



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN
EN EL MUNDO

2016

La educación al servicio de los pueblos y el planeta:

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS



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



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN
EN EL MUNDO

2016

La educación al servicio de los pueblos y el planeta:

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA
TODOS



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

Ediciones
UNESCO

El presente Informe es una publicación independiente encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de una actividad realizada en colaboración por los miembros del equipo del Informe y otras muchas personas, organizaciones e instituciones y numerosos gobiernos.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe asume la responsabilidad de los pareceres y opiniones expresados en el mismo.

© UNESCO, 2017
Primera edición
Publicado en 2017 por la Organización
de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP,
Francia

Título original: Education for people and
planet: creating sustainable futures for all,
Global Education Monitoring Report, 2016

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: Milan Havlin - PRESTO

Fotografías de la portada y la contraportada:
Fadil Aziz/Alcibbum Photography

*Las fotografías de la portada y contraportada
muestran a alumnos de Pulau Papan, isla
situada en el archipiélago de las Togian, Célebes
(Indonesia). Estos niños, pertenecientes a la etnia
bajau, viven en casas sobre pilotes y cada día,
para ir a la escuela, caminan 1,8 kilómetros por un
puente hasta la isla vecina de Malenge.*

Composición: por la UNESCO
ISBN: 978-92-3-300064-3

Esta publicación está disponible en Acceso
Abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike
3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) ([http://
creativecommons.org/licenses/by-
sa/3.0/igo/](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/)). Al utilizar el contenido de
esta publicación, los usuarios aceptan las
condiciones de utilización del Repositorio
UNESCO de Acceso Abierto ([http://www.
unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-
en](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en)).

La presente licencia atañe exclusivamente
al contenido de texto de la publicación. Para
utilizar cualquier otro material que no esté
identificado claramente como perteneciente
a la UNESCO, deberá solicitarse autorización
previa a la UNESCO: [publication.copyright@
unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) o a la Unidad de publicaciones de
la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París
07 SP Francia.

Prólogo

En mayo de 2015, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea), congregó a 1.600 participantes de 160 países con una sola finalidad en mente: cómo asegurar para 2030 una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todos.

La Declaración de Incheon para la Educación 2030 ha sido decisiva para formular el objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación y consistente en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En ella se encomienda a la UNESCO el liderazgo, la coordinación y el seguimiento de la agenda Educación 2030. También se insta a que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) aporte un seguimiento y una información independientes acerca del objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación (el ODS 4) y sobre la educación en los demás ODS, para los próximos quince años.

El objetivo final de esta agenda es no dejar a nadie rezagado. Para ello se necesitan datos sólidos y un seguimiento riguroso. La edición de 2016 del Informe GEM proporciona a los gobiernos y a las personas encargadas de formular políticas una perspectiva valiosa para efectuar el seguimiento del progreso hacia la consecución del ODS 4 y acelerarlo, basándose en los indicadores y las metas que tenemos y midiendo el éxito general por el grado de equidad y de inclusión alcanzado.

El presente Informe deja meridianamente claros tres mensajes.

En primer lugar, hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques. De proseguir la tendencia actual, solo el 70% de los niños de los países de bajos ingresos terminarán de cursar la enseñanza primaria en 2030, objetivo que se debería haber alcanzado en 2015. Nos hacen falta la voluntad política, las políticas, la innovación y los recursos para invertir esa tendencia.

En segundo lugar, si nos tomamos realmente en serio el ODS 4, tenemos que actuar con suma urgencia y comprometiéndonos a largo plazo. De no hacerlo así ello no solo repercutirá negativamente en la educación, sino que además entorpecerá el avance hacia todos y cada uno de los objetivos de desarrollo: la reducción de la pobreza, la erradicación del hambre, la mejora de la salud, la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, la producción y el consumo sostenibles, unas ciudades resilientes y unas sociedades más iguales e inclusivas.

Por último, debemos cambiar fundamentalmente la manera en que concebimos la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial. Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible nos exhorta a concebir respuestas integrales e integradas a los muchos desafíos sociales, económicos y ambientales que afrontamos. Esto significa ir más allá de nuestros límites tradicionales y crear asociaciones y alianzas intersectoriales eficaces.

Un futuro sostenible para todos traerá consigo dignidad humana, inclusión social y protección del medio ambiente. Un futuro en el que el crecimiento económico no agrave las desigualdades, sino que cree prosperidad para todos; en el que las zonas urbanas y los mercados de trabajo se conciben de manera que empoderen a todos y en el que las actividades económicas, tanto las de las comunidades

como las de las empresas, tengan una orientación ecológica. El desarrollo sostenible es la creencia de que no puede darse desarrollo humano sin un planeta sano. Empezar la nueva agenda de los ODS nos impone a todos reflexionar acerca de la finalidad última del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Porque no hay nada que se acerque al poder que tiene la educación, si se realiza correctamente, de criar ciudadanos empoderados, reflexivos, comprometidos y competentes, capaces de trazar el camino a seguir hacia un planeta más seguro, más ecológico y más justo para todos. Este nuevo informe aporta elementos de prueba pertinentes para enriquecer los debates y elaborar las políticas que se necesitan para que semejante futuro se convierta en realidad para todos.

Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

A handwritten signature in black ink, reading "Irina Bokova". The signature is written in a cursive, flowing style.

Prólogo

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) 2016 es magistral e inquietante a la vez. Es un informe voluminoso, exhaustivo, profundo y penetrante, aunque también perturbador. En él se afirma que la educación es un aspecto esencial del desarrollo sostenible y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), demostrando claramente lo mucho que distamos de alcanzarlos. Este informe debería hacer sonar la alarma en todo el mundo y conducir a una intensificación histórica de las medidas encaminadas a lograr el ODS 4.

En el Informe GEM se demuestra con autoridad que la educación es el elemento más indispensable de todas las dimensiones del desarrollo sostenible. La mejora de la educación da lugar a una mayor prosperidad, a una agricultura más productiva, a mejores resultados sanitarios, a una disminución de la violencia, a una mayor igualdad de género, al aumento del capital social y a un entorno natural más sano. La educación es fundamental para ayudar a la gente de todo el mundo a entender por qué el desarrollo sostenible es un concepto tan vital para nuestro futuro común. La educación nos brinda los instrumentos –económicos, sociales, tecnológicos e incluso éticos– esenciales para asumir los ODS y realizarlos. Estos hechos se enuncian y exponen con un lujo de detalles admirable y excepcional a lo largo del informe, que nos proporciona una gran cantidad de información en sus cuadros, gráficos y textos.

Sin embargo, en el informe también se pone de relieve el enorme desfase que existe entre la situación actual del mundo en materia de educación y lo que este se ha comprometido a lograr de aquí a 2030. Las disparidades entre los logros educativos de los ricos y los pobres, dentro de los países y entre ellos, son sencillamente alarmantes. En muchos países pobres, los niños desfavorecidos se enfrentan a obstáculos casi insuperables en las circunstancias actuales. No tienen libros en casa, carecen de acceso a la educación preescolar y sus escuelas no disponen de electricidad, agua, saneamiento, maestros cualificados, manuales ni ninguno de los demás elementos necesarios para una educación básica, y mucho menos una educación de calidad. Las consecuencias son sobrecogedoras. A pesar de que el ODS 4 insta a la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030, la actual tasa de terminación de ese ciclo en los países de bajos ingresos no supera el 14% (Cuadro 10.3).

En el Informe GEM se realiza un ejercicio importante que consiste en determinar cuántos países alcanzarán el objetivo de 2030 de acuerdo con su trayectoria actual, o incluso según el ritmo del país que logra los progresos más rápidos en la región. La respuesta es preocupante: debemos realizar progresos sin precedentes inmediatamente si queremos tener una oportunidad de alcanzar el ODS 4.

Los cínicos dirán tal vez “ya se lo advertimos, el ODS 4 es simplemente imposible de alcanzar”, y propondrán que aceptemos esa “realidad”. Sin embargo, como se insiste numerosas veces en el informe, esa complacencia es imprudente e inmoral. Si dejamos a la generación joven actual privada de una educación adecuada, la condenamos y condenamos al mundo a la pobreza, a los desastres ambientales e incluso a la violencia social y la inestabilidad durante los próximos decenios. No hay excusa para la complacencia. El mensaje que transmite este informe es que tenemos que actuar de consuno para acelerar los logros en el plano educativo a un ritmo sin precedentes.

Una de las claves de esa aceleración es la financiación. Una vez más, la lectura del informe es aleccionadora. Actualmente la ayuda para el desarrollo dedicada a la educación es inferior a la prestada en 2009 (Gráfico 20.7). Ello es el signo de una corta visión de futuro por parte de los países ricos. ¿Creen realmente esos países donantes que están “ahorrando dinero” al reducir la inversión en la ayuda a la

educación para los países de bajos ingresos del mundo? Después de leer este informe, los dirigentes y los ciudadanos de los países de altos ingresos serán muy conscientes de que invertir en la educación es fundamental para el bienestar del planeta y que la cuantía actual de la ayuda, que asciende a unos 5.000 millones de dólares estadounidenses anuales para la enseñanza primaria, es decir, solo 5 dólares por persona al año en los países ricos, es una inversión trágicamente insuficiente para garantizar el desarrollo sostenible y la paz en el mundo en el futuro.

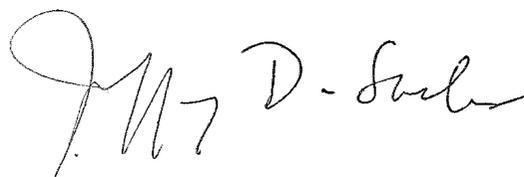
En el Informe GEM 2016 se presenta un gran número de ideas, recomendaciones y normas para avanzar, y se formulan sugerencias muy valiosas sobre la manera de seguir y medir los progresos logrados en la consecución del ODS 4. Se demuestra, por ejemplo, que se puede contar con instrumentos de medición mucho más afinados de los recursos, la calidad y los resultados de la educación que los instrumentos a menudo rudimentarios, como la tasa de matrícula o de finalización de la enseñanza, que se utilizan actualmente. Utilizando datos masivos, instrumentos de encuesta más eficaces, medios de seguimiento de las instalaciones y tecnologías de la información, podemos obtener mediciones mucho más matizadas del proceso y los resultados de la educación a todos los niveles.

Hace 15 años el mundo reconoció finalmente la magnitud de la epidemia del SIDA y otras emergencias sanitarias y adoptó medidas concretas para intensificar las intervenciones de salud pública en el contexto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. De ese modo, surgieron iniciativas importantes, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, la Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (denominada actualmente Gavi, la Alianza para Vacunas) y otros muchos ejemplos. Esos esfuerzos condujeron a un aumento espectacular de las intervenciones y la financiación en el ámbito de la salud pública. A pesar de que ello no permitió realizar todo lo que se podía hacer (principalmente porque la crisis financiera de 2008 puso fin al alza de la financiación de la salud pública), dio lugar a muchos avances cuyos efectos se siguen notando hoy día.

El Informe GEM 2016 se debe considerar un llamamiento similar a la acción en favor de la educación como elemento central de los ODS. Mi opinión, que he repetido a menudo durante los dos últimos años, es que se ha de crear urgentemente un fondo mundial para la educación que se inspire en las enseñanzas positivas extraídas del Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. La restricción financiera es el quid del problema de la educación, como se pone claramente de manifiesto en este informe a través de cada elemento de datos transnacionales y basados en los hogares.

Este documento convincente nos insta a responder a la oportunidad y la urgencia del objetivo mundial proclamado en el ODS 4: una educación universal de buena calidad para todos y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aliento a las personas de todo el mundo a estudiar minuciosamente este informe y a tomarse en serio los mensajes esenciales que contiene. Lo más importante es que actuemos juntos a todos los niveles, desde la comunidad local hasta la comunidad mundial.

Jeffrey D. Sachs
Asesor Especial del Secretario General de las Naciones Unidas
sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible



Agradecimientos

Este informe no habría sido posible sin las valiosas contribuciones de múltiples personas e instituciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) quiere expresar su reconocimiento al apoyo prestado y agradecerles su tiempo y esfuerzo.

El consejo consultivo del Informe GEM prestó un apoyo inestimable. Asimismo nos gustaría agradecer en particular al actual Presidente, el Profesor Jeffrey Sachs, y a la Vicepresidenta, Baela Raza Jamil. También queremos expresar un agradecimiento especial a nuestros comprometidos patrocinadores, sin cuyo apoyo financiero, el Informe GEM no sería posible.

Queremos expresar nuestro reconocimiento al papel que ha desempeñado la UNESCO, su liderazgo tanto en la Sede como sobre el terreno, así como el de los institutos de la UNESCO. Estamos muy agradecidos con muchas personas, divisiones y unidades de la UNESCO, especialmente con el Sector de la Educación y la Oficina de Gestión de los Servicios de Apoyo, por facilitar nuestras actividades cotidianas. Como siempre, el Instituto de Estadística de la UNESCO ha cumplido una función fundamental y queremos dar las gracias a su directora, Silvia Montoya, así como a su esforzado personal: Albert Motivans, Patrick Montjouridès, Elise Legault, Simon Ip Cho, Alison Kennedy y Pascale Ratovondrahona, Vong Shian y Peter Wallet, entre otros. Queremos expresar también nuestro agradecimiento a muchos colegas del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, la Oficina Internacional de Educación, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y la Oficina de la UNESCO en Bangkok.

Damos las gracias con entusiasmo a Radhika Iyengar, nuestra asesora especial, quien trabajó con el equipo cuando el informe comenzaba a tomar forma. Ayudó a conceptualizar temas fundamentales del Informe, hizo hincapié en la participación de expertos de otros sectores y, posteriormente, formuló amplios comentarios y revisiones de los borradores de los capítulos.

Varios expertos externos, como Martha Ferede, François Leclercq, Edouard Morena, Fatou Niang, Ashley Stepanek Lockhart, Rosie Peppin Vaughan, Arjen Wals y Samuel Wearne también nos ayudaron durante las fases de elaboración y redacción de este Informe GEM y queremos expresarles nuestro agradecimiento por sus valiosas contribuciones.

El equipo del Informe GEM quisiera dar las gracias también a los investigadores que produjeron documentos informativos y aportaron contribuciones esenciales que servirían de base para los análisis del Informe: Bassel Akar, Sandy Balfour, Carol Benson, Patricia Bromley, Natalie Browes, Kenn Chua, James Cornwell, Luc Gacougnolle, Bryony Hoskins, Jeremy Jimenez, Julie Lerch, Marlane Lockheed, Giorgia Magni, Yulia Makarova, Ismailou Maman Keita, Diego Martino, Dominic Orr, Amlata Persaud, Abbie Raikes, el difunto Anthony Read, Nicolas Read, Filiberto Viteri y Lisa Zaval.

También estamos agradecidos a diversas instituciones y su personal de investigación: el Australian Council of Educational Research (John Ainley, Wolfram Schulz, Julian Fraillon), el Centro de Educación relativa al Medio Ambiente de la India (Kartikya Sarabhai, Rixa Schwarz), el Centro de Educación relativa al Medio Ambiente de Australia (Dr. Prithi Nambiar), Technopolis (Carlos Hinojosa, Annemieke Pickles), el Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital (Bilal Barakat, Stephanie Bengtsson), Development Finance International (Jo Walker), el Consejo Internacional de Educación de

Adultos (Katarina Popović), la Universidad de Haifa (Iddo Gal), Research Triangle Institute International (Amber Gove) y el Instituto de Educación Internacional (Rajika Bhandari).

Dos grupos de estudiantes del programa de máster de la London School of Economics también redactaron documentos para el Informe como parte de su proyecto Capstone y también les damos las gracias. Las siguientes personas también contribuyeron de forma valiosa: Mo Adefeso-Olateju, Ericka Albaugh, Nadir Altinok, Ian Attfield, Laura-Ashley Boden, Manuel Cardoso, Daniel Capistrano de Oliveira, Claudia Cappa, Eric Charbonnier, Christie Chatterley, James Ciera, David Coleman, Arlette Delhaxhe, Marta Encinas-Martin, Jarret Guajardo, Sonia Guerriero, Hiro Hattori, Fabrice Hénard, Ram Hari Lamichhane, Mitch Loeb, Esperanza Magpantay, Daniel Mont, Karen Moore, Sarah Pouezevara, Filipa Schmitz Guinote, Mantas Sekmokas, Tom Slaymaker, Paulo Speller, Andrzej Suchodolski, Susan Teltscher, Jair Torres, Lina Uribe Correa, Quentin Wodon y Gonzalo Zapata.

Asimismo, un grupo de expertos independientes revisaron capítulos del Informe GEM y formularon valiosos comentarios. Por su contribución expresamos nuestro agradecimiento a Farzana Afridi, Monisha Bajaj, Erica Chenoweth, Jessica Fanzo, Lloyd Gruber, Morgan Bazilian, Diego Martino, Aromar Revi, Guido Schmidt-Traub y Patience Stephens.

Queremos también manifestar un reconocimiento especial a Karen Fortuin, Keith Lewin, Mutizwa Mukute y Steve Packer, quienes revisaron los borradores del informe completo y formularon útiles y esclarecedores comentarios.

Andy Quan se encargó de la edición del informe, y además ayudó a lograr una unificación a partir de las diversas perspectivas e ideas formuladas en este ambicioso informe. También queremos agradecer a Andrew Johnston la redacción del resumen. Además, expresamos nuestro agradecimiento a Abracadabra por crear el nuevo logotipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* y a FHI 360 por el diseño de las nuevas plantillas.

También queremos manifestar nuestro reconocimiento a quienes trabajaron sin descanso para apoyar la producción de este Informe, a saber, Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen García, Phoenix Design Aid A/S, Melanie Tingstrom y Jan Worrall, entre otros.

Muchos colegas, tanto dentro como fuera de la UNESCO, participaron en la traducción, el diseño y la producción del Informe GEM 2016 y queremos expresarles nuestro más profundo agradecimiento por su apoyo.

Varias personas prestaron apoyo a la labor de comunicación y divulgación del Informe GEM, entre ellos Beard & Braid Ltd y Blossom snc. Por último, queremos agradecer a los pasantes y jóvenes asesores que apoyaron al equipo del Informe GEM en diversos ámbitos de trabajo: Farah Altaher, Fatine Guedira, Mobarak Hossain, Lidia Lozano, Kathleen Ludgate, Manbo Ouyang, Robin Sainsot, Laura Stipanovic, Ellen Stay y Kai Zhou.

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

Director: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte y Asma Zubairi.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (o Informe GEM) es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organismos multilaterales y fundaciones privadas y es facilitado y apoyado por la UNESCO.

Para más información, dirijase a:

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

Nueva serie de Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

2016 La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos

Serie de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2015 La Educación para Todos, 2000–2015: Logros y desafíos
2013/4 Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos
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?

Toda errata u omisión que se constaten una vez impreso el Informe se corregirán en la versión en línea en www.unesco.org/gemreport.

Índice

Prólogo	iii
Agradecimientos	v
Índice	viii
Aspectos más destacados.....	xviii
Seguimiento del ODS 4.....	xxii

INTRODUCCIÓN • Desarrollo sostenible: una estrategia para las personas, el planeta y la prosperidad	1
La Agenda 2030 asocia el desarrollo y la sostenibilidad medioambiental	5
La educación, parte integrante del desarrollo sostenible	8
Guía de lectura del informe.....	13
CAPÍTULO 1 • El planeta: la sostenibilidad ambiental.....	18
Los desafíos medioambientales globales son cada vez más urgentes	21
Para superar estos desafíos, el aprendizaje es esencial.....	27
Revertir el cambio climático exige la adopción de un enfoque integrado del aprendizaje.....	36
Conclusión.....	40
CAPÍTULO 2 • La prosperidad: economías sostenibles e inclusivas	42
Los modelos de crecimiento económico actuales están destruyendo el medio ambiente	46
Para llevar a cabo una transformación sostenible, será necesario introducir nuevas industrias y hacer que las actuales sean más ecológicas	46
Las prácticas agrícolas requieren una transformación.....	50
La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida contribuyen al crecimiento económico a largo plazo.....	55
Crecimiento económico no significa prosperidad para todos.....	60
La educación puede ayudar a aumentar la integración.....	61
La educación mejora los resultados obtenidos en el mercado laboral y en la búsqueda de un trabajo decente.....	64
Conclusión.....	72
CAPÍTULO 3 • Las personas: el desarrollo social inclusivo	74
El desarrollo social inclusivo es fundamental para el futuro sostenible de todos	77
La educación mejora los resultados del desarrollo social	89
El desarrollo social influye en la educación.....	98
Se necesitan intervenciones educativas y sociales integradas	101
Conclusión.....	108
CAPÍTULO 4 • La paz: la participación política, la paz y el acceso a la justicia.....	110
La educación y la alfabetización contribuyen a que la política sea más participativa.....	112
La relación entre la educación y los conflictos es polifacética	118
La educación puede ser crucial para la edificación de un sistema de justicia que funcione	126
Conclusión.....	128
CAPÍTULO 5 • Los lugares de residencia: ciudades inclusivas y sostenibles.....	130
Incidencia de las ciudades en la planificación de la educación.....	134
La educación ejerce una influencia positiva en las ciudades	137
La educación y el conocimiento pueden contribuir a la desigualdad en las ciudades	140

La educación puede influir en la planificación urbanística.....	144
Una ciudad puede transformarse si entre sus principales prioridades están la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	147
Conclusión.....	150
CAPÍTULO 6 • Las asociaciones y alianzas: condiciones propicias para alcanzar el ODS 4 y los demás ODS...	152
Finanzas	155
Coherencia de las políticas.....	162
Las asociaciones y alianzas	169
Conclusión.....	172
CAPÍTULO 7 • Proyecciones.....	174
Previsión del grado de instrucción a nivel mundial para 2030 y después de ese año	177
Predicción de los efectos que tendrá la educación en los resultados del desarrollo.....	181
CAPÍTULO 8 • Educación y desarrollo sostenible: conclusiones y recomendaciones normativas	186
Recomendaciones normativas.....	192
CAPÍTULO 9 • Los desafíos que plantea el seguimiento de la educación con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible	198
Llegar a un consenso sobre los objetivos en materia de educación después de 2015	202
Oportunidades y desafíos del seguimiento mundial de la educación y función del Informe GEM.....	206
Descripción de la parte de seguimiento.....	208
CAPÍTULO 10 • Meta 4.1: Enseñanza primaria y secundaria.....	210
Acceso, participación y terminación.....	212
Enseñanza gratuita y obligatoria	219
Calidad.....	222
Resultados del aprendizaje	227
Conclusión.....	238
CAPÍTULO 11 • Meta 4.2: Primera infancia	240
Acceso y participación.....	242
Calidad.....	247
Resultados en materia de desarrollo del niño.....	250
CAPÍTULO 12 • Meta 4.3: Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos.....	258
Enseñanza y formación técnica y profesional	260
Educación superior	266
Educación de adultos.....	276
CAPÍTULO 13 • Meta 4.4: Competencias para el trabajo.....	282
Competencias cognitivas	285
Competencias no cognitivas.....	288
Combinaciones de competencias cognitivas y no cognitivas para el trabajo.....	291
Conclusión.....	294
CAPÍTULO 14 • Meta 4.5: Equidad	296
Medición de las desigualdades.....	299
El género	304
Las discapacidades	308
La lengua.....	310
Migraciones y desplazamientos forzosos.....	314

CAPÍTULO 15 • Meta 4.6: Alfabetización y conocimientos elementales de aritmética	318
Participación en programas de alfabetización de adultos	321
Tasas de alfabetización.....	323
Dominio de la lectura, la escritura y la aritmética.....	326
Conclusión.....	330
CAPÍTULO 16 • Meta 4.7: Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial	332
Instrumentos normativos internacionales.....	335
Los planes de estudios.....	336
Los libros de texto	341
La formación del profesorado	343
Actividades fuera del aula.....	346
Resultados.....	347
CAPÍTULO 17 • Meta 4.A: Instalaciones escolares y entornos de aprendizaje	354
Infraestructuras escolares.....	356
Tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas	360
Violencia y agresiones en las escuelas.....	363
CAPÍTULO 18 • Meta 4.B: Becas	368
Número de becas.....	370
Datos sobre la ayuda en materia de becas	374
CAPÍTULO 19 • Meta 4.C: Docentes	376
Un número suficiente de docentes cualificados	378
Motivación de los docentes y apoyo.....	385
CAPÍTULO 20 • Finanzas	394
Cuentas nacionales de la educación.....	396
Mejorar los datos financieros	400
CAPÍTULO 21 • Los sistemas educativos	414
Instrumentos de diagnóstico para el seguimiento de los sistemas educativos.....	417
Perspectivas	421
CAPÍTULO 22 • La educación en los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible	417
Referencias directas a la educación en los indicadores mundiales de los ODS	426
Referencias indirectas a la educación en los indicadores mundiales de los ODS	428
El aprendizaje a lo largo de toda la vida como factor que contribuye a la consecución de los ODS.....	431
CAPÍTULO 23 • Prioridades del seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible	434
Síntesis del seguimiento de las dificultades y las posibilidades.....	437
Recomendaciones sobre el seguimiento de la agenda de educación.....	440
CAPÍTULO 24 • Epílogo	446
El Informe GEM como intermediario informado e imparcial en cuestiones de educación y desarrollo sostenible	449
Reforzar la responsabilidad en las estructuras de seguimiento y examen de los ODS y en la educación	451

Anexo	444
Cuadros estadísticos.....	454
Cuadros de la ayuda internacional.....	540
Glosario.....	558
Siglas.....	562
Índice.....	566

Las referencias del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2016 pueden descargarse en el siguiente enlace:

<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016ReportReferences.pdf>

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

GRÁFICOS

Gráfico 0.1: Oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.....	9
Gráfico 1.1: La salud medioambiental global se enfrenta a umbrales críticos en diversos frentes.....	22
Gráfico 1.2a: Alcanzar los altos niveles de desarrollo humano ha tenido un coste ecológico.....	24
Gráfico 1.2b: Algunas naciones han incrementado la calidad del desarrollo humano a la vez que mantenían una baja huella ecológica.....	25
Gráfico 1.3 Los niños pobres de los países que se enfrentan a un mayor riesgo de desastres causados por el cambio climático tienen menos posibilidades de acabar la educación secundaria.....	38
Gráfico 2.1: El empleo está polarizándose en todo el mundo por categoría de la competencia.....	58
Gráfico 2.2: Grandes proporciones de trabajadores permanecen en la pobreza.....	60
Gráfico 2.3: La desigualdad ha crecido en las regiones ricas y pobres.....	61
Gráfico 2.4: Los niveles educativos crecientes están relacionados con la pobreza laboral más baja.....	66
Gráfico 2.5: La finalización del segundo ciclo de secundaria puede disminuir significativamente el riesgo de empleo vulnerable e informal.....	67
Gráfico 2.6: La educación superior está ampliamente demandada para el empleo en las ocupaciones de alta cualificación.....	69
Gráfico 3.1: Ha habido avances en la mejora de los resultados educativos y sanitarios básicos, así como en la prestación de servicios básicos esenciales, pero los principales retos siguen latentes.....	79
Gráfico 3.2: Las mujeres realizan más trabajo no remunerado que los hombres y con frecuencia son más propensas a encontrar empleo en el sector informal.....	80
Gráfico 3.3: Los hombres y las mujeres trabajan en diferentes ocupaciones formales.....	81
Gráfico 3.4: Relativamente pocas mujeres ocupan posiciones de liderazgo en las empresas y los gobiernos de los países de medios y altos ingresos.....	81
Gráfico 3.5: Existen grandes disparidades dentro de los países en cuanto al nivel de grado de instrucción según la riqueza y el género.....	84
Gráfico 3.6: Muchas zonas rurales tienen bajos niveles de alfabetización, especialmente entre las mujeres pobres.....	86
Gráfico 3.7: La marginación educativa se agrava en los parámetros étnicos y regionales, en particular para las mujeres.....	87
Gráfico 3.8: Si bien la falta de peso es más común en los países de bajos ingresos, el sobrepeso es más predominante en muchos países de ingresos medios altos y altos.....	92
Gráfico 3.9: En la mayoría de los países, las mujeres con niveles de educación secundaria y superior tienen menos probabilidades de haber experimentado violencia conyugal.....	93
Gráfico 3.10: En la mayoría de los países, las mujeres con los niveles educativos más altos son menos propensas a haber sufrido mutilación genital femenina.....	94
Gráfico 3.11: Casi todos los niños pequeños llegan a la edad de 5 años en los países donde la mayoría de las mujeres saben leer y escribir.....	95
Gráfico 3.12: Muchos países con instituciones sociales discriminatorias tienen peores brechas de género en las tasas de terminación del primer ciclo de secundaria.....	100
Gráfico 3.13: Las mujeres ganan, en todo momento, menos que los hombres en los países de la OCDE, a pesar de que las brechas de género varían con respecto al grado de instrucción en las secundarias.....	101
Gráfico 3.14: El crecimiento en las tasas de terminación del primer ciclo de secundaria por parte de las mujeres no siempre está vinculado a una participación de la fuerza laboral femenina.....	102
Gráfico 4.1: En Filipinas, niños y jóvenes de una región afectada por conflictos son abandonados.....	121
Gráfico 4.2: La situación de la educación para niños refugiados es muy diversa.....	122
Gráfico 4.3: La violencia en la escuela afecta la capacidad de los estudiantes de lograr unas competencias aritméticas elementales mínimas.....	126
Gráfico 5.1a: Vivimos en un mundo cada vez más urbano (...)......	133
Gráfico 5.1b: ... y se prevé un desarrollo urbano aún mayor en los países de bajos ingresos.....	133
Gráfico 5.2: Los países en desarrollo a menudo presentan disparidades entre las zonas urbanas y las rurales y también enormes disparidades dentro de las ciudades.....	141
Gráfico 5.3: En Kisumu, Kenya, la concentración de escuelas primarias, servicios sanitarios en escuelas primarias y escuelas privadas depende de la ubicación geográfica.....	142

Gráfico 5.4a: En Medellín, Colombia, la reforma educativa se centró en mejorar la inclusión.....	148
Gráfico 5.4b: ... y se vinculó con la disminución de la delincuencia	148
Gráfico 5.5: Las autoridades locales consideran que la gestión del sector de la educación incumbe al nivel nacional o estatal.....	150
Gráfico 6.1: ¿Qué clase de integración y apoyo se necesita para cumplir con la agenda para el desarrollo sostenible?.....	156
Gráfico 6.2: Se puede aumentar el gasto en educación cualquiera que sea el nivel de desarrollo económico	159
Gráfico 6.3: La ayuda destinada a la educación básica no se determina en función de las necesidades.....	161
Gráfico 6.4: Las desigualdades en la asistencia para la educación básica persisten	161
Gráfico 6.5: Los donantes dan prioridad a los niveles educativos menos accesibles a los pobres	162
Gráfico 7.1: De seguir las tendencias anteriores, ni siquiera se logrará la terminación universal de la enseñanza primaria para 2030 en los países de bajos ingresos y medios bajos	180
Gráfico 7.2: Para lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria para 2030 se requerirá una aceleración nunca vista	180
Gráfico 7.3: De alcanzarse el ODS en materia de educación se lograría salvar la vida de millones de niños.....	182
Gráfico 7.4: De lograrse la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030, millones de personas podrían salir de la pobreza para 2050 en los países de ingresos bajos.....	184
Gráfico 10.1: Más de 4 de cada 10 niños no escolarizados nunca se matricularán	213
Gráfico 10.2: Casi un 30 % de los niños más pobres de países de bajos ingresos nunca han asistido a la escuela.....	213
Gráfico 10.3: La asistencia superando el límite de edad afecta en particular a las niñas y a los pobres en algunos países	216
Gráfico 10.4: La universalización de la terminación de la secundaria es un objetivo distante para la mayoría de los países.....	218
Gráfico 10.5: Los jóvenes más pobres han cursado al menos 12 años de educación en solo 2 de 90 países de ingresos bajos y medios	218
Gráfico 10.6: En casi la cuarta parte de los países, la educación es obligatoria durante menos de nueve años.....	220
Gráfico 10.7: En algunos países de África Subsahariana, pocos estudiantes de escuela primaria tienen ejemplares propios de libros de texto	223
Gráfico 10.8: En el norte de Nigeria, solo se emplea un cuarto del tiempo para la instrucción.....	225
Gráfico 10.9: En América Latina, casi el 50 % de los estudiantes de los cursos de 3º y 6º no alcanzan el nivel mínimo de aptitud en matemáticas	229
Gráfico 10.10: Las evaluaciones de lectura en los primeros cursos revelan que muchos niños son incapaces de leer una sola palabra después de dos o tres años en la escuela	230
Gráfico 10.11: Una importante diferencia en el reporte mundial de datos puede tener que ver con el hecho de que los indicadores incluyan a todos los estudiantes o a todos los niños.....	231
Gráfico 10.12: La mayoría de las evaluaciones nacionales examinan los resultados del aprendizaje en lengua y matemáticas.....	233
Gráfico 10.13: Burundi superó a sus homólogos en logros del aprendizaje, pero ¿por qué?.....	237
Gráfico 11.1: Indicadores similares de participación en la educación preescolar dan resultados diferentes en muchos países.....	244
Gráfico 11.2: Las declaraciones de los hogares y las escuelas en cuanto a la participación en programas atención y educación de la primera infancia no concuerdan.....	245
Gráfico 11.3: Existe una gran disparidad en el acceso a los programas de educación de la primera infancia entre los países y dentro de ellos.....	246
Gráfico 11.4: Los entornos de aprendizaje en casa difieren sustancialmente entre países.....	252
Gráfico 11.5: Aproximadamente las tres cuartas partes de los niños de 3 a 4 años de edad van por buen camino en cuanto a su desarrollo en 56 países	256
Gráfico 12.1: Solo el 2 % de los estudiantes de secundaria en Asia Meridional estaban matriculados en programas de enseñanza técnica y profesional	262
Gráfico 12.2: Una definición más amplia sugiere un mayor acceso de los jóvenes a los programas de enseñanza técnica y profesional.....	263
Gráfico 12.3: Existen grandes diferencias entre países respecto al acceso a la educación superior.....	267
Gráfico 12.4: La proporción de jóvenes que obtienen un título de licenciatura o de máster difiere considerablemente entre países.....	269
Gráfico 12.5: La disparidad entre los hombres se agrava entre el acceso a la educación superior y la graduación.....	270
Gráfico 12.6: Existen grandes disparidades entre pobres y ricos en cuanto a la terminación de los estudios en la educación superior	270
Gráfico 12.7: En Colombia, los estudiantes con puntuaciones bajas en las pruebas de admisión tienen menos probabilidades de terminar los estudios.....	272
Gráfico 12.8: Existen múltiples formas de hacer asequible la educación superior	273

Gráfico 12.9: Los resultados de la investigación tienen una gran importancia en los sistemas de clasificación de educación superior	275
Gráfico 12.10: En Bolivia, uno de cada ocho adultos que no cursaron o terminaron la enseñanza secundaria participó en el programa de segunda oportunidad	277
Gráfico 12.11: Las tasas de participación en educación para adultos en Europa son más elevadas entre los más educados	278
Gráfico 12.12: Distintas encuestas apuntan a diferentes niveles de participación en educación para adultos.....	279
Gráfico 13.1: La frecuencia con la que se realizan actividades relacionadas con la informática varía entre los diferentes países y según la tarea	286
Gráfico 13.2: El nivel de competencias básicas digitales varía enormemente entre los países más pobres y los países más ricos.....	287
Gráfico 13.3: Las desventajas socioeconómicas repercuten negativamente en la perseverancia.....	290
Gráfico 13.4: La educación financiera se distribuye de manera desigual entre los países	293
Gráfico 14.1: Para la misma población, diferentes medidas pueden dar lugar a conclusiones opuestas sobre la desigualdad en la educación.....	300
Gráfico 14.2: Las medidas de desigualdad pueden calcularse para diferentes indicadores de educación y características de grupos de población	301
Gráfico 14.3: La disparidad de género es más alta entre la población más pobre	303
Gráfico 14.4: La disparidad en la educación basándose en la riqueza descendió a mayor velocidad en Asia Meridional que en el África Subsahariana.	303
Gráfico 14.5: El índice de paridad como medida de desigualdad en la educación debe interpretarse con cautela.....	304
Gráfico 14.6: Se pierden muchos matices sobre la desigualdad de la educación utilizando mediciones sencillas.....	304
Gráfico 14.7: ¿Cuál es la tasa de terminación de la enseñanza primaria en Nigeria?	295
Gráfico 14.8: Percepciones y respuestas a las necesidades educativas especiales.....	309
Gráfico 14.9: La diversidad lingüística es más amplia en los países del África Subsahariana	311
Gráfico 14.10: El uso de las lenguas vernáculas está aumentando en el África Subsahariana, pero la mayoría de los países distan mucho de enseñar en la lengua materna a nivel nacional.....	311
Gráfico 14.11: En la provincia de Lao Cai, Viet Nam, la mayoría de los profesores hablan un idioma diferente al de sus estudiantes.....	312
Gráfico 14.12: Kenya y Uganda siguieron diferentes rutas de aplicación de sus políticas de lengua de enseñanza.....	313
Gráfico 15.1: En los países más pobres, menos de uno de cada diez adultos ha participado alguna vez en un programa de alfabetización de adultos.....	323
Gráfico 15.2: En el Níger, los adultos de las zonas rurales eran menos numerosos en haber participado en un programa de alfabetización de adultos, pero el porcentaje de participación en estos programas era mayor entre los adultos que sabían leer y escribir de estas zonas.....	324
Gráfico 15.3: En muchos países, las tasas de alfabetización facilitadas por las fuentes oficiales y las encuestas en los hogares difieren enormemente.....	325
Gráfico 15.4: Evaluar la alfabetización en una escala continua refleja con mayor precisión las competencias de los adultos.....	327
Gráfico 16.1: En 32 países, menos de la mitad de las escuelas imparten una educación sobre el VIH basada en las competencias para la vida.....	339
Gráfico 16.2: Los derechos humanos son el concepto más frecuente en los planes de estudios nacionales.....	340
Gráfico 16.3: La frecuencia de términos clave relacionados con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible varía en los distintos países.....	340
Gráfico 16.4: La igualdad de género ocupa un lugar más importante en los libros de texto.....	342
Gráfico 16.5: El medio ambiente es un tema de importancia creciente en los libros de texto.....	343
Gráfico 16.6: En muchos países, no más de dos tercios están familiarizados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	348
Gráfico 16.7: Los conocimientos sobre el medio ambiente varía considerablemente entre los países	349
Gráfico 17.1: Tres de cada 10 escuelas primarias carecen aún de un suministro de agua y de un saneamiento adecuados.....	357
Gráfico 17.2: La mayoría de las escuelas primarias no dispone de electricidad en los países más pobres.....	360
Gráfico 17.3: El acceso a la electricidad no se traduce automáticamente en una conexión a Internet en las escuelas	362
Gráfico 17.4: En muchos países, la relación alumno/computadora es demasiado alta como para permitir un aprendizaje significativo.....	363
Gráfico 17.5: En América Latina, el acoso psicológico es dos veces más frecuente que el acoso físico	364
Gráfico 17.6: Muchos adolescentes en todo el mundo se involucran en peleas físicas.....	365
Gráfico 18.1: Muchos estudiantes de pequeños estados insulares en desarrollo están estudiando en el extranjero	372

Gráfico 18.2: La mitad de la ayuda total destinada a becas y gastos atribuidos a los estudiantes se concentra en 13 países de ingresos medios	374
Gráfico 18.3: La mayoría de las ayudas a la educación superior están dirigidas a becas y gastos atribuidos a los estudiantes.....	375
Gráfico 19.1: La proporción alumnos/docente no equivale al número de alumnos por clase.....	379
Gráfico 19.2: En el África Subsahariana, más de la mitad de los profesores de preescolar y un cuarto de los de secundaria no tienen formación.....	382
Gráfico 19.3: En la mitad de los países, más de uno de cada cuatro profesores de preescolar no tiene formación	382
Gráfico 19.4: La motivación de los profesores resulta de la interacción de factores externos con las características, los valores y las competencias personales.....	385
Gráfico 19.5: El porcentaje de profesores interinos varía entre los distintos países y dentro de cada país.....	389
Gráfico 19.6: Los profesores de América Latina ganaron menos que otros profesionales.....	390
Gráfico 20.1: Hay múltiples fuentes y usos de la financiación de la educación.....	397
Gráfico 20.2: Tener en cuenta el gasto de los hogares puede transformar la forma de entender la financiación nacional de la educación.....	398
Gráfico 20.3: Uno de cada cuatro países no responde a ninguno de los dos criterios de financiación de la educación.....	402
Gráfico 20.4: Myanmar está esforzándose por alcanzar los criterios mínimos en materia de financiación de la educación.....	403
Gráfico 20.5: A menudo falta información incluso sobre los indicadores más básicos de financiación de la educación.....	403
Gráfico 20.6: El gasto en educación ha aumentado desde el año 2000	404
Gráfico 20.7: La ayuda para la educación aún no ha recuperado los niveles de 2010.....	408
Gráfico 20.8: El porcentaje de ayuda para la educación en los países de bajos ingresos y menos adelantados ha permanecido constante.....	409
Gráfico 20.9: La prioridad concedida a los países de bajos ingresos según los donantes y a lo largo del tiempo.....	410
Gráfico 20.10: Los créditos son una parte considerable de la asistencia oficial para el desarrollo, incluso en educación.....	411
Gráfico 20.11: La educación sigue siendo un sector de la asistencia humanitaria al que no se le da suficiente prioridad ni financiación	412
Gráfico 21.1: El programa SABER cubre una amplia gama de aspectos de los sistemas educativos.....	418
Gráfico 22.1: La educación se asocia positivamente con los resultados de desarrollo deseables.....	428
Gráfico 22.2: Existe una gran diferencia en la disponibilidad de personal científico y técnico.....	431

CUADROS

Cuadro 0.1: Cómo la educación suele estar vinculada a otros Objetivos de Desarrollo Sostenible	11
Cuadro 0.2: Resultados de aprendizaje de la educación sostenible.....	12
Cuadro 1.1: El crecimiento demográfico se está ralentizando, pero seguirá constituyendo un desafío para los países de ingresos más bajos	23
Cuadro 1.2: La educación medioambiental ha evolucionado a lo largo de los años	27
Cuadro 7.1: Hipótesis de previsión.....	179
Cuadro 7.2: Tasas de terminación previstas en 2030 y año en el que se logra la terminación universal en la hipótesis "sin cambio", por nivel educativo	179
Cuadro 7.3: Porcentaje de países que alcanzarían los objetivos especificadas con el mayor nivel de mejora educativa que se haya logrado nunca en su región.....	181
Cuadro 10.1: Indicadores de participación en la enseñanza primaria y secundaria, 2014.....	214
Cuadro 10.2: Países con las cifras y porcentajes más altos de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, 2014 o último año disponible.....	215
Cuadro 10.3: Tasas de terminación por nivel de educación, grupo de ingresos, sexo y riqueza, 2008-2014 (%).....	217
Cuadro 10.4: Marco para la calidad de la educación.....	222
Cuadro 11.1: Distribución de los países por la duración de la enseñanza preescolar y la edad de inicio, y si es gratuita y obligatoria	243
Cuadro 11.2: Establecimiento y aplicación de las normas sobre la relación alumno/docente en las instituciones públicas de educación para la primera infancia, países seleccionados, 2012-2015.....	249
Cuadro 11.3: Herramientas de desarrollo de la primera infancia.....	255
Cuadro 12.1: Una tipología sobre la oferta de enseñanza y formación técnica y profesional.....	261
Cuadro 12.2: Indicadores de educación superior	267
Cuadro 12.3: Indicadores de participación en la educación superior	268
Cuadro 12.4: Diferencias importantes en las preguntas sobre participación en educación de adultos de la Encuesta europea sobre la fuerza de trabajo y la Encuesta sobre Educación para Adultos.....	278

Cuadro 13.1: Actividades relacionadas con la informática que se incluyen en la definición de las competencias TIC	286
Cuadro 13.2: Dimensiones de las competencias empresariales	294
Cuadro 14.1: Índice de paridad de género, por región y categorías de países según sus ingresos, 2014	306
Cuadro 14.2: Posibles indicadores de desigualdad de género en educación, desglosados por ámbito	307
Cuadro 14.3: Preguntas sacadas de la encuesta realizada con el Módulo sobre el funcionamiento del niño, elaborado por el Grupo de Washington y el UNICEF	310
Cuadro 15.1: Alfabetización de jóvenes y adultos	323
Cuadro 17.1: Indicadores básicos del IEU sobre las TIC en educación	361
Cuadro 19.1: Oportunidades de apoyo para nuevos profesores de primaria, países seleccionados, 2010-2014	386
Cuadro 20.1: Selección de indicadores de financiación de la educación basados en las cuentas nacionales de la educación	393
Cuadro 20.2: Gasto público en educación, por región y por categorías de países según los ingresos, 2014	401
Cuadro 20.3: Marco de evaluación del compromiso de los países respecto de la equidad por medio de la financiación	406
Cuadro 20.4: Ayuda abonada a la educación, por región y nivel de ingresos, 2010 y 2014	409
Cuadro: Indicadores temáticos y mundiales propuestos presentados en los cuadros estadísticos	455

RECUADROS

Recuadro 0.1: Los Objetivos de Desarrollo del Milenio no lograron garantizar la sostenibilidad medioambiental.....	6
Recuadro 0.2: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible	7
Recuadro 0.3: ODS 4: las metas y objetivos de la educación	8
Recuadro 0.4: Acuerdos internacionales históricos que afirman el derecho a la educación	8
Recuadro 1.1: Los gobiernos han adoptado las prácticas comunitarias locales del «buen vivir».....	31
Recuadro 1.2: Predicando con el ejemplo: estimular a las personas para que actúen ecológicamente.....	35
Recuadro 1.3: El cambio climático y los desastres naturales afectan severamente a los sistemas educativos y a sus resultados.	37
Recuadro 1.4: Los estados insulares pequeños utilizan todo su sistema educativo para prepararse ante el cambio climático.	39
Recuadro 2.1: Las industrias verdes demandan competencias especiales.....	48
Recuadro 2.2: ¿Qué es trabajo decente?	64
Recuadro 4.1: Existe una estrecha relación entre una educación mejor y la participación de las mujeres en los organismos municipales y nacionales de toma de decisiones	115
Recuadro 5.1: Responder a la disminución de la población mediante la concentración de las escuelas rurales	135
Recuadro 5.2: La educación destinada a la concienciación y a la creación de un consenso ha sido importante para la adopción de los sistemas de autobús de tránsito rápido.....	140
Recuadro 5.3: La educación es clave para conseguir que la bicicleta se convierta en la norma en el transporte urbano	140
Recuadro 5.4: De la cuna al empleo: integración de la educación en el desarrollo comunitario.....	145
Recuadro 5.5: Una mejor planificación urbanística puede facilitar la inclusión de los habitantes de barrios marginales	146
Recuadro 5.6: Gracias a sus iniciativas explícitas e implícitas en favor de la educación, Curitiba se convirtió en una ciudad verde.....	147
Recuadro 6.1: La alimentación escolar y la salud escolar como mecanismos integrados de intervención.....	164
Recuadro 6.2: El Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible	168
Recuadro 7.1: Consideraciones fundamentales para prever el grado de instrucción.....	178
Recuadro 10.1: Seguimiento de la calidad en el ODS 4	221
Recuadro 10.2: Recopilación de datos de observación en las aulas comparables en el África Subsahariana	225
Recuadro 10.3: Nuevo módulo sobre resultados del aprendizaje en Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados.....	230
Recuadro 10.4: Evaluación de los resultados del aprendizaje en Nigeria.....	232
Recuadro 10.5: Evaluaciones múltiples pero sin sistema nacional de evaluación del aprendizaje en la República Unida de Tanzania	235
Recuadro 11.1: Definición de entornos de aprendizaje en el hogar positivos y estimulantes	252
Recuadro 12.1: En Colombia, un robusto sistema de información de gestión proporciona datos normativos sobre la educación superior.....	272

Recuadro 12.2: En Chile, las persistentes demandas de los estudiantes en favor de una educación superior asequible desencadenaron una reforma.....	274
Recuadro 12.3: El sistema de educación para adultos de Portugal respalda a los más desfavorecidos	273
Recuadro 13.1: La creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración: competencias imprecisas pero fundamentales	289
Recuadro 13.2: Fomentar las competencias empresariales en Palestina.....	295
Recuadro 14.1: Diferentes mediciones pueden llevar a diferentes conclusiones sobre la desigualdad	300
Recuadro 14.2: El Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de Desigualdad en Educación	305
Recuadro 15.1: Medición de la participación en programas de alfabetización en el Níger.....	324
Recuadro 15.2: Diferencias entre las evaluaciones de conocimientos de aritmética elemental nacionales e internacionales	328
Recuadro 16.1: Seguimiento de la educación sobre el Holocausto en el contenido de los planes de estudios	337
Recuadro 16.2: El seguimiento de las interacciones el aula sobre desarrollo sostenible es un reto.....	345
Recuadro 16.3: Evaluación de las competencias internacionales en el estudio PISA de 2018	351
Recuadro 17.1: Un índice de las infraestructuras escolares en Paraguay.....	356
Recuadro 19.1: Seguimiento a la preparación y desarrollo de los líderes escolares.....	383
Recuadro 19.2: Evaluación directa de las competencias de los profesores.....	384
Recuadro 19.3: Revalorización de los «profesores de padres» en el Camerún	388
Recuadro 20.1: Fin de un legado de gasto público muy bajo en educación en Myanmar	403
Recuadro 20.2: Promoción de la equidad por medio de las políticas de financiación de la educación en Marruecos	407
Recuadro 21.1: Participar en múltiples iniciativas para diagnosticar los sistemas educativos: el caso del Brasil.....	420

ASPECTOS MÁS DESTACADOS

*La educación al servicio de los pueblos y el planeta:
hechos y cifras esenciales*



EL PLANETA

La educación es la herramienta más eficaz para reducir las tasas de fecundidad: por ejemplo, un año adicional de educación en Madagascar aumentó de medio año los intervalos de tiempo entre nacimientos.

La educación relativa al medio ambiente puede aumentar el conocimiento de la ecología: el 73 % de 78 países mencionan el «desarrollo sostenible», el 55 % usan el término «ecología» y el 47 % hablan de «educación relativa al medio ambiente» en sus planes de estudios.

Las prácticas sostenibles continúan fuera de la escuela: en una encuesta realizada en 2008 se averiguó que más del 40 % de los ejecutivos del mundo consideraban importante que sus empresas se ciñeran a la sostenibilidad.

La educación es fundamental para la preparación frente a situaciones de desastre: si el progreso educativo se estanca, ello puede llevar a un aumento del 20 % en las víctimas mortales relacionadas con desastres cada década.

Los sistemas educativos no deberían fomentar estilos de vida no sostenibles y pueden aprender mucho de las comunidades indígenas: deberían respetar las culturas locales y los sistemas de conocimiento plurales, así como impartir enseñanza en las lenguas locales.



LA PROSPERIDAD

La educación puede ayudar a aumentar la productividad agrícola: la producción de las granjas debe aumentar en por lo menos un 70 % para 2050. Las escuelas sobre el terreno y la educación informal ayudan a que los agricultores aumenten su productividad en un 12 % y sus ingresos netos en un 19 %.

La educación puede aportar competencias sobre innovación ecológica: pero en el África Subsahariana, el porcentaje del gasto global en investigación agrícola pública disminuyó del 10 % en 1960 al 6 % en 2009.

La educación reduce la pobreza entre los trabajadores: esta afecta a casi el 90 % de los trabajadores de los países de bajos ingresos. Aumentar la educación superior en 10 Estados miembros recientes de la Unión Europea reduciría el número de personas en riesgo de pobreza en 3,7 millones.

Se precisa de educación superior para mantener y ampliar las ocupaciones de alta cualificación: en 2015, dos tercios de los trabajadores ocupaban puestos que exigían una cualificación media.

La educación debe mantenerse al día con las necesidades del mercado de trabajo: para 2020, el mundo podría tener 40 millones menos de trabajadores con educación superior con respecto a la demanda.



LAS PERSONAS

Millones de personas, especialmente la población marginada, carecen de acceso a los servicios básicos: en 2012, en los países de bajos ingresos, únicamente el 28 % disponía de acceso a infraestructuras de saneamiento y el 25 % a electricidad; solo un 67 % consiguió llegar hasta el último curso de la enseñanza primaria.

Falta mucho para lograr la igualdad de género: solamente el 19 % de los jefes de Estado o de gobierno son mujeres. Las mujeres de muchos países hacen como mínimo el doble de trabajo no remunerado que los hombres.

La educación mejora la salud y reduce las tasas de fecundidad: educar a las madres aumentó la confianza en la lactancia materna exclusiva en un 90 % durante los primeros seis meses. Cuatro años más de escuela en Nigeria redujo las tasas de fecundidad en un parto por mujer joven.

La salud y la nutrición mejoran la educación: las tasas de alfabetización de las mujeres eran un 5 % más altas para aquellas que disponían de un mejor acceso a los recursos hídricos en la India. En Kenia, las niñas que recibieron tratamiento antiparasitario tenían un 25 % más de probabilidades de aprobar el examen de enseñanza primaria.



LOS LUGARES DE RESIDENCIA

La urbanización ejerce presión en los sistemas educativos: en China, en 2004, una quinta parte de los 120 millones de migrantes internos no habían finalizado la enseñanza primaria. De los más de 25 millones de refugiados en 2015, el 60 % vive en zonas urbanas y la mitad tienen menos de 18 años. En Turquía, únicamente el 30 % de los refugiados en zonas urbanas recibían educación formal.

La educación ayuda a reducir la desigualdad en las ciudades al dotar a las personas de competencias fundamentales para el trabajo: los vendedores callejeros representan un tercio del empleo urbano en la India y una sexta parte en Sudáfrica.

La educación reduce la delincuencia en las ciudades: en los Estados Unidos, si un 5 % más de hombres terminara la enseñanza secundaria, esto añadiría 20 000 millones de dólares estadounidenses a la economía gracias a la reducción de la delincuencia y al aumento de los ingresos.

La educación mejora la prosperidad de las ciudades y las hace más ecológicas: unas 18 000 empresas creadas por alumnos de la Universidad de Standford están basadas en California, en las zonas urbanas. En países con ciudades en las que la gente circula en bicicleta, como Alemania, Dinamarca y los Países Bajos, los niños reciben formación escolar sobre la seguridad en bicicleta desde temprana edad.



LA PAZ

La educación puede fomentar una participación política constructiva: en 106 países, las personas con mayores niveles educativos eran más proclives a participar en protestas pacíficas. En 102 países, las posibilidades de solicitar información al gobierno era un 60 % mayor entre los adultos con educación superior que entre aquellos con educación primaria o inferior.

La educación debe tener un mayor reconocimiento en los acuerdos de paz: la educación se mencionó únicamente en dos tercios de dichos acuerdos entre 1989 y 2005.

Solo funciona el tipo correcto de educación: en Rwanda, el contenido del plan de estudios exacerbó las divisiones entre hutus y tutsis.

Los conflictos están destruyendo la educación: de entre los niños no escolarizados, el 35 % en edad de cursar la enseñanza primaria, el 25 % de los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 18 % de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria viven en zonas afectadas por conflictos.

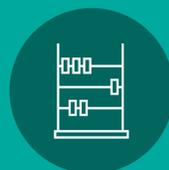
La educación ayuda a que las personas tengan acceso a los sistemas judiciales: en 2011, en la ex República Yugoslava de Macedonia, el 32 % de aquellos que habían cursado la enseñanza primaria comprendía el funcionamiento del sistema judicial, en comparación con el 77 % de aquellos que habían cursado la enseñanza superior.



LAS ASOCIACIONES Y ALIANZAS

La ayuda no va dirigida a aquellos que más la necesitan: la ayuda en materia de educación recibida por 170 países desde 2003 ha estado menos asociada con las necesidades y más con los intereses comerciales.

La educación de baja calidad puede ocasionar un menor cumplimiento de las obligaciones tributarias: la baja tasa de alfabetización se asoció con una reducción en los ingresos fiscales de 123 países entre 1996 y 2010.



PROYECCIONES

De mantenerse las tendencias actuales, la terminación universal de la enseñanza primaria se logrará en 2042, la del primer ciclo de secundaria en 2059 y la del segundo ciclo de secundaria en 2084.

Los países ricos tampoco están bien encaminados: incluso si se alcanzase el mayor ritmo de progreso jamás visto en la región, uno de cada diez países en América del Norte y Europa no lograría la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030.

Universalizar la terminación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para las mujeres en el África Subsahariana para 2030 tendría como resultado una reducción de entre 300 000 y 350 000 de fallecimientos de niños al año en 2050.

En los países de bajos ingresos, universalizar la terminación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030 aumentaría los ingresos per cápita en un 75 % para 2050 y haría avanzar 10 años la erradicación de la pobreza.

La terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030 impediría hasta 50 000 muertes ocasionadas por desastres por decenio para 2040-2050.

Seguimiento del ODS 4

META 4.1: Enseñanza primaria y secundaria

- En 2014, 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes estaban sin escolarizar.
- En el periodo 2008-2014, el 84 % de los jóvenes terminaron el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en los países de altos ingresos, un 43 % en los países de ingresos medios altos, un 38 % en los países de ingresos medios bajos y un 14 % en los de bajos ingresos.
- En los 15 países del estudio TERCE en América Latina, el 60 % de los alumnos de tercer grado habían alcanzado el nivel 2 y superiores en lectura.

META 4.2: Primera infancia

- La educación preescolar es gratuita y obligatoria por lo menos durante un año en solamente 38 países.
- Los niños de los hogares más ricos tienen casi 6 veces más probabilidades de asistir a un programa de educación de la primera infancia que los de los más pobres.

META 4.3: Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos

- Cerca del 11 % de los alumnos de enseñanza secundaria estaban matriculados en enseñanza y formación técnica y profesional formal en 2014.
- En 76 países, el 20 % de los jóvenes más ricos con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años han cursado al menos cuatro años de enseñanza superior, en comparación con menos del 1 % de los más pobres.
- En 2011, en los países de la Unión Europea, el 37 % de los adultos participaron en programas de educación no formal.

META 4.4: Competencias para el trabajo

- En 2014, el 65 % de los adultos de la Unión Europea era capaz de enviar un correo electrónico con un archivo adjunto y el 44 % sabía utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo.
- Según una definición, un tercio de los adultos en el mundo están instruidos en cuestiones financieras.

META 4.5: Equidad

- En los países de bajos ingresos, por cada 100 de los jóvenes más ricos que terminan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, únicamente 7 de los jóvenes más pobres lo consiguen.
- EN 2014, el 63 % de los países alcanzaron la paridad de género en la enseñanza primaria, un 46 % en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y un 23 % en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
- En 30 sistemas educativos de Europa, el 3,7 % de los alumnos tenían necesidades educativas especiales en 2010.
- Cerca del 40 % de las personas no recibe la enseñanza en una lengua que hablan o comprenden cabalmente.
- El 50 % de los refugiados en edad de cursar la enseñanza primaria y el 75 % de los refugiados en edad de cursar la enseñanza secundaria no están escolarizados.

META 4.6: Alfabetización y conocimientos elementales de aritmética

- Entre 2004 y 2011, solo un 6 % de los adultos en 29 de los países más pobres había participado alguna vez en un programa de alfabetización.

- Entre 2005 y 2014, 758 millones de adultos, de los cuales 114 millones tenían edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad, no sabían leer o escribir una frase sencilla; cerca de dos tercios eran mujeres.

META 4.7: Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

- Tres cuartos de los países hacían hincapié en las cuestiones de desarrollo sostenible en sus planes de estudios entre 2005 y 2015; el 15 % incluyó términos clave relacionados con la igualdad de género.
- En cerca del 50 % de los libros de texto de secundaria se mencionaban los derechos humanos durante el periodo 2000-2013.

META 4.A: Instalaciones escolares y entornos de aprendizaje

- Tres de cada diez escuelas primarias carecían de un suministro de agua adecuado en 2013.
- Entre 2005 y 2015 se utilizaban escuelas con fines militares en 26 países.

META 4.B: Becas

- En el marco de programas gubernamentales, se ofrecieron cerca de 25 000 becas en 2015 a estudiantes de países en desarrollo.

META 4.C: Docentes

- En 2014, el 82 % de los docentes tenían las cualificaciones mínimas requeridas para enseñar en preescolar, el 93 % para enseñar en primaria y el 91 % para enseñar en secundaria.
- En el África Subsahariana, menos del 75% de los profesores de enseñanza

preescolar y la mitad de los de enseñanza secundaria reciben formación.

FINANZAS:

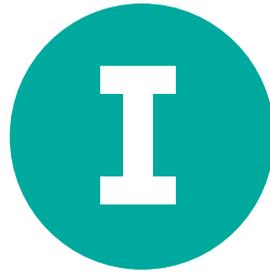
- En al menos 35 países, los gobiernos gastan menos del 4 % del PIB y menos del 15 % de su gasto total en educación.
- Las ayudas deben multiplicarse como mínimo por seis para enjugar el déficit de financiación anual de 39 000 millones de dólares estadounidenses, pero en 2014, los niveles eran un 8 % más bajos que en su punto más alto en 2010.



Un muchacho participando en un proyecto de reforestación en Ciudad del Cabo, (Sudáfrica), donde los niños aprenden a restablecer los nexos con la naturaleza.

FOTOGRAFÍA: Sydelle Willow Smith/Informe GEM

INTRODUCCIÓN



Desarrollo sostenible: una estrategia para las personas, el planeta y la prosperidad

INTRODUCCIÓN

ASPECTOS MÁS DESTACADOS

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Durante el septuagésimo periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, los Estados miembros aprobaron una nueva agenda mundial para el desarrollo, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

La nueva agenda asocia los objetivos mundiales relativos al desarrollo y al medio ambiente en un solo marco.

No existe una definición única del desarrollo sostenible: la mayoría de ellas cuestionan el *statu quo* postulando que el desarrollo humano no significa nada sin un planeta sano.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

En la Declaración de Incheon se afirmó el mandato del Informe GEM como mecanismo de seguimiento y presentación de informes relativos al cuarto objetivo mundial sobre la educación, así como sobre las metas relativas a la educación incluidas en los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El Informe GEM 2016 es la primera edición anual de una serie que se publicará durante 15 años. En él se muestra que la educación no podrá impulsar plenamente al mundo hacia adelante a menos que las tasas de participación mejoren de manera drástica, el aprendizaje se convierta en un empeño a lo largo de toda la vida y los sistemas educativos hagan completamente suyo el desarrollo sostenible.

En la parte temática del Informe GEM se analizan los complejos vínculos entre el ODS 4 relativo a la educación y los otros 16 ODS. Se presentan argumentos convincentes en cuanto a los tipos de enseñanza y aprendizaje que son de vital importancia para la consecución de otros ODS.

Seguimiento del ODS 4

El éxito del marco de los ODS se sustentará en políticas, planes y programas nacionales. Sin embargo, las metas y los objetivos de la agenda se someterán a seguimiento y examen utilizando indicadores mundiales en un marco coordinado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS y aprobado por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas.

Para apoyar la consecución por los países del ODS 4 y sus metas, la comunidad internacional de la educación aprobó en París en noviembre de 2015 el Marco de Acción Educación 2030.

Un aspecto importante del ODS 4 son las «oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos», que es un proceso que comienza desde el nacimiento y prosigue a lo largo de todas las etapas de la vida.

Los ODS, las metas y los medios de ejecución son universales, indivisibles y guardan relación entre sí

Hay sólidos indicios que confirman la importancia de una enseñanza y un aprendizaje equitativos de buena calidad para apoyar el cambio social, así como el papel de la educación como un medio transversal para impulsar la Agenda 2030.

La Agenda 2030 asocia el desarrollo y la sostenibilidad medioambiental.....	5
La educación, parte integrante del desarrollo sostenible	8
Guía de lectura del informe	13

El planeta Tierra se halla en un estado crítico. Se han sobreexplotado los recursos naturales. Se está produciendo una pérdida significativa de biodiversidad mientras que un aumento masivo de los niveles de carbono está provocando un cambio climático y los consiguientes fenómenos meteorológicos extremos. El aire, el agua, el suelo, la flora y la fauna contienen cada vez más sustancias tóxicas. El planeta se enfrenta a la desertificación, la sequía y la degradación de las tierras. Por otra parte, las condiciones de vida humanas tampoco han sido muy favorables. A pesar de que el número de personas que viven en la pobreza extrema se ha reducido en más de mil millones (Naciones Unidas, 2015a), las disparidades entre ricos y pobres siguen aumentando. Oxfam informó de que las 62 personas más ricas del mundo poseían tanta riqueza como los 3.600 millones de personas más pobres (Hardoon y otros, 2016). Demasiadas personas están sumidas en la pobreza y carecen de aire limpio y agua potable, así como de una alimentación y nutrición adecuadas. Muchas familias son desplazadas por la fuerza o emprenden la huida debido a conflictos prolongados. Persisten grandes desigualdades en el acceso a una educación de buena calidad. Fue a partir de estas preocupaciones como nació el concepto de desarrollo sostenible.

¿QUÉ ES EL DESARROLLO SOSTENIBLE?

El desarrollo sostenible es un principio de organización del desarrollo mundial que vela por el bienestar tanto de las personas como del planeta. Desde su aparición, el concepto y el término se han dilatado para propiciar acercamientos entre las preocupaciones medioambientales, económicas y sociales, con la intención de aunar la protección del medio ambiente con la integridad ecológica, la viabilidad económica y

“ El desarrollo sostenible es un principio de organización del desarrollo mundial que vela por el bienestar tanto de las personas como del planeta ”

el desarrollo social y humano. La equidad intergeneracional, que equilibra las necesidades de las generaciones presentes y futuras, es también un componente clave.

El desarrollo sostenible se formuló en los años 1960 y 1970 como un concepto que vincula las interacciones observadas entre los seres humanos y el medio ambiente, tal como se documenta en algunas obras como *Primavera silenciosa* (Carson, 1962), *La explosión demográfica o bomba Poblacional* (Ehrlich, 1968) y *Los límites del crecimiento* (Meadows y otros, 1972). En 1972, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo marcó el comienzo de un diálogo mundial sobre la gobernanza sostenible, aunque el término aún estaba en ciernes. Los expertos se reunieron en un simposio mundial en México dos años después y firmaron la Declaración de Cocoyoc de 1974, en la que se propugnaba la armonización de las estrategias sobre medio ambiente y desarrollo mediante el «ecodesarrollo» (PNUMA y UNCTAD, 1974).

La primera vez que se utilizó el término «desarrollo sostenible» en un documento público importante fue en la Estrategia Mundial para la Conservación de 1980, en la que se confirmó que la conservación de los recursos vivos era esencial para el desarrollo sostenible (UICN y otros, 1980). En la Conferencia sobre Conservación y Desarrollo celebrada en Ottawa en 1986, el desarrollo sostenible se definió como: a) la integración de la conservación y el

desarrollo, b) la satisfacción de las necesidades humanas básicas, c) el logro de la equidad y la justicia social, d) la consecución de la autodeterminación social y la diversidad cultural y e) el mantenimiento de la integridad ecológica (Lele, 1991).

La noción más común de desarrollo sostenible se popularizó en el Informe Brundtland de 1987, *Nuestro futuro común*, que suscitó interrogantes sobre las consecuencias del crecimiento económico tradicional en cuanto al deterioro del medio ambiente y la pobreza (Naciones Unidas, 1987). El Informe Brundtland se refirió al «desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» y enumeró los objetivos críticos con respecto al desarrollo sostenible: cambiar la calidad del crecimiento económico; satisfacer las necesidades básicas en materia de trabajo, alimentos, energía, agua e higiene; lograr un nivel de población aceptable; conservar y acrecentar los recursos naturales; reorientar la tecnología y controlar los riesgos; tener en cuenta el medio ambiente y la economía en la adopción de decisiones; y reorientar las relaciones económicas internacionales para contribuir a un desarrollo más participativo (Lele, 1991).

Desde entonces, la comprensión mundial del desarrollo sostenible ha evolucionado para conformar un marco elaborado a lo largo de varios decenios por una comunidad internacional constituida de gobiernos de los Estados miembros, organismos de las Naciones Unidas, asociados para el desarrollo multilaterales y bilaterales, organizaciones de la sociedad civil, investigadores y científicos. El resultado fue la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un marco de acción basado en valores que refleja convicciones y principios fundamentales (Sachs, 2015).

Varios términos y valores clave son esenciales para la comprensión de la agenda posterior a 2015:

- **Personas, Planeta y Prosperidad:** las «3P» son pilares interdependientes que se refuerzan mutuamente que representan los aspectos sociales, medioambientales y económicos de la evolución de todas las formas de vida en la Tierra.
- **Buena gobernanza:** esta dimensión presta apoyo a las «3P» mediante un liderazgo responsable y la participación activa en los sectores público y privado. La buena gobernanza garantiza sociedades pacíficas y el respeto de los derechos humanos por el bien del planeta.
- **Vínculos y conexiones:** el desarrollo sostenible funciona como un principio de organización, porque reconoce que los sistemas naturales y sociales complejos están vinculados e interconectados. Los cambios que se producen en un sistema pueden afectar a otros y resultar en algo más que la suma de las partes.
- **Equidad y justicia intergeneracionales:** la equidad es fundamental para un mundo digno de las generaciones futuras, en el que los niños puedan crecer saludablemente y estar bien alimentados, ser resistentes, bien educados, con sensibilidad cultural y protegidos de la violencia y el abandono, y tengan acceso a ecosistemas seguros y libres de contaminación. También se requieren equidad y justicia para los diversos grupos de la generación actual.

NO EXISTE UNA DEFINICIÓN ÚNICA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El desarrollo sostenible puede verse como un modelo para la mejora de los sistemas actuales (para los defensores de un crecimiento económico viable), un llamamiento a grandes reformas (para los partidarios de una economía y de innovaciones tecnológicas ecológicas) y un imperativo de transformación más profunda de las estructuras de poder y los valores integrados de la sociedad (para los militantes de los movimientos de transición).

Algunos ecologistas, como los adeptos de la ecología profunda, creen que el desarrollo humano de hoy en día se centra demasiado en la gente y hace caso omiso de la flora, la fauna y los aspectos espirituales de este mundo (Leonard y Barry, 2009). Creen que los seres humanos deben aprender a ser menos egocéntricos y reconocer que las otras especies tienen necesidades iguales a las suyas. Los defensores de la transformación sostienen que las sociedades deben volver a unas formas de vida localmente sostenibles, consumir y desechar menos, limitar las necesidades a los recursos disponibles a escala local, tratar la naturaleza con respeto y abandonar las tecnologías contaminantes que se han convertido en una parte integral de la sociedad moderna. Los defensores de la cultura creen que un modo de vida sostenible

solo podrá imponerse si las comunidades lo asumen realmente como parte de la cultura diaria (Hawkes, 2001), de manera que afecte sus decisiones sobre qué comer, cómo ir al trabajo y cómo pasar el tiempo libre.

El movimiento sudamericano rechaza el desarrollo y lo tilda de materialista y egoísta, dando a entender que un modo de vida sostenible supone encontrar alternativas al desarrollo (Gudynas, 2011). En el sistema de creencias «Buen vivir», inspirado directamente en los valores tradicionales de los pueblos indígenas, las necesidades colectivas prevalecen sobre las del individuo. En el Ecuador, este concepto se llama *sumak kawsay*, que en quechua significa la plenitud de la vida en una comunidad. Consiste en aprender a vivir imponiéndose límites, encontrar maneras de reducir el consumo o de hacer más con menos y explorar los valores no materiales. El Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia han incorporado el «buen vivir» a sus constituciones.

“ La mayoría de las definiciones de desarrollo sostenible cuestionan el *statu quo*, ya que consideran que el desarrollo humano carece de sentido sin un planeta sano

La mayoría de las definiciones de desarrollo sostenible cuestionan el *statu quo*, ya que consideran que el desarrollo humano carece de sentido sin un planeta sano. Este punto de vista exige que las personas,

comunidades y naciones reconsideren los valores básicos de la vida diaria y cambien su forma de pensar. La comprensión de nuestros propios valores, de los valores de nuestra comunidad y sociedad, así como de los valores ajenos en otras partes del mundo es un elemento fundamental de la educación con miras a un futuro sostenible. Esto significa que los sistemas educativos deben evolucionar y cambiar constantemente con objeto de determinar qué prácticas funcionan mejor en un contexto dado y cómo tienen que cambiar con el tiempo. De hecho, para muchos de sus defensores en el campo de la educación, el desarrollo sostenible se entiende más como un camino que como un destino.

LA AGENDA 2030 ASOCIA EL DESARROLLO Y LA SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL

La nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible asocia en un solo marco los objetivos de desarrollo mundial y los objetivos medioambientales. Fruto de decenios de progresos y fracasos colectivos, la Agenda 2030 enuncia los retos del futuro. Desde el Informe Brundtland, tres reuniones internacionales han desempeñado un papel decisivo en la elaboración de esa agenda: la Cumbre para la Tierra de Río (1992), la Cumbre de Johannesburgo (2002) y la Conferencia Río+20 (2012).

En 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, también conocida como la Cumbre para la Tierra, estableció la Agenda 21, un plan de acción dirigido a los gobiernos y otros grupos importantes. Los participantes en la conferencia de Río de Janeiro tenían la esperanza de que la ejecución del plan originaría los cambios generalizados necesarios para integrar la sostenibilidad del medio ambiente en el desarrollo. La Agenda 21 contiene un capítulo especial (Capítulo 36) sobre la necesidad de la educación, la sensibilización pública y la capacitación para reorientar a la sociedad hacia el desarrollo sostenible.

En 2002, los participantes en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (CMDMS), celebrada en Johannesburgo se comprometieron a fortalecer los pilares sinérgicos del desarrollo sostenible a escala local, nacional, regional y mundial con el objetivo de «hacer desaparecer para siempre el subdesarrollo» (Naciones Unidas, 2002). La agenda de la CMDMS se proponía luchar contra las amenazas graves que se cernían sobre el desarrollo sostenible, a saber, el hambre crónica, la malnutrición, el terrorismo, la corrupción, la xenofobia y las enfermedades endémicas, contagiosas y crónicas. Se hacía también especial hincapié en el empoderamiento y la emancipación de la mujer y en la igualdad de género.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en 2012 en Río de Janeiro, comúnmente conocida como Río+20, recordó de nuevo las dimensiones sociales, medioambientales y económicas de la sostenibilidad, que son los tres pilares en que se basa el desarrollo internacional (Naciones Unidas, 2013). Es importante destacar que en Río+20 se reconoció la falta de avances suficientes para el

logro del desarrollo sostenible, y en particular para la integración de los tres pilares. Por lo tanto, en Río+20 se hizo hincapié en la función que cumplen la buena gobernanza y la planificación integrada en el logro del desarrollo sostenible.

A pesar de estas reuniones mundiales, durante los dos últimos decenios la biosfera de la Tierra ha seguido deteriorándose, la pobreza generalizada y las desigualdades sociales se han agravado. Estas tendencias nocivas se aceleraron a pesar de los esfuerzos por alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los objetivos de desarrollo mundial y de lucha contra la pobreza fijados para el periodo 2000-2015. Después de Río+20 se inició un proceso intergubernamental inclusivo para formular los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS) que sustituirían a los ODM cuya fecha límite se aproximaba y que habían sido objeto de críticas (**Recuadro 0.1**).

LOS ODS SON EL RESULTADO DE UN PROCESO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES INCLUSIVO

En septiembre de 2015, durante el septuagésimo periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, los Estados miembros aprobaron una nueva agenda mundial para el desarrollo, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Esta agenda comprende 17 ODS, entre ellos el ODS 4 relativo a la educación. Los ODS establecen las prioridades de desarrollo hasta 2030 y suceden a los ODM y a los objetivos de la Educación para Todos (EPT) – el movimiento mundial en favor de una enseñanza básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos– cuyo periodo de validez expiró en 2015.

¿Qué fue lo que dio origen a la nueva agenda? Casi inmediatamente después de Río+20, múltiples partes interesadas comenzaron a planear una nueva agenda para el desarrollo sostenible. Con un mandato de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2010, el Secretario General de las Naciones Unidas lideró el proceso de elaboración de la agenda para el desarrollo después de 2015 que, a lo largo de tres años, se dedicó a formular objetivos específicos de manera transparente y participativa adoptando dos enfoques: uno de carácter más consultivo y abierto a un gran número de partes interesadas y otro en un plano intergubernamental más oficial.

Entre las otras muchas iniciativas y contribuciones que condujeron a la aprobación de la Agenda 2030 definitiva, la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible desempeñó un papel importante. Las Naciones Unidas la pusieron en marcha en 2012 para movilizar los conocimientos y ayudar a diseñar y poner en práctica la agenda para después de 2015, basándose en las enseñanzas extraídas de los ODM y las cumbres para la Tierra. En un informe de 2012 se llegó a la conclusión de que el marco de los ODM debía mantenerse, pero reorganizándolo de tal manera que guiara las decisiones políticas internacionales y nacionales de manera integral en torno a cuatro dimensiones fundamentales: a) el desarrollo social inclusivo, b) el desarrollo económico inclusivo, c) la sostenibilidad del medio ambiente, y d) la paz y la seguridad (Naciones Unidas, 2012).

RECUADRO 0.1

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio no permitieron lograr la sostenibilidad medioambiental

Los ocho ODM – erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la educación primaria universal; promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años; mejorar la salud materna; combatir el VIH y el sida, el paludismo y otras enfermedades; garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza mundial para el desarrollo– salvaron millones de vidas y ayudaron a mejorar la calidad de vida de miles de millones de personas. Pero en el examen final de los ODM se reconoció que había habido logros desiguales y deficiencias en numerosos ámbitos.

Tres factores críticos impidieron el éxito. En primer lugar, no se responsabilizó a los organismos públicos y las empresas del sector privado por los daños causados al medio ambiente por el crecimiento económico. Más bien, esos daños se consideraban el precio del desarrollo económico y su costo corrió por cuenta de la sociedad, no de los contaminadores. En segundo lugar, no se evaluó el costo para las futuras generaciones del daño ocasionado al medio ambiente durante el periodo de desarrollo, ya que se solía creer que los países podrían “crecer ahora y limpiar más tarde”. Por último, los ODM se centraron en los países en desarrollo, asignando a los países ricos el papel de donantes financieros. Al separar artificialmente a los países ricos y los países pobres, los ODM no tuvieron en cuenta la interconexión de todas las sociedades, que a un tiempo dependen de los cambios en los sistemas socioeconómicos y naturales de la Tierra y están afectadas por ellos.

Sin embargo, la experiencia de los ODM enseñó a los responsables de la formulación de políticas a escala mundial a reconocer mejor las diferencias entre los países al inicio de los procesos y la necesidad de establecer metas para contextos específicos, fijar prioridades y velar por la coherencia de las políticas en los planos mundial, regional, nacional y subnacional.

Fuentes: Naciones Unidas (2012, 2015a); Zusman y otros (2015).

Durante la primera mitad de 2013, de las Naciones Unidas entablaron una serie de «conversaciones mundiales» en las que participaron casi 2 millones de personas en 88 países. Se organizaron 11 consultas temáticas, entre ellas, una sobre la educación, así como actividades a escala nacional y encuestas de puerta a puerta. Las Naciones Unidas también lanzaron la encuesta MI Mundo, en la que se preguntaba a las personas cuáles de los 16 objetivos para el desarrollo les parecían más importantes. Entre julio y diciembre de 2014, más de 7 millones de personas respondieron en línea, por votación o por medio de SMS, de las cuales más de 5 millones votaron fuera de línea mediante papeletas de votación y casi 500 000 por medio de los teléfonos móviles (Naciones Unidas, 2014). Los votantes de MI Mundo eligieron abrumadoramente «una buena educación» y «una mejor atención de la salud» como prioridades principales. Independientemente de su sexo, edad, nivel de ingresos o nivel de estudios, las personas encuestadas eligieron la educación como la prioridad número uno.

De conformidad con el documento final de la Conferencia Río+20 celebrada en junio de 2012, en el que se afirmaba el papel y la autoridad de la Asamblea General de las Naciones Unidas para dirigir el proceso de preparación de los ODS, se inició un proceso paralelo de debates en el Grupo de Trabajo Abierto. En enero de 2013, los Estados miembros constituyeron el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de carácter intergubernamental e integrado por 70 Estados miembros que compartían sus 30 puestos y cuyo cometido era formular propuestas de objetivos de desarrollo sostenible. En el informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda para el Desarrollo Después de 2015, publicado a mediados de 2013, se incluyeron recomendaciones sobre la visión y la forma de la agenda relativa a los ODS. Al cabo de 13 sesiones, el Grupo de Trabajo Abierto elaboró un documento en julio de 2014 en el cual presentó 17 objetivos con 169 metas (**Recuadro 0.2**).

Los dos procesos se fusionaron con la publicación en diciembre de 2014 del informe de síntesis del Secretario General, que dio lugar a un nuevo proceso intergubernamental encaminado a la aprobación de los ODS. Siete rondas adicionales de negociaciones celebradas durante la primera mitad de 2015 ayudaron a afinar y finalizar la formulación de los objetivos y las metas.

RECUADRO 0.2

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

- Objetivo 1:** Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
- Objetivo 2:** Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
- Objetivo 3:** Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
- Objetivo 4:** Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
- Objetivo 5:** Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- Objetivo 6:** Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
- Objetivo 7:** Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos
- Objetivo 8:** Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
- Objetivo 9:** Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
- Objetivo 10:** Reducir la desigualdad en y entre los países
- Objetivo 11:** Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
- Objetivo 12:** Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
- Objetivo 13:** Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
- Objetivo 14:** Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
- Objetivo 15:** Promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica
- Objetivo 16:** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles
- Objetivo 17:** Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Los ODS se concibieron aplicando los principios de buena gobernanza: rendición de cuentas, transparencia y participación abierta en la adopción de decisiones (Sachs, 2015). En conjunto, el éxito del marco de ODS dependerá de las políticas, los planes y los programas que se apliquen en los países. Sin embargo, los objetivos y las metas de la agenda se someterán a seguimiento y examen mediante indicadores mundiales cuyo marco será coordinado por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de

RECUADRO 0.3

EL ODS 4: objetivos y metas de la educación

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

- **Meta 4.1:** Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces
- **Meta 4.2:** Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
- **Meta 4.3:** Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- **Meta 4.4:** Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
- **Meta 4.5:** Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional
- **Meta 4.6:** Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética
- **Meta 4.7:** Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios
- **Meta 4.a:** Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
- **Meta 4.b:** Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo
- **Meta 4.c:** Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Desarrollo Sostenible y aprobado por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas.

La Conferencia de las Naciones Unidas. Sobre Comercio y Desarrollo estima que la implementación de los ODS en los países en desarrollo tendrá un costo de 2500 billones de dólares estadounidenses al año en fondos públicos y privados en los próximos 15 años (UNCTAD, 2014), una cantidad equivalente a aproximadamente el 4 % del PIB mundial. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente informó recientemente de que el costo de la adaptación al cambio climático en los países en desarrollo podría ascender a entre 280 000 y 500 000 millones de dólares al año de aquí a 2050 (PNUMA, 2016). Pero no lograr progresos sustanciales en la consecución de los ODS podría costar mucho más caro.

LA EDUCACIÓN, PARTE INTEGRANTE DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda 2030 agrupa los objetivos de desarrollo mundial en un marco único. El ODS 4 hace suyas las prioridades relativas a la educación enunciadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea) en mayo de 2015, los representantes de la comunidad mundial de la educación

RECUADRO 0.4

Acuerdos internacionales históricos que afirman el derecho a la educación

- Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1960)
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2010)

Fuente: UNESCO (2015a).

firmaron la Declaración de Incheon, en la que el ODS 4 propuesto pasa a ser el objetivo único y universal para la educación, para cuyo cumplimiento los países se comprometen a «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (**Recuadro 0.3**). El ODS 4 y sus metas promueven un modelo en el que el aprendizaje, en todas sus formas y modalidades, tiene la capacidad de influir en las decisiones de las personas para crear sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Para fomentar el progreso en la consecución del ODS 4 y sus metas, la comunidad mundial de la educación aprobó en París en noviembre de 2015 el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015a).

La integración de la educación en la agenda para el desarrollo sostenible se basa en principios heredados de una rica historia de instrumentos y acuerdos internacionales (**Recuadro 0.4**). Estos principios establecen que la educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador; es decir, que posibilita el ejercicio de otros derechos humanos, que es un bien público y un esfuerzo compartido de la sociedad, lo que supone un proceso inclusivo de formulación y aplicación de políticas públicas, y que la igualdad de género está indisolublemente vinculada al derecho a la

educación para todos (UNESCO, 2015a). Estos principios se inspiran en una visión humanista de la educación y el desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia y la responsabilidad compartida.

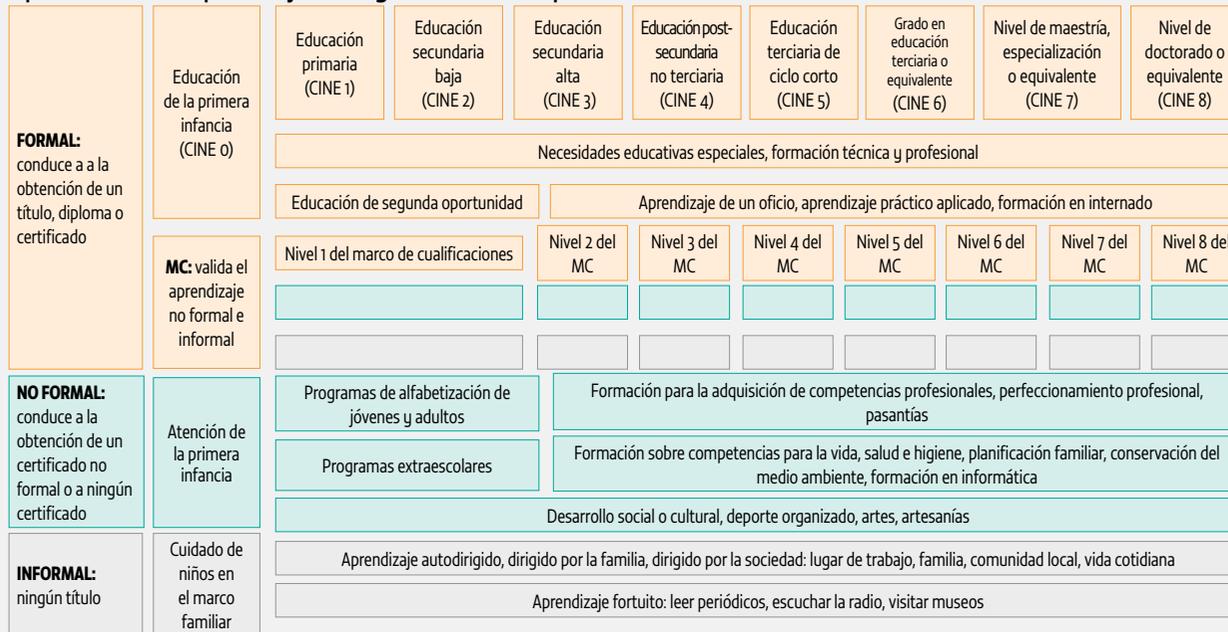
¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA?

Una de las prioridades del ODS 4 son las «oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos». El aprendizaje a lo largo de toda la vida comprende todo tipo de actividades de aprendizaje llevadas a cabo en la vida con el objetivo de mejorar el conocimiento, las capacidades y las competencias en una perspectiva personal, cívica, social y laboral (IUAL, 2015). El aprendizaje a lo largo de toda la vida a menudo se ha asociado más estrechamente a la educación de adultos, en especial, a la capacitación de adultos para ayudarlos a compensar la mala calidad de la enseñanza escolar (UNESCO, 2000).

La agenda para el desarrollo después de 2015 concibe el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un proceso, que comienza con el nacimiento y prosigue a través de todas las etapas de la vida (**Gráfico 0.1**). Este enfoque de la educación incorpora múltiples y flexibles vías

GRÁFICO 0.1:

Oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos



Fuente: Equipo del Informe GEM.

“ El aprendizaje a lo largo de toda la vida es un proceso que comienza desde el nacimiento y prosigue a lo largo de todas las etapas de la vida ”

de aprendizaje, puntos de entrada y reingreso a todas las edades, y refuerza las relaciones entre las estructuras formales y no formales, incluida la acreditación formal de los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos mediante la educación no formal e informal.

La educación formal se imparte en instituciones diseñadas para dispensar a los alumnos enseñanza a tiempo completo en un sistema organizado como un recorrido escolar continuo, desde la enseñanza preescolar y primaria hasta la enseñanza secundaria y superior. En el plano internacional, las políticas de educación se han centrado históricamente en los esfuerzos para impartir una enseñanza primaria universal y reducir el número de niños sin escolarizar. La educación y formación no formales se dispensan en los entornos de aprendizaje previstos, pero fuera del sistema formal. Las actividades de aprendizaje no formal están relacionadas a menudo con el trabajo, pero también comprenden la adquisición de competencias para la vida y otros tipos de auto-desarrollo. Tanto la educación formal como la no formal se imparten mediante programas organizados que se ofrecen en escuelas, centros, asociaciones o lugares de trabajo. La educación informal se lleva a cabo fuera de los programas organizados y abarca actividades cotidianas como leer un periódico o visitar un museo. Este tipo de aprendizaje también comprende los conocimientos y competencias intergeneracionales transmitidos por las familias y los miembros de la comunidad (UNESCO e IEU 2012).

El ODS 4 precisa de manera concreta el tipo de educación que se necesita: inclusiva, equitativa y de buena calidad. Una de las enseñanzas de los últimos 15 años es que el progreso en la educación no puede estribar exclusivamente en el aumento de los índices de matriculación. Alrededor del 38 % de los niños en edad de haber finalizado la escuela primaria no han adquirido las competencias más básicas que necesitan para tener éxito en la vida (UNESCO, 2014a). La educación de buena calidad desarrolla las aptitudes y las competencias flexibles para preparar a los educandos a afrontar los diversos desafíos. Insistir en la calidad

permite que las competencias básicas –alfabetización y aritmética elemental– propicien la adquisición de otras competencias en materia de reflexión de alto nivel, de creatividad y de resolución de problemas, así como otras aptitudes sociales y afectivas.

El contexto local y la diversidad influyen tanto en los desafíos como en las soluciones. En lugar de orientar a los individuos hacia un programa único, el enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida integra la diversidad en un sistema inclusivo y equitativo. La educación para la sostenibilidad procura llegar hasta las comunidades marginadas utilizando todos los tipos de enseñanza y adaptando el aprendizaje al contexto.

Si bien el hecho de que el 91 % de los niños estén matriculados en la escuela constituye un gran logro mundial, llegar al 9 % restante requiere la implementación de estrategias diferentes. Los niños con más probabilidades de no estar escolarizados pertenecen a los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños que trabajan, los que tienen un modo de vida nómada o viven en zonas escasamente pobladas, los huérfanos y los niños afectados por el VIH y el sida, los que viven en barrios marginales, los niños con discapacidad, los niños desplazados por conflictos y los que viven en situaciones de emergencia complejas (UNESCO, 2015b). Estos grupos tienen necesidades particulares y requieren soluciones únicas y flexibles.

El éxito de los programas destinados a las personas marginadas estriba en soluciones localmente pertinentes que promuevan la inclusión social. Por ejemplo, los grupos nómadas y pastorales experimentan dificultades para recibir la educación básica que se merecen porque su modo de vida móvil es incompatible con los modelos escolares tradicionales. Además, los cambios en las condiciones meteorológicas, las tormentas, las sequías y los conflictos disminuyen las posibilidades de que los niños nómadas permanezcan en la escuela. Los gobiernos y la sociedad civil han tenido que entender, en primer lugar, quiénes son estos alumnos ausentes y, en segundo lugar, en qué son excepcionales sus medios de subsistencia nómada. Desde el año 2000, se han formulado planes de educación específicos para los nómadas en Etiopía, Nigeria, la República Unida de Tanzania y el Sudán (UNESCO, 2015b). Estos programas no solo ayudan a las comunidades destinatarias, sino que también constituyen ejemplos innovadores para las escuelas tradicionales.

CUADRO 0.1:

Relación de la educación con los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivo 1	La educación es crucial para salir de la pobreza.	Objetivo 10	La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica.
Objetivo 2	La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición.	Objetivo 11	La educación puede aportar las competencias necesarias para contribuir a configurar y mantener unas ciudades más sostenibles y alcanzar la resiliencia en situaciones de desastre.
Objetivo 3	La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la mortalidad prematura, la salud reproductiva, la difusión de las enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludables.	Objetivo 12	La educación puede influir decisivamente en los patrones de producción (p. ej., respecto a la economía circular) y en la información de los consumidores sobre la producción de bienes más sostenibles y la limitación de los desechos.
Objetivo 5	La educación de las mujeres y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, desarrollar las competencias y capacidades participativas y mejorar las oportunidades vitales.	Objetivo 13	La educación es clave para la comprensión de los efectos del cambio climático por el público en general, así como para la adaptación y la mitigación, especialmente en el plano local.
Objetivo 6	La educación y la formación aumentan las competencias y la capacidad para usar los recursos naturales de forma más sostenible y pueden contribuir a promover la higiene.	Objetivo 14	La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible.
Objetivo 7	Los programas educativos, especialmente los no formales y los informales, pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables.	Objetivo 15	La educación y la formación desarrollan las competencias y la capacidad para garantizar medios de subsistencia sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, especialmente en entornos amenazados.
Objetivo 8	Hay una relación directa entre la vitalidad económica, la iniciativa empresarial, las competencias para el mercado laboral y el nivel educativo.	Objetivo 16	El aprendizaje social es vital para propiciar y promover unas sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social.
Objetivo 9	La educación es necesaria para desarrollar las competencias que permiten construir unas infraestructuras más resilientes y lograr una industrialización más sostenible.	Objetivo 17	El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad para entender y promover las políticas y prácticas de desarrollo sostenible.

Fuente: ICSU y CICS (2015).

“
Un nivel de instrucción más elevado ayuda a transformar la vida de las personas reduciendo la pobreza, mejorando la salud, impulsando la tecnología y reforzando la cohesión social
”

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es más que una descripción longitudinal de un sistema educativo que se extiende desde la cuna hasta la jubilación y más allá; se trata más bien de un principio

de organización, destinado a mejorar la calidad de vida de las personas.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014* se analizaron las interdependencias y las conexiones entre la educación y otros objetivos de desarrollo. Hay sólidas pruebas de la importancia de la enseñanza y del aprendizaje para apoyar el cambio social, así como del papel de la educación como un medio transversal para impulsar la Agenda 2030. Un nivel de instrucción más elevado ayuda a transformar la vida de las personas reduciendo la pobreza, mejorando la salud, impulsando la tecnología y reforzando la cohesión social (UNESCO, 2013, 2014b). También puede permitir que las personas afronten mejor los peligros asociados al cambio climático y reduzcan su vulnerabilidad a ellos.

La educación propicia la conciencia ecológica, la preocupación por el medio ambiente y, en algunos contextos, las iniciativas al respecto. En los 57 países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2006 de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los alumnos que obtuvieron la puntuación más alta en ciencias ambientales afirmaron ser más sensibles a los problemas medioambientales complejos. Según los resultados de la Encuesta Mundial sobre Valores, cuantos más sean los años de escolarización, mayor será la preocupación de las personas por la protección del medio ambiente. Los ciudadanos educados con una mayor conciencia y preocupación medioambientales son más propensos a participar en la acción política para proteger el medio ambiente. La educación también dota a los ciudadanos de las

LA EDUCACIÓN GUARDA RELACIÓN CON LOS DEMÁS ODS

Se considera que los ODS, así como sus metas y medios de ejecución, son universales e indisociables y guardan relación entre sí. Cada uno de los 17 objetivos tiene un conjunto de metas. En cada conjunto, por lo menos una meta atañe al aprendizaje, la formación, la educación o al menos a la sensibilización a los temas fundamentales del desarrollo sostenible. Desde hace tiempo se ha reconocido que la educación es un factor decisivo para abordar las cuestiones medioambientales y de sostenibilidad, así como para garantizar el bienestar humano (**Cuadro 0.1**).

CUADRO 0.2: Resultados del aprendizaje en la educación para la sostenibilidad

Dimensión de la educación para la sostenibilidad	Resultados del aprendizaje conexos
<i>Aprender a conocer</i> Dinámica y contenido del desarrollo sostenible	Sensibilización al desarrollo sostenible Pensamiento sistémico Visión integral Comprensión de los límites planetarios
<i>Aprender a pensar de manera crítica</i> Dimensión crítica sobre la sostenibilidad	Cuestionamiento de la hegemonía y las costumbres Análisis de la normatividad Ruptura, transgresión
<i>Aprender a lograr el cambio</i> Dimensión de cambio e innovación del desarrollo sostenible	Liderazgo y espíritu empresarial Liberación de la creatividad, aprovechamiento de la diversidad Valoración de la complejidad Adaptación, resiliencia Empoderamiento y cambio colectivo
<i>Aprender a ser, aprender a cuidar</i> Dimensión existencial y normativa del desarrollo sostenible	Relaciones con las personas, los lugares y otras especies Pasión, valores y construcción de significado Posicionamiento moral, respeto de la ética y de los límites

Fuente: Wals y Lenglet (2016).

competencias necesarias para adaptarse a los efectos negativos del cambio climático. En los países de bajos ingresos los agricultores son especialmente vulnerables al cambio climático. En este sentido, una encuesta realizada en Burkina Faso, el Camerún, Egipto, Etiopía, Ghana, Kenya, el Níger, el Senegal, Sudáfrica y Zambia demostró que los campesinos más instruidos tienen una mayor capacidad de adaptación que refuerza su resiliencia.

Los nexos entre la educación y los demás ODS son de doble sentido. Los niños que viven en la pobreza tienen más probabilidades de tener menos educación y menos acceso a los servicios básicos. El acceso al agua potable y a servicios de saneamiento mejorados es especialmente importante para la educación de las niñas. Influye en sus decisiones en materia de educación, tiene efectos benéficos en la salud y les hace ganar tiempo y

“
No toda la educación
aporta los mismos
beneficios a todo el
mundo. El tiempo, el
lugar, la situación y
el contexto importan
”

privacidad. Los patrones de consumo y producción sostenibles, tales como las mejoras del entorno físico, los reglamentos públicos ecológicos y las nuevas demandas por parte del consumidor de productos y servicios más ecológicos aumentan el interés en la educación en pro del desarrollo sostenible. Combatir el cambio climático es esencial para favorecer los avances generales en la consecución de los ODS, incluido el ODS 4. La finalidad del ODS 13 es tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, el desarrollo sostenible no puede lograrse sin ello.

Los vínculos recíprocos entre la educación y muchos ODS no han sido objeto de investigaciones a fondo. Un examen de 40 informes emblemáticos de las Naciones Unidas basados en datos empíricos permite comprobar la relativa falta de interés que suscita la relación entre la educación y los ODS 12 a 15, dedicados al consumo y la producción sostenibles, el cambio climático, los océanos y los recursos marinos y los ecosistemas terrestres (Vladimirova y Le Blanc, 2015). Del mismo modo, la base de datos empíricos sobre las limitaciones y las dificultades que entorpecen las sinergias entre los ODS tiende a ser limitada o inexistente. Este claro déficit de conocimientos debe enjugarse: se deben entender mejor no solo los nexos entre los sectores de desarrollo, sino también los efectos desfavorables involuntarios entre ellos.

¿QUÉ TIPO DE EDUCACIÓN ES NECESARIA?

Se da por sentado que una educación de buena calidad puede ayudar a formar ciudadanos competentes y conscientes, lo que a su vez mejora sus medios de subsistencia y los de otros en torno suyo. Ahora bien, en la Declaración de Incheon se señala claramente que determinados conocimientos y competencias promueven el desarrollo sostenible más que otros. No toda la educación aporta los mismos beneficios a todo el mundo. El tiempo, el lugar, la situación y el contexto importan (Harber, 2014).

Algunos investigadores consideran que los sistemas educativos centrados en la preparación de los jóvenes para trabajar y consumir toda su vida con fines principalmente económicos, tienen efectos nefastos (Nussbaum, 2010; Orr, 1994). Estos argumentan que sin la reflexión crítica sobre los puntos fuertes, los puntos

“

La Declaración de Incheon fijó el mandato del Informe GEM como el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS

”

débiles y el propósito final del aprendizaje, se corre el riesgo de que los sistemas educativos se conviertan en una extensión de una economía globalizada no sostenible. Esta preocupación la expresa con firmeza John Evans, Secretario General del Comité Sindical Consultivo de la OCDE (2015): «En un planeta muerto no hay empleos».

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden apoyar los ODS con al menos dos enfoques. El primero tiende a centrarse en la adquisición y la retención de las competencias básicas en lectoescritura o en los conocimientos específicos necesarios para suscitar un cambio de comportamiento, lo que demuestra que la educación puede propiciar cambios en los valores, las visiones del mundo y los comportamientos a nivel del individuo, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Esto funciona especialmente bien cuando existe un acuerdo sobre los valores comunes y las mejores y más deseables conductas; por ejemplo, la idea que reducir el desperdicio de alimentos y el consumo de energía es importante para la sostenibilidad y que las personas pueden contribuir a ello en sus hogares.

El segundo enfoque se centra en el fortalecimiento de la capacidad de iniciativa, las competencias y la participación, lo que demuestra que la educación puede facilitar el aprendizaje reflexivo o crítico, la adquisición de conocimientos y aptitudes, así como una mayor capacidad de iniciativa para hacer frente a problemas de sostenibilidad complejos como, por ejemplo, crear una escuela sostenible o una ciudad neutral en emisiones de carbono. Esto es particularmente importante cuando existe incertidumbre sobre qué se debe hacer o cuándo se deben determinar soluciones específicas para cada contexto mediante procesos iterativos y de colaboración. Ambos enfoques de la educación contribuyen de modo complementario a suscitar un aprendizaje crítico con resultados en materia de sostenibilidad (**Cuadro 0.2**).

La transformación necesaria para lograr un planeta más limpio y más verde requiere una reflexión integradora, innovadora y creativa, impulsada conjuntamente por las escuelas, los gobiernos, las organizaciones de la

sociedad civil y las empresas. Esta colaboración exige una educación que vaya más allá de la transferencia de conocimientos y comportamientos deseables, centrándose en múltiples perspectivas – económicas, ecológicas, medioambientales y socioculturales – y formando ciudadanos autónomos, dotados de sentido crítico, conscientes y competentes. Este tipo de educación puede contribuir a suscitar nuevas formas de ciudadanía, de espíritu empresarial y de gobernanza centradas en el bienestar actual y futuro de las personas y el planeta.

GUÍA DE LECTURA DEL INFORME

En la Declaración de Incheon, la comunidad internacional de la educación fijó el mandato del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) como un informe con autoridad, independiente, hospedado y publicado por la UNESCO, que sirva de «mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos, dentro del mecanismo que se establecerá para vigilar y examinar la aplicación de los ODS propuestos» (UNESCO, 2015b). Basándose en los 14 años de experiencia del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* publicado hasta 2015, el nuevo informe, cuyo nuevo título es *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, continuará proporcionando un análisis fiable y riguroso de los avances logrados en el mundo en relación con la agenda para la educación mediante una presentación sistemática de información basada en datos empíricos.

El Informe GEM 2016, primera edición de una serie de informes que se publicarán durante 15 años, muestra que la educación no podrá impulsar plenamente al mundo hacia adelante a menos que las tasas de participación mejoren de manera drástica y los sistemas educativos tengan en cuenta el desarrollo sostenible en la prestación de sus servicios.

Las investigaciones encomendadas para este informe muestran que, aunque el 90 % de los países industrializados y todos los países del Asia Meridional y

el África Subsahariana ampliaran sus sistemas educativos al ritmo más rápido jamás observado en esas regiones, ello no bastaría para alcanzar a tiempo la primera meta del objetivo mundial dedicado a la educación, el ODS 4.

Sin embargo, también muestran cuán importante es que los sistemas educativos se amplíen a un ritmo que se corresponda con las ambiciones de la Agenda 2030. Si el mundo lograra de alguna manera la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2030, los ingresos per cápita aumentarían en un 75 % hasta 2050, con lo que a su vez se lograría alcanzar con diez años de anticipación el objetivo de erradicar la pobreza. Del mismo modo, la mortalidad de los menores de 5 años en el África Subsahariana se reduciría en 13 muertes por cada 1.000 nacidos vivos para 2050 y habría 50 000 muertes relacionadas con desastres menos al año en el mundo.

En la parte temática de este informe (capítulos 1 a 8), se enuncian argumentos convincentes en favor de los tipos de educación que permitirán alcanzar los objetivos de reducción de la pobreza, erradicación del hambre, mejora de la salud, igualdad de género y empoderamiento, agricultura sostenible, ciudades resilientes y sociedades más equitativas, inclusivas y justas. Se destacan los

“ Para lograr los ODS, es necesario romper los compartimentos y establecer una colaboración intersectorial que contribuya a una visión compartida ”

datos empíricos, las prácticas y las políticas que demuestran cómo la educación –en su definición más amplia que comprende la educación formal, no formal e informal– puede servir de catalizador para la agenda general en favor del desarrollo sostenible. Al mismo tiempo, se señalan las dificultades y los logros en materia de desarrollo

y sus consecuencias en los sistemas educativos y sus resultados.

En la parte dedicada al seguimiento (capítulos 9 a 23) se abordan los numerosos desafíos que plantea la evaluación de los avances en la consecución del ODS 4, formulándose recomendaciones concretas sobre las políticas que deben adoptarse en los próximos años. El informe procura contribuir al debate sobre la mejor manera de responder al marco mundial de seguimiento de la educación a fin de prestar apoyo a los países y a sus

asociados internacionales.

Este Informe GEM llega oportunamente para aportar los primeros elementos constitutivos de la agenda para el desarrollo sostenible. Sus conclusiones muestran que una educación equitativa de buena calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida son esenciales para crear futuros sostenibles para todos. El contenido de la educación y el método de enseñanza no solo influyen en los conocimientos, las competencias y las actitudes de los educandos y en su manera de ver el mundo, sino también en su respeto mutuo, así como en las decisiones en materia de inversión y de investigación que son determinantes para las generaciones venideras. La manera en que la educación evolucione en los próximos 15 años tendrá un impacto tremendo en la capacidad del mundo para plasmar la ambiciosa visión de la comunidad internacional. Es necesario reflexionar de manera crítica sobre los sistemas educativos para que no fomenten estilos de vida no sostenibles, sino más bien para que construyan comunidades resilientes y permitan a las personas convertirse en agentes del cambio, trabajando de consuno para hacer frente a los grandes desafíos de esta época. Para atenuar los efectos del cambio climático y lograr un desarrollo sostenible los seres humanos deben imaginar, pensar y actuar de manera diferente y la educación es vital para ello.

Desde el año 2000, la experiencia ha demostrado que la humanidad solo puede hacer frente a sus propios retos y los del planeta mediante un esfuerzo colectivo. Para lograr los ODS, es necesario romper los compartimentos y establecer una colaboración intersectorial que contribuya a obtener una visión compartida. Los líderes en todos los ámbitos –desde la salud, la educación y la justicia hasta el medio ambiente, las cuestiones de género y el urbanismo– deben contribuir conjuntamente a formular políticas equitativas y propiciar sinergias a fin de que todos puedan llevar una vida decente y digna.

PARTE TEMÁTICA

En la parte temática del Informe GEM se analizan los vínculos recíprocos entre el ODS 4 dedicado a la educación y los otros 16 ODS. Se examinan los datos empíricos, las prácticas y las políticas orientadas en torno a la educación que demuestran el papel que desempeña la educación en la consecución general de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Al mismo tiempo, se reconoce que la evolución de las realidades en otros sectores del desarrollo afecta los sistemas educativos y sus resultados.

La parte temática consta de ocho capítulos. Seis están dedicados a los pilares y los conceptos esenciales del desarrollo sostenible: El planeta, La prosperidad, Las personas, La paz, Los lugares de residencia y Las asociaciones y alianzas. En el capítulo temático final, Proyecciones, se analizan las consecuencias que tendrá el aumento previsto para 2030 de los niveles educativos en las principales metas de desarrollo para 2050.

El capítulo *El planeta* se centra en los distintos papeles que puede desempeñar la educación para transformar la sociedad y avanzar hacia la sostenibilidad medioambiental. Se presentan datos empíricos sobre la manera en que la educación puede inculcar los conocimientos, posibilitar la adquisición de las competencias y ofrecer las soluciones que propicien la sensibilización al medio ambiente, al cambio climático y otros riesgos climáticos, así como la adopción de conductas individuales más respetuosas con el medio ambiente. Se reconoce asimismo la importancia de transformar los sistemas educativos de tal modo que la educación contribuya a fomentar estilos de vida sostenibles y contrarreste el afán individual por obtener ganancias económicas y materiales. Se señala la necesidad de alentar diversas perspectivas para el logro de la sostenibilidad medioambiental –por ejemplo, inspirándose en los conocimientos y estilos de vida de las comunidades indígenas– y la necesidad de educar y movilizar al sector privado para conseguir una transformación continua.

En *La prosperidad* se exploran los papeles que desempeña la educación en la promoción de un desarrollo sostenible desde el punto de vista medioambiental e inclusivo desde el punto de vista económico. Se proporcionan datos empíricos sobre los vínculos entre la educación y la adquisición de competencias, por un lado, y el crecimiento económico a largo plazo, por otro. Al mismo tiempo, se expone la importancia de transformar los procesos económicos para hacerlos más sostenibles desde el punto de vista medioambiental mediante industrias verdes y prácticas agrícolas sostenibles. En este capítulo se examina igualmente el papel de la educación en la reducción de la pobreza y las desigualdades, haciendo hincapié en una mayor integración de las políticas educativas, económicas y laborales para promover la inclusión de todas las personas en la economía.

En el capítulo *Las personas* se presenta el desarrollo social inclusivo como una aspiración para lograr que todas las mujeres y hombres, niñas y niños lleven vidas

sanas, dignas y autónomas. Una de las condiciones mínimas para ello es que todas las personas tengan acceso a los servicios básicos esenciales como la educación, la salud, el agua, el saneamiento y la energía. Este capítulo también se centra en el desarrollo social transformador necesario para cambiar las estructuras sociales, las instituciones y las relaciones. Se destaca la magnitud de los desafíos a los que se debe responder para proporcionar servicios básicos esenciales para todos, lograr la igualdad de género e incluir a las diversas poblaciones marginadas. Se aportan datos que muestran cuán importante es la educación para el empoderamiento de la mujer y los consiguientes resultados positivos en materia de salud, nutrición, saneamiento y energía, y entre generaciones. También se analiza el modo en que la educación, en calidad de sector institucional, contribuye al buen funcionamiento de otros sectores, por ejemplo, mediante las intervenciones relacionadas con la salud en las escuelas. El sistema educativo ocupa un lugar central en el desarrollo social inclusivo, ya que la educación puede dotar a las personas de los conocimientos, competencias y valores necesarios para mejorar los resultados en el ámbito social y cambiar las normas de la sociedad. Al mismo tiempo, el logro de un desarrollo social inclusivo requiere reconocer los límites del papel de la educación, comprender cómo otros sectores e instituciones afectan a la educación y velar por que haya una acción concertada entre ellos.

En el capítulo *La paz* se demuestra el papel de la educación en el fomento de sociedades pacíficas, justas e inclusivas. Se sostiene que una paz estable es más probable en sociedades con instituciones democráticas y representativas y un poder judicial que funcione bien. La educación contribuye de manera decisiva a la participación y la inclusión necesarias para lograr la cohesión social y para prevenir y atenuar las tensiones sociales. En este capítulo se documentan los vínculos entre la educación y la política, mostrando que la educación ofrece posibilidades de participación, inclusión, promoción y democracia. Se examina también la relación compleja entre la educación, los conflictos y la violencia: si la educación es insuficiente, desigual o sesgada, puede alimentar los conflictos, pero una educación eficaz puede atenuarlos o resolverlos. En este capítulo también se señala que la educación puede desempeñar un papel transformador en la consolidación de la paz y ayuda a atajar las alarmantes consecuencias de su descuido. Además, se examinan la educación y la violencia no relacionada con conflictos y guerras y se presentan datos empíricos que demuestran que las iniciativas en materia de educación, en particular

las impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, pueden ayudar a que las poblaciones marginadas accedan a la justicia.

En el capítulo *Los lugares de residencia* se destaca la importancia de las ciudades en el debate sobre las dimensiones espaciales del desarrollo, ya que la urbanización es una tendencia demográfica definitiva. Se sostiene que las ciudades son los motores de la innovación y el crecimiento impulsados por el conocimiento. A la inversa, la educación influye en las ciudades y es primordial para el aprovechamiento de su capital físico y social. En este capítulo se aportan pruebas de que la educación puede tener efectos positivos, como la reducción de la delincuencia, y de que puede utilizarse para una planificación urbanística acertada, por ejemplo, para fomentar el transporte sostenible. Al mismo tiempo, las ciudades pueden caracterizarse por unas desigualdades masivas, en particular en la educación, que pueden provocar la desilusión, el descontento y a veces la violencia. La educación debe verse como un elemento decisivo de los sistemas de gobernanza y planificación urbanas, a fin de que las oportunidades que ofrece la urbanización compensen los problemas que plantea y de que las ciudades sean más inclusivas, ecológicamente sostenibles y prósperas.

En *Las asociaciones y alianzas* se explica que, para ser eficaz, la implementación efectiva de los ODS requiere planes y acciones integrados. Todas las instancias gubernamentales, los sectores y los distintos actores nacionales e internacionales deben cooperar; también requieren una financiación adecuada y otras condiciones propicias (capacidades humanas, instituciones eficaces y voluntad política) para responder a las necesidades de la nueva agenda. Estas cuestiones se abordan desde la perspectiva de un sector de la educación que debe cumplir una agenda mucho más amplia –el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos– y al mismo tiempo procurar conseguir la integración con otras agendas para el desarrollo, dado su papel fundamental en otros aspectos del desarrollo. Por último, en este capítulo se analiza la disponibilidad de recursos nacionales y externos para la educación; los conceptos y datos relativos a la planificación integrada y su puesta en práctica; y el establecimiento de alianzas.

En el capítulo *Proyecciones* se presentan hipótesis basadas en modelos sobre el nivel de instrucción y se expone el papel de la educación en el logro de las metas

de desarrollo. Se proponen hipótesis probables sobre el aumento del nivel de instrucción entre 2015 y 2030. Dado que el análisis cuantitativo suele considerar que la educación tiene efectos intergeneracionales a más largo plazo, se presentan proyecciones sobre la repercusión que tendrá el nivel de instrucción alcanzado en 2030 en las principales metas de desarrollo mensurables – mortalidad de lactantes y niños, esperanza de vida de los adultos, crecimiento económico, índices de pobreza y muertes relacionadas con desastres– en 2050.

PARTE RELATIVA AL SEGUIMIENTO

En la parte del Informe GEM 2016 relativa al seguimiento se presentan los grandes desafíos y debates que plantea el seguimiento de la agenda Educación 2030 y los medios de que disponen los países y la comunidad internacional para progresar. Consta de quince capítulos, comprendidos la introducción y la conclusión.

Los primeros diez capítulos (del 10 al 19) se centran de forma independiente en cada una de las siete metas de educación y las tres modalidades de ejecución. Se definen los conceptos incluidos de forma explícita o implícita en la formulación de cada meta. Cada capítulo trata de la forma en la que se articulan los conceptos con respecto a los indicadores mundiales y temáticos propuestos. Estos capítulos se centran principalmente en el grado de elaboración de la metodología establecida para los indicadores, así como en la determinación de los instrumentos de que se dispone actualmente para el acopio de datos pertinentes. Cuando una metodología queda establecida y se dispone de datos sobre un número suficiente de países, se presenta información de referencia indicativa. También se exponen los enfoques adoptados para ámbitos de seguimiento no cubiertos aún por los indicadores propuestos.

La parte del Informe GEM relativa al seguimiento procura no ser prescriptiva sino aportar una contribución oportuna al debate sobre lo que debe ser objeto de seguimiento y de qué manera. El proceso mundial de seguimiento de la educación se encuentra en plena mutación. Abundan las iniciativas emprendidas para superar las dificultades planteadas por los marcos de indicadores propuestos. Ahora bien, habida cuenta de que tiene que transcurrir cierto tiempo antes de que se pueda disponer de información, todavía es demasiado temprano para suministrar datos de referencia para 2015, o incluso datos definitivos para el final del periodo de la Educación para Todos.

En los capítulos 20 a 22 se abordan cuestiones transversales. El Capítulo 20 trata de la financiación de la educación, una esfera para la cual no hay una meta específica del ODS, aunque en el Marco de Acción Educación 2030 se formulan varias recomendaciones claras al respecto. Utilizando un marco correspondiente a las cuentas nacionales de educación, en el capítulo se debaten las perspectivas de mejora de la calidad de los datos relativos al gasto público, las ayudas y los gastos domésticos. En el Capítulo 21 se propone una reflexión sobre el hecho de que algunos de los indicadores propuestos no se refieren ni a aportaciones ni a resultados, sino que reflejan el creciente interés que suscita el papel que desempeñan los sistemas educativos. Se presenta una visión general de los mecanismos disponibles y de la posibilidad de mejorar la coordinación, en particular en el ámbito regional. En el breve Capítulo 22 se examinan todas las metas de los otros ODS, así como los indicadores mundiales correspondientes, para señalar aquellas en las que se menciona la educación de forma directa o indirecta.

Este extenso panorama de las dificultades que plantea a escala mundial el seguimiento de la educación ayuda a comprenderlo mejor, reúne elementos de información disímiles y señala con claridad las partes interesadas, cuya labor exige reconocimiento y coordinación. Teniendo en cuenta que la ejecución de tamaña agenda puede resultar desalentadora y confusa, sobre todo para los países, la parte del Informe GEM relativa al seguimiento tiene por objeto apoyar a los países y sus asociados a debatir y determinar qué camino seguir para la consecución del ODS 4. En el Capítulo 23 se señalan temas comunes y cuestiones no tratadas en este debate, y se indican los elementos constitutivos y las posibles sinergias para un programa de seguimiento mundial de la educación más eficaz y eficiente durante los próximos quince años en los planos nacional, regional e internacional.

CONCLUSIÓN GENERAL

Para concluir, en el Capítulo 24 se presenta una reflexión de conjunto sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sobre la importancia crucial de los procesos de seguimiento y examen. La Agenda 2030 propone una ambiciosa visión colectiva de los pueblos y el planeta que exige voluntad política, recursos y relaciones de colaboración. Los informes temáticos, como el Informe GEM, sirven de puente entre el diálogo mundial y las iniciativas nacionales, contribuyendo no solo a un

sector, sino a esfuerzos más amplios encaminados a definir políticas eficaces que reduzcan la pobreza, mejoren la salud y creen comunidades más inclusivas, justas y sostenibles.



Aquí, unos estudiantes de Indonesia aprenden sobre los animales y las plantas cerca de la playa. La actividad está diseñada para animar a los estudiantes a comportarse de forma más respetuosa con el medio ambiente.

FOTOGRAFÍA: Nur'aini Yuwanita Wakan/UNESCO

CAPÍTULO

1

El planeta: la sostenibilidad ambiental

Estamos decididos a proteger el planeta contra la degradación, mediante el consumo y la producción sostenibles, la gestión sostenible de sus recursos naturales y con medidas urgentes para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

– Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

Vivir de forma sostenible exige un cambio de mentalidad muy importante. La educación debe ser parte de ese cambio.

1 La educación puede ayudar a que la gente comprenda y dé respuesta a los problemas medioambientales.

- Ayuda a desarrollar el conocimiento, las competencias y las soluciones técnicas correctas que pueden cambiar el comportamiento medioambiental.
- Ha quedado patente que la educación es la mejor herramienta para crear conciencia sobre el cambio climático.
- La educación es el medio más efectivo para reducir el crecimiento de la población.
- La educación mejora la preparación frente a las situaciones de desastre y reduce la vulnerabilidad ante los desastres relacionados con el clima.
- Medidas como las escuelas verdes, los planes de estudio bien diseñados y los aprendizajes prácticos fuera de la escuela pueden fortalecer la relación de las personas con la naturaleza.

2 Fuera de la escuela, debemos aprender a través de nuestras comunidades y durante toda nuestra vida.

- El aprendizaje entre comunidades anima a las personas a reflexionar sobre sus valores y a participar de forma más activa en las transformaciones encaminadas a una forma de vida sostenible.
- El conocimiento tradicional —y en especial el indígena—, heredado generación tras generación, es un recurso muy importante para adaptarse al cambio climático.
- Impartir enseñanza en las lenguas locales dentro de las escuelas ayudará a que el conocimiento se comparta entre las generaciones y las comunidades fuera de la escuela.

3 Los sistemas educativos deben tener cuidado de no fomentar estilos de vida que no sean sostenibles.

- Aprender únicamente con miras al crecimiento económico no aportará soluciones sostenibles.
- Los sistemas y los planes educativos deben reflejar la base fundamental del conocimiento indígena de las comunidades, que se basa en un profundo respeto intercultural y en la apertura a la pluralidad de sistemas de conocimiento y culturas.

4 Las escuelas deben adoptar un enfoque holístico para abordar los desafíos medioambientales.

- Tanto los profesores como los estudiantes deben aprender sobre el cambio climático y sus causas subyacentes.
- La pedagogía debe fomentar la colaboración y participación.
- Las escuelas deben participar en las comunidades circundantes.
- Deben emprenderse operaciones verdes y construirse instalaciones verdes.

5 El sector privado debe fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para luchar contra el cambio climático.

- Entre las medidas podrían incluirse la formación en el lugar de trabajo, las asociaciones entre múltiples interesados para desarrollar soluciones medioambientales, reducir la huella ecológica de las empresas y fundar escuelas más verdes.

Los desafíos medioambientales globales son cada vez más urgentes	21
Para superar estos desafíos, el aprendizaje es esencial.....	27
Revertir el cambio climático exige la adopción de un enfoque integrado del aprendizaje.....	36
Conclusión.....	40

Un concluyente grupo de pruebas recabadas desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en 1972, demuestra que las acciones y los hábitos de una única especie, *el Homo sapiens*, está llevando a una disfunción planetaria sin precedentes. Una parte cada vez mayor de la población mundial vive por encima de los límites ecológicos fijados en base a los recursos naturales no renovables de la Tierra y sus sistemas de apoyo.

Dado que el comportamiento humano es claramente el problema, las personas somos las responsables de buscar soluciones para estos desafíos planetarios. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible hace hincapié en los problemas de sostenibilidad medioambiental, la necesidad de transformar el consumo y la producción para restablecer el equilibrio de la vida terrestre y acuática y la adopción de medidas urgentes relativas al cambio climático. Además, la sostenibilidad medioambiental está claramente vinculada a la sostenibilidad social y económica, ya que los desafíos que giran en torno al uso sostenible e igualitario de los recursos naturales afecta a la capacidad de las personas de llevar vidas pacíficas, estables, prósperas y saludables.

La relación entre el desarrollo humano y el impacto medioambiental no es sencilla. Por un lado, la gente que vive en países ricos, con niveles de educación más altos, son más proclives a llevar estilos de vida que dejarán una huella dañina en los ecosistemas globales: desde un mayor desperdicio de comida, a mayores niveles de emisiones de dióxido de carbono por el uso de coches y aviones. Por otro lado, un aumento en la

educación medioambiental y la formación sobre temas ambientales ayudan a las personas a cambiar sus hábitos y su comportamiento en las rutinas diarias como en el reciclaje, la reducción de basuras y la conservación energética, así como en cuestiones relativas al saneamiento del agua y la salud pública. Eso significa que algunos, si no la mayoría, de los tipos de educación constituyen herramientas eficaces en la lucha para mejorar la salud ambiental y planetaria.

Este capítulo define los desafíos medioambientales urgentes y los tipos de políticas propuestas para avanzar hacia una sostenibilidad medioambiental. Igualmente explora varias formas de comprender la responsabilidad del comportamiento humano que ha contribuido a esta crisis inminente, para luego centrarse en las maneras en que la educación y el aprendizaje pueden contribuir en las soluciones. Finalmente, explora la forma en la que los enfoques integrados del aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden abordar el cambio climático.

LOS DESAFÍOS MEDIOAMBIENTALES GLOBALES SON CADA VEZ MÁS URGENTES

Muchos científicos especializados en climatología creen que la Tierra ha entrado en una nueva era geológica, el Antropoceno, en el que las acciones humanas están socavando la capacidad del planeta de regularse a sí mismo. Hasta la Revolución Industrial que tuvo lugar a finales de los años 1700, los cambios climáticos globales no tenían un vínculo sólido con las acciones humanas.

Esencialmente, eran producto de causas naturales que ocurrían lentamente, tales como las variaciones en la energía del sol o las erupciones volcánicas. Pero desde el inicio de la fabricación moderna, en la que los humanos se han beneficiado de un aumento en el comercio, un crecimiento económico y unas vidas más largas y sanas, el mundo natural ha sufrido un deterioro medioambiental (PNUMA, 2012).

La escala y el ritmo de la pérdida de biodiversidad, la degradación de la tierra, el agotamiento del ozono estratosférico y el cambio climático son factores atribuibles a las acciones humanas. Los humanos somos responsables de la liberación masiva de dióxido de carbono y otros gases que producen retención térmica en la atmósfera. El comportamiento humano ha causado daños irreversibles a algunas especies de plantas y animales. La variedad de vertebrados (mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces) se ha reducido un 52 % desde 1970 (McLellan y otros, 2014). Las especies de agua dulce

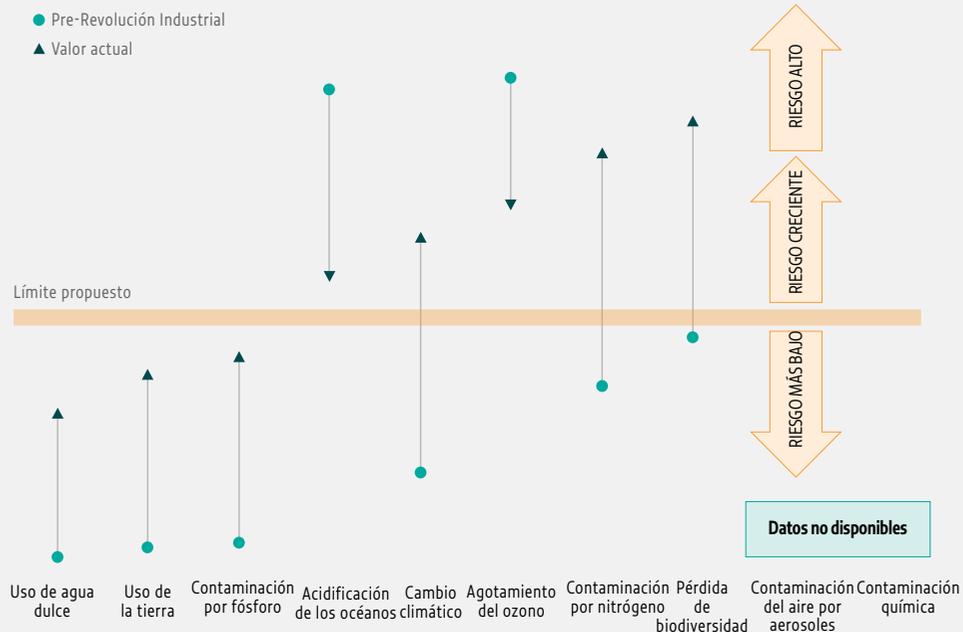
son las que están sufriendo la mayor extinción hasta el momento, debida en su mayor parte a la pérdida de hábitat, la pesca y la caza excesivas.

Los expertos han creado el concepto de «límites planetarios» como una forma útil de describir y medir los límites medioambientales dentro de los cuales la humanidad y otros organismos vivos pueden operar de forma segura (Rockström y otros, 2009). Actualmente se están monitorizando nueve límites planetarios mediante indicadores del cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación por nitrógeno y fósforo, el agotamiento del ozono estratosférico, la acidificación de los océanos, el consumo global de agua dulce, el cambio en los usos agrícolas de la tierra, la contaminación del aire y la contaminación química. Seis de estos indicadores han aumentado de forma significativa desde la era preindustrial; cinco de ellos han permanecido o han entrado en zonas de alto riesgo (**Gráfico 1.1**). Dado que todos los límites planetarios están

GRÁFICO 1.1:

La salud medioambiental global se enfrenta a umbrales críticos en diversos frentes

Nueve sistemas planetarios, niveles preindustrial y actual



Nota: Uno de los nueve sistemas planetarios, la contaminación, tiene dos indicadores, una para la contaminación por fósforo y otro para la contaminación por nitrógeno. Esto tiene como resultado un total de 10 indicadores de sistema mostrados en el Gráfico 1.1.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM (2016) con datos de Steffen y otros (2011).

CUADRO 1.1:

El crecimiento demográfico se está ralentizando, pero seguirá constituyendo un desafío para los países de ingresos más bajos
Población total y porcentaje de cambio, de 2000 a 2030 (previsión)

	Población total (millones)			Cambio 2000-2015	Cambio 2015-2030
	2000	2015	2030	%	%
Mundo	6127	7349	8501	20	16
Bajos ingresos	426	639	924	50	45
Ingresos medianos bajos	2305	2916	3532	27	21
Ingresos medianos altos	2113	2390	2567	13	7
Altos ingresos	1254	1373	1447	10	5
Asia Oriental y Sudoriental	2001	2222	2352	11	6
China	1270	1376	1416	8	3
Indonesia	212	258	295	22	15
Asia Meridional	1452	1823	2147	26	18
India	1053	1311	1528	24	17
Pakistán	138	189	245	37	30
Bangladesh	131	161	186	23	16
América del Norte y Europa	1041	1097	1131	5	3
Estados Unidos	283	322	356	14	11
Federación de Rusia	146	143	139	-2	-3
África Subsahariana	641	961	1306	50	36
Nigeria	123	182	263	48	44
América Latina y el Caribe	522	629	716	21	14
Brasil	176	208	229	18	10
México	103	127	148	24	17
África del Norte y Asia Occidental	340	463	584	36	26
Asia Central y el Cáucaso	71	84	96	18	15
Pacífico	30	38	46	27	21

Notas: Los datos para 2030 son previsiones basadas en un intervalo de predicción promedio. Las regiones y los países están incluidos en la lista por orden decreciente de población en 2015. Los países de la lista son los diez países con el mayor nivel de población en 2015.

Fuente: Naciones Unidas (2015).

estrechamente vinculados, estas tendencias apuntan a una amenaza para la tierra, el agua y la atmósfera del planeta (Steffen y otros, 2015).

EL COMPORTAMIENTO HUMANO HA PROVOCADO NUMEROSAS CRISIS MEDIOAMBIENTALES

Aunque el consenso general es que los humanos son los responsables de diferentes crisis ambientales a nivel

“ La población mundial se triplicó entre 1950 y 2015 ”

que la población está forzando los límites planetarios, cada una de ellas asociada a un conjunto específico de políticas y soluciones. Esta sección revisa tres de las explicaciones más comunes: la sobrepoblación, los estilos de vida modernos y el comportamiento individual.

mundial, algunos puntos de vista difieren en lo que concierne al grado de responsabilidad de los factores humanos. Ciertos expertos han identificado las formas interrelacionadas en las

El problema demográfico

Esta idea propone que simplemente hay demasiadas personas en el planeta. Cuantas más personas hay, más recursos naturales se utilizan, forzando los límites planetarios hasta llegar a zonas de riesgo. Entre 1950 y 2015 la población del mundo llegó a triplicarse (Naciones Unidas, 2015), principalmente debido a la mejora de la sanidad pública y se espera que aumente en al menos otros mil millones hasta llegar a los 8 500 millones en 2030. Además, la población no está distribuida de forma equitativa: cerca de tres cuartos del crecimiento demográfico tendrá lugar en países de ingresos bajos y medianos bajos, en especial en el África Subsahariana y Asia Meridional (**Cuadro 1.1**).

No solo hay más personas, sino que también se desplazan. Existen dos tipos de migración que ejercen presión en la relación existente entre la población y los recursos: la migración interna de las zonas rurales a las zonas urbanas y la migración internacional de naciones pobres a naciones ricas. Para 2050, dos de cada tres personas del planeta vivirán en zonas urbanas; un gran

porcentaje de la futura urbanización estará causada por la migración rural-urbana (Buhaug y Urda, 2013). Tendrá lugar sobre todo en países y regiones donde la urbanización podría causar importantes problemas medioambientales en las ciudades, como la escasez y la contaminación de los recursos hídricos, la falta de tierras, la contaminación del aire y un saneamiento insuficiente.

Mientras tanto, los países de altos ingresos han recibido en conjunto a una media de 4,1 millones de inmigrantes cada año, procedentes de países más pobres, entre 2000 y 2015 (Naciones Unidas, 2015), una tendencia que se espera continúe. Las personas que viven en zonas urbanas y en países ricos consumen más recursos por persona (PNUMA, 2012), por lo que se prevé que estas tendencias sigan aumentando la presión en los sistemas medioambientales.

El problema con los estilos de vida modernos

Este enfoque se centra en el hecho de que las personas que viven en las zonas urbanas y en los países más ricos

escogen estilos de vida que conllevan unos patrones de consumo menos respetuosos del medio ambiente. El consumo de recursos puede medirse mediante el indicador de huella ecológica, esto es, el cálculo del uso de la tierra y de los recursos hídricos de un país comparado con las existencias de dichos recursos (Ewing y otros, 2010).

En 2012, la mayoría de los países de altos ingresos tenían una huella ecológica que no era sostenible, a excepción de aquellos con una densidad demográfica muy baja. La mayoría de los países de ingresos medios de Asia Oriental y Sudoriental, África del Norte y Asia Occidental tenían déficit, así como Asia Meridional, en especial China. En el África Subsahariana, los países con mayores densidades demográficas o un nivel medio de ingresos tenían déficit. La única región donde la mayoría de los países vivieron dentro de los límites de sus recursos medioambientales fue América Latina, debido a una densidad demográfica menor y a una gran biocapacidad. Con algunas excepciones, los recursos naturales

GRÁFICO 1.2A:

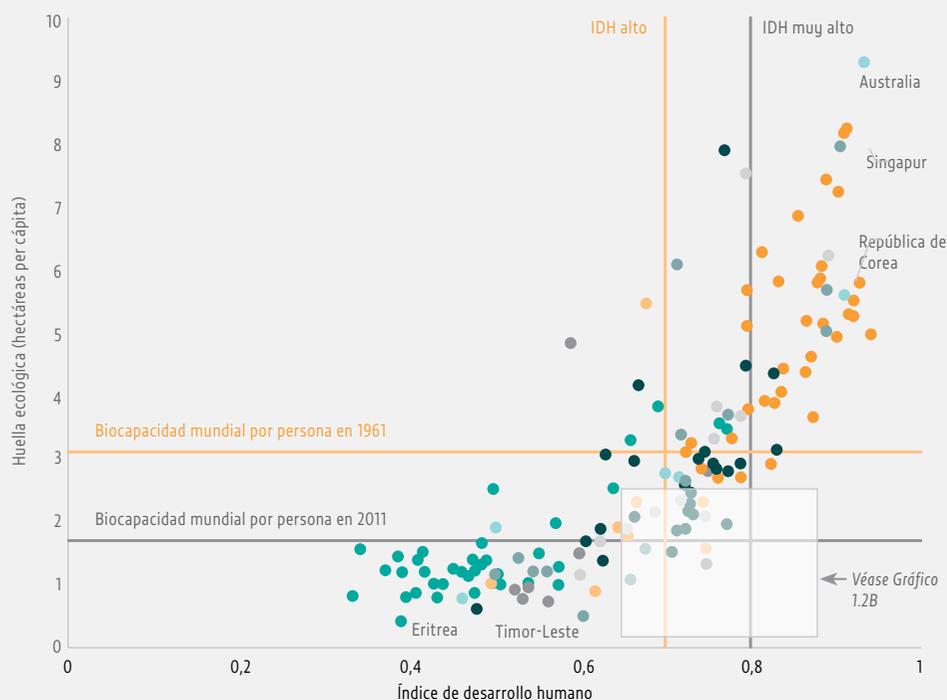
Alcanzar los altos niveles de desarrollo humano ha tenido un coste ecológico
Huella ecológica total según el Índice de desarrollo humano, desglosado por país, 2012

Dada la población actual y la tierra productiva y área marina disponibles (biocapacidad), una **huella ecológica** inferior a 1,7 hectáreas globales por persona sería sostenible, lo que significa que la Tierra es capaz de renovar los recursos que un país utiliza.

El **Índice de desarrollo humano** (IDH, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) mide la media de logros de un país en materia de salud, conocimiento y calidad de vida. Un valor de 0,8 en el IDH es indicativo de un desarrollo humano muy alto.

El alto IDH de Singapur (0,91) se asocia a una gran huella ecológica per cápita (7,97). Esto significa que las personas de Singapur, aunque gozan de una buena vida, también ejercen una gran demanda de recursos.

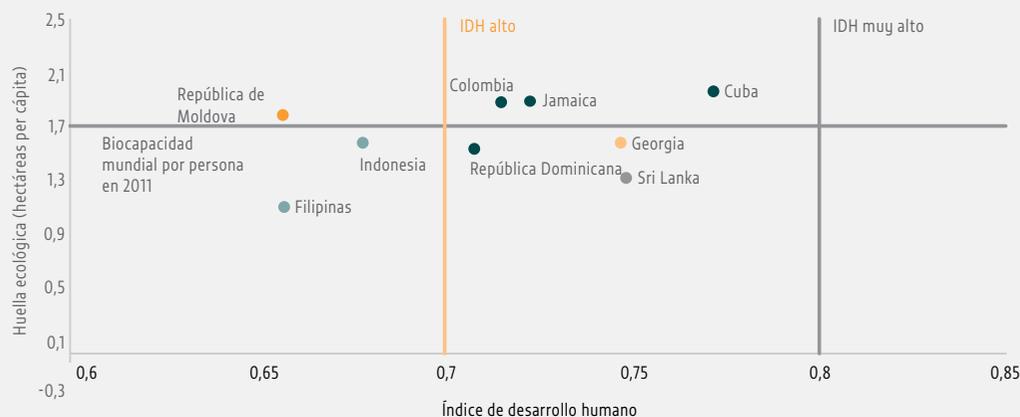
- Asia Central y el Cáucaso
- Asia Oriental y Sudoriental
- América del Norte y Europa
- América Latina y el Caribe
- África del Norte y Asia Occidental
- Pacífico
- Asia Meridional
- África Subsahariana



Fuente: Análisis del equipo GEM en base a los datos de la Global Footprint Network (2016).

GRÁFICO 1.2B:

Algunas naciones han incrementado la calidad del desarrollo humano a la vez que mantenían una baja huella ecológica
Huella ecológica total según el Índice de desarrollo humano, desglosado por país, 2012



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM en base a los datos de la Global Footprint Network (2016).

disponibles per cápita se redujeron rápidamente durante 2000-2015, de tal forma que se espera que, incluso los países con reservas naturales en 2012, registren un déficit durante 2015-2030 (Ewing y otros, 2010; Global Footprint Network [Red de la huella global], 2016).

Existe una clara relación entre los estilos de vida modernos y el consumo de los recursos. Los países que obtienen mejores resultados en el Índice de Desarrollo Humano, medido en términos de educación, nivel de vida y sanidad, son mucho más proclives a tener una huella ecológica considerablemente más grande (**Gráfico 1.2a**).

Los países con una mayor huella ecológica están principalmente en Europa y América del Norte. Los países que han experimentado un rápido desarrollo de la educación, la sanidad y el nivel de vida, entre ellos la República de Corea y Singapur, han visto cómo su huella ecológica casi se duplicaba a medida que el consumo nacional se ampliaba. En cambio, los países con bajos niveles de desarrollo humano, sobre todo en el África Subsahariana, han mostrado unas huellas ecológicas más pequeñas. Por ejemplo, las huellas ecológicas de Eritrea y Timor-Leste tienen un tamaño inferior al 5 % del tamaño de las huellas más grandes.

Por otra parte, los países tienen problemas para encontrar el equilibrio entre el desarrollo humano y las prácticas sostenibles. Algunos países, como Cuba, Georgia, la República de Moldova y Sri Lanka, han

comenzado a encontrarlo, consiguiendo mantener la producción y el consumo dentro de los límites sostenibles (**Gráfico 1.2b**). Sus ciudadanos tienen unas perspectivas de salud relativamente buenas, con una esperanza de vida de entre los 68 y los 79 años. Las personas acuden a la escuela durante 10 o 12 años, muy por encima de la media mundial de 8 años. Sin embargo, sus ingresos per cápita son inferiores a la media mundial, de los 5 200 dólares estadounidenses anuales en la República de Moldova a los 9.780 dólares estadounidenses en Sri Lanka (PNUD, 2015b).

Debe tenerse en cuenta que la condición del entorno local de un país no se tiene en consideración en las comparaciones de desarrollo humano y las huellas ecológicas. Los recursos no se distribuyen de forma equitativa entre los países o incluso entre las regiones de un mismo país. Como resultado, podría ser más fácil para algunos países —como Colombia o Finlandia— permanecer dentro de los límites de sus recursos disponibles, que para otros países como Mongolia o el Sudán.

El problema del comportamiento individual

Una tercera explicación se centra en los individuos, en tanto que son la fuente de los problemas medioambientales pero también de su solución. Sin embargo, existe un desajuste entre la escala de los problemas medioambientales, que normalmente se mide a nivel global y la escala de las soluciones,

que generalmente se discuten a nivel de individuo o comunidad. Aunque el impacto del comportamiento humano en el entorno puede observarse a una gran escala, es necesario analizarlo a nivel individual para observar cómo puede revertirse dicho impacto a través de diversos cambios en el comportamiento personal. Unos análisis más exhaustivos a nivel individual podrían ayudar a identificar factores que fomenten o desaconsejen ciertos tipos de comportamiento.

Aquellos que proponen este enfoque creen que el cambio a gran escala se consigue centrándose e influenciando el comportamiento individual, esto es, hacer que los individuos compren automóviles de bajo consumo de combustible, aislen sus casas y adquieran otros comportamientos del mismo tipo (Swim y otros, 2011). A menudo las acciones individuales son interdependientes. Adoptar un tipo de comportamiento respetuoso con el medio ambiente puede traducirse en la adopción de otros comportamientos o, igualmente, en la disuasión de otros comportamientos negativos, aunque también puede aumentar el comportamiento perjudicial para el medio ambiente (p. ej. cambiarse a un automóvil híbrido puede hacer que la gente conduzca más, neutralizando la reducción en las emisiones). Las acciones individuales también pueden reflejar las normas sociales o los valores culturales. Por ejemplo, en un programa europeo para aumentar el uso de los carriles para automóviles compartidos, aquellos que elegían no compartir el automóvil afirmaban que valoraban más la flexibilidad que la reducción en los costes o las emisiones por persona (van Vugt y otros, 1996).

Dado que las acciones individuales son interdependientes y, en vista de que reflejan el contexto social, es importante no solo fomentar un cambio en el comportamiento, sino ofrecer a las personas los conocimientos, competencias y actitudes que necesitan para realizar estos cambios integrales.

LOS DIFERENTES PROBLEMAS NECESITAN DIFERENTES SOLUCIONES NORMATIVAS

El hecho de que los expertos hagan hincapié en diferentes problemas y dispongan de puntos de vista que difieren, afecta a la perspectiva que tienen sobre las soluciones necesarias para resolver la crisis medioambiental.

Algunos creen que las innovaciones tecnológicas, como las fuentes de energía renovable, las infraestructuras

sostenibles y las prácticas de producción más limpias son la respuesta. Otros creen que, dado que las tendencias de desarrollo occidentales a menudo han sido la causa de la degradación medioambiental, los países de ingresos más bajos necesitan encontrar formas de evitar dichos caminos y al mismo tiempo seguir mejorando la calidad de vida. Aquellos que creen que el crecimiento de la población es el principal impulsor de los desafíos medioambientales se centran en formas de reducir la fecundidad en los países pobres, especialmente en el África Subsahariana.

También se ha centrado la atención en hacer de este un problema individual, argumentando que el éxito de las sociedades a la hora de dar respuesta a los desafíos medioambientales se basa en la forma de comportarse de los individuos, tanto de forma independiente como colectiva. Aquellos que proponen este punto de vista creen que cuando los individuos obtienen más conocimiento y cuando cambian su comportamiento en su propio interés, empiezan a utilizar su poder como consumidores y votantes para apoyar un comportamiento compatible con resultados sostenibles (Tietenberg y Lewis, 2012).

Aunque la diversidad de perspectivas sobre los problemas llevan a una serie de soluciones propuestas, el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) requiere que se reconozca la necesidad de cooperación y solidaridad, a pesar de las diferencias contextuales e ideológicas. Todas las personas de los países de ingresos bajos y altos deben contribuir de forma personal para garantizar la sostenibilidad medioambiental para todos. Cambiar la presión demográfica a la que el mundo hace frente requiere hacer un énfasis significativo en la mejora de las opciones de vida y en la reducción de las desigualdades entre los países y dentro de ellos. Cambiar la forma en

“ Cumplir los ODS significa que todas las personas de los países de ingresos bajos y altos deben contribuir de forma personal para garantizar la sostenibilidad medioambiental para todos ”

la que funcionan las economías, ya sea a través de la innovación tecnológica y las soluciones locales, precisa un compromiso a nivel nacional en el que los actores internacionales y locales cumplan con su parte. La tarea más

CUADRO 1.2:
La educación medioambiental ha evolucionado a lo largo de los años

Tres tipos de educación medioambiental contemporánea

	Educación para la conservación de la naturaleza	Educación medioambiental	Educación sobre sostenibilidad
Periodo de inicio	Finales del siglo XIX	Finales de los 60, principios de los 70	Principios de los 90
Tema central	Relacionarse con la naturaleza, comprender el entramado de la vida, proteger las especies, fomentar la conciencia, el conocimiento y la comprensión	Aumentar la concienciación medioambiental en materia de contaminación del agua, suelo y aire	Aumentar el compromiso ciudadano, participar en cuestiones de desarrollo sostenible y mejorar la comprensión de las relaciones entre el entorno, la economía, la cultura y la ecología, y cómo las acciones de hoy afectarán a las generaciones del futuro
Impacto previsto	Obtener una mejor enseñanza de la ecología como base de apoyo social para la conservación de la naturaleza a través de parques nacionales	Cambiar el comportamiento medioambiental individual, fomentar el apoyo de las instituciones y la sociedad en pro de la legislación medioambiental	Un enfoque integrado o más holístico para lidiar con las cuestiones en materia de agua, alimento, energía, pobreza y biodiversidad en términos de gobernanza, educación y empresa
Ejemplos	Centros de visita en parques nacionales, campañas de sensibilización pública, programas sobre la naturaleza en las escuelas, huertos escolares	Centros de educación medioambiental en las ciudades, campañas de sensibilización pública, planes de estudio en las escuelas, formación para los docentes	Plataformas de múltiples interesados centradas en cuestiones de desarrollo sostenible, enfoques escolares íntegros para la sostenibilidad, responsabilidad social

Fuente: Wals (2012).

importante consiste en reconocer que se precisan cambios revolucionarios en el estilo de vida y no solo ajustes graduales (Senge y otros, 2008).

PARA SUPERAR ESTOS DESAFÍOS, EL APRENDIZAJE ES ESENCIAL

La educación desempeña un papel fundamental en lo que concierne a abordar los desafíos medioambientales, independientemente de que se crea que su causa es económica o demográfica o estos desafíos se deban a acciones globales, nacionales o individuales. La educación puede utilizarse para mitigar problemas medioambientales específicos y para dar respuesta a sus efectos, pero también para enfrentar los comportamientos que constituyen su causa.

Por ejemplo, la educación, especialmente en el caso de las niñas y las mujeres, es el medio más eficaz para reducir el crecimiento de la población, ya que se incrementa la autonomía de las personas en la toma de decisiones relativas a la fecundidad y al retraso de los embarazos (véase Capítulo 3). La educación no solo mejora los medios de subsistencia al aumentar los ingresos, sino que genera trabajadores formados y capacitados que son esenciales para garantizar la transformación tecnológica de las economías y los sistemas alimentarios (véase Capítulo 2).

En esta sección se discuten las formas en las que la educación puede influenciar el comportamiento individual y colectivo en lo que concierne al medio ambiente a través de enfoques educativos contemporáneos, tradicionales y permanentes:

educación formal, aprendizaje dentro de las comunidades, campañas mediáticas y de sensibilización y liderazgo en una amplia gama de sectores. También se muestra la necesidad de aprender de los sistemas de conocimiento tradicionales y de las comunidades locales.

ENFOQUE CONTEMPORÁNEO: APRENDER A TRAVÉS DE LA ESCOLARIZACIÓN

El primer enfoque contemporáneo para abordar los desafíos medioambientales a través de la educación se centra en la escolarización formal. La educación ayuda a los estudiantes a comprender un problema medioambiental, sus consecuencias y el tipo de medidas necesarias para solucionarlo. Con un programa medioambiental y ecológico mejorado, los estudiantes son más proclives a cambiar los comportamientos asociados a los problemas medioambientales. Algunos ejemplos son las campañas de sensibilización organizadas por las escuelas y los programas de reciclaje, de reducción de las basuras, de conservación energética y de mejora de los recursos hídricos, del saneamiento y la sanidad pública. Los estudiantes que están formados en temas medioambientales están mejor equipados para reconocer las conexiones entre problemas específicos y el cambio medioambiental global. La educación formal ofrece el conocimiento, el vocabulario y los conceptos clave necesarios para tener una formación básica en materia medioambiental, así como los antecedentes históricos y filosóficos.

Desde el siglo XIX se han identificado tres tipos principales de programas educativos relevantes: educación sobre la conservación de la naturaleza, educación medioambiental y educación para el desarrollo

sostenible y cada una de ellas apunta a la conexión entre los humanos y el planeta (Wals, 2012). Cada tipo está asociado a un periodo y subtema específico: conectar y reconectar a las personas con la naturaleza, desarrollar un programa ecológico para cambiar el comportamiento y los estilos de vida en lo que concierne al medio ambiente y, más recientemente, reforzar la capacidad para fomentar el desarrollo sostenible y una ciudadanía mundial (**Cuadro 1.2**). La tendencia muestra un aumento en el conocimiento de las conexiones directas entre el entorno, el estilo de vida y los medios de subsistencia y un cambio hacia la incorporación de la educación medioambiental dentro de los planes de estudio formales a través de la educación sobre el desarrollo sostenible.

Dentro del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), un análisis de 78 planes de estudio nacionales muestra que los temas asociados con el desarrollo sostenible están muy extendidos — aunque algunas veces están enmarcados y definidos de forma diferente dependiendo del país— y generalmente se basan en los mismos tipos de contenido: el 73 % de los países mencionan el «desarrollo sostenible», el 55 % usa el término «ecología» y el 47 % utiliza «educación medioambiental» en sus planes de estudio. Estos conceptos están incluidos en varias partes de los planes de estudio.

Algunos países han dado prioridad a los programas de educación medioambiental. En la India, por ejemplo, la educación medioambiental fue impuesta por el Tribunal Supremo en 1991 y en 2003 el gobierno ordenó al Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa que produjera de forma más amplia mayor contenido sobre educación medioambiental (Centro de Educación Medioambiental, 2015). Como resultado, actualmente más de 300 millones de estudiantes en los 1,3 millones de escuelas reciben algún tipo de formación sobre educación medioambiental (Gardiner, 2015).

Las pruebas demuestran que el diseño de los planes de estudio afecta al conocimiento de los estudiantes. En el examen de «competencias científicas para el mundo del mañana» del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los estudiantes de Estonia y Suecia —países que sí tenían incluido el desarrollo sostenible en sus planes de estudio— eran más proclives a responder de forma correcta a las preguntas sobre ciencia del

medioambiente que sus compañeros de países con un nivel de desarrollo similar (véase Capítulo 16).

En el 62 % de los 119 países cubiertos por la Encuesta Mundial de Gallup, realizada en 2007 y 2008, el nivel de educación y las creencias sobre las causas del cambio climático a menudo constituían los principales indicadores sobre sensibilización en torno al cambio climático y la percepción de sus riesgos (Lee y otros, 2015). Las personas con una mayor escolarización fueron más capaces de identificar varios problemas medioambientales en 70 de los 119 países. Las personas con acceso a herramientas de comunicación también estaban más sensibilizadas, lo que demuestra la creciente importancia de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación medioambiental.

La escolarización mejora el conocimiento, las competencias y las actitudes relativas a la sostenibilidad

La educación no solo aumenta el conocimiento y la sensibilización, sino que mejora las competencias y permite a los individuos tomar decisiones mejores y más informadas relacionadas con el medio ambiente. Pruebas obtenidas en el Programa Internacional de Encuestas Sociales (ISSP, por sus siglas en inglés) de

“
En 31 países, tener un mayor nivel educativo aumenta las posibilidades de que las personas se preocupen por el medio ambiente

”

2010 en los 31 países de altos ingresos demuestran que cada paso en la escala educativa —educación primaria, secundaria y superior— aumenta las posibilidades de que las personas demuestren su preocupación por el medio ambiente, incluso después de tener en cuenta

factores como riqueza, características individuales y afiliación política (Franzen y Vogl, 2013).

Las personas con más educación también son más proclives a realizar el seguimiento de un problema medioambiental mediante el activismo, a fin de promover y dar apoyo a las decisiones políticas que protegen el medio ambiente. El análisis de la ISSP de 2010 demuestra que en casi todos los países participantes, los encuestados con un mayor nivel educativo eran más proclives a haber firmado una petición, donado dinero o

formado parte de una protesta o manifestación relativa al medio ambiente durante los últimos cinco años. En la República de Corea, uno de los países con mayor nivel de emisiones, la influencia de la educación resulta evidente: el 19 % de los encuestados con educación secundaria han emprendido dichas acciones políticas, pero un 30 % de aquellos con educación superior también lo han hecho (Clery y Rhead, 2013).

La escolarización también enseña valores, lo que ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de pertenencia, a reconectar con la naturaleza y a fortalecer la capacidad de acción y competencias. Las experiencias basadas en lugares, como los programas de horticultura escolares, pueden ayudar a crear una conexión emocional tanto con el mundo urbano como con el mundo natural (Anderson, 2013; Gruenewald y Smith, 2008; Theimer y Ernst, 2012). El contacto directo con la tierra y el entorno viviente, y la exposición tangible a la relación entre la humanidad y la tierra en términos de impacto e interdependencia, han sido factores clave para el éxito de los programas (Mackenzie y otros, 2014; Rickinson y otros, 2004). En India, el concepto «huella de mano» se desarrolló para hacer hincapié en las acciones positivas en aras de la sostenibilidad, en contraposición a los debates medioambientales tradicionales sobre huellas globales. El programa Paryavaran Mitra, lanzado en 2010, se basa en este concepto para promover el valor del aprendizaje mediante la práctica. En el marco del programa, se desarrolló una red de jóvenes «amigos del entorno» y actualmente llega a más de 220 000 escuelas, así como al gobierno y los asociados de la sociedad civil (Centro de Educación Medioambiental, 2015).

En grupos de menor edad, hacer demasiado énfasis en la sensibilización sobre cuestiones globales puede hacer sombra a la instrucción del conocimiento y las capacidades necesarias para dar respuesta y participar en las cuestiones medioambientales locales, así como para maximizar el impacto individual. En el marco del PISA 2006, se descubrió que, aunque los alumnos de los países de la OCDE mostraban un gran sentimiento de responsabilidad personal y social en lo que concierne a las cuestiones medioambientales, no se mostraban optimistas: únicamente de un 13 % a un 21 % creían que la situación general mejoraría en los próximos 20 años (OCDE, 2009). Dado que los problemas medioambientales fácilmente pueden llevar a sentimientos de apatía e impotencia, es fundamental que la educación desarrolle las competencias y capacidades

de acción, medioambientales y de resolución de problemas de los estudiantes para conseguir un cambio real en su propia comunidad y en sus vidas diarias (Anderson, 2013).

Finalmente, los estudios muestran que la participación en actividades medioambientales extraescolares fortalecen el rendimiento escolar. En la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2009 se informaba de que dos tercios de los estudiantes de 38 países habían participado en actividades cívicas extraescolares (Schulz y otros, 2010). Las organizaciones medioambientales eran las más habituales, ya que en ellas participaban cerca del 30 % de los estudiantes, y más del 50 % en Colombia, Guatemala, Indonesia, la República Dominicana y Tailandia. En la República de Corea, los alumnos que habían estudiado y abordado cuestiones medioambientales en la vida real tendían a mostrar un buen rendimiento durante el acceso a la universidad. Y, dado que el lugar de aprendizaje se desplazó a una ubicación fuera de la escuela, se crearon asociaciones provechosas entre organizaciones medioambientales y el sector educativo escolar (UNESCO, 2014).

Predicando con el ejemplo: el conjunto de las escuelas

Dado que los estudiantes pasan bastante tiempo en las aulas, cada vez se exige más a las escuelas y las universidades que actúen como modelos a seguir en lo que concierne al desarrollo sostenible. El sector educativo puede servir como un ejemplo de gestión medioambiental. El enfoque «escolar integral» de la educación medioambiental incorpora todos los aspectos escolares: programa educativo, actividades extraescolares, formación del cuerpo docente, recursos humanos e infraestructura, operaciones y procesos (Mcmillin y Dyball, 2009). La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO describe el enfoque «escolar integral» como «un método para abordar las necesidades de los alumnos, el personal educativo y la comunidad en general, no solo dentro del programa, sino también en todo el ámbito escolar y el entorno de aprendizaje» y afirma que «esto implica acciones colectivas y de colaboración en las comunidades educativas a fin de mejorar el aprendizaje, el comportamiento y el bienestar de los estudiantes, así como las condiciones en las que se enmarcan (UNESCO-OIE, 2013)».

En aras de garantizar la seguridad, el respeto al clima y la sostenibilidad en las escuelas, este enfoque insta a

las instituciones a que cambien los edificios, terrenos y horarios escolares en consecuencia y que participen en la comunidad local (Anderson, 2012). Además de replantear el plan de estudio (¿se están cubriendo los

“ Los enfoques escolares integrales en Inglaterra han mejorado la ética escolar y la salud y el aprendizaje de los estudiantes, y reducido las huellas ecológicas de las escuelas ”

temas y conceptos emergentes? ¿se están enseñando las nuevas competencias?), el enfoque «escolar integral» implica reconsiderar y rediseñar las actividades y la gestión medioambiental de las escuelas (¿se conserva el agua y la energía en la escuela? ¿se ofrece comida saludable, se

minimizan los desperdicios y se dispone de instalaciones escolares verdes y saludables?), la pedagogía y el aprendizaje (¿los métodos de instrucción, aprendizaje, participación y toma de decisiones son adecuados y apropiados?) y las relaciones comunitarias (¿la escuela está relacionada con los problemas y recursos de la comunidad?).

Las investigaciones sobre el impacto de los enfoques escolares integrales en Inglaterra (Reino Unido) han demostrado una mejoría en la ética escolar y la salud y el aprendizaje de los estudiantes, así como reducciones en las huellas ecológicas de las escuelas (Hacking y otros, 2010). Lamentablemente, aunque la popularidad del enfoque está creciendo, sigue siendo una excepción más que una regla (Hargreaves, 2008).

A nivel universitario, la Asociación Internacional de Universidades, a través de su Iniciativa de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible, promueve la sostenibilidad en los campus —además de su extensión a nivel empresarial y comunitario—, la participación estudiantil, la gestión, el desarrollo institucional, la investigación y la elaboración de planes de estudio. Un miembro, la Universidad de Ryerson en Toronto (Canadá) ha desarrollado un programa de Sostenibilidad en las Instalaciones del Campus para centrar de nuevo las iniciativas del campus en desarrollar prácticas operativas sostenibles y estrategias de inversión del capital (IAU, 2015).

ENFOQUE TRADICIONAL: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA COMUNIDAD

Aunque las escuelas son una de las principales fuentes de conocimiento sobre sostenibilidad, la educación formal no está al alcance de todos. Por consiguiente, se precisa otro enfoque: aprender a través de las comunidades, como se ha hecho tradicionalmente durante generaciones. A menudo, los grupos excluidos disponen de un menor acceso a los recursos habituales. Las comunidades locales y el conocimiento tradicional son fundamentales para llegar a dichos grupos. Las comunidades locales son mucho más que ciudades o pueblos; son entidades con vida propia en las que las personas interactúan con su entorno local (Noguchi y otros, 2015).

El conocimiento tradicional —en particular el indígena—, cumple una función importante en la sostenibilidad

“ Transmitido de generación en generación, el conocimiento tradicional indígena ha sido la base para las actividades que sustentan a las sociedades en muchas partes del mundo ”

medioambiental. El conocimiento indígena es un conocimiento local que es exclusivo de una cultura o sociedad (Magni, 2016).¹ Transmitido de generación en generación, normalmente de boca en boca y en rituales, ha sido la base de la

agricultura, la preparación de los alimentos, la sanidad, la educación, la conservación y muchas otras actividades que sustentan a las sociedades en muchas partes del mundo.

La población indígena son las «primeras» personas o las «originarias» que pertenecen a la tierra o los territorios con los que comparten vínculos históricos y culturales. Cerca de 370 millones de personas indígenas viven en más de 90 países en todo el mundo (Naciones Unidas, 2009). Las comunidades indígenas son las guardianas del conocimiento medioambiental tradicional, en el que se contempla la naturaleza como un ser vivo y en el que se describe una relación recíproca, interdependiente, equilibrada y complementaria entre la humanidad, la naturaleza y el universo. El conocimiento tradicional es dinámico y representa generaciones de creatividad, innovaciones y validez científica y lógica (Battiste, 2002; Maurial, 2002).

RECUADRO 1.1

Los gobiernos han adoptado las prácticas comunitarias locales del «*buen vivir*»

En América Latina, la idea del «*buen vivir*» ha sido considerada por académicos, líderes indígenas, comunidades y políticos como el principio rector para un nuevo régimen de desarrollo que incorpora tanto la visión de la población indígena como el conocimiento tradicional y que debe llevarse a cabo de forma colectiva. Los líderes indígenas de la región dicen que el «*buen vivir*» puede considerarse como «una contribución de las poblaciones indígenas al mundo».

Entre los principios del «*buen vivir*», comunes para los grupos indígenas en la región, existe la relación entre los humanos, la naturaleza y el universo, en la cual la naturaleza se considera un ser vivo y tiene una relación indisoluble, interdependiente, equilibrada y complementaria con el universo y con los humanos. Las ideas de comunidad y comunitarismo también son importantes. La comunidad, más que el individuo, es la principal referencia en lo que concierne a los bienes naturales y culturales. La armonía entre las comunidades indígenas se alcanza a través de un sistema de igualdad y respeto de todos los miembros, pero en particular de las mujeres y los ancianos, ya que ellos son los principales miembros que tienen y transmiten el conocimiento tradicional.

Existen manifestaciones nacionales y locales únicas del «*buen vivir*». Dos de los enfoques nacionales más conocidos son los emprendidos por el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador. El concepto quichua «*sumak kawsay*», adoptado en la Constitución Ecuatoriana de 2008 y el concepto aimara «*suma qamaña*», adoptado en la Constitución Boliviana de 2009, significan vivir bien en armonía con la naturaleza y el universo. El concepto aimara hace más énfasis en la vida comunitaria: vivir bien juntos. En Panamá, a nivel local, el pueblo Ngobe utiliza la expresión *ti nûle kûin*, que significa estar feliz, vivir bien, tener buena salud, estar libre de preocupaciones y en armonía con la naturaleza. En Chile, el grupo indígena mapuche usa la expresión *kûme mongen*, que se refiere a una buena vida resultado de una relación equilibrada entre una persona, su entorno y lo sobrenatural.

Fuentes: Cunningham (2010), Gudynas (2011a).

La mayoría de las personas indígenas comparten normas y valores que son centrales para sus medios de subsistencia sostenibles (**Recuadro 1.1**). Algo fundamental para estos valores son ciertas nociones como comunidad, igualdad y complementariedad (Gudynas, 2011a; Ibañez, 2011), según los cuales las condiciones fundamentales del bienestar consisten en disponer de suficiente alimento; de valores familiares y comunitarios de afecto, reciprocidad y solidaridad; de la libertad para expresar la identidad propia y practicar la propia cultura, y de un entorno seguro y no contaminado (Tauli-Corpuz, 2010).

La población indígena vive en algunos de los ecosistemas más vulnerables. Desde el Ártico, pasando por las montañas elevadas, las llanuras aluviales y los bosques húmedos tropicales, hasta los márgenes del desierto, las islas pequeñas y las zonas costeras bajas, los territorios indígenas se ven afectados directamente por la crisis ecológica que ha provocado el cambio climático y la pérdida de biodiversidad. A pesar de las condiciones hostiles, muchas poblaciones indígenas prosperan; encuentran maneras de resistir y adaptarse a los cambios medioambientales, principalmente gracias a su profundo conocimiento del entorno y a su relación con este (Nakashima y otros, 2012).

Numerosos ejemplos de prácticas tradicionales de gestión de tierras utilizadas por comunidades indígenas están recibiendo reconocimiento internacional por conservar la biodiversidad y mantener los procesos de los ecosistemas. Los conservacionistas y los investigadores reconocen la enorme escala de hábitats terrestres y marinos ricos en biodiversidad que están gestionados de forma exitosa fuera de las zonas protegidas designadas por el gobierno. Las zonas y los lugares naturales sagrados conservados por la comunidad, que se estima tengan un tamaño casi igual que el total de las zonas protegidas, a menudo están gestionados de una forma igual o más efectiva que zonas comparables gestionadas por el gobierno. Por ejemplo, las investigaciones demuestran que dichos lugares han abordado más eficazmente la deforestación de los bosques tropicales reduciendo las talas y los incendios forestales y contribuyendo, por tanto, al papel de estos como puntos clave de la biodiversidad y sumideros de carbono, lugares que absorben más carbono del que emiten (ICCA, 2015).

La puesta en práctica de medios de subsistencia tradicionales sostenibles es un testimonio de la

resiliencia de las poblaciones indígenas y de su contribución a la mitigación del impacto del cambio climático (UNPFII, 2008). En la Cumbre Asiática sobre Cambio Climático y Pueblos Indígenas, celebrada en 2009, se puso de relieve que los grupos indígenas han aplicado el conocimiento tradicional a la agricultura, la agrosilvicultura, la gestión costera y fluvial, las plantas medicinales, la gestión de los recursos hídricos y la cosecha y la gestión de catástrofes, entre otras áreas (Tauli-Corpuz y otros, 2009).

Nociones como el «*buen vivir*» ofrecen una importante contribución al mundo actual en aspectos fundamentales como la organización social y la estructura económica. La armonía entre la humanidad, la naturaleza y el universo puede utilizarse como principio fundamental para las actividades relativas a la gestión y producción de recursos. No obstante, el discurso permanece limitado al aspecto filosófico en algunos países, aun en el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador, a pesar de la inclusión en sus constituciones. Por otro lado, el Consejo de Asentamientos Sostenibles de las Américas, más en concreto el de Colombia, está llevando el concepto a la práctica, por ejemplo en los proyectos urbanos de barrios ecológicos, ciudades en transición, pueblos tradicionales sostenibles, ecocaravanas y centros de educación sobre sostenibilidad (Cunningham, 2010; Gudynas, 2011b; Tauli-Corpuz, 2010).

El conocimiento tradicional, local e indígena ha demostrado su valor para el funcionamiento de los ecosistemas, los sistemas de alerta temprana relativos a los desastres, la adaptación al cambio climático y la resiliencia (Sheil y otros, 2015). Puede resultar valioso integrar el conocimiento propio de un lugar en los modelos científicos de clima, ya que los enfoques basados en un lugar y centrados en cuestiones climáticas pueden comportar «otro nivel de sensibilización a las sociedades consumidoras» y hacer que sean más resilientes contra los desastres (Leduc y Crate, 2013).

Lecciones de las escuelas integradas culturalmente

El mundo puede aprender de las mejores prácticas de las comunidades indígenas. El último Informe de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático identifica el conocimiento indígena y tradicional como un recurso de gran valor para la adaptación al cambio climático. Pone de relieve la necesidad de integrar dicho conocimiento en las prácticas ya existentes para aumentar la eficacia de la adaptación (IPCC, 2014). El éxito de muchos programas ha dependido

del profundo respeto intercultural, así como de la apertura a una pluralidad de sistemas de conocimiento y culturas basadas en compartir valores fundamentales (Leduc y Crate, 2013; Marika y otros, 2009).

El aprendizaje intergeneracional es fundamental para integrar el conocimiento tradicional en la sociedad contemporánea. Tradicionalmente, los ancianos eran los guardianes del conocimiento indígena y, por consiguiente, eran la fuente de transmisión más valiosa (Dweba y Mearns, 2011). Ciertas iniciativas educativas de éxito, como la Iniciativa Sistémica Rural de Alaska en los Estados Unidos, fomentan la interacción de los estudiantes con los ancianos indígenas. Por ejemplo, los ancianos juegan un papel central en la planificación educativa, el diseño del programa educativo y la implementación del programa en escuelas con sensibilidad cultural y dirigen actividades relativas a la transmisión de conocimiento en campos culturales (Barnhardt, 2008).

Una forma crucial de incorporar el conocimiento tradicional en las escuelas es utilizando la lengua local como lengua de enseñanza. En Botswana, el programa preescolar Bokamoso brinda a los docentes en formación un sistema de herramientas educativas basadas en la naturaleza que incorporan el conocimiento tradicional del San, el principal grupo indígena de la región. El programa educativo del Centro de Formación de Docentes de Bokamoso fue desarrollado de forma colectiva y durante

“ Una forma crucial de incorporar el conocimiento tradicional en las escuelas es utilizando la lengua local como lengua de enseñanza ”

dos años por un equipo de padres, miembros de la comunidad, expertos en programas educativos y miembros de organizaciones no gubernamentales (ONG). El proyecto dota a los becarios de las

herramientas que necesitan para enseñar los cursos de preescolar en la lengua San (Batibo, 2013). Usar la lengua materna como lengua de enseñanza tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje en todo el programa educativo, no solo en lo referente a lenguas (UNESCO, 2016).

El sólido enfoque occidental de los sistemas e

instituciones educativas en todo el mundo impide realizar una inclusión significativa de las poblaciones indígenas y sus conocimientos y prácticas en el sistema escolar formal. Entre algunos factores encontraríamos los programas educativos que carecen de relevancia local y devalúan el conocimiento indígena; el uso de la lengua dominante para la enseñanza en lugar de utilizar la lengua materna (Batibo, 2009); las estrategias de evaluación estandarizadas (Barnhardt y Kawagley, 2005); y la actitud del cuerpo docente ante el programa educativo (Radoll, 2015). Estos factores a menudo chocan con las enseñanzas tradicionales (Nakashima y otros, 2012).

Las investigaciones han documentado la forma en la que los sistemas educativos formales han comportado una pérdida de un conocimiento de fondo significativo sobre la naturaleza, la cultura y los valores que los niños indígenas adquirirían previamente en sus comunidades. Algunos países como Australia, el Canadá y los Estados Unidos muestran una pérdida de conocimiento indígena incalculable desde principios del siglo XX, cuando se envió a los niños indígenas a escuelas residenciales o se les sometió a una adopción forzosa en un intento de que fueran asimilados por la sociedad dominante (Reyhner y Eder, 2015). Separarles de sus familias y, por consiguiente, de sus raíces culturales causó «un daño irreparable a la supervivencia de las culturas y sociedades indígenas» (Stavenhagen, 2015, p. 255).

No obstante, aunque la educación puede provocar la pérdida de conocimiento indígena, también puede ser un remedio (UNESCO, 2009). Es fundamental que se fomente el diálogo y el establecimiento de asociaciones entre las poblaciones indígenas, la sociedad civil, el gobierno, los asociados en el desarrollo y los organismos de gestión, así como académicos de una serie de disciplinas, a fin de promover la conservación del conocimiento indígena y su integración en diversas iniciativas (Gorjestani, 2004).

ENFOQUE DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA: APRENDER A TRAVÉS DEL TRABAJO Y LA VIDA DIARIA

El cambio medioambiental exige otros tipos de aprendizaje aparte de la escolarización formal o la educación tradicional en las comunidades. Las personas deben actuar y contribuir a la sostenibilidad medioambiental en todas las etapas de sus vidas, así que es crucial aprender a través del trabajo y la vida diaria.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida comprende todo tipo de actividades de aprendizaje llevadas a cabo en la vida con el objetivo de mejorar el conocimiento, las capacidades y las competencias dentro de las perspectivas personales, cívicas, sociales y relativas al empleo (IUAL, 2015).

El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida no solo se centra en el programa educativo, sino también en el conocimiento y los valores intergeneracionales creados por la comunidad. Fomenta las sinergias y las conexiones entre grupos de la sociedad para abordar los desafíos medioambientales. Los órganos del gobierno, las organizaciones basadas en la fe, los grupos sin ánimo de lucro y comunitarios, las organizaciones de trabajo y el sector privado; todos ellos pueden contribuir a una educación medioambiental durante toda la vida.

Gobiernos y organismos intergubernamentales

Los gobiernos tienen una importante función que cumplir en lo que concierne a educar al público sobre los desafíos medioambientales. Las campañas apoyadas por el gobierno concientizan sobre un problema medioambiental, ponen de relieve los factores subyacentes y señalan la forma en la que las partes interesadas pueden abordarlo y marcar un cambio significativo. Las campañas de concientización pública son más efectivas cuando se centran en grupos que comparten valores y colaboran con líderes comunitarios para transmitir mensajes importantes (Stern, 2007). En 2015, por ejemplo, el ministro etíope de Recursos Hídricos, Irrigación y Energía, junto con otros asociados, lanzó una campaña de concientización pública de dos años de duración centrada en fomentar productos de iluminación basados en energía solar. Con un público objetivo de 12 millones de etíopes, la campaña se centraba en desalentar el uso de lámparas de queroseno en los hogares y ayudarles a tomar decisiones informadas relativas a la compra de iluminación ajena a la red eléctrica (Banco Mundial, 2015).

Una iniciativa relacionada, Lightning Africa, ha permitido que más de 35 millones de personas en África pueda acceder a energía y luz limpia, asequible y segura. El programa, que actualmente opera en Burkina Faso, Etiopía, Kenya, Liberia, Malí, Nigeria, la República Democrática del Congo, la República Unida de Tanzania, el Senegal, el Sudán del Sur y Uganda, atiende las necesidades de iluminación de los consumidores rurales, urbanos y suburbanos que no disponen de acceso a electricidad —principalmente hogares y negocios de

ingresos bajos—. Ofrece una alternativa a las lámparas de queroseno y las velas, las fuentes de iluminación más usadas habitualmente entre aquellos que no disponen de acceso a la red eléctrica. El programa ha ayudado a los hogares a reducir las emisiones de dióxido de carbono en más de 700 000 toneladas, el equivalente a eliminar 147 000 automóviles de las carreteras (Banco Mundial, 2016).

El Instituto Universitario de las Naciones Unidas para el Estudio Avanzado de la Sostenibilidad lanzó sus primeros Centros Regionales de Competencias (RCE) sobre educación para el desarrollo sostenible en 2003 (Fadeeva y otros, 2014). Los Centros unen a las instituciones regionales y locales, crean plataformas innovadoras para compartir información y experiencias y promueven el diálogo entre las partes interesadas regionales y locales a través de asociaciones para el desarrollo sostenible. En 2015, 138 Centros Regionales en todo el mundo demostraban el potencial del aprendizaje con múltiples partes interesadas y de la creación de conexiones entre las escuelas, las universidades, el gobierno local, los grupos de la sociedad civil y el sector privado (IAU, 2016).

Un ejemplo, el Centro Regional de Competencias de Minna, está ubicado en la zona geopolítica septentrional central de Nigeria, una región ampliamente rural y agrícola con una baja densidad demográfica y un clima muy cambiante. El Centro de Minna enseña a los profesores, estudiantes, jóvenes y líderes de la comunidad a gestionar mejor su entorno natural para garantizar un desarrollo sostenible en el estado de Níger y sus alrededores en un contexto de altos niveles de desempleo y pobreza, degradación medioambiental, sistemas de sanidad y gestión de residuos de mala calidad, gestión del suelo deficiente, educación pobre, inundaciones, deforestación y reducción de los recursos de agua dulce (Fadeeva y otros, 2014).

Líderes religiosos y culturales

Los líderes religiosos, culturales y sociales pueden ayudar a difundir los valores y el comportamiento respetuosos con el medio ambiente (Zaval y Cornwell, 2015). Los incentivos sociales y la presión social basada en los valores y las normas compartidos guían las elecciones de consumo y de comportamiento medioambiental. Los líderes y los modelos a seguir pueden dar forma a las aspiraciones sociales y ofrecer modelos de comportamiento sostenible.

Los líderes religiosos a menudo son hábiles y

“ Los líderes religiosos, culturales y sociales pueden ayudar a difundir los valores y el comportamiento respetuosos con el medio ambiente ”

que sus hogares fueran más resistentes al clima y más eficientes energéticamente. En lugar de usar técnicas convencionales para fomentar la sensibilización, la iniciativa confiaba en que los líderes religiosos apelaran a los valores de los miembros de la comunidad. Los líderes locales vincularon las iniciativas verdes a las creencias espirituales más profundas e instaron a que se tomara la decisión moral correcta en los hogares. Se estima que las comunidades ahorraron 110 200 millones de *British thermal units* (BTU) de gas y electricidad, cerca de 2,3 millones de dólares estadounidenses en ahorro energético (Fuller y otros, 2011).

Empresas y lugares de trabajo más verdes

La gente pasa mucho tiempo en el lugar de trabajo, convirtiéndolo en una ubicación útil para impartir educación informal y no formal. Durante las últimas dos o tres décadas, se ha lanzado una serie de iniciativas corporativas para reducir la huella ecológica de las empresas y educar al personal y al público sobre la protección medioambiental. Además de reducir los costes y mejorar la reputación empresarial, las iniciativas en el marco de la responsabilidad social corporativa ayudan a fomentar la sensibilización medioambiental de forma interna y externa.

En una encuesta de la Economist Intelligence Unit en 2008, más de la mitad de todos los ejecutivos internacionales preguntados consideraban la responsabilidad social corporativa como una prioridad alta o muy alta, un incremento importante en comparación con el 34,1 % de 2005 (The Economist, 2008). Más del 40 % afirmaba que era importante que las empresas armonizaran la sostenibilidad con el resto de objetivos, misiones o valores empresariales generales (McKinsey, 2014). Allianz Insurance, un grupo de servicios financieros internacional que emplea a más de 148 000 personas, se comprometió públicamente a realizar una reducción del 35 % en su huella de carbono

de 2006 para antes de finales del 2015. Para conseguir este objetivo, hizo que su política de adquisición de equipos de informática fuera más «verde», redujo los viajes innecesarios e impuso una norma de impresión a doble cara (TUC, 2014). Unilever desarrolló un plan para mejorar el impacto medioambiental en toda su cadena de distribución; redujo las emisiones de carbono de sus procesos de fabricación en un tercio a la vez que aumentaba las fuentes agrícolas sostenibles de un 14 % a un 48 % entre 2010 y 2014 (The Economist, 2014). Iniciativas como estas no solo ayudan a reducir la huella

de carbono de una empresa, sino que animan a los empleados a adoptar prácticas más sostenibles fuera del lugar de trabajo.

Además de conservar el entorno, las decisiones de los fabricantes y los minoristas para comercializar productos orgánicos, de utilizar envasados que sean sostenibles y respetuosos con el medio ambiente, de prohibir el uso de bolsas de plástico (**Recuadro 1.2**) e informar a los consumidores sobre la forma en la que se producen los bienes contribuye a la educación del consumidor y a un consecuente cambio en los hábitos, permitiendo que los consumidores tomen decisiones acordes a sus valores y preferencias (BIO Intelligence Service, 2012; Hertwich, 2003).

RECUADRO 1.2

Predicando con el ejemplo: estimular a las personas para que actúen ecológicamente

Estimular es una forma de influenciar el comportamiento. A la hora de inculcar la sostenibilidad, la opción por defecto consiste en adoptar un comportamiento más sostenible. El gobierno y el sector privado pueden colaborar para hacer que los bienes y servicios respetuosos con el medio ambiente sean las «opciones ecológicas por defecto» de los consumidores. Las tendencias positivas pueden normalizarse rápidamente, imputando la responsabilidad a quienes desean comportarse deliberadamente de manera no sostenible. Inculcar de forma más proactiva también puede ayudar a superar las imparcialidades cognitivas como la preferencia por el status quo, donde cualquier cambio que difiera de la base de referencia se percibe como una pérdida. Inculcar de forma proactiva puede considerarse como una opción educativa cuando existe transparencia y cuando el cambio deseado está apoyado por conocimiento e información sobre las razones por las cuales el cambio es importante. Cuando no hay transparencia, este «estímulo» puede convertirse en manipulación, lo que podría desencadenar en resultados deseables a nivel medioambiental pero que no son socialmente sostenibles.

Para que los estímulos sostenibles funcionen, el gobierno, el público y el sector privado deben colaborar bien juntos y compartir la visión de reducir las emisiones y mejorar la eficiencia energética. En Schönaun, Alemania, un proveedor de servicios públicos hizo que su programa ecológico de energía fuera la opción por defecto, lo que ocasionó un 90 % de altas con esta modalidad. Los residentes podían también no elegir esta opción, pero muy pocos decidieron cambiarla. En contraste, la participación en programas de energía limpia en otras ciudades alemanas fue baja: menos del 1 % de los consumidores eligió participar a través de medios voluntarios en 2008, año en el que se realizó el estudio.

Fuente: Zaval y Cornwell (2015).

Las organizaciones relacionadas con el trabajo pueden cumplir una función muy significativa en la integración y la transición hacia unas prácticas más sostenibles en el lugar de trabajo. A nivel internacional, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) dispone de un Centro Internacional de Formación en Turín que ofrece un curso para representantes de trabajadores llamado «trabajos verdes para una transición justa hacia un desarrollo con bajas emisiones y resiliente al cambio climático» (OIT, 2016). Su propósito es educar a los representantes de los trabajadores de todo el mundo sobre las conexiones entre los desafíos medioambientales y el mundo del trabajo, impartir lecciones y buenas prácticas y explorar formas de promover políticas que sean sostenibles en materia de medio ambiente y que estén adaptadas para ser relevantes a nivel nacional e inclusivas a nivel social.

Los sindicatos nacionales y locales también contribuyen a la educación medioambiental. En Argentina, el Sindicato de Trabajadores de la Construcción ofrece cursos de formación sobre medio ambiente a sus miembros, en el que se incluyen temas como la instalación de paneles solares, construcción de cocinas solares y gestión y reciclaje de residuos. Tras completar el curso con éxito, se otorga un certificado (Fundación UOCRA, 2009).

Organizaciones no gubernamentales

Las ONG pueden movilizar el apoyo público para la conservación del medio ambiente. En países con sectores educativos formales que disponen de recursos insuficientes, puede que sean la principal fuente de educación medioambiental. A través de campañas de información pública, proyectos sobre el terreno, asociaciones y alianzas verdes, las ONG contribuyen

“ Si el progreso educativo se estanca, puede llevar a un aumento del 20 % en las víctimas mortales relacionadas con desastres cada década ”

“ Las ONG, como Avaaz, pueden movilizar el apoyo público de forma eficaz para la conservación del medio ambiente ”

Internet es una herramienta fundamental y eficaz para muchas ONG (Brulle, 2010). Los grupos que se dedican a campañas basados en la web, como Avaaz, ayudan a sensibilizar y a movilizar a los «clicktivistas» en todo el mundo. Con 44 millones de miembros en 194 países, Avaaz está en el centro de muchas campañas medioambientales de perfil alto. En 2013, por ejemplo, lanzaron una campaña de dos años para prohibir los pesticidas que están acabando con las abejas en la Unión Europea. La campaña incluía una petición con más de 2,6 millones de firmas, protestas con apicultores destinadas a captar la atención de los medios, la financiación de encuestas de opinión y la inundación de los ministerios con mensajes (Avaaz, 2013).

El proyecto de cocinas solares Mekhe del Senegal, ejecutado por la Ndop Women's Association, es un ejemplo de la contribución de las ONG a la educación medioambiental. De octubre de 2004 a septiembre de 2006, se centró en reducir la degradación medioambiental reemplazando los fogones de leña con cocinas solares. Se utilizaron varios modos de educación y formación: algunos aldeanos recibieron formación para construir las cocinas y otros para promover su uso. Se hizo uso de una película en DVD y de visitas a las comunidades cercanas para hacer que los hogares participaran. Cada familia dejó de emitir, en promedio, el equivalente a 3 toneladas indicadores de dióxido de carbono. El proyecto creó 10 puestos de trabajo y mejoró la capacidad de 105 mujeres y 22 hombres de utilizar una fuente de energía renovable (PNUD, 2015a).

Coaliciones informales

sustancialmente a modelar el comportamiento público en materia de medio ambiente. Su fuerza, comparada con otros grupos del sector educativo formal, reside en su habilidad para ofrecer una educación medioambiental utilizando métodos y canales más informales.

Las plataformas y coaliciones informales se caracterizan por sus diversas formas de aprendizaje interactivo. Se describen como participativas, colaborativas, sociales, interactivas, experimentales y transformativas. Entre algunos ejemplos encontramos los grupos comunitarios de Detroit, Estados Unidos, que se han organizado ellos mismos para desarrollar granjas urbanas que den un nuevo propósito a las propiedades deshabitadas y fortalezcan la resiliencia comunitaria (Greening of Detroit, 2015); la presupuestación participativa en Puerto Alegre, Brasil (Touchton y Wampler, 2013); y la agricultura urbana en Hue, Viet Nam, en donde esta práctica de la comunidad local ha reducido el efecto «isla de calor» y se ha promovido como una oportunidad para nuevas empresas de ecoturismo y producción de alimentos orgánicos (van Dijk y otros, 2012; Phuc y otros, 2014).

Promover el comportamiento sostenible también puede ser eficaz a través de clases o interacciones particulares. En las estrategias de marketing social basadas en la comunidad, se selecciona un comportamiento prioritario y se diseñan soluciones locales para superar las barreras del cambio de comportamiento. Los programas se despliegan de forma más amplia a través de las redes comunitarias. En reconocimiento del poder de la psicología social, los programas —en ámbitos desde la promoción del uso de tazas reutilizables y cabezales de ducha eficientes, al uso compartido del automóvil y la compra de productos con contenido reciclado— fomentan el compromiso público por parte de los individuos durante las interacciones personales, ya que se ha constatado que aumenta las probabilidades de cumplir las promesas (McKinsey-Mohr, 2011).

REVERTIR EL CAMBIO CLIMÁTICO EXIGE LA ADOPCIÓN DE UN ENFOQUE INTEGRADO DEL APRENDIZAJE

El desafío del cambio climático demuestra la complejidad y urgente necesidad de utilizar la educación para abordar las crisis medioambientales. Se requieren los tres enfoques descritos en las secciones previas: el aprendizaje en las escuelas, en las comunidades

RECUADRO 1.3

El cambio climático y los desastres naturales afectan severamente a los sistemas educativos y a sus resultados

La frecuencia cada vez mayor de los desastres naturales y los fenómenos meteorológicos extremos aumenta la vulnerabilidad de muchos países de bajos ingresos y dichos acontecimientos tienen múltiples efectos directos e indirectos sobre los sistemas educativos y sus resultados.

Los desastres naturales interrumpen la continuidad educativa dañando y destrozando las instalaciones de las escuelas y, además, amenazan la seguridad física y el bienestar psicológico de las comunidades. Por ejemplo, los terremotos del 2015 en Nepal devastaron la infraestructura escolar: en 11 de los distritos más afectados, 34.500 de 55.000 aulas se calificaron como no seguras para su uso, lo que afectó a la educación de más de un millón de niños. Los desastres naturales son la principal causa de la migración global interna y externa, los cuales afectan tanto a los sistemas escolares del país emisor como del país receptor, ya que las poblaciones de migrantes jóvenes cambian. En 2015, 19,2 millones de personas en todo el mundo se desplazaron internamente debido a desastres naturales; dos veces más que los desplazados por conflictos y violencia. Además, el cambio climático está elevando las temperaturas y el nivel del mar, y está causando una pérdida en la productividad agropecuaria y afectando seriamente a la salud de los niños en detrimento de los resultados educativos.

Bangladesh es uno de los países del mundo más pobres, poblados y propensos a las inundaciones. Los expertos en clima prevén que, para 2050, 27 millones de personas estarán en riesgo debido a la elevación del nivel del mar. Con una frecuencia de inundaciones cada vez mayor, muchos migrantes medioambientales procedentes de zonas rurales se han convertido en habitantes de barriadas en Dhaka, una capital densamente poblada. No resulta sorprendente que el sistema escolar se vea afectado comúnmente por los desafíos relativos a las condiciones meteorológicas. Por ejemplo, como resultado del ciclón Sidr en 2007, se destruyeron 849 escuelas en 12 distritos, lo que afectó a la educación de más de 140 000 estudiantes.

El programa de Escuelas Flotantes Solares, desarrollado por una ONG de Bangladesh, Shidhulai Swanirvar Sangstha, es un ejemplo de una solución educativa relevante a nivel local realizada para adaptarse a los severos efectos de la meteorología. Las «escuelas flotantes» (barcos) ayudan a garantizar la educación durante el año entero y recursos educativos al ir recogiendo a estudiantes de todas partes de la localidad para luego atracar en una ubicación determinada e impartir clases.

Fuentes: Anderson (2013); Das (2010); Observatorio de Desplazados Internos (2015); Observatorio de Desplazados Internos (2016); Save the Children (2008); UNICEF (2015); Walsham (2010); Wheeler (2011); Iniciativa WISE (2012).

y a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de la integración entre los tipos de educación y la colaboración entre la educación y otros sectores. Mediante este despliegue, la educación puede contribuir a otras medidas para abordar el cambio climático, como la prevención, mitigación y preparación ante los desastres.

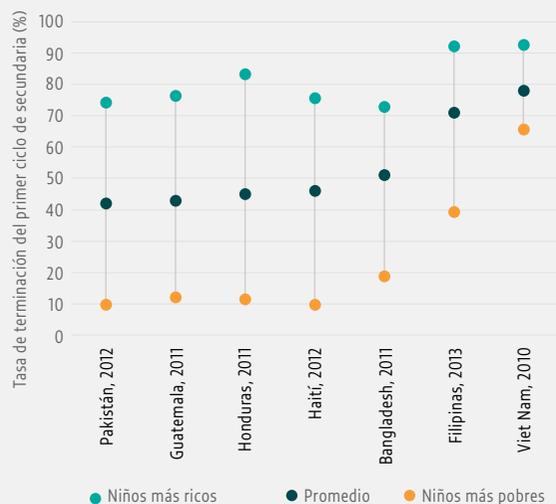
El cambio climático es, de lejos, la mayor crisis medioambiental a la que la humanidad se haya enfrentado jamás. Entre 1995 y 2014, 15 000 fenómenos meteorológicos extremos causaron más de 525 000 muertes en todo el mundo y unas pérdidas que ascendieron hasta los casi 3 billones de dólares estadounidenses (Kreft y otros, 2015). El cambio climático supone una amenaza muy grave para los medios de subsistencia. Es responsable directo del incremento de las temperaturas globales y el aumento en la frecuencia y la escala de los fenómenos

meteorológicos extremos y los desastres naturales como las sequías, las inundaciones, la desertificación agravada y la pérdida de biodiversidad. Estos fenómenos, por su lado, ejercen un impacto directo en las existencias de alimentos a nivel mundial, la salud y el bienestar humano, la seguridad humana, el crecimiento económico y el empleo. El efecto del cambio climático también tiene serias implicaciones en el funcionamiento de los sistemas educativos y precisa de estrategias de adaptación (**Recuadro 1.3**).

En el COP21 celebrado en París, durante la Conferencia de las Partes de 2015 para la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, un número récord de países —195 en total— adoptaron el Acuerdo de París, en virtud del cual los signatarios convinieron, entre otras cuestiones, mantener el aumento de las temperaturas muy por debajo de los 2 grados Celsius y reducir las emisiones de carbono. Dado que las

GRÁFICO 1.3:

Los niños pobres de los países que se enfrentan a un mayor riesgo de desastres causados por el cambio climático tienen menos posibilidades de acabar la educación secundaria
Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria, desglosado por riqueza



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM (2016) basado en encuestas a familias.

consecuencias del cambio climático son tan severas, en particular para aquellos que viven en zonas más sensibles a los cambios en las condiciones meteorológicas, las temperaturas y los niveles del mar, no resulta sorprendente que existan medidas a nivel mundial para emplear la educación a todos los niveles a fin de ayudar a los ciudadanos a enfrentar las causas del cambio climático y dar respuesta a sus consecuencias.

LAS ESCUELAS, LAS COMUNIDADES Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA TRABAJAN MANO A MANO

La educación formal cumple una función especialmente importante en la mitigación del cambio climático y cómo responder a sus impactos. De hecho, la expansión de la educación es más efectiva en lo que concierne a la lucha contra el cambio climático que en las tradicionales inversiones en infraestructura, como los rompeolas y los sistemas de riego. Las investigaciones sobre la vulnerabilidad a los desastres demuestran que la educación de las mujeres, por ejemplo, se correlaciona negativamente con las víctimas mortales de desastres.

Las previsiones indican que universalizar la educación del segundo ciclo de secundaria para 2030 prevendría 200 000 muertes relacionadas con desastres en los próximos 20 años (Lutz y otros, 2014).

En países donde el acceso a la educación es limitado o la educación no es de buena calidad, es preciso adoptar medidas integradas para mejorar los sistemas educativos, así como utilizar la educación para propiciar medidas climáticas. Para llegar a los jóvenes, ya sean ricos o pobres, quizá se requiera que la educación sobre el cambio climático no se limite a las aulas, sino que se imparta a través de programas adicionales del gobierno, las ONG y el sector privado.

Las comunidades que se enfrentan a mayores riesgos debidos a acontecimientos relacionados con el clima normalmente están ubicadas en países de ingresos bajos y medios. De los 10 países más afectados entre 1995 y 2014, 9 se situaban en el grupo de ingresos bajos o medianos bajos: Bangladesh, Filipinas, Guatemala, Haití, Honduras, Myanmar, Nicaragua, el Pakistán y Viet Nam. El restante fue Tailandia, un país de ingresos medianos altos (Kreft y otros, 2015). Muchos de los países más pobres tienen un bajo nivel de formación básica y existe una gran disparidad entre los estudiantes pobres y los ricos (**Gráfico 1.3**). En Guatemala, Haití, Honduras y el Pakistán, tan solo cerca del 10 % de los niños pobres completan el primer ciclo de educación secundaria, en comparación con los niños ricos, con un 75 %.

La educación puede utilizarse para sensibilizar en torno al cambio climático, reducir la vulnerabilidad y mitigar sus consecuencias. Las escuelas pueden aumentar el conocimiento y la sensibilización sobre el entorno y el cambio climático incorporando la sostenibilidad medioambiental en los materiales del aula y planes de estudio. En Bangladesh, después de que el Consejo Nacional de Programas Educativos y Libros de Texto preparara y aprobara un manual escolar sobre cambio climático y protección de la salud, 1,515 estudiantes de 30 escuelas recibieron formación escolar basada en el manual; en cambio, 1,778 estudiantes de 30 escuelas de control recibieron un folleto sobre cambio climático y problemas de salud. Seis meses después, los resultados del test posterior a la intervención realizado en los dos tipos de escuelas demostraron que la formación condujo a un aumento significativo del conocimiento de los niños sobre el tema (Kabir y otros, 2015).

La educación puede reducir la vulnerabilidad al cambio

climático. Un estudio comparativo en Cuba, Haití y la República Dominicana se centró en la función que cumplía la educación formal en la reducción de la vulnerabilidad y exploró el posible impacto de la educación en la gestión y prevención de los desastres y en la gestión posterior a los desastres. Descubrió que la falta de educación y la alfabetización insuficiente provocaba que las personas no comprendieran las advertencias. En Cuba, un país con unas tasas de alfabetización y matriculación altas, el nivel de vulnerabilidad ante los desastres relativos al clima fue reducida (Pichler y Striessnig, 2013).

La educación también puede ayudar a que las personas se adapten a los efectos del cambio climático. En Etiopía, seis años de educación aumenta en un 20 % las probabilidades de que un agricultor se adapte utilizando técnicas como la conservación del suelo, fechas de plantación variadas y diversidad de cultivos (Deressa y otros, 2009). En Uganda, la probabilidad de que una familia adopte variedades de cultivo resistentes a las sequías aumenta cuando el padre ha recibido educación básica (Hisali y otros, 2011). Además, una encuesta

realizada a agricultores de Burkina Faso, el Camerún, Egipto, Etiopía, Ghana, Kenya, el Níger, el Senegal, Sudáfrica y Zambia demostró que aquellos que disponen de educación son más proclives a realizar al menos una adaptación: un año de educación reduce la probabilidad de no realizar adaptaciones en un 1,6 % (Maddison, 2007).

Con el fin de obtener estas mejoras, es importante prestar atención a la calidad de la educación. La formación de los docentes se ha identificado como un factor fundamental para conseguir que la educación tenga una mayor capacidad de respuesta al cambio climático y a los desafíos sostenibles conexos. El uso de módulos cortos y circulares para la formación de docentes parece ofrecer beneficios significativos a la comprensión y confianza de los profesores en lo que concierne al cambio climático. En un estudio, el porcentaje de posibles profesores que consideraba el cambio climático como una asignatura conceptualmente difícil de enseñar descendió del 21 % a cerca del 7 % después de tan solo cuatro horas de formación (Anderson, 2013).

Tal y como mostraron las secciones anteriores, la

RECUADRO 1.4

Los pequeños Estados insulares utilizan todo su sistema educativo para prepararse ante el cambio climático

La región de las Islas del Pacífico experimentará uno de los impactos negativos más profundos del cambio climático con una antelación considerable en comparación a otras regiones. Creada por la Fundación Nacional de Ciencia de los Estados Unidos, la Asociación Educativa sobre el Clima de las Islas del Pacífico (PCEP, por sus siglas en inglés) se centra en educar a los estudiantes y ciudadanos de la región acerca de las formas que demuestran la ciencia moderna y el conocimiento medioambiental indígena, abordan la urgencia del cambio climático y respetan la cultura indígena. Los estudiantes y ciudadanos de la región dispondrán del conocimiento y las habilidades para progresar en su comprensión sobre el cambio climático y se adaptarán a sus impactos.

El Plan Estratégico de la PCEP incorpora una serie de objetivos estratégicos interconectados como la promoción del conocimiento y las prácticas indígenas, la mejora del aprendizaje y enseñanza sobre el cambio climático desde preescolar hasta la formación de docentes, un programa de asociación entre la comunidad y la escuela para conectar a esta última con los colaboradores comunitarios para la adaptación al clima y, por otra parte, un enfoque hacia el contenido y las habilidades necesarias para que los estudiantes comprendan la ciencia del clima del planeta y de las Islas del Pacífico, así como la adaptación a los efectos del cambio climático.

Entre las actividades actuales encontramos la revisión de los estándares educativos nacionales y estatales sobre ciencia para incorporar mejor el cambio climático; la adaptación de los planes de estudio a una amplia variedad de contextos climáticos y educativos; la recopilación de conocimiento y prácticas indígenas locales relativas a la educación y adaptación al clima; la prestación de desarrollo profesional y el apoyo a las comunidades de aprendizaje profesional local.

Fuentes: Sussman y otros (2013); Vize (2012).

educación formal es solo un enfoque. La educación también puede llevarse a cabo dentro de las comunidades. Un ejemplo significativo de preparación ante los desastres tuvo lugar en Filipinas, en donde las asociaciones y los diversos enfoques de aprendizaje se utilizaron de forma eficaz. Las comunidades locales trabajaron con el Ministerio de Educación, Plan Internacional y otros asociados para educar a los niños y los jóvenes sobre la adaptación y preparación ante el cambio climático para reducir la vulnerabilidad ante los desastres. Los niños aprendieron a leer los pluviómetros; llevaron a cabo simulaciones y simulacros de desastres, llevaron a cabo cartografías de los riesgos y aprendieron técnicas de primeros auxilios, natación y seguridad en el agua. A través del teatro y la música, los niños expresaban lo que habían aprendido, ofreciendo a sus comunidades información sobre posibles peligros y soluciones prácticas. Las pruebas demuestran que estos programas fueron eficaces a la hora de reforzar la resiliencia de la comunidad y, posiblemente, salvar vidas. En 2006, después de tres días de lluvias continuadas, los niños y los adultos aplicaron el conocimiento extraído de la estrategia de reducción de riesgos centrada en la adaptación para evacuar antes de que los desprendimientos de tierra sepultaran sus hogares (Plan Internacional, 2008). Otra labor que conecta la escolarización formal con la educación comunitaria se puede encontrar en los pequeños Estados insulares (**Recuadro 1.4**).

Los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrecidos por el gobierno, la industria privada y la sociedad civil también son fundamentales. Entre las respuestas efectivas al cambio climático podemos encontrar la gobernanza y la cooperación legislativa entre el sector educativo y otros sectores. Las estrategias nacionales que incluyen campañas de sensibilización y difusión de información relativa al cambio climático permitirán que las partes interesadas lleven a cabo actividades de adaptación y mitigación. Por ejemplo, Namibia ha impreso Folletos de Comunicación Inicial sobre el cambio climático que se han traducido a las lenguas locales para empoderar a los ciudadanos y permitirles tomar decisiones bien informadas (Mfuno y otros, 2009). El Reino Unido está emprendiendo más medidas para comunicar, informar y educar al público, como la promoción de medidas de conservación energética (DEFRA, 2006). El gobierno también está promoviendo y financiando tecnologías energéticas

basadas en fuentes renovables en todas las escuelas de Inglaterra para reducir las emisiones de carbono y utilizar las tecnologías renovables como una fuente de aprendizaje para enseñar ciencia, geografía, diseño, civismo y matemáticas (DEFRA, 2006).

CONCLUSIÓN

La educación juega un papel fundamental en la transformación hacia sociedades más sostenibles desde el punto de vista medioambiental, así como para abordar el impacto de las crisis medioambientales como la que representa el cambio climático. Los desafíos son cada vez más urgentes. El comportamiento humano ha llevado a una crisis medioambiental, siendo muchos los tipos de problemas que han contribuido a este hecho, entre ellos la sobrepoblación, los estilos de vida no sostenibles que consumen más recursos de los disponibles y los comportamientos individuales que dañan el entorno, como el uso de combustibles fósiles o vertederos.

Por consiguiente, las soluciones a las crisis medioambientales varían y deben abordar los problemas a todos los niveles: individual, comunitario, regional, nacional y, en cifras acumulativas, a nivel mundial. Los enfoques de aprendizaje variarán. La educación formal puede contribuir a un nivel general —por ejemplo reduciendo las tasas de fecundidad— y a nivel individual —fomentando la formación básica en materia de medio ambiente—. En instituciones de educación primaria, secundaria y superior se están adoptando enfoques dinámicos para mejorar el conocimiento, las habilidades y las actitudes sostenibles.

Sin embargo, la educación formal no está al alcance de todos. El aprendizaje, el fomento de la sensibilización y el refuerzo de las competencias para tomar medidas puede llevarse a cabo en las comunidades y a través de la educación basada en la interacción entre las personas y sus entornos locales. El conocimiento indígena y los sistemas de creencias pueden inspirar una mejor salvaguardia del planeta. El aprendizaje a lo largo de toda la vida puede ayudar a las personas a vivir de forma sostenible durante toda su vida. Un enfoque colaborativo entre múltiples interesados debe involucrar al gobierno, la sociedad civil y el sector privado tanto dentro como fuera de las escuelas para modelar valores y perspectivas y contribuir al desarrollo de las competencias para

reducir o eliminar prácticas no sostenibles, así como para adaptarse a las consecuencias —como el cambio climático— de que la humanidad ha traspasado los límites planetarios.

NOTAS FINALES

1. Esta sección se basa ampliamente en el trabajo de Magni (2016).

Un hombre en un cultivo de yuca que se está cultivando con una técnica mejorada en Boukoko (República Centroafricana).

FOTOGRAFÍA: Riccardo Gangale/FAO



CAPÍTULO

2

La prosperidad: economías sostenibles e inclusivas

Estamos decididos a velar por que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, y por que el progreso económico, social y tecnológico se produzca en armonía con la naturaleza.

– Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

La educación desempeña un papel fundamental en el avance hacia un crecimiento económico que sea integrador y sostenible desde el punto de vista medioambiental.

1 La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarios para que la producción y el consumo sean sostenibles, así como para proporcionar competencias ecológicas a las industrias verdes y orientar la investigación y la educación superior hacia la innovación ecológica.

- La creación de industrias verdes recae sobre los trabajadores altamente cualificados con una formación específica.
- Hacer que los diferentes sectores industriales sean más ecológicos requerirá la educación y formación continua de los trabajadores de cualificación media y baja, a menudo impartida en el trabajo.
- La investigación puede orientarse hacia el crecimiento y la innovación ecológica.

2 La educación puede ayudar a que la producción de alimentos y la agricultura sean más sostenibles.

- La agricultura necesita una transformación urgente para satisfacer las necesidades medioambientales y globales: la agricultura es responsable de un tercio de las emisiones de gases de efecto invernadero.
- La educación primaria y secundaria proporciona a los futuros agricultores las competencias básicas y un conocimiento crítico sobre los desafíos en materia de sostenibilidad que plantea la agricultura.
- La alfabetización y la educación no formal en forma de programas de extensión pueden aumentar la productividad de los agricultores.
- Sin embargo, muchos están frenando la inversión en investigación agrícola justo cuando más se necesita: en el África Subsahariana, el porcentaje del gasto global en investigación agrícola pública bajó del 10 % al 6 % entre 1960 y 2009.

3 La educación contribuye al crecimiento económico.

- El nivel de educación explica aproximadamente la mitad de la diferencia en las tasas de crecimiento entre Asia Oriental y el África Subsahariana entre 1965 y 2010.
- Pero la educación debe ajustarse a los constantes cambios del entorno laboral y producir más trabajadores altamente cualificados. De aquí a 2020, podría haber 40 millones menos de trabajadores con educación superior para responder a la demanda respectiva.

4 La educación de buena calidad puede ayudar a asegurar que el crecimiento económico no deje atrás a nadie.

- Si los diez últimos Estados miembros de la Unión Europea logran cumplir los objetivos de 2020 para disminuir el abandono escolar y aumentar la participación en la educación superior, también podrán reducir el número de personas en riesgo de pobreza en 3,7 millones.
- La educación secundaria y superior es mucho más eficaz que simplemente la primaria a la hora de ayudar a las personas a acceder a unos ingresos y un trabajo decentes.

5 La educación reduce la pobreza y ayuda a cerrar las brechas salariales.

- La educación ayuda a las personas a encontrar trabajo: en Sudáfrica, en 2005, fueron contratadas menos del 45 % de las personas con una formación inferior al segundo ciclo de secundaria, en comparación con aproximadamente el 60 % que sí habían terminado este ciclo.
- Si los trabajadores de origen socioeconómico bajo tuvieran la misma educación que sus contrapartes más favorecidas, la desigualdad en la pobreza laboral entre los dos grupos disminuiría un 39 %.
- La educación aumenta los ingresos aproximadamente un 10 % por año de escolaridad.
- Mientras tanto, hacen falta políticas que satisfagan la creciente demanda global de mano de obra especializada y cualificada.

Los modelos de crecimiento económico actuales están destruyendo el medio ambiente.....46

Para llevar a cabo una transformación sostenible, será necesario introducir nuevas industrias limpias y hacer que las actuales sean más ecológicas.....46

Las prácticas agrícolas requieren una transformación50

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida contribuyen al crecimiento económico a largo plazo 55

Crecimiento económico no significa prosperidad para todos.....60

La educación puede ayudar a aumentar la inclusión 61

La educación mejora los resultados obtenidos en el mercado laboral y en la búsqueda de un trabajo decente.....64

Conclusión72

La economía mundial necesita una profunda transformación para poder llevar a cabo la Agenda para el Desarrollo Sostenible antes de 2030, evitar el colapso de la biosfera terrestre de la cual depende la civilización para sobrevivir y erradicar la pobreza —objetivo central de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y ahora de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este capítulo muestra los distintos papeles que desempeña la educación en esta transformación hacia el desarrollo sostenible desde el punto de vista medioambiental y, por otra parte, incluso desde el punto de vista económico.

La declaración anterior de la Agenda para el Desarrollo Sostenible establece un compromiso con los seres humanos para que disfruten de una vida próspera y plena. Pero, como se explicará más adelante en este capítulo, el crecimiento económico y la prosperidad nacional e individual deben darse «en armonía con la naturaleza». Esto requiere cambios fundamentales en la economía mundial para crear nuevas industrias limpias y asegurarse de que las ya existentes sean más ecológicas.

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarios para que la producción y el consumo sean sostenibles, así como para proporcionar competencias

en pro de la creación de actividades ecológicas y para orientar la investigación y la educación superior hacia la innovación ecológica. También tienen una función en la transformación de sectores económicos clave como la agricultura, de los que dependen los países y los hogares tanto ricos como pobres.

Se ha demostrado que la educación de buena calidad contribuye al crecimiento económico a largo plazo. Hay que transformar los contenidos de los planes de estudio y la manera de integrarlos en la vida cotidiana de las escuelas, para poder mantener una economía mundial más verde. Los países también necesitan invertir en educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para adaptarse rápidamente a un mundo laboral que está en constante cambio, estableciendo diferencias entre los empleos de alta y baja cualificación, y, por otra parte, evolucionar hacia una industria verde y el sector de los servicios.

Del mismo modo que la economía debe evolucionar

“ Una mano de obra más formada es fundamental para un crecimiento económico inclusivo ”

para ser sostenible, también debe ser inclusiva. Con la generalización de la pobreza y la desigualdad, el crecimiento económico no ha beneficiado a todos. La prosperidad debe concebirse de forma que nadie se quede atrás. La educación de buena calidad también puede ayudar a obtener este cambio. Una mano de obra mejor cualificada es fundamental para alcanzar un crecimiento económico inclusivo centrado en el bienestar humano. La educación ayuda a reducir la pobreza ya que aumenta las oportunidades de encontrar un trabajo decente y obtener mayores ingresos, a la vez que reduce la inseguridad laboral.

LOS MODELOS DE CRECIMIENTO ECONÓMICO ACTUALES ESTÁN DESTRUYENDO EL MEDIO AMBIENTE

Está demostrado que el tipo de crecimiento económico experimentado hasta ahora no será sostenible entre 2015 y 2030 ni más allá de este periodo. Los modelos de crecimiento económico del siglo XX han enfatizado aspectos como la producción intensiva, los avances industriales y la explotación de los recursos naturales. Estos modelos de prácticas y políticas legitimadas obstaculizan el logro de los ODS medioambientales, destruyendo la biosfera terrestre y, en consecuencia, poniendo en peligro a la civilización a más largo plazo.

Según señala el Capítulo 1: El Planeta, todos los países clasificados con un Índice de Desarrollo Humano muy alto (por encima de 0,8) y con unos ingresos per cápita altos consumen más recursos per cápita de los que la Tierra puede restituir (Global Footprint Network, 2016). Esto crea una contradicción. El crecimiento económico es el instrumento más poderoso para reducir la pobreza en los países en desarrollo (DFID, 2008), pero si ese crecimiento agota los recursos a una velocidad insostenible, ¿comenzará a aumentar la pobreza? Por ejemplo, las personas pobres son las que más sufren la degradación medioambiental debido a que suelen vivir en las zonas más vulnerables y a que su subsistencia depende de manera más directa del acceso a los recursos naturales.

El cambio climático es un ejemplo de los efectos del crecimiento económico y el motivo por el que es necesario transformar los modelos económicos. La creciente frecuencia e intensidad de los fenómenos climáticos extremos, la poca productividad de los

ecosistemas naturales y agrícolas debido a los cambios de temperatura y a los regímenes pluviométricos, así como su impacto resultante sobre la salud y la escasa productividad laboral podrían reducir, detener o incluso revertir la tendencia hacia la erradicación de la pobreza extrema de ingresos observada en 2000-2015.

En general, para 2030, el cambio climático podría llevar a 122 millones de personas a la pobreza, dependiendo de cómo se adapten los ecosistemas, la economía y algunos aspectos geográficos tales como las zonas costeras y los glaciales. El cambio climático podría reducir el rendimiento de los cultivos un 5 % de aquí al 2030 y un 30 % en 2080 —incluso aunque se adaptara la agricultura cambiando los cultivos y las prácticas agrícolas, extendiendo la irrigación y desarrollando cultivos de mayor rendimiento (Hallegatte y otros, 2016).

PARA LLEVAR A CABO UNA TRANSFORMACIÓN SOSTENIBLE, SERÁ NECESARIO INTRODUCIR NUEVAS INDUSTRIAS LIMPIAS Y HACER QUE LAS ACTUALES SEAN MÁS ECOLÓGICAS

Los conceptos de desarrollo sostenible y crecimiento ecológico son similares y comparten la idea de utilizar menos recursos de forma más eficiente y limitar el impacto dañino de las actividades económicas sobre el medio ambiente creando industrias verdes y cambiando las actuales para que sean «ecológicas» (ONU, 2011b). Además, estos conceptos también implican la necesidad de desmantelar las actividades que más contribuyen a la degradación medioambiental (como las industrias de uso intensivo de carbón) y conseguir que estas actividades y sus empleados sean más ecológicas.

La Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial define la industria verde o ecológica como «la producción y el desarrollo industrial que no se realizan a costa de la salud de los sistemas naturales o que no tienen consecuencias negativas sobre la salud humana» (ONU, 2011b). Sin embargo, las industrias verdes son difíciles de clasificar desde el punto de vista estadístico y no existe una definición universalmente aceptada.

Los valores estimados sugieren que los sectores incluidos en el ámbito de las industrias verdes ya contratan a un gran número de trabajadores —3,5 millones en Bangladesh, 1,4 millones en el Brasil, 2 millones en

Alemania y en los Estados Unidos, 2,5 millones en el sector privado y casi 900 000 en el sector público. La previsión del impacto neto del crecimiento verde sobre el empleo suele ser positiva, aunque algunas industrias perderían empleos. Se espera que sectores como el de los combustibles alternativos, las tecnologías de la construcción, la energía eólica, los vehículos de carburantes alternativos, la energía geotérmica, el suministro de agua y el tratamiento de aguas residuales impulsen el desarrollo constante de las industrias verdes a nivel mundial en las próximas décadas (Hinojosa y Pickles, 2015). Los recursos renovables pueden representar casi la mitad del aumento total de la generación de electricidad a nivel mundial entre 2015 y 2040; por otra parte se prevén aumentos especialmente elevados en China, la India, América Latina y África (Hinojosa y Pickles, 2015).

Se espera que disminuya la concentración actual de industrias verdes en los países de altos ingresos, especialmente en Europa Occidental. En 2009, la Unión Europea realizó el 50 % del reciclaje a nivel mundial y el 40 % del uso de fuentes de energías renovables (Hinojosa y Pickles, 2015). No obstante, entre 2005 y 2015, el porcentaje de los países en desarrollo en lo referente a la inversión en energías renovables a nivel mundial ascendió del 27 % al 55 %, llegando a los 156 000 millones de dólares estadounidenses en 2015 y superando así a las economías desarrolladas (REN21, 2016). Las empresas verdes clave, como los productores de paneles fotovoltaicos solares, se han ido trasladando de los países de ingresos altos a los de ingresos medios. Las industrias verdes en los países en desarrollo podrían recibir más de 6,4 billones de dólares de inversión entre 2015 y 2025, de forma que China y América Latina recibirían cada una casi un cuarto del total (InfoDev, 2014).

Hay que reestructurar las industrias existentes para aumentar la eficiencia. Ecologizar estas industrias, de acuerdo con la definición de la ONUDI, incluye reducir el impacto medioambiental de los procesos y productos utilizando recursos más eficientes, eliminando gradualmente las sustancias tóxicas, sustituyendo los combustibles fósiles por renovables, mejorando la salud y la seguridad en el trabajo, aumentando la responsabilidad de los productores y reduciendo el riesgo global (ONUDI, 2011). Podría haber beneficios significativos en lo que a ahorro se refiere: para 2030, se estima que podrían ahorrarse 3,7 billones de dólares al año en todo el mundo si se implementaran 130 medidas de productividad de los recursos y se adaptara la legislación (MGI Global, 2011).

LAS POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN ECOLÓGICA PUEDEN IMPULSAR LA CREACIÓN DE EMPLEOS

El crecimiento verde afectará en gran medida al empleo. Se crearán puestos de trabajo en las industrias verdes; los trabajos cambiarán según las industrias se vayan ecologizando (p. ej., con energías renovables basadas en la producción en lugar de combustibles fósiles); algunas se destruirán y muchas se redefinirán cuando las competencias, los métodos de trabajo y los perfiles laborales se vayan ecologizando. No hay que subestimar el duro impacto que provocará la destrucción de empleos y la redefinición, ya que las industrias afectadas — incluida la pesca, la silvicultura, las industrias extractivas, la generación de combustibles fósiles y la fabricación con gran intensidad de emisiones (como las del cemento y la del automóvil)— emplean a un gran número de personas (Hinojosa y Pickles, 2015).

Sin embargo, las previsiones indican que el resultado neto debería ser positivo. Una revisión de los estudios realizados a nivel nacional e internacional¹ por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) indica que la adopción de reformas medioambientales daría lugar a un aumento en el número de empleos del 0,5 % al 2 % de la mano de obra, lo que significa que el número de empleos a nivel mundial aumentaría de 15 a 60 millones (OIT, 2012). En Sudáfrica, en 2011, se estimó que el número potencial de nuevos empleos verdes sería de 98 000 a corto plazo, 255 000 a mediano plazo y de 462 000 a largo plazo, especialmente en la gestión de recursos naturales tales como la conservación de la biodiversidad, la restauración de los ecosistemas y la gestión del suelo y de la tierra (Maia y otros, 2011).

Una de las razones por las que tiene un impacto positivo sobre el empleo es que las industrias verdes tienden a requerir un mayor porcentaje de mano de obra. Por ejemplo, la agricultura sostenible requiere más mano de obra que la agricultura convencional debido a una rotación de cultivos más variados, a la integración de cultivos y ganado para reciclar los residuos orgánicos y los nutrientes del suelo, y, por último, al hecho de recurrir a procesos biológicos para controlar las plagas y las malas hierbas. Asimismo, para mejorar la eficiencia energética, el sector de la construcción ha contratado a un gran número de trabajadores (Hinojosa y Pickles, 2015; Maia y otros, 2011).

Los cambios producidos en la definición del empleo y los trabajos aunados al crecimiento verde crearán una gran demanda de desarrollo de competencias. La creación

RECUADRO 2.1

Las industrias verdes requieren competencias especiales

Las industrias verdes requieren unas competencias especiales que incluyen habilidades básicas, técnicas, transferibles y directivas.

- Las competencias básicas, incluida la alfabetización y la aritmética elemental, son indispensables. El crecimiento verde refuerza la necesidad de implementar una educación básica y correctiva de buena calidad, tanto en países que todavía no han logrado la matriculación universal en los niveles de educación primaria y de primer ciclo de secundaria como en países con bajos niveles de competencias básicas entre la población adulta.
- Las habilidades técnicas pueden ser específicas de las industrias verdes (p. ej., habilidades de diagnóstico para medir una huella de carbono) o añadidas a las habilidades existentes (p. ej., formación actualizada sobre eficiencia energética para los trabajadores del sector de la construcción con competencias estándar).
- Las competencias transferibles y directivas incluyen el liderazgo, la gestión de riesgos, el diseño, la comunicación y las habilidades comerciales que son necesarias para que las empresas puedan hacer la transición hacia la producción ecológica. Por ejemplo, las personas con competencias empresariales pueden aprovechar las oportunidades que brindan las tecnologías de baja emisión de carbono y, por otra parte, las competencias de consultoría pueden emplearse para asesorar a los consumidores sobre soluciones verdes y divulgar el uso de la tecnología verde.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los estudios de Hinojosa y Pickles (2015).

de industrias verdes requerirá trabajadores altamente cualificados con formación técnica y para ecologizar las industrias existentes será necesaria la educación y la formación continua de los trabajadores con una educación baja y media, a menudo impartida en el lugar de trabajo (OIT, 2013a; ONUDI, 2011b). El equilibrio de competencias requerido variará en los distintos países e industrias —aunque, en cada contexto, las políticas en materia de competencias podrán facilitar este cambio.

Es difícil definir qué competencias serían específicamente «verdes o «no verdes», ya que tanto las industrias ecológicas como las industrias que están en proceso de ecologizarse utilizan una mezcla de ambas. Existen, por tanto, pocas pruebas que cuantifiquen cuál

“ La creación de industrias verdes requerirá trabajadores altamente cualificados con formación técnica ”

sería el «déficit de competencias verdes» a nivel mundial, aunque es posible identificar qué competencias requerirían las industrias verdes y las que están en camino de convertirse en verdes (**Recuadro 2.1**).

Las consecuencias del crecimiento verde para las políticas de educación y formación son complejas y a menudo específicas para cada industria. Los responsables de la elaboración de políticas y los educadores se enfrentan al desafío de definir qué competencias enseñar, precisamente en un momento en el que la economía está experimentando un rápido cambio. También deben equilibrar las prioridades en el presente y a largo plazo y decidir, por ejemplo, qué importancia debe tener la redefinición de la formación y la educación inicial con respecto a la actualización de las capacidades y la renovación de la capacitación de la mano de obra actual. Necesitan desarrollar marcos educativos y formativos flexibles en función de las capacidades y aspiraciones de los estudiantes y trabajadores en prácticas. El Capítulo 8 recoge recomendaciones políticas específicas sobre este ámbito.

LA INNOVACIÓN DEPENDE DE UNA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR E I+D RESPALDADA POR LA FINANCIACIÓN PÚBLICA

Puede considerarse que la transición hacia economías sostenibles va a la par con los cambios de paradigma provocados por la revolución industrial y la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Stern, 2015). La sostenibilidad y el crecimiento verde requieren inversión en investigación y desarrollo (I+D) para transformar la producción en áreas amplias de la economía. Implican el volver a definir la tecnología existente para ahorrar energía, utilizar las energías renovables y, sobre todo, introducir energía que se haya empezado a desarrollar recientemente (Aghion y otros, 2009a).

En Cuba, el Centro de Investigación y Desarrollo de Estructuras y Materiales (CIDEM) ha desarrollado modos alternativos de resolver una crisis de construcción y energética. Los investigadores han desarrollado materiales de construcción de baja energía y carbono

y han trabajado con las comunidades, municipios y fabricantes para utilizarlos en la construcción de casas. Además de los beneficios medioambientales, el proyecto ha generado unos beneficios socioeconómicos significativos. En 2010 y 2011 se construyeron 5 300 casas utilizando estos materiales fabricados por 138 fabricantes, proporcionando así un medio de subsistencia a muchas personas. Se han establecido tres centros de formación en las universidades y este modelo de desarrollo de materiales de construcción sostenibles ha sido adoptado por otros países de América Latina, África, Asia y Oriente Medio (Sarabhai y Vyas, 2015).

Aunque pueden encontrarse ejemplos de prácticas de innovación ecológica en todo el mundo, es necesario actuar más para convertir las prácticas en algo sistemático, es decir, en un conjunto de actores y condiciones que permitan crear conocimientos y tecnología e introducirlos en la economía. Por este motivo, hay que tener presentes otras condiciones tales como la colaboración entre investigadores, financiadores, fabricantes, gobierno y consumidores en un contexto de cambio en entornos macroeconómicos, políticos y de inversión más amplios (Botta y otros, 2015).

El papel de la educación en la innovación está relacionado principalmente con la investigación y el desarrollo en las nuevas tecnologías, así como con su divulgación. Para que los sistemas de educación superior aporten suficientes investigadores y programadores informáticos con conocimientos y competencias específicas en una amplia gama de ámbitos, hacen falta planes de estudio variados y específicos con programas académicos cooperativos en los distintos ámbitos. Las grandes economías emergentes como las del Brasil y China están ampliando sus sistemas de educación superior teniendo en mente este enfoque. La Comisión Europea estima que harán falta al menos un millón de nuevos trabajos de investigación para poder cumplir con el objetivo de aumentar el gasto investigación y desarrollo de la Unión Europea hasta el 3 % del producto interno bruto (PIB) (Comisión Europea, 2011).

Una vez desarrollados, la tecnología y los conocimientos innovadores deben introducirse en la economía. Ampliar la tecnología, reforzar las capacidades y desarrollar los mercados puede requerir adaptarse a los contextos locales, en particular en los países más pobres en los que la transferencia tecnológica presenta muchos desafíos. Después de realizar un análisis riguroso relativo a la investigación se hallaron pocas pruebas del

impacto de la transferencia tecnológica en los países en desarrollo, aunque sí destacan dos casos (Oketch y otros, 2014). En comparación con las pequeñas y medianas empresas, las grandes corporaciones estatales de Viet Nam tienen una mayor probabilidad de mostrar un alto nivel de transferencia tecnológica, probablemente debido al contacto de estas con entidades extranjeras. No obstante, uno de los estudios revisados indicó que la investigación realizada en las universidades ha mejorado la productividad en la agricultura y la acuicultura local (circa, 2006). La poca cantidad de datos empíricos disponibles relacionados con la divulgación y transferencia de tecnología pone de manifiesto la necesidad de comprender mejor las relaciones entre innovación, tecnología y desarrollo económico en los países pobres.

Los sistemas de innovación ecológica dependen de la financiación pública de I+D, ya que el sector privado puede no ser capaz o no querer invertir lo suficiente en tecnología verde en las primeras fases de desarrollo, en las que los costes son elevados, los rendimientos inciertos y los beneficios son sociales más que privados (Aghion, 2009a; OCDE, 2011). Por desgracia, el gasto público y privado total en I+D como porcentaje del PIB no ha crecido visiblemente en la OCDE ni en los principales países emergentes desde 2007. En 2013, representaba algo menos del 2,5 % del PIB en los países de la OCDE, oscilando entre menos del 0,5 % en Chile hasta casi un 4,5 % en la República de Corea (OCDE, 2014c).

Es más, el gasto público de I+D en energía y medio ambiente solo es una pequeña fracción del presupuesto público total en I+D, es decir, una media de menos del 12 % en las economías de la OCDE y menos del 6 % en la Unión Europea. Además, los presupuestos públicos de I+D para energía y medio ambiente se han quedado estancados en los últimos años. En 2012, la I+D pública de la OCDE destinada al ejército fue más del doble de la destinada a la energía y el medio ambiente y aproximadamente 30 veces mayor en los Estados Unidos (OCDE, 2014c). La Agencia Internacional de la Energía estima que los gobiernos necesitarían aumentar la I+D anual en materia de energía hasta cinco veces para poder reducir las emisiones de carbono de forma significativa para 2050 (AIE, 2010). Los datos correspondientes al gasto de I+D privada no están disponibles, pero el hecho de que en 2000-2006 solo el 2,15 % del total de patentes que se registraron a nivel mundial estuvieran relacionadas con el medio ambiente ya indica que es bajo (Aghion y otros, 2009b).

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA PERMITE A LOS CONSUMIDORES Y PRODUCTORES CONTRIBUIR A LA SOSTENIBILIDAD

Mientras que las competencias y la innovación verde pueden reducir la destrucción medioambiental provocada por las actividades económicas, el salto a un consumo y a una producción totalmente sostenibles requiere una transformación más profunda de la economía. Hay que diseñar todo el ciclo de vida de los productos para minimizar el uso de los recursos, los residuos y la contaminación. Algunos ejemplos incluyen la certificación de toda la cadena de producción y consumo y un diseño «de la cuna a la cuna» según el cual todos los productos y residuos pueden utilizarse para fabricar otros productos. Otro enfoque es la economía basada en los servicios en la que los consumidores ya no poseen productos, sino que arriendan los servicios que ofrecen.

Desarrollar, comprender y trabajar con estos enfoques requiere el aprendizaje de los consumidores y de los productores, así como políticas educativas que puedan abordar mejor la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente ha identificado prioridades relacionadas con el aprendizaje para el consumo y producción sostenibles. Dichas prioridades incluyen nuevas formas de: a) educación para los empleados de las industrias, incluida la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) orientada hacia la sostenibilidad y la formación continua dentro de las empresas; b) aprendizaje en todos los niveles de las cadenas de suministro, prestando especial atención al empoderamiento de los proveedores y clientes, más que a los controles con fines de cumplimiento; c) estudios interdisciplinarios centrados en el cambio de los hábitos de consumo y d) aprendizaje social a nivel comunitario (PNUMA, 2015).

Entre los programas y acuerdos internacionales relevantes se incluye el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, con temas como la educación para el consumo sostenible, la EFTP para el desarrollo sostenible y la educación superior para el desarrollo sostenible. El Proceso de Marrakech (2003–2011) en el que se involucraron múltiples partes interesadas, dio lugar a la adopción de un marco en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo sostenibles de 2012 (Río+20). Se han lanzado iniciativas de producción y consumo sostenibles a nivel nacional en países como Alemania, Finlandia y el Reino Unido (Geels y otros, 2015).

Los propietarios de empresas, directores y financieros pueden ser líderes en sostenibilidad. Tanto las corporaciones grandes como las pequeñas pueden desarrollar estrategias y analizar su cultura empresarial y sus sistemas de trabajo para que sean más sostenibles (véase el Capítulo 1: El Planeta). Según los estudios, los cursos empresariales enseñan cada vez más el «caso empresarial» para la sostenibilidad y también cómo las redes profesionales de líderes empresariales aceptan cada vez más la importancia, conveniencia y voluntad de actuar (Sidiropoulos, 2014), aunque muchas de las conclusiones tienen una cobertura limitada y las tendencias se muestran irregulares en las distintas industrias y lugares.

El activismo de los accionistas ha dado lugar a movimientos para desinvertir en los combustibles fósiles e invertir en una forma que repercuta positivamente en la sociedad, además de obtener un rendimiento financiero. La evolución de la sostenibilidad corporativa ha contado con la expansión de las finanzas sostenibles y los bancos han ido integrando cada vez más consideraciones sobre el impacto social y medioambiental, así como las estrategias de gestión de riesgos en las evaluaciones de préstamos e inversiones (PNUMA, 2012; OCDE, 2016b).

LAS PRÁCTICAS AGRÍCOLAS REQUIEREN UNA TRANSFORMACIÓN

El hecho de centrarse en la agricultura no solo muestra la magnitud de los problemas que hay que afrontar, sino también cómo puede cambiar un sector económico y cómo la educación puede abordar dichos cambios. A nivel mundial, más o menos el 70 % de las personas que viven en condiciones de extrema pobreza residen en zonas rurales (FIDA, 2011b) en las que la agricultura es la principal fuente de ingresos y empleo y donde el acceso a la tierra supone una fuente de seguridad tangible pese a los desastres naturales y a las pocas oportunidades económicas. Las soluciones a la pobreza mundial deben abordar las necesidades de las sociedades agrarias y garantizar la sostenibilidad y la productividad de la agricultura. La agricultura es la que suministra alimentos al mundo y los principales factores que le afectan a ella también le afectan a la ecosfera y a la economía mundial.

La producción agrícola es el principal emisor de dióxido de carbono en el sistema alimentario mundial (Vermeulen y otros, 2012). El aumento del dióxido de carbono

contribuye al cambio climático, lo que a su vez repercute negativamente sobre los cultivos. Se espera que en los próximos años disminuyan los campos de trigo, arroz y maíz, a pesar de que las crecientes poblaciones necesiten más para comer. Al emitir altos niveles de gases de efecto invernadero, las prácticas agrícolas convencionales constituyen un obstáculo para el principal desafío que se pretende afrontar, dando como resultado una escasez potencial de alimentos en lugar de garantizar la seguridad alimentaria.

La educación, formal y no formal, tiene una función clara en este contexto: es necesaria para la producción alimentaria sostenible y vital para los cambios sistémicos que hay que llevar a cabo. Los servicios de divulgación agrícola, la formación y la educación, así como la investigación, contribuyen a la sostenibilidad de la producción agrícola mediante el empleo de una tecnología adecuada y asequible (como la irrigación eficiente y la recolección y almacenamiento de aguas), el aumento de la eficiencia en la gestión de la tierra y la reducción del desperdicio de comida a lo largo de la cadena de suministro alimentario. La investigación también ayuda a preservar prácticas sostenibles como los sistemas tradicionales de abastecimiento de semillas y

“ Los servicios de divulgación agrícola, la formación y la educación así como la investigación contribuyen a la producción agrícola sostenible ”

las mejores prácticas de las poblaciones indígenas y las comunidades locales.

La agricultura mundial se enfrenta a un desafío sin precedentes desde 2015 y que se extiende al menos hasta 2015-2030. De todos los sectores económicos, la

agricultura es la que se ve más afectada directamente por la degradación medioambiental. La tierra cultivada y arable se está perdiendo debido a la desertificación, la erosión y la salinización del suelo, y la urbanización. El cambio climático está cambiando la temperatura y los regímenes pluviométricos. Las condiciones meteorológicas extremas están causando daños más frecuentes e intensos a los cultivos y al ganado (Godfray y otros, 2010). El agotamiento de las aguas subterráneas, desde China y la India hasta la Arabia Saudita y los Estados Unidos, está afectando a las cosechas y podría dar lugar a una escasez de alimentos significativa (Wada

y otros, 2010). Estos fenómenos se intensificarán y supondrán una amenaza para la productividad agrícola.

Al mismo tiempo, el crecimiento demográfico requiere un aumento grande, aunque sostenible, de la producción de alimentos para «acabar con el hambre [y] lograr la seguridad alimentaria y una mejor nutrición (ODS 2). Según el Capítulo 1: El Planeta, se espera que la población mundial alcance los 8 500 millones en 2030 y casi cuatro quintos de este aumento tendrá lugar en países de ingresos bajos y medios bajos, especialmente en el África Subsahariana y Asia Meridional, donde el suministro de alimentos es más frágil. Según varias fuentes, la productividad de las tierras de cultivo y pastoreo debería aumentar entre un 70% y un 100% para poder alimentar a más de 9 000 millones de personas para 2050 (Godfray y otros, 2010).

La agricultura convencional —la fabricación y distribución de semillas, alimentos, fertilizantes y pesticidas; el crecimiento y la cosecha de los cultivos, el ganado, la pesca y los alimentos silvestres; además del procesado primario o secundario, la distribución y la eliminación de residuos— es incapaz de responder a estos desafíos debido a que provoca la destrucción del medio ambiente y su productividad en el futuro es incierta. El problema se divide en tres factores:

- Además de la energía y el transporte, la agricultura es uno de los sectores que más contribuyen a la degradación del medio ambiente. Esta ocupa el 40 % de la superficie terrestre de la Tierra, es responsable del 33 % de las emisiones de gases de efecto invernadero y provoca pérdida de la biodiversidad genética y de los ecosistemas funcionales. La «revolución verde» que tuvo lugar principalmente en Asia en los años sesenta y setenta solo fue «verde» en el sentido de que afectaba a la agricultura, pero no trataba la conservación del medio ambiente. El futuro aumento de la producción alimentaria no debe conllevar un uso insostenible de la tierra, el agua, la energía, los fertilizantes y los productos químicos (Alston y Pardey, 2014; Dobermann y Nelson, 2013; Pretty y otros, 2010).
- Es posible que la agricultura convencional esté llegando a su límite de productividad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el índice de producción neta per cápita de la agricultura en su conjunto aumentó con menos rapidez en 2008-2013

que en 2003-2008 en toda América (4,1 % vs 10,3 %), Asia (7,9 % vs 15,3 %) y Europa (3,4 % vs 5,5 %) (FAO, 2016). El aumento de la productividad agrícola se concentró en los países desarrollados y Asia. En el África Subsahariana y en los países de bajos ingresos de otras regiones, la mayor parte del crecimiento de la producción desde 2000 se debió al uso de nuevas tierras más que a un crecimiento de la productividad de los factores (Dobermann y Nelson, 2013). El precio de los alimentos, que en general había ido bajando constantemente desde los años sesenta, empezó a aumentar en la década del 2000 y se ha vuelto más volátil a causa de la especulación de los mercados financieros. Los principales aumentos de precios en 2007 y 2008 afectaron especialmente a los pobres (FIDA, 2011a).

- Los modelos de distribución y consumo de alimentos son los que acrecientan el impacto negativo de la producción alimentaria sobre el medio ambiente. En los países en desarrollo, el aumento de los ingresos per cápita ha dado lugar a que las preferencias del consumidor se alejen de los cereales, legumbres y vegetales y ha hecho que se acerquen más a la carne y los productos lácteos, cuya producción es mucho más intensiva en lo referente a uso de agua, forraje y sustancias químicas (Pretty y Bharucha, 2014). Sin embargo, la principal preocupación se deriva del desperdicio de comida, que representa entre el 30 % y el 40 % de los alimentos producidos a nivel mundial. En los países en desarrollo, la mayor parte de los desperdicios de alimentos se da en las granjas y en el transporte y procesamiento debido a que la infraestructura de las cadenas alimentarias es deficiente. En la India, por ejemplo, entre el 35 % y el 40 % de los productos frescos se pierde. Este desperdicio podría reducirse si se mejoran las pequeñas instalaciones de almacenamiento (Godfray y otros, 2010). En los países desarrollados, el desperdicio de alimentos se da sobre todo en el mercado minorista, los servicios de alimentación y los hogares debido a que los consumidores prefieren «alimentos con un alto nivel estético» y a la rigidez del consumo establecida por las fechas de caducidad (Godfray y otros, 2010).

LA EDUCACIÓN PUEDE AYUDAR A QUE LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS SEA SOSTENIBLE

Es posible producir comida suficiente para la creciente población mundial para 2015-2030 y más allá de este

periodo de un modo sostenible desde el punto de vista medioambiental e incluso desde el punto de vista social, pero para ello habrá que realizar cambios significativos en la producción agrícola (Godfrey y otros, 2010; Pretty y Bharucha, 2014). La producción actual de alimentos está llegando al límite, de modo que debemos encontrar alternativas a la agricultura convencional. Dichas alternativas incluirán la intensificación sostenible de la producción alimentaria mediante una combinación de métodos agrícolas innovadores —comprendidos la agrosilvicultura, la agricultura de conservación, la agricultura integrada, los sistemas mixtos de cultivo y ganado y la agricultura orgánica— que irá acompañada de la reducción del desperdicio de alimentos y una distribución de alimentos más equitativa.

El crecimiento de la demanda de productos agrícolas tendrá lugar principalmente en las economías emergentes, en particular en los países más poblados de Asia Oriental y Sudoriental, Asia Meridional y el África Subsahariana. Los modos en que estos países (que incluyen Bangladesh, China, Etiopía, India, Indonesia, Nigeria y Sudáfrica) respondan a dicho crecimiento serán los principales determinantes del cambio medioambiental a nivel mundial (Sayer y Cassman, 2013).

La agricultura sostenible no solo es posible, sino que la educación juega justamente un papel clave en la transición. La educación primaria y secundaria puede proporcionar a los futuros agricultores las competencias básicas y un conocimiento crítico sobre los desafíos en materia de sostenibilidad que plantea la agricultura. Las políticas en materia de formación profesional y de competencias pueden facilitar la colaboración entre los agricultores y las nuevas tecnologías. La alfabetización y la educación no formal en forma de divulgación agrícola pueden ayudar a los agricultores a aumentar el rendimiento de los cultivos. La investigación agrícola

vinculada a la educación superior ayuda a crear innovación, la cual dará como resultado sistemas más sostenibles.

“ Las políticas en materia de formación profesional y competencias actúan como puente entre los agricultores y las nuevas tecnologías ”

Existe un número considerable de personas que dependen de la agricultura.

A principios de la década de 2010, la mitad de la población mundial vivía en zonas rurales y tres cuartos de la población rural pertenecía a hogares agrícolas: 2600 millones dependían de la agricultura para sobrevivir y 1300 millones participaban directamente en la agricultura. Sin embargo, el valor añadido de la agricultura solo representa el 2,8 % del PIB mundial (Alston y Pardey, 2014). La mayoría de los agricultores depende de granjas de menos de 2 hectáreas, de las cuales existen más de 500 millones (Dobermann y Nelson, 2013).

Las políticas de desarrollo rural que mejoran la productividad agrícola pueden tener un gran efecto sobre la reducción de la pobreza. En China, por ejemplo, se estima que el crecimiento agrícola ha sido tres veces más efectivo para reducir la pobreza entre 1980 y 2011 en comparación con el crecimiento en otros sectores de la economía. Se han encontrado cifras similares en estudios que examinan otras regiones en desarrollo (de Janvry y Sadoulet, 2010). Entre varios países del África Subsahariana, se estima que el crecimiento del PIB impulsado por la agricultura sería igualmente efectivo para reducir la pobreza —entre tres y cuatro veces más que en los sectores no agrícolas en Rwanda y Kenya, por ejemplo (IFPRI, 2012).

LA INVESTIGACIÓN Y LA DIVULGACIÓN AGRÍCOLA SON ESENCIALES PARA TRANSFORMAR LA PRODUCCIÓN

El objetivo de los programas de divulgación agrícola es educar a los agricultores para que apliquen mejores tecnologías y prácticas de cultivo y, además, ayudar a aumentar el rendimiento de los cultivos, la seguridad alimentaria y reducir la pobreza. Pueden adoptar la forma de educación no formal y de servicios de asesoramiento prestados por el gobierno, los organismos multinacionales y otras instituciones, como los institutos de investigación y las universidades. Los centros de investigación agrícola internacionales, en colaboración con las organizaciones públicas nacionales, fueron decisivos a la hora de introducir a gran escala nuevas variedades de cultivos que impulsaron la «revolución verde» agrícola del siglo XX (Evenson y Gollin, 2003). Para llevar las nuevas tecnologías sostenibles a los agricultores en 2015-2030 es necesario realizar esfuerzos similares a nivel nacional e internacional.

Los programas de divulgación agrícola pueden aumentar significativamente la productividad de los agricultores. No obstante, si no se diseñan con cuidado, pueden agravar

“ La alfabetización y la educación no formal en forma de divulgación agrícola pueden ayudar a los agricultores a aumentar el rendimiento de los cultivos ”

la desigualdad. La investigación realizada en Mozambique y Etiopía muestra que los servicios de divulgación tienden a dirigirse a granjas más ricas con más tendencia a emplear la tecnología existente, mientras que los servicios de divulgación dirigidos a los agricultores pobres pueden tener un mayor impacto sobre la productividad (Cunguara y Moder, 2011; Elias y otros, 2013).

Al igual que ocurre con otras políticas de desarrollo, los programas de divulgación deben ser diseñados estratégicamente con el fin de que sean sostenibles. Para ello, hay que reforzar la relación entre la investigación agrícola, las organizaciones de divulgación, los servicios de desarrollo empresarial, los agricultores y las comunidades locales. Los programas que son conscientes de las necesidades de los hogares con escasos recursos y que tienen capacidad para responder a dichas necesidades tienen una mayor probabilidad de acelerar la difusión de las innovaciones (Banco Mundial, 2012).

A nivel de granja, los requisitos en materia de conocimientos y competencias son considerables. La agricultura es compleja y conlleva riesgos, ya que depende de la extensión y la calidad del terreno, así como del clima, los mercados, las aportaciones, los servicios de asistencia, el capital y la infraestructura (Dobermann y Nelson, 2013). Además, la agricultura innovadora es incluso más exigente. Por tanto, los programas de divulgación deben ser participativos e incorporar conocimientos locales. También necesitan abordar la parcialidad que suele haber con respecto a los agricultores hombres (Pretty y otros, 2010). Las mujeres representan un porcentaje considerable de agricultoras y trabajadoras agrícolas, por lo que aumentar su productividad podría beneficiar en gran medida a la nutrición familiar e infantil (FAO, 2011).

Las escuelas de campo para agricultores son especialmente importantes para intensificar la agricultura sostenible. Estas se han expandido desde finales de los ochenta como parte de un alejamiento más amplio de la divulgación agrícola jerárquica (Waddington y otros,

2014). Ya han superado los 12 millones de agricultores en unos 90 países con un enfoque participativo relativo a la educación y la formación de adultos. Sus objetivos son proporcionar competencias en ámbitos como las prácticas de cultivo y el control de plagas con el fin de aumentar la rentabilidad y los ingresos a la vez que se reduce el impacto medioambiental (FAO, 2016).

Después de haber realizado una revisión sistemática basada en 92 evaluaciones, se descubrió que las escuelas de campo para agricultores aumentaron los conocimientos de los agricultores un 0,21 de media de desviación estándar, lo que dio lugar a aumentos promedio de rentabilidad del 13 % e ingresos netos del 19 %. También redujeron el impacto medioambiental (una disminución media sobre el índice agregado de un 39 %) y el uso de pesticidas (un 17 %). La calidad de la educación es indispensable para este modelo: los facilitadores con sólidas competencias de alfabetización y aritmética elemental, con experiencia en agricultura y voluntad de aplicar métodos de formación basados en la participación de los interesados, que siguen un plan de acción y utilizan la lengua local son los que obtienen los mejores resultados (Waddington y otros, 2014).

Todavía sigue sin haber respuesta para algunas preguntas clave sobre cómo hacer que la divulgación agrícola avance. Por ejemplo, ¿cómo pueden los servicios de divulgación alcanzar e involucrar al mayor número de agricultores para poder facilitar el cambio institucional y la innovación técnica y cuáles son las estrategias de divulgación más efectivas? (Pretty y otros, 2010). El aumento de la productividad es necesario, pero no es suficiente para garantizar la seguridad alimentaria, reducir la pobreza, mejorar la nutrición y mantener la base de los recursos naturales para posibilitar un desarrollo sostenible (Sayer y Cassman, 2013). Necesitamos innovación en un amplio abanico de políticas y tecnologías para poder hacer frente al complejo conjunto de desafíos que residen en el nexo agricultura-medio ambiente.

En muchas regiones, el cambio climático provocará sequías más frecuentes y escasez de lluvias, lo que reducirá la viabilidad de las prácticas agrícolas actuales. Estas condiciones exigen la introducción de nuevos métodos y tecnologías, entre los que se podría incluir la aplicación de métodos de cultivo ecológico sostenibles que, según se ha demostrado, producen mejores cosechas que la agricultura convencional en condiciones

de sequía y reducen los efectos nocivos para el medio ambiente (Reganold y Wachter, 2016).

La investigación agrícola puede ayudar a responder a algunos de los dilemas a los que se enfrentan los servicios de divulgación. Ver la situación desde un punto de vista multidisciplinario es fundamental para llevar a cabo el cambio sistémico necesario y puede dar lugar a más prácticas sostenibles. La investigación agrícola, normalmente basada en las universidades e institutos técnicos, incluye la colaboración de una gran variedad de científicos, colaboradores industriales y organismos gubernamentales. El Instituto Nacional de Investigación Agronómica de Francia ha realizado un análisis de más de mil publicaciones científicas que aporta una visión general sobre los tipos de investigación que se están realizando: métodos y técnicas para mejorar la productividad y las consecuencias medioambientales, socioeconómicas y sanitarias de la agricultura, modos de mejorar la coordinación entre la investigación pública y la industria y asesoramiento científico para la elaboración de políticas (Gaunand y otros, 2015).

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de cambiar los centros de investigación aislados en los campus por una colaboración activa con las comunidades agrícolas y los socios industriales, así como de incluir programas públicos para fomentar la participación y la innovación. La nueva investigación aporta ideas de muchos ámbitos, entre los que se incluyen estudios de innovación, estudios de transición sociotécnica, geografía rural y política, reflexiones en materia de flexibilidad y literatura sobre la gestión del riesgo climático (Rickards y Howden, 2012).

El concepto de Investigación Agrícola Integrada para el Desarrollo (IAR4D, por sus siglas en inglés) es un ejemplo de este enfoque multidisciplinario. La IAR4D se basa en un enfoque científico de sistemas que incluye muchos de los principios subyacentes de la ciencia de la sostenibilidad. Dichos principios incluyen el crecimiento económico conectando a los agricultores con los mercados, la conservación de los recursos naturales, la biodiversidad, la limitación de la producción de dióxido de carbono, la seguridad alimentaria, la inclusión social y la igualdad. Este enfoque integrado de la agricultura facilita la investigación en materia de políticas y servicios rurales con el fin de comprender el acceso de los agricultores a los mercados, el crédito y otros servicios rurales clave. Las pruebas empíricas del enfoque integrado son positivas,

aunque todavía escasas y débiles. Las evaluaciones de impacto de las encuestas realizadas en los hogares en Nigeria, la República Democrática del Congo, Rwanda y Uganda muestran que el enfoque de la IAR4D tiene algunos beneficios para los ingresos de los agricultores en comparación con los enfoques de investigación tradicionales (Ayanwale y otros, 2013; Nkonya y otros, 2013).

El cambio climático, junto con las preocupaciones en materia de seguridad alimentaria que este conlleva, están dando lugar a una necesidad cada vez mayor de revertir la reducción de la inversión pública en investigación, desarrollo y divulgación agrícola. Muchos países han interrumpido o reducido su inversión en investigación agrícola, ya sea de forma directa o a través de donantes. El desafío clave se encuentra en el África Subsahariana, cuyo porcentaje del gasto global en investigación agrícola pública bajó del 10 % en 1960 al 6 % en 2009. A título comparativo, el Brasil, China y la India juntos contabilizaban el 31 % en 2009. En 2010, la investigación pública en materia de agricultura y alimentos en todo el mundo recibió unos 35 000 millones de dólares estadounidenses, mientras que la privada recibió un total de entre 20 000 y 22 000 millones de dólares, cantidad concentrada en los países de altos ingresos y centrada en innovaciones de sectores no agrarios tales como el procesamiento de alimentos (Alston y Pardey, 2014; Mellor, 2014). Existe justificación para una inversión mucho mayor —la FAO estima que el rendimiento del gasto público en I+D agrícola en Uganda es de más del 12 % (Dobermann y Nelson, 2013).

LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA CONTRIBUYEN AL CRECIMIENTO ECONÓMICO A LARGO PLAZO

El análisis económico convencional ha destacado el aumento de los niveles de educación primaria y secundaria como un impulsor clave para el crecimiento económico a largo plazo. Los datos muestran que los niveles educativos iniciales explican aproximadamente la mitad de la diferencia en las tasas de crecimiento entre Asia Oriental y el África Subsahariana entre 1965 y 2010 (UNESCO, 2014).

A nivel individual, los conocimientos y las competencias que adquieren los trabajadores a través de la educación y la formación los vuelve más productivos. Proporcionar educación de buena calidad puede mejorar los conocimientos y las competencias de toda una población y obtener un mayor impacto que el que los sistemas tradicionales o informales podrían conseguir. A nivel de las empresas, los trabajadores formados y altamente cualificados aumentan la productividad e impulsan el cambio tecnológico, ya sea a través de la innovación o a través de la imitación de procesos desarrollados en otras partes. A nivel social, la expansión de la educación ayuda a crear capital social e institucional, lo cual tiene un gran impacto en las condiciones y crecimiento de las inversiones; también ayuda a crear confianza social, desarrollando sociedades participativas, reforzando el estado de derecho y apoyando la buena gobernanza (Acemoglu y otros, 2014; Bjørnskov, 2012; Knack y Zak, 2003).

Por ello, con el fin de que los países prosperen en su participación en la economía mundial, es absolutamente imprescindible invertir en educación. Los países de ingresos bajos y medios-bajos necesitan invertir en educación secundaria y superior y ampliar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida

“ **Cursar un año más de estudios superiores en promedio aumentaría el nivel del PIB a largo plazo del África Subsahariana un 16 %** ”

Asia Meridional (23 %) y de la media global (34 %).

para aumentar las actividades de elevado valor añadido en el sector industrial y de servicios. Esto es especialmente cierto en el África Subsahariana. En 2014, la tasa bruta de escolarización en la educación superior fue del 8 %, muy por debajo de la segunda media regional más baja, la de

Desde un punto de vista histórico, como los beneficios estimados de la inversión en educación fueron más bajos en la educación superior que en la educación primaria y secundaria, el Banco Mundial y otros desincentivaron la inversión en el nivel superior (Basset y Salmi, 2014). Sin embargo, las últimas pruebas sobre el impacto de un nivel educativo más alto sobre el crecimiento, correspondientes a 108 países entre 1975 y 2010, sugieren que cursar un año más de estudios superiores

en promedio aumentaría el nivel del PIB a largo plazo del África Subsahariana un 16 % y el crecimiento a través de la convergencia tecnológica 0,06 puntos porcentuales al año (Bloom y otros, 2014).

...PERO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN TAMBIÉN ES INDISPENSABLE

Proporcionar una educación de buena calidad es fundamental: aumentar las tasas de escolarización no tendrá un impacto tan positivo sobre el crecimiento económico si los estudiantes no obtienen resultados educativos lo suficientemente relevantes (Pritchett, 2006). Los años de escolarización son un indicador problemático de las competencias reales de los trabajadores debido a las diferencias que existen en la calidad docente dentro de un mismo país y entre distintos países, en los logros obtenidos entre estudiantes de la misma clase social y en la adquisición de las competencias a través de otras fuentes.

Mientras que los resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos, del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, son demasiado recientes como para relacionarlos con el crecimiento a largo plazo, las evaluaciones de los logros de los estudiantes realizadas desde los años sesenta por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), junto con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, se han utilizado como una aproximación para la calidad de la educación que los adultos reciben (Barro, 2013).

Esta línea de investigación ha aportado pruebas de que existe una relación significativa entre las competencias desarrolladas a través de la educación y el crecimiento económico. Eso ha sido claramente demostrado en lo relativo a las competencias en matemáticas y ciencias. En 50 países, la media de las puntuaciones de pruebas de matemáticas y ciencias disponibles realizadas entre 1964 y 2003 tuvo un impacto positivo sobre el crecimiento económico entre 1960 y 2000. Un aumento de la desviación estándar en las puntuaciones de las pruebas se relacionó con un aumento anual de dos puntos porcentuales sobre el crecimiento del PIB (OCDE, 2015d).

El estudio también demuestra que las competencias básicas y avanzadas tienen efectos complementarios sobre el crecimiento. Tanto el porcentaje de estudiantes

que logran al menos las competencias básicas (desde el 42 % de países de bajos ingresos hasta el 80 % en países de altos ingresos), como el porcentaje que obtiene competencias avanzadas, tienen un impacto positivo sobre el crecimiento. Sin embargo, el impacto del porcentaje de competencias avanzadas es comparativamente mayor en los países con más posibilidades de ponerse al nivel de las economías más avanzadas, lo cual refleja la importancia que tienen las competencias avanzadas en la difusión tecnológica (OCDE, 2015d).

La provisión o la relativa falta de educación de calidad ayuda a explicar el «milagro» de Asia Oriental y las «décadas perdidas» de América Latina. A pesar de la media relativamente alta de años de escolaridad e ingresos per cápita experimentada durante los años sesenta, la mayoría de los países de América Latina han tenido una puntuación baja en las pruebas en las décadas siguientes, tanto en los estudios internacionales como en las evaluaciones regionales llevadas a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Por el contrario, muchos países de Asia Oriental han obtenido resultados de test mejores de lo que cabía esperar sobre la base de las mismas variables. Las diferencias entre las puntuaciones de las pruebas entre las dos regiones puede explicar la diferencia entre sus historiales de crecimiento. Dentro de las regiones, los países con puntuaciones más altas tienen un crecimiento más alto, p. ej., el Brasil y Chile en comparación con el Estado Plurinacional de Bolivia, Honduras y la República Bolivariana de Venezuela, y la República de Corea y Singapur en comparación con Filipinas e Indonesia (Hanushek y Woessmann, 2012).

Según un análisis de una muestra de países de ingresos medios bajos, si todos los niños obtuvieran las competencias básicas para 2030, el PIB sería un 28 % mayor en los siguientes 40 años en comparación con lo que podría esperarse con los niveles de competencias actuales. El aumento del PIB en los países de ingresos medios altos sería del 16 % y el de los países de altos ingresos que no pertenecen a la OCDE del 10 %, lo cual refleja un mayor nivel de escolarización y competencias. Incluso los países de ingresos altos de la OCDE obtendrían un logro significativo teniendo a todos los estudiantes con las competencias básicas para 2030, con un PIB un 3,5 % más alto de lo que sería si esto no ocurriera (OCDE, 2015d).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AYUDARÁN A LOS PAÍSES A ADAPTARSE A UN MUNDO LABORAL EN CONSTANTE CAMBIO

El mundo laboral ha sufrido cambios rápidos en las últimas décadas. Las TIC han cambiado enormemente nuestra forma de vivir y trabajar y el modo en que las economías están estructuradas. Este cambio es especialmente visible en las regiones más desarrolladas y en las áreas urbanas. En países más pobres, ha habido un desplazamiento considerable del empleo agrícola al empleo no agrícola. Además, el aumento de la integración de la economía global ha brindado oportunidades económicas y comerciales en todo el mundo, lo que ha permitido un rápido crecimiento de las que son ahora las principales economías: el Brasil, China y la India, así como el desplazamiento de industrias y ocupaciones de las economías avanzadas mediante la deslocalización, en particular entre los trabajadores con menos formación (Autor y otros, 2014).

Puede preverse que habrá dos tendencias con profundas repercusiones que darán forma a los mercados laborales de muchos países en un futuro próximo. La primera es la polarización entre el trabajo de alta y baja cualificación y la reducción de la demanda de empleo de cualificación media, que ha sido ampliamente documentada en las economías industrializadas pero que puede observarse también a nivel mundial. La segunda es el estancamiento del empleo en el sector manufacturero, que hace incierto que los países pobres puedan seguir el recorrido evolutivo que históricamente ha mejorado en gran medida las condiciones laborales entre los pobres. Puede preverse que estas tendencias interrelacionadas definan de manera significativa el alcance del empleo decente en los distintos países, planteando a los responsables de la elaboración de políticas el desafío de aumentar el suministro de trabajadores con una cualificación alta y adecuada creando a la vez unas condiciones en las que pueda emplearse y utilizarse adecuadamente una mano de obra formada.

Los sistemas educativos deben adaptarse a la polarización del empleo

Las últimas pruebas de los países de altos ingresos han aumentado la toma de conciencia sobre la polarización entre el trabajo de alta y de baja cualificación. Una propuesta resultante es que los cambios tecnológicos son la base de las caídas relativamente grandes del empleo de cualificación media y de los aumentos correspondientes del empleo de cualificación alta en América del Norte y

Europa. La tecnología, cada vez más sofisticada, no solo ha aumentado la demanda de trabajadores altamente cualificados complementando sus habilidades creativas y de resolución de problemas, sino que también ha desplazado a los trabajadores de los empleos de cualificación media cuyas tareas relativamente repetitivas y procedimentales son más fáciles de replicar en los equipos y códigos informáticos, así como en ultramar (Autor y Dorn, 2013; Autor y otros, 2006; Goos y otros, 2014; Jaimovich y Siu, 2012).

Las pruebas demuestran que pueden estar iniciándose procesos similares en otras regiones, aunque aún es pronto para sacar conclusiones. El porcentaje de contratación de trabajadores altamente cualificados a nivel mundial ha aumentado casi un 40 % desde 1990, y se prevé que haya representado casi el 20 % de la mano de obra total registrada en 2015 (**Gráfico 2.1**). En el mismo

“ El porcentaje de empleo global de trabajadores altamente cualificados ha aumentado casi el 40 % desde 1990 ”

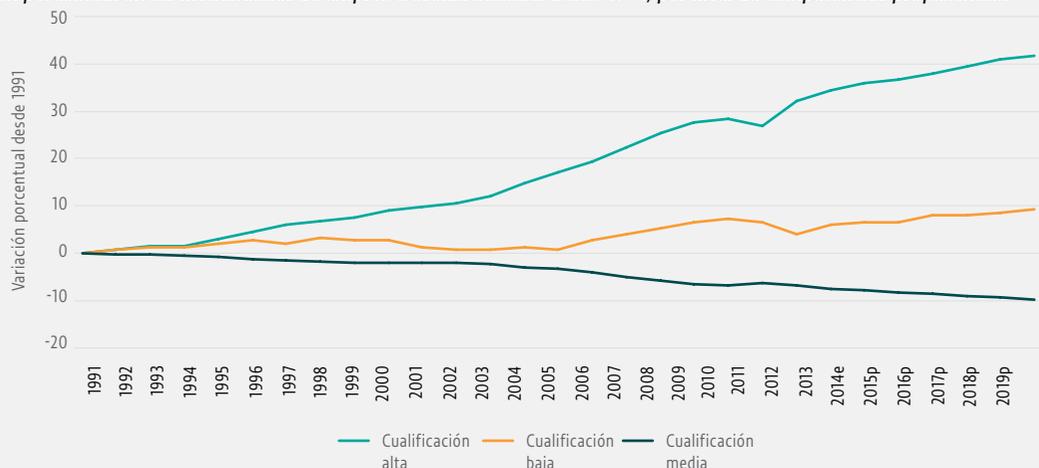
periodo, el porcentaje de contratación en trabajos de cualificación media disminuyó casi un 10 %, mientras que el porcentaje de trabajo de cualificación baja aumentó proporcionalmente.

Según lo previsto, estas tendencias continuarán en los próximos años.

A nivel mundial, al igual que en los países industrializados, la mayoría de las contrataciones sigue haciéndose para puestos de trabajo de cualificación media que, según lo previsto, corresponderán a algo menos de dos tercios del empleo total en 2015 (OIT, 2015c). No obstante, su porcentaje puede disminuir considerablemente en las próximas décadas, cuando programas informáticos cada vez más baratos y con más capacidad sustituyan a los trabajadores administrativos y los robots desplacen a los fabricantes de ropa y a los operarios de las máquinas². En China, por ejemplo, la automatización ha afectado considerablemente al empleo en las fábricas, y esta tendencia podría acelerarse a medida que los sueldos aumentan y la tecnología de automatización se vuelve más barata. En el contexto del aumento de los salarios manufactureros, en 2014, el presidente Xi Jinping pronosticó una «revolución robótica» (Chan, 2015), que parece que todavía está en camino. El fabricante de productos electrónicos de consumo Foxconn, uno de los

GRÁFICO 2.1:**El empleo está polarizándose en todo el mundo por categoría de competencias**

Variación porcentual en las modalidades de empleo a escala mundial desde 1991, por nivel de competencias profesionales



Notas: Los empleos para mano de obra cualificada se clasifican de acuerdo con códigos ISCO-08 de un dígito, según la metodología de ampliación de modelos de las Tendencias Mundiales del Empleo (TME) de la OIT. Las profesiones de alta cualificación son las de los directores y gerentes, profesionales científicos e intelectuales, técnicos y profesionales de nivel medio. Los trabajadores de cualificación media son el personal de apoyo administrativo, los trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, los agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros, los oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios, los operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores. Los trabajadores de baja cualificación son los que tienen ocupaciones elementales. Los datos de 2014 son estimaciones (e). Los datos de 2015-2019 son proyecciones (p).

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la OIT (2015c).

mayores empleadores de China (y del mundo), planea automatizar alrededor del 70 % de este trabajo de fábrica para 2018, y ya cuenta con una fábrica totalmente robotizada en Chengdu (Lin, 2015).

Los sistemas educativos se enfrentan al doble desafío de asegurar que aquellos que accedan a un trabajo de cualificación media tengan las competencias para evitar la obsolescencia y puedan responder a la creciente demanda de la economía de trabajadores cualificados en el futuro próximo, ya que el código informático no puede sustituir la creatividad y las capacidades cognitivas de los trabajadores altamente cualificados. A pesar de ello, las pruebas sugieren que la mayoría de los sistemas educativos se están quedando atrás.

En países de altos ingresos como los Estados Unidos está bien documentado que existe un suministro insuficiente de graduados con estudios superiores, y así lo demuestra el aumento de la *college premium* (la prima universitaria) en los salarios y el crecimiento de la desigualdad (Goldin y Katz, 2010). A nivel mundial, para 2020 el mundo podría tener 40 millones menos de trabajadores con estudios superiores, con respecto a la demanda, y hasta 95 millones más de trabajadores con una formación baja y

media. Las economías avanzadas podrían tener hasta 35 millones de trabajadores de más sin estudios superiores. En los países más pobres, el excedente de trabajadores sin educación secundaria podría llegar a los 58 millones, a los que se añaden los demasiado poco numerosos trabajadores (45 millones) que cursaron la enseñanza secundaria (MGI Global, 2012).

Aparte de la necesidad de una mayor matriculación en la educación superior, ¿qué formas de desarrollo de competencias deberían promover los gobiernos? Existen argumentos para ampliar la EFTP a nivel de estudios superiores en los empleos de cualificación media que tienen menos tendencia a la automatización (Autor, 2015). Invertir en competencias específicas de cada empleo es arriesgado dada la incertidumbre que existe con respecto a los efectos del cambio tecnológico. Aun así, las capacidades promovidas por la educación general y específica —p. ej., el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en proyectos y en equipo, así como una alfabetización sólida, y las capacidades de comunicación y presentación— tienden a seguir estando valoradas en el mercado laboral, incluidos los empleos verdes, y a lo largo de toda la vida.

“ Para 2020, el mundo podría tener 40 millones menos de trabajadores con títulos superiores con respecto a la demanda ”

Además, los sistemas educativos podrían hacer más para promover las competencias de alto valor que no son fáciles de replicar mediante máquinas o software. Los estudios basados en el análisis de tareas en los mercados laborales del Reino Unido y los Estados Unidos demuestran que, en particular, existen dos cualidades con menos posibilidades de ser sustituidas por máquinas: la originalidad y la inteligencia social. La primera cualidad —la más importante— se refiere a la resolución de problemas creativa y a la generación de ideas inteligentes o inusuales acerca de un tema o una situación determinada. La segunda conlleva un conocimiento tácito de los contextos sociales y culturales que le permiten a uno realizar tareas tales como negociar, coordinar, enseñar y asesorar (Citi GPS, 2016; Frey y Osborne, 2013). Por tanto, adquirir un amplio conjunto de competencias básicas y transferibles es extremadamente importante para el empleo en el futuro. El desafío de los sistemas educativos es descubrir cómo impartirlas a los estudiantes de la manera más efectiva.

Los países necesitan dar el salto al sector de los servicios de alta cualificación

El descenso del trabajo de cualificación media, en particular el empleo en el sector manufacturero, tiene importantes repercusiones para las economías de ingresos bajos. Casi en cada país que ha pasado de una situación de ingresos bajos a una de ingresos altos, los empleos manufactureros han constituido el camino por el que los trabajadores del sector agrario han podido cambiar a un trabajo comparativamente estable y mejor pagado. Sin embargo, la automatización y los desarrollos tecnológicos están reduciendo la demanda de trabajadores manufactureros y se espera que esta tendencia continúe. Sin un empleo manufacturero creciente, el desafío de pasar de una economía agrícola de baja cualificación a una basada en el sector de los servicios de alta cualificación es desalentador para los países y las regiones más pobres en los que la mayoría del empleo sigue siendo agrícola, p. ej., el África Subsahariana y Asia Meridional (Banco Mundial, 2015).

A lo largo del siglo XX, el nivel máximo de empleo manufacturero en las economías emergentes ha disminuido, con respecto a la experiencia histórica de economías más avanzadas. El empleo manufacturero

en el Reino Unido alcanzó un nivel máximo del 45 % del empleo total, mientras que en las economías emergentes como la del Brasil y la India el nivel máximo de empleo manufacturero no superó el 15 %. En el África Subsahariana, el empleo manufacturero ha estado estancado en el 6 % durante tres décadas (Citi GPS, 2016).

Los países que todavía no han desarrollado un sector manufacturero sólido se enfrentan a importantes barreras. El coste cada vez menor de la tecnología de automatización significa que es poco probable que la abundancia de mano de obra barata en, por ejemplo, el África Subsahariana sea un incentivo suficiente como para lograr la inversión de las empresas (Citi GPS, 2016). Por tanto, a modo de «desindustrialización prematura», estas naciones se están transformando en economías de servicios sin haber desarrollado antes un sector industrial (Felipe y otros, 2014; Rodrik, 2015).

Esto ya es evidente a nivel mundial: el empleo en el sector de los servicios ha crecido sustancialmente (OIT, 2015b). Sin embargo, muchos de estos trabajos se caracterizan por su baja productividad y sus malas condiciones laborales. En América Latina, el trabajo en el sector informal³ ha crecido; además, en el África Subsahariana, los migrantes de las zonas urbanas se acumulan en empleos de subsistencia del sector informal de los servicios (Rodrik, 2015).

Las industrias de servicios comercializables de alta productividad como las TIC y las finanzas podrían proporcionar medios alternativos de crecimiento a falta de un sector manufacturero (Rodrik, 2015). Así como podrían hacerlo los empleos en las crecientes industrias verdes. El problema es que los trabajadores con elevada formación y cualificación en los que se basan estos sectores son escasos en los países de ingresos más bajos. Tampoco el cambio a los servicios de alto valor como las TIC es automáticamente positivo, ya que puede tener efectos negativos como la exclusión social y la inseguridad laboral (véase el Capítulo 5: Los lugares de residencia).

Los responsables de la elaboración de políticas necesitan ampliar la educación y las competencias más allá de la alfabetización y la aritmética elemental, tan valoradas en

la industria del siglo XX. El grado en que los países creen unas condiciones en las que los servicios y las industrias verdes puedan contratar de manera productiva a grandes cantidades de trabajadores determinará en gran medida si los gobiernos cumplen con su compromiso de dar trabajo a todos. Los países que tengan la esperanza de emular el crecimiento manufacturero basado en la exportación, de las economías del «milagro asiático», tendrían que aceptar que este modelo ofrece ahora pocas orientaciones.

CRECIMIENTO ECONÓMICO NO SIGNIFICA PROSPERIDAD PARA TODOS

Históricamente, lograr un nivel más alto de desarrollo ha estado vinculado a la industrialización. Pero a medida que se definía la Agenda para el Desarrollo Sostenible para 2015-2030 y se consideraban las pruebas de las décadas anteriores, quedaron patentes los puntos débiles fundamentales de la lógica del crecimiento económico basado en el modelo de industrialización del siglo XX. Estos puntos débiles conciernen no solo al impacto medioambiental, sino también al hecho de que estos modelos de crecimiento económico han fallado a la hora de producir un desarrollo que sea inclusivo para todos (Sachs, 2015).

Las secciones anteriores han incluido pruebas de que la inversión en educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida contribuye al crecimiento económico a largo plazo y que la educación (así como las políticas de educación

y desarrollo de competencias) pueden proporcionar a los países la capacidad de ampliar el sector de los servicios de alta cualificación y ofrecer trabajo decente a todos. Pero, a pesar de los importantes avances logrados en la mejora de la calidad de vida en todo el mundo y en la reducción de la pobreza extrema, el crecimiento económico no significa necesariamente prosperidad para todos. Los beneficios del crecimiento se han difundido de forma irregular. Los efectos sobre el medio ambiente han supuesto la disminución de la calidad de vida de muchos y, por tanto, una falta de prosperidad. Asimismo, en muchos países todavía predomina la pobreza.

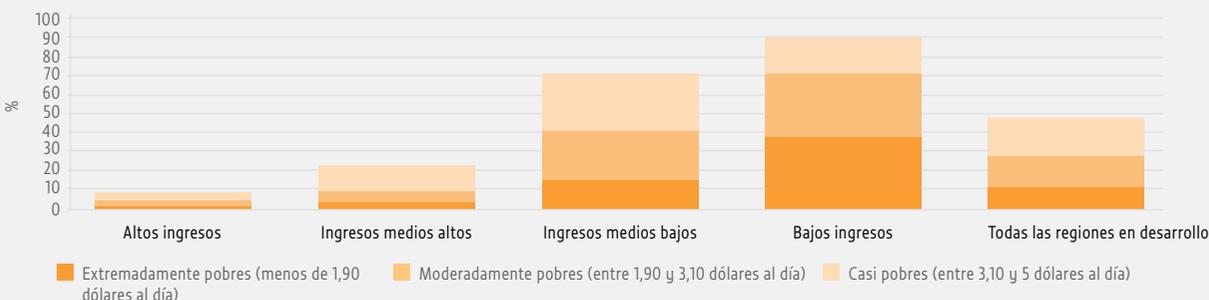
Mientras que la incidencia de la pobreza extrema se ha reducido rápidamente en 2000-2015, el desafío está lejos de desaparecer. Casi 900 millones de personas han vivido en la extrema pobreza en 2012. El porcentaje de personas que viven con menos de 1,90 dólares estadounidenses al día ha bajado a nivel mundial del 29 % en 1999 al 13 % en 2012, en parte debido al rápido desarrollo económico de China. La pobreza extrema se concentra ahora en Asia Meridional (19 % de la población) y en el África Subsahariana (43 %) (Banco Mundial, 2016).

Suele ocurrir que, los que tienen trabajo no ganan lo suficiente como para poder escapar de la pobreza extrema o para que los niveles sean más moderados. En los países de bajos ingresos, mayormente en el África Subsahariana, el 37 % de los trabajadores son extremadamente pobres y un 32 % moderadamente pobres. En términos más amplios, casi el 90 % de los trabajadores son pobres o están cerca de la pobreza en los países de bajos ingresos y casi el 70 % en los países

GRÁFICO 2.2:

Grandes proporciones de trabajadores permanecen en la pobreza

Porcentaje de mano de obra que vive en la pobreza o casi en la pobreza, 2015



Notas: Excluidos América del Norte, Europa Occidental y la Unión Europea, Australia y Nueva Zelanda. Las clases económicas se definen por los niveles de consumo per cápita al día estimados en dólares estadounidenses, paridad del poder adquisitivo (PPA) de 2011.

Fuente: OIT (2016).

de ingresos medios bajos. Entre todas las regiones en desarrollo, casi la mitad de los trabajadores son pobres o están cerca de serlo (**Gráfico 2.2**).

La desigualdad, medida por el coeficiente de Gini, continúa estando a un nivel extremadamente alto a nivel mundial y ha aumentado notablemente en la mayoría de los países y regiones. El índice de Gini mide la igualdad de ingresos per cápita: cuanto más cerca esté el coeficiente de cero, menor es la desigualdad y cuanto más cerca esté de uno, mayor es la desigualdad. El coeficiente de Gini a nivel mundial fue de 0,715 en 1998 y no ha cambiado significativamente hasta 2008, que fue de 0,705 (Lakner y Milanovic, 2015).

Entre 1993 y 2008, los pobres no se beneficiaron del crecimiento tanto como el resto de la población: la media de ingresos per cápita del decil más pobre del mundo aumentó un 25 %, pero los ingresos de los deciles medios aumentaron aproximadamente dos veces más rápido, más de un 50 %, mientras que los ingresos del 1 % con más riqueza aumentó un 62 % (Lakner y Milanovic, 2015).

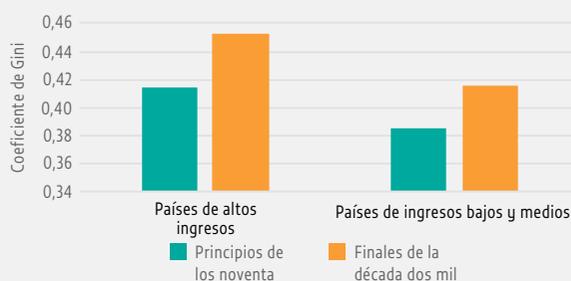
A nivel nacional, el aumento de la desigualdad ha sido más pronunciado. Por grupo de ingresos, el promedio de desigualdad aumentó significativamente entre principios de los noventa y finales de la década del 2 000 un 11 % en los países de ingresos bajos y medios (**Gráfico 2.3**). En 1988-2008, la desigualdad aumentó rápidamente en China (Lakner y Milanovic, 2015).

Las pruebas relativas a la pobreza y la desigualdad demuestran que el crecimiento económico no se ha repartido de forma igualitaria y que hay que replantearse el paradigma del desarrollo tradicional. El modelo de crecimiento del siglo pasado no se adapta a la sostenibilidad del siglo XXI, a pesar de incluir el objetivo de reducir la pobreza extrema de ingresos aumentando el PIB. El nuevo concepto de prosperidad debe recoger la inclusión social de las instituciones económicas y el bienestar general, así como la sostenibilidad medioambiental de la producción y el consumo. Una economía sólida no solo crece, sino que también es integradora y sostenible.

En el pasado, el desarrollo se ha registrado empleando mediciones poco precisas (como el aumento del producto interno) sin examinar con detenimiento su impacto sobre el medio ambiente o hasta qué punto están incluidas las actividades económicas vitales de grupos marginados como los pobres o las mujeres. Ver más allá de las

GRÁFICO 2.3:

La desigualdad ha crecido en las regiones ricas y pobres
Cambio en el coeficiente de Gini entre principios de los noventa y finales de la década del 2 000



Notas: La desigualdad de ingresos en los hogares se midió según la media ponderada de población correspondiente a una muestra de 116 países.
Fuente: PNUD (2013).

medias nacionales es fundamental para comprender cómo contribuyen todos los ciudadanos al crecimiento económico y cómo les afecta; hacer lo propio ayuda a evitar que la pobreza y la desigualdad persistan a niveles que socaven la cohesión social (Ravallion, 2015).

De hecho, la desigualdad elevada y creciente ha provocado que el progreso se estanque en gran parte del mundo. Basándose en los datos de los países de la OCDE de los últimos 30 años, los análisis sugieren que en los países relativamente ricos, el mayor impacto negativo sobre el crecimiento económico se produjo como resultado de la brecha entre los ingresos de los hogares pobres y los hogares de clase media baja por un lado y el resto de la sociedad por el otro (Cingano, 2014).

LA EDUCACIÓN PUEDE AYUDAR A AUMENTAR LA INCLUSIÓN

La educación tiene un importante papel en la creación de una relación más fuerte entre la divulgación de las actividades económicas de mayor valor y el fomento de la inclusión social como parte del proceso de transición a una economía sostenible e inclusiva.

La educación impulsa el crecimiento, aumenta los ingresos de los pobres y, si se distribuye de un modo equitativo, mitiga la desigualdad. Hacer que la educación primaria y secundaria de buena calidad sea ampliamente accesible puede permitir a un gran número de individuos y a sus familias aumentar sus ingresos por encima del

umbral de pobreza. En los países de bajos ingresos, obtener la educación básica se relaciona con el aumento de los ingresos y el consumo entre los trabajadores del sector rural e informal. Los cálculos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2013/14 demostraron que si todos los estudiantes de países de bajos ingresos salieran de la escuela con competencias básicas de lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza extrema, lo que equivale a una reducción del 12 % del total a nivel mundial (UNESCO, 2014).

Un nivel más alto de educación reduce las probabilidades de los hogares de sufrir largos periodos de pobreza crónica o de transmitirla de una generación a otra. Si los 10 últimos Estados miembros de la Unión Europea⁴ logran cumplir los objetivos de 2020 para disminuir el abandono escolar y aumentar la participación en la educación superior, también podrán reducir el número de personas en riesgo de pobreza en 3,7 millones (Ajwad y otros, 2015). La educación también puede ayudar a que el mercado laboral sea más inclusivo facilitando la participación y la contratación de la mano de obra, así como a reducir la pobreza laboral.

No obstante, hacer suposiciones sobre el papel de la educación en el desarrollo económico a menudo puede ser excesivamente limitado. El término «educación» abarca una amplia gama de programas con distintos niveles de calidad y objetivos. La magnitud de los efectos de una inversión en educación en concreto, en lo que a resultados deseables se refiere, variará en función de dicha inversión. Asimismo, estos efectos variarán en los distintos países dependiendo de la amplitud de los contextos económicos y del mercado laboral. Por tanto, observar con más detenimiento los efectos de los niveles y tipos de educación a través de un conjunto de resultados puede ser instructivo a la hora de ayudar a promover una mayor participación en la economía y una mayor inclusión en los beneficios.

EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA DESIGUALDAD PUEDE SER IRREGULAR

Mientras que ampliar la educación es indispensable en la lucha contra la pobreza, su impacto sobre la desigualdad es irregular. Los aumentos en formación y competencias no se han traducido de manera uniforme en una mejora de las perspectivas sobre el crecimiento económico a largo plazo o la reducción de la desigualdad social. El impacto de la educación varía en función del contexto

de cada país. La educación secundaria y superior se está convirtiendo en algo fundamental a la hora de conseguir un trabajo y unos ingresos decentes, incluso en los países de ingresos bajos y medios. Esta tendencia está reforzada por la polarización del empleo y el auge del sector de los servicios en un contexto de constante cambio tecnológico y globalización continua.

La expansión de la educación equitativa en 2015-2030, especialmente en los niveles secundario y superior, podría ayudar a revertir la tendencia a que haya una desigualdad de ingresos cada vez mayor en cada país. Las personas formadas, a todos los niveles educativos, tienen beneficios significativos en lo que a ingresos individuales se refiere (Montenegro y Patrinos, 2014), lo que significa que las reformas educativas pueden ser importantes a la hora de reducir la desigualdad y los desequilibrios en materia de ingresos entre los grupos. Además, mejorar los efectos de la educación entre los grupos desfavorecidos puede mejorar la movilidad social y de ingresos entre generaciones (OCDE, 2012).

En general, para abordar la desigualdad de los ingresos, la educación debe ampliarse y repartirse de forma equitativa. Las pruebas históricas sugieren que la distribución desigual del nivel de educación contribuye a una distribución desigual de los ingresos (Birdsall y Londoño, 1997; Gregorio y Lee, 2002; Lundberg y Squire, 2003), mientras que un nivel educativo más elevado, en términos de calidad y cantidad, tiene un efecto positivo

“ Cuando la educación no se distribuye de manera equitativa y no está alineada de un modo efectivo con los diseños del mercado laboral puede propiciar la desigualdad ”

sobre el aumento de la participación de los pobres en el ingreso nacional (Gundlach y otros, 2004). Según un metanálisis de 64 estudios empíricos, la educación —basada en medidas tales como los años de escolarización y el gasto en educación— está asociada en gran medida al aumento de la proporción de ingresos de los pobres y a la reducción de la de los

ricos. Los efectos han sido especialmente fuertes en la expansión de la enseñanza secundaria y, en general, en la expansión de la educación en África (Abdullah y otros, 2015).

El mencionado metanálisis, mientras que informa sobre un efecto positivo en general, también descubre que en un gran número de estudios se relaciona la educación con el aumento de la desigualdad (Abdullah y otros, 2015). En los Estados Unidos, se estima que mover al 10 % de hombres sin educación universitaria a un nivel de educación superior no afectaría mucho a la desigualdad en general ⁵, principalmente porque muchos beneficios pasarían al extremo superior de la distribución de ingresos (Hershbein y otros, 2015).

El efecto general de la expansión de la educación sobre la desigualdad de ingresos (antes de impuestos y transferencias) está determinado en última instancia por los cambios producidos en la distribución de la educación entre los niveles educativos; las diferencias en los ingresos del mercado laboral entre (y dentro de) estos niveles; ⁶ y el hecho de que la expansión de la educación reduzca las diferencias de salarios entre los distintos niveles educativos.

La dinámica de la expansión de la educación se entiende comúnmente con arreglo a dos procesos que a veces resultan contradictorios: el efecto de *composición* y el efecto de *compresión* (Gregorio y Lee, 2002; Knight y Sabot, 1983). El primero, a través de aumentos en los ingresos de los beneficiarios, cambia la distribución de los ingresos y, en teoría, puede conseguir aumentar o disminuir la desigualdad. Por ejemplo, basándonos en esto, se puede esperar que la expansión de una educación, en la que los beneficiarios aumentan sus ingresos considerablemente por encima de los salarios medios (p. ej., expandiendo la educación superior en un país en el que solo una pequeña parte de la población la tiene), aumente la desigualdad si todo lo demás permanece en las mismas condiciones. Por otro lado, puede esperarse que la expansión de una educación en la que un grupo desfavorecido aumenta sus ingresos acercándose a la media nacional (p. ej., pasando al nivel secundario universal en una situación en la que el nivel está relativamente extendido) disminuya la desigualdad. Por tanto, el efecto de *composición* de la expansión de la educación a un nivel educativo determinado tiende a aumentar la desigualdad al principio, ya que más personas obtienen ingresos más elevados, después la disminuye con el tiempo debido a que quedarían menos personas con ingresos bajos.

Al mismo tiempo, el efecto de *compresión* ocurre cuando la disminución del suministro de trabajadores con un nivel educativo determinado supera la demanda. Esto hace

que los salarios disminuyan con respecto a las personas menos formadas. De modo que, mientras que el efecto de *composición* puede hacer que la desigualdad aumente o disminuya, el efecto de *compresión* hace que disminuya. Si las demás condiciones permanecen igual, el efecto de la expansión de la educación sobre la desigualdad de los ingresos depende del efecto neto de *composición* y *compresión*. Si, por ejemplo, una expansión de la educación superior da lugar a un cambio de *composición* —que en teoría aumentaría la distribución de los ingresos—, esta debería compensarse con un efecto de *compresión* posterior en los graduados con educación superior para disminuir la desigualdad.

Teniendo en cuenta la incertidumbre del rendimiento futuro, entre varios niveles de educación y dentro de los mismos, y la demanda del mercado laboral, estimar de forma precisa los efectos de *composición* y *compresión* netos de una reforma educativa de antemano supone un desafío.

Por tanto, hay que ver la educación como un mecanismo de igualación potencial, pero no como la única solución a la desigualdad. El grado en que la educación puede llegar a disminuir la desigualdad de ingresos dentro de los países en 2015-2030 variará en los distintos países en función del contexto. Muchos países de bajos ingresos cuentan con oportunidades para llevar a cabo una gran expansión de la educación secundaria que podría igualar los ingresos. A pesar de ello, muchos países, incluidas las regiones pobres, tenderán a experimentar una demanda siempre creciente de educación superior, tanto como resultado de un mayor número de graduados en la educación secundaria como de empleadores que quieran trabajadores cualificados (Altbach y otros, 2011). Si los cambios en la economía aumentan los buenos resultados de la educación superior, a la vez que la terminación de educación superior aumenta, la desigualdad en los ingresos podría ampliarse en muchos países.

Los gobiernos tienen la obligación de proporcionar una educación primaria y secundaria universal así como unas competencias básicas para todos. Pero el hecho de que el aumento del acceso a la educación superior aumente la distribución de los ingresos a corto y medio plazo no debería determinar en última instancia su conveniencia. La educación no es la única herramienta de la que disponen los responsables de la elaboración de políticas que deseen abordar la desigualdad. Contrarrestar la desigualdad con impuestos y transferencias entre los que tienen ingresos elevados y los que tienen

ingresos bajos sigue siendo un método necesario y a menudo más efectivo que la reforma educativa por sí misma (Hershbein y otros, 2015). La mejora del acceso a la educación (con el objetivo de disminuir la desigualdad educacional), en combinación con la mejora de los resultados en materia de salud y las políticas sociales redistributivas, han sido citadas como tres intervenciones que ayudan a aumentar la participación de los pobres y de la clase media en los ingresos nacionales independientemente del nivel de desarrollo económico (Dabla-Norris y otros, 2015).

RECUADRO 2.2

¿Qué es trabajo decente?

El concepto de la OIT de trabajo decente lo define como un empleo «productivo que genere ingresos justos, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias. Trabajo decente significa mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas. Implica la igualdad de oportunidades y de trato para todas las mujeres y hombres».

La educación promueve principalmente el trabajo decente permitiendo a los individuos con competencias y conocimientos volverse más productivos⁷. Más en concreto, permite a los individuos adquirir un conjunto de capacidades (conocimientos y habilidades) necesarias para realizar ciertas tareas de manera efectiva. Los trabajadores aplican sus habilidades a conjuntos de tareas (ocupaciones) para producir un resultado. Los trabajadores cualificados pueden realizar una serie de tareas complejas de forma más efectiva, produciendo así más valor y recibiendo ingresos más altos. Debido a su relativa escasez, los trabajadores altamente cualificados tienen más facilidad para encontrar empleo y demandan no solo ingresos más elevados en el mercado laboral, sino también mejores condiciones laborales. El trabajo de alta cualificación suele estar intrínsecamente mejor recompensado debido a la libertad y creatividad que suele ser inherente a las ocupaciones de cualificación más alta.

Fuentes: Acemoglu y Autor (2011); OIT (2007).

LA EDUCACIÓN MEJORA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL MERCADO LABORAL Y EN LA BÚSQUDA DE UN TRABAJO DECENTE

La principal forma en que la educación promueve la inclusión económica es ampliando la capacidad de las personas para participar de forma productiva en la economía en términos favorables. Este objetivo, que incluye implícitamente la reducción de la pobreza y una mayor igualdad de ingresos, está incluido en el ODS 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos.

El trabajo decente es tanto una aspiración como una expectativa para la inmensa mayoría de los adultos en edad de trabajar, que dependen de un salario digno por su mano de obra (**Recuadro 2.2**). Sin embargo, las medidas que están ampliamente disponibles dejan claro que el trabajo decente sigue estando fuera del alcance de una gran parte de la población activa en el mundo.

La educación se considera ampliamente como una de las mejores inversiones para aumentar las probabilidades de crear empleo cualificado y adecuadamente pagado. Pero aunque la mayoría de los responsables de la elaboración de políticas sean conscientes de la importancia de la educación para propiciar el trabajo productivo y decente, no está tan claro qué modos de ampliar la educación hay que promover para aumentar al máximo las oportunidades laborales. Además, siguiendo con la discusión anterior, será importante para la educación dotar a los trabajadores de competencias verdes específicas para su implementación en la nueva economía verde.

LA EDUCACIÓN PUEDE FACILITAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS TRABAJADORES Y EL ACCESO AL EMPLEO

A nivel mundial, muchos individuos siguen sin poder asegurarse un trabajo o no participan en el mercado laboral. El porcentaje de la población con empleo varía significativamente en las distintas regiones. Es sistemáticamente más bajo entre las mujeres que entre los hombres, en particular en África del Norte y Asia Meridional y Occidental (OIT, 2015b).

En 2014, 201 millones de personas en el mundo se

consideraban desempleadas: es decir, sin trabajo, aunque disponibles para trabajar y buscando empleo. La juventud sigue estando afectada de un modo desproporcionado, con más de un tercio en situación de desempleo en todo el mundo (OIT, 2015b). Algunas regiones muestran una considerable disparidad entre los géneros, incluida América Latina y el Caribe, el África Subsahariana y, en particular, África del Norte y Asia Occidental, donde el 21 % de las mujeres están desempleadas —casi el doble del porcentaje de hombres. El subempleo también es significativo. En la Unión Europea, 10 millones están desempleados, dos tercios de ellos mujeres (Eurostat, 2015). Las cifras de desempleo excluyen a las personas que han dejado de buscar empleo activamente, a menudo porque no pueden encontrarlo o porque se han rendido. En 2013, se estimó que el número de estos «trabajadores desanimados» era de 23 millones en todo el mundo (OIT, 2014).

La educación puede tener un papel importante a la hora de facilitar el empleo y así lo demuestra el hecho de que las tasas de desempleo más bajas están entre las personas comparativamente formadas, en particular en los países más ricos. Sin embargo, en los países más pobres, esta relación suele romperse, lo que sugiere que la demanda de mano de obra cualificada es limitada y que los sistemas educativos no están permitiendo a los estudiantes adquirir las competencias pertinentes (OIT, 2015a; Sparreboom y Staneva, 2014).

En los países más ricos, el bajo grado de instrucción está fuertemente relacionado con el desempleo y la inactividad. En la OCDE, solo el 55 % de los adultos de entre 25 y 64 años con una educación inferior al segundo ciclo de enseñanza secundaria fue contratado en 2013, en comparación con el 73 % de adultos con el segundo ciclo de secundaria o de educación no superior y el 83 % con estudios superiores (OCDE, 2015c) ⁸. Las tasas correspondientes de los adultos entre 15 y 29 años que no cursan estudios fueron del 49 %, 73 % y 83 % (OCDE, 2015b).

Según lo demuestran pruebas de 11 países de la Unión Europea, la probabilidad de desempleo a largo plazo disminuye cuando se trata de niveles educativos más altos (Garrouste y otros, 2010). En las economías emergentes como la de Sudáfrica y Turquía, existen grandes diferencias en las tasas de empleo con respecto al nivel educativo. En Sudáfrica, menos del 45 % de la población adulta con una educación inferior al segundo ciclo de secundaria fue contratada en 2005, en

“ Las pruebas de 11 países de la Unión Europea demuestran que el desempleo a largo plazo disminuye con el nivel educativo

”

aumenta considerablemente las oportunidades de que los trabajadores desempleados encuentren trabajo en un año (Riddell y Song, 2011).

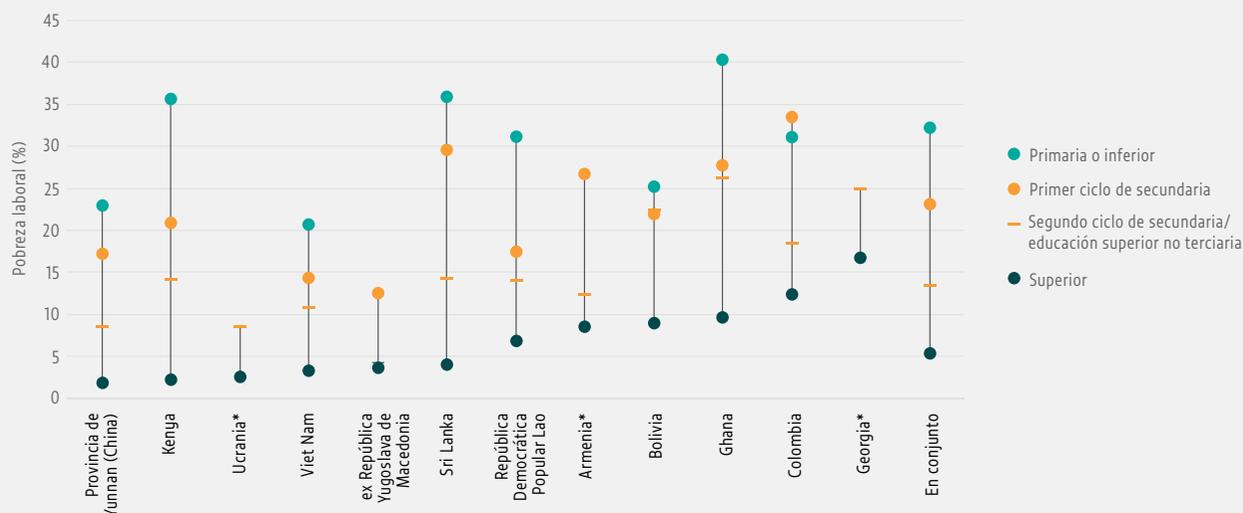
Por el contrario, el desempleo en los países fuera de la OCDE suele estar relacionado con niveles educativos más altos. En Asia y el Pacífico, África del Norte y Asia Occidental, y el África Subsahariana, la tasa de desempleo juvenil aumenta con el nivel educativo. Los jóvenes con una educación superior en estas regiones tienen entre dos y tres veces más probabilidades de estar desempleados que los jóvenes con una educación primaria o inferior (OIT, 2015a). En varios países del África Subsahariana, las diferencias son especialmente grandes entre los jóvenes adultos de entre 25 y 34 años. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, el desempleo es casi insignificante entre los que tienen una educación primaria o inferior, pero es casi del 17 % entre los que tienen una educación superior (UCW, 2013). Estos resultados se deben en parte a que las personas con una educación más elevada proceden de entornos más ricos y, por tanto, pueden asumir periodos de desempleo, mientras que el empleo es necesario para la supervivencia de los más pobres y menos formados (UCW, 2013).

Las elevadas tasas de desempleo entre las personas relativamente educadas —en particular entre los jóvenes— también refleja la baja calidad de la educación, la poca adquisición de competencias y la limitada demanda laboral. En África del Norte y Asia Occidental, donde predomina el desempleo juvenil, la calidad de la educación es baja, como lo indica el hecho de que el 75 % de los estudiantes de octavo grado tengan unas puntuaciones tan malas en la evaluación internacional de matemáticas. La matriculación en la educación superior también se inclina más por aquellas materias cuya demanda en el mercado laboral es relativamente baja (en particular en el ámbito jurídico, humanístico y empresarial/comercial). Estos factores pueden explicar por qué casi el 40 % de las empresas de África del Norte

comparación con más del 60 % que completó el segundo ciclo de secundaria y más del 80 % con calificación de nivel superior (Quintini y Martin, 2013). En los Estados Unidos, la finalización de la educación secundaria y la universidad

GRÁFICO 2.4:**Los niveles educativos crecientes están relacionados con la pobreza laboral más baja**

Pobreza laboral (por debajo del 50% de los ingresos semanales medios) por nivel educativo en 12 países de ingresos bajos y medios



Notas: La muestra corresponde a las zonas urbanas. Muestra limitada a los trabajadores a jornada completa (al menos 30 horas semanales) de entre 15 y 64 años. *Los niveles de educación se han excluido debido al bajo número de observaciones.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en las Encuestas de Medición de Competencias del programa STEP del Banco Mundial (2012-2013).

y Asia Occidental —el mayor porcentaje de cualquier región— han identificado que la mano de obra sin la formación adecuada es el mayor obstáculo para su crecimiento (Gatti y otros, 2013).

La EFTP suele promoverse como la solución potencial al desempleo juvenil, facilitando la transición de la escuela al trabajo, proporcionando competencias más pertinentes para el mercado laboral. Sin embargo, las pruebas son variadas: mientras que algunos estudios indican que la educación profesional aumenta el empleo juvenil, se ha observado que estos resultados varían en distintos contextos y a lo largo de la vida (Hanushek y otros, 2011; OCDE, 2015b).

La capacidad de los países de implementar medidas en pro de la educación para combatir el desempleo tiene un límite. En los países más pobres, las elevadas tasas de desempleo entre las personas con formación tienden a reflejar la limitada demanda de mano de obra cualificada, índices que aumentan debido a las grandes y crecientes poblaciones de jóvenes (OIT, 2015a). En las economías avanzadas, el desempleo siempre ha sido una característica que aparece en varios niveles; aun y cuando todos los demás factores son igualitarios, es cuestionable que educar a los desempleados hasta un nivel mínimo pueda eliminar el desempleo. De modo que es importante

que las intervenciones en materia educativa vayan acompañadas de políticas cuyo objetivo sea aumentar la demanda de mano de obra cualificada.

LA EDUCACIÓN, ESPECIALMENTE LA SECUNDARIA Y SUPERIOR, PUEDE ABORDAR LA POBREZA Y LA INESTABILIDAD LABORAL GENERALIZADAS

En este capítulo ya se ha descrito cómo los ingresos de los trabajadores suelen no permitirles huir de la pobreza. Casi la mitad de los trabajadores de las regiones en desarrollo están inmersos en la pobreza o cerca de estarlo y las proporciones son considerablemente mayores en los países de ingresos bajos y medios bajos (Gráfico 2.2).

Incluso los porcentajes más elevados de trabajadores están en una situación de «empleo vulnerable»: trabajan por cuenta propia o con uno o más socios, o son trabajadores familiares no remunerados. Más allá de los ingresos, el empleo vulnerable está asociado a la falta de protección social y a unas condiciones laborales inestables. Un estudio estimó que este representaba el 45 % del empleo global en 2014 (OIT, 2015c) y el 75 % de los trabajadores del África Subsahariana y Asia Meridional. El porcentaje de mujeres que tienen un empleo vulnerable tiende a ser mucho mayor en la mayoría de las regiones.

“ A nivel mundial, los ingresos aumentan aproximadamente un 10 % por cada año de escolaridad adicional ”

Se estima que las proporciones de personas que trabajan de manera informal podría ser mucho mayor, los cuales se hallan fuera de los límites de la ley y sin protección laboral. Los hechos indican que en muchos países de ingresos bajos y medios bajos, más de la mitad del empleo no agrícola es informal, especialmente en el África Subsahariana y Asia Meridional, así como en muchos países de América Latina (OIT, 2013b).

El aumento de los niveles educativos se asocia progresivamente a las tasas de pobreza laboral más bajas, tal y como lo ilustra el análisis de doce países de ingresos bajos y medios bajos encuestados en el programa Competencias para el Empleo y la Productividad (STEP) (Gráfico 2.4) ⁹. Superar el segundo ciclo de enseñanza secundaria ¹⁰ reduce considerablemente la tendencia a trabajar en la pobreza en comparación con niveles educativos más bajos. De hecho, esta ventaja parece clara en comparación con el primer ciclo de enseñanza secundaria en la mayoría de los países muestreados. Los que cuentan con una educación superior tienen menos probabilidades de trabajar en la pobreza, con un margen sustancial.

Los beneficios de terminar el segundo ciclo de secundaria

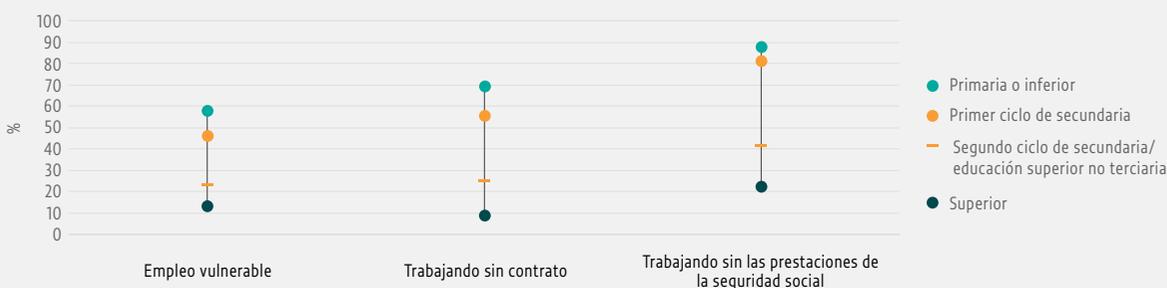
y equivalentes son incluso más evidentes cuando se examinan otras mediciones de malas condiciones laborales en países de ingresos bajos y medios (Gráfico 2.5). Los que han superado el segundo ciclo de secundaria tienen considerablemente menos probabilidades que los trabajadores con el primer ciclo de secundaria de estar en un empleo vulnerable o de trabajar de manera informal sin contrato ni prestaciones sociales. Esto indicaría que el segundo ciclo de secundaria puede aumentar el acceso a ocupaciones más productivas con unas condiciones laborales decentes. Para que esto sea verdad, cualquier aumento futuro del segundo ciclo de secundaria debería ir acompañado de oportunidades de crecimiento en el mercado laboral para utilizar de manera productiva estas competencias.

No obstante, el empleo vulnerable e informal sigue siendo considerable en los países de bajos ingresos de la muestra, incluso entre los trabajadores con el segundo ciclo de secundaria terminado. En el Estado Plurinacional de Bolivia y Colombia, el empleo por cuenta propia y la informalidad siguen estando generalizados incluso entre los trabajadores con una educación superior. La informalidad se debe en parte a los esfuerzos por evitar los impuestos y las normativas. Pero el empleo

GRÁFICO 2.5:

La finalización del segundo ciclo de secundaria puede disminuir significativamente el riesgo de empleo vulnerable e informal

Empleo vulnerable e informal en las áreas urbanas por nivel educativo



Notas: Para las zonas urbanas de Armenia, el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Georgia, Ghana, Kenya, la ex República Yugoslava de Macedonia, la República Democrática Popular Lao, Sri Lanka, Ucrania, Viet Nam y China (provincia de Yunnan). El empleo vulnerable se define como la suma de trabajadores por cuenta propia y los trabajadores familiares que contribuyen. Los datos corresponden a 2012-2013, ponderados por población.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en las Encuestas de Medición de Competencias del programa STEP del Banco Mundial (2012-2013).

generalizado en microempresas y empresas pequeñas de baja productividad refleja en gran medida las limitadas oportunidades de empleo en las empresas del sector formal, el cual es más grande (La Porta y Shleifer, 2014). A menos que se tomen medidas para promover el crecimiento de las empresas más grandes y de mayor productividad (que, además de ofrecer mejores condiciones laborales, suelen cumplir más con las normativas), los efectos de la divulgación de la educación podrían quedar anulados en algunos países (Herrera-Idárraga y otros, 2015). Sin embargo, debido a que el empleo vulnerable ha estado creciendo en los últimos años, incluidos los países de la OCDE (OIT, 2015b; Jütting y Laiglesia, 2009), existe la duda de si el empleo puede llegar a «formalizarse» significativamente para 2030.

LA EDUCACIÓN AUMENTA SIGNIFICATIVAMENTE LOS INGRESOS Y EL EMPLEO

Además de reducir la pobreza, la educación tiene un efecto sólido sobre los ingresos en la distribución de los mismos. A nivel mundial, en 139 países, la rentabilidad privada¹¹ por año de escolaridad adicional es del 10 %. Las tasas de rendimiento más altas se encuentran en las regiones más pobres como el África Subsahariana, lo cual refleja la escasez de trabajadores cualificados (Montenegro y Patrinos, 2014).

En los últimos años, las encuestas internacionales que miden directamente las competencias entre los jóvenes y los adultos han demostrado que la alfabetización, la aritmética elemental y las habilidades para la resolución de problemas tienen un impacto considerable sobre los ingresos. Por ejemplo, en 22 países de la OCDE, se asocia un incremento de la desviación estándar en las competencias relativas a la alfabetización y la aritmética elemental con un aumento promedio de los salarios por horas del 17 % y el 18 % respectivamente¹² (Hanushek y otros, 2013). Entre las poblaciones urbanas de ocho países de ingresos bajos y medios, el aumento de los ingresos por horas, asociado al aumento de la desviación estándar en los rangos de puntuación correspondientes a la alfabetización, oscila entre los 9 puntos porcentuales en Ucrania a aproximadamente 25 puntos porcentuales en Ghana y Kenya (Valerio y otros, 2015)¹³. Tanto en los países de la OCDE como en los de bajos ingresos, los ingresos son más altos entre los trabajadores en edad productiva (35 a 54), que en teoría son más capaces de aplicar sus competencias en el trabajo (Chua, 2015; Hanushek y otros, 2013).

Las diferencias de rentabilidad, en función de las competencias educativas, sobre los ingresos entre los países ricos y pobres, indican que la rentabilidad es relativamente escasa en el segundo caso. Por ejemplo, en el Estado Plurinacional de Bolivia, Ghana y Kenya, la rentabilidad de la alfabetización es la más alta de entre las muestras de la Encuesta de Medición de Competencias del programa STEP del Banco Mundial, pero las puntuaciones de la alfabetización son las más bajas, de modo que la mayoría de los adultos no poseen ni siquiera las destrezas básicas en lectoescritura de nivel 2 como mínimo (Valerio y otros, 2015). A pesar de ello, existe un campo considerable para mejorar la alfabetización incluso en países de la OCDE, donde hay grandes porcentajes de adultos que no cuentan con competencias más desarrolladas por encima del nivel 2 (OCDE, 2015a).

Facilitar el empleo en las profesiones de alta cualificación es un camino importante a través del cual la educación aumenta los ingresos. Permite a los trabajadores llevar a cabo una serie de tareas complejas inherentes al trabajo de alta cualificación. En las economías de la OCDE, los trabajadores que ocupan puestos directivos, profesionales y técnicos tienen, como cabe esperar, los mayores ingresos con diferencia, en comparación con los puestos de menor cualificación (De La Rica y Gortazar, 2016). El análisis de los datos de la encuesta del STEP muestra unos patrones similares en los países de ingresos bajos y medios muestreados.

Sin embargo, no parece que el segundo ciclo de secundaria por sí mismo facilite el acceso a los puestos de trabajo de alta cualificación; en cambio, la educación superior se prevé como una necesidad. Los perfiles educativos de los que están en un trabajo de alta y de baja cualificación son notablemente diferentes (**Gráfico 2.6**). El empleo de alta cualificación sigue correspondiendo a las personas con una educación superior, mientras que las que tienen trabajos de media y baja cualificación suelen tener una educación de nivel secundario o inferior.¹⁵ Estos patrones se replican más o menos en la muestra de los países más pobres y más ricos, lo que indica que la segmentación de la educación del trabajo de cualificación alta y media baja podría ser una característica general de las economías independientemente de los ingresos.

Sin embargo, el nivel de instrucción se asocia a ingresos más elevados dentro de las categorías profesionales. El análisis de los trabajadores en edad productiva contratados a jornada completa en los países del STEP

muestra que los ingresos por horas de trabajo de baja cualificación aumentan con el nivel educativo. Entre los trabajadores de cualificación media, el nivel educativo se asocia a un aumento todavía mayor de los ingresos. Los trabajadores de alta cualificación con una educación superior también ganan sustancialmente más que los que solo tienen el segundo ciclo de secundaria. Basándonos en esto, la expansión de la educación debería dar lugar al aumento de los ingresos en todos los grupos profesionales en cualquier caso, aunque en un mayor grado si facilita el acceso a profesiones con mayor cualificación.

El caso de expandir la educación superior en los países en desarrollo está apoyado por las últimas pruebas en materia de rentabilidad de la educación en el mercado laboral. En comparación con otras investigaciones anteriores que encontraron que la rentabilidad en lo que a ingresos se refiere fue la más alta por año de escolaridad primaria, los cálculos más recientes indican que la rentabilidad privada de la educación superior superó la de la educación primaria y secundaria (Montenegro y Patrinos, 2014). Esta conclusión se confirma en una muestra más pequeña de 25 países de ingresos bajos y medios (Fink y Peet, 2014).

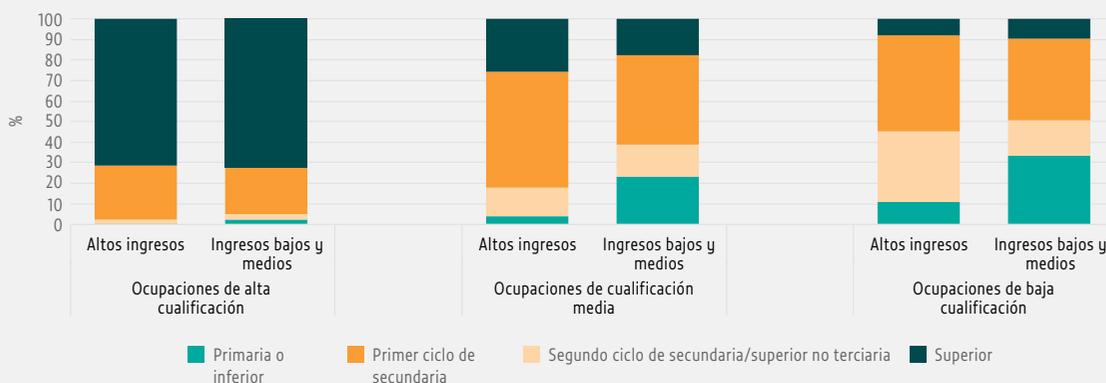
LA EDUCACIÓN REDUCE LA DISPARIDAD GENERACIONAL Y SOCIOECONÓMICA EN EL EMPLEO

En muchos países, los resultados del mercado laboral son por lo general y, a menudo de manera significativa, peores entre las mujeres y las personas de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Entre la población urbana de los países del STEP, la pobreza laboral entre las mujeres es, de media, el doble que entre los hombres y en la mayoría de los países es significativamente más alta en las personas de entornos socioeconómicos bajos en comparación con las contrapartes más favorecidas. También se encuentran grandes desigualdades en muchos países de la OCDE, como Austria, Finlandia, la República de Corea y Suiza, donde la incidencia de salarios bajos entre las mujeres es más del doble que entre los hombres (OCDE, 2016b). Los sueldos entre las personas de entornos socioeconómicos bajos están considerablemente por debajo de los de las contrapartes más favorecidas en la mayoría de los países de la OCDE (OCDE, 2015c).

La disparidad de género en el empleo vulnerable y la informalidad, no obstante, tiende a diferir entre los distintos países y regiones. Entre los países de Europa

GRÁFICO 2.6:

La educación superior está ampliamente demandada para el empleo en las ocupaciones de alta cualificación
Competencia profesional por nivel educativo



Notas: Los países de ingresos bajos y medios son Armenia, el Estado Plurinacional de Bolivia, China (provincia de Yunnan), Colombia, Georgia, Ghana, Kenya, la ex República Yugoslava de Macedonia, la República Democrática Popular Lao, Sri Lanka, Ucrania y Viet Nam. Los países de altos ingresos son Alemania, los Estados Unidos y la República de Corea. Los datos están ponderados por población objetivo de muestra. Solo se cubren las áreas urbanas en los países de ingresos bajos y medios. Las ocupaciones con cualificación se clasifican de acuerdo con los códigos ISCO-08 de un dígito, según la metodología de ampliación de modelos de las Tendencias Mundiales del Empleo (TME) de la OIT. Las ocupaciones de alta cualificación son las de los directores y gerentes, profesionales científicos e intelectuales, técnicos y profesionales de nivel medio. Los trabajadores de cualificación media son el personal de apoyo administrativo, los trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, los agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros, los oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios, los operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores. Los trabajadores de cualificación baja son los que tienen ocupaciones elementales, como los limpiadores, vendedores ambulantes y peones de la minería, obreros de la construcción, la fabricación y el transporte.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en las Encuestas de Medición de Competencias del programa STEP del Banco Mundial (2012-2013) y en la Evaluación de Competencias de Adultos del PIAAC de la OCDE.

“

Si los trabajadores de entornos pobres y ricos recibieran la misma educación, la disparidad en la pobreza laboral entre los dos podría reducirse un 39 %

”

Oriental y Asia Central de la encuesta del STEP, la informalidad es más alta entre los hombres, pero es más alta entre las mujeres de los países de América Latina y el África Subsahariana¹⁶. En la mayoría de los países, los trabajadores de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de trabajar de manera informal (Chua, 2015).

Las diferencias en materia de educación y competencias pueden ser una fuente significativa de disparidad entre los grupos desfavorecidos. En los países del STEP, los trabajadores de entornos socioeconómicos bajos tienen de media dos años menos de educación que aquellos provenientes de entornos socioeconómicos medios y tres años menos que aquellos de un entorno socioeconómico elevado. Las competencias de alfabetización también son significativamente más bajas que en los grupos socioeconómicos favorecidos en la mayoría de los países (Chua, 2015).

La disparidad de género con respecto a la terminación académica y alfabetización tienden a variar en cada país. Entre las zonas urbanas de la muestra del STEP, las mujeres trabajadoras de Europa Oriental y Asia Central tienden a tener niveles educativos y de alfabetización más altos que sus contrapartes masculinas, mientras que ocurre lo contrario en América Latina y el África Subsahariana¹⁷. En Ghana, por ejemplo, los hombres tienen dos años más de educación que las mujeres y obtuvieron 40 puntos más en una escala de alfabetización de 500 puntos. De un modo más amplio, las disparidades en las economías avanzadas del mundo son más bajas, los hombres tienen de media 0,25 años más de educación, en comparación con el año más de educación que muestran en los países en desarrollo (Barro y Lee, 2013). Entre los 22 países del PIAAC, las diferencias de alfabetización entre los géneros son insignificantes, aunque los hombres tienen una puntuación de aritmética elemental ligeramente más alta (OCDE, 2013).

Dada la influencia de la educación y las competencias en los resultados del mercado laboral, eliminar las

disparidades en la educación puede aumentar el acceso al trabajo decente entre los grupos desfavorecidos. En el caso de los países del STEP, el análisis realizado para este informe indica que si los trabajadores de entornos socioeconómicos bajos tuvieran la misma educación que sus contrapartes más favorecidas, la disparidad en el empleo informal entre los dos grupos podría reducirse un 37 % y la de la pobreza laboral un 39 %¹⁸. En los países con diferencias estadísticamente significativas en los resultados laborales de los distintos grupos, el efecto de igualar los resultados en materia de educación es incluso más fuerte. En Colombia, Ghana, Kenya y Viet Nam, el nivel educativo explica casi toda la disparidad que existe en el empleo informal entre los trabajadores de entornos socioeconómicos bajos y altos (Chua, 2015).

En los 22 países del PIAAC, las competencias representan 83 % de la brecha salarial entre los grupos que se encuentran en una situación socioeconómica baja y alta¹⁹ y el 72 % de la brecha entre los trabajadores extranjeros y nativos (OCDE, 2015c). Sin embargo, este análisis no tiene en cuenta el nivel educativo.

En los países del STEP, el análisis indica que la alfabetización no tiene un gran efecto sobre algunos indicadores de trabajo decente, independientemente del nivel educativo. Aquí, las diferencias en la alfabetización explican el 16 % de la disparidad en el empleo informal por situación socioeconómica, que se reduce al 6 % cuando se analiza el nivel educativo, mientras que no existe un impacto significativo desde el punto de vista estadístico sobre la disparidad en la pobreza laboral (Chua, 2015)²⁰.

En lo que respecta al género, las marcadas diferencias en los resultados del mercado laboral, como las tasas de empleo y los salarios, tienden a disminuir entre hombres y mujeres con una educación más elevada y similar (Ñopo y otros, 2012; UNESCO, 2014). En la OCDE, las diferencias en las competencias cognitivas representan el 23 % de la brecha salarial entre géneros (OCDE, 2015c). Sin embargo, las diferencias en educación y competencias cognitivas entre hombres y mujeres tienen un escaso

valor explicativo en lo referente a la desigualdad del mercado laboral en los países de ingresos bajos y medios del STEP, donde cerrar las brechas a nivel educativo o de alfabetización no tendría un efecto significativo, desde el punto de vista estadístico, sobre la desigualdad entre los géneros en el empleo informal y la pobreza laboral en la muestra colectiva (Chua, 2015).

No obstante, las diferencias en el nivel educativo representan un porcentaje considerable de la disparidad laboral en los países del STEP donde las mujeres están más desfavorecidas en lo que a educación se refiere. Según el análisis, igualar el nivel educativo reduciría la disparidad en el empleo informal un 50 % en Ghana y un 35 % en Kenya, de modo que la pobreza laboral disminuiría un 14 % y un 7 % respectivamente (Chua, 2015).

De este modo, es probable que otros factores que afectan a los resultados del mercado laboral tengan un efecto bastante mayor sobre la disparidad entre los géneros en muchos países. Por ejemplo, las mujeres tienden más a trabajar a media jornada debido a las responsabilidades relacionadas con el cuidado de los niños o a introducirse en sectores y profesiones que están peor remunerados. Las normas culturales y la discriminación también limitan hasta qué punto las mujeres con una buena formación pueden acceder a empleos mejor pagados y ascender en las jerarquías laborales (Banco Mundial, 2011). Es revelador que las mujeres en puestos de alta cualificación en los países del STEP suelen tener unos conocimientos equivalentes o mayores que sus contrapartes masculinas, aunque de media ganan sustancialmente menos.

Mientras que las políticas en materia de educación y competencias puedan reducir las diferencias salariales entre hombres y mujeres, hacen falta otras intervenciones políticas. Por ejemplo, como se ha indicado anteriormente, los pobres suelen ser contratados de forma desproporcionada para empleos menos seguros, a menudo en el sector informal. Por tanto, tienden a beneficiarse más de las normativas del mercado laboral como los salarios mínimos y las restricciones al despido. Así, la desregulación del mercado laboral y los avances tecnológicos merman el porcentaje de ingresos de los pobres. En este contexto, mientras que la política desempeña un papel importante a la hora de hacer que la educación sea más accesible, también debe asegurar que los cambios en las instituciones del mercado laboral no perjudiquen excesivamente a los individuos de ingresos bajos (Dabla-Norris y otros, 2015).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PUEDEN AYUDAR A ASEGURAR UNA TRANSICIÓN SOCIALMENTE INCLUSIVA A LAS ECONOMÍAS VERDES

Mientras que el crecimiento ecológico brinda muchas oportunidades para ampliar el empleo, es inevitable un cierto grado de desplazamiento en las industrias que no son sostenibles desde el punto de vista medioambiental (Bowen y Kuralbayeva, 2015). Es necesario ampliar las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida para fomentar una educación y unos programas de formación que permitan a los trabajadores cambiar a un trabajo nuevo sin tener que pasar por largos periodos de desempleo o inactividad.

En muchos países, el crecimiento ecológico podría dar lugar a un aumento de la demanda de mano de obra de baja cualificación. Mientras que en algunos contextos este tipo de trabajo puede proporcionar un camino para salir de la pobreza, no tiene por qué ser necesariamente trabajo decente. Por ejemplo, parte del trabajo de eliminación de residuos y reciclaje es precario y peligroso y a menudo tiene lugar en el sector informal (OIT, 2013a). En estos casos, la legislación nacional y las políticas industriales tienen un papel importante a la hora de reforzar unas condiciones laborales aceptables. Al mismo tiempo, las políticas educativas deben dotar a las personas de las competencias necesarias para poder cambiar a empleos más favorables que se consideren de más valor para la sociedad.

La transición a economías más sostenibles desde el punto de vista medioambiental también tenderá a aumentar la demanda de puestos de trabajo de alta cualificación técnica, directiva y científica, aumentando potencialmente la desigualdad salarial y la polarización laboral²¹. Según un análisis del mercado laboral estadounidense, los trabajos de las industrias verdes se inclinan por niveles más elevados de competencias que las industrias «marrones» como la del carbón y otras de extracción minera, de forma que el trabajo está constituido de forma desproporcionada por tareas de cualificación más alta (Vona y otros, 2015). Por tanto, un esfuerzo colectivo para el crecimiento ecológico podría aumentar sustancialmente la demanda de trabajadores altamente cualificados. Si los sistemas educativos no se adaptan para proporcionar las competencias técnicas, analíticas y directivas necesarias, la desigualdad salarial podría aumentar.

CONCLUSIÓN

Implementar la agenda de los ODS para 2030 significa reorientar la educación con respecto a una economía mundial en constante cambio. Significa ampliar, interrogar y explotar la compleja relación de la educación con la economía. Para que la educación contribuya de manera más efectiva a reducir la pobreza y la desigualdad y a mejorar los trabajos, se debe invertir considerando cuidadosamente los contextos nacionales y en combinación con políticas económicas y sociales más amplias.

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida también tendrán un papel protagonista en la creación de una economía verde e inclusiva con modelos sostenibles de producción y consumo, y sectores, industrias y trabajos nuevos y reestructurados. Es difícil predecir con exactitud lo que la educación puede lograr en los próximos 15 años, dadas las incertidumbres de la transición hacia economías sostenibles y los grandes cambios en el mundo laboral. Aunque está claro que la educación tendrá dos funciones fundamentales: abordar la pobreza y la desigualdad a la vez que apoya la transición a un nuevo modelo de desarrollo sostenible.

Para que esto ocurra, todas las partes interesadas, desde la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales —que suelen estar a la cabeza de la lucha por la sostenibilidad y la inclusión— hasta las agencias de cooperación bilateral y multilateral y todos los niveles de gobierno, deberán hacer un esfuerzo conjunto para reorientar los sistemas de educación, desarrollo de competencias e investigación e innovación.

Por ello, la educación seguirá siendo un componente fundamental de las sociedades prósperas, aunque será necesario reorientarla y transformarla para crear industrias verdes que encajen con los cambios masivos previstos en el mercado laboral y asegurar la inclusión social. Independientemente de si se define como transmisión de conocimientos y formación en materia de competencias, como investigación e innovación o como capital social e institucional, la educación determinará en gran medida la capacidad de los países, las empresas y los ciudadanos de transformar la economía.

NOTAS

1. Los países y agrupaciones regionales cubiertos incluyen Alemania, Australia, el Brasil, China, Indonesia, Noruega, Mauricio, la República de Corea, Sudáfrica y los Estados Unidos, así como la Unión Europea.

2. Se prevé que la disminución del empleo de cualificación media se estabilizará en algún momento, ya que muchos de estos empleos dependen únicamente de la interacción humana. Los trabajadores desplazados de cualificación media también pueden moverse a empleos con un nivel similar en el mismo sector. El impacto de los cajeros automáticos (ATM, por sus siglas en inglés) en la banca estadounidense es ilustrativo: mientras que el número de ATM creció considerablemente, en realidad, el número de cajeros (personas) creció ligeramente a medida que la reducción de los costes de las sucursales les permitió proliferar y los cajeros pasaron a tener más bien funciones comerciales y de «gestores de banca» (Autor, 2015).
3. El Banco Mundial describe la economía informal como las actividades e ingresos que se encuentran completamente o en parte fuera de la normativa y la fiscalidad gubernamental.
4. Bulgaria, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, la República Checa, Rumanía, Eslovaquia y Eslovenia.
5. Sin embargo, el cuartil inferior de la distribución de ingresos recibiría un mayor porcentaje de ingresos.
6. Por ejemplo, sería más probable que una sociedad que, hipotéticamente, ha pasado de la educación secundaria universal (pero no más) a la educación superior universal fuera más desigual debido a la mayor variedad de salarios entre las personas con una educación superior.
7. El nivel educativo también es un indicador de capacidad para los empleadores, dando lugar a un trabajo más productivo (y decente) independientemente de los conocimientos reales adquiridos con los estudios.
8. Las tasas de desempleo correspondientes fueron del 13,7 %, 8,1 % y 5,3 %.
9. La pobreza se define con respecto a la media como una medida más comparable de los contextos económicos.
10. En el análisis del Informe GEM de los datos del STEP/PIAAC, los programas de segundo ciclo de secundaria y educación superior no terciaria se fusionan en una sola categoría y se les llama «segundo ciclo de secundaria» para abreviar.
11. Último año disponible, incluidos los ingresos no percibidos y excluidos los impuestos sobre la renta.
12. El efecto de las capacidades para la resolución de problemas fue algo más bajo ya que alcanzó el 14,3 %.
13. Esto puede subestimar la rentabilidad relativa a los países del PIAAC debido a que los datos del STEP correspondientes a los trabajadores asalariados se han calculado después de descontar impuestos y transferencias, mientras que en los países del PIAAC se calculan antes de hacer estas deducciones.
14. En la muestra del STEP, con respecto a los trabajadores de baja cualificación a jornada completa, los ingresos por horas son de media un 50 % más altos entre los empleados de cualificación media y más del doble de altos entre los trabajadores de cualificación alta. Estas cifras subestiman la productividad, ya que las ganancias del empleo por cuenta propia, que tiende a subir en las ocupaciones de menos cualificación, se indican antes de descontar los impuestos correspondientes, mientras que los ingresos de los empleados se calculan por su valor neto (después de descontar impuestos).
15. El valor de la educación superior se ve reforzado por la observación de que el 65 % de las personas con una educación superior en los países de ingresos bajos y medios y el 74 % en los países de altos ingresos tuvieron un empleo de cualificación alta, en comparación con el 18 % y el 25 %, respectivamente, de personas con el segundo ciclo de secundaria.
16. Los trabajadores del sector informal se definen aquí bien como los trabajadores asalariados sin prestaciones sociales o bien como trabajadores por cuenta propia en un establecimiento que solo cuenta con un empleado.
17. Nótese que en el mundo en desarrollo, los hombres obtienen, de media, 1 año más de terminación académica (Barro y Lee, 2013).
18. Se incluye análisis de los efectos de la experiencia, el género, la alfabetización y el país.
19. El nivel educativo parental se utiliza aquí como un indicador de la situación socioeconómica.
20. Con respecto al nivel educativo, las competencias suelen tener menos (aunque a menudo es significativo) poder para explicar los salarios entre los

países del STEP, mientras que en los países del PIAAC ocurre lo contrario (Hanushek y otros, 2013; Valerio y otros, 2015).

21. Las pruebas indican que el comienzo de una nueva ola de cambios tecnológicos crea al principio un aumento de la demanda de nuevas habilidades, lo que más tarde se disipa a medida que la codificación y la estandarización facilitan la difusión de nuevas mejores prácticas.



Selina Akter, estudiante de segundo año de obstetricia, desempeña el papel de una madre mientras los estudiantes practican la atención posnatal en el instituto de enfermería de Dinajpur, Bangladesh.

FOTOGRAFÍA: Nicolas Axelrod/Ruom

CAPÍTULO

3

Las personas: el desarrollo social inclusivo

Estamos decididos a poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, y a velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable.

– Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

Los avances en salud, nutrición e igualdad son indisociables del progreso en la educación.

1 La igualdad de género sustantiva está lejos de alcanzarse.

- a. Las brechas de género todavía existen en las condiciones de trabajo y remuneración y en los roles de liderazgo, incluso entre hombres y mujeres con una cualificación similar.
- b. La violencia de género sigue siendo un grave problema.

2 A millones de personas – especialmente los marginados – todavía se les niega su derecho a la educación.

- a. La pobreza, el género, la ubicación, la discapacidad y la condición de inmigrante suponen barreras a la finalización de la educación básica de buena calidad.

3 La educación mejora la salud al proporcionar a las personas conocimientos y competencias pertinentes.

- a. Existe un gran potencial para ofrecer intervenciones de salud y nutrición a través de las escuelas, que posteriormente también incrementarán la asistencia y el aprendizaje de los escolares.
- b. Los programas educativos innovadores pueden mejorar las prácticas de saneamiento.

4 Educar a las mujeres es un aspecto central del desarrollo social.

- a. Las brechas de género en educación y salud son los principales agravantes de la desigualdad de ingresos en países de ingresos bajos y medios.
- b. Aprender a leer y escribir ayuda a las mujeres a hacer frente a aquellas prácticas que perpetúan su baja condición social y, además, aumenta sus probabilidades de participación en la política.
- c. La alfabetización femenina ayuda a reducir la mortalidad materna y a disminuir los altos niveles de fecundidad.

5 Los niños deben estar sanos y bien alimentados para asistir a la escuela y aprender.

- a. La infraestructura de salud y nutrición puede utilizarse para brindar educación.
- b. Las enfermedades causan deserción y ausentismo de los docentes.
- c. El acceso al agua, al saneamiento, a la higiene y a la energía tienen un impacto en los resultados educativos.

6 La educación por sí sola no es suficiente para lograr la igualdad en la sociedad; los sectores de la salud, del género y de la educación deben trabajar juntos.

- a. La igualdad numérica de niños y niñas en la escuela no se ha traducido aún en sociedades igualitarias entre hombres y mujeres debido a la persistente discriminación.
- b. La educación debe trabajar con otros sectores para cambiar el comportamiento diario y comunitario.
- c. Los hombres y las mujeres han de implicarse a través de enfoques globales educativos y de empoderamiento en la mejora de las actitudes y los comportamientos relativos al género.

El desarrollo social inclusivo es fundamental para conseguir un futuro sostenible para todos	77
La educación mejora los resultados del desarrollo social	89
El desarrollo social influye en la educación.....	98
Se necesitan intervenciones educativas y sociales integradas.....	101
Conclusión.....	108

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se ha incluido un amplio concepto de desarrollo social tal y como se mencionó anteriormente. El desarrollo social también se ha descrito como un «proceso de cambio que conduce a mejoras en el bienestar humano y a relaciones sociales equitativas y compatibles con los principios de gobernanza y justicia democráticas» (UNRISD, 2015 p. 4).

Alcanzar un desarrollo sostenible implica que todas las mujeres y los hombres, las niñas y los niños tengan acceso a los servicios básicos esenciales requeridos para llevar una vida decente y digna. También implica que la gente pueda participar en su vida diaria y en sus relaciones sin sufrir discriminación y desventajas. El desarrollo social ha llegado para muchas personas pero no para todas. El desarrollo social ha de ser inclusivo.

El desarrollo social no solo deberá ser inclusivo, sino también transformador; lo que significa que «debe conllevar cambios en las estructuras sociales, instituciones y relaciones, incluidos los parámetros de estratificación» (UNRISD, 2015, p. 4). Así, además de mejorar los resultados medibles específicos, la sociedad ha de cambiar la legislación, los procesos políticos y las políticas sociales y económicas.

Este capítulo pone de relieve por qué el desarrollo social inclusivo es importante y evalúa su progreso. La educación es considerada como una dimensión clave del desarrollo social que también permite que otros objetivos sociales transformen la sociedad. La educación puede dotar a las personas de conocimientos,

competencias y valores que ayuden a mejorar los resultados sociales y a cambiar las normas sociales. Por otra parte, el sector de la educación puede mejorar la forma en que funcionan otros sectores. A modo de ejemplo, este capítulo se centra en los efectos de la educación sobre los temas de la salud y del género.

Al mismo tiempo, el desarrollo social tiene diferentes efectos en la educación. Lo que se necesita, por lo tanto, es integrar las intervenciones sociales y educativas; y esto requiere la comprensión de cómo otras instituciones y sectores afectan a la educación, reconociendo los límites del papel de la educación y garantizando así compromisos y acciones integradas. Este capítulo concluye con el análisis de cómo los enfoques participativos e integradores pueden apoyar la transformación.

EL DESARROLLO SOCIAL INCLUSIVO ES FUNDAMENTAL PARA CONSEGUIR UN FUTURO SOSTENIBLE PARA TODOS

Con el fin de examinar si el desarrollo social es inclusivo a escala mundial, esta sección analiza la prestación de servicios, la desigualdad de género y otros tipos de marginación.

El desarrollo social inclusivo exige la prestación universal de servicios. Acabar la pobreza no solo se puede

“ Acabar con la pobreza no solo atañe a los ingresos, sino que también involucra a los servicios fundamentales, tales como la educación, la salud, el agua, el saneamiento, la energía, la vivienda y el transporte ”

de inmigrante y refugiado, así como otros tipos de marginación pertinentes según el contexto para entender si estos servicios se ponen a disposición de todos.

Al mismo tiempo, el desarrollo social inclusivo exige más que la prestación de servicios. Las estructuras sociales deben cambiarse para asegurarse de que todas las mujeres y niñas, los hombres y niños cuentan con una forma de medir la igualdad entre ellos y, por otra parte, que el género no afecta de manera adversa a las oportunidades en la vida y el trabajo. La igualdad de género sigue siendo difícil de alcanzar, pero en cualquier caso constituye un requisito clave.

Por ello, la desigualdad es un aspecto que ha de abordarse. Para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes.

EL MUNDO ESTÁ LEJOS DE LA PRESTACIÓN UNIVERSAL DE LA MAYORÍA DE LOS SERVICIOS ESENCIALES

Los servicios esenciales para una vida digna y un medio ambiente saludable se pueden definir ampliamente. Los ingresos ya no son la única vía para escapar de

conseguir propiciando la generación de mayores ingresos, sino que también involucra a los servicios fundamentales tales como la educación, la salud, el agua, el saneamiento, la energía, la vivienda y el transporte. Además, evaluar si el desarrollo social es inclusivo requiere estadísticas desagregadas por género, etnia, ubicación y condición

la pobreza. *El Informe sobre el Desarrollo Mundial 2004: Hacer que los servicios funcionen para los pobres* juzgó la «superación del analfabetismo» y la «superación de la enfermedad» como determinantes para salir de la pobreza; siendo el agua, el saneamiento, el transporte y la energía servicios importantes para el logro de buenos resultados educativos y sanitarios (Banco Mundial, 2003).

Otros han defendido el agua y el saneamiento, la gestión y la recolección de residuos, el transporte y la energía como necesidades fundamentales; según señala un informe: «todo el mundo necesita agua, un aseo, energía, una manera de deshacerse de los residuos domésticos y la capacidad de desplazarse de un lugar a otro» (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2014 p. 13).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) contienen ambiciosos objetivos y metas para el acceso universal a la educación, la atención sanitaria, a una buena nutrición, agua y saneamiento y energía permanentes (Naciones Unidas, 2015a). Es importante avanzar en todos estos resultados complementarios a la vez, ya que están interconectados, y descuidar cualquiera de ellos tendría efectos negativos compuestos.

La falta de agua potable, saneamiento y energía puede tener un impacto a largo plazo sobre la salud. Las enfermedades relacionadas con el agua, como la diarrea, las infestaciones de gusano y la deshidratación, son el resultado de la mala calidad del agua, del saneamiento y de la higiene deficientes y están bien documentadas como causas principales de mortalidad en menores de 5 años de edad. También tienen efectos a largo plazo en el desarrollo neurológico, al disminuir el coeficiente intelectual y el rendimiento del aprendizaje (Joshi y Amadi, 2013). Las consecuencias más graves de la desnutrición, tales como el retraso en el crecimiento (altura baja según la edad), que también afecta gravemente al desarrollo del cerebro, no son solo el resultado de una nutrición deficiente, sino también de la falta de saneamiento e higiene (Chambers y Von Medeazza, 2013). La elevada utilización de biomasa, carbón y queroseno tiene efectos negativos y drásticos en la salud, especialmente para mujeres y niños; las infecciones de las vías respiratorias inferiores son la principal causa de mortalidad en menores de 5 años de edad (OMS, 2014).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) pusieron de relieve la reducción de la pobreza en los países más

pobres, por lo que los indicadores de educación, salud, agua y saneamiento y el acceso a la energía han sido analizados de forma sistemática. Los datos muestran el progreso, con importantes mejoras respecto a 2000- 2015 en cuanto a la matriculación en primaria, la prestación de servicios básicos de salud y las tasas de mortalidad en menores de 5 años de edad.

Sin embargo, por debajo del nivel mundial, la prestación de servicios básicos varía enormemente. Los problemas siguen siendo particularmente graves en los países de bajos ingresos (**Gráfico 3.1**) y también hay enormes desigualdades dentro de los países. Por ejemplo, la escasez, conservación y gestión del agua y la energía se han convertido en problemas medioambientales, sociales y económicos globales urgentes, pero la falta de acceso a servicios de energía limpia y al saneamiento es especialmente grave en los países de bajos ingresos de Asia Meridional y el África Subsahariana, en las zonas rurales y entre los urbanos pobres (Agencia Internacional de la Energía y el Banco Mundial, 2015; OMS y ONU-Agua, 2014).

Los ODS sobre la prestación de servicios son más ambiciosos que los de los ODM y tienen la intención de ser universalmente relevantes;

“ La gran mayoría de la población mundial carece de acceso a los tipos de servicios básicos implícitos en los objetivos de los ODS ”

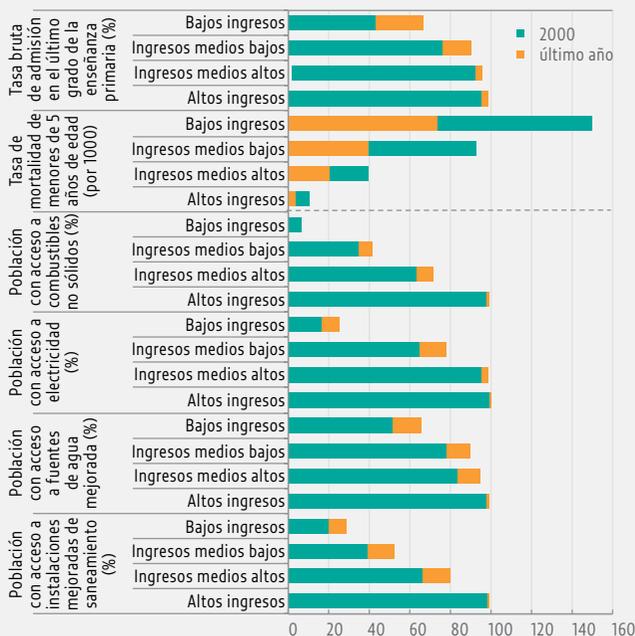
no se centran únicamente en los países más pobres. La gran mayoría de la población mundial carece de acceso a los tipos de servicios implícitos en los objetivos de los ODS. Por ejemplo, mientras que el acceso a la enseñanza primaria ha aumentado

enormemente, el mundo está lejos de proporcionar a todos los niños y las niñas educación secundaria de alta calidad y gratuita, lo que forma parte de solo uno de los siete objetivos previstos en el ODS 4 sobre educación (Capítulo 10). Del mismo modo, mientras que los resultados de salud han mejorado, la mayor parte de la población mundial no tiene acceso a una cobertura

GRÁFICO 3.1:

Ha habido avances en la mejora de los resultados educativos y sanitarios básicos, así como en la prestación de servicios básicos esenciales, pero los principales retos siguen latentes

Acceso a los servicios básicos y mejoras de los resultados sanitarios y educativos en el año 2000 y en el último año



Notas: El «último año» corresponde a 2012 para el acceso a los combustibles no sólidos y el acceso a la electricidad, 2014 para la tasa bruta de admisión en el último grado de educación primaria y 2015 para la tasa de mortalidad de menores de 5 años de edad y el acceso a las instalaciones de agua y saneamiento.
Fuentes: Base de datos del IEU y Banco Mundial (2016).

de salud universal y a los servicios de salud sexual y reproductiva, que son algunos de los objetivos previstos en el ODS 3 sobre la salud (OMS, 2016). Tampoco es la disponibilidad de servicios el único problema; el acceso a los mismos y quiénes se benefician de ellos son igualmente importantes y están afectados por diversos factores.

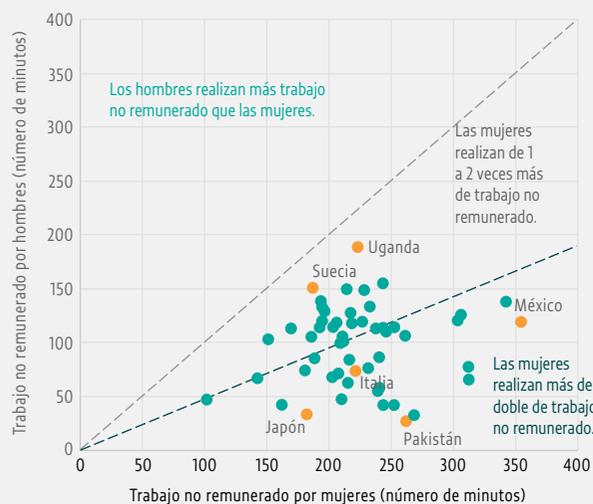
SIGUE SIN ALCANZARSE LA VERDADERA IGUALDAD DE GÉNERO

El desarrollo social inclusivo significa no solo el acceso a los servicios, sino también a la participación en los procesos, junto con la ausencia de discriminación¹. En aras de la igualdad de género, los individuos y los grupos deben tener la misma oportunidad de elegir y

GRÁFICO 3.2:

Las mujeres realizan más trabajo no remunerado que los hombres y con frecuencia son más propensas a encontrar empleo en el sector informal

a. Tiempo dedicado al trabajo no remunerado de hombres y mujeres



b. Proporción del trabajo informal en el empleo total de hombres y mujeres



Notas: Los datos del Gráfico 3.2a van de 1999 a 2013. Los datos del Gráfico 3.2b van de 2004 a 2010.
Fuentes: OIT y WIEGO (2014); Naciones Unidas (2015b).

darse cuenta de las acciones, atributos y relaciones de bienestar que son importantes para ellos, sin penalizaciones asociadas a su género (Robeyns, 2007; Sen, 1999, 2011).

Si bien el concepto de igualdad entre mujeres y hombres se estableció en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, el ODS 5 sigue teniendo como objetivo «lograr la igualdad de género y la autonomía de todas las mujeres y las niñas» en 2030. Está claro que la desigualdad de género persiste en todos los países, bajo diferentes formas, a pesar de que se ha reconocido desde hace tiempo que solucionar la desigualdad de género es importante para todos los demás indicadores de desarrollo humano y social (Aguirre y otros, 2012; Amin y otros, 2015; Klasen y Lamanna, 2009).

Ha habido avances. En los últimos 70 años, miles de esfuerzos se han centrado en mejorar el acceso de las mujeres a las instituciones y los servicios sociales y legales a través de acuerdos internacionales, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CETFDICM) en 1979 y algunas reformas nacionales, tales como el fallo en la India en 2016 emitido por el Tribunal Superior de Delhi

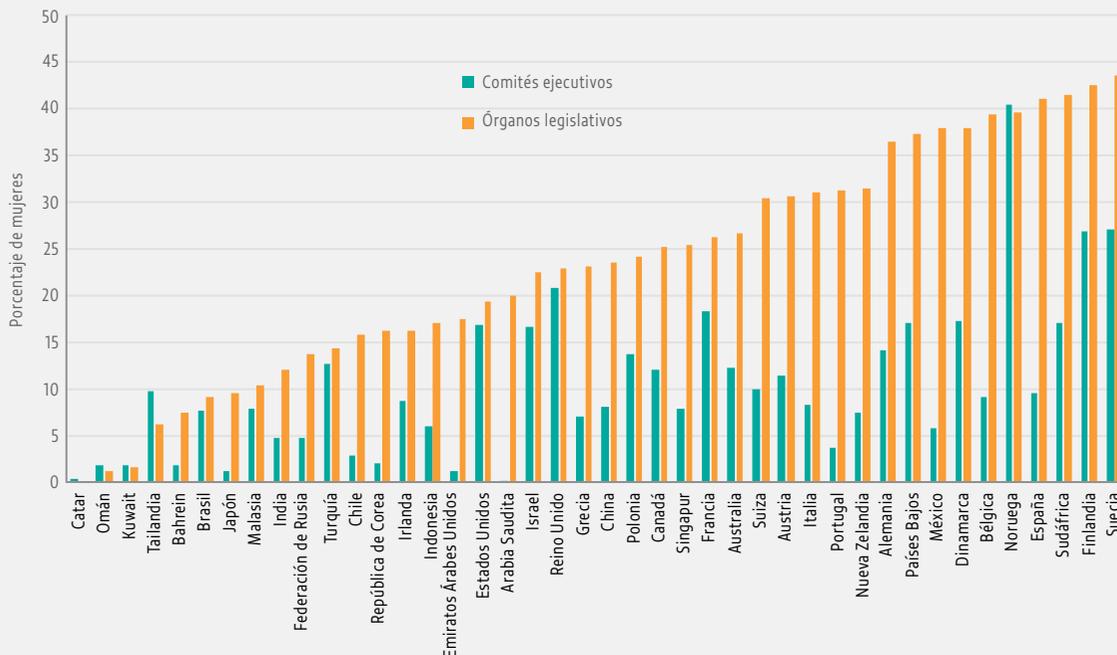
según el cual la mujer mayor de una familia hindú puede ser la cabeza de familia (Garg, 2016). Con más mujeres en la fuerza de trabajo, un número creciente de países ha introducido leyes y políticas para igualar la situación de la mujer en el trabajo y otorgar el permiso de maternidad y servicios de cuidado infantil (ONU Mujeres, 2015). El compromiso y la defensa de estos derechos a nivel nacional y mundial han dado lugar a una mejora en el acceso de las niñas a la educación y en la reducción de las brechas de género (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la participación en actividades económicas, políticas y sociales clave sigue estando muy sesgada según el género. Los hombres y las mujeres trabajan en diferentes sectores, con salarios y condiciones de trabajo desiguales. Existen diferencias salariales significativas entre hombres y mujeres que realizan el mismo trabajo en prácticamente todas las ocupaciones (ONU Mujeres, 2015). En el seno de las instituciones, las mujeres se enfrentan a dificultades para ascender a puestos de mayor responsabilidad (el «techo de cristal») y están representadas en exceso en los puestos mal pagados, inseguros y de mal estado (OIT, 2012). En muchos países, las mujeres realizan, al menos, el doble de trabajo no remunerado que los hombres y trabajan más horas que

GRÁFICO 3.4:

Relativamente pocas mujeres ocupan posiciones de liderazgo en las empresas y los gobiernos de los países de medios y altos ingresos

Porcentaje de mujeres en comités ejecutivos y órganos legislativos

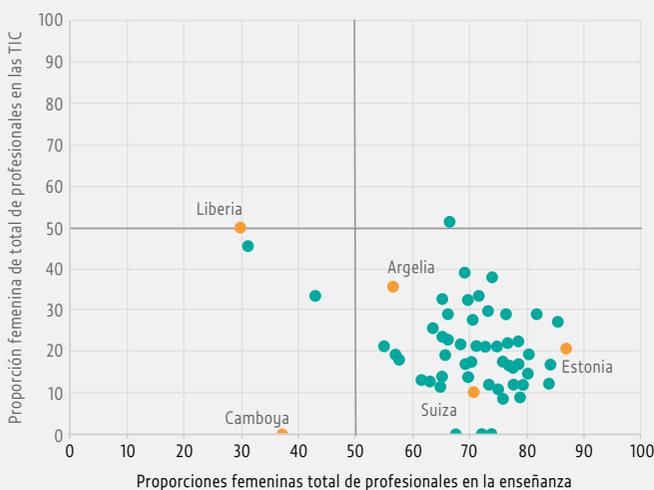


Nota: Los datos de la proporción femenina en el Parlamento se han extraído del año 2015. Los datos de proporción de mujeres en comités ejecutivos se han extraído de fuentes entre 2010 y 2014.
Fuente: Naciones Unidas (2015b).

GRÁFICO 3.3:

Los hombres y las mujeres trabajan en diferentes ocupaciones formales

Proporción femenina de profesionales totales en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la enseñanza



Nota: El último año de datos disponibles oscila entre 2009 y 2014.
Fuente: OIT (2016a).

ellos si combinan el trabajo remunerado y no remunerado (ONU Mujeres, 2015). Las mujeres trabajan, de manera desproporcionada, en la economía informal en los países con alta informalidad y, en la fuerza de trabajo agrícola, sin tierra y sin propiedad de activos (ONU Mujeres, 2015) (**Gráfico 3.2**).

El análisis de las tendencias de ocupación y educación muestra que los hombres y las mujeres siguen concentrados en diferentes sectores del mercado laboral, a menudo con diferentes niveles de condición, remuneración y seguridad (**Gráfico 3.3**). Las cifras de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) muestran que dicha segregación ocupacional ha ido disminuyendo hasta la década de 1990, pero ha estado en aumento desde entonces (OIT, 2012, 2016c). Incluso en los países miembros de la Organización Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), donde se logró la paridad entre los géneros en la educación hace décadas, solo el 14 % de las mujeres que acceden a

la educación superior por primera vez en 2012 eligió campos relacionados con la ciencia, en comparación con el 39 % de hombres. Las niñas son mucho menos propensas que los niños a considerar una carrera de informática o ingeniería, que son sectores clave en la economía del conocimiento (OCDE, 2015).

Relativamente pocas mujeres ocupan puestos políticos o de otro tipo de liderazgo (**Gráfico 3.4**). Solo el 20 % de los miembros de los organismos legislativos inferiores o independientes, el 19 % de los jefes de estado o de gobierno y el 18 % de los ministros son mujeres (en el último caso, por lo general se les asignan los asuntos sociales). El equilibrio de género en los comités ejecutivos de las empresas privadas está incluso más lejos de la paridad. Entre 43 países con datos, las mujeres no ocupan más del 25 % de los cargos en los comités ejecutivos en ninguna parte excepto en Finlandia, Noruega y Suecia; la proporción es inferior al 2 % en 8 países de Asia Occidental y Asia Oriental (Naciones Unidas, 2015b). Las mujeres no participan, por lo general, en la toma de decisiones en el seno de las organizaciones culturales y sociales, incluidas las de las principales religiones (Domingo y otros, 2015). Los requisitos formales de la representación de las mujeres en el gobierno local, tales como los sistemas de reservas en la India y de representación municipal en Sudáfrica, pueden incrementar la visibilidad de las mujeres y algunos resultados económicos (Deininger y otros, 2011), pero su impacto en la dinámica de poder subyacente no está claro (Beall, 2010).

La violencia de género es un problema mundial importante. Los conflictos recientes, la inestabilidad y la migración se han asociado a niveles particularmente altos de violencia sexual y de género. En muchos países, las redes sociales están creando nuevos espacios de acoso sexual (Parkes y Unterhalter, 2015). Alrededor de un tercio de las mujeres en todo el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de su pareja o violencia sexual por parte de un desconocido, en algún momento de sus vidas; en la mayoría de los países menos del 40 % de ellas buscó ayuda en algún momento (Naciones Unidas, 2015b).

Debido a una combinación de factores biológicos y sociales, muchos desafíos de la salud tienen una dimensión de género. En los países de bajos ingresos, una mujer que vive en un área rural tiene un 38 % menos de probabilidades de dar a luz con la asistencia de un

profesional sanitario cualificado que su contraparte urbana (ONU Mujeres, 2015). En algunos países, los derechos reproductivos limitados significan que las condiciones maternas y el SIDA son las principales causas de muerte entre las mujeres jóvenes; el derecho al aborto está disponible de forma selectiva y con frecuencia se cuestiona, incluso en los Estados Unidos. Más de 200 millones de niñas y mujeres vivas hoy en día han sido víctimas de la mutilación genital femenina (UNICEF, 2016). Los hombres, a su vez, experimentan una mayor carga de la enfermedad y tienen un mayor comportamiento de riesgo y una menor esperanza de vida que las mujeres (Hawkes y Buse, 2013).

Los derechos legales de las mujeres no se han traducido en la igualdad de género. Por lo tanto, para aclarar el tema y motivar respuestas, ONU Mujeres ha establecido que la «igualdad sustantiva de la mujer» abarca «tres dimensiones interconectadas a lo largo de las cuales deben adoptarse medidas» para desarrollar una igualdad real: corregir las desventajas socioeconómicas de las mujeres, abordar los estereotipos, el estigma y la violencia y reforzar su voluntad, voz y participación (ONU Mujeres, 2015). Por ello, resulta urgente implementar un enfoque holístico. El empoderamiento y el desarrollo económico de las mujeres en general están fuertemente interrelacionados (Duflo, 2012). Se necesitan reformas legales complementadas por políticas económicas y sociales para enmendar la desigualdad pasada y crear condiciones en las que se respeten los derechos de la mujer y se propicien unas condiciones mucho más equitativas.

Por último, para hacer frente a la desigualdad de género, los críticos abogan por una comprensión más matizada, holística, del concepto de género en la que, por ejemplo, «género» no equivalga a «niñas y mujeres», sino que se entienda que las relaciones desiguales de género y los prejuicios de género también perjudican a hombres y niños y, por otro lado, que la participación de los hombres y niños es parte integral de la mejora de las relaciones de poder basadas en el género (Edström y otros, 2015). Al mismo tiempo, los esfuerzos para remediar los desequilibrios de género tienen que reconocer cómo las sociedades crean e imponen maneras de ver las cuestiones de género y, también, cómo las relaciones de poder y las concepciones de los roles femeninos y masculinos se traducen en prácticas y normas institucionales (Connell, 2009).

LAS POBLACIONES VULNERABLES PERMANECEN EN LOS MÁRGENES DE LA SOCIEDAD Y CARECEN DE UN ACCESO EQUITATIVO A LAS OPORTUNIDADES SOCIOECONÓMICAS

La desigualdad es el resultado tanto de la disparidad de ingresos (véase el Capítulo 2: La prosperidad) como de la marginación de los grupos que experimentan desventajas interconectadas relacionadas con factores

“ Las personas con discapacidad tienen significativamente más probabilidades de ser pobres y menos probabilidades de ser empleadas ”

tales como la pobreza, el origen étnico, el género, la discapacidad y la ubicación.

Por ejemplo, las personas con discapacidad tienen significativamente más probabilidades de ser pobres y menos probabilidades de ser

empleadas. Un análisis de 15 países de bajos ingresos en Asia, América Latina y África con datos de 2002-2003 relevó que, en la mayoría de los países, la discapacidad se asoció significativamente al hecho de no finalizar la escuela primaria, al empleo y a un mayor gasto en asistencia sanitaria (Mittra y otros, 2013). También con respecto a la salud, por ejemplo, un análisis cualitativo de la experiencia del embarazo entre las mujeres con discapacidad en Nepal halló que era necesario mejorar la formación de los trabajadores sanitarios; estos últimos no se sentían preparados para responder a las necesidades de las mujeres casadas con discapacidad que estaban embarazadas o consideraban quedarse encinta (Morrison y otros, 2014).

Las poblaciones indígenas se encuentran a menudo entre los grupos más desfavorecidos. Un análisis global de los indicadores más importantes en materia de educación, salud y pobreza de las poblaciones que cumplieron las definiciones étnicas o lingüísticas basadas en la bibliografía de indigenidad, reveló que para los pastores nómadas o seminómadas de África, los indicadores de educación eran mucho peores que la media nacional y la brecha en educación fue mucho mayor que las brechas de los indicadores en materia de salud y otros. En América Latina, el retraso del crecimiento, la falta de acceso al agua y las tasas de matrícula en primaria eran peores entre las poblaciones indígenas. En algunos países de Asia, se descubrió que el bienestar de algunos grupos

indígenas iba a la zaga de los promedios nacionales, mientras que otros revelaron el mismo desempeño en múltiples indicadores (Macdonald, 2012). Sin embargo, a pesar de la vulnerabilidad con arreglo a los resultados del estado socioeconómico y de salud, muchas comunidades indígenas mantienen estilos de vida y participan en prácticas que contribuyen a las aspiraciones de sostenibilidad de la nueva agenda de los ODS (véase el Capítulo 1: El planeta).

La casta y la condición de minoría religiosa siguen determinando la desventaja en varios indicadores de salud, desigualdad, pobreza, educación, empleo, salarios, empoderamiento de género y acceso a los bienes públicos. Por ejemplo, en la India las familias hindúes de castas superiores tienen claras ventajas en estas áreas sobre las castas y tribus registradas y los hogares musulmanes (Borooah y otros, 2015).

Muchos otros subgrupos grandes permanecen en el margen de la sociedad y de la legalidad, como los niños que trabajan y los huérfanos, y el creciente número de refugiados y poblaciones desplazadas por la fuerza afectados por el conflicto y el cambio climático (véanse los Capítulos 4: La paz y 5: Los lugares de residencia). Además, puede que el grado de marginación se haya subestimado: algunos estudios recientes sugieren que de 250 a 350 millones de personas pueden haber sido excluidas de las estimaciones globales, ya que se han subestimado u omitido de las encuestas de hogares (Carr-Hill, 2013; Villegas y Samman, 2015).

El grado de persistencia de la discriminación por raza, religión y origen se confirma por un creciente conjunto de experimentos de campo. En algunos estudios, las personas reales o ficticias coinciden en todas las características relevantes, excepto en las que se supone que conducen a la discriminación, como la raza, la etnia y el género. Se compara entonces cómo les va en las solicitudes de empleo o de vivienda o en la compra de bienes. Un influyente experimento sobre el terreno realizado en los Estados Unidos concluyó que a los candidatos blancos se les volvió a llamar con más frecuencia que a los candidatos negros con CV idénticos y, que cuanto mejor eran los CV, más se ampliaba la brecha racial (Bertrand y Mullainathan, 2004). Las pruebas de la India sugieren que la educación formal de la población paria no ha dado lugar a un aumento proporcional en las oportunidades de vida, debido a la discriminación económica severa (Thorat y

Neuman, 2007). En una serie de países de Asia Oriental y Sudoriental, Europa, América Latina y el Caribe, del Pacífico y Asia Meridional, hay pruebas patentes de la

“ En 2014, casi 61 millones de niños en edad escolar primaria y 202 millones de adolescentes en edad escolar secundaria no asistían a la escuela ”

discriminación basada en la raza o el origen étnico que afecta a los resultados del mercado laboral de las personas (Bertrand y Duflo, 2016).

¿QUIÉNES SON LOS MÁS MARGINADOS EN LA EDUCACIÓN?

La discusión anterior describe la magnitud

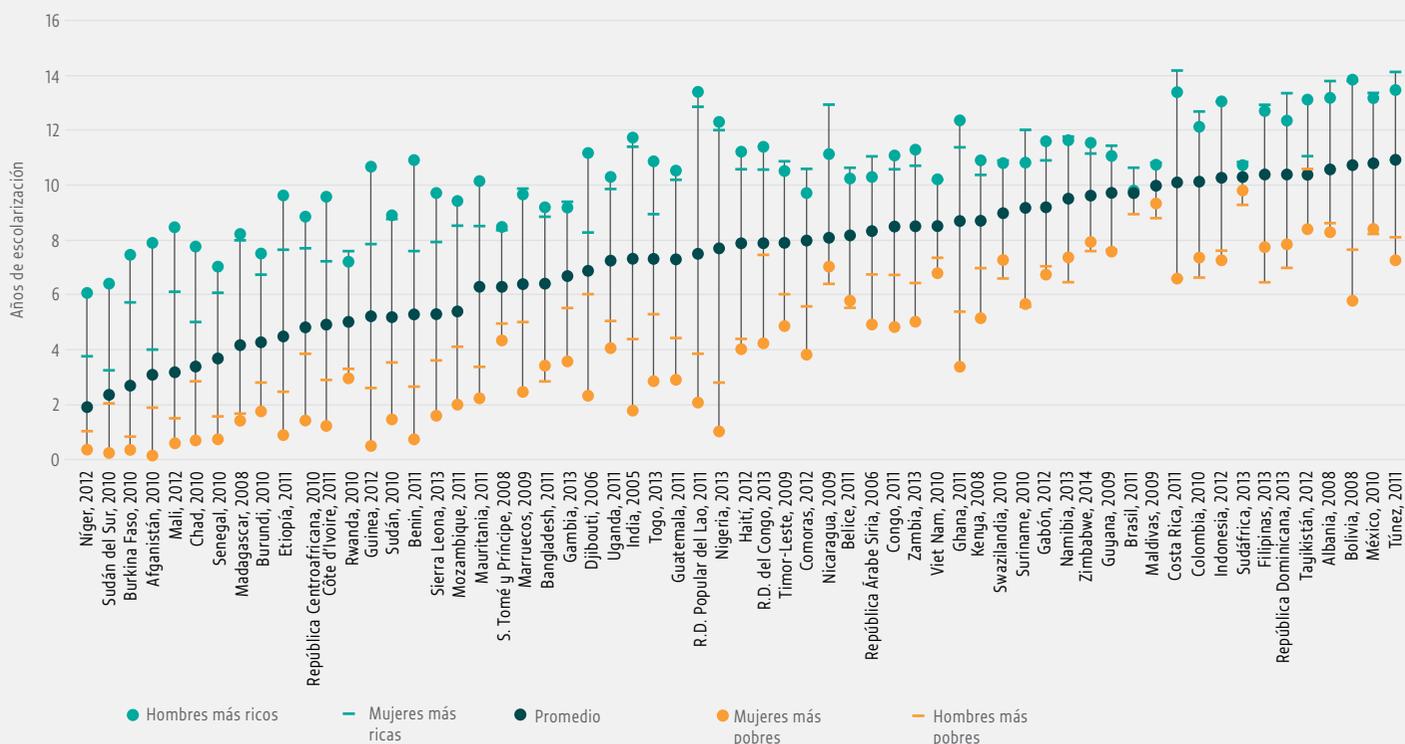
del reto de prestar servicios universales, lograr la igualdad de género y abordar la discriminación contra los grupos marginados. En esta sección se describe la marginación en la educación, se identifica a los grupos más marginados, se definen las barreras para obtener un desarrollo social inclusivo y se señala a quién se debe recurrir para lograrlo.

El acceso a la educación es un medio poderoso para mitigar las situaciones de desventaja, poniendo fin a la pobreza y reduciendo la desigualdad, que son los objetivos principales de la agenda de los ODS. Sin embargo, la superposición de numerosas desventajas limita los resultados de la enseñanza debido a graves condiciones de marginación y desigualdad (UNESCO, 2010). De conformidad con lo que apuntan los *Informes*

GRÁFICO 3.5:

Existen grandes disparidades dentro de los países en cuanto al nivel de grado de instrucción según la riqueza y el género

Años de escolarización alcanzados en los países de bajos y medios ingresos por personas de 20 a 24 años de edad, países seleccionados



Nota: Los datos oscilan entre 2005 y 2014.

Fuente: El análisis del equipo del Informe GEM (2016) se ha basado en datos extraídos de la Encuesta Demográfica y de Salud, la Encuesta de Indicadores Múltiples sobre Grupos y la Encuesta Nacional de Hogares.

de Seguimiento de la EPT en el Mundo, los grupos más marginados en términos de acceso a la educación y la calidad varían considerablemente; estos incluyen las minorías raciales, étnicas y lingüísticas, personas con discapacidad, pastores, habitantes de barrios pobres, niños con VIH, niños «no registrados» y huérfanos (UNESCO, 2010, 2015). Por ello, hacen falta mejores datos y esfuerzos de supervisión para identificar mejor a los niños, jóvenes y adultos marginados y para desarrollar soluciones mediante políticas con las que combatir la marginación (véase el Capítulo 14: Equidad).

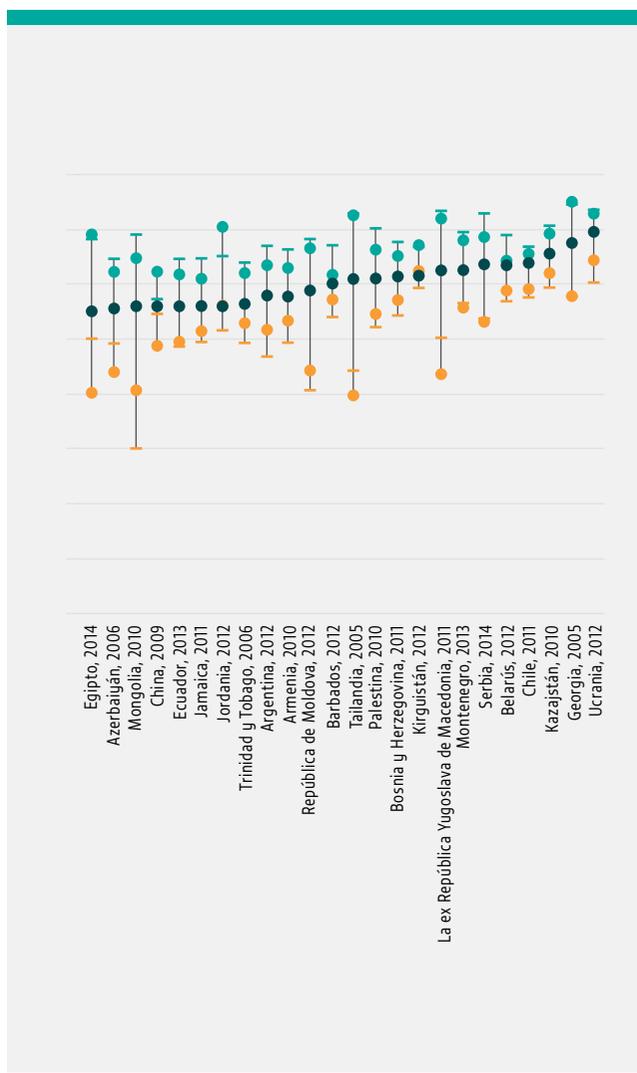
El acceso universal a la educación primaria y secundaria implica no dejar a nadie atrás, incluidos los miembros de los grupos marginados (véase el Capítulo 10). En el año escolar que finalizó en 2014, casi 61 millones de niños en

edad escolar primaria y 202 millones de adolescentes en edad escolar secundaria no asistían a la escuela. Además, los compromisos de los países para reducir a la mitad los niveles de analfabetismo de adultos de cara al año 2015 no se han cumplido a pesar de los avances logrados. A escala mundial, unos 758 millones de adultos, el 63 % de ellos mujeres, no han alcanzado siquiera las competencias mínimas de alfabetización.

Dentro de los países y en todos los niveles de desarrollo, la marginación educativa es más aguda entre las subpoblaciones desfavorecidas - que se distinguen normalmente por la riqueza, el género, la etnia y la situación migratoria - las cuales se enfrentan de modo persistente a bajas oportunidades de educación y a la falta de provisión de educación de calidad. A pesar de que los países realizan progresos en general concernientes a los resultados educativos, tales grupos son mucho más propensos a quedarse rezagados.

La pobreza sigue siendo el principal determinante de la carencia de educación y la desigualdad. Por ejemplo, con arreglo a los cálculos del equipo del Informe GEM, entre los jóvenes de 20 a 24 años de edad en 101 países de ingresos bajos y medios, los que caen en el quintil más pobre cursan un promedio de 5 años menos de escolarización que los del quintil más rico, en comparación con una diferencia de 2,6 años entre los que proceden de lugares rurales y urbanos y una diferencia de 1,1 años entre niños y niñas.

Sin embargo, tienden a superponerse varias características que agravan la carencia. Por ejemplo, a las mujeres originarias de entornos pobres, marginadas por motivos étnicos o geográficos, a menudo les va mucho peor que a sus homólogos masculinos y las diferencias de género en los grupos desfavorecidos pueden ser más grandes que en los grupos más favorecidos. En todos los aspectos del aprendizaje a lo largo de toda la vida - acceso y terminación de la educación formal, formación posterior a la escuela y educación de adultos - el género desencadena desventajas relacionadas con la condición socioeconómica, la etnia, la ubicación, la religión, la sexualidad, la discapacidad, la edad y la raza (Kabeer, 2015). Por ejemplo, la ONU ha identificado la pobreza y la ubicación como los factores más probables para determinar si las niñas participan en la escuela (ONU Mujeres, 2014). Y en América Latina, las tasas de analfabetismo entre las mujeres indígenas duplican a menudo las de las mujeres no indígenas (Vinding y Kampbel, 2012).



La gran disparidad en lo logros escolares se evidencia claramente cuando se entrecruzan riqueza y género. Los cálculos del equipo del Informe GEM muestran que en casi todos los países, pero en particular en aquellos con bajo nivel de grado de instrucción medio, los jóvenes del quintil más rico tienen en su haber, sustancialmente, más años de educación que los del quintil más pobre. La extrema disparidad del grado de instrucción se encuentra en países como Nigeria y el Pakistán, donde los quintiles más ricos tienen más de 8 años de más que los más pobres. La disparidad educativa entre ricos y pobres tiende a disminuir en los países más ricos, pero a menudo sigue siendo significativa. En Argentina, un ejemplo de país con altos ingresos, los más ricos tienen tres años más de educación que los más pobres, en promedio. Existen grandes brechas en otros resultados educativos en los países de la OCDE. En una muestra realizada con 24 países, la diferencia promedio en las competencias de alfabetización de los adultos entre los niveles socioeconómicos bajo y alto es del 15,7 %, y en los Estados Unidos es del 24,5 % (OCDE, 2014a).

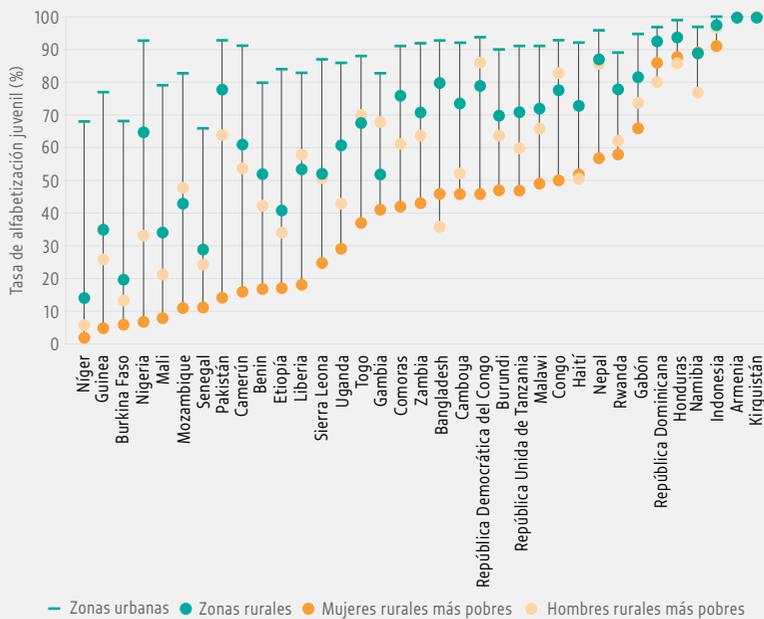
Las disparidades en la riqueza a menudo se magnifican por género (**Gráfico 3.5**). Las mujeres más pobres son las que están más desprotegidas en la mayoría de países, a menudo de manera sustancial en comparación con los varones más pobres. En países como el Afganistán, Benin, el Chad, Etiopía, Guinea y Sudán del Sur, las jóvenes más pobres no han llegado a cursar un año de escolarización completo en promedio, en comparación con alrededor de los dos años o más que cursan los varones más pobres.

La desventaja, sin embargo, no se aplica de manera uniforme a niñas y mujeres. Los varones cursan menos años de educación en promedio que las mujeres en muchos países en el Caribe, en Europa y América del Norte, donde la media de años de escolaridad es relativamente alta. Los niños más pobres van menos a la escuela que las niñas más pobres en casi dos tercios de los países en los cuales el grado de instrucción medio es de al menos 9 años, en comparación con solo 6 de los 57 países con un promedio de menos de 9 años.

GRÁFICO 3.6:

Muchas zonas rurales tienen bajos niveles de alfabetización, especialmente entre las mujeres pobres

Alfabetización juvenil (de 15 a 24 años de edad) por ubicación, género y riqueza



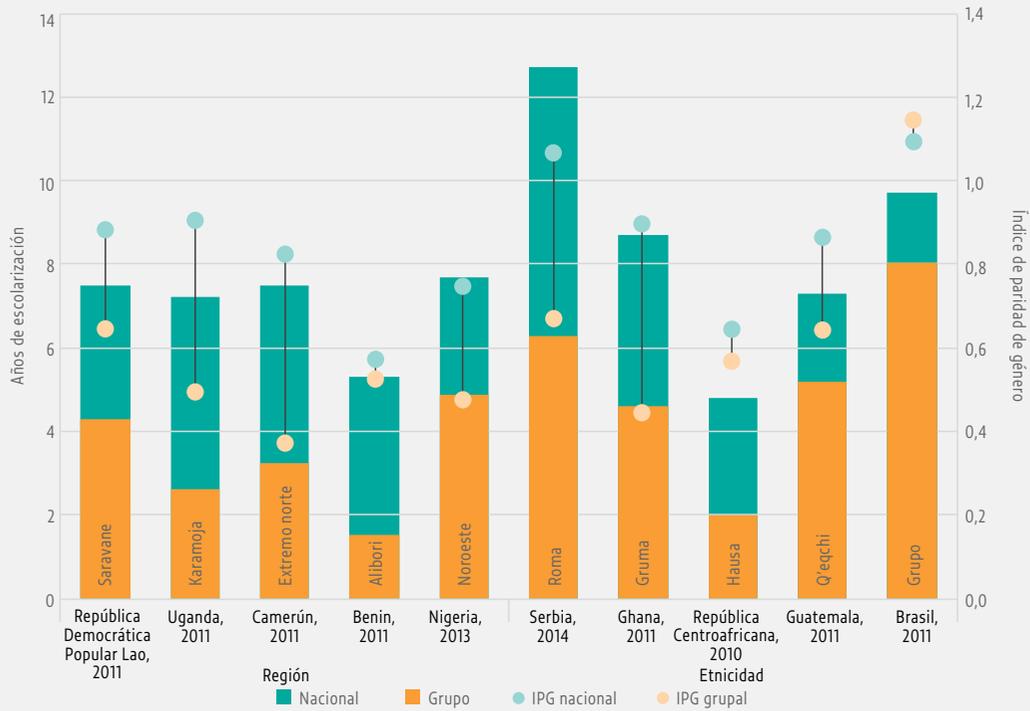
Nota: Los datos oscilan entre 2010 y 2014.

Fuente: El análisis del equipo del Informe GEM (2016) se ha basado en datos extraídos de la Encuesta Demográfica y de Salud, la Encuesta de Indicadores Múltiples sobre Grupos y la Encuesta Nacional de Hogares.

También es evidente que la disparidad en la alfabetización de jóvenes entre y dentro de las poblaciones urbanas y rurales están superpuestas. Los jóvenes de las zonas rurales tienen en general niveles significativamente más bajos de alfabetización que los jóvenes urbanos (**Gráfico 3.6**). Las jóvenes pobres rurales tienden a tener tasas de alfabetización significativamente más bajas en relación no solo con el medio rural, sino también con sus homólogos masculinos. En la mayoría de los países con datos disponibles, menos de la mitad de las mujeres rurales pobres tienen destrezas básicas de lectura. En algunos países, como Burkina Faso, Guinea, Malí y Nigeria, menos del 10 % puede leer; en el Níger, la tasa es del 2 %. Las tasas de alfabetización de los varones rurales más pobres, por el contrario, se acercan mucho a la media rural. En el Pakistán, por ejemplo, la tasa de alfabetización de los hombres pobres del medio rural es del 64 %, comparada con la del 14 % de sus contrapartes femeninas. Asimismo,

GRÁFICO 3.7:

La marginación educativa se agrava en los parámetros étnicos y regionales, en particular para las mujeres
 Años de escolarización entre los adultos jóvenes (de 20 a 24 años de edad) e índice de paridad de género (IPG)



Nota: Un IPG inferior a 0,97 indica disparidad a expensas de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 indica disparidad a expensas de los hombres.
 Fuente: El análisis del equipo del Informe GEM (2016) se ha basado en datos extraídos de la Encuesta Demográfica y de Salud, la Encuesta de Indicadores Múltiples sobre Grupos y la Encuesta Nacional de Hogares.

pueden observarse brechas muy grandes en Camerún, Congo, Liberia, la República Democrática del Congo, Sierra Leona y el Togo.

En muchos países, algunas regiones concretas o grupos étnicos podrán enfrentarse a una desventaja educativa significativa con respecto a la población en su conjunto. Los adultos jóvenes en la región del extremo norte del Camerún y la región de Karamoja en Uganda no alcanzan ni siquiera la mitad de la media nacional de grado de instrucción. En el departamento de Alibori de Benin, cuentan con 1,5 años de escolarización, en promedio; menos de un tercio de la media nacional (**Gráfico 3.7**). Con frecuencia, las brechas se hacen evidentes también según la etnia. En Serbia, la población gitana tiene menos de la mitad del promedio nacional, al igual que los Hausa en la República Centroafricana.

Dentro de las regiones desfavorecidas y los grupos étnicos, la disparidad entre hombres y mujeres también tiende a ser comparativamente mayor. En el Camerún, donde los adultos jóvenes en el extremo norte reciben un promedio de 3,2 años de educación, las mujeres jóvenes tienen un índice de grado de instrucción menor a la mitad que el de los hombres jóvenes, lo que contrasta con una relación de paridad de género del 0,8 a escala nacional. En Serbia, las mujeres gitanas jóvenes tienen en su haber dos tercios del grado de instrucción de sus homólogos masculinos, mientras que a escala nacional, las mujeres jóvenes en promedio tienen más educación que los hombres. Sin embargo, no siempre se detecta la disparidad de género en contra de la mujer entre las poblaciones regionales y étnicas marginadas. En el Brasil, por ejemplo, los jóvenes indígenas tienen menos logros educativos que sus contrapartes femeninas, lo que refleja los patrones nacionales.

Las disparidades de grado de instrucción y rendimiento según los ingresos, la raza, el origen étnico y la condición de inmigrante son también frecuentes en los países de mayores ingresos. Por ejemplo, en una muestra de 24 países de la OCDE, la alfabetización de los adultos nacidos en el extranjero era un 10 % más baja, en promedio, que la de los nativos y hasta un 18 % inferior en Finlandia y Suecia (OCDE, 2014a).

Un extenso análisis de los estudiantes con bajo rendimiento académico extraído del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2012 en los países de la OCDE concluye que «una niña en desventaja desde la perspectiva socioeconómica, que vive en una familia monoparental en una zona rural, que tiene antecedentes de inmigración, que habla en casa un idioma diferente al idioma de instrucción, que no haya asistido a la escuela preescolar, que haya repetido un curso y esté matriculada en una rama profesional, tiene una probabilidad del 83 % de convertirse en una estudiante mediocre» (OCDE, 2016a, pp. 13- 14). Los niños resultaron ser más propensos a implicarse menos, a repetir las asignaturas y a obtener calificaciones más bajas, mientras que las niñas eran menos propensas a creer que se desenvolverían bien en tareas de matemáticas y ciencias.

La proporción de estudiantes que provienen de familias de inmigrantes varía considerablemente entre los países de la OCDE, pero en 32 de 57 países y economías, los estudiantes mediocres en matemáticas corresponden, en una proporción superior, a los estudiantes inmigrantes antes que a los no inmigrantes. En otros países, como los Emiratos Árabes Unidos y Qatar, los estudiantes inmigrantes son mucho menos propensos que los no inmigrantes a mostrar un bajo rendimiento. En 14 países y en Hong Kong (China), Shanghai (China) y la Provincia china de Taiwán, no hablar el idioma dominante en el hogar aumenta la probabilidad de bajo rendimiento, incluso después de controlar otros factores (OCDE, 2016a).

Además, resulta evidente una gran disparidad en dimensiones que no reflejan la desagregación demográfica convencional. La discapacidad es uno de esos factores. Aunque medir la discapacidad con precisión constituye un reto, debido a las amplias diferencias en diversas formas de discapacidad y sus magnitudes, las pruebas disponibles sugieren que la discapacidad es un obstáculo importante para la participación en la educación. Por ejemplo, se estima

que un tercio de todos los niños sin escolarizar en el nivel primario tiene una discapacidad (Sæbønes y otros, 2015).

En general, las pruebas demuestran que los indicadores demográficos de ingresos, ubicación, etnia y género explican de forma fiable los principales patrones de marginación educativa dentro de los países. Estos factores a menudo se superponen, por lo que ciertos subgrupos obtienen con frecuencia resultados educativos sustancialmente más bajos que los grupos más favorecidos o la media nacional, a veces de manera exponencial. El grado de disparidad puede variar enormemente entre países. En los países más pobres, donde el éxito escolar medio es bajo, la desigualdad es comparativamente mayor. En los países más ricos, la variación en los resultados educativos es generalmente menor, pero también puede ser diferente en otros aspectos; por ejemplo, los niños y los jóvenes suelen estar en desventaja en comparación con las mujeres, en lo que respecta a diversos resultados educativos, mientras que lo contrario es cierto en los países más pobres. Las políticas que respondan a dicha desigualdad, por lo tanto, han de tener en cuenta factores contextuales específicos - políticos, culturales y económicos - en los que subyacen las desventajas; no solo en un país determinado, sino también en la subpoblación en cuestión.

ES POSIBLE QUE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FORMALES NO SEAN RELEVANTES PARA ALGUNAS POBLACIONES VULNERABLES

La marginación en la educación no es simplemente una cuestión de acceso y grado de instrucción, sino también de contenido. El contenido refrendado oficialmente, transmitido a través de planes de estudio, programas de estudio, libros de texto y evaluación, puede privilegiar el lenguaje, el conocimiento, la historia y la cultura de algunos grupos y no los de otros. Esto es especialmente cierto para los grupos indígenas, quienes ven en la educación tanto la causa de que se pierda el conocimiento indígena como de que constituya un remedio potencial para recuperarlo (UNESCO, 2009).

Los sistemas de educación formal, conceptualizados en virtud de las normas occidentales o nacionales, a menudo han promovido la homogeneización en lugar de la pluralidad, lo que ha supuesto la negación y la destrucción de los conocimientos indígenas (Mato, 2015; Stavenhagen, 2015). Pueden reducir el poder y minusvalorar un estilo de vida y una cultura. Por

ejemplo, hay pruebas de que, las iniciativas de educación formal que carecen de una comprensión de la forma de vida tradicional de los pastores, se han utilizado para transformar a los pastores en agricultores sedentarios y trabajadores asalariados (Kratli y Dyer, 2006).

Además de las cuestiones relacionadas con la lengua de instrucción, las barreras para alcanzar la inclusión significativa de las poblaciones indígenas son la falta de relevancia contextual, la devaluación del conocimiento indígena y la reducción del tiempo que se comparte con las comunidades indígenas que adquieren conocimientos tradicionales (Magni, 2016). Por tanto, tienen que examinarse los procesos a través de los cuales se crea o se mantiene la desventaja educativa, al igual que las formas en las que el aula y la vida escolar pueden contribuir a una mayor marginación.

Los intentos de incluir el conocimiento y las prácticas indígenas en la educación escolar han tenido un éxito heterogéneo. Un proyecto tuvo como meta abordar cuestiones de asistencia, instrucción y bienestar escolares de los jóvenes Yolngu en Australia conservando a la vez su integridad cultural. Nunca se llevó a cabo debido a que la comunidad indígena no estaba involucrada en la toma de decisiones. El personal escolar se imponía por el gobierno territorial sin consultar a los ancianos Yolngu, que demandaban el derecho a elegir personal con buenas actitudes hacia su gente (Marika y otros, 2009).

LA EDUCACIÓN MEJORA LOS RESULTADOS DEL DESARROLLO SOCIAL

Tras establecer formas en las que el desarrollo social no es inclusivo, en este capítulo se apunta una solución: la educación puede mejorar los resultados del desarrollo social a través de varias áreas. La siguiente sección se centra en cómo las intervenciones educativas, en la escuela y en el hogar, pueden proporcionar una mejor salud, enmendar la condición de la mujer y contribuir a otros resultados de desarrollo social. Asimismo, se mostrarán ejemplos de la interacción entre la buena salud y una mejor igualdad de género.

LA EDUCACIÓN AYUDA A LAS PERSONAS Y A SUS FAMILIAS A MANTENER O MEJORAR SU SALUD

La educación puede ayudar a las personas y a sus familias a mantenerse en un buen estado de salud o a mejorarla, en términos de nutrición, prevención de enfermedades, mejores relaciones con los profesionales sanitarios y perfeccionamiento de la rendición de cuentas de proveedores y, también, a tomar decisiones en el hogar que afecten a la salud, como reducir la contaminación o los contaminantes. Los conocimientos y las competencias generales adquiridos a través de la educación facilitan el acceso a los conocimientos específicos sobre temas de salud y nutrición, ayudando así a las personas a procesar la información sobre la prevención y el tratamiento y, además, a cambiar su comportamiento de forma saludable.

La educación está estrechamente relacionada con la salud y la nutrición. Las personas que reciben más educación tienen más probabilidades de gozar de buena salud y estar bien alimentadas. Entre las mujeres de 15 a 49 años de edad, los datos de encuestas de hogares en 61 países de bajos, medios o altos ingresos entre 2004 y 2009 determinaron que, dentro de cada país, el nivel de éxito escolar se correlacionó significativamente con los indicadores de la talla, el peso, los niveles de hemoglobina, las infecciones de transmisión sexual y el tabaquismo (Cutler y Lleras-Muney, 2014).

Aquellos individuos con mayor nivel educativo son más propensos a saber de enfermedades, acudir al médico y seguir el tratamiento. Son los primeros en adoptar las innovaciones médicas (Lleras-Muney y Lichtenberg, 2002). En los países de bajos y medios ingresos, donde la morbilidad en general y la derivada de la enfermedad es alta, las campañas de información han demostrado su eficacia a la hora de promover que se adopten medidas simples como dormir bajo mosquiteros tratados con insecticida para prevenir la malaria, la purificación del agua contra las enfermedades transmitidas por el agua y el uso de rehidratación oral para tratar la diarrea. Hay pruebas cada vez más numerosas que confirman que los jefes de familia con mayor nivel educativo son más sensibles a este tipo de campañas (Dupas, 2011b).

La educación puede conducir a un sistema de salud que funcione mejor en términos de relaciones del paciente con los proveedores de salud y de una mejor rendición de cuentas. Las observaciones realizadas en la India, Indonesia, el Paraguay y la República Unida de Tanzania revelaron que muchos médicos disponían

de conocimientos médico-sanitarios insuficientes y proporcionaban bajos niveles de atención a sus pacientes. Los pacientes pobres tenían acceso a médicos menos competentes que incluso les dedicaban menos esfuerzo que a otros pacientes (Das y otros, 2008). Una revisión de 122 estudios sobre los proveedores de salud informales en los países de bajos y medios ingresos descubrió que representaban una proporción muy variable de las interacciones de salud (que oscilan entre el 9 % y el 90 %) y seguían prácticas insuficientes (Sudhinaraset y otros, 2013).

Sin embargo, los pacientes con educación superior se involucran de manera diferente con los médicos. Debido a su mejor dominio del conocimiento de la salud y la capacidad de localizar la información médica, los pacientes educados aspiran a menudo a convertirse en «coproductores» de su salud. Se consideran capaces de compartir la toma de decisiones y la responsabilidad, lo que puede conducir a una mejor adhesión al tratamiento y a la reducción de costes (Crisp y Chen, 2014).

En cuanto a los niveles de responsabilidad, una síntesis de 71 artículos sobre la relación médico-paciente en los países de bajos y medios ingresos confirmó que muchos profesionales sanitarios no escucharon con atención

“ Los programas de alimentación escolar en Burkina Faso aumentaron la matrícula femenina de 5 a 6 puntos porcentuales después de un año ”

las preferencias de sus pacientes, no facilitaron su acceso a la atención médica, no les ofrecieron información detallada ni los trataron con respeto. Pero la educación puede ayudar a facilitar las medidas para que los pacientes puedan establecer debidamente las responsabilidades, por ejemplo, «creando mecanismos oficiales de participación comunitaria en el contexto de la descentralización de los servicios de salud; mejorando la calidad de la información sanitaria que reciben los consumidores; [y] estableciendo grupos comunitarios que permitan a los consumidores tomar medidas» (Berlan y Shiffman, 2012, p. 272).

Los niveles educativos también son importantes en la adopción de opciones energéticas más saludables

y respetuosas con el medio ambiente. La educación femenina está estrechamente asociada a la elección de fuentes de energía y tecnología modernas (Ekouevi y Tuntivate, 2011). Las reseñas meta-analíticas confirman que los niveles educativos son importantes para mejorar la adopción de limpiadores de hornillos y combustibles (Lewis y Pattanayak, 2012; Malla y Timilsina, 2014). En Etiopía, los hogares con mayores niveles de educación eran más propensos a utilizar combustibles no sólidos (Mekonnen y Köhlin, 2009). En la China rural, varios estudios han relacionado los niveles de educación con la adopción de combustibles más limpios, como el biogás. Un estudio realizado por Zhang y sus colegas de nueve provincias de China determinó que la probabilidad de adopción de combustibles más limpios aumentó en un 0,66 % por cada año de educación (Shen y otros, 2014). El análisis de la matriz energética de los hogares en Uganda indica que la educación es fundamental para aumentar el consumo de combustibles más limpios (Lee, 2013).

LAS ESCUELAS PUEDEN OFRECER MEDIDAS SANITARIAS CLAVE CAPACES DE INFLUIR EN LOS RESULTADOS Y EL COMPORTAMIENTO

Medidas de salud y nutrición

Dado que el acceso a la educación sigue creciendo y que los sistemas escolares están alcanzando una proporción global sin precedentes de la población infantil y adolescente, el potencial para prestar intervenciones de salud y nutrición a través del sector de la educación nunca había sido tan grande.

Las intervenciones escolares, tales como las campañas alimentarias y sanitarias, pueden tener un impacto inmediato sobre el estado de salud y la nutrición de los estudiantes. Las comidas escolares previstas en los niveles de primaria y secundaria pueden aumentar la asistencia, paliar el hambre a corto plazo y mejorar el estado nutricional y, además, son una intervención clave multisectorial (véase el Capítulo 6: Las asociaciones y alianzas). Los programas se dirigen habitualmente a lugares con alto nivel de pobreza o escuelas con baja asistencia. Las comidas se pueden servir en el desayuno o el almuerzo, y precocinarse o cocinarse en la escuela. Las raciones para llevar a casa, como una porción mensual de cereales y aceite, dependen a veces de la asistencia. Un estudio realizado en el norte rural de Burkina Faso mostró que los almuerzos escolares diarios y una ración mensual para llevar a casa de 10 kilogramos

de harina (siempre y cuando las niñas asistieran al menos al 90 % de las horas de clase) aumentaron la matrícula femenina de 5 a 6 puntos porcentuales después de un año. Las raciones para llevar a casa también mejoraron la condición nutricional de los hermanos menores (de 1 a 5 años de edad) de los beneficiarios (Kazianga y otros, 2012).

Una revisión sistemática de 26 estudios llevados a cabo principalmente en los países del África Subsahariana, Asia Sudoriental, Asia Meridional, y América Latina y el Caribe reveló que las comidas escolares mejoran constantemente los resultados de la salud y nutrición, incluidos la anemia, los niveles de nutrientes y la morbilidad. Algunos de los programas también mejoraron el crecimiento de los estudiantes, pero muchos no fueron capaces de reducir el retraso del crecimiento o los desperdicios, ya que las comidas servidas en la escuela primaria y secundaria llegaban con demasiado retraso como para compensar estos resultados de la desnutrición crónica durante la primera infancia (Lawson, 2012).

En los países de ingresos más altos, las políticas de alimentación escolar son variadas y, a menudo, se utilizan para lograr diversos objetivos políticos. Junto con las medidas para prevenir el creciente reto de la obesidad infantil, que se analizan más adelante, los programas de alimentación escolar se han utilizado para fomentar la nutrición y el bienestar a lo largo de toda la vida y para compensar la pobreza de los hogares. Finlandia fue el primer país en servir comidas escolares gratuitas a todos, al considerarlas una inversión en el aprendizaje. Los objetivos del sistema finlandés no solo mejoran la nutrición, sino también enseñan hábitos alimenticios duraderos y promueven el conocimiento de la importancia de la elección de alimentos (Tikkanen y Urho, 2009). En el Japón, se han establecido comidas escolares y contratado dietistas para inculcar prácticas saludables de nutrición y combatir enfermedades relacionadas con el estilo de vida, tales como trastornos de la alimentación y la obesidad (Tanaka y Miyoshi, 2012). En los Estados Unidos, las comidas escolares gratuitas o de precio reducido se proporcionan a alumnos de familias de bajos ingresos utilizando criterios de admisibilidad basados en los ingresos. En el año escolar 2012/13, el Programa Nacional de Almuerzos Escolares proporcionó comidas diarias a casi 31 millones de niños en casi 100 000 escuelas y más de 21 millones reciben almuerzos gratis o de precio reducido (Centro de Acción

e Investigación de Comida, 2015). El análisis del impacto del programa detectó efectos sobre la salud a corto plazo y, no obstante, un importante impacto positivo en el éxito escolar de los adultos (Hinrichs, 2010).

Las campañas de desparasitación en las escuelas podrían abordar algunas de las enfermedades tropicales desatendidas más predominantes: las infecciones por helmintos y esquistosomiasis transmitidas por el suelo. Estas enfermedades, que afectan en particular a los niños en el África Subsahariana, se pueden tratar fácilmente con medicamentos de coste bajo y seguros. Su prestación gratuita a través de las escuelas podría llegar a una gran proporción de niños, con beneficios que alcanzan a los niños fuera de la escuela a través de la reducción del riesgo de transmisión. Esto también podría utilizarse como parte de la respuesta a las recomendaciones de tratamientos masivos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) una vez al año en las regiones con prevalencia de infección por encima del 20 % y dos veces al año en las regiones con prevalencia superior al 50 % (Ahuja y otros, 2015).

Medidas de los planes de estudio

Las intervenciones en las escuelas también pueden proporcionar información sobre la salud y mejorar el conocimiento y el comportamiento a largo plazo. La eficacia de estas intervenciones depende de la calidad y la pertinencia de la información.

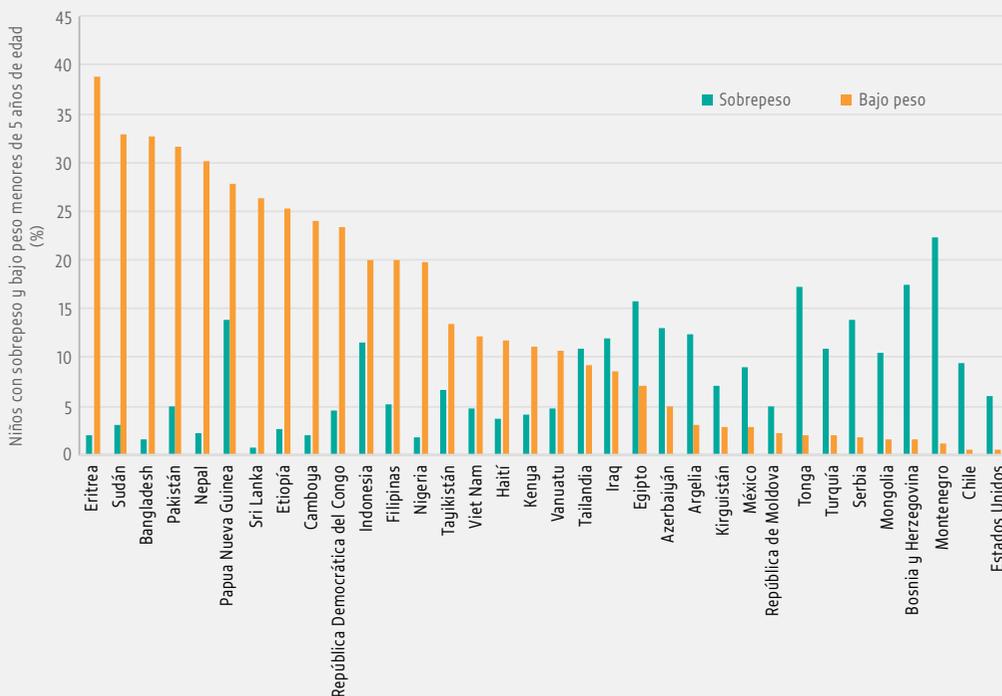
La educación para la salud sexual y reproductiva tiene que reconocer que algunos estudiantes son sexualmente activos y confían en una estrategia de reducción de riesgos. Muchos países del África Subsahariana no han introducido la educación del VIH en sus planes de estudio, sino que promueven la abstinencia hasta el matrimonio en lugar de suministrar información sobre la forma de reducir el riesgo de transmisión del VIH durante las relaciones sexuales. En Kenya, un experimento demostró que el programa oficial no había establecido ninguna diferencia en el comportamiento sexual de las adolescentes. Sin embargo, la información sobre el hecho de que la prevalencia del VIH fuera mucho mayor entre los hombres adultos que entre los chicos de su edad llevó a las chicas a sustituir el sexo sin protección con parejas de más edad por el sexo seguro con condón con parejas de su edad (Dupas, 2011a).

La obesidad infantil es una preocupación creciente. Mientras que su prevalencia es mucho más común en

GRÁFICO 3.8:

Si bien la falta de peso es más común en los países de bajos ingresos, el sobrepeso es más predominante en muchos países de ingresos medios altos y altos

Porcentaje de niños con sobrepeso y bajo peso menores de 5 años de edad, países seleccionados



Nota: Los datos corresponden al año más reciente disponible entre 2010 y 2015.
Fuente: UNICEF (2016).

los países de ingresos más altos (**Gráfico 3.8**), también constituye un reto en rápido aumento en los de ingresos más bajos (Bhurosy y Jeewon, 2014; Popkin y otros, 2012). Una revisión sistemática de 24 estudios relativos a estudiantes de edades comprendidas entre 5 y 18 años de edad en países de América del Norte y Europa Occidental, así como el Brasil, China y Nueva Zelanda, determinó que la prevención de la obesidad - en su mayoría, mediante una combinación de las actividades de clase, la provisión de frutas y hortalizas en las comidas escolares y la implicación de los padres - podría reducir el índice de masa corporal de los estudiantes y aumentar su consumo de frutas y verduras. Se detectó un mayor impacto de las intervenciones que duraron al menos un año y se integraron en las actividades habituales del plan de estudios y de la escuela (Silveira y otros, 2011). Sin embargo, el potencial de la prevención escolar, especialmente a través de las intervenciones en la primera infancia, no ha sido plenamente explotado (Fundación Mundial de la Obesidad, 2014). Una revisión

sistemática de 26 estudios de la primera infancia reveló una escasez de intervenciones adecuadamente diseñadas y evaluadas, especialmente en los países de bajos y medios ingresos (Mikkelsen y otros, 2014).

Agua, saneamiento e higiene en las escuelas

En los últimos 40 años, los programas de agua, saneamiento e higiene han evolucionado a partir de las intervenciones puramente en infraestructura, como la construcción de letrinas e instalaciones para lavarse las manos, hacia intervenciones más completas que integran elementos de educación, sensibilización y promoción de la higiene. La promoción de la higiene en las escuelas se hizo cada vez más común después del año 2000, ya que se creía que se puede influir en los niños no solo para mejorar su salud, sino también para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades (UNICEF, 2006).

Las intervenciones escolares tienen un impacto demostrado en los resultados de salud, educación,

equidad de género y económicos. Por ejemplo, un programa completo e integrado para mejorar el agua, el saneamiento y la higiene en las escuelas de Kenya dio lugar a una reducción de casi un 50 % del ausentismo de las niñas (Freeman y otros, 2012), y fue especialmente importante para las escuelas que habían sufrido de una mala disponibilidad de agua (Garn y otros, 2013).

Pero los responsables de la elaboración de políticas deben mostrar más liderazgo. En una encuesta de 2014 en 94 países, solo un poco más de una quinta parte de las medidas concernientes al agua, al saneamiento y a la higiene en los planes nacionales se había aplicado plenamente, financiado y revisado con regularidad; un poco más de un tercio de los países incluía objetivos específicos para lograr el acceso universal al agua y al

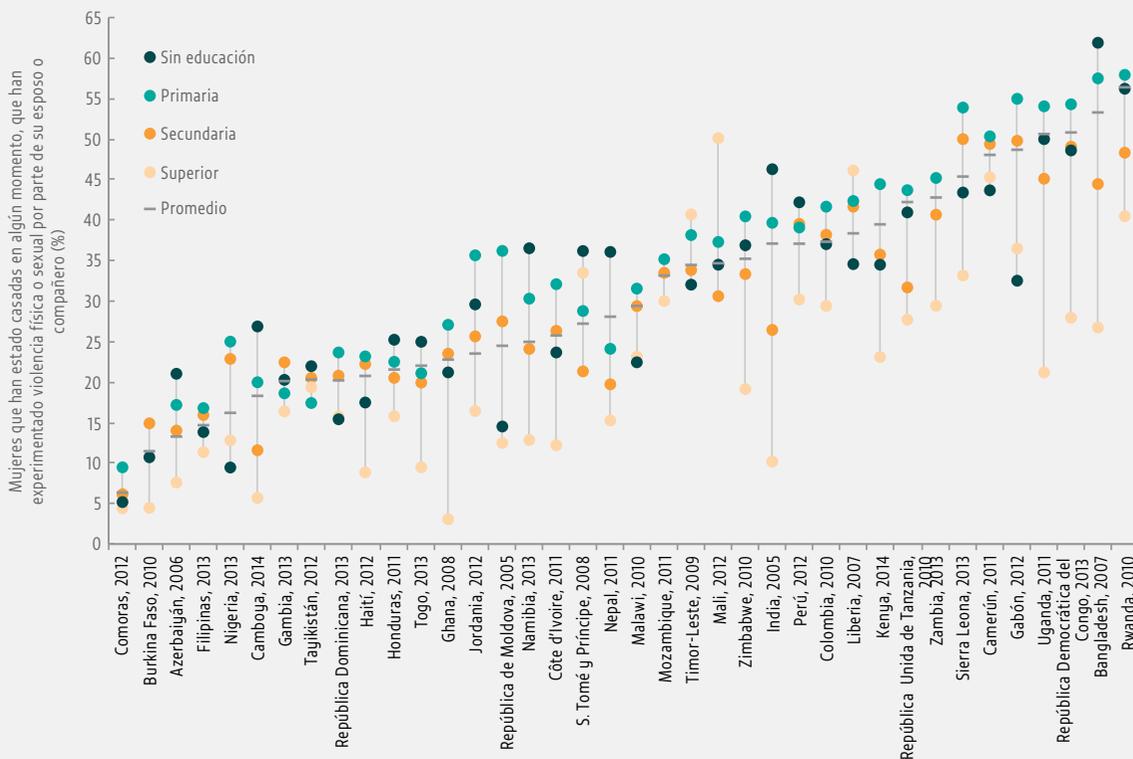
saneamiento en las escuelas y, menos del 30 % de los países aspiraba a la cobertura universal con vistas a la promoción de la higiene en las escuelas durante la próxima década (OMS y ONU Agua, 2014).

Del mismo modo, es necesario un liderazgo que promueva las intervenciones en las escuelas e instalaciones a fin de mejorar la educación y gestión sobre la higiene menstrual. Una reciente revisión sistemática de tres estudios llevados a cabo en escuelas urbanas en Egipto, la India y la Arabia Saudita, mostró que facilitar varias sesiones de una hora de duración condujo a un conocimiento más profundo de la higiene menstrual y a mejores prácticas (como el uso, el cambio, el lavado y el secado de compresas) (Sumpter y Torondel, 2013). En Uttar Pradesh, India, una intervención iniciada

GRÁFICO 3.9:

En la mayoría de los países, las mujeres con niveles de educación secundaria y superior tienen menos probabilidades de haber experimentado violencia conyugal

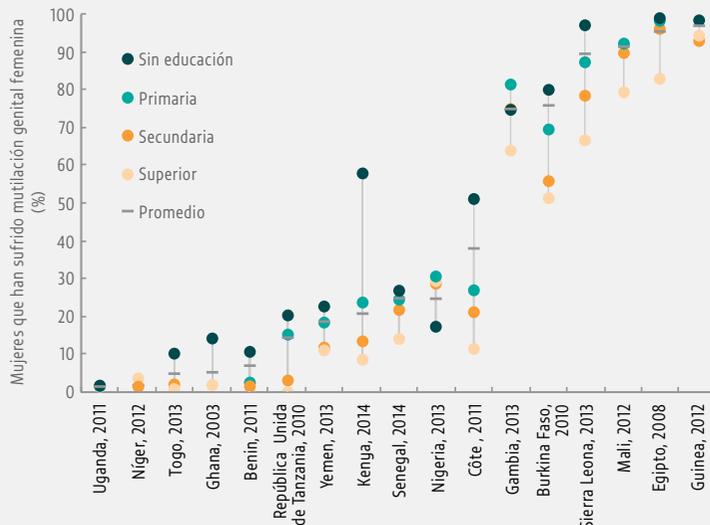
Porcentaje de mujeres casadas en algún momento, que han experimentado violencia física o sexual en algún momento por parte de su esposo o compañero, países seleccionados



Fuente: El Programa de Encuestas Demográficas y de Salud (2016).

GRÁFICO 3.10:

En la mayoría de los países, las mujeres con los niveles educativos más altos son menos propensas a haber sufrido mutilación genital femenina
 Porcentaje de mujeres que han sufrido mutilación genital femenina (MGF), países seleccionados



Fuente: El Programa de Encuestas Demográficas y de Salud (2016).

en 2011 se centró en los hombres y niños con el fin de que se convirtieran en un apoyo para fomentar la higiene menstrual a través de grupos de discusión, juegos, herramientas de comunicación y reuniones regulares. Una mejor gestión puede complementarse con la infraestructura necesaria. Como confirmó el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015, es probable que el acceso a mejores instalaciones para las niñas tenga efectos positivos en su dignidad y en la calidad de su experiencia escolar (UNESCO, 2015).

LA EDUCACIÓN ABRE OPORTUNIDADES PARA LAS MUJERES

Una gran cantidad de estudios e informes mundiales y nacionales han documentado la variedad de formas en que los individuos y las sociedades se benefician de proporcionar una mejor educación a mujeres y niñas (UNESCO, 2014), aunque el contenido y los procesos determinan cómo obtener los mayores beneficios.

El vínculo entre la educación y las perspectivas de ingresos está bien documentado. La educación ayuda

a ampliar las oportunidades de empleo de las mujeres más allá del trabajo de baja cualificación (véase el Capítulo 2: La prosperidad). Los beneficios socioeconómicos de la educación de las mujeres, tanto con respecto a los resultados individuales y familiares como para el crecimiento económico nacional y mundial, han sido utilizados para abogar por una mayor inversión en la educación de las niñas (Miranda, 2015; Murphy y otros, 2009; Wils y Bonnet, 2015). La disparidad de género también afecta a la desigualdad de ingresos en general, no solo a las perspectivas de empleo, de las mujeres y niñas; la disparidad sanitaria y educativa es el principal factor de desigualdad general de los ingresos en los países de bajos y medios ingresos y, por otra parte, una participación de la fuerza laboral femenina más baja se asocia a una mayor desigualdad de ingresos en los países de las mayores ingresos (Gonzales y otros, 2015).

Mediante la enseñanza de competencias básicas como la alfabetización, la educación facilita el acceso de las mujeres a la información sobre los derechos sociales y legales y los servicios de bienestar. Aprender

a leer y escribir puede aportar una confianza y voluntad mayores para identificar y desafiar la desigualdad, las tradiciones injustas y las normas y prácticas que perpetúan la baja condición de la mujer. Por ejemplo, los bajos niveles de educación son un factor de riesgo importante en la perpetuación y el sufrimiento de la violencia en pareja (Capaldi y otros., 2012; Naciones Unidas, 2015b; OMS y Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres, 2010). Los datos de las últimas Encuestas Demográficas y de Salud muestran que, en la mayoría de los países con datos, las mujeres con educación secundaria y superior tienen menos probabilidades de haber experimentado la violencia física o sexual de parte de sus cónyuges (**Gráfico 3.9**) y menos probabilidades de haber sufrido la mutilación genital femenina (**Gráfico 3.10**).

La violencia de género no es un problema que se limita a los países de bajos ingresos. Se averiguó que más de un 23 % de las mujeres han sufrido violencia de pareja física o sexual en los países de altos ingresos (OMS, 2013). En Inglaterra (Reino Unido), las mujeres con carencias económicas y menor nivel educativo tenían más

probabilidades de haber sufrido este tipo de violencia (Khalifeh y otros, 2013).

Las relaciones de poder basadas en el género pueden tener vínculos complejos con la educación. Por ejemplo, en Noruega, se descubrió que las mujeres comprometidas con hombres menos educados eran más propensas a sufrir violencia psicológica y física (Bjelland, 2014).

La educación puede afectar a la participación y al compromiso políticos de las mujeres a la hora de impartir destrezas que les permitan participar en los procesos democráticos (véase el Capítulo 4: La paz). Las mujeres educadas tienen más probabilidades de participar en la vida cívica y abogar por mejoras en la comunidad. La aritmética elemental permite a los individuos cuestionar y criticar los datos del gobierno, fortaleciendo así la exigencia de responsabilidades. Por el contrario, los bajos niveles de educación, las actitudes y los estereotipos negativos y la falta de modelos sólidos, como en Etiopía, contribuyen a la capacidad de las mujeres de participar en los cargos que toman las decisiones (Kassa, 2015).

LA EDUCACIÓN PUEDE TENER BENEFICIOS SIMULTÁNEOS EN MATERIA DE SALUD Y GÉNERO

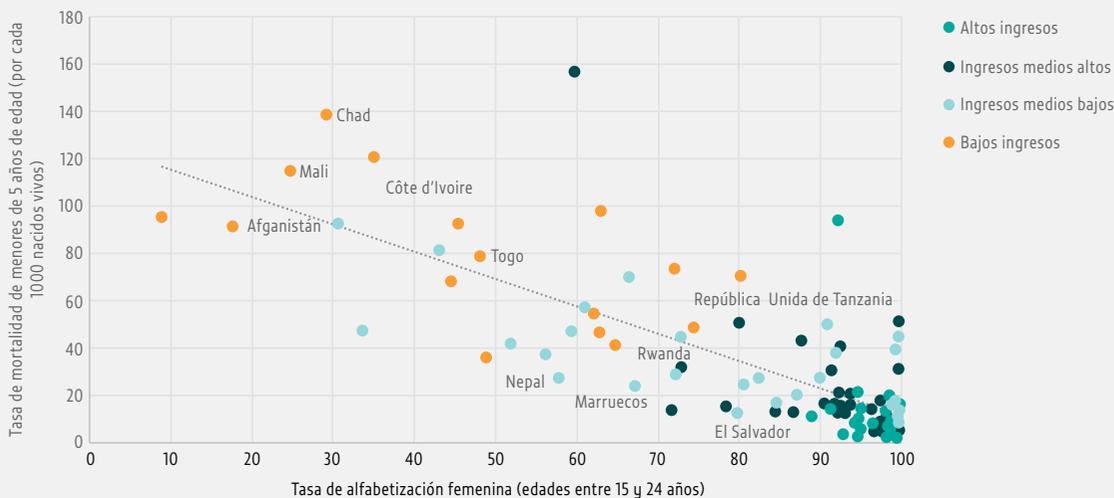
Los efectos de la educación, ya sea formal, no formal o informal, no son simples ni lineales. La educación no solo puede tener resultados de gran alcance para la igualdad de género y la salud por separado sino que, como demuestra esta sección, la educación también puede apoyar los aspectos de género de la salud y los aspectos sanitarios de género. En primer lugar, la educación materna puede tener potentes efectos intergeneracionales que transformen las sociedades. En segundo lugar, puesto que el género se asocia a menudo erróneamente solo a mujeres, se dan ejemplos de los efectos de la educación sobre la salud de los hombres y los niños.

La educación tiene grandes beneficios intergeneracionales en muchas áreas de la vida de los niños y estos beneficios persisten a través del tiempo (UNESCO, 2014). Los padres educados - las madres en particular - son más capaces de alimentar bien a sus hijos (desde la lactancia materna exclusiva durante los primeros meses de vida hasta una dieta de buena calidad y diversificada más adelante) y mantenerlos en buen estado de salud.

GRÁFICO 3.11:

Casi todos los niños pequeños llegan a la edad de 5 años en los países donde la mayoría de las mujeres saben leer y escribir

Tasa de mortalidad de niños menores de 5 años de edad y tasa de alfabetización femenina, en torno al año 2015



Fuentes: Banco Mundial (2016) y la base de datos del IEU

La educación de las madres se ha identificado, durante mucho tiempo, como un importante factor determinante de la mortalidad infantil, independientemente de los ingresos (Smith-Greenaway, 2013). Las madres con más educación son más propensas a solicitar atención prenatal, atención del parto por personal médico capacitado, inmunización y atención médica moderna para sus hijos pequeños. También son más propensas a proteger a sus hijos pequeños contra los riesgos para la salud; por ejemplo, al hervir el agua y evitar los alimentos nocivos. Las pruebas de Guatemala, México, Nepal, la República Bolivariana de Venezuela y Zambia mostraron que la alfabetización se traduce en la capacidad de las madres para leer los mensajes impresos sobre salud, entender los mensajes de radio y explicar la condición de su hijo a un profesional de la salud e, igualmente, se asociaron a comportamientos saludables (Levine y Rowe, 2009). Se descubrió que la educación superior de las madres mejora la salud infantil en los Estados Unidos, un hallazgo relacionado con el hecho de que las mujeres con mayor nivel educativo eran más propensas a estar casadas, recurrir a la atención prenatal y reducir el tabaquismo (Currie y Moretti, 2003).

Los programas educativos a corto plazo que asisten a las madres de niños pequeños pueden tener un impacto significativo en los resultados de salud y nutrición. Es posible que ayuden a promover la lactancia materna exclusiva a los lactantes menores de 6 meses, según lo recomendado por la OMS para lograr un crecimiento óptimo; los datos más recientes indican que solo el 47 % de los niños en los países menos desarrollados fueron amamantados exclusivamente (UNICEF, 2016). Una revisión sistemática de 66 estudios (incluidos 27 en los países de bajos ingresos) mostró que la educación a corto plazo sobre la lactancia aumentó la proporción media de las madres que amamantan exclusivamente en un 43 % en el día de nacimiento, en un 30 % durante el primer mes y en un 90 % entre el segundo y el sexto mes; los mayores incrementos se dieron en los países de bajos ingresos. Los programas que combinan la orientación individual y de grupo parecían ser más eficaces, independientemente de si eran hospitalarios o comunitarios (Haroon y otros, 2013). Los programas a corto plazo también pueden reducir la prevalencia del retraso del crecimiento en los países de bajos ingresos. De acuerdo con una revisión sistemática de 17 artículos, el suministro de complementos alimentarios (ya sea conjuntamente con terapia nutricional o no) a madres de bebés de 6 a 24 meses de edad hizo que éstos aumentaran

“ El impacto de la ampliación de la educación de las mujeres podría ser tan grande como la ampliación de acceso a más parteras cualificadas ”

significativamente de peso y estatura (Imdad y otros, 2011).

Se ha demostrado la existencia de una relación positiva a largo plazo entre la educación para las madres y la salud infantil y la educación básica.

La ampliación de la duración de la enseñanza obligatoria de 5 a 8 años en Turquía en 1997 incrementó en 32 puntos porcentuales la probabilidad de que las madres de niños de corta edad, en el año 2008, hubieran completado al menos 8 años de educación, y mejorado la salud infantil, determinado por la proporción de niños con insuficiencia ponderal al nacer, estatura según la edad y peso según la edad (Güneş, 2015). Como resultado, a escala nacional, los indicadores simples de desarrollo de la educación entre las mujeres, como la alfabetización, son indicadores potentes de los resultados clave de la salud infantil (**Gráfico 3.11**).

La ampliación de la educación transforma las sociedades al modificar las preferencias de la familia, las normas sociales y las prácticas culturales. Esto es fundamental para la transición demográfica hacia bajos niveles de fecundidad que propicien la inversión en la salud infantil, la nutrición y la educación. Las políticas sobre la EPT aplicadas en 2015 aceleraron la reducción de la fecundidad. Por ejemplo, se estima que la política de la educación primaria universal de Nigeria ha reducido la fecundidad temprana en 0,26 nacimientos por cada año de incremento del grado de instrucción femenino (Osili y Long, 2008). En 2015-2030, continuar esforzándose por alcanzar la educación básica universal de buena calidad será un factor decisivo en los países que aún tienen tasas de fecundidad muy altas, cada vez más concentradas en el África Subsahariana.

La educación puede conducir a la reducción de la fecundidad de diversas formas. Las mujeres educadas pueden sentirse seguras de que sus hijos sobrevivirán a la edad adulta y, por lo tanto, engendran menos. Es posible que tengan mayor poder de negociación, así como un acceso y uso mejorados de métodos anticonceptivos, para lograr un número deseado de nacimientos y espaciar los nacimientos consecutivos con

beneficios para su salud y la de sus hijos. A nivel familiar y comunitario, los jóvenes adultos educados y sus padres - que siguen siendo tomadores de decisiones clave en muchos contextos sociales - quizá prefieran casarse con personas educadas, retrasar el matrimonio y el primer nacimiento y tener nacimientos espaciados y familias más pequeñas (Basu, 2002).

En Etiopía, Malawi y Uganda, la transición a la enseñanza primaria universal a partir de la década de los 90 condujo a una disminución del tamaño ideal de la familia según la mujer y su deseo de quedarse embarazadas muchas veces (Behrman, 2015). En Bangladesh, el aumento de los índices de grado de instrucción femenino puede haber acelerado el notable descenso de la fecundidad del país, inclusive al alargar el intervalo entre los nacimientos. El intervalo medio aumentó en un 26 %, entre 1991 y 2007, a 44 meses. Para el año 2007, los intervalos entre nacimientos fueron aproximadamente un 40 % más largos entre las mujeres con educación secundaria o superior que entre las mujeres analfabetas (Rabino y otros, 2013). En Madagascar, 1 año de grado de instrucción adicional entre las mujeres de 12 a 25 años de edad retrasó el matrimonio en 1,5 años y al aplazar el matrimonio en 1 año, se retrasó la edad del primer parto en 0,5 años (Glick y otros, 2015).

A corto plazo, los programas educativos dirigidos, específicos e informales podrán ser eficaces para ayudar a las mujeres a planificar el parto. Asesorar a mujeres que habían dado a luz recientemente sobre la planificación familiar permite una mejor utilización de los anticonceptivos y un menor número de embarazos no deseados, especialmente entre los adolescentes, en países tan diversos como Australia, Nepal, el Pakistán y los Estados Unidos (López y otros, 2010).

La educación puede reducir la mortalidad materna, que está causada por complicaciones del embarazo como preeclampsia, hemorragia e infecciones y, también, por el aborto inseguro. A pesar de una disminución global del 44 % en la mortalidad materna entre 1990 y 2015, esta sigue siendo una amenaza importante, especialmente en el África Subsahariana (546 muertes por cada 100 000 nacimientos en 2013) y Asia Meridional (182 muertes) (UNICEF, 2016). La educación ayuda a las mujeres a entender la información sobre higiene y los primeros síntomas de las complicaciones del embarazo, a acceder al tratamiento y a la atención del parto y a evitar el aborto de riesgo. El análisis de los datos de más de

108 países entre 1990-2010 concluye que un aumento inicial del grado de instrucción femenino de 0 a 1 año de educación reduciría la mortalidad materna en 174 muertes por cada 100 000 nacimientos y, por otra parte, un aumento de 7 a 8 años conllevaría una reducción en 15 muertes. El impacto de la extensión de la educación

“ En Kenya, las niñas que recibieron tratamiento antiparasitario eran un 25 % más propensas a aprobar el examen nacional de finalización de la enseñanza primaria ”

de las mujeres podría ser tan grande como el de ampliar el acceso a parteras cualificadas (Bhalotra y Clarke, 2013).

La educación también puede tener resultados positivos para la salud del hombre, ya que el comportamiento relacionado con la salud y la mortalidad puede estar muy condicionado por el género y a

menudo está vinculado a las normas de socialización de género. En varios países, los hombres han demostrado tener un mayor riesgo de mala salud mental y suicidio, accidentes de tránsito y trabajo peligroso, además de violencia y homicidio como víctimas y autores (Barker, 2005; Hawkes y Buse, 2013; Kato-Wallace y otros, 2016). En el Brasil, las tasas de violencia y muerte violenta son especialmente altas para los hombres jóvenes, en particular en las zonas urbanas, donde la falta de educación y oportunidades de empleo puede llevarles a adoptar estilos de vida de riesgo asociados a bandas y al tráfico de drogas (Imbusch y otros, 2011). Los estereotipos perjudiciales de la masculinidad y la virilidad pueden conducir a que los hombres reduzcan su voluntad de solicitar ayuda sobre salud mental, a consumir cantidades excesivas de drogas y alcohol y a ser más propensos a un comportamiento agresivo y arriesgado. La educación puede hacer frente a la perpetuación de esos estereotipos. Un estudio de los datos de mortalidad por nivel de educación en 16 países europeos detectó una mayor mortalidad entre las poblaciones con un nivel educativo inferior, especialmente con respecto a las muertes evitables (Mackenbach y otros, 2015). Un estudio de los accidentes de tráfico en Europa descubrió la desigualdad educativa entre los hombres mayores de 30 años, pero no en las mujeres (Borrell y otros, 2005).

EL DESARROLLO SOCIAL INFLUYE EN LA EDUCACIÓN

La educación ayuda a que el desarrollo social sea más inclusivo mediante el apoyo a los resultados de salud, la igualdad de género y las áreas donde la salud y el género se entrecruzan. A su vez, el desarrollo social puede tener un impacto tanto positivo como negativo en la educación si no es inclusivo.

LA SALUD Y LA NUTRICIÓN CONSTITUYEN UNA BASE PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El impacto causal de la educación sobre la salud y la nutrición se refleja en el impacto causal de la salud y la nutrición en la educación. Una gran cantidad de literatura documenta este último, con el argumento de que la salud y la nutrición condicionan la capacidad de los niños de asistir a la escuela y aprender y, además, la capacidad de las familias para apoyarlos.

Las condiciones de vida en la primera infancia preparan el escenario para el aprendizaje. Se ha determinado que las conmociones sufridas en el útero por bebés cuyas madres contraen enfermedades como la gripe o la malaria, o estaban desnutridos debido a la hambruna o la sequía, dan lugar a logros escolares más bajos en una variedad de contextos de los países desde principios del siglo XX hasta los últimos años. Se sabe que la desnutrición crónica en la primera infancia pone en peligro el desarrollo de destrezas cognitivas, socioemocionales y físicas. Las políticas de salud pública como la erradicación de la malaria pueden, de este modo, acelerar la expansión de la educación, y las intervenciones de nutrición para las mujeres embarazadas y los niños pequeños también deben verse como una prioridad política de la educación (Cutler y Lleras-Muney, 2014).

Las mejoras en la salud y nutrición infantil pueden aumentar la asistencia y el éxito escolar. El hambre y las infecciones por lombrices intestinales debilitan a los niños, por lo que les resulta más difícil desplazarse a la escuela y concentrarse en el aprendizaje. Por lo tanto, los beneficios de las comidas escolares y la eliminación de parásitos se extienden a los resultados educativos. En experimentos en áreas de Kenya y Uganda, con altas tasas de infección por lombrices, la desparasitación tuvo a corto plazo un impacto extraordinario en la asistencia escolar, así como en las calificaciones obtenidas y en el empleo a largo plazo. En Kenya, las niñas que recibieron

el tratamiento tuvieron un 25 % más de probabilidades de aprobar el examen nacional de finalización de la enseñanza primaria y, como adultas, tenían más probabilidades de producir cultivos comerciales y reasignar el tiempo de la agricultura a la actividad empresarial (Ahuja y otros, 2015).

La salud de los padres tiene un impacto significativo en la educación de los niños. Las enfermedades debilitan la capacidad de los padres para educar a sus hijos y apoyarlos a través de la escolarización. Los niños sufren angustia emocional y puede ser necesario que asuman las funciones de los padres en el hogar, tales como el cuidado de los hermanos menores, en detrimento del aprendizaje. En los países que carecen de sistemas eficaces de bienestar social, la pérdida de ingresos causada por la enfermedad de los padres y el coste de la atención médica pueden empobrecer a las familias, haciendo inasequible la escolarización. La muerte de los padres es particularmente devastadora. Las pruebas de la epidemia del SIDA en el África Subsahariana e Indonesia muestran que el momento de la muerte de los padres está asociado al momento del abandono escolar y, del mismo modo, los huérfanos tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los hijos de sus cuidadores (Vogl, 2014).

La infraestructura de salud y nutrición puede utilizarse para brindar intervenciones educativas. Los programas de cuidado para bebés y niños pequeños de hasta 3 años de edad pueden complementar la atención médica y los suplementos alimenticios con la estimulación infantil y la educación de los padres. Las visitas domiciliarias de los trabajadores sanitarios de la comunidad pueden incluir sesiones en las que las madres aprendan cómo estimular a sus hijos jugando con ellos, utilizando la retroalimentación positiva y evitando los castigos físicos. Las pruebas longitudinales, extraídas de una serie de experimentos dirigidos a los niños con retraso del crecimiento, que se han estado llevando a cabo en Jamaica desde la década de los 80 muestran beneficios a largo plazo, incluidas las destrezas cognitivas superiores a los 7 y 11 años de edad; la mejora de los logros de lectura, la atención, el comportamiento y la autoestima a los 17 años; y mayores ingresos a los 22 años. Ensayos más recientes en Bangladesh, el Brasil, la India, el Pakistán, Santa Lucía y Sudáfrica tienden a confirmar estos resultados, que dependen de la calidad de la formación recibida por los trabajadores de salud comunitarios (Leclercq, 2015). Los programas educativos para la salud a corto plazo, tales como el asesoramiento

nutricional y la educación sobre anticoncepción, se brindan normalmente por los profesionales sanitarios o los trabajadores de salud comunitarios.

El acceso a la atención médica de calidad para profesores y estudiantes es indispensable para posibilitar el funcionamiento del sector de la educación. Las enfermedades son una de las causas de absentismo y deserción del profesorado (Ejere, 2010; Herrmann y Rockoff, 2010). Los maestros en las zonas rurales, en particular, se enfrentan a la escasez de profesionales sanitarios cualificados y, por otro lado, cuando se sienten mal pueden estar ausentes durante más tiempo del que estarían si pudieran recurrir fácilmente a la atención médica. El impacto de la enfermedad y la disponibilidad del tratamiento en el sector de la educación ha sido particularmente fuerte en el caso de la epidemia del SIDA en los países más afectados del África Subsahariana. Sin terapia antirretroviral, los maestros infectados faltan cada vez más y finalmente mueren. Es posible que otros maestros se ausenten para ocuparse de familiares infectados. Los maestros que están infectados o que se sospecha que lo están podrán sufrir discriminación y el estigma de los colegas, los padres o la comunidad (Banco Mundial, 2009). A este respecto, la aparición y propagación de la terapia antirretroviral ha contribuido a la sostenibilidad de los sistemas educativos.

EL ACCESO AL AGUA, AL SANEAMIENTO Y A LA ENERGÍA AFECTA A LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Al igual que los servicios y las intervenciones sanitarios pueden apoyar la educación, el acceso al agua, al saneamiento y a la energía también pueden apoyarla. Por ejemplo, reducir el tiempo que lleva recoger agua y leña puede mejorar los resultados educativos, liberando tiempo para la realización de actividades educativas, especialmente para las mujeres y niñas (UNESCO, 2015). En Ghana, un estudio que empleó cuatro rondas de Encuestas Demográficas y de Salud (1993/94 a 2008) descubrió que reducir a la mitad el tiempo invertido en ir a buscar agua aumentó la asistencia escolar en 2,4 puntos porcentuales, en promedio, entre niñas de 5 a 15 años, con un impacto más fuerte en las zonas rurales (Nauges y Strand, 2013). En 2001, las tasas de alfabetización de las mujeres resultaron ser casi un 5 % más altas para las mujeres en las aldeas con mejor acceso al agua en Uttar Pradesh, India (Sekhri, 2013).

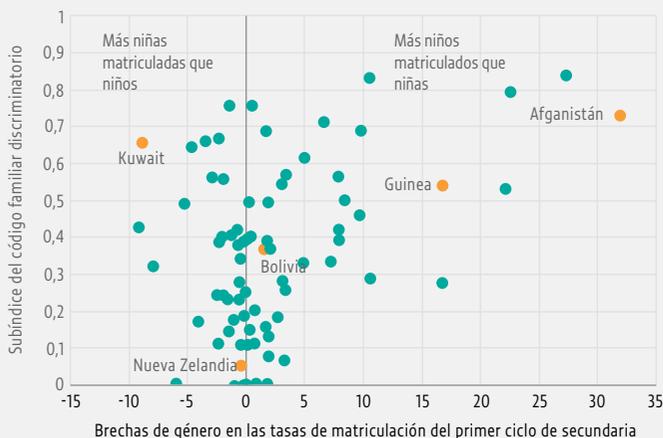
Del mismo modo, la disponibilidad de electricidad puede mejorar el tiempo de estudio y los resultados educativos a través de medios tales como las horas nocturnas de estudio, el acceso a la tecnología y, cuando la demanda es mayor, la realización de turnos dobles. Se ha demostrado que el acceso a la electricidad tiene un impacto positivo en los resultados educativos en muchos países como Bangladesh, la India, Etiopía, Kenya y Sudán del Sur (UNESCO, 2015). Una revisión exhaustiva de diversos estudios que comentan el suministro de electricidad en favor de los pobres en 74 países en desarrollo, sobre todo del África Subsahariana y Asia Meridional y Oriental, estableció efectos positivos continuados de la electrificación en la educación en términos de mejoras en el tiempo de estudio, la matrícula y los años de escolarización (Pueyo y otros, 2013).

Una variedad de ejemplos en todas las regiones del mundo demuestran este efecto. Un análisis del impacto de la hidroelectrificación rural entre 1960 y 2000 en el Brasil mostró un potente efecto positivo sobre las tasas de alfabetización y matriculación. Los distritos que pasaron de no disponer de electricidad a contar con electrificación completa acusaron reducciones de un 8 % en analfabetismo y un 21 % menos de población con menos de cuatro años de educación, además de un aumento de dos años en la finalización escolar (Lipscomb y otros, 2013). En el Perú rural, el número de hogares con acceso a la electricidad aumentó del 7,7 % en 1993 al 70 % en 2013; gran parte de la expansión tuvo lugar después de 2006. El hecho de proporcionar acceso a la electricidad supuso que los niños estudiasen un extra de 93 minutos al día (Aguirre, 2014). En otro estudio sobre la electrificación de zonas rurales del Perú, realizado a partir de datos del panel de encuestas de hogares de 2007 a 2010, se descubrió que las niñas que viven en los distritos que recibieron acceso a la electricidad tenían más probabilidades de ser inscritas en la escuela, a pesar de que un mayor acceso a la electricidad no se había traducido en la mejora de la asistencia y se asoció más bien a una reducción a corto plazo en los resultados del aprendizaje (Dasso y otros, 2015).

La fuente de energía eléctrica no parece importar. Se mostró que los niños en hogares con sistemas de energía solar en Bangladesh y la comunidad microhidroeléctrica en Nepal pasaban más tiempo estudiando que aquellos en hogares sin electricidad (Banerjee y otros, 2011; Samad y otros, 2013).

GRÁFICO 3.12:**Muchos países con instituciones sociales discriminatorias tienen peores brechas de género en las tasas de terminación del primer ciclo de secundaria**

Subíndice del código familiar discriminatorio, 2014; y brecha de género en las tasas de matrícula de primer ciclo de secundaria, en torno al año 2014



Notas: El subíndice del código familiar discriminatorio del Índice de Género e Instituciones Sociales (SIGI) del 2014 se compone de leyes formales e informales, normas y prácticas sociales tales como la edad legal para contraer matrimonio, el matrimonio precoz, la autoridad de los padres y las leyes de herencia. Los valores del SIGI y del subíndice están entre 0 y 1, donde 0 indica que no hay desigualdad y 1 indica desigualdad completa.

Fuentes: OCDE (2014b) y base de datos del IEU.

La electrificación puede mejorar la calidad del aire interior y reducir los problemas de salud (Torero, 2014) lo que, a su vez, puede afectar positivamente a la educación. En un análisis causal de una extensión de la red y del programa de intensificación en El Salvador, se demostró que la electrificación de los hogares reduce la contaminación del aire interior al disminuir el uso de fuentes de luz tradicionales. Los niños en edad escolar de los hogares que recibieron cupones de descuento aumentaron el tiempo dedicado al estudio en casa, en entornos menos contaminados y experimentaron mejoras en las destrezas matemáticas (Barron y Torero, 2014).

Si bien no parece que la electrificación doméstica tenga demasiado impacto de forma constante en la educación de las niñas, sí puede tener otros beneficios educativos que beneficien en especial a las mujeres. En seis estados de la India, un análisis que utilizó datos de una encuesta de 1996 descubrió que, en los hogares con electricidad, incluso las mujeres pobres leen más que las mujeres en

los hogares más ricos sin electricidad (Banco Mundial, 2002). Por otra parte, puesto que la electricidad aumenta en gran medida el acceso a los medios de comunicación modernos, puede ofrecer la oportunidad de conseguir y practicar la alfabetización y mostrar a las mujeres a estilos de vida no tradicionales; lo cual, a su vez, puede influir en la posición y la educación de las mujeres (Köhlin y otros, 2011).

El acceso básico a la electricidad por sí solo no es suficiente para mejorar la educación. El acceso a la electricidad también puede aumentar las oportunidades de empleo infantil o tiempo libre para otras actividades, como ver la televisión y jugar a juegos digitales. Se descubrió que el acceso a la electrificación en Honduras entre 1992 y 2005 redujo el grado de instrucción y la asistencia y aumentó el empleo infantil. Para frenar los efectos perversos de la electricidad en la educación, hay que tomar conciencia de ellos (Squires, 2015).

Otros desafíos relacionados con la electricidad pueden afectar de manera desproporcionada a los pobres y a sus resultados educativos. A pesar de las enormes inversiones y el desarrollo de la infraestructura de la red en Kenya, la falta de conexión masiva y de acceso al crédito han impedido avances significativos en las tasas de electrificación para los pobres (Lee y otros, 2014). La calidad de la electrificación es tan importante como la conexión. Kinshasa, República Democrática del Congo, notificó un índice de acceso a la electricidad de un 90 %, pero solo recibió 30 puntos sobre 100 en una medición más reciente que medía su fiabilidad, calidad, asequibilidad, legalidad y otros aspectos (Agencia Internacional de la Energía y Banco Mundial, 2015). Por ello se necesita una investigación sobre la relación entre el acceso y la calidad de los resultados de electrificación y educación, así como una definición más matizada de acceso a la electricidad.

LAS INSTITUCIONES DISCRIMINATORIAS Y LAS ESTRUCTURAS SOCIALES AFECTAN A LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

El impacto del desarrollo social en la educación no siempre es positivo. Es bien conocido que las instituciones sociales tienen dimensiones de género con

implicaciones para los resultados educativos. Este es el telón de fondo de gran parte de la programación para apoyar la educación de las niñas durante las últimas décadas, incluida la sensibilización sobre la necesidad de educarlas y de proporcionar estipendios como estímulo (UNESCO, 2015).

Entre los países con datos relevantes, hubo una asociación negativa entre las instituciones jurídicas discriminatorias y la brecha entre niños y niñas con tasas de terminación de secundaria más bajas en 2014. Se descubrió que, a menudo, las niñas asistían a la escuela más tiempo en países con instituciones sociales menos discriminatorias y que lo contrario ocurría en países con instituciones más discriminatorias. Pero la relación no siempre fue sencilla: en los países económicamente más avanzados, tales como Kuwait, más mujeres que hombres completaron el primer ciclo de enseñanza secundaria a pesar de las prácticas legales y sociales discriminatorias (Gráfico 3.12).

No obstante, la eliminación de leyes discriminatorias no acaba con la discriminación. La gente sigue estando oprimida por motivos de raza, casta y etnia, incluso en los sistemas educativos (Krieger, 2014; Siddique, 2011). Por ejemplo, en los Estados Unidos, la discriminación racial continúa a través de la distribución desigual de la financiación de la educación, la fuerte segregación residencial y un flujo de «la escuela a la cárcel» que afecta a los afroamericanos (véase el Capítulo 5: Los lugares de residencia).

SE NECESITAN INTERVENCIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES INTEGRADAS

El desarrollo social inclusivo no se logrará mediante intervenciones en un solo sector. Hay una falta de pruebas sobre el cambio de comportamiento constante relacionado con la salud a través de la educación. Del mismo modo, el hecho de que los avances en la paridad de género en la educación no se hayan traducido de forma sistemática en igualdad de género señala una necesidad de llevar a cabo intervenciones y políticas más amplias que integren la educación con acciones tales como

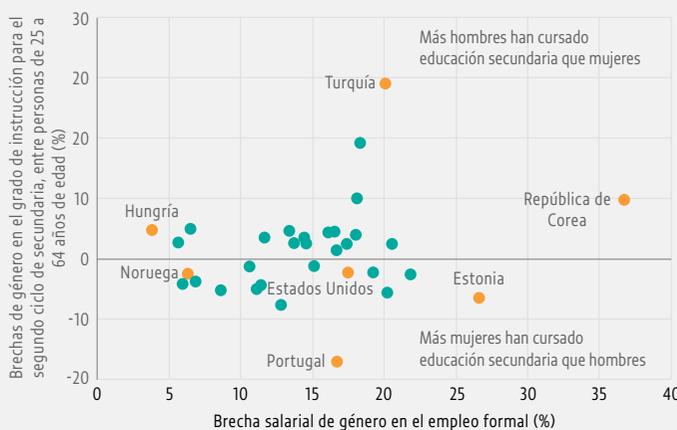
las políticas de cambio legislativo y del trabajo. Además de las intervenciones centradas en un único sector, hacen falta más medidas para poner remedio a los desafíos sociales.

¿Cuáles son las posibles soluciones? Los programas de protección social pueden influir en múltiples resultados a la vez, incluida la educación. A través de medidas integradas y exhaustivas se puede conseguir que las personas tengan vidas equilibradas desde el punto de vista de género. La educación puede contribuir a la innovación en la prestación de servicios esenciales. El agua, el saneamiento y la higiene se pueden mejorar en las comunidades, combinando la formación con el fortalecimiento de las comunidades y las mejoras de gobernanza.

SE NECESITAN MÁS PRUEBAS DEL CAMBIO SOSTENIDO DE COMPORTAMIENTO RELACIONADO CON LA SALUD MEDIANTE LA EDUCACIÓN

Mientras que la educación ayuda a las personas a adquirir conocimientos, no siempre conduce a un cambio de comportamiento sustantivo a largo plazo. Las personas con educación pueden saber más acerca

GRÁFICO 3.13:
Las mujeres ganan, en todo momento, menos que los hombres en los países de la OCDE, a pesar de que las brechas de género varían con respecto al grado de instrucción en la secundaria
Brechas de género en el grado de instrucción para el segundo ciclo de secundaria y en los salarios de empleo formal, en torno a 2014

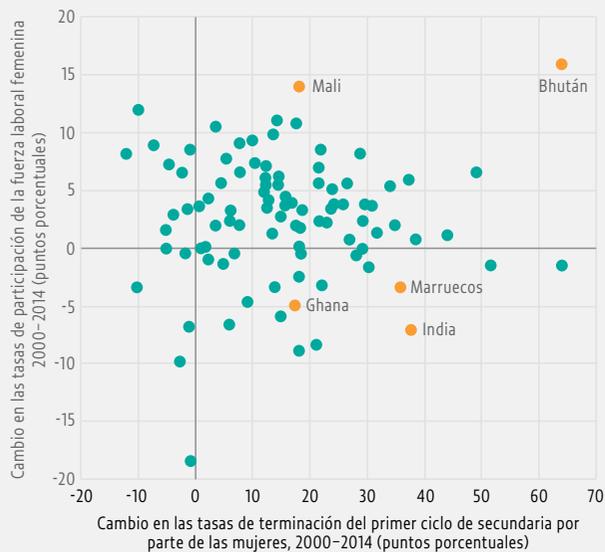


Fuente: OCDE (2016b).

GRÁFICO 3.14:

El crecimiento en las tasas de terminación del primer ciclo de secundaria por parte de las mujeres no siempre está vinculado a una mayor participación de la fuerza laboral femenina

Cambio en las tasas de participación de la fuerza laboral femenina y tasas de terminación del primer ciclo de secundaria por parte de las mujeres, en torno a 2000 y 2014



Fuentes: OIT (2016b) y base de datos del IEU.

de los riesgos que corren para su salud pero, si no desarrollan destrezas de pensamiento crítico y toma de decisiones, quizá adopten un comportamiento arriesgado. En una encuesta realizada en Zimbabue, las personas con educación secundaria tuvieron un 30 % más de probabilidades de tener un conocimiento amplio sobre el VIH; sin embargo, no hubo pruebas de que fuesen más propensas a hacerse la prueba del VIH o a ser VIH negativas (Agüero y Bharadwaj, 2014). De hecho, la calidad de la información proporcionada es un factor crítico para garantizar que la educación puede desempeñar un papel positivo en los comportamientos influyentes, ya que las personas educadas son más capaces de procesar la información de forma crítica. Por ejemplo, en los comienzos de la pandemia del VIH en el África Subsahariana, los individuos más educados y más ricos eran más propensos a tener múltiples parejas y relaciones sexuales sin protección. Conforme la información sobre la transmisión del VIH mejoró con el tiempo, los más educados fueron más capaces de interpretar la información y cambiar su comportamiento.

En los últimos años, una mayor educación se asocia a una menor probabilidad de predominio del VIH en muchos países del África Subsahariana, entre ellos, el Camerún, Ghana, Kenya y Tanzania (Smith y otros, 2012).

Del mismo modo, las revisiones sistemáticas de intervenciones centradas en la higiene, que incluyen intervenciones escolares, domésticas y comunitarias, a menudo han llegado a la conclusión de que la mayoría de los cambios de comportamiento no se prolongan. Una revisión de 27 estudios sobre lavado de manos no produjo ni un solo caso de un cambio de conducta definitivo a largo plazo (Vindigni y otros, 2011). Parte del problema ha sido la capacidad de proporcionar recursos para prolongar el comportamiento. El estado de Lagos, Nigeria, incluyó en sus planes de estudio programas que promovían el conocimiento y las prácticas de higiene. Estos surgieron para mejorar el conocimiento del estudiante acerca de la importancia de este tipo de prácticas, pero se descubrió que los alumnos de primaria y secundaria no tenían acceso suficiente a las instalaciones para practicar sus conocimientos (Babalobi, 2013; Olukanni, 2013).

Las campañas de educación y sensibilización pueden animar al uso de combustibles más limpios. Los programas de energía doméstica implican la sensibilización, la educación y la información sobre hornillos y combustibles ineficientes e insalubres. Las campañas educativas y de medios de comunicación son fundamentales para garantizar que las familias entienden los retos y efectúan la transición (Half y otros, 2014). Pero no ha habido un análisis limitado sobre si la mejora de los hornillos se traduce en el uso sostenido a lo largo del tiempo o conduce a la plena adopción de combustibles limpios (Lewis y Pattanayak, 2012). Los hogares pueden adoptar de nuevo el combustible tradicional debido a factores tales como los precios del combustible, la fiabilidad y la disponibilidad de suministro de combustible, así como los estilos de vida y gustos (Malla y Timilsina, 2014).

LOS AVANCES EN LA PARIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN NO SE HAN TRADUCIDO DE FORMA SISTEMÁTICA EN LA IGUALDAD DE GÉNERO

Del mismo modo que la adquisición de conocimientos no siempre conduce a un cambio de comportamiento que

garantice la igualdad de género en la escuela, tampoco da como resultado necesariamente la igualdad a largo plazo entre los sexos. La EPT y los ODM promueven la paridad de género, y en las últimas décadas el número total de niñas y mujeres que se inscriben en todos los niveles de la educación ha aumentado considerablemente (UNESCO, 2015). Pero hay muchos indicios de que la mejora del acceso a la educación y la paridad de género no son suficientes para empoderar a las mujeres en la sociedad. Asegurar una mayor igualdad en los resultados, tales como la alfabetización, la aritmética elemental, las aptitudes sociales y realizar cursos de formación relacionada con el trabajo o la educación superior no se traduce claramente en una mayor igualdad en la actividad económica o el empleo en igualdad de condiciones con los hombres. Por ejemplo, el nivel de terminación de la secundaria de la mujer es ahora más alto que el de los hombres en muchos países de la OCDE; sin embargo, la brecha salarial de género a favor de los hombres sigue siendo considerable (**Gráfico 3.13**).

La participación femenina en la fuerza laboral está determinada por muchos factores políticos, familiares e individuales (Mincer, 1962) y, también, por los niveles de desarrollo económico nacional (Elborgh-Woytek y otros, 2013). Entre los factores que influyen en la participación de las mujeres en el mercado se encuentran los salarios, los tipos de trabajo disponibles, el acceso a los recursos y el sesgo en los mercados e instituciones (OIT, 2016c; Banco Mundial, 2012).

Quizás no sorprenda, entonces, que los vínculos entre la educación y el empleo de las mujeres no sean directos (**Gráfico 3.14**). Por ejemplo, mientras que la educación de las niñas en todos los niveles ha sido un factor significativo en el aumento de la participación en el mercado laboral en América Latina y el Caribe, solo la educación superior ha tenido un efecto significativo en el empleo en Oriente Medio y África del Norte (OIT, 2012).

Los países que han experimentado un rápido crecimiento en el grado de instrucción de las niñas, no han experimentado un aumento proporcional en el trabajo decente ni cambios en las normas sociales de género. En la India, las tasas de empleo femenino han disminuido, mientras que la educación femenina aumentó, en parte debido a la forma en que se mide la participación de la fuerza laboral (Bhalla y Kaur, 2011). Por otra parte, mientras que los niveles de las niñas y la inscripción de las mujeres en todos los niveles

de la educación va en aumento en el país, la relación infantil niña-niño está disminuyendo al mismo tiempo, especialmente entre las poblaciones más urbanas, con perspectivas discriminatorias que conducen al aborto selectivo en función del sexo y las prácticas de crianza discriminatoria de género (Jha y otros, 2011; Patel, 2007). En Sri Lanka, una mejora significativa en la matrícula y finalización femeninas no se ha traducido en una mejora de la mano de obra, sino que más bien ha producido una participación baja y estancada de la mano de obra femenina (Gunewardena, 2015).

Asimismo, parece que elevar los niveles educativos de las mujeres ha tenido poco impacto en los patrones laborales del empleo doméstico no remunerado. Un estudio que examinó el aumento de la matrícula escolar de las niñas en Bangladesh y Malawi no encontró ningún impacto en el desequilibrio del trabajo doméstico de niñas y niños (Chisamy y otros, 2012). En Ghana, a pesar de los aumentos en la educación de las mujeres y de la participación de la fuerza laboral femenina en general, el empleo asalariado de las mujeres se estancó. El desempleo de las mujeres aumentó, al igual que la actividad económica informal y por cuenta propia, aunque más años de educación aumentarían las posibilidades de empleo asalariado (Sackey, 2005).

“ Un estudio en los Estados Unidos determinó que las actitudes de las mujeres tienen un efecto significativo sobre las opiniones de sus hijos hacia las mujeres trabajadoras, lo que influye en las decisiones del mercado laboral femenino ”

Un estudio sostiene que la educación aumenta la participación de la fuerza laboral cuando se dispone de trabajo decente en el sector público. Sin embargo, en las últimas décadas, el empleo del sector público en Ghana ha disminuido mientras que los niveles educativos han aumentado. En consecuencia, las mujeres mayores de 50 años de edad en el sector formal trabajaban en empleos del sector público que proporcionan una mayor remuneración, pero la mitad de las mujeres de 18 a 29 años de edad trabajaban en el sector informal privado con ingresos inseguros. Esto sugiere que, para empoderar

a las mujeres, las reformas educativas deben incluir un mejor acceso a los puestos de trabajo del sector público o leyes que garanticen que los empresarios privados del sector formal e informal proporcionan trabajo decente (Darkwah, 2010).

El análisis de este informe que utiliza los datos STEP del Banco Mundial (véase el Capítulo 2: La prosperidad) averiguó que las mujeres tenían más probabilidades de trabajar en el sector informal en países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Ghana y Kenya, mientras que lo contrario era cierto en Armenia, Georgia y Ucrania. En todos los países de bajos y medios ingresos, las mujeres eran más propensas que los hombres a ser clasificadas como trabajadoras y pobres. Sin embargo, puesto que el análisis mostró que la brecha en el grado de instrucción no fue un factor explicativo sólido, deberían examinarse otras razones que aclaren por qué las mujeres no tienen acceso equitativo al trabajo estable y decente (Chua, 2016).

La falta de una clara relación positiva entre la educación y el empleo es también un problema para los países que han tenido altos niveles de grado de instrucción de las niñas de manera persistente. Por ejemplo, en los Estados Unidos, sigue habiendo poca participación política, mercados de trabajo muy segregados y cuestiones de derechos humanos como la violencia basada en el género y el derecho a servicios de salud reproductiva (Goetz, 2003; McBride y Parry, 2014). Del mismo modo, los países asiáticos de altos ingresos, como el Japón y la República de Corea, son famosos por su participación limitada de la fuerza laboral femenina a pesar de sus altos niveles de educación y la necesidad reconocida de una mayor participación de la fuerza laboral femenina conforme envejece la población. Un análisis basado en la simulación que compara las experiencias de Finlandia y Noruega con las del Japón y la República de Corea demostró que las políticas favorables a la familia y los pactos laborales flexibles podrían permitir que más mujeres y hombres equilibraran sus vidas laboral y familiar, promovieran la fecundidad y fomentaran la participación continua de la fuerza laboral femenina (Kinoshita y Guo, 2015).

Así, el Capítulo 4: La paz muestra que la educación puede mejorar la participación política de las mujeres. Sin embargo, los niveles educativos más altos de las mujeres no necesariamente se traducen en una mayor participación. Malasia ha experimentado un aumento

de matriculaciones femeninas, especialmente en la educación superior, pero la participación política de las mujeres se ha mantenido estancada durante los últimos 10 años (Salleh, 2012; Banco Mundial, 2015b). Algunos países con niveles educativos históricamente altos de niñas y mujeres, como el Reino Unido y los Estados Unidos, cuentan con un menor número de mujeres en cargos políticos de alto nivel que algunos países con un menor número de niñas en la escuela. Cuando las mujeres alcanzan niveles más altos a menudo son responsables del desarrollo social, de la educación y de las carteras de salud; en 2010, eran dos veces más propensas a tener una cartera social y también una económica (Banco Mundial, 2011).

Del mismo modo, la violencia basada en el género puede continuar a pesar de los altos niveles educativos. El estado de Kerala, India, tiene un alto nivel de educación y alfabetización de las mujeres; no obstante, las tasas de violencia doméstica y los delitos relacionados con la dote han ido en aumento. Además, los niveles de mala salud mental de las mujeres y los cambios en las prácticas de matrimonio, herencia y sucesión han debilitado su acceso y control a los recursos heredados (Eapen y Kodoth, 2003)².

Persisten las actitudes hacia los roles de género normativos. Una de las razones es que se transmiten de generación en generación. Mediante el uso de datos pertenecientes a un estudio británico de cohorte de 1970, una investigación determinó que las actitudes de roles de género de madres e hijos estaban estrechamente correlacionadas, medidas con 25 años de diferencia, tanto para hijos como para hijas. Las hijas y las nueras alcanzaban mayores niveles de educación

“ Se descubrió que la presencia de mujeres líderes en la India reducía la brecha de género en las aspiraciones y el progreso educativo de las niñas ”

y de participación en la fuerza laboral si sus madres presentaban actitudes de género no tradicionales (Johnston y otros, 2014). El análisis de países de altos ingresos como Australia y los Estados Unidos determinó que las actitudes de género y el comportamiento de los padres tuvieron una influencia importante en las decisiones de los hijos con respecto a su propia fecundidad, la división del

trabajo doméstico y la participación en el mercado laboral de las mujeres (Fernández y Fogli, 2006; Grosjean y Khattar, 2015).

Un análisis basado en el estudio de la transmisión intergeneracional de las actitudes de género en la India detecta estrechas correlaciones positivas entre las actitudes de padres e hijos, en las que las madres tienen una mayor influencia que los padres. En promedio, cuando un padre ostenta una actitud discriminatoria de género, es más probable que su hijo mantenga esa actitud en 15 puntos porcentuales; el efecto es 50 % mayor para las madres que para los padres. Las niñas con padres más discriminatorios en cuanto al género tienden a abandonar la escuela antes que las que tienen padres más tolerantes en cuanto al género (Dhar y otros, 2015). Un análisis longitudinal basado en parejas con vínculo de madre-hijo en los Estados Unidos considera que las actitudes de las mujeres tienen un efecto estadísticamente significativo sobre las opiniones de sus hijos hacia las mujeres trabajadoras, lo que influye en las decisiones del mercado laboral femenino (Farré y Vella, 2013).

SE NECESITAN INTERVENCIONES CON MÚLTIPLES PERSPECTIVAS PARA CREAR SOCIEDADES MÁS EQUITATIVAS

Múltiples actores de múltiples sectores pueden trabajar juntos para crear intervenciones innovadoras que integren la educación en un papel central, logren una prestación más equitativa de los servicios a la sociedad y construyan estructuras de poder más equitativas. Tanto los procesos como los resultados requieren múltiples puntos de vista y concepciones. Se precisa la integración de enfoques y puntos de vista complejos, con la educación en su vértice, para la inclusión y la participación sociales y globales. Los ejemplos que se mencionan a continuación incluyen los programas de saneamiento rural y protección social. Muestran la necesidad de abordar la desigualdad de género y las formas de hacerlo. Muestran cómo la educación puede fomentar la prestación de servicios innovadores, con resultados positivos para la participación y la inclusión.

Los programas de protección social pueden tener múltiples resultados simultáneos, inclusive en la educación

Los programas sociales de protección que pretenden reducir el riesgo y la vulnerabilidad -por ejemplo: pensiones, iniciativas de empleo, seguridad social y programas dirigidos a los pobres, como las transferencias

de efectivo y las microfinanzas - pueden tener resultados en múltiples áreas, desde la disminución de la pobreza de ingresos hasta la mejora del acceso a la educación (UNESCO, 2015).

Los regímenes tradicionales de protección social, tales como pensiones, seguridad social y otros seguros de empleo, representan una gran proporción de los gastos gubernamentales y pueden tener un impacto notable. Por ejemplo, en Sudáfrica, el programa de pensiones se amplió a la población negra a principios de 1990, lo que supuso un gran aumento repentino en muchos de los ingresos familiares. Las pruebas sugieren que las pensiones percibidas por las mujeres tuvieron un impacto positivo y sistemático sobre las niñas que viven con ellas: la altura según la edad y el peso según la altura de las niñas mejoraron (Duflo, 2003), y también presentaron, significativamente, más probabilidades de seguir en la escuela (Case y Menéndez, 2007). Los estudios no encontraron efectos cuando los hombres recibieron las pensiones; las mujeres eran evidentemente más propensas a utilizar recursos adicionales de manera productiva.

Las microfinanzas son un ejemplo de por qué se necesita más investigación sobre los múltiples efectos de las intervenciones sociales. Estas, a menudo bajo la forma de pequeños préstamos y planes de ahorro, se han utilizado como una herramienta clave para empoderar a las mujeres pobres, con el objetivo de mejorar su poder en la toma de decisiones y su condición socioeconómica general, así como una mejor gestión del riesgo. Pero a pesar de las pruebas anecdóticas sobre múltiples beneficios, existen pocos análisis (Duvendack y otros, 2011). Sí existen pruebas mixtas. Por ejemplo, la provisión de ahorros a los jóvenes que habían quedado huérfanos por el SIDA en Uganda ayudó a aumentar sus aspiraciones de acceder a la educación secundaria y los resultados de los exámenes primarios (Curley y otros, 2010). Pero los datos de Malawi mostraron que el microcrédito redujo la asistencia a la escuela primaria entre las hijas de los prestatarios (Shimamura y Lastarria-Cornhiel, 2010).

Un desafío clave para evaluar el impacto de los programas de protección social es echar un vistazo al impacto colectivo de los esfuerzos integrados, sin aislar el impacto de los resultados separados (véase el Capítulo 6: Las asociaciones y alianzas). Por ejemplo, las pruebas sugieren que los programas de transferencia de efectivo en países de bajos y medios ingresos, especialmente en

América Latina, han tenido un impacto en el acceso a la educación, especialmente en la enseñanza primaria, pero se necesita más comprensión de su impacto en la persistencia de la educación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2015).

El sesgo de género puede abordarse mediante el trabajo conjunto

Ya que la igualdad de género en la educación no puede funcionar de forma aislada y, por otra parte, que el logro de la paridad de género en la educación tendrá necesariamente consecuencias directas para el empoderamiento de la mujer y su independencia económica, se necesita un compromiso más integral a nivel de la comunidad, reconociendo sesgos culturales e institucionales y garantizando que los hombres están incluidos en el proceso.

Reducir el sesgo de género mediante la implementación de pautas de conducta en la formulación de políticas. Dado que el comportamiento está a menudo profundamente arraigado, reconocer sesgos inconscientes y automáticos puede ayudar en el diseño de estrategias más efectivas a escala institucional para ayudar a reducir las consecuencias negativas de los prejuicios de género (véase el Capítulo 1: El planeta) (Bohnet, 2016). La introducción de la televisión por cable en la India rural, que condujo a una mayor información sobre las formas de vida alternativas, conllevó a una mejoría en las actitudes y el comportamiento de género entre 2001 y 2003 (Jensen y Oster, 2009). El análisis de la Prueba de Aptitud Académica de los Estados Unidos halló que las mujeres eran menos propensas a asumir riesgos y a adivinar en estas pruebas (Baldiga, 2014); también conllevó a que dicha prueba se rediseñara para eliminar la penalización por las respuestas incorrectas con el fin de reducir el sesgo de género (Bohnet, 2016).

Los estudios confirman la importancia de los modelos femeninos. Se descubrió que la presencia de mujeres líderes en la India reducía la brecha de género en las aspiraciones y el progreso educativo de las niñas (Beaman y otros, 2012). Se concluyó que las estudiantes obtuvieron mejores resultados en cursos introductorios de matemáticas y ciencias si les enseñaba un profesorado femenino y, también, tenían más probabilidades de seguir carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Carrell y otros, 2009). El hecho de observar e interactuar con expertas en STEM mejoró las actitudes de las alumnas sobre estas materias (Stout y otros, 2011).

Hombres y mujeres que trabajan juntos. Centrarse en las iniciativas de las mujeres no es suficiente. Los hombres y las mujeres tienen que trabajar juntos para llevar vidas equilibradas en función del género. El análisis de los resultados de la Encuesta Internacional de Hombres e Igualdad de Género realizada a 10.490 hombres de 18 hasta 59 años de edad en 8 países (Bosnia y Herzegovina, Brasil, Chile, Croacia, India, México, República Democrática del Congo y Rwanda) mostró que la educación y los ingresos de los hombres, así como las prácticas equitativas en los hogares de infancia de los hombres, se asociaron a sus actitudes con respecto a la equidad. Las actitudes equitativas de los hombres se reflejaron en prácticas tales como una

“ La formación y el desarrollo de los facilitadores, llamados «líderes naturales», contribuyen de manera esencial a que la educación influya en los miembros de la comunidad y facilite mejoras en el saneamiento ”

mayor participación en el hogar, la reducción del uso de la violencia y una mayor satisfacción emocional y sexual; se descubrió que la educación de los hombres y la educación de sus madres estaban asociadas positivamente al progreso en la igualdad de género, excepto en la India. La importancia del aprendizaje intergeneracional

en el hogar de infancia puede ser un argumento a tener en cuenta, ya que se ha demostrado que los padres que participan de manera más equitativa pueden ayudar a fomentar modelos de conducta menos estereotipados (Levtov y otros, 2014).

Mediante la investigación basada en encuestas sobre las actitudes de equidad de género, el Instituto Promundo desarrolló el Programa H y M en el Brasil. El Programa H incluye sesiones de formación en grupo, campañas y activismo dirigidos por jóvenes para transformar los estereotipos de género entre los hombres jóvenes. El Programa M ayudó a mujeres jóvenes a desafiar estereotipos profundamente arraigados. Adoptado ahora en más de 20 países, se ha alabado como una buena práctica en la promoción de la igualdad de género. Las evaluaciones de los talleres educativos del Instituto Promundo con hombres jóvenes para prevenir la violencia

de género y promover la igualdad de género en el Brasil, Chile, la India y Rwanda descubrieron que dieron lugar a cambios significativos en las actitudes de equidad de género y a una reducción significativa de la violencia reportada directamente por las víctimas femeninas de la pareja (Instituto Promundo, 2012). La campaña MenCare de Promundo en el Brasil, Indonesia, Rwanda y Sudáfrica tiene como objetivo llevar a cabo sesiones de formación en grupo y centrarse en los papeles activos de los hombres en la paternidad y el cuidado, puesto que la implicación de los padres apoya el desarrollo de los hijos, fomenta modelos positivos de género para la próxima generación y beneficia la salud de hombres y mujeres, además de sus resultados económicos (Levtov y otros, 2015).

Muchos proyectos comunitarios con intervenciones integradas se dirigen a hombres y mujeres que trabajan juntos para alcanzar relaciones de género más equitativas. En Sudáfrica, Stepping Stones involucró a hombres y mujeres jóvenes en una intervención combinada entre la salud sexual, el género y el empoderamiento económico; con ello consiguió demostrar resultados positivos como el aumento de las ganancias de mujeres y hombres, la reducción de la violencia de pareja y la aparición de actitudes de género más equitativas (Jewkes y otros, 2014). El proyecto Tostan en el Senegal alienta a las mujeres y los hombres a que hablen entre sí de derechos humanos y desarrollen nuevas normas sociales en torno a la igualdad entre hombres y mujeres (Gillespie y Melching, 2010). Un programa de alfabetización de adultos en zonas rurales de Nepal emplea un enfoque de empoderamiento participativo y social para aumentar el reconocimiento del trabajo no remunerado de las mujeres tanto en la familia como en la comunidad mediante la participación de mujeres marginadas y algunos hombres en la recolección de datos sobre cómo empleaban su tiempo. El programa logró una distribución más equitativa del cuidado no remunerado de las mujeres en zonas rurales de Nepal y, además, ayudó a que las mujeres se convirtieran en agentes más activos en espacios públicos (Marphatia y Moussié, 2013).

La educación puede facilitar los esfuerzos para innovar en la prestación de servicios

Varios estudios sugieren que la educación y la información se pueden combinar con otras estrategias para mejorar la prestación de servicios. Por ejemplo, los ciudadanos de bajos ingresos que se limitaron a solicitar la cartilla de racionamiento de alimentos a menudo

fueron ignorados en la India, pero los que presentaron peticiones oficiales adicionales para informarse sobre el estado de su solicitud y los tiempos de procesamiento a nivel del distrito, respaldados por la Ley de derecho a la información de 2010, tuvieron éxito en la obtención de las tarjetas (Peisakhin y Pinto, 2010). La sensibilización (para animar a realizar solicitudes de información oficiales) se combinó con la creación de capacidad (para hacer las peticiones) y un entorno legal favorable para mejorar el acceso a los servicios.

Las TIC pueden utilizarse en intervenciones e iniciativas innovadoras para capacitar a los ciudadanos con el fin de mejorar la prestación de los servicios públicos y alentar la participación democrática. Por ejemplo, confiar más en la tecnología; a saber, en los teléfonos móviles y plataformas de administración electrónica, puede ayudar a resolver la falta de capacidad administrativa (Naciones Unidas, 2014). El éxito depende de lo bien que los proveedores del sector público y privado desarrollen los sistemas y cómo y qué ciudadanos acceden a las herramientas.

Las iniciativas sociales para la rendición de cuentas pueden mejorar la prestación de servicios, aumentar la transparencia y la rendición de cuentas, así como la voz de los ciudadanos en la toma de decisiones (Fox, 2015). Por ejemplo, el presupuesto participativo se utiliza ahora en más de 1500 ciudades de todo el mundo, donde los ciudadanos participan en las decisiones sobre cómo se gasta una parte del presupuesto municipal o local (Días y otros, 2014).

Los bajos niveles de educación, sin embargo, impedirán el uso eficaz de la tecnología o las intervenciones innovadoras. En los países de bajos ingresos, las tasas y los niveles bajos de alfabetización y de grado de instrucción de los adultos limitan el acceso a las iniciativas y servicios gubernamentales basados en las TIC (Naciones Unidas, 2014). La brecha digital está vinculada a la disponibilidad de la infraestructura y de las herramientas y, también, a la disparidad en la educación y las destrezas para utilizar la tecnología (OCDE, 2001). Los ciudadanos tienen que recibir formación y educación para utilizar los servicios de las TIC, y la adquisición de competencias básicas en informática es esencial para lograr que los ciudadanos los acepten y utilicen. En el África Subsahariana, los retos más comunes a la hora de implementar las iniciativas de gobierno electrónico incluyen los problemas del lenguaje, la alfabetización y la capacidad humana, junto con los de infraestructura, los

marcos legales y el acceso a Internet (Nkohkwo e Islam, 2013).

Del mismo modo se determinó que el presupuesto participativo en Perú fue menos eficaz y susceptible a la absorción por parte de las élites cuando las poblaciones tenían menos instrucción y no disponían de acceso a la información en los idiomas locales (Días y otros, 2014). Se ha demostrado que los participantes con niveles educativos más altos tienen mayor influencia en las reuniones participativas (Ganuzza y Francés, 2012). El presupuesto participativo en La Serena, Chile, se consideró un éxito porque el alcalde hizo hincapié en la educación para la sociedad civil (Cabannes, 2014).

La propiedad y la formación comunitarias alcanzaron cambios prolongados en el saneamiento rural

Si bien es difícil cambiar cierto comportamiento arraigado como las prácticas de saneamiento, la propiedad a nivel comunitario, gracias a la intervención de facilitadores comunitarios comprometidos se obtuvo un éxito significativo sustentado en el saneamiento rural. Cambiar las prácticas de saneamiento, como la defecación al aire libre, ha sido difícil; su vínculo con las normas culturales y modos de pensar requiere cambios sistemáticos en toda la comunidad. El éxito más importante en el cambio de las prácticas de saneamiento rural en las últimas décadas es el programa de saneamiento total dirigido por la comunidad, que ha sido implementado en más de 60 países e incorporado a los planes nacionales de más de 20 (Banco Mundial, 2015a).

Lo que hace que este programa sea diferente de otras intervenciones es apoyarse en la comunidad para dar forma a las normas. El objetivo de la intervención es cambiar las normas de la comunidad provocando directamente sentimientos de vergüenza y disgusto por la defecación al aire libre. El plan se basa en gran medida en los facilitadores clave de la comunidad y culmina con la celebración de un pueblo en el que no hay defecación al aire libre. Los miembros de la comunidad con una mínima formación especializada han sido excepcionalmente importantes a la hora de educar e influir en el cambio relacionado con el saneamiento. La formación y el desarrollo de los facilitadores, llamados «líderes naturales», contribuyen de manera esencial a que la educación influya en los miembros de la comunidad y facilite mejoras en el saneamiento. Los líderes naturales y los consultores comunitarios se han institucionalizado en el gobierno local de muchos países. Los expertos han argumentado que esta incorporación ha sido una innovación importante

a la hora de ampliar el saneamiento total dirigido por la comunidad. El programa ha dado lugar a profundos cambios en la práctica y la política de saneamiento, aunque los expertos advierten que no se debe vincular el éxito a ninguna otra herramienta e indicador específicos más allá del empoderamiento y la educación de los miembros de la comunidad (Cavill y otros, 2015; Kar, 2014).

CONCLUSIÓN

Si el desarrollo social es visto como el derecho a vidas sanas y empoderadas, entonces resulta evidente que la educación es un elemento de gran alcance y, además, un aspecto clave del desarrollo social. Ya sea entendida como conocimiento y competencias adquiridos por los jóvenes en la escuela, o bien como una infraestructura que puede utilizarse para realizar intervenciones, la educación es fundamental para garantizar que las personas pueden llevar una vida saludable y mejorar la de sus hijos. La educación también puede tener potentes efectos transformadores en la mejora de la igualdad de género en la sociedad y la mejora de la voluntad, la voz y la participación de las poblaciones vulnerables, la mayoría de las cuales la componen niñas adolescentes y mujeres.

Las pruebas también dejan claro que los sistemas y los resultados educativos están interrelacionados con otros sectores. La disponibilidad de sistemas de salud y nutrición adecuada, de fuentes de agua y energía es fundamental para la educación: el estado de salud de los lactantes y los niños determina su capacidad de aprender, la infraestructura de salud se puede utilizar para realizar intervenciones educativas y el acceso de los profesores a una buena asistencia sanitaria es indispensable para el funcionamiento del sector de la educación. En última instancia, se requiere la convergencia entre la planificación de la política de educación y la relativa a la salud, la nutrición, el agua y el saneamiento, y la energía para promover un enfoque integral del desarrollo humano y hacer frente a los desafíos multidimensionales de la pobreza.

Al mismo tiempo, el progreso educativo no es suficiente para combatir los retos del desarrollo social. Existe una fuerte persistencia de la marginación, la discriminación y las desventajas de los diversos grupos vulnerables en la mayoría de las sociedades. Tampoco el gran progreso en el aumento del grado de instrucción de las niñas tuvo un efecto directo sobre sus posibilidades económicas y vitales. Alcanzar la igualdad sustantiva de género,

reducir la desigualdad e influenciar positivamente el comportamiento relacionado con la salud y el bienestar exige estrategias polifacéticas que impliquen e involucren sectores aparte de la educación.

NOTAS FINALES

1. El debate sobre la igualdad de género en esta sección y el resto del capítulo se basa en gran medida en los estudios de Peppin Vaughan (2016).
2. Es importante tener en cuenta que los niveles educativos más altos también pueden propiciar un mayor nivel de denuncia de la violencia.



Niños mirando por la ventana destruida de un aula en la escuela primaria de Yerwa, Maiduguri, estado de Borno, dañada por Boko Haram durante los ataques de 2010 y 2013. La escuela, inaugurada en 1915, fue el primer colegio de enseñanza primaria del noreste de Nigeria.

FOTOGRAFÍA: Bede Sheppard/Human Rights Watch

CAPÍTULO

4

La paz: la participación política, la paz y el acceso a la justicia

Estamos decididos a propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia. No puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible.

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

Conseguir que los niños vayan a la escuela no trae consigo más paz, aunque un tipo adecuado de educación sí puede ayudar.

Sin embargo, los conflictos y la violencia están destruyendo los sistemas educativos.

1 La educación contribuye a que las personas participen en los procesos políticos de manera constructiva y no violenta.

- a. La educación y las campañas de comunicación pueden enseñar a las personas a participar en la política y a obtener información política.
- b. Un tipo adecuado de educación y enseñanza promueve la transición a sistemas políticos más participativos.
- c. En general, los regímenes democráticos traen consigo más educación y de mejor calidad.

2 Una mejor educación está claramente relacionada con una mayor presencia de mujeres entre los dirigentes políticos.

- a. Queda mucho camino por recorrer para lograr la igualdad de género en la política.
- b. Las mujeres con un nivel educativo más alto poseen más competencias para asumir puestos de dirección.
- c. Cuando hay más mujeres en la política, las diferencias de género en la educación se reducen.

3 Una educación igualitaria, con enseñanza y material de aprendizaje integrador, es una importante herramienta de prevención y un antídoto contra los conflictos

4 Cada vez más, los conflictos perjudican los sistemas educativos.

- a. Los niños, los profesores y las escuelas sufren frecuentes ataques.
- b. Los desplazados por la fuerza, en particular los niños y los jóvenes, necesitan urgentemente acceder a la educación.
- c. Además, existen otras formas de violencia, como el acoso escolar y la violencia sexual, que son motivo de preocupación.

5 Los programas de consolidación de la paz deben dar una mayor importancia a la educación, por su contribución a la resolución de conflictos.

6 La educación puede reducir la delincuencia y la violencia contra los niños y los jóvenes.

7 Los programas educativos ayudan a las personas marginadas a acceder a la justicia y a la protección jurídica.

La educación y la alfabetización contribuyen a que la política sea más participativa.....	112
La relación entre la educación y los conflictos es polifacética.....	118
La educación puede ser crucial para la edificación de un sistema de justicia que funcione	126
Conclusión.....	128

La violencia puede prevenirse. Es más probable lograr una paz estable en aquellas sociedades cuyas instituciones son democráticas y representativas de las mujeres y las minorías, de los más pobres y los más ricos. Los grupos marginados pueden recurrir al conflicto y la violencia si no existen alternativas pacíficas para resolver sus reclamaciones. Se prevé que, para el 2030, el 62% de las personas que viven en situación de pobreza extrema estará en países con riesgo de sufrir altos niveles de violencia (OCDE, 2015).

La educación desempeña un papel clave al contribuir a la participación política y la inclusión, elementos fundamentales para garantizar la cohesión social y prevenir y mitigar tensiones sociales, como se afirma en la declaración anterior del preámbulo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del 2030 (ODS): «pacíficas, justas e inclusivas» y «libres del temor y la violencia».

La paz sostenible también requiere un sistema de justicia que funcione bien y ofrezca a los ciudadanos, con independencia de su estatus social, una alternativa más atractiva a la violencia para resolver disputas políticas y personales. Si las personas consideran que no tienen acceso a la justicia para resolver sus necesidades jurídicas y hacer valer y proteger sus derechos, es más probable que recurran a medios violentos, lo que socava el establecimiento y la consolidación de la paz.

Este capítulo se divide en tres secciones. Comienza documentando los vínculos entre la educación y la política, mostrando que la educación ofrece posibilidades de transformación de la participación, la inclusión,

“ La educación es un elemento clave en la adquisición de conocimientos políticos ”

la promoción y la democracia. A continuación, examina la relación polifacética entre educación y conflicto y violencia, en particular, en contextos en los que la educación es

inexistente, desigual o sesgada. Muestra que la educación puede contribuir a los conflictos, pero también puede reducirlos o eliminarlos. Este capítulo también señala que la educación puede desempeñar un papel vital en la consolidación de la paz y ayuda a atajar las alarmantes consecuencias de que se la desatienda. Estudia la educación y la violencia no relacionada con el conflicto y la guerra. La última sección aporta pruebas de que las iniciativas en educación, en particular, las impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, pueden ayudar a que las poblaciones marginadas accedan a la justicia.

LA EDUCACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN CONTRIBUYEN A QUE LA POLÍTICA SEA MÁS PARTICIPATIVA

La inclusión política consiste en facilitar la participación durante todo el ciclo político y no solo durante las elecciones. La participación activa en los procesos políticos hace posible que las personas entiendan y se impliquen en las causas que subyacen a los

problemas sociales a nivel local y mundial. También hace que el electorado y la forma de gobierno sean más representativos de la sociedad, aumenta su efectividad para que los gobiernos rindan cuentas y ayuda a que se observen los derechos garantizados constitucionalmente. La educación es un elemento clave en la adquisición de conocimientos políticos, aunque las oportunidades de aprendizaje están condicionadas por la disponibilidad de la información, sin restricciones o censura.

LA EDUCACIÓN ES IMPORTANTE PARA MEJORAR LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS

La participación política requiere conocimiento y comprensión. Las personas con educación tienen más posibilidades de conocer hechos relacionados con los actores clave y el funcionamiento de su sistema político. En el condado de Busia de la antigua Provincia Occidental de Kenya, un programa de becas para muchachas de grupos étnicos marginados políticamente aumentó su participación en la enseñanza secundaria y dio un gran empuje a sus conocimientos de política. Las muchachas beneficiarias del programa tenían un 14% más de probabilidades de leer periódicos que informaban con detalle sobre la política nacional. El conocimiento político también mejoró, por ejemplo, era mucho más probable que las becadas supieran el nombre del presidente y del ministro de sanidad de Uganda (Friedman y otros, 2011).

En países en los que la lengua administrativa predominante es hablada por una minoría de la población, entender dicha lengua da acceso a los ciudadanos a una gama más amplia de conocimientos políticos. En Malí, tener educación secundaria o superior era el factor más determinante sobre la capacidad de los encuestados de conocer los nombres de los presidentes de la asamblea y del partido mayoritario (Bleck, 2015).

Además de la educación formal, la educación cívica también puede inculcar conocimientos políticos específicos. En la República Democrática del Congo, el programa Opinión y Participación de los Votantes a través del programa de Educación Cívica, que se ejecutó en 2010-2011, aumentó la participación en el proceso de descentralización política impuesto por una ley de 2007. La alfabetización de adultos estaba a un nivel bajo, por lo que una estrategia clave consistió en organizar sesiones de educación de la comunidad usando dibujos sencillos y otras imágenes, lo que aumentó el conocimiento, con un total de tres respuestas correctas de las seis preguntas sobre descentralización que se hicieron. El mayor impacto

se registró entre los participantes que tenían menos información antes de que el programa comenzara (Finkel y Rojo-Mendoza, 2013).

LA EDUCACIÓN INFLUYE EN LA PARTICIPACIÓN ELECTORAL

Por lo general, se considera que la votación es una de las formas de participación política menos exigentes, que puede ofrecer igualdad de oportunidades para que todos participen. Pero los ciudadanos necesitan conocimiento y competencias para inscribirse para votar, entender lo que está en juego e interesarse por los resultados de las elecciones.

En muchas democracias de América del Norte y Europa Occidental, se ha observado que la educación formal influye sobre la probabilidad de que un ciudadano vote.¹ Por ejemplo, en los Estados Unidos, algunos estudios han probado que los estudiantes que habían recibido más intervenciones educativas, como clases en aulas más reducidas, tutorías complementarias y participación en actividades preescolares, participaron en mayor porcentaje en elecciones (Sondheimer y Green, 2010).

En algunos países en desarrollo, el acceso de los ciudadanos a información específica influyó sobre la afluencia de los votantes a las urnas. En Mozambique, justo antes de las elecciones de 2009, se llevó a cabo una campaña de educación de los votantes con apoyo y colaboración de un periódico y un consorcio de ocho organizaciones no gubernamentales (ONG). Se suministró información a los votantes y se hizo un llamamiento a la participación electoral por tres medios distintos: una campaña de información por mensajes de texto que transmitía información neutral sobre las elecciones, una línea directa por mensajes de texto que recibía y transmitía información sobre irregularidades electorales y un periódico gratuito centrado en educación cívica. Estas tres intervenciones juntas aumentaron la afluencia oficial de votantes a las urnas en cerca de cinco puntos porcentuales (Aker y otros, 2013).

En las distintas democracias jóvenes, es menos probable que voten las mujeres que los hombres y, cuando lo hacen, lo más probable es que sigan las preferencias de los cabezas de familia masculinos. En el Pakistán, una campaña de sensibilización de los votantes llevada a cabo antes de las elecciones nacionales de 2008, puerta a puerta y no partidista, proporcionó información a las mujeres sobre la importancia de votar

y el carácter secreto de la votación. Se concluyó que la probabilidad de que las mujeres que habían recibido dicha información votaran era 12 puntos porcentuales superior a la de las mujeres que no la habían recibido, y mucho más la posibilidad de elegir a un candidato independientemente (Giné y Mansuri, 2011).

Sin embargo, el que los ciudadanos mejor educados decidan usar su capacidad o desconectar deliberadamente puede depender del contexto político. Cuando la participación electoral no constituye una verdadera contribución al proceso político, porque, por ejemplo, se acusa a los partidos de la oposición o las instituciones judiciales no son imparciales, los votantes pueden expresar su disgusto retirándose de la política. En Zimbabwe, las elecciones de 2002 y 2005 se caracterizaron por una grave represión de la oposición; los ciudadanos mejor educados decidieron deliberadamente reducir su participación electoral, posiblemente porque creían que su voto serviría para legitimar el régimen. Ese efecto negativo de la educación sobre la participación electoral se disipó tras las elecciones del 2008, que fueron relativamente más competitivas, lo que puso en marcha un acuerdo para el reparto del poder. Las personas con más educación volvieron a la política cuando la situación política les permitió reflejar sus preferencias políticas de manera más efectiva (Croke y otros, 2015).

Las campañas de educación de los votantes pueden dar respuesta a las irregularidades electorales

En los países de bajos ingresos cuya democracia es reciente, las elecciones a veces aumentan la propensión a un conflicto civil. Kenya, Nigeria y Zimbabwe son ejemplos de ciclos electorales marcados por miles de muertes. Los políticos pueden conseguir votos fomentando la codicia, la rivalidad y el miedo. Las campañas de educación de votantes bien diseñadas pueden reducir ese comportamiento. En Nigeria, en el marco de una campaña contra la violencia antes de las elecciones nacionales y estatales de 2007, se celebraron reuniones urbanas, teatro popular y se distribuyó material puerta a puerta. Se redujeron los actos de intimidación y el número de votantes aumentó casi un 10% en los lugares donde se realizó la campaña. Los periodistas independientes informaron de una disminución en la intensidad de la violencia (Collier y Vicente, 2014).

En los barrios marginales de Nueva Delhi, antes de las elecciones legislativas estatales de 2008, la distribución puerta a puerta de periódicos proporcionó información

“ En el Pakistán, una campaña de sensibilización de votantes llevada a cabo antes de las elecciones de 2008 aumentó en 12 puntos porcentuales las probabilidades de que las mujeres votaran ”

sobre la gestión y la cualificación tanto del candidato en el poder como de los otros dos candidatos. La campaña no solo aumentó la participación electoral media en un 4% sino que además redujo en casi un 20% la compra de votos como estrategia electoral (Banerjee y otros, 2011).

LA EDUCACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A QUE EL PUEBLO SE HAGA OÍR

Aunque votar es una forma esencial de participación política, las elecciones no son el único tipo de participación política o cívica en la que los ciudadanos pueden ejercer un control regular sobre los gobiernos, influir sobre ellos y hacer que respondan por sus actos. Una amplia gama de actividades políticas puede transmitir reivindicaciones más precisas y generar más presión que un voto aislado. Una mejor educación puede ayudar a que las personas tengan una mentalidad más crítica y se comprometan políticamente en dichas actividades. También puede aumentar la representación de grupos marginados, como las mujeres (**Recuadro 4.1**).

Una forma directa de participación política consiste en ponerse en contacto con un representante público para solicitar información o expresar una opinión. En 102 países, las posibilidades de solicitar información al gobierno eran un 60% mayor entre los adultos con educación superior que entre aquellos que tenían educación primaria o inferior, y en los países en desarrollo el porcentaje era de un 84% más (Proyecto Mundial de Justicia, 2015). En Côte d'Ivoire y Ghana, se vinculaba un nivel más alto de educación formal a una mayor probabilidad de entrar en contacto con un cargo elegido (MacLean, 2011).

Además, las personas con mejor educación tienen más posibilidades de ser escuchadas mediante su participación en reuniones y procesos políticos y comunitarios. Según datos recientes obtenidos de unos 27.000 encuestados de 20 democracias emergentes del África Subsahariana, las personas con escolaridad

RECUADRO 4.1

Existe una estrecha relación entre una educación mejor y la participación de las mujeres en los organismos municipales y nacionales de toma de decisiones

En los últimos años se ha observado una oleada creciente de representación política de mujeres. Por ejemplo, cada vez más mujeres están siendo elegidas para integrar las asambleas nacionales, como en la Argentina, Portugal y Rwanda. La media mundial ha aumentado y, en 2014, estaba cerca del 22%, lejos de la igualdad pero mejor que el 14% del año 2000. La adopción de medidas de acción afirmativa, como las cuotas en listas electorales de partidos o los puestos reservados, ha sido fundamental para facilitar la entrada de mujeres en las asambleas nacionales.

Sin embargo, las mujeres siguen insuficientemente representadas en los gobiernos municipales. Según algunos cálculos, en 2015, solo un 16% de las capitales de todo el mundo tenía como alcalde a una mujer. Las mujeres también continúan siendo una minoría en puestos ejecutivos de los gobiernos y están confinadas principalmente en carteras marcadas por estereotipos de género.

Entre las barreras estructurales a la participación y la promoción de las mujeres en la política representativa oficial se encuentra la falta relativa de recursos materiales que apoyen su paso a la política; la carga adicional de trabajo, que les niega el tiempo necesario para hacer política; la prevalencia de modelos masculinos de vida política y organismos gubernamentales elegidos; y valores culturales como los que excluyen a las mujeres del ámbito público.

Pero la educación de las niñas ayuda a dotar a las mujeres de las competencias que necesitan para asumir papeles de liderazgo en la vida pública, los consejos comunitarios, la administración nacional y los organismos internacionales. En muchos países, como Sierra Leona, las mujeres que consideran entrar en política se sienten a menudo desfavorecidas por falta de educación y experiencia en hacer campaña y hablar en público. Un estudio basado en las biografías de mujeres líderes en distintos niveles de gobierno de ocho países, como el Brasil, Egipto y Ghana, concluyó que las que tenían niveles de educación más altos ejercían sus funciones en niveles superiores de gobierno.

Una mayor representación de la mujer en la política y la función pública también puede disminuir la disparidad de género en la educación al ofrecer modelos positivos a seguir a las mujeres, aumentar sus aspiraciones educativas y mejorar así los niveles de logros educativos de las mujeres. En los 16 mayores estados de la India, el aumento de un 10% del número de mujeres que participan en la política de los distritos incrementaría casi un 6% el de las que cursan toda la enseñanza primaria, lo que tendría consecuencias aún mayores en la educación de las niñas. Del mismo modo, en pueblos liderados por una mujer durante dos ciclos electorales, la brecha de género en las aspiraciones de hacer carrera se redujo un 25% entre los padres y un 32% entre los adolescentes.

Fuentes: Beaman y otros, (2012); Burchi (2013); Castillejo (2009); Domingo y otros, (2015); Monteiro (2012); Powley (2005); Tadros (2014); UCLG (2015); ONU Mujeres (2011, 2015).

primaria tenían tres puntos porcentuales más probabilidades de asistir a reuniones comunitarias que los que carecían de formación. La proporción era dos veces mayor cuando se trataba de personas con educación secundaria o superior (Isaksson, 2014). En Benin, los adultos que habían asistido a las primeras escuelas de enseñanza primaria creadas por Francia tenían un 32% más posibilidades de estar afiliados a un partido, un 34% más posibilidades de hacer campaña a favor de un partido y constituían la mayoría de los pocos que se presentaban a elecciones para un cargo político (Wantchekon y otros, 2015).

Las escuelas no son el único espacio de socialización política. La sociedad civil desempeña un papel importante en la educación de los adultos y aumenta su participación política, en particular en el ámbito local. En las zonas rurales del Senegal, en un estudio sobre 1.484

personas con edad para votar, se llegó a la conclusión de que los beneficiarios de programas de educación informal dirigidos por ONG tenían más probabilidades de ponerse en contacto con un cargo político o una persona influyente para solicitar ayuda y poder resolver problemas comunitarios y personales. Además, dichos programas aumentaban la participación política más que la educación formal. Esta conclusión se atribuyó a que dichos programas se realizaban en las lenguas locales (Kuenzi, 2006, 2011).

Los programas de educación cívica bien concebidos pueden aumentar la participación política

En muchos países, la participación de los jóvenes en los procesos políticos es baja. En los 38 países que participaron en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2009, solo una pequeña minoría de estudiantes de 14 años declararon que participaban en

organizaciones como grupos de juventudes de partidos, sindicatos, grupos de defensa del medio ambiente y organizaciones de derechos humanos (Schulz y otros, 2010).

Los estudiantes que asisten a escuelas que imparten una educación cívica bien concebida tienen más posibilidades de participar activamente en política. La mayoría de los profesores de países europeos que participaron en el Estudio de Educación Cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) estuvieron de acuerdo en que la enseñanza de la educación cívica podía marcar la diferencia en el desarrollo cívico y político de los estudiantes: se referían a porcentajes que iban desde el 53% de la República Checa y el 65% de Chipre hasta el 80% en otros lugares (Torney-Purta, 2002). Además, la educación cívica puede tener efectos duraderos. Un estudio basado en datos de ocho países europeos, entre los que se encontraban Dinamarca, Eslovenia y Polonia, demostró que algunas competencias cívicas y valores políticos adquiridos en la escuela se conservaban en la edad adulta (Hooghe y Wilkenfeld, 2008).

“ Las actividades centradas en los estudiantes, como los simulacros de elecciones y los foros de debate tienen como consecuencia más participación política ”

En muchos países, la educación para la ciudadanía forma parte de los planes de estudio obligatorio, ya se imparta en clases diferenciadas, se integre en otras disciplinas o se enseñe con un enfoque transversal (Eurydice, 2012). Sin embargo, el impacto de la educación cívica depende de manera

decisiva de cómo han sido concebidos los programas, de los tipos de métodos de enseñanza empleados y la calidad de los facilitadores o formadores. En los Estados Unidos de América, el plan de estudios «Student Voices in the Campaign» formó a estudiantes de enseñanza secundaria sobre elecciones municipales y nacionales durante el curso escolar 2002/2003. El plan de estudios incluía actividades centradas en los estudiantes como simulacros de elecciones, reuniones con los que se presentaban como candidatos a un cargo político municipal, redacción de cartas, encuestas en línea y foros

de debate. Una evaluación de seguimiento a estudiantes después de las elecciones del 2004 permitió concluir que el plan de estudios contribuía al aumento y la duración del interés en tipos formales de compromiso político, como presentarse voluntario en una campaña (Pasek y otros, 2008; Syvertsen y otros, 2009).

En Polonia, la República Dominicana y Sudáfrica, los adultos que habían participado en programas de educación cívica dirigidos por ONG eran bastante más activos en la política local, por ejemplo, porque asistían a reuniones municipales o participaban en actividades para solucionar problemas comunitarios. El impacto era mayor cuando los sujetos participaban con más frecuencia en actividades de educación cívica, cuando los mensajes se transmitían por medio de métodos activos y participativos y cuando los sujetos tenían recursos políticos previos suficientes para actuar conforme a los mensajes recibidos durante la formación (Finkel, 2002, 2003).

LA EDUCACIÓN PUEDE CANALIZAR EL DESCONTENTO EN MOVIMIENTOS CIVILES NO VIOLENTOS

Desde el movimiento «Ocupa» hasta la Primavera Árabe y las protestas masivas en las calles del Brasil y Turquía, en todo el mundo, se emplean cada vez más tácticas no armadas para poner en entredicho los sistemas económicos y políticos injustos, corruptos y opresores. La educación permite que los ciudadanos descontentos canalicen sus preocupaciones a través de movimientos civiles no violentos, como protestas, boicots, huelgas, concentraciones, manifestaciones políticas, ausencia de cooperación social y resistencia. En China, los ciudadanos con un grado universitario no solo estuvieron de acuerdo en que es necesario mejorar la democracia, sino que

apoyaron diversos tipos de participación política, como manifestaciones masivas y concentraciones políticas, y rechazaron el sistema de peticiones oficial del gobierno (Wang y otros, 2015).

“ Según datos de 106 estados es menos probable que los grupos con educación superior participen en protestas violentas ”

Las acciones no violentas de este tipo se llevan a cabo fuera de los canales políticos tradicionales,

por lo que se distinguen de otros procesos políticos no violentos, como la presión política, el electoralismo y la promulgación de leyes. Para los que no obtienen lo que necesitan del sistema político a través del sistema electoral o mediante comunicación directa o negociaciones, las acciones civiles no violentas ofrecen la posibilidad de que se escuchen ciertos argumentos y quizás reciban respuesta. Con datos sobre 238 grupos étnicos de 106 estados obtenidos entre 1945 y 2000, un estudio mostró que los grupos étnicos con altos niveles de logros educativos tenían más probabilidades de participar en protestas no violentas que los que tenían niveles más bajos de formación (Shaykhtudinov, 2011).

No todas las acciones no violentas tuvieron éxito, pero esas actividades son medios efectivos para lograr cambios políticos y sociales significativos. Un análisis de 323 campañas de resistencia violenta y no violenta de secesión, antiocupación y cambio de régimen realizadas entre 1900 y 2006 demostró que la resistencia no violenta era casi dos veces más eficaz que la resistencia violenta para destituir a los gobiernos en el poder. Además, es mucho más probable que los países en los que los regímenes autoritarios han sido derrocados mediante insurrecciones no violentas pasen por un periodo de transición hacia la democracia y logren la paz civil que los regímenes derrocados a través de levantamientos armados (Chenoweth y Stephan, 2011). La acción no violenta fue un elemento fundamental en 50 de las 67 transiciones democráticas que se produjeron entre 1973 y 2005 (Johnstad, 2010; Karatnycky y Ackerman, 2005).

En algunos países, han surgido protestas de personas con un alto nivel de formación que no tienen trabajos adecuados. En los años anteriores a la Primavera Árabe, la expansión de la escolarización en el mundo árabe aumentó el grupo de personas que habían acabado la escuela primaria y obtenido algún tipo de educación secundaria (y superior) pero cuya formación no había servido para nada en el mercado de trabajo. Según un estudio basado en la Encuesta Mundial de Valores de 2005-2007, en muchos países de Oriente Medio donde se desarrolló la Primavera Árabe, las personas con más formación tenían más probabilidades de participar en manifestaciones, boicots y huelgas, y el vínculo entre formación y protesta política era más fuerte entre quienes tenían malos resultados en el mercado de trabajo (Campante y Chor, 2012).

LAS INVERSIONES EN EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA SE PUEDEN APOYAR MUTUAMENTE

Un acceso amplio y equitativo a una educación de buena calidad desempeña un papel importante en el mantenimiento de las instituciones y prácticas democráticas. Los altos niveles de alfabetización inducidos por la expansión en masa de la enseñanza primaria representó la mitad de las transiciones de regímenes hacia niveles más altos de democracia en el periodo de 1870 a 2000 (Murtin y Wacziarg, 2014). Cuanto más educada es la población de un país, más alta es la probabilidad de que ese país establezca y mantenga un régimen democrático. Es de esperar que las sociedades oligárquicas que han empezado a distribuir más equitativamente la educación se democratizan más rápido (Bourguignon y Verdier, 2000). Según un estudio realizado en 104 países durante el periodo 1965-2000, incluso después de controlar los efectos específicos por país, una distribución más equitativa de la formación fue el principal factor determinante en la transición hacia la democracia (Castelló-Climent, 2008).

En muchos países, un mayor acceso a la educación superior ha desempeñado un papel fundamental en la promoción de la transición a la democracia y el mantenimiento de los regímenes democráticos. Los estudiantes universitarios fueron la fuerza motriz de las protestas populares que derribaron muchos regímenes autoritarios en el África Subsahariana a principios de la década de los noventa del siglo pasado (Bratton y Walle, 1997). Un estudio sobre Benin, Ghana, Kenya y el Senegal demostró que los representantes elegidos que tenían educación superior formaban el núcleo de las coaliciones entre partidos que pusieron en marcha las recientes reformas (Barkan y otros, 2004).

Al igual que la igualdad de oportunidades educativas para todos puede promover regímenes democráticos, un gobierno democrático suele contribuir a que haya más y mejor formación. El éxito del programa Educación Primaria Universal de Uganda fue en gran parte posible gracias al regreso de Uganda, en 1996, a la competición política plurinominal y pluripartidista. Aumentó el incentivo para que el gobierno ejecutara con éxito el programa al percibir que su actuación sería juzgada de manera correspondiente. Los votantes de Uganda evaluaron muy positivamente el desempeño general del presidente, y el programa de Educación Primaria Universal fue una de las razones más importantes (Stasavage, 2005).

LA MANERA DE ENSEÑAR ES IMPORTANTE EN LOS RESULTADOS POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN

Se ha demostrado que un entorno de aprendizaje abierto que apoye el debate sobre asuntos sociales y políticos polémicos y que, además, permita a los estudiantes oír y expresar opiniones diferentes mejora los resultados políticos (Davies, 2009). Por medio de interacciones con homólogos, profesores y dirigentes políticos, los estudiantes adquieren conocimientos sobre el proceso político, razonan cuidadosamente sobre cuestiones políticas y practican cómo presentar un argumento y debatir. Del mismo modo, los métodos de enseñanza activos y participativos, como interpretar un papel, la escenificación y la toma de decisiones en grupo, influyen más sobre la orientación política individual que el más tradicional aprendizaje de memoria (Harber y Mncube, 2012).

Basándose en datos de 35 países que participaron en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2009, un reciente estudio ha probado que la apertura en los debates en el aula, en los que los estudiantes tienen la oportunidad de debatir y dar su opinión sobre cuestiones sociales y políticas, se asociaba positivamente con la intención futura de los sujetos de participar en actividades cívicas y políticas (Quintelier y Hooghe, 2013). En Israel e Italia, se ha demostrado que un clima abierto y participativo en el aula ayuda a los estudiantes a ser más activos cívica y políticamente pues fomenta la autoeficacia cívica (Ichilov, 2007; Manganeli y otros, 2015). En concreto, como muestra un estudio de los Estados Unidos, un clima abierto en el aula puede promover la participación política de estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. (Campbell, 2008).

En Sudáfrica, desde principios de la década de los noventa del siglo pasado, el programa «Street Law's Democracy for All» ha impartido educación cívica en los cursos 11º y 12º mediante actividades participativas, como estudios de casos, juegos de rol y juicios simulados. Se llegó a la conclusión de que los estudiantes que participaron en el programa al menos una vez por semana tenían más probabilidades de identificar correctamente los nombres de los principales dirigentes políticos de Sudáfrica y poseían un mejor conocimiento básico de la estructura constitucional que los estudiantes que habían recibido una formación cívica con menos frecuencia o no la habían recibido en absoluto (Finkel y Ernst, 2005).

En Guatemala, el modelo de enfoque activo de aprendizaje participativo de la Nueva Escuela Unitaria en escuelas rurales e indígenas incluía cuadernos de ejercicios y guías para docentes autodidácticos, una pedagogía activa integrada, el desarrollo de material pedagógico y una amplia participación de la comunidad. Los estudiantes de primero y segundo curso que asistían a estas escuelas mostraban un comportamiento considerablemente más democrático (por ejemplo, respeto del turno de uso de la palabra, expresión de opiniones, asistencia a otros y dirección) que sus homólogos de las escuelas tradicionales (De Baessa y otros, 2002; Mogollón y Solano, 2011).

Aplicar una pedagogía centrada en el alumno no está exento de retos

Sin duda, la aplicación de una pedagogía centrada en el alumno en las aulas puede ser difícil, en particular, cuando se cuenta con pocos libros de texto y material didáctico, las aulas tienen muchos alumnos y el mobiliario no es el adecuado (Schweisfurth, 2011). También puede constituir un reto porque a fin de cuentas la pedagogía está relacionada con las relaciones de poder dentro y fuera de las aulas (Altinyelken, 2015). En Etiopía y Namibia, los principios básicos de la pedagogía centrada en el estudiante en ocasiones entraban en conflicto con la visión local de las estructuras de autoridad, la obediencia y las relaciones entre profesor y estudiante (O'Sullivan, 2004; Serbessa, 2006). En algunos países de Asia Oriental, prevalece la pedagogía dominada por el profesor, pues se considera que esta es más compatible con una sociedad que valora los exámenes decisivos y muestra deferencia hacia los profesores (Nguyen y otros, 2006).

El clima político exterior también puede dar forma a las características internas de las aulas. Las entrevistas realizadas a profesores y personal directivo escolar de Ankara (Turquía) mostraron que la naturaleza autoritaria de los entornos sociales y políticos combinada con las crecientes limitaciones de la libertad de expresión, transmitían a los niños el importante mensaje de que las voces discrepantes no eran bien recibidas y, peor aún, no eran toleradas (Altinyelken, 2015).

LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y LOS CONFLICTOS ES POLIFACÉTICA

Se calcula que, en 2014, más de 100.000 personas murieron en conflictos armados: el mayor índice

de mortalidad anual en 20 años. Hubo importantes variaciones regionales. Oriente Medio fue la región más propensa a la violencia, aunque el incremento de la tasa de mortalidad se puede atribuir principalmente a los acontecimientos en el Iraq y la República Árabe Siria (Melander, 2015). Las causas subyacentes de los conflictos armados son múltiples y complejas, de modo que la falta de una formación de buena calidad casi nunca, o nunca, es el factor principal desencadenante. Pero en algunas circunstancias, pueden agravar la multitud de reclamaciones, tensiones sociales y desigualdades que conducen a las sociedades hacia conflictos armados.

LA DESIGUALDAD EN LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS O UN ESCASO NIVEL DE EDUCACIÓN PUEDEN PROVOCAR QUE LAS SOCIEDADES SEAN MÁS PROPENSAS A CONFLICTOS

Cuando se niega el acceso a una educación de buena calidad a un gran número de jóvenes, la pobreza, el desempleo y la falta de esperanza resultantes pueden actuar de agentes reclutadores de milicias armadas. Según datos de 120 países a lo largo de 30 años, era menos probable que los países con muchos jóvenes sufrieran conflictos violentos cuando la población tenía un nivel alto de educación (Barakat y Urdal, 2009). En Sierra Leona, los jóvenes que no habían cursado estudios tenían nueve veces más probabilidades de unirse a grupos rebeldes que los que al menos habían estudiado la enseñanza secundaria (Humphreys y Weinstein, 2008).

Ahora bien, una mayor educación no es automáticamente la panacea contra la amenaza que plantea la combinación del desempleo masivo y una alta proporción de jóvenes frente a adultos. Como ya se ha mencionado, cuando los niveles de instrucción aumentan, pero los mercados de trabajo están estancados, el resultado puede ser un rápido incremento del número de jóvenes desempleados, mejor formados y resentidos por la falta de perspectivas.

En el estado Uttar Pradesh (India), se consideró que la frustración de la juventud con educación (por lo general, hombres jóvenes) que no podía conseguir trabajo socavaba la cohesión social y la estabilidad política (Jeffrey y otros, 2007). En el Perú, un estudio cualitativo a gran escala identificó la insatisfacción con la educación pública, la corrupción en el sector educativo y la falta de movilidad asociada con la educación (en particular, fuera de la capital) como las principales causas del crecimiento

“Según datos de 120 países a lo largo de 30 años es menos probable que se produzca un conflicto cuando hay una menor desigualdad en la educación”

de las facciones armadas, puesto que eran estos los motivos esgrimidos para reclutar tanto a estudiantes como a profesores (Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Perú, 2003).

La desigualdad en la educación relacionada con una amplia

disparidad aumenta el riesgo de conflicto. Según datos de un reciente estudio realizado en 100 países a lo largo de 50 años, los países con mayores niveles de desigualdad en la escolaridad a causa de diferencias étnicas y religiosas tenían muchas más probabilidades de sufrir conflictos (FHI 360 Education Policy y Data Center, 2015). En 22 países del África Subsahariana, las regiones subnacionales cuyo nivel educativo medio era muy bajo tenían un 50% de probabilidades de que estallara un conflicto en el plazo de 21 años, mientras que, en las regiones con un nivel educativo medio muy alto, este intervalo era de 346 años (Østby y otros, 2009).

Un impresionante conjunto de pruebas sugiere que las personas dispuestas a recurrir a la violencia para conseguir sus objetivos políticos tienen más probabilidades de ser originarias de los sectores sociales con mejor formación. Basándose en encuestas de la opinión pública, un estudio llegó a la conclusión de que entre los palestinos de Gaza y Cisjordania en la década de 1980, un nivel más alto de educación no reducía necesariamente el apoyo a ataques violentos. En Líbano, los combatientes de Hezbollah muertos durante operaciones paramilitares tenían mejor educación que los no combatientes del mismo grupo de edad y origen regional (Krueger y Maleckova, 2003).

EL CONTENIDO Y LA PEDAGOGÍA PUEDEN CONTRIBUIR A QUE LAS SOCIEDADES SEAN MÁS O MENOS PROPENSAS A UN CONFLICTO VIOLENTO

¿Por qué el acceso a la educación formal no siempre disuade a las personas de participar en actos violentos, en particular, en el contexto del extremismo violento? Parte de la respuesta estriba no en la cantidad de formación sino en qué y cómo se enseña a los estudiantes. Cuando

“ Un 35% de los niños no escolarizados viven en países afectados por conflictos ”

Los centros de enseñanza no se usan para enseñar a los alumnos a pensar de forma crítica, sino para inculcar prejuicios, intolerancia y distorsiones históricas, pueden convertirse en caldos de cultivo de la violencia.

Se ha demostrado que, en muchos países, los planes de estudio y los materiales de aprendizaje han reforzado los estereotipos y agravado las reclamaciones políticas y sociales. En Rwanda, en un examen de las principales políticas y programas educativos de entre 1962 y 1994, se constató que el contenido de la formación reflejaba y ampliaba la desigualdad étnica en la sociedad y contribuía a clasificar, colectivizar y estigmatizar a los hutus y los tutsis en grupos excluyentes (King, 2014). En la India y el Pakistán, los libros de texto y los planes de estudio han perpetuado imágenes de la nación rival que convienen a la relación de enfrentamiento y los objetivos políticos (Lall, 2008).

A veces, las discrepancias sobre contenidos curriculares han acabado directamente en conflictos violentos. En 2000, cuando se introdujeron libros de texto manifiestamente suníes en las provincias del norte con administración federal pakistani, la población local chií empezó a hacer campaña a favor de una representación igualitaria en los debates sobre el Islam de los libros de texto. El conflicto se agravó en 2004-2005, cuando se produjeron enfrentamientos violentos entre las comunidades chií y suní, y los toques de queda resultantes impusieron el cierre de las escuelas durante casi un año (Ali, 2008).

La lengua que se emplee en la enseñanza también puede dar lugar a quejas de más alcance. En sociedades multiétnicas, la imposición de una lengua dominante única como lengua de enseñanza en las escuelas, si bien, a veces, es una necesidad, ha sido fuente frecuente de reivindicaciones relacionadas con problemas más amplios de desigualdad cultural y social (UNESCO, 2016). Se calcula que en más de la mitad de los países afectados por conflictos armados la diversidad lingüística era muy amplia y, en ellos, las decisiones sobre la lengua de enseñanza era una cuestión política potencialmente controvertida (Pinnock, 2009).

Con frecuencia, el conflicto político ha sido consecuencia de una desigualdad entre grupos agravada por la política lingüística educativa. En Nepal, la imposición del nepalí como lengua de enseñanza agravó el descontento de los grupos lingüísticos distintos del nepalí que condujo a la guerra civil (Murshed y Gates, 2005). En Guatemala, la imposición del español en las escuelas fue considerada por los pueblos indígenas parte de un fenómeno más amplio de discriminación social. Durante las negociaciones de un acuerdo de paz, los grupos armados que representaban al pueblo indígena exigieron una enseñanza bilingüe e intercultural, lo que condujo a un compromiso constitucional (Marques y Bannon, 2003).

LOS CONFLICTOS ARMADOS SON UNA PESADA CARGA PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

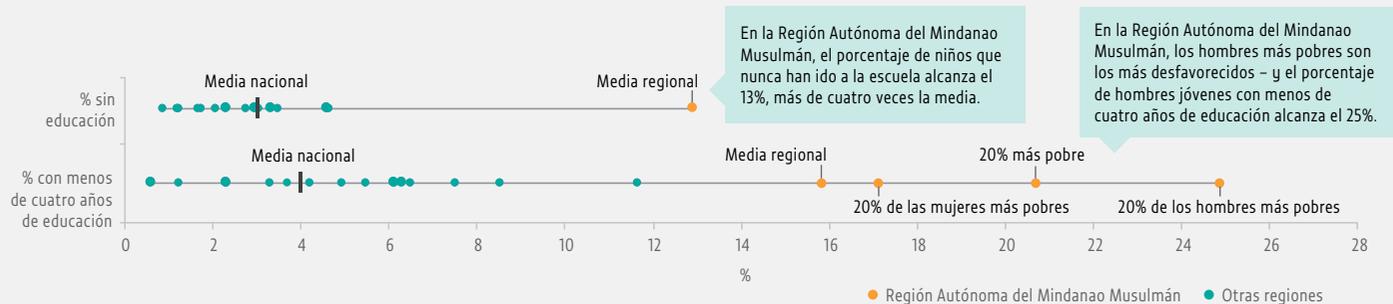
El conflicto armado es uno de los mayores obstáculos al progreso en la educación. En los países afectados por conflictos, casi 21,5 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria y casi 15 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de enseñanza secundaria no tienen acceso a la escuela. Durante la última década, el problema de los niños no escolarizados se ha concentrado cada vez más en los países afectados por conflictos, en los que la proporción aumentó del 29% al 35%, en 2014. Esta tendencia es particularmente notable en África del Norte y Asia Occidental, donde la proporción aumentó del 63% al 91% (UNESCO, 2016). Cálculos recientes indican que los conflictos y convulsiones políticas de Oriente Medio y África del Norte han impedido ir a la escuela a más de 13 millones de niños (UNICEF, 2015).

La experiencia de la República Árabe Siria constituye un crudo ejemplo de cómo los conflictos pueden echar por tierra los logros en la educación. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), en 2001, el país había logrado la escolarización universal en la enseñanza primaria y una tasa de escolarización relativamente alta en la secundaria. Sin embargo, a medida que se extendía la guerra civil, la tasa de escolarización en primaria, que, en 2009, era del 98,9%, se redujo, en 2013, a menos del 71%, y el número de niños en edad escolar primaria no escolarizados aumentó de 21.000 a 563.000.

GRÁFICO 4.1:

En Filipinas, niños y jóvenes de una región afectada por conflictos son abandonados

Porcentaje de niños que no habían ido nunca a la escuela y de jóvenes de entre 20 y 24 años con menos de cuatro años de educación, región afectada por conflictos y otras regiones, 2013



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos de 2013 de la Encuesta Demográfica y de Salud.

El conflicto armado también interrumpe el progreso en la educación. Las dos décadas de conflicto en el Afganistán hasta 2001 provocaron una pérdida de 5,5 años del promedio total de años de escolarización nacional; la guerra civil de Burundi costó a este país más de 3 años (IEU, 2010). Del mismo modo, el conflicto civil de Tayikistán de 1992-1998 empeoró los resultados escolares de las niñas. Las niñas de zonas de conflicto tenían un 12% menos de probabilidades de concluir la etapa de escolarización obligatoria que las de grupos de más edad que concluyeron su etapa de escolarización antes del conflicto (Shemyakina, 2011).

Además, los conflictos armados agravan la desigualdad. Las zonas afectadas por conflictos suelen caracterizarse por una situación de inferioridad extrema en la educación, en la que los pobres, en general, salen peor parados.² Los adultos jóvenes de la Región Autónoma del Mindanao Musulmán de las Filipinas tienen cuatro veces más probabilidades que la media nacional de tener menos de cuatro años de educación, mientras que los hombres pobres tienen seis veces más probabilidades (Gráfico 4.1).

Cuando empezó la guerra civil de Guatemala en 1965, el promedio de tiempo que los indígenas pasaban en la escuela era tres años menos que el de la media. Al comienzo de las conversaciones de paz de 1991, las comunidades indígenas en zonas no afectadas por el conflicto habían añadido 3,1 años de educación mientras que en las zonas afectadas por el conflicto, la brecha educativa con el resto de la población indígena había aumentado de 0,4 a 1,7 años (IEU, 2010).

LOS NIÑOS, LOS PROFESORES Y LAS ESCUELAS ESTÁN CADA VEZ MÁS EN LA PRIMERA LÍNEA DEL CONFLICTO

Los niños, los profesores y las escuelas están en la primera línea del conflicto y muchos han sido tomados deliberadamente por blanco. Los actores estatales y no estatales dificultan por igual la distinción entre combatientes y civiles. En la mayoría de los países con conflictos armados -entre los que se cuentan al menos 26 entre 2005 y 2015-, las fuerzas armadas gubernamentales y los grupos armados no estatales usaron las escuelas y otras instituciones educativas para fines militares. Además de poner en peligro la seguridad y las vidas de estudiantes y profesores, el uso militar de las instituciones educativas afecta al acceso a la educación, reduce la calidad de la educación y pone en entredicho los esfuerzos para crear espacios de enseñanza seguros (Coalición Mundial para Proteger la Educación contra Ataques, 2015).

La destrucción deliberada de instalaciones educativas es una práctica habitual en los conflictos armados (UNESCO, 2011). Durante la guerra de 1998-1999, fue destruida la mayor parte de la infraestructura educativa de Timor-Leste, de modo que el 95% de las escuelas tuvieron que ser reconstruidas. En el Iraq, durante los combates del conflicto de 2003-2004, el 85% de las escuelas sufrieron daños o fueron destruidas (Buckland, 2005). Entre 2009 y 2015, más de 910 escuelas fueron destruidas por ataques en el noreste de Nigeria y 1.500 se vieron obligadas a cerrar sus puertas. Se calcula que, a principios de 2016, unos 952.029 niños en edad escolar habían huido de

“ Los niños y adolescentes refugiados tienen cinco veces más probabilidades de no estar escolarizados que los demás ”

la violencia (HRW, 2016). En 2016, la República Árabe Siria había perdido más de un cuarto de sus escuelas: más de 6.000 habían sufrido daños por la violencia, se habían visto obligadas a cerrar o habían sido usadas para combatir o albergar a cientos de familias desplazadas (UNICEF, 2016).

Los profesores están en peligro. Más de dos tercios del profesorado de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria murió o huyó durante el genocidio de Rwanda (Buckland, 2005). En Colombia, entre 2009 y 2013 fueron asesinados 140 profesores, unos 1.100 recibieron amenazas de muerte y 305 se vieron obligados a abandonar sus hogares porque sus vidas estaban en peligro (Coalición Mundial para la Protección de la Educación contra Ataques, 2015). Hasta 2015, en Nigeria, donde Boko Haram tomó por blanco a estudiantes y trabajadores de la educación, al menos 611 profesores

fueron asesinados y 19.000 se vieron obligados a huir desde 2009 (HRW, 2016).

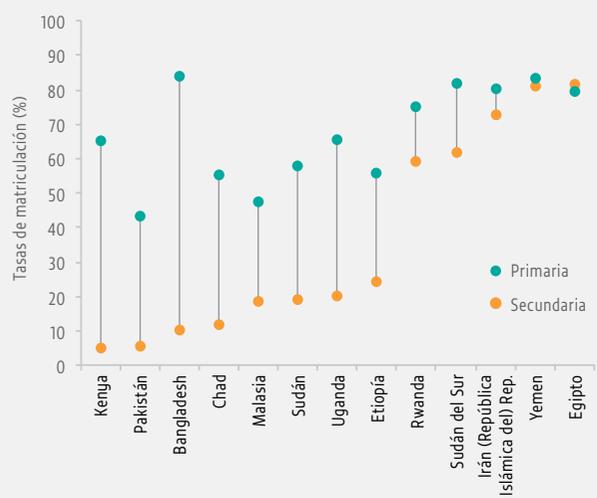
El reclutamiento a la fuerza de niños por fuerzas armadas, con frecuencia, por medio de secuestro, es una práctica muy extendida. Se trata de un enorme obstáculo a la educación, no solo porque los niños soldados no reciben educación formal, sino también porque los secuestros y el trauma que supone tienen repercusiones mucho mayores sobre los niños y sus comunidades de origen. No hay disponibles datos recientes y fidedignos sobre la cifra total de niños soldados.

Los refugiados constituyen un gran reto para los sistemas de educación

En 2015, había casi 60 millones de personas desplazadas por la fuerza, la cifra más alta desde 1945 (ACNUR, 2015). Entre ellos, hay desplazados internos, solicitantes de asilo y refugiados. Un pequeño porcentaje de ellos es reasentado. Además, los periodos de desplazamiento y refugio son cada vez más largos, lo que pone en entredicho las perspectivas de lograr soluciones duraderas y refuerza la urgencia de que la comunidad internacional encuentre una solución global sostenible.

Los datos sobre la situación de muchos refugiados son escasos, pero según los datos más recientes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, en todo el mundo, el 50% de los niños refugiados en edad escolar primaria y el 75% de los refugiados adolescentes en edad de secundaria no están escolarizados. Los niños y adolescentes refugiados tienen cinco veces más probabilidades de estar fuera de la escuela que sus homólogos no refugiados. No obstante, este promedio oculta diferencias considerables entre países. Las tasas de matriculación en enseñanza primaria entre los desplazados son de un 80% en Egipto y Yemen pero de un 40% en los campos de refugiados del Pakistán. Las tasas de matriculación son considerablemente menores en secundaria: solo un 4% de los refugiados de entre 12 y 17 años estaba matriculado en una escuela en Kenya y el Pakistán (Gráfico 4.2).

GRÁFICO 4.2:
La situación de la educación para niños refugiados es muy diversa
Tasas de matriculación en primaria y secundaria, emplazamientos seleccionados de refugiados en una muestra de países, 2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos de 2014 de ACNUR.

La prestación y la calidad de la educación en algunos entornos de refugiados es limitada, hay escasez de profesores cualificados y competentes en una lengua apropiada, las proporciones de alumnos/docente son de 70:1 y hay muchos docentes no cualificados. Suelen ignorarse la certificación y la convalidación de la enseñanza oficial, que son importantes para una educación eficaz de los niños refugiados (UNESCO y ACNUR, 2016).

LA EDUCACIÓN PUEDE AYUDAR A CONSTRUIR SOCIEDADES DESPUÉS DE UN CONFLICTO

La segregación es un legado común de los conflictos. Los entornos institucionales desempeñan un papel importante en la reintegración tras el conflicto de las comunidades y pueden ayudar a atajar las diferencias entre grupos étnicos y religiosos (Alexander y Christia, 2011). En cambio, cuando las escuelas mantienen el *statu quo* pueden predisponer a los jóvenes hacia la segregación e inculcar actitudes discriminatorias, haciéndoles creer que la intolerancia es aceptable socialmente (Ramirez-Barat y Duthie, 2015).

Se ha comprobado que las escuelas integradas ejercen una influencia positiva sobre la identidad de los grupos minoritarios, las actitudes predominantes sobre inclusión y exclusión y una sensación de perdón, por lo que pueden ayudar a eliminar la división y promover perspectivas menos sectarias (McGlynn, 2004). Los miembros de comunidades que han sido educados juntos pueden desarrollar más tolerancia (Hansson y otros, 2013).

En Bosnia y Herzegovina, las escuelas han sido segregadas conforme a criterios lingüísticos y étnicos desde el final de la guerra en 1996. En algunos casos, los estudiantes de grupos étnicos distintos asisten a la misma escuela pero están separados físicamente, se les da clase en lenguas distintas y siguen planes de estudios específicos para su grupo étnico. Una medida provisional destinada a facilitar el regreso de refugiados inmediatamente después de la guerra se convirtió en una práctica arraigada que impide que las jóvenes generaciones aprendan a convivir (Ramirez-Barat y Duthie, 2015).

En 2013, en Irlanda del Norte, 15 años después del Acuerdo de Belfast, un 93% de los niños y los jóvenes asistían a escuelas segregadas en función de la religión. A finales de la década de 1970, se puso en marcha

un movimiento ascendente a favor de las escuelas intercomunitarias integradas, en gran medida, gracias a la campaña que emprendió un grupo de padres conocida como «All Children Together». A partir de 2008, se crearon 61 escuelas integradas, en las que los niños de las comunidades se reunían a diario e interactuaban en clase y durante las actividades extracurriculares. En las escuelas existen programas de formación que preparan a los docentes para entornos intercomunitarios, así como un plan de estudios que permite debatir aquellos aspectos potencialmente polémicos de las tradiciones culturales del país y el conflicto sectario (Aiken, 2013).

En Israel, hay seis escuelas bilingües árabe-hebreo, en las que las clases mixtas son un aspecto fundamental que refleja el compromiso de las escuelas para reforzar la identidad de grupo, a la vez que se fomenta la tolerancia y el respeto del pluralismo (Bekerman, 2016). Esas escuelas han tenido un cierto éxito en la mediación entre las visiones nacionales en conflicto, al fomentar situaciones para debatir sobre el conflicto y reconocer las diferencias étnicas, religiosas y de otro tipo (Bekerman, 2012).

El contenido del plan de estudios puede ayudar o perjudicar a las relaciones entre los distintos grupos después del conflicto. No es fácil crear planes de estudios sobre el pasado reciente y estos pueden ponerse en entredicho. En Bosnia y Herzegovina, se crearon tres sistemas educativos paralelos, cada uno con su visión histórica distintiva. En Rwanda, tras el genocidio, se aplazó durante diez años la enseñanza de historia (Freedman y otros, 2008; Jones, 2012). En Guatemala, el Perú y Sudáfrica, aunque en las clases de historia se enseñan los conflictos recientes, no se estudian a fondo las causas del conflicto y las injusticias pasadas. El conflicto se presenta como algo excepcional, una anomalía superada por la supuesta democracia actual, la ciudadanía activa y la cultura de la paz (Paulson, 2015).

La contribución de la educación a la consolidación de la paz depende también de la sensibilidad de las reformas y los programas con el legado de la injusticia pasada. La justicia de transición promueve la rendición de cuentas y la rectificación de las graves violaciones de los derechos humanos. Cada vez más, se considera que es una parte fundamental de los esfuerzos de consolidación de la paz, pues ayuda a reforzar el Estado de derecho, trata las reivindicaciones de las comunidades afectadas e impide la repetición de violaciones. Añadir la dimensión de justicia de transición a la reconstrucción de la educación después

de un conflicto es un reto, aunque se pueden esbozar medidas para establecer vínculos y catalizar el cambio en la educación (Ramirez-Barat y Duthie, 2015).

“ Para garantizar los mejores resultados posibles de la educación para la paz, hay que enseñar a los profesores a debatir sobre controversias históricas ”

El éxito de toda reforma de los planes de estudio o de innovación en los materiales de aprendizaje depende de la existencia de profesores motivados, comprometidos y bien formados. No es fácil estimular el pensamiento crítico y aceptar la complejidad a través de la enseñanza, sobre

todo, en países afectados por conflictos como Bosnia y Herzegovina y Rwanda, donde los profesores pueden mostrarse reticentes o estar mal preparados para debatir sobre asuntos polémicos, pueden tener miedo de tratar cuestiones políticas o han sido educados para aceptar visiones unilaterales. En el Líbano, los profesores decidieron no tratar de cuestiones históricas polémicas en las aulas, en parte, porque durante su periodo de formación no se les había dotado de las competencias necesarias para gestionar, contener o resolver conflictos en el aula (van Ommering, 2015). En Guatemala, los profesores creían que era importante impartir enseñanza sobre la guerra civil, pero a menudo no se sentían preparados para dirigir los debates por falta de formación o materiales de aprendizaje adecuados (Bellino, 2014).

En Kenya, un examen de los programas de educación sobre la paz en los campos de refugiados y en todo el país puso de relieve los retos que se les presentan a los profesores a la hora de aceptar formas de pedagogía centradas en el alumno, como los enfoques interactivos y participativos. Por ejemplo, las observaciones en el aula de los campos de refugiados de Dadaab y Kakuma mostraron que la mayoría de los profesores tenían pocas competencias en técnicas de debate (Mendenhall y Chopra, 2016; Obura, 2002).

La educación para la paz puede ofrecer una respuesta a la violencia directa y ayudar a prevenirla en el futuro

En muchos países, a miles de niños les dan clase educadores que emplean planes de estudios de educación para la paz con métodos y procesos de aprendizaje que

incluyen la consulta, el pensamiento crítico y el diálogo para una mayor equidad y justicia social. El alcance de la educación para la paz se ha ampliado en los últimos años, esta es más inclusiva en ámbitos como la educación en derechos humanos, la educación para la ciudadanía, la educación multicultural, la educación medioambiental y la educación en justicia social (Bajaj, 2008; Bajaj y Hantzopoulos, 2016).

Aunque las intervenciones en educación para la paz bien concebidas raramente se someten a un análisis riguroso, ciertos estudios muestran que pueden reducir la agresividad de los estudiantes, el acoso escolar y la participación en conflictos violentos, así como aumentar las posibilidades de que los estudiantes se impliquen en la prevención de conflictos (Barakat y otros, 2008; Barakat y otros, 2013; Davies, 2005).

Muchas ONG han contribuido a la educación para la paz. En el estado de Gujarat (India), la ONG Navsarjan se centra en los derechos de los parias (antiguamente denominados «intocables»), que constituyen aproximadamente el 16% de la población de la India (HRW, 2014). Para hacer frente a la extendida discriminación por casta en las escuelas y la alta tasa de abandono escolar de estudiantes parias, Navsarjan fundó varias escuelas que atienden, en particular, a niños parias que viven en las comunidades vecinas. Clases y asambleas reiteran mensajes sobre la igualdad de las castas a fin de erradicar la idea de que los niños parias son menos dignos que sus homólogos de castas superiores. También se anima a los estudiantes a analizar desde una perspectiva crítica su sociedad y a participar de forma activa en sus comunidades mediante la difusión de un mensaje de sensibilización, sumándose a campañas en favor de la igualdad y luchando por la justicia (Bajaj, 2012, 2014).

LA EDUCACIÓN REQUIERE QUE SE DÉ MÁS ÉNFASIS A LOS PROGRAMAS INTERNACIONALES DE CONSOLIDACIÓN DE LA PAZ

La consolidación de una paz duradera es un reto importantísimo. Según un estudio de 2009, se calcula que un 40% de todos los conflictos se reactivaron durante la primera década de paz, lo que puso de relieve la necesidad de realizarse un esfuerzo internacional concertado que se centre no solo en acabar con el conflicto sino en consolidar la paz después del conflicto (Banco Mundial, 2009). A pesar de que cada vez hay más pruebas del

papel de la educación en la consolidación de la paz, los actores internacionales han dado prioridad a cuestiones relacionadas con la seguridad -por ejemplo, los gastos en personal militar y de seguridad-, como ha sucedido en el Líbano, Nepal y Sierra Leona (Novelli y otros, 2015). De los 37 acuerdos generales de paz disponibles en fuentes

“ En Suecia, cada año más de escolaridad reducía la probabilidad de ser condenado por un crimen violento en un 10% ”

públicas firmados entre 1989 y 2005, once no mencionan en absoluto la educación. Incluso en los que lo hacen, la educación se trata de maneras muy diversas (Dupuy, 2008). Además, las partes implicadas en la educación a menudo no disponen de las competencias y los conocimientos necesarios para integrar las medidas de consolidación de la paz en los programas de educación o los planes sectoriales, o ejercer presión en beneficio del papel de la educación en los marcos de consolidación de la paz (Novelli y otros, 2015).

LA VIOLENCIA ES UN RETO PARA TODOS Y NO SOLO PARA LOS PAÍSES AFECTADOS POR CONFLICTOS

El precio que hay que pagar por la violencia interpersonal es mucho más alto que el de los conflictos armados. Se calcula que el número de víctimas en disputas entre personas, incluidas la violencia familiar y doméstica, es nueve veces mayor que el de la guerra y otros conflictos similares (Hoeffler y Fearon, 2014). ¿Podría la educación marcar la diferencia? Las medidas políticas destinadas a mejorar los logros educativos pueden reducir considerablemente las tasas de delincuencia. En 2001, en Italia, más de un 75% de las personas condenadas no habían acabado la educación secundaria, mientras que, en el Reino Unido, la tasa de encarcelamiento entre los hombres de 21 a 25 años era más de ocho veces superior entre los que carecían de cualificación que entre los que tenían algún tipo de formación (Buonanno y Leonida, 2006; Machin y otros, 2011). En Suecia, cada año más de escolaridad reducía la probabilidad de ser condenado por un crimen violento en un 10%, por un delito contra la propiedad en un 14%, y por otros delitos en casi un 6% (Hjalmarsson y otros, 2015).

La educación puede contribuir a reducir la violencia contra los niños

Un porcentaje considerable de violencia contra los niños se produce dentro de sus propios hogares. Aproximadamente a 6 de cada 10 niños, con edades comprendidas entre los 2 y los 14 años, sus cuidadores los someten regularmente a castigos corporales (UNICEF, 2014). La acción del sector de la educación puede marcar la diferencia. Por ejemplo, las iniciativas de creación de competencias basadas en la familia y parentales para la protección de los niños y el desarrollo de la primera infancia puede hacer posible un cambio de comportamiento. En Liberia, el programa «Los padres marcan la diferencia» contenía una intervención parental de diez semanas que incluía formación en paternidad positiva y comportamiento no violento. Cuando se les preguntó más tarde sobre la última vez que su hijo se portó mal, solo un 9% de los participantes contestó que había pegado a su hijo, en comparación con el 45% de los que no habían participado. Los participantes sustituyeron el castigo severo por estrategias de disciplina no violenta recurriendo a competencias y conocimientos recién adquiridos (Sim y otros, 2014).

Aproximadamente 120 millones de muchachas menores de 20 años, en algún momento de sus vidas, han sufrido abusos deshonestos, incluidas relaciones sexuales por la fuerza (UNICEF, 2014). Un programa de Uganda enseñaba competencias para la vida con el fin de crear conocimiento y reducir comportamientos de riesgo, y las combinaba con formación profesional para que las jóvenes que habían sufrido abusos deshonestos pudieran crear pequeñas empresas. El programa redujo en un 83% la frecuencia de casos de muchachas que habían tenido relaciones sexuales no consentidas durante el año anterior, un impacto atribuido en gran parte a las sesiones de competencias para la vida y a los debates sobre negociación, violación, derechos jurídicos y medidas preventivas (Bandiera y otros, 2014).

Todos los tipos de violencia contra niños afectan a la escolarización, provocan una disminución de los logros educativos y tienen perspectivas negativas de empleo. En 18 países del África Subsahariana, la violencia de género -medida según la violencia del compañero íntimo, el matrimonio precoz y la mutilación genital femenina- tuvo repercusiones negativas sobre la escolarización de las niñas. En las Comoras, Mozambique y Sierra Leona, la probabilidad de asistir a la escuela es, respectivamente, un 42%, un 25% y un 15% menor para las niñas cuyas madres disculpaban la violencia conyugal que para las

otras (Koissy-Kpein, 2015), lo que mostraba un impacto intergeneracional.

Las escuelas están expuestas a muchas formas de violencia

Para ayudar a mantener sociedades pacíficas, las escuelas deben ofrecer a los niños un entorno no violento que enseñe competencias y prácticas apropiadas para la escuela y la casa. Cálculos recientes del «Plan Internacional» basados en las cifras de afectados por acoso verbal, una forma de violencia común en las escuelas, indican que, anualmente, 246 millones de niños sufren violencia relacionada con la escuela (Greene y otros, 2013). Esta violencia y abusos pueden dañar gravemente la salud de los niños, su bienestar y su capacidad de aprender desarrollando todo su potencial, además, reducen su participación en la escuela, sus niveles de aprendizaje y las tasas de terminación. En el Brasil, Ghana y los Estados Unidos, se ha observado que el acoso aumenta el absentismo (Abramovay y Rua, 2005; Dunne y otros, 2006; Kosciw y otros, 2013).

Un estudio basado en datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2011 sobre 48 países demostró que los estudiantes de cuarto curso que denunciaron haber sido acosados semanalmente en la escuela obtenían 32 puntos menos en matemáticas que aquellos que declararon no haber sido acosados casi nunca (Mullis y otros, 2012). Un nuevo análisis de los mismos datos muestra que en muchos

países los estudiantes de octavo curso que habían declarado haber participado en peleas físicas en la escuela obtenían peores resultados en matemáticas que los que no habían participado. En Australia y Chile, la brecha de aprendizaje entre los estudiantes que habían participado en peleas físicas en la escuela y los que no, era de casi 30 puntos porcentuales (Gráfico 4.3).

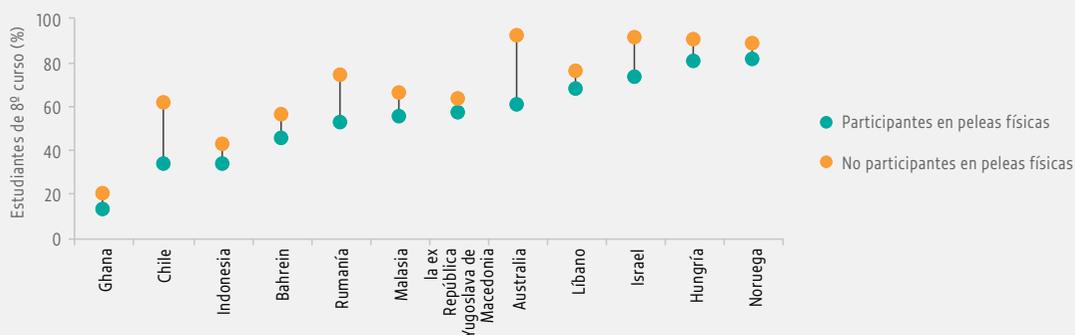
LA EDUCACIÓN PUEDE SER CRUCIAL PARA LA EDIFICACIÓN DE UN SISTEMA DE JUSTICIA QUE FUNCIONE

Un sistema de justicia que funcione y defienda el Estado de derecho es indispensable para sustentar sociedades pacíficas. No obstante, la falta de conocimientos y educación dificulta gravemente la capacidad de los ciudadanos de interactuar con el sistema judicial. En 2011, según los resultados de estudios realizados entre los usuarios de los tribunales en la ex República Yugoslava de Macedonia, solo un 32% de las personas con educación primaria estaban «bien o parcialmente informados» sobre el sistema judicial y sus reformas, en comparación con el 77% de los que tenían educación superior (Banco Mundial, 2011). En Bangkok, muchas mujeres víctimas de violencia desconocían las leyes y los procedimientos jurídicos en vigor para protegerlas de la violencia de género o proporcionarles resarcimiento. Por consiguiente,

GRÁFICO 4.3:

La violencia en la escuela afecta la capacidad de los estudiantes de lograr unas competencias aritméticas elementales mínimas

Porcentaje de estudiantes de 8º curso con notas por encima del mínimo del marco de referencia internacional en matemáticas, por su participación en peleas físicas en la escuela, muestra de países, TIMSS de 2011



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos de 2011 del TIMSS.

“ La falta de conocimientos y educación dificulta gravemente la capacidad de los ciudadanos de interactuar con el sistema judicial ”

aun cuando los recursos financieros no constituían un problema, no buscaron protección jurídica o justicia (Comisión Internacional de Juristas, 2012).

LA SOCIEDAD CIVIL TIENDE A SUBSANAR LAS DEFICIENCIAS EN EDUCACIÓN JURÍDICA

Una mayor sensibilización y comprensión de los derechos jurídicos puede resolver muchos problemas cotidianos a los que tienen que hacer frente las poblaciones más marginadas. Los programas de educación basados en la comunidad son un mecanismo prometedor concebido, en general, con el fin de defender a los pobres y mejorar el empoderamiento jurídico de los grupos marginados.

En Bangladesh, desde 2013, el programa Servicios de Asistencia Jurídica y Derechos Humanos del BRAC ha impartido educación jurídica basada en los derechos fundamentales a más de 3,8 millones de personas. El modelo de los Servicios de Asistencia Jurídica y Derechos Humanos se basa en la educación jurídica, la asistencia jurídica y la movilización comunitaria. Las mujeres aprenden sus derechos por medio de clases de educación jurídica, cuyo objetivo es capacitarlas gracias a una comprensión básica de sus derechos y las leyes, lo que constituye el primer paso para que se haga justicia. El programa también recurre al teatro callejero, un popular instrumento de sensibilización de las poblaciones muy difundido, para promover cambios de comportamiento y crear aceptación comunitaria del acceso a derechos de propiedad para los pobres (Kolisetty, 2014).

En Sierra Leona, más de la mitad de los presos no han sido condenados por ningún delito pero están esperando ser juzgados. La ONG «Timap for Justice» recluta y contrata a miembros de la comunidad local, quienes reciben formación jurídica básica como asistentes jurídicos. Como consecuencia de la intervención de Timap, los asistentes jurídicos han conseguido que se retiraran acusaciones improcedentes en un 28% de los casos y que se concediera la libertad bajo fianza a otro 55% de los sospechosos (Iniciativa de Justicia de la Sociedad Abierta, 2015).

ES INDISPENSABLE CAPACITAR A LOS FUNCIONARIOS DE POLICÍA Y DEL PODER JUDICIAL

La insuficiente formación y capacitación de los funcionarios de policía y del poder judicial obstaculiza la administración de justicia y puede provocar retrasos, una insuficiente o deficiente recopilación de pruebas, una falta de aplicación de la ley y abusos. Muchos países padecen una escasez grave de policía y de personal jurídico y forense bien formado. Al parecer, solo un médico de Timor-Leste ha sido formado para recopilar pruebas en casos de violencia sexual. Sierra Leona solo tiene 100 abogados capacitados, 90 de los cuales están en la capital, Freetown, para una población de más de cinco millones (ONU Mujeres, 2011). En el estado de Rajastán (India), se considera que la falta de competencias es un obstáculo para una policía eficaz. La formación de los funcionarios de policía en competencias del comportamiento ha tenido importantes repercusiones positivas sobre la calidad del trabajo policial y la satisfacción de la opinión pública. En las comisarías de policía donde todo el personal había recibido formación, la satisfacción de las víctimas aumentó en un 30%, mientras que el miedo a la policía se redujo en un 17% (Banerjee y otros, 2012).

Los problemas de capacidad son particularmente notables después de un conflicto o en los momentos posteriores a una crisis, cuando los niveles de violencia son excepcionalmente altos. En Haití, la policía nacional pasó de ser la institución estatal que menos confianza inspiraba a la que más en un plazo de cinco años, gracias a un programa de formación establecido por la Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití. La misión organizó un programa inicial de formación de reclutas de siete meses, en vez de las tradicionales dos o tres semanas características de los entornos postconflicto, junto con otros programas especializados de formación. Cuando, en 2009, se preguntó a ciudadanos de Haití si habían sentido un cambio en el trabajo policial durante el año transcurrido, un 72% declaró haber observado un cambio positivo y un 83%, que la situación de seguridad en el país era mucho mejor o, al menos, un poco mejor que en el año anterior (UNDPKO, 2010).

CONCLUSIÓN

¿Qué hace que una sociedad sea pacífica y no violenta? ¿Cómo conseguir un desarrollo sostenible en situaciones de conflicto violento e inseguridad? Las respuestas son complejas y, sin embargo, el papel de la educación, aunque polifacético, es crucial, bien porque implica estimular a las personas, en particular, a los jóvenes, a votar, bien porque apoya la participación en los procesos políticos y una vida política activa. Lo que se enseña a los estudiantes y cómo se enseña son las piedras angulares de la relación entre la educación, el conflicto y la consolidación de la paz. La paz y la no violencia no se promueven simplemente mediante la asistencia de los niños y los jóvenes a la escuela, sino cuando los profesores hacen posible que los estudiantes adquieran competencias útiles a la hora de hacer frente a circunstancias que pueden conducir a conflictos o violencia.

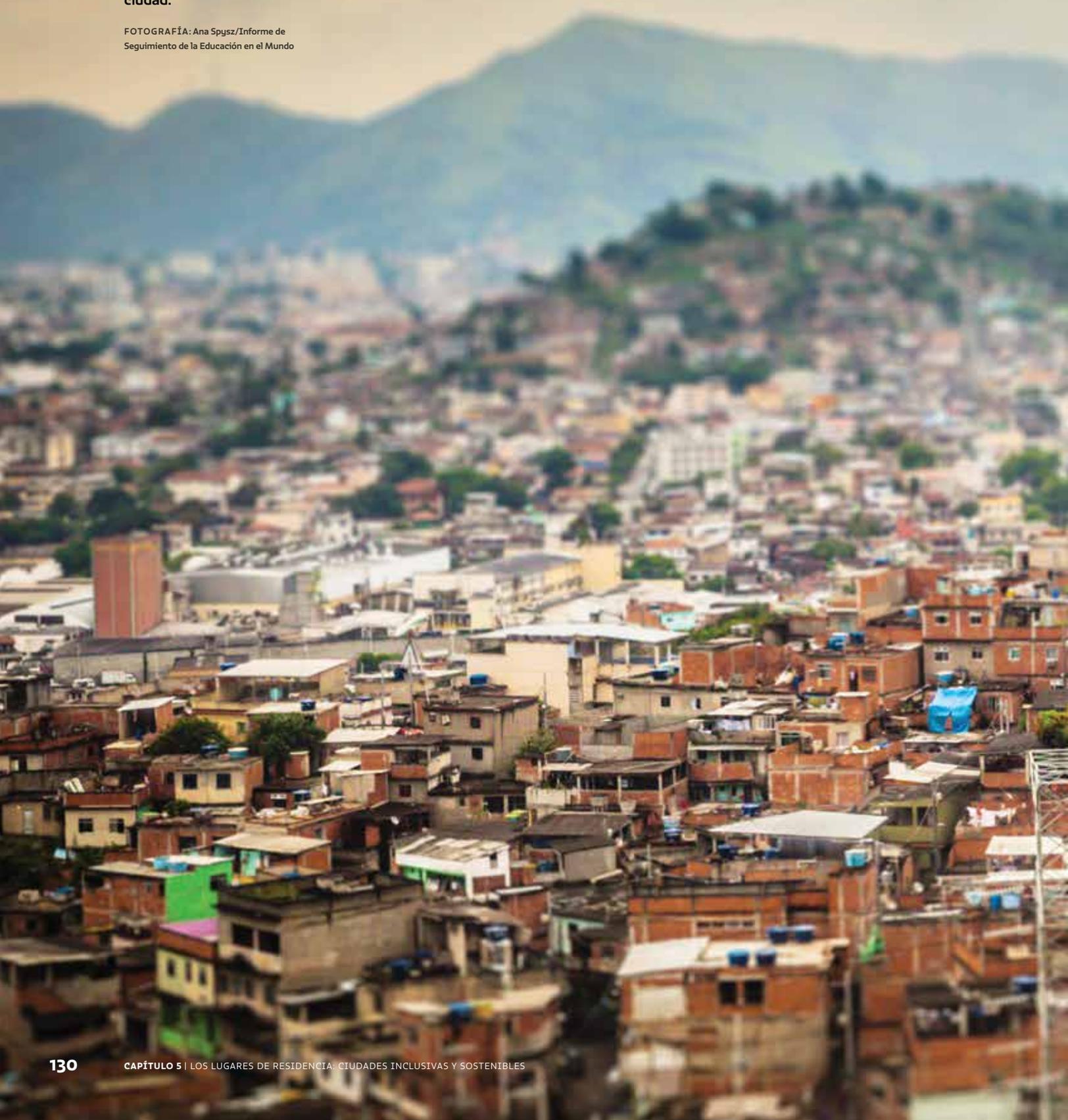
La educación refleja las tensiones sociales, como las ideologías relacionadas con conflictos y los estereotipos, por lo que la relación entre la educación, la paz y el conflicto merece mucha más atención a fin de promover contribuciones positivas a la consolidación de la paz, el acceso a la justicia y la protección contra la violencia, sea a gran escala o de pareja.

NOTAS FINALES

1. Los contextos institucionales en los que se toman decisiones de voto también son importantes. En los países donde el registro de votantes lo realizan las autoridades municipales y es obligatorio (p. ej., Reino Unido), el impacto de la educación sobre el comportamiento de voto puede pasar ampliamente inadvertido (Milligan y otros, 2004).
2. Las comparaciones al interior de los países deben interpretarse con cautela. No se puede dar por hecho automáticamente que el conflicto sea la causa principal de la disparidad educativa. La desigualdad relacionada con factores políticos, económicos y sociales más amplios en zonas de conflicto también influye sobre las oportunidades educativas.

Favelas en Río de Janeiro, que se formaron con el éxodo de personas de zonas rurales del Brasil a la ciudad.

FOTOGRAFÍA: Ana Spysz/Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo



CAPÍTULO

5

Los lugares de residencia: ciudades inclusivas y sostenibles

Reconocemos que la gestión y el desarrollo sostenibles del medio urbano son fundamentales para la calidad de vida de nuestros pueblos.

– Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

La educación debe integrarse en la planificación urbanística para crear ciudades sostenibles.

1 El rápido crecimiento de las ciudades genera cada vez más presión sobre los sistemas educativos.

- a. Existen grandes brechas educativas dentro de las zonas urbanas.
- b. En los barrios bajos y los suburbios el acceso a la educación pública brilla por su ausencia.
- c. La mitad de los refugiados del mundo son niños y jóvenes, muchos de los cuales terminan en las ciudades.
- d. La segregación étnica y racial en las escuelas puede agravar aún más las desigualdades.
- e. Los migrantes a las ciudades, especialmente las mujeres, necesitan urgentemente contar con las competencias necesarias para trabajar.

2 Mientras la educación no forme parte de la planificación urbanística, los problemas urbanos como la prestación desigual de servicios y la discriminación nunca se solucionarán.

- a. La educación puede fomentar economías más inclusivas ya que contribuye a mejorar las competencias cognitivas.
- b. Las políticas para la educación urbana deben reducir la desigualdad en el acceso a las escuelas públicas de calidad y a los profesores.
- c. La formación del profesorado puede reducir los prejuicios y la discriminación.

3 La educación reduce la delincuencia en las ciudades.

- a. La educación aumenta las oportunidades de trabajo y el rechazo de las personas a correr riesgos tales como los castigos impuestos por la comisión de delitos.
- b. Las intervenciones dirigidas a la primera infancia y la importancia concedida a la terminación de la educación secundaria pueden reducir la delincuencia.

4 La educación puede impulsar la productividad y la competitividad de las ciudades.

- a. La inversión en investigación e innovación y el fomento de los vínculos entre las universidades y el sector industrial pueden transformar a una ciudad en una próspera economía basada en el conocimiento.
- b. Sin embargo, para ello es necesario prestar la máxima atención con el fin de garantizar que el desarrollo económico impulsado por el conocimiento no aumenta la desigualdad.

5 Incluir la educación en la planificación urbanística incrementa las probabilidades de alcanzar la sostenibilidad medioambiental.

- a. Las estrategias de comunicación y las intervenciones escolares instruyen sobre la importancia de los enfoques medioambientales en la planificación urbanística y fomentan el transporte sostenible.

6 Los esfuerzos de educación por sí solos no lograrán ciudades inclusivas y seguras.

- a. Los urbanistas deben recibir formación para la integración de la educación en la planificación urbanística y sus estrategias.
- b. Las comunidades afectadas por el desarrollo urbano deben asociarse a en las iniciativas de renovación y a los planes en favor del cambio.

7 La gobernanza urbana debe incluir la educación en sus planteamientos.

- a. Los líderes dirigentes de ciudades bien informados pueden valerse de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para transformarlas.
- b. El fortalecimiento de las redes mundiales de dirigentes de ciudades pueden resolver los problemas urbanos, comprendidas las disparidades en materia de educación.

Incidencia de las ciudades en la planificación de la educación.....	134
La educación ejerce una influencia positiva en las ciudades.....	137
La educación y el conocimiento pueden contribuir a la desigualdad en las ciudades.....	140
La educación puede influir en la planificación urbanística.....	144
Una ciudad puede transformarse si entre sus principales prioridades están la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	147
Conclusión.....	150

Además de los ámbitos destacados en la introducción a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) - las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las asociaciones y alianzas - el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016* también aborda «los lugares de residencia» y en especial las ciudades.

La urbanización es una de las tendencias determinantes hoy en día, ya que más de la mitad de la población mundial vive en ciudades y zonas urbanas. La concentración de las actividades más productivas, la disponibilidad de los grandes mercados y la promesa de mejores niveles de vida atraen a las personas y al comercio a las ciudades. Las previsiones mundiales de urbanización señalan que la mayor parte del crecimiento futuro de la población urbana tendrá lugar en países de bajos ingresos (**Gráfico 5.1**).

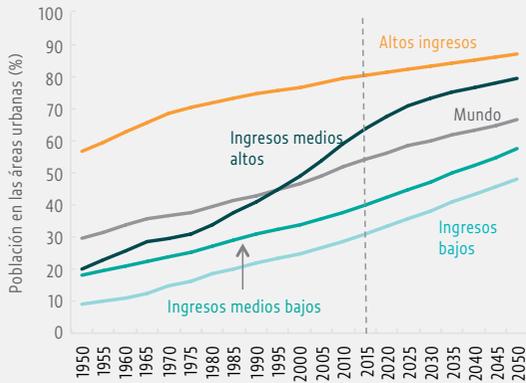
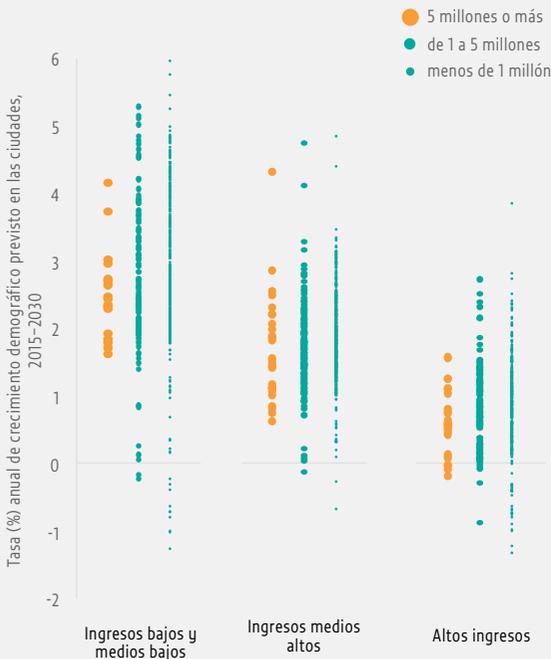
Este capítulo muestra cómo las ciudades y la urbanización afectan a la educación y cómo la educación afecta a las problemáticas urbanas. El crecimiento de la población, las migraciones y la crisis de los refugiados influyen directamente en la educación. Las ciudades, con su concentración de universidades, instituciones de investigación, industrias de alto nivel y conocimiento informal, son motores para el crecimiento y la innovación basados en el conocimiento. La escala y la velocidad del cambio urbano requerirán una gobernanza correcta, además de flexibilidad e innovación, la intervención de múltiples partes interesadas y un enfoque adaptativo

(Jones y otros, 2014; Wild y otros, 2015); todo esto se verá beneficiado por la participación de los ciudadanos en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Asimismo, este aprendizaje y la educación influyen en las ciudades y son esenciales para aprovechar su capital físico y social. Pueden tener efectos positivos, como la reducción de la delincuencia y utilizarse en una planificación urbanística adecuada, por ejemplo, para fomentar el transporte sostenible. La educación también puede ayudar a hacer frente a los desafíos urbanos. Las ciudades son espacios en donde se concentran enormes desigualdades. Las poblaciones vulnerables en las ciudades de países de ingresos bajos y altos sufren un escaso acceso a los servicios básicos, tales como educación, vivienda y transporte, lo que genera desilusión, descontento y a veces hasta violencia. Por lo tanto, la educación puede jugar un papel crucial en la lucha contra la desigualdad y la discriminación en las zonas urbanas.

Las mejoras en la planificación urbanística son esenciales para velar por que las oportunidades de la urbanización

“ La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son esenciales para aprovechar el capital físico y social de las ciudades ”

GRÁFICO 5.1A:**Vivimos en un mundo cada vez más urbano...***Población en las áreas urbanas, previsiones hasta 2050 (%)***GRÁFICO 5.1B:****...y se prevé un desarrollo urbano aún mayor en los países de bajos ingresos***Tasa (%) anual de crecimiento demográfico previsto en las ciudades, 2015-2030*

Notas: En el gráfico 5.1b, el tamaño de la burbuja representa el tamaño de las ciudades en 2014.
Fuente: UNDESA (2014).

compensen los problemas que esta plantea y se traduzcan en ciudades más inclusivas, ecológicamente sostenibles y prósperas. Además, la educación puede jugar un papel crucial en la planificación urbanística a escala local y contribuir a solucionar problemas normativos análogos en los planos regional y mundial.

Si bien la mayor parte de la agenda ODS está impulsada por acciones desarrolladas a escala de los Estados miembros, a nivel subnacional también es necesario formular políticas integradas. Las ciudades son incubadoras y lugares de cambio y su importancia ante el mundo implica que las relaciones entre el espacio y sectores como la economía y la educación deben entenderse mejor. Esta comprensión facilitaría una percepción amplia y contemporánea de cómo la humanidad puede combatir la pobreza, crear un crecimiento económico inclusivo y sostenible, proteger el planeta de la degradación y la destrucción y, a su vez, cumplir el ODS 4 garantizando una educación inclusiva y equitativa y promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.

INCIDENCIA DE LAS CIUDADES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación debe integrarse en la planificación urbanística a fin de abordar las consecuencias sobre la educación de las características y los procesos de la urbanización, por ejemplo, la necesidad de educación para los refugiados, los migrantes y las poblaciones que habitan en los barrios bajos.

EL CAMBIO DE LA POBLACIÓN AFECTA A LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El continuo crecimiento de las zonas urbanas repercute en la planificación del sistema educativo. Mientras que la urbanización es una tendencia global, el modo en que crecen las poblaciones urbanas varía considerablemente, ya sea debido al aumento natural de la población, las migraciones o la reclasificación de los asentamientos rurales. A escala mundial, alrededor de la mitad del crecimiento urbano se debe al crecimiento natural de la población y la otra mitad a la migración procedente de las zonas rurales (McGranahan y Satterthwaite, 2014). En China, el 56 % del crecimiento de la población urbana entre 2000 y 2010 estuvo motivado por la migración

RECUADRO 5.1
Responder a la disminución de la población mediante la concentración de las escuelas rurales

El éxodo rural, que provoca un aumento de la población en las ciudades, tiene el efecto opuesto en las zonas rurales y remotas donde la población disminuye, lo que repercute en la planificación de la educación en las zonas rurales. En China y los Estados Unidos se han puesto en marcha políticas de concentración de las escuelas rurales para hacer frente a la disminución del número de sus alumnos. Sin embargo, estas políticas deben formularse y planificarse con mucha cautela. Según recientes evaluaciones de esta política efectuadas en China, esta ha resultado bastante infructuosa, ya que ha generado un incremento en los índices de deserción escolar, un número excesivo de alumnos en las escuelas de las ciudades, más carga lectiva para los profesores y mayores presiones financieras sobre la población rural pobre. En 2012, el Ministerio de Educación suspendió esta política. En los Estados Unidos, ha habido una firme oposición a la concentración de las escuelas en las zonas rurales, que históricamente había formado parte del esfuerzo del movimiento progresista por aumentar la eficacia de los distritos escolares. Sin embargo, los estudios revelaron que, sin una participación real de la comunidad, la concentración de las escuelas incrementaba el absentismo escolar, provocaba la desintegración de la comunidad, planteaba dificultades para las familias y no mejoraba notablemente la eficacia fiscal.

Fuentes: Bard y otros, (2006); Howley y otros, (2011); Mei y otros, (2015); Strang (1987); Tyack y Hansot (1982).

del campo a la ciudad, a pesar de los difíciles obstáculos que tuvieron que afrontar los habitantes de origen rural. Por ejemplo, una vez instalados en las ciudades, se les denegó el acceso a la educación y a las prestaciones de salud (Bosker y otros, 2015; Banco Mundial y Centro de Investigación sobre Desarrollo del Consejo de Estado de China, 2014). En la India, la reclasificación de los asentamientos rurales en ciudades fue la responsable del 30 % del crecimiento de la población urbana entre 2001 y 2011; el 44 % del crecimiento se debió al aumento natural de la población (Ellis y Roberts, 2016).

El crecimiento de las ciudades, especialmente el crecimiento no planificado, no solo constituye el principal reto para los sistemas educativos urbanos, sino que también tiene consecuencias en las zonas rurales (**Recuadro 5.1**). El flujo de migrantes dentro de los países y entre ellos, combinado con un crecimiento continuo de las poblaciones locales, puede aumentar la demanda de acceso a la educación básica, de adquisición de competencias y de contratación de un mayor número de docentes, así como incrementar la necesidad

de fomentar la cohesión social y la tolerancia de la diversidad cultural a través de la educación.

Las poblaciones desplazadas y los refugiados urbanos necesitan tener acceso a la educación

La crisis de los refugiados se está agravando y es más acuciante en las ciudades y sus suburbios. Un análisis realizado sobre una población de 12,2 millones de refugiados estableció que a finales de 2014, 6 de cada 10 refugiados vivían en zonas urbanas. A escala mundial, entre 2011 y 2014 el número de personas desplazadas por la fuerza aumentó en más del 40 %, alcanzando los 59,5 millones (ACNUR, 2015). A los refugiados no siempre se les registra formalmente en los campamentos, lo que puede limitar su acceso a los servicios básicos y a la obtención y acceso al permiso de trabajo (UNESCO y ACNUR, 2016). Esto también puede dificultar el recuento exhaustivo del número de refugiados y de desplazados internos en las zonas urbanas.

A escala mundial, esta crisis ha afectado considerablemente a los sistemas educativos, ya que más de la mitad de los refugiados del mundo son menores de 18 años. Dado el carácter prolongado del desplazamiento y la magnitud de este problema en algunos países, los sistemas educativos nacionales y municipales que acogen a niños y jóvenes desplazados deben adaptarse para facilitar su integración a largo plazo.

Turquía acoge a cerca de 3 millones de refugiados sirios. A partir de finales de 2015, casi 700 000 niños y adolescentes refugiados sirios de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años necesitaban acceso a la educación (3RP, 2016). Alrededor del 85 % estaban repartidos fuera de los campamentos, en pueblos y ciudades. El porcentaje de niños refugiados inscritos en el sistema de educación formal era superior al 85 % en los campamentos, pero en las zonas urbanas alcanzaba solo el 30 %. En términos generales, las tasas de matriculación alcanzaron el 7 % en educación preescolar, el 52 % en educación primaria, el 31 % en el primer ciclo de enseñanza secundaria y el 10 % en el segundo ciclo de secundaria (UNESCO y ACNUR, 2016).

Además de las limitaciones económicas, un importante obstáculo en la educación es el idioma de enseñanza. El aprendizaje de una segunda lengua puede ser especialmente complicado para los niños cuyo desarrollo académico se ha visto retrasado debido a las

interrupciones del curso escolar, que es muy a menudo el caso de muchos niños refugiados sirios. Además de la barrera del idioma, los profesores no están capacitados para hacer frente al trauma emocional de muchos niños refugiados (Sirin y Rogers-Sirin, 2015).

Las competencias de los trabajadores migrantes deben mantenerse y mejorarse

Las personas que migran a las ciudades enfrentan numerosos desafíos al intentar encontrar un empleo, como la discriminación, las barreras lingüísticas, el desempleo y la explotación dentro de la economía informal. Para abordar estos problemas, es necesario, entre otras intervenciones, hacer hincapié en la adquisición de competencias (Organización Internacional para las Migraciones, 2015).

Por ejemplo, el crecimiento económico sin precedentes de China vino acompañado de una enorme ola de migración interna. En 2004, China tenía 120 millones de migrantes de los cuales el 18 % había terminado como máximo la educación primaria y el 65 % había completado el primer ciclo de enseñanza secundaria (nueve años de escolaridad). La seguridad laboral de los trabajadores migrantes es muy limitada: un estudio realizado en 40 ciudades chinas concluyó que solo el 12,5 % de los trabajadores había firmado un contrato (Shi, 2008). Un proyecto integrado de formación para el empleo y la adquisición de competencias, que se llevó a cabo entre 2007 y 2014, se centró en mejorar la formación disponible para los migrantes rurales, mejorando el acceso a los servicios de empleo y aumentando la concienciación acerca de los mecanismos de protección para el trabajador (Banco Mundial, 2015).

Paralelamente, existe el problema del desaprovechamiento de la cualificación de los migrantes, que tiene una dimensión de género. Algunas mujeres de Filipinas titulares de diplomas universitarios viajan al Oriente Medio para trabajar como empleadas domésticas y hay mujeres de Europa Oriental que trabajan en empleos poco cualificados en países más ricos de la Unión Europea (Kofman y Raghuram, 2009). Las investigaciones a escala mundial también muestran que una permanencia más larga en el país de acogida no mejora de manera significativa las oportunidades de los migrantes. Algunas mujeres altamente cualificadas no han podido continuar su carrera profesional a pesar de disponer de un conocimiento adecuado de la lengua local (Organización Internacional para las Migraciones, 2013).

El problema de la educación en los barrios bajos

Más de un tercio de los residentes urbanos en muchos países en desarrollo viven en barrios bajos o de chabolas ubicados en los centros urbanos o en las periferias. Las condiciones de los barrios bajos varían

“ En los barrios bajos y los suburbios el acceso a la educación pública es casi ínfimo ”

mucho dentro de un solo país y entre distintos países, pero muchos se caracterizan por la pobreza y el hacinamiento en las viviendas, la inseguridad de la tenencia de la tierra y la vivienda y el acceso precario a los servicios básicos como la educación (ONU-Hábitat, 2009a).

Desde la formulación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio ha aumentado la conciencia respecto a la necesidad de mejorar la calidad de vida en estos barrios, que se materializó en el ODS 11, ampliamente centrado en el tema.

Existen grandes iniciativas colectivas, como el trabajo de la red Shack/Slum Dwellers International (SDI), centrada en documentar la desigualdad en los servicios y en promover el cambio en las políticas gubernamentales, empoderando a las comunidades para que participen en la recolección de datos y los procesos de toma de decisiones (Patel y otros, 2012). Sin embargo, se centran en los servicios básicos, como vivienda, agua y saneamiento, de tal manera que la educación a menudo queda en segundo plano (Kielland, 2015). Pese a ello, la educación sigue siendo una prioridad para las comunidades. Por ejemplo, los nuevos datos obtenidos para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 y recolectados en 130 asentamientos de chabolas de 12 ciudades y pueblos de Uganda para identificar las necesidades de la comunidad indicaron que, si bien la mayoría de los encuestados de los asentamientos coincidían en que los alumnos tenían acceso a educación preescolar, primaria y secundaria, en sus respuestas cualitativas resaltaban la necesidad de incrementar el número de escuelas, con especial énfasis en las escuelas públicas (Shack/Slum Dwellers International y otros, 2016).

La proliferación de las escuelas privadas es un problema de planificación urbanística

La preponderancia de las escuelas privadas, especialmente en las principales ciudades, a menudo se subestima o se ignora en los debates sobre los sistemas

“ La educación puede impulsar la productividad y la competitividad de las ciudades ”

de educación pública. En la India, estudios realizados en dos grandes ciudades, Bombay y Patna, sugieren que más del 75 % de los niños estudian en escuelas privadas (Ernst y Young LLP, 2014). El censo de 2010-2011 de escuelas privadas del estado de Lagos, Nigeria, reveló que más del 85 % de los alumnos de educación preescolar y el 60 % de los de primaria estaban matriculados en escuelas privadas. El estudio identificó un total de 12 098 escuelas privadas, mientras que las escuelas públicas solo alcanzaban la cantidad de 1606 (Härmä, 2011, 2013).

Las escuelas privadas desempeñan un papel crucial en la educación en los suburbios. El crecimiento en dichas zonas es mayoritariamente informal, a menudo no se refleja en las estadísticas y sufre una grave desatención (Ellis y Roberts, 2016). Por ejemplo, imágenes de satélite muestran que en muchas de las 12 mayores ciudades de la India, la proporción de población que no está reconocida oficialmente supera a la que se refleja en las cifras oficiales (Ellis y Roberts, 2016). Algunas pruebas sobre la escolarización periurbana sugieren que los colegios privados predominan en estas zonas, así como en los asentamientos ilegales y los barrios bajos. Un estudio sobre los suburbios realizado en cuatro países del África Subsahariana concluyó que la mayoría de los centros de enseñanza preescolar eran privados. Dada la fuerte demanda de educación preescolar, la expansión de las escuelas privadas se debe probablemente a la falta de escuelas públicas de buena calidad (Bidwell y Watine, 2014).

LA EDUCACIÓN EJERCE UNA INFLUENCIA POSITIVA EN LAS CIUDADES

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida deben integrarse en la planificación urbanística ya que tienen efectos económicos y sociales muy positivos sobre las ciudades y esto debe aprovecharse. La educación fomenta la productividad y la innovación en las ciudades y puede transformarlas en economías basadas en el conocimiento. También puede fomentar un tipo de ciudad más próspera, que sea un claro reflejo de

sus actividades económicas y que cuente, por ejemplo, con la dinámica economía informal. La educación puede tener consecuencias sociales positivas, como la reducción de la delincuencia. Puede constituir una herramienta fundamental para emprender iniciativas medioambientales tales como el transporte sostenible.

LOS TRABAJADORES ALTAMENTE CUALIFICADOS SON IMPRESCINDIBLES PARA LA INNOVACIÓN Y EL CRECIMIENTO

El crecimiento económico está muy concentrado en las zonas urbanas; la mitad de la población mundial vive en ciudades, lo que genera más del 80 % del producto interno bruto (PIB) mundial. Tan solo 600 centros urbanos, que albergan un quinto de la población mundial, generan el 60 % del producto interno bruto mundial (PIB). Se prevé que para 2025, algunas ciudades nuevas y más pequeñas, la mayoría de ellas situadas en China y la India, sustituirán a muchas ciudades de los países desarrollados en la lista de las 600 ciudades más importantes (Dobbs y otros, 2011). El crecimiento económico urbano está fuertemente asociado al grado de aglomeración de las ciudades, donde las empresas y las personas están más próximas, lo que atrae mayor inversión, trabajadores cualificados y personas con talento formadas en la universidad.

La educación propicia la innovación y el crecimiento económico impulsado por la productividad y, además, proporciona y mejora el capital humano (Mankiw y otros, 1992). Una educación primaria y secundaria de calidad y unos altos índices de matriculación en educación superior son fundamentales para promover la innovación y aumentar la productividad en las economías basadas en el conocimiento (Foro Económico Mundial, 2014). El talento y la creatividad son determinantes para los progresos económicos y el desarrollo urbano basado en el conocimiento (Carillo y otros, 2014; Yigitcanlar y otros, 2007).

Conscientes de ello, las autoridades municipales tratan de atraer el talento a fin de ser competitivos en la economía global y desarrollar una economía del

conocimiento. La capacidad competitiva de una ciudad está determinada por su capacidad para retener a los titulados formados en instituciones locales de educación superior y atraer a titulados altamente cualificados del resto del país (A.T. Kearney, 2015; The Economist Intelligence Unit, 2012).

Las ciudades atraen a los talentos de distintas maneras. Debido a su tamaño, las grandes ciudades como las megalópolis con poblaciones superiores a 10 millones de habitantes tienen una ventaja sobre las ciudades más pequeñas a la hora de atraer capital humano. Shanghái, megalópolis china, está situada dentro de una red de ciudades pequeñas y atrae a una gran variedad de talentos nacionales y extranjeros. Cada año llegan a ella más de 100 000 titulados universitarios de 60 instituciones de educación superior. Más de una cuarta parte de la mano de obra tiene educación universitaria, el doble que hace una década (Dobbs y otros, 2011). Algunas ciudades secundarias han tratado de promocionarse como alternativas a las grandes ciudades haciendo publicidad de la limpieza de su aire, sus buenos servicios públicos y sus ventajosas prestaciones de salud.

El establecimiento de polos industriales tecnológicos dinamizó algunas ciudades más pequeñas. Los últimos datos indican que el estado indio de Karnataka, donde se encuentra el polo elitista de innovación tecnológica de Bangalore, atrae una proporción mayor de migrantes internos altamente cualificados que los estados de las megalópolis de Delhi y Bombay (Chandrashekhar y Sharma, 2014). Hyderabad, aclamada como la ciudad más competitiva de la India en 2013, desarrolló servicios relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en ella se creó un enclave especial para empresas de TIC, instituciones de investigación y servicios afines llamado Cyberabad Development Authority (Das, 2015). Estas nuevas inversiones y relaciones entre la ciudad y la actividad industrial han facilitado la captación de cerebros o la migración inversa en India (Chacko, 2007).

LA COMPETITIVIDAD DE LAS CIUDADES AUMENTA SI SE CENTRAN EN LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Los países (o ciudades o zonas) procuran atraer capital humano e inversiones extranjeras directas posicionándose como centros mundiales de la educación superior, las competencias, los talentos, los

conocimientos y la innovación. Qatar aspira a convertirse en un centro empresarial regional para reducir su dependencia de los recursos naturales y avanzar hacia una economía del conocimiento. Singapur tiene la intención de convertirse en el «Boston oriental» con su estrategia Global Schoolhouse, cuyo objetivo es atraer a estudiantes y ejecutivos y transformarse en un centro de conocimientos del siglo XXI (Knight, 2014).

En las clasificaciones relativas a la competitividad urbana, el Área de la Bahía de San Francisco, en los Estados Unidos, y Tokio a menudo se acercan a las primeras posiciones (A.T. Kearney, 2015) gracias a las colaboraciones sinérgicas entre universidad, empresa y gobierno, que responden al llamado modelo de la triple hélice de la innovación (Etzkowitz, 2003). La Universidad de Stanford ha funcionado como semillero de talento e innovación y ha tenido un gran impacto económico a escala mundial. Hay en California 18 000 empresas creadas por sus ex alumnos (Eesley y Miller, 2012).

Los gobiernos también pueden asumir el liderazgo. La Ciudad de las Ciencias de Tsukuba, en el Japón, se construyó cerca de Tokio en los años 70. Su conglomerado de universidades, sus laboratorios de investigación financiados con fondos públicos y sus institutos nacionales de investigación han recibido alrededor de la mitad del presupuesto para investigación y desarrollo del Japón. Además, la Ciudad se ha convertido en un importante centro mundial de colaboración en investigaciones entre el gobierno y el sector industrial (Mega, 2013).

EL SECTOR EDUCATIVO PUEDE PROMOVER UNA MEJOR INCLUSIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL SECTOR INFORMAL

El sector informal está considerado como una fuente importante y heterogénea de empleo e ingresos en los países en desarrollo y como un importante recurso transitorio de empleo en las economías de ingresos más altos durante épocas de recesión o crisis económica. Reconocerlo e incluirlo en las economías urbanas es esencial para el progreso de una ciudad, una comprensión precisa de su economía y la inclusión social de los actores implicados en este sector.

Los análisis específicos del empleo informal por tipo de ocupación muestran que, en 2013, los trabajadores domésticos, las personas que trabajan desde casa y los

vendedores callejeros representaban un tercio del empleo urbano en la India y que solo los vendedores callejeros

“ La mejora de los niveles de educación básica y la adquisición de competencias promueven el establecimiento de economías más inclusivas ”

representaban el 15 % de la mano de obra urbana en Sudáfrica. En China, un estudio sobre el trabajo urbano realizado en seis ciudades, concluyó que el empleo informal alcanzaba una tasa bastante elevada del 33 %, con especial incidencia entre las mujeres (OIT y WIEGO, 2014).

Dado que la educación está estrechamente ligada a las oportunidades de empleo, la mejora continua de los niveles de educación básica y adquisición de competencias constituyen requisitos necesarios para impulsar economías más inclusivas (UNESCO, 2012). Por ejemplo, sobre la base de datos del censo de 2011 realizado en Bombay (India), el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo calculó que las mujeres adultas que no estaban empleadas a tiempo completo presentaban un mayor nivel de analfabetismo (19,2 %) que las mujeres contratadas a tiempo completo (13,5 %).

Las instituciones educativas pueden jugar un papel importante en la mejora de las condiciones de trabajo en el sector informal. Por ejemplo, en un proyecto desarrollado en Chicago, el Instituto para la Justicia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago se asoció con trabajadores del sector informal para mejorar su situación legal y ayudó a 2000 vendedores callejeros de comida a vender sus productos de manera legal. Establecieron una clínica jurídica para empoderar a los vendedores y prestarles servicios jurídicos, ofrecerles educación, actividades de divulgación y protección jurídica. Asimismo, utilizaron una disposición legislativa redactada en el proyecto para modificar la reglamentación local (Carrera y otros, 2016).

LA EDUCACIÓN TIENE UNA INFLUENCIA SOCIAL POSITIVA, PARTICULARMENTE EN LA REDUCCIÓN DE LA DELINCUENCIA

Existe documentación que demuestra que la educación tiene una influencia social positiva, particularmente en la

reducción de la delincuencia. Esto es posible ampliando el potencial de determinados tipos de oportunidades laborales, lo que reduce el aliciente para la comisión de delitos, que a menudo son más frecuentes en las zonas urbanas. Asimismo, la educación puede hacer que las personas sean más pacientes y rechacen más la posibilidad de correr riesgos tales como las penas por los delitos cometidos, e incrementar sus interacciones con personas mejor formadas. De por sí, estudiar reduce la incidencia de la delincuencia (Lochner, 2011).

Los datos empíricos globales confirman que el nivel educativo está asociado muy negativamente con los indicadores de la delincuencia, sobre todo al contrastar poblaciones que disponen de titulaciones con aquellas que no las tienen (Lochner, 2011). Un estudio basado en datos de 2007 y 2008 calculó que un incremento del 5% en el índice de finalización de la enseñanza secundaria en los hombres habría aportado casi 20 000 millones de dólares estadounidenses a los beneficios globales de la economía de los Estados Unidos mediante la reducción de la delincuencia y el aumento de ingresos (DeBaun y Roc, 2013).

En Europa se observan consecuencias similares de reducción de la delincuencia. En Noruega, las personas que han terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria tienen mejores perspectivas laborales y recurren menos a las prestaciones sociales; asimismo, su probabilidad de ser acusados de delitos es menor (Falch y otros, 2010). En Inglaterra y Gales (Reino Unido), la ampliación del periodo de escolarización obligatoria se ha traducido en una enorme reducción de la delincuencia y la violencia (Machin y otros, 2011).

Se observa una tendencia similar en países de ingresos medios. Un estudio realizado en siete ciudades colombianas demostró que un nivel más alto de capital humano en la ciudad (niveles educativos, cobertura de educación primaria y secundaria) se asociaba a una menor tasa de homicidios (Poveda, 2012). Haber estudiado hasta el grado 12 en Sudáfrica disminuye la probabilidad de ir a la cárcel (Jonck y otros, 2015).

En los Estados Unidos se han hallado pruebas contundentes de los efectos a largo plazo de la educación en la primera infancia sobre la delincuencia en la edad adulta. Un análisis de la organización Child-Parent Centers, financiada por el gobierno de Chicago, halló que los niños que no accedieron a un programa de educación

RECUADRO 5.2

La educación destinada a la concienciación y a la creación de un consenso ha sido importante para la adopción de los sistemas de autobús de tránsito rápido

El autobús de tránsito rápido es un sistema de transporte masivo de alta capacidad que se caracteriza por disponer de carriles exclusivos para buses y el pago adelantado de los pasajes, lo que mejora la eficiencia y reduce la congestión del tráfico. El modelo del autobús de tránsito rápido es un componente esencial del concepto de movilidad urbana global y sostenible. En 203 ciudades del mundo existen estos sistemas, gracias, en parte, a la labor de fomento que han realizado sus alcaldes.

La experiencia con los sistemas autobús de tránsito rápido muestra que las estrategias de información y comunicación son especialmente importantes para implicar a aquellas partes que puedan verse afectadas negativamente por la introducción del sistema, tales como otros operadores de servicios de transporte y los usuarios de vehículos privados. En Johannesburgo, Sudáfrica, la inadecuada comunicación entre las partes interesadas (gobierno local y dos empresas privadas de taxi) durante las primeras conversaciones generó una falta de confianza entre las partes, lo que retrasó considerablemente la implantación del sistema. En cambio, en Lagos, Nigeria, el gobierno local desde el principio involucró a las partes en un programa de comunicación que abordaba la planificación y la implantación entre otras medidas. Gracias a ello, el gobierno de Lagos no se estancó en conversaciones sin salida con las partes interesadas, por lo que el proyecto se ejecutó de manera relativamente rápida.

Fuentes: Allen (2013); EMBARQ (2015); Kumar y otros, (2012).

RECUADRO 5.3

La educación es clave para conseguir que la bicicleta se convierta en la norma en el transporte urbano

En países con ciudades con buenas prácticas, como Alemania, Dinamarca y los Países Bajos, la bicicleta se ha convertido en la norma de transporte gracias a la planificación urbanística y la educación. Así pues, en sus ciudades se ha establecido la prioridad de paso para los ciclistas, se han habilitado aparcamientos para bicicletas, se han impartido clases de educación vial integral y formación para ciclistas y motoristas y, además, se han realizado numerosas acciones promocionales para generar adhesión. La educación está presente en un enfoque integrado en el que los niños alemanes, daneses y holandeses de edades tempranas reciben una amplia formación —en las clases y en la calle— sobre el uso seguro y efectivo de la bicicleta como parte de su programa de cuarto curso. Los policías realizan un examen a los niños, quienes reciben certificados oficiales y pegatinas para sus bicicletas en caso de aprobar.

Comenzar esta formación a edades tempranas garantiza que el uso de la bicicleta se inicie en la infancia. Un enfoque integral produce un mayor impacto que las medidas aisladas y descoordinadas. Las políticas también desincentivaron el uso del coche mediante impuestos y restricciones sobre la propiedad del coche y su utilización, al tiempo que la educación logró transformar la opinión pública, que se mostró a favor de desplazarse a pie, en bicicleta o en transporte público, en reacción a los negativos efectos del uso del coche.

El sistema de «bicicleta compartida» o «bicicleta pública» de París, Vélib, ha reducido el uso del vehículo particular e incrementado considerablemente los desplazamientos diarios en bicicleta. Más de 50 países y más de 700 ciudades han adoptado sistemas similares. Por tanto, la educación es importante para suscitar la conciencia pública sobre este tema y el uso frecuente de estos sistemas. Algunas ciudades de América Latina como Buenos Aires, la Ciudad de México y Río de Janeiro, están adoptando extensamente los programas de bicicleta compartida.

Fuentes: Ferreira (2015); Godefrooij y otros, (2009); Pucher y otros, (2010); Pucher y Buehler (2008).

preescolar a la edad de 3 o 4 años eran un 70 % más propensos a ser arrestados por delitos violentos a los 18 años (Lochner, 2011).

LA EDUCACIÓN ES ESENCIAL PARA LA ADOPCIÓN GENERALIZADA DE UN TRANSPORTE MÁS SOSTENIBLE

La educación debe incorporarse en la planificación urbanística como una herramienta para alcanzar objetivos sociales y medioambientales. Un ejemplo es la adopción generalizada de medios de transporte más sostenibles.

Las tendencias actuales muestran que las ciudades consumen la gran mayoría de los recursos naturales y son responsables de la mayor parte de las emisiones de gases de efecto invernadero. La educación puede reforzar la sensibilización a los problemas medioambientales y a las responsabilidades individuales y colectivas al respecto (ver Capítulo 1: El planeta). Por ejemplo, puede promover un transporte más sostenible en las ciudades. Muchas ciudades que están experimentando un crecimiento acelerado se volverán no sostenibles desde el punto de vista del espacio y el transporte (Pucher y otros, 2007). Resulta necesaria una mayor aceptación del transporte público (ONU-Hábitat, 2013), al igual que un rediseño del espacio urbano y la promoción del transporte no motorizado (Clean Air Asia, 2013). Las herramientas educativas han jugado un importante papel en la adopción masiva de dos medios de transporte más sostenibles: el autobús de tránsito rápido (**Recuadro 5.2**) y la bicicleta (**Recuadro 5.3**).

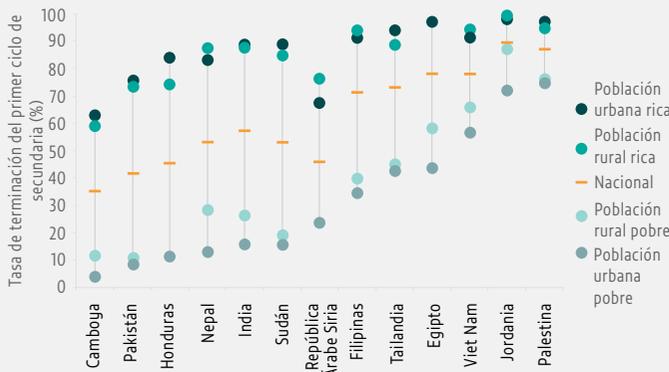
LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO PUEDEN CONTRIBUIR A LA DESIGUALDAD EN LAS CIUDADES

La educación no siempre es una influencia positiva en las zonas urbanas. También puede encarnar y reflejar la desigualdad existente, e incluso generarla. El desarrollo económico basado en el conocimiento ha influido en el

GRÁFICO 5.2:

Los países en desarrollo a menudo presentan disparidades entre las zonas urbanas y las rurales y también enormes disparidades dentro de las ciudades

Disparidad en función de la ubicación (campo-ciudad) y la riqueza (quintil inferior y quintil superior) en las tasas de terminación del primer ciclo de secundaria



Fuente: El análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) se ha basado en datos extraídos de las Encuestas Demográficas y de Salud, Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados y encuestas nacionales de hogares.

de la enseñanza primaria peores que las de los hogares medios rurales en 26 de los 35 países de los que se dispone de datos. En el caso de las tasas de terminación de la enseñanza secundaria, que son menores y abarcan a un grupo más selecto de hogares y alumnos, la desventaja de los habitantes pobres de las ciudades es aún más pronunciada: los resultados entre la población urbana pobre son mucho peores que los de la población rural pobre en muchos países de bajos ingresos. Ello se debe probablemente a factores tales como el costo de oportunidad por renunciar a un empleo remunerado y a la dificultad para costearse la educación (Gráfico 5.2).

Por tanto, los potenciales beneficios positivos de vivir en zonas urbanas pueden verse perjudicados por la ausencia de políticas que aborden la desigualdad.

Varios factores espaciales y sociales que intervienen en la mayoría de las grandes ciudades—el aburguesamiento, los barrios bajos, la expansión urbana, la discriminación en materia de viviendas, los barrios de inmigrantes— dividen a sus habitantes en función de la riqueza, la accesibilidad y los privilegios (ONU-Hábitat, 2009a). Estos tipos de desigualdad están asociados a ciertos niveles de ingresos, la ubicación de los empleadores, las opciones de transporte y las políticas de gasto (Kilroy, 2007), así como a las legislaciones actuales y pasadas que institucionalizan la discriminación étnica y racial y la segregación (Rothstein y Santow, 2012). Las bolsas de pobreza en las ciudades pueden dar lugar a situaciones persistentes de desventaja, dado que sus poblaciones quedan aisladas al acceso de oportunidades de trabajo, sufren la delincuencia y la violencia con más frecuencia y están separadas físicamente de otros grupos de ingresos. En los últimos años, las crecientes amenazas contra la seguridad personal generadas por la delincuencia y la violencia han ocasionado la proliferación de urbanizaciones cerradas, algunas de las cuales se han expandido hasta convertirse en ciudades cerradas (Borsdorf e Hidalgo, 2008; ONU-Hábitat, 2009a).

Políticas

Las políticas y las prácticas discriminatorias aumentan la desigualdad en educación. Un estudio en profundidad

aumento de la desigualdad y la desaparición de empleos semicualificados (ver Capítulo 2: La prosperidad). Para que la educación no agudice los patrones de desigualdad de los estratos sociales, los gobiernos deben reconocer la relación entre educación y desigualdad y, por otra parte, tratar de alcanzar un equilibrio entre las actividades educativas que pueden mejorar la competitividad de una ciudad y aquellas que pueden mejorar la inclusión social.

LA DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN GUARDA RELACIÓN CON LA UBICACIÓN, LA RIQUEZA Y OTROS FACTORES

Ubicación y riqueza

Existe una enorme brecha educativa entre las zonas rurales y las zonas urbanas (ver Capítulo 3: Las personas). De acuerdo con datos más específicos, también existe una enorme desigualdad dentro de las ciudades. Según cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, si bien las zonas urbanas ofrecen generalmente mayor acceso a la educación, la población urbana pobre muestra tasas de terminación

“ Con frecuencia, las brechas educativas son más amplias dentro de las zonas urbanas que entre el campo y la ciudad ”

sobre la segunda región urbana más grande de Chile, el área metropolitana de Concepción, halló grandes diferencias en la distribución de las escuelas en la región, particularmente con respecto al acceso a una educación de calidad (De la Fuente y otros, 2013). De igual modo, un estudio realizado en varios distritos de São Paulo, Brasil, reveló que la asignación de los servicios públicos es mayor en barrios con altos niveles de desarrollo humano (Haddad y Nedovic-Budic, 2006). En la provincia de Free State, Sudáfrica, los altos índices de delincuencia están asociados a una sociedad dividida y con altos niveles de exclusión social y marginalidad, que se reflejan también en las escuelas segregadas y marginadas (Jonck y otros, 2015).

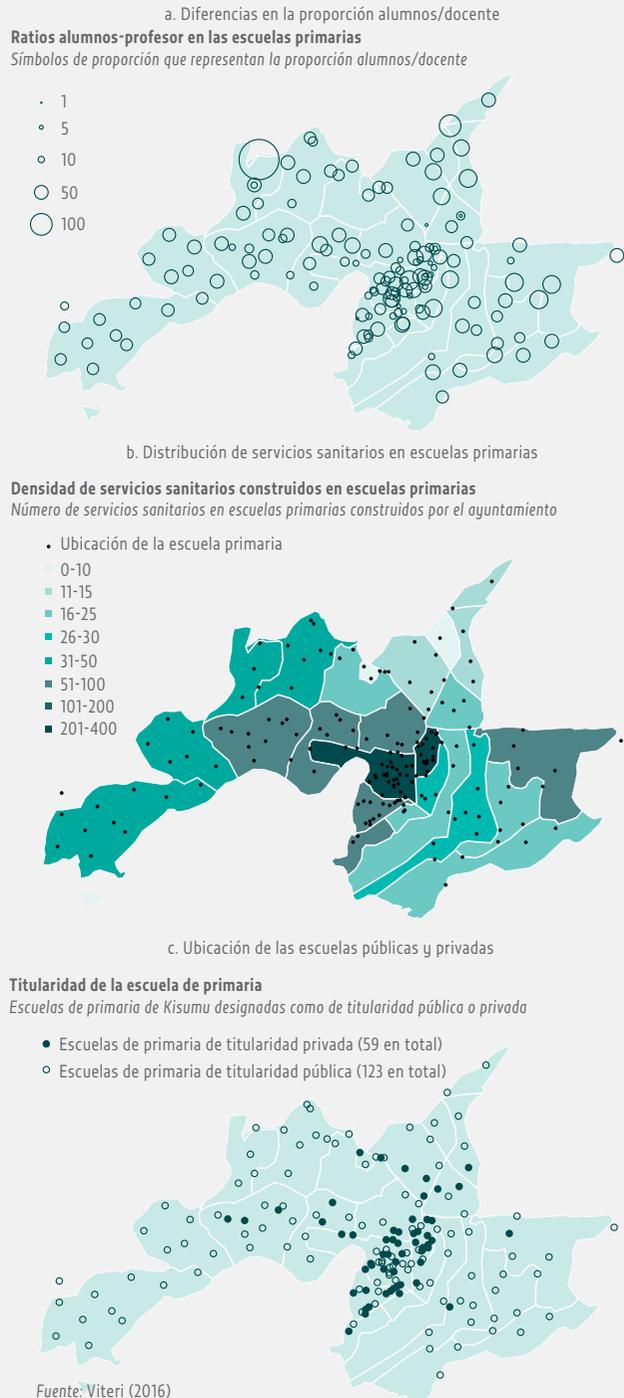
Dentro de las ciudades, la distribución de los servicios básicos puede variar. Los servicios básicos más importantes se concentran, por lo general, en los centros urbanos. Por ejemplo, datos de 2007 de Kisumu, Kenya, muestran que en el centro de la ciudad había muchas más escuelas primarias que en el resto de la ciudad, además de escuelas con menores proporciones alumnos/docente, un gran número de servicios sanitarios en escuelas primarias y la mayoría de las escuelas privadas (Gráfico 5.3). El distrito céntrico más poblado, Kibuye, tenía 31 escuelas primarias, frente a la media de 7 escuelas primarias del resto de distritos.

La distribución desigual de los profesores preparados puede incrementar la desigualdad educativa. Existe documentación que revela que los profesores cualificados, sobre todo las mujeres, son menos proclives a trasladarse y a permanecer en las zonas rurales o en escuelas de ingresos bajos de los barrios bajos (Chudgar y Luschei, 2015; UNESCO, 2014, 2015). A fin de frenar esta tendencia, los países han puesto en marcha diversas políticas de contratación y retención

GRÁFICO 5.3:

En Kidumu, Kenya, la concentración de escuelas primarias, servicios sanitarios en escuelas primarias y escuelas privadas depende de la ubicación geográfica

Distribución de escuelas, servicios sanitarios, y proporción alumnos/docente, 2007



de profesores basadas en los pagos y la responsabilidad (Chudgar y Luschei, 2015). Sin embargo, la aplicación de las políticas destinadas a distribuir a los profesores en las zonas rurales o en escuelas con bajo rendimiento puede ser complicada debido a las preferencias de los profesores, así como al papel de las influencias políticas en la asignación de docentes. Por ejemplo, una investigación relativa a los profesores en la India reveló una clara relación clientelista entre los profesores y los políticos; el sistema de transferencia de profesores no estaba regido por criterios objetivos tales como las necesidades de las escuelas o las regiones (Beteille, 2009).

Las escuelas privadas pueden paliar y a la vez provocar la desigualdad. En muchos países, las escuelas privadas atienden las necesidades de grandes poblaciones urbanas y responden a todo el espectro socioeconómico para proporcionar una calidad educativa real o aparentemente mejor que la del sistema público y, además, prestar servicios educativos allá donde este no tenga suficiente presencia para responder a las necesidades de la población (Day Ashley y otros, 2014).

La elección de escuela —que permite a los padres optar entre el sistema público y el privado, escuelas bajo contrato u otras instituciones no estatales— es a menudo una causa y una consecuencia de la estratificación demográfica. Los planes de educación nacional han facilitado la elección de escuela en contextos tan diversos como Chile (Hsieh y Urquiola, 2006), Nepal (Joshi, 2016) y Suecia (Bunar, 2010). La literatura empírica ha demostrado que una de las consecuencias manifiestas en todos los casos es una mayor estratificación. Las pruebas relativas a los beneficios de la elección de escuela en términos de calidad son desiguales y muy discutidas (Day Ashley y otros, 2014; Härmä, 2015).

Actitud y ambiente escolar

La actitud también puede perpetuar la desigualdad en la educación. De manera rutinaria, los profesores exhiben actitudes discriminatorias hacia los hijos de los inmigrantes y las minorías, lo cual puede contribuir a la exclusión social. Un reciente estudio basado en la Encuesta sobre Bienestar Infantil de China de 2014 reveló que los profesores de primer grado de Shanghái son más propensos a informar de que los alumnos migrantes tienen un nivel en lengua inferior al de sus pares locales, incluso después de considerar las características del entorno (Cherng y Han, 2016). Igualmente, una evaluación

aleatoria que asignaba características de los niños en la primera página de los exámenes en la India reveló que los profesores daban peores calificaciones a los niños de castas más bajas que a los de castas más altas y concluía que el 20 % de la brecha de rendimiento entre los alumnos de castas bajas y los de castas altas estaba causado por la discriminación en función de la casta (Hanna y Linden, 2012).

La educación también puede perpetuar la exclusión social en lugares donde las escuelas que dan cabida a alumnos desfavorecidos son violentas. En 2011-2012, el 10 % de los profesores de escuelas públicas de los Estados Unidos presentaron denuncias por amenazas de agresión física (Roberts y otros, 2015). En América Latina, donde la delincuencia y la violencia constituyen la principal preocupación de la población (Corbacho y otros, 2015), se ha demostrado que la delincuencia obstaculiza la participación en la educación formal (Leeds, 2006). Además, sin intervenciones específicas apropiadas, las escuelas pueden convertirse en espacios donde se perpetúa la violencia de género (véase el debate sobre las cuestiones de género en el Capítulo 17: Meta 4.a).

Segregación racial y étnica

Existe abundante documentación sobre la segregación por origen étnico, clase social o raza. Se trata de un rasgo casi permanente del panorama socioeconómico y educativo de varias ciudades de los Estados Unidos, buena parte de Europa y países que han sufrido conflictos raciales, tales como Sudáfrica (Iceland, 2014; Massey y Denton, 1993).

En los Estados Unidos, el fallo de la Corte Suprema de 1954 en el caso *Brown contra el Consejo de Educación de Topeka*, pretendía combatir la segregación de las escuelas «separadas y desiguales». Un estudio centrado en las vidas de los niños nacidos entre 1945 y 1968 y que recogió sus datos hasta 2013, concluyó que la lucha contra la segregación había tenido un gran impacto a largo plazo. Para los afroamericanos, el haber estudiado en una escuela no segregada mejoró su nivel educativo y profesional, así como la calidad de sus estudios universitarios y sus ingresos; asimismo, disminuyó la probabilidad de encarcelamiento y mejoró el estado de salud de los adultos. En estas escuelas, los alumnos se beneficiaron de un mejor acceso a los recursos educativos, clases más reducidas y un mayor gasto por alumno (Johnson, 2011).

Sin embargo, estudios recientes sugieren que la segregación racial en la educación sigue existiendo, ya que los estadounidenses blancos están abandonando las escuelas de los cascos urbanos para estudiar en las escuelas suburbanas y las privadas (Rothstein, 2015). La legislación aprobada a principios de la década de 2000, eliminó la obligación de integración decretada por los tribunales en cientos de distritos escolares de los Estados Unidos. En consecuencia, en 2011, en los distritos liberados de la orden de abolición de la segregación, el 53 % de los alumnos negros estudiaban en las llamadas «escuelas apartheid», donde menos del 1 % del total de los estudiantes era blanco (Hannah-Jones, 2014).

En las ciudades de los países desarrollados, especialmente en América del Norte y Europa, son numerosos los barrios de inmigrantes étnicos (Organización Internacional para las Migraciones, 2015) y esto puede influir negativamente en los resultados educativos y el empleo (Heath y otros, 2008; Musterd, 2005). Un estudio sobre la segregación étnica en Suecia de 1998 y 1999 reveló que estudiar en escuelas con altas concentraciones de inmigrantes (superiores al 40 %) se asociaba con calificaciones más bajas, un resultado que, si bien afectaba a relativamente pocas escuelas, sí se reflejaba en el 14 % de los niños inmigrantes (Szulkin y Jonsson, 2007). Pero los datos también sugieren que vivir en algunos barrios étnicos puede tener efectos positivos sobre la educación. En los Estados Unidos, un análisis de varios estudios realizados entre 2005 y 2012 muestra que casi el 35 % de los residentes nacidos en el extranjero viven en enclaves étnicos; si bien el rendimiento de los inmigrantes latinoamericanos y del África Subsahariana que viven en estas zonas es peor que el de sus compañeros residentes en otras partes, sucede lo opuesto con los inmigrantes coreanos y sudasiáticos (Foad, 2014).

LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO ESTÁ VINCULADA A LA DESIGUALDAD DE INGRESOS EN LAS CIUDADES

No solo la educación sino también el conocimiento en un sentido más amplio pueden asociarse a la desigualdad. En el Capítulo 2: La prosperidad, se demuestra que cuando el crecimiento económico industrial se reduce o se estanca, algunos países evolucionarán hacia modelos económicos de altas cualificaciones basados en los servicios, incluidas las TIC. El desarrollo urbano basado en el conocimiento es valorado por su capacidad de equilibrar todas las dimensiones del desarrollo: la

económica, la social, la medioambiental y la institucional (Yigitcanlar, 2014). Sin embargo, los datos empíricos indican que en las ciudades donde las industrias del conocimiento ocupan un lugar preponderante, las desigualdades en materia de ingresos se acentúan.

La brecha entre ricos y pobres ha crecido en los Estados Unidos y se refleja en las divisiones geográficas: 27 de las 30 mayores áreas metropolitanas del país muestran un aumento de la segregación entre los hogares de ingresos altos y los de ingresos bajos (Florida y Mellander, 2015).

La segregación en función de la educación es mayor en las áreas metropolitanas basadas en la alta tecnología y el conocimiento. Las poblaciones donde predominan los titulados universitarios están más segregadas que las compuestas por una mayoría de personas sin estudios superiores (Florida y Mellander, 2015). Una investigación reciente centrada en las 13 ciudades europeas principales señala que la segregación socioeconómica y espacial crece a medida que las poblaciones más educadas impulsan el crecimiento de las industrias marcadas fuertemente por el conocimiento (Marcinczak y otros, 2016).

Si bien parece que los profesionales del sector del conocimiento valoran y favorecen la diversidad y la tolerancia, se ha descubierto que solo apoyan ciertos tipos de diversidad (Florida, 2002). También se ha observado que los profesionales del conocimiento de ciudades altamente competitivas están interesados y son más propensos a recurrir a los servicios de salud y educación privados, lo que propicia la desigualdad social (Yigitcanlar y otros, 2007).

LA EDUCACIÓN PUEDE INFLUIR EN LA PLANIFICACIÓN URBANÍSTICA

Al igual que el desarrollo urbano influye en la planificación de la educación, esta también tiene la capacidad de influir en el desarrollo urbano. Sin embargo, para que esta capacidad se materialice, es necesario un cambio consistente en una mayor integración en las intervenciones, una mejor formación para los urbanistas y un mayor compromiso del sector educativo para mostrar liderazgo en la implementación de iniciativas ciudadanas y la planificación urbanística.

RECUADRO 5.4

De la cuna al empleo: integración de la educación en el desarrollo comunitario

La situación socioeconómica del distrito de Harlem, en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, es muy grave. En 2014, el 65 % de los niños nacieron en situación de pobreza y, en el 54 % de los casos, sus madres eran madres solteras; el 30 % de los alumnos de secundaria habían perdido a un familiar debido a la violencia.

Harlem Children's Zone es una iniciativa comunitaria que tiene como finalidad acabar con los ciclos de pobreza intergeneracional, principalmente a través de la educación. Desde 1997, presta a los niños asistencia educativa integral en todas las etapas del desarrollo, hasta la terminación de los estudios universitarios. El proyecto, fundamentado en la idea de que el buen desarrollo de los niños requiere un fortalecimiento de la comunidad, complementa la asistencia educativa con programas que abordan el consumo de drogas, la delincuencia violenta y los problemas crónicos de salud. Varias investigaciones indican que las escuelas bajo contrato y los servicios de apoyo de la iniciativa *Promise Academy* y sus servicios de apoyo han conseguido revertir la brecha educativa entre los estadounidenses blancos y los afroamericanos en matemáticas y, también, han conseguido reducirla en lengua y literatura en inglés.

Los programas educativos están gestionados en colaboración con otras instituciones, tales como escuelas, universidades, otras organizaciones sin ánimo de lucro, fundaciones, empresas y gobierno. Los financiadores municipales, estatales y federales, los departamentos de educación y otros servicios de protección social aportan un 8 % del presupuesto. Esta iniciativa sirvió como inspiración para la implementación de un programa nacional que actualmente opera en 48 comunidades. Para que se produzca un cambio holístico, el impacto a largo plazo de esta iniciativa deberá ser sometido a una evaluación más profunda, no solo a través de mediciones educativas concretas como las calificaciones de los exámenes o los índices de acceso a la universidad, sino también mediante indicadores más amplios.

Este ejemplo suscita ciertas preguntas fundamentales. ¿Cómo se puede mantener la determinación y el liderazgo necesarios para que esta iniciativa tenga éxito? ¿En qué medida estas capacidades pueden limitarse o potenciarse en otros contextos?

Fuentes: Dobbie y Fryer Jr. (2009); Hanson (2013); Harlem Children's Zone (2015).

altos se centran en la enseñanza del idioma local para los trabajadores migrantes. Ante el creciente flujo de trabajadores migrantes extranjeros hacia importantes municipios industriales del Japón, en 2001 se constituyó un comité centrado en desarrollar políticas y programas para facilitar su integración, con un enfoque en la seguridad en el trabajo y clases de idiomas adaptadas (Organización Internacional para las Migraciones, 2015).

Berlín también ha abordado la inclusión social con un esfuerzo por crear una ciudad «socialmente integrada» mediante actividades, educación y oportunidades de empleo. En comunidades que necesitan atención especial se han puesto en marcha proyectos de gestión de barrios. Este método, que abarca 34 barrios de Berlín, consiste en suscitar la participación activa de las empresas locales, las escuelas, las agencias inmobiliarias y los centros de barrio, con objeto de frenar la desintegración social (Departamento del Senado para el Desarrollo Urbano y el Medioambiente de Berlín, 2010). Otro ejemplo de intervención integrada es la organización Harlem Children's Zone (**Recuadro 5.4**).

UNA MEJOR PLANIFICACIÓN URBANÍSTICA NECESITA UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO

Para que la planificación urbanística dé lugar a ciudades sostenibles e inclusivas, es necesario mejorar la formación, sobre todo en

los países en desarrollo, de tal modo que los urbanistas adopten enfoques que combinen la educación y la formación. En todo el mundo existen claros ejemplos de que la educación y la generación de conocimientos incorporados a la planificación urbanística pueden crear compromiso y consenso entre las distintas partes interesadas, además de mejorar las vidas de los desfavorecidos, especialmente a través de enfoques participativos (**Recuadro 5.5**).

Desde una perspectiva global, la educación en planificación urbanística ha evolucionado considerablemente, desde su orientación inicial en el diseño arquitectónico a una mejor incorporación de

LA MEJORA SOSTENIBLE DE LA INCLUSIÓN REQUIERE INICIATIVAS INTEGRADAS

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden contribuir a la planificación urbanística, incluida una mejor inclusión social, pero deben formar parte de otras iniciativas integradas. La educación por sí sola no puede aumentar la inclusión social (ver Capítulo 3: Las personas), sino que debe integrarse a las iniciativas económicas y sociales relativas a la planificación urbanística y al desarrollo sostenible.

Por ejemplo, la integración de los inmigrantes requiere un amplio conjunto de políticas relativas al fortalecimiento de la comunidad y a la participación en la vida pública. A veces, las ciudades de ingresos

RECUADRO 5.5

Una mejor planificación urbanística puede facilitar la inclusión de los habitantes de barrios marginales

La rehabilitación de los barrios marginales es uno de los principales puntos de acción de la agenda urbana de los ODS. Sin embargo, décadas de experiencia han demostrado que las principales experiencias de planificación urbanística, incluidos los «planes maestros» han generado exclusión, no inclusión. Las medidas que tomó Nueva Delhi para convertirse en una ciudad con proyección internacional antes de los Juegos de la *Commonwealth* de 2010 incluyeron la demolición y la rehabilitación de muchos barrios marginales. Investigaciones sobre esta campaña «de limpieza» revelaron que, de las 56 zonas demolidas, 16 fueron reconstruidas o estaban en proceso de reconstrucción, pero solo una de las zonas nuevas disponía de una escuela.

El desarrollo sostenible requiere la implicación de las comunidades afectadas mediante la planificación urbanística. Procesos participativos tales como la elaboración participativa de presupuestos, la planificación descentralizada y el desarrollo comunitario sistemático —similares a los emprendidos por la asociación de lucha contra la pobreza *Cities Alliance*— pueden empoderar a las comunidades y construir capital social, sobre todo para las mujeres.

Otro ejemplo es el trabajo de la red SDI. El proyecto que condujo a su creación estaba asociado con el proyecto de transporte urbano de Bombay, financiado por el Banco Mundial, que tenía como objetivo mejorar la infraestructura ferroviaria de la ciudad. En 1986, mediante un censo a gran escala, se recopilaron datos sobre las personas que residían cerca de las líneas ferroviarias propuestas. A partir de ahí, se diseñó una estrategia comunitaria para planificar las líneas rehabilitadas y reubicar a los residentes. El trazado del mapa de la comunidad dotó de «visibilidad» a los asentamientos informales e ilegales. La validación del mapa por parte del gobierno allanó el camino para el reconocimiento legal de la tenencia de tierras y la compensación posterior a la reubicación. La participación de la comunidad ha constituido una parte esencial de la metodología y la filosofía de la red SDI.

La Asociación de Escuelas Africanas de Planificación Urbanística fue fundada en 1999 en Dar es Salaam, República Unida de Tanzania, como una red de pares de escuelas de planificación urbanística. Desde 2008, la Asociación, con la financiación de donantes y organizaciones no gubernamentales, ha identificado una brecha entre el modelo de educación en planificación tecnocrático y conservador del periodo colonial y los problemas que los urbanistas afrontan tras graduarse. Por tanto, ha desarrollado y evaluado planes de estudios más relevantes. En 2008, durante el primer encuentro de todas las escuelas, la Asociación identificó cinco problemas esenciales de la planificación urbanística en África: la colaboración de los actores, el cambio climático, la planificación espacial y la infraestructura, la informalidad y el acceso a la tierra. Una iniciativa de 2010 entre la SDI y la Asociación de Escuelas Africanas reconoció la necesidad de implementar una planificación urbanística para abordar la cuestión de los asentamientos ilegales. Esta tenía como finalidad fomentar enfoques de aprendizaje que permiten a los estudiantes adquirir experiencia directa de proyectos en asentamientos ilegales y los capacita para aplicar este aprendizaje en sus acciones de sensibilización destinadas, por ejemplo, a modificar la legislación nacional en materia de planificación.

Fuentes: Dupont (2008); ONU-Hábitat (2009b); Watson (2011); Watson y Odendaal (2012); Patel y otros, (2012); Patel y Mitlin (2010).

los enfoques sociales y científicos (ONU-Hábitat, 2009a). Concretamente en Europa, la planificación urbanística es parte de una sólida política medioambiental que fusiona las ventajas de la investigación, el conocimiento y las capacidades. Por ejemplo, la planificación de la ciudad de Maastricht, Países Bajos, utiliza una herramienta que combina sistemas de información para realizar un análisis sistemático de las interacciones entre los distintos proyectos socioculturales, económicos y medioambientales (Rotmans y otros, 2000). Sin embargo, la mayoría de las escuelas de planificación urbanística y los gobiernos locales deben mejorar considerablemente su capacidad para planificar y ejecutar, integrarse en redes profesionales y académicas y educar a los profesionales, los representantes electos y los ciudadanos (ONU-Hábitat, 2009a).

Se necesitan más escuelas de planificación urbanística, sobre todo, en los países de bajos ingresos. De las 550 escuelas de planificación urbanística de las que se tiene conocimiento en todo el mundo, solo 69 están ubicadas en el África Subsahariana. De ellas, 39 están en Nigeria (ONU-Hábitat, 2009a). En la India, unos 3000 urbanistas están inscritos en el Instituto de Urbanistas, 1 urbanista por cada 100 000 habitantes, mucho menos que la media del Canadá y los Estados Unidos, que es de 1 urbanista por cada 5000 habitantes (Ramanathan, 2013).

La planificación sostenible requiere trabajar en distintas disciplinas y sectores, pero muchos urbanistas carecen de la formación y los mecanismos de colaboración necesarios para ello (Corburn, 2004; Martino, 2016). Un análisis de nueve enfoques de sostenibilidad urbana de Alemania, Australia, el Canadá, los Estados Unidos, Irlanda y Suecia reveló que estos no se alineaban con los principios sólidos de sostenibilidad, sino que se ceñían al entorno edificado (John y otros, 2015). En el Perú, un análisis realizado por un programa educativo de ordenación urbana señaló que los arquitectos encargados de la planificación urbanística a menudo carecían de la educación adecuada y prestaban demasiada atención a las intervenciones físicas, en lugar de tomar en consideración las necesidades integradas sociales, políticas y económicas de la ordenación urbana (Steinberg y Miranda Sara, 2000).

UNA CIUDAD PUEDE TRANSFORMARSE SI ENTRE SUS PRINCIPALES PRIORIDADES ESTÁN LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Cada vez más ciudades ponen en el centro de su desarrollo la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para fomentar el desarrollo sostenible económico, social y medioambiental, ciudades como Amman (Jordania), Balange (Filipinas), Bahir Dar (Etiopía) y Ybycuí (Paraguay) se están transformando en ciudades del aprendizaje (Valdes-Cotera y otros, 2015).

La Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO conecta las ciudades con actores globales para fomentar la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida a escala local. Esta red define las «ciudades del aprendizaje» como aquellas que promueven el aprendizaje inclusivo desde la educación básica a la superior; revitalizan el aprendizaje en las familias y las comunidades; facilitan el aprendizaje para y en el lugar de trabajo; extienden el uso de las tecnologías modernas de aprendizaje; mejoran la calidad y la excelencia en el aprendizaje; y fomentan una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida. De este modo, se crea y se potencia el empoderamiento individual, la cohesión social, la prosperidad económica y cultural y el desarrollo sostenible (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2015). Las ciudades del aprendizaje contribuyen al ODS 4 mediante la promoción de la «educación inclusiva, equitativa y de calidad». También contribuyen al ODS 11, relativo a la mejora de la vida urbana, haciendo que «las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles» (Naciones Unidas, 2015).

En la siguiente sección se presentan dos iniciativas llevadas a cabo en América Latina, donde las ciudades introdujeron la educación en la planificación urbanística con resultados muy positivos. Las transformaciones de Curitiba, Brasil (**Recuadro 5.6**) y Medellín, Colombia, han dado muestras de una enorme mejora en las dimensiones medioambiental,

RECUADRO 5.6

Gracias a sus iniciativas explícitas e implícitas en favor de la educación, Curitiba se convirtió en una ciudad verde

Curitiba es conocida como una ciudad muy bien planificada y su instituto de planificación urbanística —que cuenta con una larga trayectoria— siempre ha invertido en equipos interdisciplinarios para desarrollar soluciones urbanas. La transformación urbana de Curitiba comenzó a mediados de los años 60 de la mano de un visionario arquitecto, Jaime Lerner, quien concebía las ciudades como espacios humanos donde todos los sistemas e iniciativas colaboran de manera cohesionada. La ciudad y su alcalde han recibido muchos elogios por su sistema de autobús de tránsito rápido, la creación de espacios verdes y su estrategia de reciclaje, ya que todo ello transformó la ciudad desde el punto de vista económico, social y medioambiental. Como resultado de decenios de mejoras, Curitiba se considera una de las ciudades más ecológicas del mundo y es líder en innovación de tecnologías verdes.

El sistema educativo de Curitiba fue uno de los principales sistemas que Lerner transformó de manera integral y que utilizó en el proceso de transformación urbana. Una característica primordial de la estrategia fue la sinergia, es decir, la idea de que una planificación integral podría hacer frente a varios problemas simultáneamente. La ciudad se convirtió en una institución de aprendizaje, impulsando procesos educativos y de concienciación medioambiental en contextos formales e informales.

Sus intervenciones más destacadas fueron:

- La construcción de faros que funcionan como infraestructuras de vigilancia para los guardias de seguridad y, al mismo tiempo, incorporan nuevas bibliotecas. Así, estos baluartes de seguridad y conocimiento fortalecen la identidad cívica.
- La utilización de las escuelas como punto de partida para el cambio urbano mediante una campaña de reciclaje que involucra a las escuelas de primaria. Los niños aprendieron a separar los residuos y, a medida que se interesaban por el reciclaje en las escuelas, iban convenciendo a sus padres para clasificar la basura en casa. Bajo el programa «la basura que no es basura» los ciudadanos en situación de marginalidad recibían comida a cambio de basura recolectada, lo que generaba oportunidades de ingresos en el sector del reciclaje y modificó la percepción de la basura en la ciudad.
- La utilización de autobuses viejos como centros de entrenamiento móvil y medios de transporte gratuito a parques y espacios abiertos. En determinados días, los autobuses también se desplazaban a los barrios marginales para brindar a los adultos formación en aptitudes básicas de alfabetización que combinaban el aprendizaje de lectura y escritura con educación para la salud.
- La creación de la Universidad Abierta en las ruinas de una vieja mina, para proporcionar a los ciudadanos educación formal en materia de sostenibilidad. También se ofrecía formación continua a los profesionales interesados en conocer los aspectos medioambientales de sus trabajos.

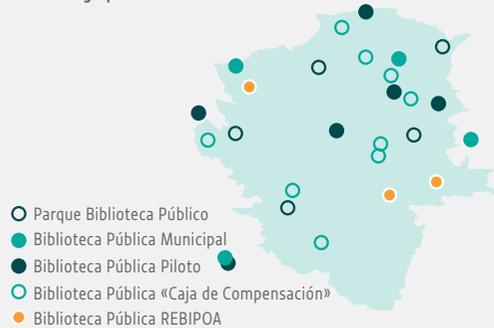
Fuentes: Arbel (2014), Carvalho y otros, (2012); Graham y Booth (2010); Macedo (2013).

GRÁFICO 5.4A:

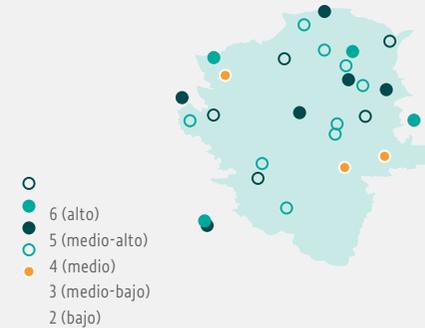
En Medellín, Colombia, la reforma educativa se centró en mejorar la inclusión...

Ubicación y tipo de bibliotecas en 2009 e índice socioeconómico de las 16 comunas de Medellín, 2010

Ubicación y tipos de biblioteca



Índice socioeconómico

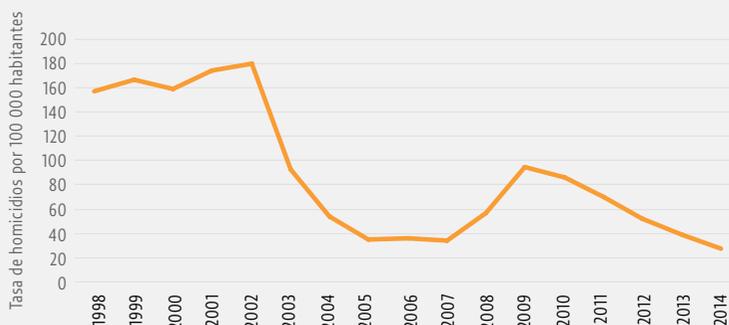


Fuente: Viteri (2016).

GRÁFICO 5.4B:

... y se vinculó con la disminución de la delincuencia

Tasa de homicidios por cada 100 000 habitantes, 1998-2014, Medellín, Colombia



Fuente: Giraldo-Ramírez y Preciado-Restrepo (2015).

suficientes para concebir y ejecutar transformaciones importantes.

En los años 80, Medellín era la sede del cartel de droga de Pablo Escobar y un centro de narcotráfico, terrorismo y corrupción. Tras la muerte de Pablo Escobar en 1993, la ciudad estableció una agenda progresista que abarcaba el compromiso de las comunidades en la expansión de espacios y servicios públicos tales como escuelas y bibliotecas. De este modo, Medellín se convirtió en una de las ciudades más innovadoras y orientadas hacia la igualdad del mundo, colocándose a la cabeza de las clasificaciones internacionales sobre inversión en salud y servicios públicos (Bomberg, 2014).

económica y social del desarrollo sostenible. Ambas ciudades han puesto en marcha estrategias que valoran el papel de la educación en la transformación y entienden la educación de manera holística, como parte integral de las ciudades en proceso de educación y aprendizaje. Estas ciudades son un claro ejemplo del concepto «ciudades del aprendizaje».

El éxito de estas iniciativas a menudo se atribuye al liderazgo visionario del alcalde. Igual de importante es establecer un entorno propicio en el que los sucesivos alcaldes tuvieran la autonomía política y la autoridad

La transformación de Medellín, que pasó de ser una de las ciudades más violentas del mundo a una de las más innovadoras, se fundamentó claramente en un cambio social encabezado por la educación. La estrategia que el alcalde Sergio Fajardo puso en marcha en 2004, *Medellín, la más educada*, involucraba a la comunidad en la planificación y el diseño de las inversiones, así como en la asignación de fondos. La empresa municipal de servicios públicos de Medellín ha sido un recurso esencial en la financiación sostenible (Cadena y otros, 2011; The Lauder Institute, 2014) para la construcción de escuelas, plazas públicas, aparcamientos y el metro (Kimmelman, 2012) y

“

Los urbanistas deben recibir formación centrada en la integración de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida dentro del desarrollo urbano

”

ha seguido financiando las reformas de la ciudad con los alcaldes sucesivos.

El plan de inversiones abordó la delincuencia y la violencia en las zonas más pobres y violentas a través de la planificación urbanística integrada, que incluía sistemas de transporte, edificaciones innovadoras como espacios de aprendizaje y, especialmente, la construcción de 120 nuevas escuelas públicas y 9 parques biblioteca (Nolen, 2014). La incidencia de la delincuencia y la violencia ha descendido enormemente en los últimos veinte años como resultado de las reformas realizadas en la ciudad (Cerdá y otros, 2012) (**Gráfico 5.4**).

Para reducir la desigualdad, Fajardo se centró en mejorar la educación pública, en lugar de apoyar la educación privada, convencido de que la «educación pública debe ser el motor de la transformación social». El gobierno movilizó a las empresas, las universidades y las escuelas privadas para mejorar el sistema de educación pública y destinó hasta un 40 % del presupuesto municipal a la educación (Kurtz-Phelan, 2007).

La ciudad desarrolló una red de bibliotecas para promover la integración social y la inclusión y también llevar la educación a las comunidades marginadas. Las bibliotecas se convirtieron en hermosos centros comunitarios de gran valor simbólico, destinados a elevar la autoestima de los niños pobres y frenar la violencia (Castro y Echeverri, 2011). La Biblioteca España, situada estratégicamente sobre una loma, se convirtió en un lugar emblemático, ya que transmite un mensaje de dominio público y presencia en un lugar que en el pasado perteneció a las bandas criminales (Kimmelman, 2012).

Desde 2012, la empresa municipal debe asignar el 7 % de sus beneficios anuales a apoyar el plan de ciencia, tecnología e innovación de la ciudad (OCDE, 2015). Única ciudad de América Latina que cuenta con un plan semejante, Medellín puede apoyarse en bases sólidas para desarrollar polos de salud, energía y TIC (Bomberg, 2014).

LA PLANIFICACIÓN URBANÍSTICA SE BENEFICIA DEL LIDERAZGO MUNICIPAL

El papel de los líderes municipales es importante tanto para la planificación urbanística en general como para la planificación urbanística integrada que aborda la educación. Como se muestra en la sección anterior, disponer de cierto grado de autonomía es un requisito esencial para que el gobierno municipal se pueda apropiar firmemente de la reforma urbana.

El liderazgo municipal también puede tener repercusiones positivas en los planos mundial y regional. Dado que las ciudades han crecido en tamaño e importancia política, su papel en la gobernanza local y mundial se ha intensificado. Las redes mundiales para la gobernanza de las ciudades pueden aportar soluciones urbanísticas. Los alcaldes se asocian mediante iniciativas mundiales y locales (*glocal*) a largo plazo como Gobiernos Locales por la Sustentabilidad (ICLEI), Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) y la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO.

Las medidas encaminadas a combatir el cambio climático se benefician del liderazgo municipal. En el grupo de liderazgo climático C40 participan muchas ciudades importantes que trabajan con actores internacionales como el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Fundación Clinton. Este grupo promueve el liderazgo de los alcaldes en la gobernanza mundial (Acuto, 2013; Barber, 2013). Las redes municipales transnacionales también han sido determinantes en el desarrollo de conocimientos y métodos para combatir el cambio climático a escala local (Bouteligier, 2012; Fünfgeld, 2015).

Sin embargo, para resolver los acuciantes problemas urbanos, es necesario hacer frente a numerosos retos de gobernanza en estas redes de intercambio y generación de conocimientos, a fin de desarrollar su potencial. Al tiempo que aumentan las expectativas de los gobiernos municipales, las medidas municipales destinadas a la prestación de servicios y la colaboración pueden verse bloqueadas por la escasez de datos, la ausencia de

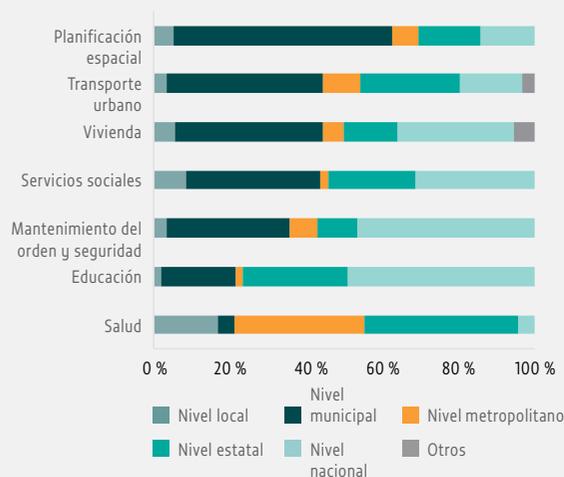
“

La educación como sector brilla por su ausencia en los debates sobre la consecución del ODS 11 relativo a las ciudades y los asentamientos humanos

”

GRÁFICO 5.5:

Las autoridades locales consideran que la gestión del sector de la educación incumbe al nivel nacional o estatal
 Respuestas de representantes de las autoridades locales a la pregunta de una encuesta sobre quién dirige determinados sectores



Nota: El análisis está basado en las respuestas procedentes de 50 ciudades en 30 países con ingresos medios y altos principalmente.
 Fuente: LSE (2014).

capacidades técnicas, una jurisdicción ambigua y la falta de descentralización fiscal. En una encuesta sobre 50 ciudades de los 30 principales países de ingresos medios y altos, muchos representantes municipales señalaron la falta de capacidades de las autoridades locales y de financiación pública y, también, la impredecibilidad de los recursos como obstáculos para la gobernanza (LSE, 2014).

Entretanto, la educación como sector brilla por su ausencia en los debates sobre la consecución del ODS 11 relativo a las ciudades y los asentamientos humanos. Por ejemplo, raramente se la menciona cuando se debaten los modos en que las zonas urbanas deben responder al cambio climático, la prevención de desastres o la expansión urbana. El papel de las escuelas está prácticamente ausente en los debates sobre las

prioridades urbanas como la rehabilitación de los barrios bajos (Minnery y otros, 2013).

Si el suministro de educación no figura de modo suficiente en los programas integrados de planificación urbanística, ello se debe también a que la educación no suele formar parte de las competencias de las autoridades locales. En muchos países de ingresos altos y medios, las autoridades municipales están mucho menos implicadas en la prestación de servicios educativos que en otros sectores (**Gráfico 5.5**).

Si bien la autonomía local no garantiza cambios positivos, una mayor autonomía de las ciudades es una condición indispensable para que estas se apropien de las reformas urbanas que incorporan estrategias de educación, como muestran los casos de Curitiba y Medellín. Del mismo modo, una investigación reciente realizada en cinco ciudades (Dubái, en los Emiratos Árabes Unidos, Ciudad Ho Chi Minh, en Viet Nam, Londres, Nueva York y Río de Janeiro, en el Brasil) que fueron evaluadas debido a que sus resultados de aprendizaje estaban mejorando o eran altos, estableció que un liderazgo adecuado en todos los niveles, con especial atención en el liderazgo inspirador educativo a nivel municipal, era esencial para que la reforma educativa resultara efectiva (Elwick y McAleavy, 2015).

CONCLUSIÓN

Dada la naturaleza compleja y global de los desafíos urbanos, la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida deben integrarse en la planificación urbanística. Constituyen un instrumento esencial para el desarrollo urbano sostenible. Al mismo tiempo, la urbanización y otros procesos relacionados con las ciudades han generado la necesidad de planificar debidamente el sistema educativo. La educación es fundamental para el crecimiento económico, la innovación y una mejor inclusión económica; asimismo, tanto la educación formal como la no formal deben ser sometidas a un

control para garantizar que contribuyen a reducir la desigualdad y no a agudizarla.

El sector de la educación, en su sentido más amplio, está prácticamente ausente de los grandes debates sobre el desarrollo urbano centrados en la inclusión social y la sostenibilidad medioambiental. Si la educación no se integra en su planificación, es muy probable que estos objetivos no se logren. Al mismo tiempo, es fundamental que las partes interesadas en la educación y los dirigentes de las ciudades, como los alcaldes, realicen una labor más enérgica de sensibilización y liderazgo, de modo que la educación tenga voz y voto en los debates sobre el futuro de las ciudades. Además, es necesario que haya un mayor reconocimiento del papel de la educación en el desarrollo urbano transformador en lo relativo tanto a la educación formal como a otros tipos de educación.

Jóvenes de El Salvador participan en una actividad organizada por la Asociación SERES.

FOTOGRAFÍA: Ben Rosenzweig en nombre de SERES y for Peace



CAPÍTULO

6

Las asociaciones y alianzas: condiciones propicias para alcanzar el ODS 4 y los demás ODS

Estamos decididos a movilizar los medios necesarios para implementar esta Agenda mediante una Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible revitalizada, que se base en un espíritu de mayor solidaridad mundial y se centre particularmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables, con la colaboración de todos los países, todas las partes interesadas y todas las personas.

Los vínculos entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su carácter integrado son de crucial importancia para cumplir el propósito de la nueva Agenda. Si conseguimos lo que ambicionamos en todos y cada uno de los aspectos de la Agenda, mejorarán notablemente las condiciones de vida de todas las personas y nuestro mundo se transformará en un lugar mejor.

– La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible



MENSAJES CLAVE

El mundo entero debe aunar esfuerzos para superar las barreras y alcanzar las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

-
- 1 **Se necesitan más recursos nacionales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).**
 - a. En muchos de los países más pobres la recaudación impositiva es inferior al 15 % del ingreso nacional (frente al 26 % de los países más ricos).
 - b. Se necesitan medidas nacionales e internacionales para atajar la evasión fiscal y la elusión de impuestos a fin de que los países recuperen los ingresos fiscales perdidos.
 - c. Se pueden destinar recursos a la educación si se reducen las subvenciones a los combustibles fósiles y se reasignan dichos fondos a favor de la educación.
 - d. La ayuda puede servir de catalizador del incremento de los recursos nacionales.
 - e. La educación puede mejorar el comportamiento de los contribuyentes y aumentar el cumplimiento de los deberes fiscales.

 - 2 **Para alcanzar las metas de Educación 2030, la ayuda debe aumentar; sin embargo, está disminuyendo.**
 - a. Incluso si se aumentan considerablemente los recursos nacionales, en los países de bajos ingresos existirá un déficit anual de financiación de 21000 millones de dólares estadounidenses para conseguir las metas de Educación 2030.
 - b. El déficit de financiación en educación podría subsanarse si los donantes destinasen el 0,7 % del INB a asistencia y el 10 % de dicha ayuda a la educación.
 - c. Sin embargo, en general, la ayuda para la educación está en descenso: en 2014, se redujo en 1200 millones de dólares estadounidenses respecto a la cuantía máxima alcanzada en 2010.

 - 3 **La ayuda para la educación no se destina de manera efectiva a aquellos que más la necesitan.**
 - a. Los países pobres y afectados por conflictos no ocupan posiciones prioritarias en la asignación de ayudas.
 - b. La atención y educación de la primera infancia puede traer grandes beneficios para los niños más desfavorecidos. Sin embargo, se le dedicó menos del 3 % de la cantidad destinada a la educación superior.

 - 4 **Los gobiernos y los organismos internacionales deben colaborar para cumplir la agenda de desarrollo sostenible.**
 - a. La amplia agenda de los ODS exige enfoques multisectoriales.
 - b. Aunque las medidas nacionales que tienen éxito destinadas a mejorar la planificación multisectorial son escasas, suelen contar con una fuerte participación política, apoyo institucional y financiero y una fuerte capacidad.
 - c. Los organismos de asistencia suelen carecer de una visión coherente del desarrollo y no siempre tienen como prioridad la reducción de la pobreza.

 - 5 **Es necesario desarrollar asociaciones y alianzas para alcanzar las metas de los ODS.**
 - a. La sociedad civil y el sector privado deben desempeñar importantes papeles activos en la financiación, la implementación y la mutua rendición de cuentas de la nueva agenda.
 - b. Los organismos de coordinación y financiación internacionales son esenciales para apoyar a los países, evaluar los progresos, fomentar la coordinación de las actividades de los aliados y proporcionar fondos.

Finanzas.....	155
Coherencia de las políticas.....	162
Las asociaciones y alianzas	169
Conclusión.....	172

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible considera indisociables los desafíos sociales, económicos y medioambientales de nuestra época, que exigen una respuesta integrada. El ODS 17, que articula los «medios» para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, exhorta a una alianza mundial revitalizada. Las metas del ODS 17 ponen de manifiesto la necesidad de cooperación, a fin de garantizar una financiación adecuada, el desarrollo y difusión de la innovación tecnológica y la creación de capacidades para ejecutar los planes nacionales; de mejoras sistémicas, para aumentar la coherencia de las políticas, construir asociaciones y alianzas de múltiples interesados y mejorar los datos, el seguimiento y la rendición de cuentas; y de condiciones macroeconómicas favorables, que incluyen un comercio inclusivo, la sostenibilidad de la deuda y la inversión en salud (Naciones Unidas, 2015c).

El cumplimiento de los ODS exige planes y acciones integrados donde los diversos sectores, niveles de gobierno y tipos de actores deben cooperar. Para el éxito de la nueva agenda, es esencial que junto a una financiación adecuada se den otras condiciones propicias, en particular, capacidades humanas, instituciones efectivas y voluntad política (**Gráfico 6.1**). Este capítulo estudia qué cambios son necesarios en la financiación, las

políticas y los acuerdos de colaboración actuales dentro de la educación y en sus interacciones con otros sectores, para lograr el progreso.

FINANZAS

No es posible ejecutar ningún plan o estrategia sin los recursos financieros adecuados. Las grandes deficiencias financieras fueron el motivo principal de que, entre 2000 y 2015, no se avanzara lo suficiente hacia los objetivos de la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2015a). Esta sección se centra, sobre todo, en la financiación necesaria para alcanzar el ODS 4 en los países de bajos ingresos.

Existen varios enfoques que explican cuál será el coste para alcanzar los ODS y quién debería financiarlos. Según una reciente estimación, para lograr los ODS, de aquí a 2030, será necesaria una inversión anual adicional de entre un 1,5 % y un 2,5 % del producto interno bruto (PIB) mundial procedente de sectores públicos y privados. Los países de ingresos bajos y medios bajos tendrán que aumentar el gasto en un 4 % de su PIB previsto (Schmidt-Traub, 2015). La Agenda de Acción de Addis Abeba, fruto de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo de 2015, reconoce

“

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible considera indisociables los desafíos sociales, económicos y medioambientales de nuestra época

”

“

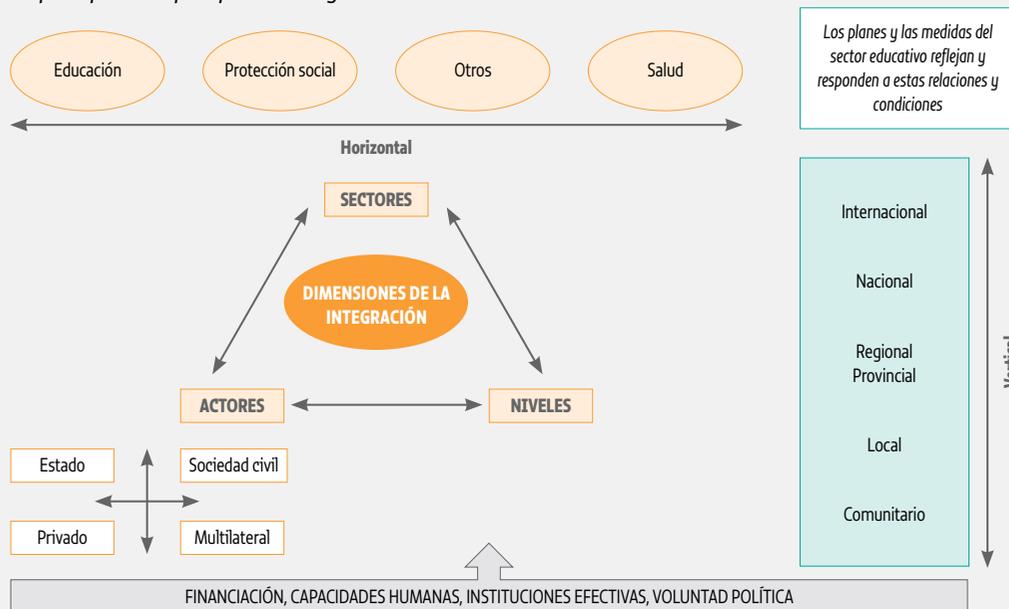
Para poder impartir una educación de calidad desde la enseñanza preescolar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria faltan por lo menos 39 000 millones de dólares al año

”

GRÁFICO 6.1:

¿Qué clase de integración y apoyo se necesita para cumplir con la agenda para el desarrollo sostenible?

Un marco conceptual para una planificación integrada



Fuente: Basado en Persaud (2016).

que serán necesarias todas las fuentes de financiación (públicas y privadas, nacionales e internacionales) y una perspectiva de inversión a largo plazo (Naciones Unidas, 2015a). Esto contrasta con el énfasis puesto en la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) en la era de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (Fehling y otros, 2013).

En el sector de la educación, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015* había calculado cuánto costaría el acceso de todos los niños y adolescentes a una educación de calidad desde la enseñanza preescolar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en países de ingresos bajos y medios bajos. Se prevé que el coste anual aumentará de 149 mil millones de dólares

estadounidenses, en 2012, a 340 mil millones de dólares en los próximos quince años. Incluso después de tener en cuenta la mejora de la movilización de los ingresos nacionales, se arroja un déficit financiero anual de 39 mil millones de dólares (UNESCO, 2015b).

A fin de determinar las medidas necesarias para enjugar este déficit financiero, durante la Cumbre de Oslo, celebrada en julio de 2015 (Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo, 2015), se anunció la creación de la Comisión Internacional de alto nivel sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial (Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo, 2015). Organizada conjuntamente por el primer ministro de Noruega, los presidentes de Chile,

Indonesia y Malawi y el Director General de la UNESCO, está presidida por el Enviado Especial de las Naciones Unidas para la Educación Mundial e integrada por líderes políticos, responsables de la elaboración de políticas e investigadores.

Su cometido es argumentar enérgicamente en favor de la inversión en la educación y formular recomendaciones a fin de distribuir los recursos de manera más eficaz, responsable y coordinada, en particular al determinar las asignaciones presupuestarias. Examinará una amplia gama de fuentes de financiación, entre ellas, la movilización de más recursos internos mediante ayudas más estratégicas, asociaciones y alianzas no tradicionales, financiación innovadora y el sector privado.

Está previsto que la comisión presente su informe al Secretario General de las Naciones Unidas en septiembre de 2016. Ante la perspectiva de sus muy esperadas recomendaciones, que también se basarán en las conclusiones de un grupo de expertos en financiación de la educación, esta sección se centra en un conjunto de cuestiones precisas de financiación en los planos nacional e internacional.

RECURSOS NACIONALES

Para cumplir los ODS, será necesario movilizar más recursos internos. En 2014, los recursos internos financiaron el 71 % del gasto público en los sectores relacionados con los ODM en 66 países de ingresos bajos y medios bajos (Development Finance International y Oxfam, 2015). En educación, esta proporción fue del 86 % (Action Aid, 2016).

El Marco de Acción Educación 2030 fijó dos objetivos de referencia en materia de financiación nacional de la educación: del 4 % al 6 % del PIB y del 15 % al 20 % del gasto público. Como mostró el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2015, los países más pobres han realizado grandes esfuerzos para priorizar la educación en sus presupuestos, pero son más proclives a incumplir los objetivos de gasto porque sus presupuestos generales son reducidos debido a la escasez de ingresos internos (UNESCO, 2015a). Por tanto, la cuestión clave es cómo movilizar los ingresos.

Movilizar más recursos nacionales

En aproximadamente la mitad de los países en desarrollo, la proporción de los impuestos respecto del PIB está por

debajo del 15 %, frente al 18 % en las economías emergentes y el 26 % en las avanzadas (Lagarde, 2016). Para aumentar esta proporción en los países más pobres son necesarios esfuerzos nacionales y mundiales.

Atajar la evasión fiscal y la elusión de impuestos es también una responsabilidad mundial. Muchos de los desafíos que deben afrontar los países más pobres en materia de recaudación de impuestos son de carácter mundial. La omnipresencia de sociedades internacionales secretas

“ En aproximadamente la mitad de los países en desarrollo, la proporción de los impuestos respecto del PIB está por debajo del 15 % ”

que ocultan sus bienes y utilizan los impuestos como una ventaja competitiva en la competencia mundial por inversiones son factores relevantes que limitan la capacidad de los países de incrementar sus recursos

internos mediante tributos (Sachs y Schmidt-Traub, 2014). Con frecuencia, los incentivos fiscales para atraer multinacionales han colocado a los países en desarrollo en una situación de desventaja. En los países en desarrollo, las exenciones fiscales en favor de las empresas han generado unas pérdidas estimadas de 139 mil millones de dólares estadounidenses al año (Action Aid, 2013). Del mismo modo, los convenios fiscales suelen perjudicar a los países más pobres. Se estima que, en 2010, los países que no pertenecen a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) perdieron 1 600 millones de dólares por la aplicación de los acuerdos con los Estados Unidos (FMI, 2014).

Según estimaciones recientes, los países en desarrollo pierden unos 100 mil millones de dólares estadounidenses al año a causa de la elusión tributaria de las empresas multinacionales por medio de inversiones en países con ventajas fiscales (UNCTAD, 2015). Los flujos financieros ilícitos, que son movimientos ilegales de dinero o capital entre países, son un síntoma de fallos de gobernanza, instituciones débiles y corrupción (OCDE, 2015f). En 2013, los países de bajos ingresos perdieron más de un billón de dólares estadounidenses como consecuencia de dichos flujos: más de diez veces la cantidad de la asistencia oficial para el desarrollo recibida ese año (Kar y Spanjers, 2015). Es menester

una actuación nacional e internacional coordinada en materia de incentivos fiscales, tratados y decisiones empresariales nocivas para que los países de menores ingresos recuperen los ingresos fiscales perdidos. (Action Aid, 2016).

La educación puede mejorar el comportamiento del contribuyente y aumentar el cumplimiento de los deberes fiscales. Aunque los grandes desafíos fiscales son de naturaleza mundial, el hecho de que en muchos de los países más pobres los impuestos representan menos del 15 % de los ingresos nacionales se debe a su incapacidad para aumentar la base impositiva y recaudar impuestos sobre la renta, la propiedad y otros impuestos de carácter progresivo (FMI, 2013a).

El comportamiento del contribuyente está influido por factores ajenos al sistema tributario, como, por ejemplo, la forma de utilizar los ingresos fiscales y el grado en que la imposición fiscal moviliza el compromiso político de los ciudadanos (Fjeldstad y Heggstad, 2012; OCDE, 2015a). Quienes evaden el pago de impuestos son a menudo las élites con un alto nivel de estudios presentes en los países y las empresas multinacionales. Sin embargo, también es cierto que el nivel de instrucción y de conocimientos en materia fiscal guarda relación directa con la actitud que se tiene con respecto a la imposición fiscal. Datos de la Encuesta Mundial de Valores de 2005 relativos a 55 países indican que, cuanto mayor es el nivel de estudios de las personas, más positiva es su actitud hacia la imposición fiscal (OCDE, 2013b). Datos de la misma encuesta relativos a la India y al periodo entre 1990 y 2006 desvelan que la educación universitaria está asociada con una menor tolerancia de la evasión fiscal y la corrupción (Shafiq, 2015).

La educación también tiene un efecto sobre el comportamiento en materia tributaria. En 100 países, los impuestos sobre la renta y el consumo aumentaron con el nivel educativo, con lo que se pudo recurrir a los novísimos tipos de impuestos basados en la alfabetización generalizada (Kenny y Winer, 2006). Los bajos niveles de alfabetización estaban asociados a menores ingresos fiscales en 123 países estudiados con datos de 1996 a 2010 (Mutascu y Danuletiu, 2013). Sin embargo, se ha observado que este efecto es más fuerte en algunas regiones, como América Latina, que en otras, como Asia (Profeta y Scabrosetti, 2010).

Algunos países han recurrido a programas de formación de los contribuyentes para mejorar el cumplimiento de

los deberes fiscales y promover una cultura de pago de impuestos, con el objetivo de aumentar los ingresos y fortalecer el pacto entre los ciudadanos y el gobierno. A su vez, otros países han incorporado la educación tributaria en los planes de estudios. En América Latina, nueve países han incluido la enseñanza de la fiscalidad en sus planes de estudios y han desarrollado materiales didácticos merced a una actuación conjunta de los ministerios de Educación y las autoridades fiscales. El gobierno de Jamaica amplió su Programa Escolar en Educación Tributaria a las escuelas de primaria. Hay estudios que señalan que, para influir en la cultura tributaria, se debe educar desde edades muy tempranas (OCDE, 2015a).

Destinar más recursos al gasto educativo

Recaudar más ingresos es un importante punto de partida para garantizar que la educación reciba una financiación adecuada. Pero en muchos países también es posible reasignar el gasto en beneficio de la educación.

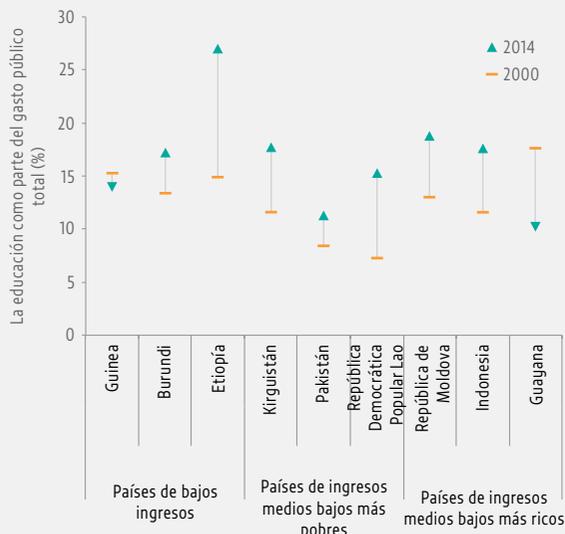
Algunos países con niveles similares de desarrollo económico han evolucionado de maneras distintas en cuanto a priorizar la educación. Entre los países de bajos ingresos, Etiopía casi duplicó el porcentaje de su presupuesto destinado a educación, que pasó del 15 %, en 2000, al 27 %, en 2013, mientras que Guinea, que partía desde el mismo punto, redujo levemente su compromiso con la educación. Entre los países de ingresos medios bajos, en 2014, Kirguistán y la República Democrática Popular Lao alcanzaron la cota mínima recomendada del 15 %, mientras que el Pakistán solo asignó el 11,3 % de su presupuesto a este fin (**Gráfico 6.2**).

Hay dos maneras de priorizar el gasto en educación: suprimir las subvenciones a los combustibles fósiles y destinar fondos para educación.

Al reorientar las subvenciones a los combustibles fósiles es posible aumentar el gasto en educación. Una gran fuente de potenciales ingresos para educación es la reforma de los regímenes de subvenciones a los combustibles fósiles, pues mantienen los precios para ciertos productos energéticos más bajos que los precios del mercado (FMI, 2013b). La documentación disponible demuestra que las subvenciones a los combustibles fósiles son ineficientes y desiguales porque la mayoría de las familias más ricas se benefician de ellas, mientras que los fondos que podrían emplearse en el gasto a favor de los pobres son muy reducidos (Anand y otros, 2013; Arze del Granado y otros, 2012; Clements y otros, 2013).

GRÁFICO 6.2:**Se puede aumentar el gasto en educación cualquiera que sea el nivel de desarrollo económico**

La educación, como parte del gasto público total, en una muestra de países, 2000 y 2014 o el año más reciente



Fuente: Base de datos del IEU.

El análisis más reciente del Fondo Monetario Internacional (FMI) sugiere que las subvenciones mundiales a la energía podrían alcanzar 5,3 billones de dólares estadounidenses en 2015, es decir, el 6,5 % del PIB mundial (Coady y otros, 2015). Para calcular otras subvenciones implícitas en los actuales precios de los combustibles, esta estimación incluye los altos costes medioambientales y para la salud que conlleva el consumo de combustible. Reorientar las subvenciones implícitas y explícitas a los combustibles sería una manera eficaz de financiar los ODS (Merrill y Chung, 2014), comprendida la educación (Steer y Smith, 2015). En Indonesia, entre 2005 y 2009, el gasto público en educación aumentó en más de un 60 %, debido principalmente a una reforma en las subvenciones a los combustibles (Tobias y otros, 2014).

Los gobiernos destinan fondos para aumentar el gasto en educación. Algunos gobiernos destinan una parte de los ingresos fiscales al aumento del gasto en educación. Saber que un impuesto será empleado en fines sociales puede reducir la resistencia a pagarlos. Los contribuyentes también valoran el hecho de que la asignación de fondos conlleva una rendición de cuentas respecto al modo como se gastan sus impuestos

(Prichard, 2010). Los impuestos específicos destinados a educación han sido empleados para apoyar la educación primaria y secundaria en el Brasil y la India, y la educación superior en Ghana y Nigeria (Action Aid, 2016).

Algunos temen que la asignación de fondos pueda disuadir de que se utilicen otros recursos de financiación y no varíe la recaudación total, además de generar asignaciones ineficientes de recursos en un determinado sector y entre sectores, así como reducir la flexibilidad en las políticas de gestión fiscal (Welham y otros, 2015). Sin embargo, esos temores son minúsculos en comparación con la magnitud de la necesidad una financiación que garantice a todos oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

RECURSOS EXTERNOS

Incluso si los países de bajos ingresos intensifican la movilización de recursos internos, se calcula que el déficit financiero anual es de 21 mil millones de dólares estadounidenses, que equivalen al 42 % del coste anual total previsto para alcanzar el objetivo de educación universal preescolar, primaria y secundaria de aquí a 2030 (UNESCO, 2015b). Por tanto, la ayuda seguirá siendo necesaria para muchos países de bajos ingresos. Entre los países de bajos ingresos de los que se dispone de datos, tres cuartas partes recibieron una asistencia directa para la educación que superó el 10% de su gasto público total en educación (UNESCO, 2015a).

La ayuda total alcanza una media del 0,31 % del ingreso nacional bruto entre los Estados miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, la cual ha sido más o menos constante durante diez años. Estas cifras están muy por debajo de la promesa que en 2005 hicieron 15 países de la Unión Europea de destinar un 0,7 % a ayudas. En 2014, solo Dinamarca, Luxemburgo, el Reino Unido y Suecia la había cumplido. Si los miembros del CAD y otros donantes no pertenecientes al CAD cumplieran la promesa del 0,7 % y se comprometieran a invertir el 10 % de este en educación básica y secundaria, habría fondos suficientes para subsanar el déficit financiero de 39 mil millones de dólares estadounidenses de los países de ingresos bajos y medios bajos (OCDE-CAD, 2016).

Sin embargo, el volumen de asistencia para la educación disminuyó en unos 600 millones de dólares estadounidenses entre 2013 y 2014 y, en 1 200 millones, si se compara con la cuantía máxima alcanzada en 2010

“

Incluso si se aumentan considerablemente los recursos nacionales, sigue habiendo un déficit anual de financiación de 21 mil millones de dólares estadounidenses, que la ayuda exterior debe cubrir

”

(ver Capítulo 20). En este contexto negativo para la asistencia para la educación, en esta sección se plantean tres opciones: la posibilidad de destinar más fondos a la educación por conducto de mecanismos multilaterales; la posibilidad de dedicar más asistencia a crear capacidad entre las autoridades nacionales a fin de aumentar los recursos internos; y los beneficios que podrían obtenerse dirigiendo la ayuda a los países y los niveles educativos que más lo necesiten.

Los mecanismos multilaterales pueden contribuir a movilizar fondos adicionales

Los donantes pueden proporcionar asistencia mediante mecanismos bilaterales, comprometiéndose directamente con los gobiernos u organizaciones no gubernamentales, o a través de mecanismos multilaterales, encauzando fondos por conducto de instituciones internacionales. Los canales multilaterales parecen estar menos politizados y ser más sensibles a los países receptores, más propensos a orientarse a los países en función de la pobreza, menos fragmentados, más flexibles y mejores para la distribución de bienes públicos mundiales en ámbitos como la salud y el cambio climático. Por otro lado, no hay un consenso claro respecto a si los canales multilaterales son más eficientes que los canales bilaterales (Gulrajani, 2016).

Es más común entre los donantes asignar sus fondos a organismos multilaterales a través de fondos fiduciarios para problemáticas o sectores específicos. Una encuesta entre los miembros del CAD atribuyó esta tendencia al deseo de los donantes de visibilidad e influencia (Reinsberg y otros, 2015). Sin embargo, una mayor asignación multilateral puede suponer un desafío si con ella aumenta la fragmentación de las organizaciones multilaterales (Gulrajani, 2016; Killen y Rogerson, 2010).

Aun así, la asignación ha sido empleada ampliamente para aumentar la financiación del sector sanitario. Entre 2006 y 2014, la asistencia que las organizaciones multilaterales desembolsaron en materia de salud aumentó en 2600 millones de dólares estadounidenses, gracias a fondos para cuestiones específicas como el GAVI, la Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización.

En educación, el aumento solo fue de 952 millones de dólares. El sector de la educación necesita mejorar el uso de estos mecanismos para obtener fondos adicionales (OCDE-CAD, 2016).

La ayuda puede cumplir un papel catalizador en el incremento de los recursos nacionales

Ante la limitada voluntad política de aumentar el volumen de la ayuda, ¿cómo podría emplearse mejor la asistencia existente a fin de facilitar la movilización de recursos internos? En 2013, solo 96 millones de dólares estadounidenses, menos del 0,07 % de la ayuda total para el desarrollo, se destinaron a proyectos que apoyaban la movilización de recursos internos en países de bajos ingresos. El Afganistán, Mozambique y la República Unida de Tanzania recibieron conjuntamente un tercio del total.

En 2006, en Mozambique, se creó una autoridad fiscal. Un grupo de donantes brinda apoyo directo mediante un acuerdo de colaboración con este organismo. En consecuencia, la recaudación fiscal se duplicó entre 2008 y 2013, mientras que la obtenida gracias a los impuestos directos de carácter más progresivo se triplicó (Strawson e Ifan, 2016).

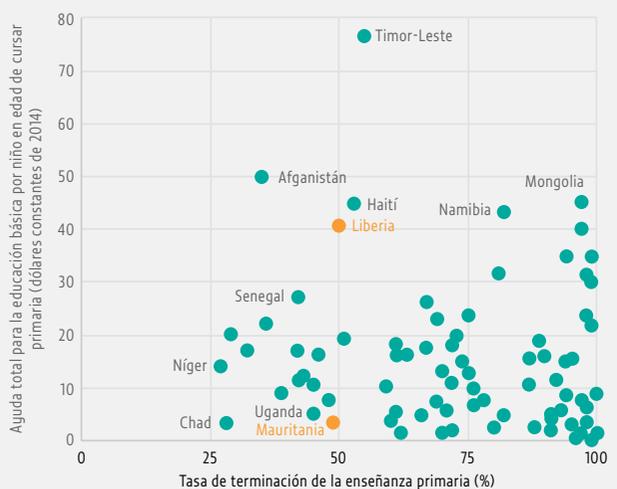
El papel catalizador de la ayuda en la movilización de recursos nacionales fue avalado como un aspecto clave de la cooperación internacional en la iniciativa de Adís Abeba sobre la fiscalidad durante la tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en julio de 2015. Los donantes se comprometieron a duplicar la cooperación técnica para la movilización de recursos internos de aquí a 2020 (Strawson e Ifan, 2016). En los últimos años, se están destinando más fondos a iniciativas internacionales como el Tax Policy and Administration Topical Trust Fund del FMI (Strawson e Ifan, 2016).

En el ámbito de la salud, los Estados Unidos anunciaron que reasignarán 63,5 millones de dólares del Plan de emergencia del presidente de los Estados Unidos para la lucha contra el sida a iniciativas de movilización de recursos en Kenya, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Viet Nam y Zambia, con la clara intención de

GRÁFICO 6.3:

La ayuda destinada a la educación básica no se determina en función de las necesidades

Ayuda total para la educación básica por niño en edad de cursar primaria (2014) y tasa de terminación de la enseñanza primaria (2008-2014)



Fuentes: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE (OCDE-CAD, 2016); Base de Datos de Desigualdad Mundial en Educación.

recaudar mil millones de dólares para actividades de salud pública (Runde y otros, 2014).

La ayuda para la educación no se destina de manera efectiva a los lugares donde más se necesita

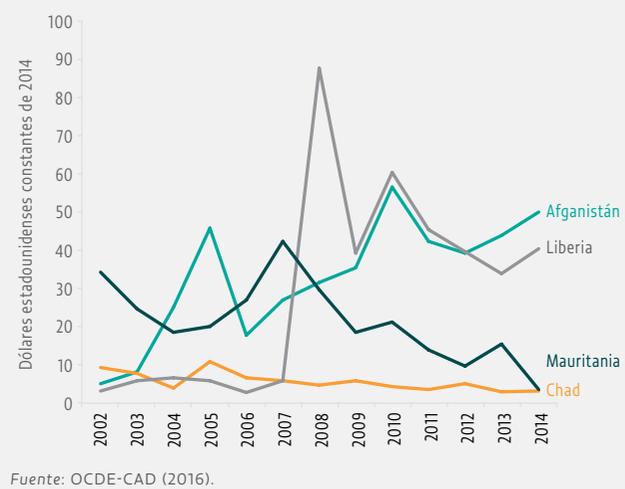
Uno de los principales objetivos de la asistencia al desarrollo es beneficiar a quienes lo necesitan. Al analizar los mandatos de 50 organismos de asistencia, se encontró que 6 de ellos incluían un acto jurídico que les exige hacer de la reducción de la pobreza un objetivo de la cooperación al desarrollo, 21 veían la reducción de la pobreza como un objetivo primordial, 10 la consideraban como un objetivo conjunto y 13 no incluían la reducción de la pobreza como objetivo específico. Respecto a los organismos que tenían el mandato legal de reducir la pobreza, más del 80% de su asistencia al desarrollo se destina a países cuyo índice de pobreza es superior a la media. Los organismos entre cuyos objetivos no se incluye de forma específica la reducción de la pobreza destinan solo el 31 % de su asistencia al desarrollo a estos países (Strawson y otros, 2015).

Los intereses económicos y políticos tienen un gran peso en las decisiones de financiación de los donantes (Alesina y Dollar, 2000; Claessens y otros, 2009). Según datos de 170 países receptores, desde 2003, la asignación de

GRÁFICO 6.4:

Las desigualdades en la asistencia para la educación básica persisten

Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria, en una muestra de países entre 2002 y 2014



Fuente: OCDE-CAD (2016).

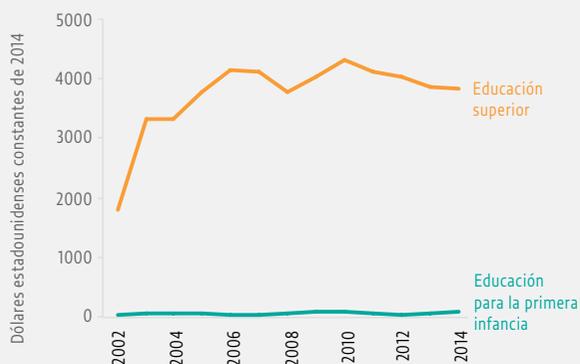
ayudas para la educación básica se ha realizado más en función de los intereses comerciales de los donantes que de las necesidades de los países receptores, que fueron determinadas en función de las tasas de matriculación o terminación (Sumida, 2016).

El porcentaje de niños que terminaron la escuela primaria es una medida potencial de las necesidades de los países. En 2014, Mongolia recibió una media de 45 dólares estadounidenses por niño en concepto de ayuda para la educación básica, a pesar de que la tasa de terminación de la enseñanza primaria era del 97 % en 2010 (UNESCO, 2016a). Por el contrario, el Chad, donde la tasa de terminación de la enseñanza primaria era del 28 % en 2010, recibió 3 dólares por niño con edad escolar de primaria en 2014 (**Gráfico 6.3**). En Liberia y Mauritania, casi la mitad de los niños terminan la enseñanza primaria, pero Liberia recibe una cantidad diez veces mayor de asistencia para la enseñanza básica por niño en edad escolar.

Si bien, las asignaciones de ayuda para la educación per cápita en el Afganistán y Liberia han aumentado en términos generales en los últimos años, en el Chad se han mantenido prácticamente invariables y, en Mauritania, han disminuido (**Gráfico 6.4**). Los donantes deben corregir

GRÁFICO 6.5:**Los donantes dan prioridad a los niveles educativos menos accesibles a los pobres**

Ayuda directa para (a) la atención y educación de la primera infancia y (b) la educación superior, 2002-2014



Fuente: OCDE-CAD (2016).

estas diferencias si quieren contribuir al logro de metas ambiciosas y garantizar la igualdad.

La ayuda para la educación debería también destinarse a países donde este recurso puede contribuir más a reforzar la equidad. El gasto público en educación superior beneficia más a los ricos (Lustig, 2015). No obstante, una inversión temprana en educación beneficia considerablemente a los niños desfavorecidos (UNESCO, 2015a). Sin embargo, en 2014, la atención y educación de la primera infancia recibió solo 106 millones, menos del 3 % del gasto en la educación superior (**Gráfico 6.5**). Por añadidura, la mayor parte de la ayuda para la educación superior se destina a apoyar a los estudiantes que salen a estudiar a los países donantes. Por tanto, una gran parte de esta ayuda ni siquiera llega a los países en desarrollo (UNESCO, 2015a).

COHERENCIA DE LAS POLÍTICAS

En la era de los ODS, los enfoques sectoriales son insuficientes para afrontar los retos interdependientes y transversales del desarrollo sostenible (Le Blanc, 2015). Por el contrario, el contexto es más propicio para conceptos como «impacto colectivo» (Kania y Kramer, 2011), que hace referencia a una coordinación deliberada

y estructural de esfuerzos para lograr resultados más amplios; «pensamiento sistémico» (Chapman, 2004), es decir, ver el todo integrado como mayor que la suma de sus partes; y los enfoques «pangubernamentales» (Naciones Unidas, 2014), que requieren una colaboración conjunta de distintos ministerios.

Desde una perspectiva política, estos enfoques multisectoriales pueden evitar que se compita por recursos escasos y ayudar a emplear los recursos existentes de manera más eficiente. La prestación de servicios integrados puede ser un medio para llegar a las personas más vulnerables, ya que aborda sus múltiples necesidades de forma simultánea y reduce el coste de la duplicación de servicios (OCDE, 2015d).

Dado que se necesitan diversas perspectivas para integrar y resolver mejor los problemas (Hong y Page, 2004), la planificación de la educación también puede beneficiarse de una gran variedad de conocimientos y experiencias que están fuera de los ministerios de educación (Jacobs, 1964). Por ejemplo, un ministerio de educación que pretenda atenuar las disparidades de género en materia de matriculación y nivel de instrucción debe ser consciente de las barreras estructurales no educativas que enfrenta la escolarización de niños y niñas, lo que requiere una comprensión más amplia del desarrollo social y del sector laboral. Los esfuerzos relacionados con los ODS requieren estas medidas integradas horizontalmente (Le Blanc, 2015). También es necesaria la integración vertical, es decir, la coordinación y la colaboración entre los distintos niveles de gobierno, en la que sus funciones y responsabilidades estén claramente delimitadas (OCDE, 2013a). El Gráfico 6.1 refleja estas relaciones horizontales y verticales.

La amplia agenda de los ODS, con sus demandas multisectoriales, exige una buena planificación local unida a una visión coherente y pertinente a escala nacional, además de apoyo (Antonio y otros, 2014; Urama y otros, 2014). Esta sección presenta ejemplos de esfuerzos nacionales dirigidos a mejorar la coherencia, la planificación multisectorial efectiva y los desafíos de la planificación integrada.

LA COHERENCIA DE LAS POLÍTICAS EN LOS GOBIERNOS

La planificación integrada ha ganado espacio en los debates sobre desarrollo posteriores a 2015. Sin embargo,

las iniciativas de planificación multisectorial, en particular, las que se centran en una prestación de servicios básicos integrados en favor de los pobres, no son nuevas. Desde los años 1970 y 1980, se han emprendido enfoques integrados del desarrollo, como las estrategias que asocian créditos para el desarrollo económico rural con las que abordan necesidades básicas de salud, saneamiento y educación para combatir la pobreza rural de forma conjunta (Belgian Survival Fund e IFAD, 2009; Bovill, 2009).

“
Nigeria estableció un mecanismo integrado de subvenciones en los ámbitos de la salud, la educación, el agua y el saneamiento

Un metanálisis de la literatura sobre las intervenciones que combinan la salud con otros sectores (educación, desarrollo económico, nutrición, medio ambiente) desveló que 13 de las 25 intervenciones evaluadas tuvieron unos resultados

principalmente positivos, 9 tuvieron resultados en su mayoría mixtos y 3 tuvieron un efecto neutral o desconocido. Los programas de alimentación escolar y de desparasitación, las intervenciones contra la obesidad en las escuelas y las iniciativas integradas de desarrollo en la primera infancia fueron algunas de las intervenciones multisectoriales centradas en la educación que generaron resultados en su mayoría positivos (FHI 360, 2015).

Una investigación de un programa integrado de mejora del autoempleo entre los más pobres incluyó seis ensayos controlados aleatorios en Etiopía, Ghana, Honduras, la India, el Pakistán y el Perú, y evaluaba el progreso en diez índices de bienestar (consumo, seguridad alimentaria, bienes productivos y del hogar, inclusión financiera, uso del tiempo, ingresos y ganancias, salud física, salud mental, compromiso político y empoderamiento de las mujeres). Las intervenciones integradas incluían la formación en competencias de dirección de empresas y selección de medios de subsistencia, así como formación en salud, nutrición e higiene. La evaluación evidenció una clara incidencia en los 10 indicadores. Un año después del final del programa, seguían observándose resultados positivos para 8 de los 10 indicadores. Además, la evaluación incluyó un análisis coste-beneficio y observó que los beneficios eran mayores que los costes en todos los países, a excepción

de Honduras (Banerjee y otros, 2015).

Las intervenciones multisectoriales también pueden brindar argumentos para invertir en intervenciones que no parecen rentables si se evalúan desde la perspectiva de un único sector. En el Senegal, se observó que abordar juntos los desafíos de la alfabetización, la salud y la nutrición probablemente podría ayudar a romper el ciclo intergeneracional de la pobreza (Nordtveit, 2008). Mientras que un análisis de rentabilidad de un programa de transferencias de efectivo en Zomba, Malawi, concluyó que el coste por infección de VIH evitada era prohibitivo, entre 5 000 y 12 500 dólares estadounidenses (Baird y otros, 2012), un enfoque de financiación intersectorial podría ayudar a garantizar la financiación gracias a los múltiples beneficios de dichos programas (Remme y otros, 2012). La alimentación escolar y las intervenciones de salud en las escuelas son ejemplos importantes que demuestran que abordar la salud y la nutrición infantiles a través del sistema escolar resulta rentable (**Recuadro 6.1**).

Existen buenos ejemplos de planificación integrada...

Aunque la planificación integrada cuenta con un fundamento sólido y se dispone de pruebas creíbles a su favor, su realización satisfactoria requiere compromiso político, un entorno institucional apropiado, conocimientos financieros y técnicos y una noción de las dinámicas de poder (Persaud, 2016). Esta sección muestra tres ejemplos ilustrativos de los esfuerzos nacionales por mejorar la planificación multisectorial. Estos reflejan la importancia que revisten la voluntad política, el apoyo de las instituciones, unas capacidades suficientes y la disponibilidad de datos para apoyar el proceso de integración.

Nigeria: aplicación local y a gran escala para cumplir los ODM. En el marco de la Iniciativa en favor de los Países Pobres Muy Endeudados (2005), Nigeria asignó 18 mil millones de dólares estadounidenses procedentes del alivio de la deuda a la creación de la oficina del asesor especial del presidente sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Entre 2007 y 2009, esta institución brindó subvenciones condicionales a escala estatal dirigidas a los campos de la salud, el agua y el saneamiento, la electricidad y la reducción de la pobreza (Phillips, 2009; Zamba y Oboh, 2013). En 2010, la oficina puso en marcha el Plan de subvenciones condicionales para las zonas de gobierno local, ideado para llegar de manera más efectiva a los gobiernos locales, fortalecer los sistemas primordiales

RECUADRO 6.1
La alimentación escolar y la salud escolar como mecanismos integrados de intervención

Los programas de alimentación escolar están entre los programas de protección social más extendidos. Proporcionar alimentos en las escuelas puede mejorar algunos resultados de la educación, la salud y la nutrición de los niños en edad escolar, al tiempo que impulsa el sector agrícola y beneficia a la comunidad. En consecuencia, la coordinación de estos programas a menudo la realizan de manera conjunta los ministerios de Salud, Agricultura y Educación. Se estima que cada dólar invertido en alimentación escolar reporta un beneficio económico de tres dólares estadounidenses.

En el marco de la colaboración internacional entre instituciones se incluye la iniciativa Nourishing Bodies, Nourishing Minds, creada en 2013 por el Programa Mundial de Alimentos, UNICEF y UNESCO, para trabajar con los gobiernos y el sector privado en Haití, Mozambique, el Níger y el Pakistán, aprovechando la sinergia existente entre nutrición y educación. Asimismo, la fundación Bill & Melinda Gates para la agricultura local se ha centrado en las conexiones entre la producción de pequeños agricultores y la alimentación escolar.

Prestar servicios de salud en las escuelas, como la desparasitación y la educación en salud sexual y reproductiva, también resulta eficiente. La iniciativa Enfocar los Recursos sobre una Salud Escolar Eficaz (FRESH, por sus siglas en inglés) de la UNESCO, el UNICEF, la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, sostiene que en las escuelas deberían implementarse múltiples estrategias, como las políticas relacionadas con la salud escolar, el agua potable y el saneamiento, la educación para la salud basada en las competencias y los servicios de salud y de alimentación en la escuela.

La alimentación escolar y las intervenciones de salud parecen rentables en comparación con otras formas de intervención, aunque no existen muchas pruebas que lo corroboren. En los países de bajos ingresos, en general, hay más profesores que enfermeras y más escuelas que hospitales. La contratación de profesores para realizar intervenciones sencillas, como suministrar pastillas o suplementos de micronutrientes puede costar una décima parte que la intervención mediante los equipos móviles ordinarios de salud, incluso teniendo en cuenta los costes adicionales de formación del profesorado.

Fuentes: Guyatt (2003); Krishnaratne y otros, (2013); UNESCO (2002); UNESCO (2015a); UNESCO y otros, (2013); Programa Mundial de Alimentos (2009); Programa Mundial de Alimentos (2013).

de salud y educación y ayudarles a prestar servicios prioritarios enfatizando en la planificación local a partir de bases de datos (Iyengar y otros, 2015).

Este plan recibió un fuerte apoyo político, gracias en particular a un comité directivo de alto nivel y a un asesor especial sobre los ODM procedente de una oficina presidencial asociada. Dado que los fondos se obtuvieron gracias a la iniciativa de alivio de la deuda, el Ministerio de Finanzas pudo dedicar fondos a inversiones en favor de los pobres (Persaud, 2016).

La concepción y ejecución de dicho plan demostró una fuerte integración horizontal y vertical, que priorizaba la salud, la educación, el agua y el saneamiento. Las prioridades del proyecto local se debatieron en reuniones celebradas entre la unidad de planificación y los demás sectores. Un acuerdo de financiación conjunta federal, estatal y local selló el compromiso en todos los niveles (Persaud, 2016). Se encargó a los responsables locales que formularan propuestas para determinar las necesidades locales prioritarias mediante el sistema nigeriano de indicadores y aportes sobre los ODM elaborado para este proyecto (Iyengar y otros, 2014; Iyengar y otros, 2015). La utilización de este método de toma de decisiones basadas en datos acabó conduciendo a la creación de una primera base de datos común sobre infraestructuras de salud y educación, que posteriormente se puso a disposición de todos los programas gubernamentales, socios para el desarrollo y grupos de la sociedad civil.

El enfoque estaba puesto en superar el déficit financiero allá donde la financiación de un sector específico era inadecuada y evitar la duplicación de los proyectos de los ministerios competentes. En algunos casos, como en la perforación de pozos en escuelas o comunidades, los funcionarios de los sectores del agua y la educación tenían que llegar a acuerdos respecto a planes específicos conjuntos (Persaud, 2016).

Según un informe, para 2014, el proyecto había dedicado más de 300 millones de dólares estadounidenses en fortalecer las intervenciones centradas en los ODM en los sectores de la salud y la educación en un tercio del país y se estaba trabajando para abarcar el resto del país. Más del 90 % de los fondos se invirtieron en proyectos de infraestructura en los tres sectores. Según una evaluación independiente de los progresos de la primera ronda de ayudas, más del 80 % de los más de 5000 proyectos podrían sostenerse mediante la participación de la comunidad (Earth Institute, 2015).

Colombia: país pionero en la aplicación de los ODS. El gobierno de Colombia ha desempeñado un papel decisivo en el desarrollo de la agenda posterior a 2015 mediante su propuesta de un enfoque integrado sobre el desarrollo (Development Finance International, 2016; OCDE, 2015f). También ha participado activamente en las iniciativas mundiales para comprender cómo incorporar la agenda de los ODS en los planes nacionales de desarrollo.

En febrero de 2015, incluso antes de que los ODS fueran aprobados, el gobierno estableció una comisión interinstitucional para preparar e implementar la agenda de desarrollo posterior a 2015 y los ODS (Lucci y otros, 2015). Esta comisión, integrada por ministros y viceministros, refleja el fuerte compromiso político para la aplicación intersectorial de la agenda (Persaud, 2016).

Se observa una clara integración vertical del plan nacional de desarrollo. Una vez que se alcanzó el consenso a escala nacional, el gobierno alentó a los gobernadores y los alcaldes para que incluyeran los ODS en sus planes de desarrollo, pues estos definen las principales prioridades de desarrollo local para el periodo 2014-2018 (Development Finance International, 2016).

Los tres pilares principales, definidos como prioridades presidenciales, son la educación, la paz y la equidad. La nueva agenda también apunta a una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida que define las metas para todas las edades y niveles educativos. El Plan Nacional de Desarrollo aspira a convertir a Colombia en el país más instruido de América Latina en 2025 (Development Finance International, 2016).

Colombia ha sido uno de los primeros países de América Latina en descentralizar su sistema educativo para combatir la desigual distribución del gasto entre las regiones. El Ministerio de Educación formula las políticas y los objetivos y supervisa el sistema, mientras que los municipios gestionan y planifican la utilización de los recursos físicos, humanos y financieros y son responsables de los resultados educativos. El ministerio, tras reconocer que la prestación de servicios efectiva depende de las capacidades financieras y humanas locales, introdujo un proyecto en 2004 para prestar asistencia técnica a los gobiernos locales en función de sus necesidades (Development Finance International, 2016).

Aunque el Plan Nacional de Educación es de ámbito nacional, también existen planes de desarrollo

regionales y planes de educación municipales. La planificación multinivel viene acompañada de un sistema presupuestario descentralizado, que cuenta con un mecanismo de distribución de los fondos nacionales entre los principales sectores sociales: la educación recibe el 58,5 % de los fondos. También cuentan con una fórmula basada en la equidad para distribuir fondos en las entidades territoriales (Development Finance International, 2016).

“ **Malasia centra sus esfuerzos en la educación, el empleo, la juventud y el desarrollo económico para contribuir al desarrollo de mano de obra** ”

Malasia: integrar la estrategia de enseñanza técnica y profesional. La enseñanza técnica y profesional puede resultar esencial para el desarrollo de la mano de obra. Los sectores generalmente implicados son educación, trabajo, juventud y desarrollo económico. En Malasia, existe apoyo político

para mejorar el desarrollo de la mano de obra en interés del desarrollo económico nacional. El Décimo Plan de Malasia 2011-2015 junto con el Proyecto de Educación de Malasia 2013-2025 están sirviendo para revisar los sistemas de educación y de formación. Un objetivo primordial es incrementar las competencias y la empleabilidad de la mano de obra para que Malasia pueda competir con economías más avanzadas en la región y, en 2020, llegue a ser una nación de altos ingresos (Malaysia Economic Planning Unit, 2009; Sander y otros, 2013).

Se ha puesto especial atención en asegurar que la enseñanza técnica y profesional, a cargo de varios ministerios, esté mejor armonizada y alineada con las necesidades industriales. El establecimiento de un marco nacional de cualificaciones ha ayudado a ampliar, unificar y simplificar mucho el sistema de cualificaciones. Entre 2000 y 2010, el número de ocupaciones incluidas en las normas nacionales sobre competencias laborales aumentó de 500 a 1 585 (Banco Mundial, 2013).

El desarrollo de las normas de competencia es participativo e incluye la representación de organizaciones de mujeres y del sector privado. Un conjunto común de normas y pruebas ha unificado con eficacia la base de la formación, pese a estar repartida

entre diferentes ministerios. Desde 2000, varios programas de incentivos financiados por el gobierno se han centrado en fomentar los vínculos entre las instituciones educativas y la industria, a fin de mejorar la empleabilidad y aumentar la cualificación de la mano de obra mediante formación en el puesto de trabajo (Banco Mundial, 2013).

... pero la planificación y los procesos de financiación siguen estando fragmentados

A pesar de estos ejemplos tan positivos, los gobiernos suelen definir los mandatos, las prioridades, los presupuestos, los procesos administrativos y de planificación, el seguimiento y la evaluación de forma contraria a la integración (Persaud, 2016). Los organismos estatales suelen centrarse en la formulación y la implementación de políticas en sus respectivos sectores, lo cual entorpece la coordinación y la colaboración entre ellos, en contextos muy burocratizados y llenos de estructuras políticas que influyen en la toma de decisiones.

Según un estudio realizado en 76 países de ingresos bajos y medios para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, los planes nacionales bien desarrollados que están vinculados a buenos planes de financiación de la educación y a sistemas descentralizados de planificación y financiación, y que llevan a una buena integración intersectorial, son la excepción, no la regla, en la mayoría de los países más pobres (Development Finance International, 2016).

Los planes nacionales deben coordinar los sectores de manera horizontal. Sin embargo, por ejemplo, de los 27 países de los que se dispone información, obtenida mediante encuestas, sobre los mecanismos de coordinación para el desarrollo de la primera infancia, aunque 17 contaban con una estrategia nacional, en concreto, una estrategia multisectorial, solo 8 habían definido procesos para coordinar la asignación del presupuesto de los distintos ministerios (Banco Mundial, 2016).

De igual forma, se considera que la falta de un enfoque unificado y coordinado es el principal desafío de las políticas de enseñanza técnica y profesional (Marope y otros, 2015). En Ghana, parece que la formación institucional, las oportunidades de empleo y las necesidades de la industria están descoordinadas. En 2006, el Parlamento creó un consejo de enseñanza técnica y profesional para reformar el sector, en el que

había representación de nueve ministerios y asociados estatales. Sin embargo, el consejo estaba adscrito al Ministerio de Educación, lo que suscitó muchas rivalidades

“ En Etiopía, los planes de educación local adoptan un enfoque multisectorial ”

y creó obstáculos para la colaboración (Ansah y Ernest, 2013).

Los planes nacionales necesitan estar bien coordinados verticalmente con estrategias locales de implementación. Cuando la planificación local funciona bien, los sectores se pueden descompartimentar. El

éxito de la integración vertical a menudo depende de los gobiernos subnacionales que tienen la capacidad, además de autoridad, para planificar, presupuestar, coordinar, implementar y supervisar los procesos entre sectores. Al mismo tiempo, también es importante una buena planificación central que brinde la flexibilidad necesaria para la adaptación a escala local (OCDE, 2013a).

Etiopía cuenta con un sofisticado conjunto de estrategias de planificación horizontal y vertical. Está desarrollando un sólido proceso federal y regional de planificación, coordinación y elaboración de unos presupuestos integrados para la educación. Los ministerios de educación regionales se encargan de algunas supervisiones y el gasto, pero la mayoría de las decisiones se adoptan a nivel local (*woreda*). Los planes locales tienen un enfoque multisectorial, por ejemplo, contemplan la construcción de clínicas y centros médicos al lado de las escuelas. Sin embargo, han surgido algunas dificultades. Parece que los organismos de educación locales sienten que deben rendir cuentas más ante los ayuntamientos que les dotaron de presupuesto que ante los organismos de educación regionales. Esto ha obstaculizado la supervisión a escala regional (Development Finance International, 2016).

En Sudáfrica, la Constitución de 1996 hace referencia a los niveles de gobierno nacional y provincial. La descentralización de la financiación fue la medida clave para combatir las desigualdades geográficas heredadas del pasado. La educación era una importante prioridad política. En los presupuestos provinciales, la educación recibió la mayor parte de los fondos reservados a aumentar la equidad. También existían programas de ayuda para infraestructuras y otros proyectos de educación.

Sin embargo, el sistema dificultó la planificación intersectorial. Más de 20 organismos y estructuras se ocupaban de la educación, lo que contribuyó a ralentizar las intervenciones e incluso condujo a procesos contra el gobierno. Cuando las provincias no podían suministrar infraestructuras educativas, parte de la gestión se reintegraba al ámbito nacional. Una revisión del plan nacional integrado para el desarrollo de la primera infancia entre 2005 y 2010 mostró que era extremadamente difícil coordinar e integrar los servicios prestados por los distintos ministerios interesados (Development Finance International, 2016).

Sin embargo, se han observado algunas mejoras. Con la aprobación, en 2012, del Plan Nacional de Desarrollo 2030, que establece los resultados y las funciones de diferentes sectores, y un departamento específico de seguimiento y evaluación, Sudáfrica ha creado una cadena de responsabilidades en educación que se extiende desde el Estado hasta el aula (Comisión Nacional de Planificación de Sudáfrica, 2012).

LA COHERENCIA DE LAS POLÍTICAS EN LOS ORGANISMOS DE ASISTENCIA

Los organismos de asistencia internacional, como todo organismo gubernamental, deben afrontar dos desafíos para ejecutar programas que sean coherentes con las necesidades de planificación integrada de los ODS: pueden carecer de una visión coherente de su enfoque del desarrollo y tienen problemas para coordinar programas multisectoriales.

Lograr la coherencia de las políticas para el desarrollo

El concepto de coherencia de las políticas para la ayuda al desarrollo surgió en los años 1990 con la creciente preocupación respecto a la efectividad de la ayuda. En aquel momento, los donantes se comprometieron a mejorar la coherencia entre la ayuda y otras políticas que afectan a los países de bajos ingresos (OCDE, 2015c). Por ejemplo, la coherencia de las políticas en favor del desarrollo fue un instrumento destinado a garantizar que las políticas de la Unión Europea atendían las necesidades de los países de bajos ingresos y los ODM y que, al menos, no contradecían los objetivos de erradicación de la pobreza. Todos los países de la Unión Europea están jurídicamente obligados a seguir este planteamiento (Latek, 2015; Trocaire, 2013).

Muchos donantes reconocen la importancia de abordar los retos que plantea el desarrollo de una manera

más holística. Por ejemplo, la asignación de la Unión Europea de, al menos, el 20 % del presupuesto para el desarrollo a la protección social, la salud, la educación y el empleo sugiere el reconocimiento de la necesidad de una planificación integrada en los distintos sectores de los ODS, incluida la educación (Mercer, 2014). Las actividades más eficaces a este respecto son aquellas que tratan problemáticas fuera del marco escolar, como la participación comunitaria y los gastos a cargo de las familias, y que hacen intervenir a actores sin relación con los ministerios de educación (Samoff y otros, 2016).

Alemania ha defendido durante mucho tiempo la coherencia de las políticas para el desarrollo. Su acuerdo de coalición se comprometía a mejorar la coordinación a fin de elaborar políticas más orientadas al desarrollo. Este apoyo a la coherencia de las políticas para el desarrollo se ha traducido en una perspectiva holística de la agenda de los ODS (OCDE, 2015e). Su estrategia de ayuda para la educación destaca que esta aborda cada nivel educativo, desde la primera infancia hasta la educación superior; las fases de transición entre los distintos niveles; y la educación formal, no formal e informal con miras a impulsar el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Mercer, 2014).

Los Estados Unidos, que en 2010 aprobaron una directiva general sobre la política para el desarrollo, históricamente han carecido de un conjunto coherente de políticas. Los esfuerzos para promover un enfoque de gobierno plenamente integrado también han fracasado en buena parte en los últimos años, ya que el gobierno promovió el desarrollo a escala diplomática y de defensa, pero no dotó a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional de las herramientas necesarias para actuar en ese nivel (Gavas y otros, 2015).

Implementar programas de ayuda multisectoriales

Incluso cuando un organismo tiene una visión coherente del desarrollo, implementar programas multisectoriales constituye una tarea compleja.

La estrategia de protección social del UNICEF adopta un enfoque múltiple, sistemático y coordinado para reducir la vulnerabilidad social y económica a la que deben hacer frente los niños y sus familias. Trata de abordar múltiples factores y maximizar la efectividad y el impacto en cada sector (UNICEF, 2012). En Ghana, el UNICEF ha apoyado un enfoque integrado intersectorial a través del programa de lucha contra la pobreza llamado Livelihood Empowerment Against Poverty. Aunque la coordinación

RECUADRO 6.2

El Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio fue la primera iniciativa relevante de las Naciones Unidas destinada a apoyar el trabajo interinstitucional y los programas conjuntos integrados y multidimensionales para los ODM. El fondo también tiene por meta promover la coherencia de todo el sistema a través de las agencias de las Naciones Unidas. Creado en 2006 gracias a un acuerdo de más de 840 millones de dólares estadounidenses entre España y el sistema de las Naciones Unidas, ha financiado 130 programas conjuntos en 50 países en 8 áreas temáticas, como empleo juvenil y migración. Las evaluaciones por países han concluido que el enfoque multisectorial ha contribuido a evitar o reducir la duplicación innecesaria de los programas de desarrollo y a aumentar la coordinación y la colaboración dentro y entre los gobiernos y los asociados para el desarrollo.

Su sucesor, el Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Fondo ODS), fue creado en 2014 y tiene programas en 21 países en torno a tres áreas temáticas: crecimiento inclusivo para la erradicación de la pobreza; seguridad alimentaria y nutrición; y agua y saneamiento; y tres temas transversales: sostenibilidad, igualdad de género y asociaciones público-privadas. De media, al menos tres agencias de las Naciones Unidas están involucradas en cada programa conjunto. Las áreas temáticas fueron aquellas identificadas como áreas clave que requieren acción integrada para mejorar los resultados. El Fondo ODS ha establecido un grupo de asesores para que colaboren de manera más proactiva con el sector privado.

Fuentes: Capra International Inc. (2014); OIT (2013); PNUD (2013); Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016).

general es responsabilidad del Departamento de Bienestar Social, mediante un comité interministerial, se fomenta la participación de otros ministerios, como el de Educación, Salud y Trabajo (UNICEF, 2012). Del mismo modo, en relación con los resultados de la educación, el UNICEF destaca el valor y el impacto de las acciones en materia de educación emprendidas por otros sectores, como el de agua y saneamiento, obras públicas, salud, protección de la infancia, desarrollo social, bienestar y protección social y empleo (UNICEF, 2012).

Otros ejemplos de programas de ayuda multisectorial como el Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y su sucesor, el Fondo para

los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sugieren una creciente aceptación del discurso de planificación integrada dentro de las Naciones Unidas (**Recuadro 6.2**).

El Banco Mundial ha adoptado enfoques sectoriales en múltiples sectores para facilitar un enfoque integrado del desarrollo (Grupo de Evaluación Independiente, 2010). En 2005, su proyecto de desarrollo de inclusión social multisectorial en Ceará, Brasil, integró educación, salud, agua y saneamiento, gestión del agua y medio ambiente. Fomentaba la coordinación de las políticas multisectoriales y aplicaba un enfoque de gestión basada en resultados: los recursos financieros concedidos por el Tesoro estaban supeditados al cumplimiento de los indicadores de resultados. Por ejemplo, cuando no se cumplía el objetivo de ingresos hospitalarios, se solicitaba la realización de un estudio multisectorial para determinar la causa. De esta forma, se demostró claramente la necesidad de coordinación intersectorial, ya que el incumplimiento de los objetivos se debía a problemas ajenos al sector de la salud (Batley y otros, 2007; Persaud, 2016).

Sin embargo, la experiencia de otros programas del Banco Mundial indica que, a pesar de la lógica de los proyectos multisectoriales, su ejecución a menudo es compleja. En una evaluación de las actividades del Banco Mundial en los sectores de la salud, la nutrición y la población, tres cuartas partes de las estrategias nacionales de asistencia reconocieron la importancia de otros sectores en los resultados de dichos ámbitos. La educación fue el segundo sector más citado, después del agua y el saneamiento, cuyo impacto es mayor en la salud, la nutrición y la población. Se implementaron

“ El carácter ambicioso de los ODS exige que se forjen alianzas entre la sociedad civil, el sector privado y las asociaciones de múltiples partes interesadas, como la Alianza Mundial para la Educación ”

dos estrategias multisectoriales de concesión de créditos para mejorar los resultados de la salud: la primera estaba orientada a proyectos en ámbitos complementarios a la salud y la segunda, a proyectos multisectoriales que vinculan acciones en muchos ámbitos

a través de un único crédito (Grupo de Evaluación Independiente, 2009).

Una evaluación de las dos estrategias concluyó que la ejecución de los proyectos multisectoriales, que, en su mayoría, se desarrollaron en países de bajos ingresos y se centraron en el VIH y el sida, fue complicada debido a la cantidad de organismos implicados. A menudo, los países tenían una capacidad limitada para hacer frente a esta complejidad. Por tanto, mientras que los resultados de unos dos tercios de los proyectos destinados a un único sector se consideraron satisfactorios, menos de la mitad de los proyectos multisectoriales arrojaron resultados satisfactorios (Grupo de Evaluación Independiente, 2009).

LAS ASOCIACIONES Y ALIANZAS

Las autoridades públicas locales y nacionales, la sociedad civil, las universidades, la comunidad científica, el sector privado y las organizaciones mundiales de múltiples interesados son algunos de los asociados que pueden ayudar a poner en práctica agendas mundiales como la de los ODS (Naciones Unidas, 2015b). Un análisis reciente destaca diez factores que intervienen en la efectividad de las asociaciones y alianzas de desarrollo. Algunos de ellos son: la garantía de un liderazgo de alto nivel, la creación de alianzas dirigidas por los países y adaptadas al contexto, la especificación de las funciones y las responsabilidades y la importancia concedida a la financiación, los resultados y la rendición de cuentas (OCDE, 2015b).

La ambición de los ODS señala el posible papel de la sociedad civil, las asociaciones y alianzas de múltiples interesados y el sector privado en la financiación, la ejecución y la responsabilización mutua en el marco de la nueva agenda, que se prevé que impulsen los gobiernos nacionales (Hazlewood, 2015; ONUDI y el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2014; Foro Económico Mundial, 2014). Esta sección presenta algunos de los debates mundiales sobre el papel de la sociedad civil, el sector privado y las asociaciones y alianzas de múltiples interesados dentro de la agenda de los ODS.

LA SOCIEDAD CIVIL ES UN SOCIO CLAVE CON DIVERSOS INTERESES

En 1996, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas reconoció a las ONG y las organizaciones de la sociedad civil como entidades de carácter consultivo. La

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha brindado una nueva plataforma para que participen en el proceso mundial de seguimiento y revisión de los ODS (Naciones Unidas, 2015b).

En el sector educativo, la creciente actividad de la sociedad civil ha sido un logro muy importante de la agenda de la EPT y el Marco de Acción de Dakar después de 2000 (UNESCO, 2015a). Las organizaciones de la sociedad civil se hicieron más activas en la supervisión de los presupuestos para aumentar la transparencia, exigiendo más financiación para grupos marginados y concienciando y empoderando a las comunidades con el objetivo de eliminar las prácticas corruptas.

La actividad de la sociedad civil en el ámbito nacional ha sido apoyada por iniciativas mundiales, como la Campaña Mundial por la Educación y el Fondo de la Sociedad Civil para la Educación, que han contribuido a crear redes y generar capacidad nacional para mejorar la promoción y el seguimiento de los avances (UNESCO, 2015a). Algunas ONG internacionales son importantes financiadores de la educación en países de bajos ingresos; su apoyo a la financiación y la programación da más importancia a la educación básica y la ayuda humanitaria a la educación que los países donantes (Naylor y Ndarhutse, 2015).

Sin embargo, diseñar asociaciones y alianzas de la sociedad civil que resulten más productivas en relación con la agenda de los ODS constituye todo un reto. ¿Cómo pueden mantener su independencia unas organizaciones que dependen enormemente de los fondos que aportan los donantes? (UNESCO, 2015a). Otro reto es la enorme variedad de actores heterogéneos, con diferentes prioridades e influencia, que existen dentro de la sociedad civil (Moksnes y Melin, 2012). ¿Qué voces están siendo escuchadas a escala mundial y nacional? Estas preguntas merecen una detenida reflexión.

EL PAPEL DEL SECTOR PRIVADO SUSCITA OPINIONES AMBIVALENTES

Mientras que en los ODM apenas se mencionaba el sector privado, la Agenda 2030 reconoce de manera más explícita su importancia, en particular, respecto a su implicación en la necesaria movilización de fondos para cumplir los ODS. El dinamismo y los fondos que el sector privado puede aportar a los ODS da pie para ser optimistas (ONUDI y el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2014). Pero también existen importantes

inquietudes respecto al papel que cumplen las prácticas corporativas en el fomento de conductas no sostenibles (Pingeot, 2014).

En el sector de la educación hay opiniones divergentes sobre los mecanismos públicos y privados de financiación y gestión de impartición de la educación, que son cada vez más habituales en gran parte del mundo (Ginsburg, 2012). En los países ricos, los gobiernos han adoptado complejos acuerdos de financiación y supervisión con actores privados. Pero en los países más pobres, la regulación del sector privado es poco rigurosa. Mientras que algunos se congratulan por el crecimiento de la participación privada con el argumento de que aporta financiación, flexibilidad, innovación y mejores resultados en el aprendizaje (Patrinos y otros, 2009), los escépticos, que consideran que el creciente papel del sector privado es una consecuencia del abandono del sector público de su obligación de proporcionar educación, ven en este crecimiento, por un lado, la posibilidad de que se produzca una influencia excesiva por parte del mercado en la educación y, por otro, un aumento de la desigualdad (Robertson y Verger, 2012).

Tal vez como consecuencia de este debate, el Marco de Acción para la Educación 2030, aunque llama a la participación privada para movilizar recursos adicionales y contribuir en la transición de la escuela al trabajo, insiste también en la necesidad de respetar la educación como derecho humano y de velar por que las iniciativas privadas no acentúen las desigualdades (UNESCO, 2016b).

LAS ASOCIACIONES MUNDIALES DE MÚLTIPLES PARTES INTERESADAS EN LA EDUCACIÓN

El papel de los organismos de coordinación y financiación es crucial para el cumplimiento del ODS 4. Se espera que la formación de un Comité de Dirección, liderado por la UNESCO, aportará coherencia en las actividades llevadas a cabo en el marco de Educación 2030. La Alianza Mundial para la Educación es la principal alianza de múltiples partes interesadas para la financiación de la educación. Conviene aprovecharla mejor para responder a las necesidades de financiación. Se está incorporando a la arquitectura mundial un nuevo fondo para la educación en épocas de crisis con el objetivo de mejorar los vínculos entre el desarrollo y la ayuda humanitaria.

Estructuras de coordinación de Educación 2030

En el Marco de Acción Educación 2030 se establece que el mecanismo de coordinación mundial comprende el Comité de Dirección ODS-Educación 2030, las reuniones mundiales sobre educación, las reuniones regionales y la Consulta Colectiva de las ONG sobre la Educación para Todos. La preparación para el mecanismo depende de los resultados de la evaluación interna sobre el papel que la UNESCO desempeña en la coordinación de la EPT, la cual reconoció que su tarea se había dificultado por el nivel de compromiso variable de los otros cuatro organismos promotores. La evaluación también solicitaba que la UNESCO fortaleciese la coordinación a través de un enfoque estratégico que estuviera orientado a los resultados y fuera supervisado de cerca (UNESCO, 2016c).

Se espera que el Comité de Dirección del ODS 4-Educación 2030, que se reunió por primera vez en mayo de 2016, sea el principal mecanismo para brindar apoyo a los países, evaluar los progresos (basándose en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo) y fomentar la armonización y la coordinación de las actividades de los distintos asociados. El comité está integrado por representantes de los Estados miembros procedentes de seis regiones; el foro E9 (nueve países comprometidos con los objetivos de la EPT); los tres organismos patrocinadores (la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial); y la representación de otro organismo elegido de forma rotatoria (entre el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Materia de Población, ONU-Mujeres y la Oficina Internacional del Trabajo); la Alianza Mundial para la Educación y la OCDE; y ONG, asociaciones de profesores y organizaciones regionales (UNESCO, 2016b).

El Comité de Dirección debe actuar como la voz de la comunidad educativa internacional en la aplicación de la agenda de los ODS. Por tanto, es muy importante lo que este comité dirá en las estructuras mundiales de «supervisión y revisión» de los ODS, en particular, en el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible y sus revisiones temáticas (ver Capítulo 9).

La Alianza Mundial para la Educación

Las asociaciones y alianzas mundiales de financiación trabajan con sectores concretos, como, por ejemplo, el fondo GAVI y el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria, o tienen misiones

intersectoriales, como las de Urban Poor Fund Internacional y la Alianza Mundial para Mejorar la Nutrición. Tienen una amplia gama de objetivos, desde mejorar la colaboración entre las partes interesadas en un determinado sector hasta acelerar nuevas inversiones, recaudar fondos locales y nacionales y promover la colaboración público-privada. Mecanismos conjuntos como estos pueden reducir la fragmentación, además de los costes de transacción para los países donantes y los receptores. Dado que la agenda de los ODS es más integrada y universal que la de los ODM, es necesario reforzar la colaboración y el aprendizaje mutuo entre los sectores para que tenga repercusiones en todo el sistema (Hazlewood, 2015).

La Alianza Mundial para la Educación, creada en 2002, como la Iniciativa Vía Rápida de la EPT, es la principal alianza de múltiples interesados del sector educativo. Según su Plan Estratégico 2016-2020, su extensa misión consiste en «movilizar iniciativas mundiales y nacionales que contribuyan a la consecución de una educación y un aprendizaje equitativos y de calidad para todos, a través de alianzas inclusivas, centradas en sistemas educativos eficaces y eficientes y un mayor financiamiento» (Alianza Mundial para la Educación, 2016).

Desde su primera evaluación externa en 2010, la Alianza Mundial para la Educación ha realizado muchos cambios operativos y estratégicos, como una mejor selección de los contextos frágiles, una contribución al fortalecimiento de las capacidades nacionales para la planificación de la educación y la renovación de su consejo de administración. En su segunda evaluación se señaló que la Alianza Mundial para la Educación debía mejorar su enfoque para la evaluación del éxito, ya que no había incorporado una teoría del cambio o un marco de resultados, elementos que ya ha añadido a su nuevo plan estratégico. La evaluación también señalaba la escasa capacidad de la Alianza Mundial para la Educación para

“ El fondo «La Educación No Puede Esperar» tiene como meta llegar, de aquí a 2020, al 18 % de los niños y jóvenes cuya educación se haya visto afectada por conflictos, catástrofes naturales y enfermedades ”

recaudar fondos adicionales, a pesar de que su misión es cada vez más ambiciosa. En la ronda de reposición 2015-2018, se prometió al fondo de la Alianza Mundial para la Educación una ayuda de unos 2.100 millones de dólares estadounidenses, el equivalente a 525 millones de dólares al año (Results for Development y Universalia, 2015).

Por el contrario, muchos opinan que las asociaciones y alianzas de múltiples interesados del sector de la salud han recaudado importantes fondos, han movilizado a la sociedad civil y socios comerciales, han mejorado la asignación, la previsibilidad y la transparencia de los fondos y han facilitado la transferencia de conocimiento (Sachs y Schmidt-Traub, 2014). Aunque la salud y la educación son sectores claramente distintos en lo que respecta a sus objetivos y funcionamiento (Chabbott, 2014; de Moura Castro y Musgrove, 2007), aprender de las asociaciones y alianzas en el sector de la salud puede ser especialmente importante para la educación.

El fondo «La Educación No Puede Esperar» para la educación en situaciones de crisis

Durante la Cumbre Humanitaria Mundial de mayo de 2016, se presentó el nuevo fondo para la educación en épocas de crisis La Educación No Puede Esperar. Su objetivo es, de aquí a 2020, recaudar hasta 3.850 millones de dólares estadounidenses y llegar al 18 % de los niños y jóvenes cuya educación se haya visto afectada por conflictos, catástrofes naturales y enfermedades. Centra sus esfuerzos en afrontar los desafíos que plantea la educación en el terreno e incrementar la visibilidad de la educación en momentos de crisis (ver Capítulo 20) (ODI, 2016).

Su principal mecanismo, el Fondo para el Avance, acometerá las siguientes tres funciones. En primer lugar, canalizará la ayuda inmediata en una situación de crisis a través de los organismos existentes. Se darán las ayudas a llamamientos unificados, que ya cumplen ciertos criterios de financiación. Este mecanismo de respuesta rápida podría financiar un acceso temporal a la educación, suministros esenciales o campañas de retorno a las aulas.

En segundo lugar, facilitará la participación nacional durante un plazo máximo de cinco años, basada en un plan nacional concebido en el plazo de tres meses desde que se desencadene la crisis y que se dirigirá a construir y consolidar los planes existentes. El plan se formulará mediante una evaluación de necesidades conjunta e integral y se integrará en procesos nacionales

de planificación existentes y flujos de ayuda, como los proporcionados por la Alianza Mundial para la Educación

En tercer lugar, tendrá por objeto atraer donantes no tradicionales, filántropos y el sector privado, que no puedan hacer aportaciones directas a un fondo para fines generales.

Además, a fin de mejorar la capacidad de respuesta en educación, el Programa de Aceleración del fondo invertirá en iniciativas existentes, como el Grupo Integrado de Educación, la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados y la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.

los desafíos a los que se enfrenta el logro del objetivo mundial en materia de educación. Hay una clara necesidad de continuar corrigiendo la ineficiencia de la financiación y reclamando más fondos para la educación. El compromiso político y la capacidad administrativa son cruciales para garantizar el éxito en los acuerdos gubernamentales multisectoriales y multinivel. Por último, es necesario seguir presionando a los donantes para que cumplan su papel más relevante en la financiación de la educación: garantizar el cumplimiento de la agenda holística del ODS 4 y los demás ODS.

CONCLUSIÓN

Cada vez se reconoce más que las partes interesadas necesitan planificar y actuar conjuntamente y comprometerse en favor de la equidad y la sostenibilidad. Algunos países han aumentado de forma considerable la financiación y la participación en la planificación más integrada en todos los sectores y niveles de gobierno. Los llamamientos a las asociaciones y alianzas de múltiples interesados demuestran con claridad la importancia de los actores no estatales.

Sin embargo, la situación actual de los mecanismos de financiación, planificación y ejecución muestra que el entorno actual dista mucho de cumplir los requisitos necesarios para alcanzar los ambiciosos objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Desde la perspectiva del sector educativo, la gran mayoría de las medidas gubernamentales se siguen aplicando a ámbitos aislados de los sectores o subsectores limitados por una estructura administrativa que se centra en cuestiones muy puntuales. Raramente se pueden identificar entidades en las que la planificación y la financiación estén bien coordinadas en todos los niveles gubernamentales. La financiación de la educación por parte del sector privado y de instituciones multilaterales es limitada. Además, desde la perspectiva más amplia de todos los sectores de la agenda de los ODS, falta integración. Los incentivos y las herramientas administrativas destinados a vincular actividades entre todos los sectores no están suficientemente desarrollados.

Esta situación proporciona un punto de referencia útil para evaluar el progreso futuro, así como para prevenir



Un niño chino
examinando la
naturaleza a su
alrededor.

FOTOGRAFÍA: Fotolia

CAPÍTULO

7

Proyecciones: Prever los efectos de la expansión de la educación en el desarrollo sostenible

MENSAJES CLAVE

El mundo alcanzará sus compromisos relativos a la educación con 50 años de retraso: de continuar con las tendencias actuales, la terminación universal de la enseñanza primaria se obtendrá en 2042, la del primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2059 y la del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2084.

Los países más pobres lograrán la terminación universal de la enseñanza primaria con más de 100 años de retraso respecto de los países más ricos.

Los países pobres no lograrán la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de finales del siglo XXI.

Los países más ricos tampoco están cumpliendo los compromisos mundiales en favor de la educación: incluso si se alcanzase el mayor ritmo de progreso jamás visto en la región, uno de cada diez países en América del Norte y Europa no lograría la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria antes de 2030.

Según las previsiones, para lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria es necesario romper de inmediato y de forma radical con las tendencias anteriores.

No obstante, si bien no se van a cumplir a tiempo las principales disposiciones del objetivo mundial en materia de educación, todo progreso, por modesto que sea, puede marcar una gran diferencia para el resto de resultados relativos al desarrollo.

Lograr la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria para las mujeres antes de 2030 en el África Subsahariana prevendría hasta 3,5 millones de muertes infantiles de 2050 a 2060.

Universalizar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en los países de bajos ingresos podría incrementar los ingresos per cápita un 75 % y ayudar a 60 millones de personas a salir de la pobreza.

Si para 2030 se lograra la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, para 2040-2050 se prevendrían hasta 50 000 muertes ocasionadas por desastres cada decenio.

Previsión del grado de instrucción a nivel mundial para 2030 y después de ese año.....	177
Predicción de los efectos que tendrá la educación en los resultados del desarrollo.....	181

En los capítulos anteriores del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) se presentaron las maneras en que la educación puede liberar el potencial mundial para alcanzar un desarrollo sostenible. Asimismo, han estudiado la necesidad recogida en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de reconsiderar la forma en que la educación de buena calidad puede hacer frente a los acuciantes retos sociales, económicos y medioambientales. En este capítulo se examinan las probables hipótesis sobre los progresos de la educación que podrían influir en los resultados del desarrollo en los próximos 15 años.

El Informe GEM encargó al Centro Wittgenstein para la Demografía y el Capital Humano Mundial, un centro de investigación multidisciplinaria especializado, analizar la repercusión de la dinámica educativa en determinados resultados sociales, económicos y medioambientales (Barakat y otros, 2016). Partiendo de dicho análisis, este capítulo analiza dos cuestiones.

En primer lugar, ¿qué muestran los anteriores ritmos de expansión educativa acerca de la consecución del ambicioso objetivo en materia de educación? Las perspectivas no son buenas: salvo que se produzca una rápida aceleración, que hasta ahora no se ha observado, no hay posibilidad de lograr el objetivo de universalizar la educación secundaria para 2030. En su lugar, se prevé que para ese año el 69 % de los jóvenes de edad comprendida entre los 15 y 19 años habrá completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria y el 84 % el primer ciclo de enseñanza secundaria. Tampoco se logrará el objetivo de universalización de la enseñanza primaria que se fijó en la Educación para Todos (EPT); en los países de bajos ingresos menos del 70 % de los niños finalizarán la enseñanza primaria en 2030.

“ Se prevé que, en 2030, menos del 70 % de los niños terminará la enseñanza primaria en los países de bajos ingresos ”

En segundo lugar, ¿cómo afectarían los diferentes ritmos de progreso en materia de educación al desarrollo de otros ámbitos, como el de la salud, la economía y el medio ambiente? En este se capítulo se analiza cómo podría incidir la progresión de la educación al ritmo observado hasta ahora, así como a ritmos más optimistas, en tres

conjuntos de resultados: sociales (en relación con la salud, incluida la mortalidad infantil y la esperanza de vida), económicos (pobreza y crecimiento económico) y medioambientales (muertes ocasionadas por desastres). Dado que los cambios sociales y, en especial, los relacionados con la educación, no se aprecian hasta pasado un tiempo —a veces incluso varias generaciones—, se analiza su repercusión tanto para 2030 como para 2050.

PREVISIÓN DEL GRADO DE INSTRUCCIÓN A NIVEL MUNDIAL PARA 2030 Y DESPUÉS DE ESE AÑO

En el contexto del Foro Mundial sobre la Educación de mayo de 2015, el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo publicó cuáles eran las perspectivas de lograr para 2030 el objetivo de una enseñanza secundaria universal establecido por el Marco de Acción para la Educación 2030 (UNESCO, 2015). La

RECUADRO 7.1

Consideraciones fundamentales para prever el grado de instrucción

Las nuevas previsiones se basan en los historiales de terminación, reconstruidos a partir de los censos más recientes o de las encuestas familiares. A continuación, se realiza una extrapolación retrospectiva de los datos. Por ejemplo, el porcentaje de personas de edad comprendida entre 40 y 44 años que ha completado al menos el segundo ciclo de enseñanza secundaria en el año 2000 indica el porcentaje probable de personas de 30 a 34 años que alcanzaron ese nivel de educación en 1990.

Estas extrapolaciones retrospectivas explican las variaciones de la mortalidad entre los grupos de educación. Estos datos se han validado utilizando fuentes de datos contemporáneas siempre que ha sido posible y se desglosan por país, género, periodos quinquenales desde 1970 a 2010, grupos de edad quinquenales y seis niveles de educación: ninguno, enseñanza primaria incompleta, enseñanza primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria y enseñanza superior.

El propósito de utilizar estas tasas de terminación es predecir la probabilidad de que un porcentaje determinado de población de un país en concreto haya completado al menos un nivel de educación específico.

Para conseguir que estas predicciones sean más realistas se formulan varias hipótesis. Cuando la tasa de terminación de un país se frena o incluso se revierte en un periodo determinado, debido a la recesión económica o a los conflictos políticos, no se espera que sea capaz de recuperarse en el periodo siguiente, por lo que es necesario limitar en cierta medida el grado de desviación de la tendencia a largo plazo.

Otro problema de extrapolar tendencias anteriores es que las caídas a corto plazo pueden llevar a predecir el fracaso del sistema educativo de un país. A lo largo del desarrollo educativo, muchos países experimentan contratiempos: un ejemplo reciente es la República Árabe Siria, pero no existe ningún país que haya mantenido una espiral de retroceso a largo plazo. Por tanto, el modelo presupone que la tasa de terminación de estos países avanzará hacia la media regional tras sufrir un retroceso, aunque a un ritmo más lento.

Teniendo en cuenta la persistencia de grandes diferenciales entre los niveles de instrucción de los hombres y las mujeres en algunos países y las diferencias en cuanto a la rapidez con la que algunos países alcanzan la paridad, es necesario formular hipótesis adicionales para prever la tasa de terminación por género. En particular, se presupone que, en cada periodo, las tasas de terminación por género convergen hacia la media, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, a un ritmo que difiere en función de los niveles de educación y los países, pero que se mantiene constante en el tiempo.

También se plantean hipótesis explícitas sobre la forma en la que la aceleración de la expansión en un nivel del sistema educativo afecta a los niveles superiores. Cuando el número de miembros del grupo que completa un nivel educativo determinado aumenta, también lo hace la demanda de acceso al nivel siguiente. Esto resulta especialmente evidente en la transición a la enseñanza superior: el aumento del número de graduados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria incrementará el nivel de participación en la enseñanza superior.

Por último, se supone que, como ocurre en las previsiones de 2015, el porcentaje de terminación con el que se considera logrado un objetivo es del 97%. Si bien esto es inevitable debido a las exigencias del modelo estadístico, en ningún caso se debe interpretar que los más difíciles de alcanzar no cuentan.

Fuentes: Barakat y otros (2016); Lutz y otros (2014).

conclusión fue desoladora: si se continúa con el ritmo de expansión anterior, ni siquiera se alcanzará el objetivo de la EPT de lograr una enseñanza primaria universal en los países de ingresos bajos y medios para 2030.

Las nuevas previsiones de este informe se han actualizado de dos maneras: en primer lugar, se han utilizado más datos, abarcando a 163 países que representan a la gran mayoría de la población mundial. Una posible desventaja de esta amplia cobertura es que los datos se suelen extraer de los censos, que se efectúan cada diez años, por lo que es posible que no esté reflejada la repercusión de los últimos cambios en cuanto a matriculación y tasa de terminación.

En segundo lugar, se ha aplicado una metodología más sofisticada para prever el porcentaje de población que alcanzará un nivel de educación determinado en función del país y del género. No obstante, el enfoque sigue conservando algunas de las limitaciones del resto de previsiones mundiales (**Recuadro 7.1**).

Al proponer la realización de la enseñanza secundaria universal, la agenda relativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se adentra en territorio desconocido. Se desconoce si en el futuro la trayectoria del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (y superior) se parecerá a la histórica trayectoria de la enseñanza básica, que ha llegado a ser universal en muchos países. En 2010,

CUADRO 7.2:

Tasas de terminación previstas en 2030 y año en el que se logra la terminación universal en la hipótesis "sin cambio", por nivel educativo

	Tasa de terminación de la enseñanza primaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal de la enseñanza primaria	Tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Tasa de terminación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (%) (2030)	Año en el que se espera alcanzar la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria
A nivel mundial	91,5	2042	84,4	2059	68,6	2084
Bajos ingresos	69,6	2088	50,0	2096	29,0	Después de 2100
Ingresos medios bajos	93,2	2054	86,8	2066	71,8	2088
Ingresos medios altos	99,1	2020	96,1	2045	75,2	2087
Altos ingresos	99,6	Alcanzada	98,7	2017	94,9	2048
África del Norte y Asia Occidental	92,3	2048	87,0	2062	77,1	2082
África Subsahariana	77,1	2080	62,1	2089	42,4	Después de 2100
América del Norte y Europa	99,7	Alcanzada	99,5	Alcanzada	96,8	2044
América Latina y el Caribe	96,6	2042	90,0	2066	72,7	2095
Asia Central y el Cáucaso	99,8	Alcanzada	99,4	Alcanzada	96,4	2044
Asia Meridional	95,1	2051	89,0	2062	73,5	2087
Asia Oriental y Sudoriental	99,3	2015	96,9	2040	76,5	2080
Pacífico	99,7	Alcanzada	99,3	2020	96,8	2045

Fuente: Barakat y otros (2016).

CUADRO 7.1:**Hipótesis de previsión**

Hipótesis	Descripción
Sin cambio	Se mantiene el ritmo de progreso anterior («todo sigue como siempre»)...
... o el grupo con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años logrará en 2030:	
Baja	Terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria para 2030
Lenta	Terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2040 (es decir, todas las transiciones hasta alcanzar el segundo ciclo de la secundaria serán universales para 2030; la terminación universal del segundo ciclo de la secundaria se logrará para el grupo que inicie sus estudios en 2030)
ODS 4.1	Terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030 (= meta 4.1)

casi el 80 % de los jóvenes de la Unión Europea con edad comprendida entre los 20 y los 24 años habían completado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Incluso los países con la tasa de terminación más alta, como la República de Corea, se mantuvieron en el 95 %. Teniendo en cuenta que ningún país ha logrado todavía la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es difícil suponer que todos los países puedan alcanzar ese objetivo. De

ahí que las hipótesis de ampliación de la enseñanza secundaria se basen más en las estadísticas que en la experiencia.

Las previsiones que aquí se presentan se centran en el grupo de edad comprendida entre los 15 y 19 años para el año 2030. El objetivo de los países y de otros miembros de la comunidad internacional es que este grupo acabe logrando la terminación universal de la enseñanza secundaria.

TASA DE TERMINACIÓN PREVISTA SEGÚN CUATRO HIPÓTESIS

En este capítulo se presentan las tasas de terminación o el nivel más alto de educación completado por el grupo de edad entre 15 y 19 años para 2030 en relación con cuatro escenarios (**Cuadro 7.1**).

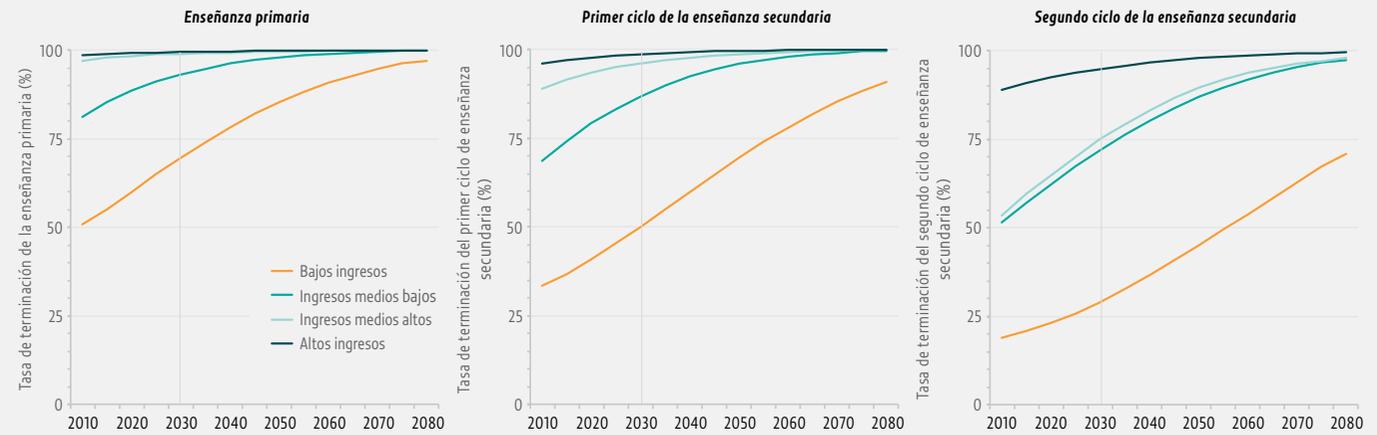
El análisis confirma la previsión anterior del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: de continuar con las tendencias anteriores, es poco probable que

“ Para lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria es necesario romper de inmediato y de forma radical con las tendencias anteriores ”

GRÁFICO 7.1:

De seguir las tendencias anteriores, ni siquiera se logrará la terminación universal de la enseñanza primaria para 2030 en los países de bajos ingresos y medios bajos

Tasas de terminación previstas para el grupo con edades comprendidas entre los 15 y 19 años por nivel educativo y nivel de ingresos del país, 2010-2080

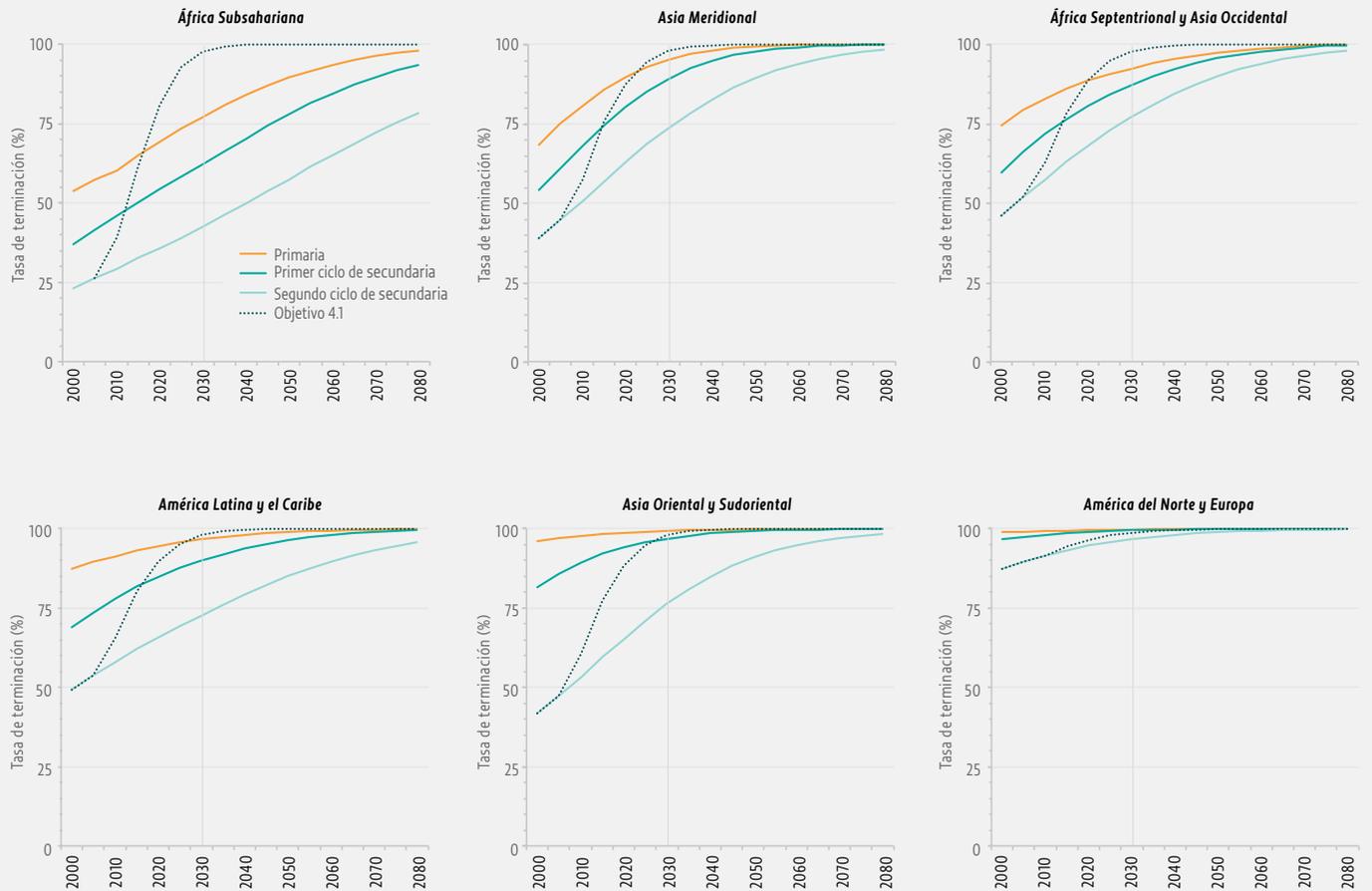


Fuente: Barakat y otros (2016).

GRÁFICO 7.2:

Para lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria para 2030 se requerirá una aceleración nunca vista

Tasas de terminación previstas para el grupo de edad entre los 15 y 19 años por nivel educativo y región, sobre la base de las tendencias anteriores y de la hipótesis de cumplimiento del ODS 4.1 para 2030 y de 2000 a 2080



Fuente: Barakat y otros (2016).

CUADRO 7.3:

Porcentaje de países que alcanzarían los objetivos especificados con el mayor nivel de mejora educativa que se haya logrado nunca en su región

	Terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria para 2030	Terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2040	Terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030
África del Norte y Asia Occidental	81	69	19
África Subsahariana	8	0	0
América del Norte y Europa	100	95	90
América Latina y el Caribe	62	10	3
Asia Central y el Cáucaso	100	100	86
Asia Meridional	71	0	0
Asia Oriental y Sudoriental	76	35	35

Fuente: Barakat y otros (2016).

para 2030 se alcancen los Objetivos de Desarrollo del Milenio ni la terminación universal de la enseñanza primaria de la EPT. El objetivo de lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria es claramente inalcanzable. En el supuesto de continuar con los mismos ritmos de crecimiento, se prevé que, en 2030, el 84 % de los alumnos de 15 a 19 años completen el primer ciclo de la enseñanza secundaria y solo el 69 % el segundo ciclo. Si esta tendencia persiste, la terminación universal del primer ciclo de enseñanza secundaria no se lograría hasta 2059 y habría que esperar hasta 2084 para la del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (**Cuadro 7.2**).

El reto es especialmente difícil para los países de bajos ingresos. A este ritmo de progreso, el 50 % de los alumnos de 15 a 19 años habrá completado el primer ciclo de enseñanza secundaria para 2030 y menos del 30 % el segundo ciclo de enseñanza secundaria. En este supuesto, los países de bajos ingresos no alcanzarían el objetivo 4.1 hasta finales de siglo, y los países de ingresos medios lo alcanzarían a finales de los años 2080. Por consiguiente, para alcanzar la terminación universal de la enseñanza secundaria es necesario romper de inmediato y de forma radical las tendencias anteriores (**Gráfico 7.1**).

De todas las regiones del mundo, solo América del Norte y Europa, y Asia Central y el Cáucaso han logrado la terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Además, estarán muy cerca de alcanzar la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2030, aunque no se espera que lo consigan. En el caso de la región de Asia Oriental y Sudoriental, es probable que la región esté muy cerca de lograr la

terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria para 2030, pero tardará otros 30 años en lograr la terminación del segundo ciclo.

Las nuevas previsiones indican que tres regiones no alcanzarán siquiera la terminación universal de la enseñanza primaria para 2030. África del Norte y Asia Occidental, así como Asia Meridional, estarán muy cerca de lograrlo. Según las previsiones, el África Subsahariana se quedará bastante rezagada y se espera que alcance una tasa de terminación del 77 % en la enseñanza primaria, del 62 % en el primer ciclo de enseñanza secundaria y del 42 % en el segundo ciclo (**Gráfico 7.2**).

¿Cuál es el nivel de progreso necesario? Puede resultar útil analizar si un país podría ser capaz de alcanzar la terminación universal de la enseñanza secundaria para 2030 creciendo al ritmo más alto observado en su región. Para la gran mayoría de los países esto no sería suficiente, ni siquiera para uno de cada diez países de América del Norte y Europa ni para ninguno de los países del Asia Meridional y el África Subsahariana (**Cuadro 7.3**).

Este supuesto muestra que, para alcanzar la meta del ODS, la educación tendría que avanzar a una velocidad sin precedentes. Incluso pasando por alto las diferencias en cuanto a los ingresos, las instituciones, la tradición, la gobernanza y la normativa entre los países y el hecho de que lo que funciona en un país puede no tener éxito en el resto, el análisis demuestra que la ambición de la meta 4.1 del ODS es poco realista.

PREDICCIÓN DE LOS EFECTOS QUE TENDRÁ LA EDUCACIÓN EN LOS RESULTADOS DEL DESARROLLO

Si bien las previsiones apuntan a que es probable que no se alcance la meta 4.1, cualquier avance educativo, por modesto que sea, marcaría una gran diferencia para el resto de los ODS. No obstante, existen ciertas limitaciones para poder entender la compleja relación que existe entre la educación y los resultados del desarrollo sostenible: en muchos casos, la escasez de datos y de investigación hacen que algunas relaciones no se puedan analizar. La información internacional estandarizada existente solo permite examinar los efectos del grado de instrucción. Pero aun así, la mayoría de los estudios han analizado las relaciones para grupos de población

en particular, las cuales no siempre se pueden prever a escala mundial.

Como sostiene el presente informe, no solo el grado de instrucción es importante para el desarrollo, sino también la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje. Sin embargo, aún falta contar con una definición ampliamente compartida de calidad y de resultados del aprendizaje, y la obtención de datos en los diferentes países y a lo largo del tiempo sigue siendo limitada. Algunos estudios han utilizado los resultados del aprendizaje de las evaluaciones internacionales, pero por el momento las conclusiones son provisionales y solo pertinentes para un conjunto limitado de resultados, como por ejemplo el crecimiento económico. Si, por ejemplo, la educación contribuyese a prolongar la vida de la población, es probable que mejorar la educación tuviese una repercusión aún más pronunciada en la esperanza de vida. Desafortunadamente no existen pruebas suficientes para cuantificar el efecto que mejorar la calidad de la educación tendría en el resto de resultados. Por tanto, se debe considerar que los resultados que se presentan a

continuación representan los efectos potenciales mínimos, suponiendo que el actual nivel de calidad de la educación siga siendo el mismo. Si la calidad mejorase, como pretende la Agenda 2030, los efectos podrían ser mayores.

Este apartado analiza los efectos de la educación en relación con la mortalidad neonatal e infantil (ODS 3.2) y la esperanza de vida adulta (relacionada con los ODS 3.3 y 3.4); con el crecimiento económico nacional total (relacionado con los ODS 8.1 y 8.2) y la pobreza extrema (ODS 1.1), así como con la vulnerabilidad ante los desastres (relacionada con los ODS 1.5, 11.5 y 13.1). Pero queda claro que estos análisis constituyen una pequeña parte de una visión de conjunto más amplia de la sostenibilidad.

LA EDUCACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A SALVAR LA VIDA DE MILLONES DE NIÑOS

Los objetivos en materia de salud destacan entre los ODS y guardan una estrecha relación con la educación, que se ha estudiado relativamente bien (por ejemplo, UNESCO, 2014, y, en especial, Lutz y otros, 2014, sobre el que se basa el siguiente modelo).

Para entender la forma en que el aumento de la educación puede reducir la mortalidad neonatal e infantil, este análisis se refiere a la educación de las mujeres en edad de procrear en 2030, suponiendo que se mantengan las tendencias pasadas (hipótesis «Sin cambio») y en el supuesto de que se alcanzase el ODS 4.1 («hipótesis ODS 4.1») (Cuadro 7.1). Para evidenciar la posible contribución adicional de la educación, el análisis supone el mantenimiento de las actuales tendencias en materia de fecundidad y mortalidad.

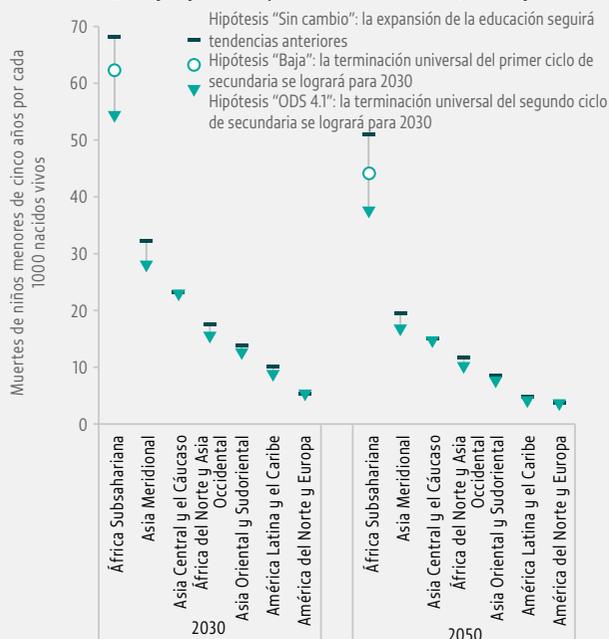
En el supuesto de que se alcance el ODS 4.1, quedarán muy pocas mujeres en edad de procrear con bajo nivel académico a finales de los próximos 15 años. Los efectos se analizan para 2030 y 2050, puesto que las mujeres que terminen su escolarización en torno al 2030 tendrán a la mayoría de sus hijos en las dos décadas siguientes. De hecho, el efecto de la educación seguirá aumentando entre 2030 y 2050, incluso en términos absolutos, pese a que el nivel general de mortalidad será considerablemente inferior hacia finales de ese periodo.

Lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria contribuirá de manera significativa a reducir la mortalidad neonatal e infantil. En particular, lograr la terminación universal del primer ciclo de enseñanza secundaria para 2030 reduciría la tasa de mortalidad

GRÁFICO 7.3:

De alcanzarse el ODS en materia de educación se lograría salvar la vida de millones de niños

Mortalidad de menores de cinco años por región según las hipótesis "sin cambio", "baja" y de cumplimiento del ODS 4.1, 2030 y 2050



Fuente: Barakat y otros (2016).

de los niños menores de cinco años en el África Subsahariana de 68 a 62 muertes por cada 1000 nacidos vivos para 2030 y de 51 a 44 muertes para 2050. Lograr la terminación universal del segundo ciclo de educación secundaria para 2030 reduciría aún más la tasa de mortalidad de los niños menores de cinco años: a 54 muertes para 2030 y a 38 muertes para 2050 (**Gráfico 7.3**). Según la hipótesis «ODS 4.1», se estima en 25 millones el número de niños que nacerán en la región en 2050, lo que equivaldría a entre 300 000 y 350 000 muertes infantiles menos cada año para 2050. Ahora bien, si como se prevé en la hipótesis «Sin cambio» no se produce una expansión adicional de la educación, la disminución de la mortalidad infantil en el África Subsahariana podría empezar a lentificarse.

Algunos estudios demuestran que la difusión general de prácticas y hábitos sanos y sus efectos en la comunidad pueden mejorar la salud de los niños, lo que a su vez sugiere que la tasa de mortalidad infantil sería mucho menor que la prevista si se mejorase simplemente el nivel de educación de las mujeres.

Si bien estos efectos parecen moderados, no se debe olvidar que el escenario previsto, que presupone que el grado de instrucción sigue aumentando al ritmo anterior, ya conlleva una expansión educativa importante. Además, gran parte de la expansión adicional que implica la hipótesis de cumplimiento del ODS 4.1 se produce en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y en la enseñanza superior, mientras que los beneficios más importantes en relación con la salud infantil van acompañados del aumento de las tasas de terminación de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que ya son elevadas en la mayoría de las regiones. Por tanto, ya se han podido comprobar en gran medida los beneficios que aporta la educación a nivel mundial en relación con la mortalidad infantil y todavía se espera constatar mejoras en el África Subsahariana.

De alcanzarse la meta 4.1, otra posible contribución en materia de salud sería una prolongación de la esperanza de vida media a la edad de 15 años entre 2030 y 2050. Pero, pese a la importante variación de la esperanza de vida en los diferentes niveles educativos, incluso en los países de altos ingresos, el cambio de la esperanza de vida general sería insignificante en la mayoría de las regiones debido al corto intervalo de tiempo y al modesto aumento de una población con un determinado nivel académico. Incluso en el África Subsahariana, el

grupo que se beneficiaría de la enseñanza secundaria universal no alcanzaría las edades de alta mortalidad para 2050. De hecho, existen amplios estudios que destacan la fuerte repercusión de la educación en la esperanza de vida y que han utilizado grupos nacidos en los años 40 en los países de altos ingresos (Lager y Torssander, 2012), que subrayan el gran margen de tiempo necesario para demostrar la incidencia de la educación en la esperanza de vida.

LA EDUCACIÓN PUEDE CAMBIAR EL CURSO DEL DESARROLLO ECONÓMICO EN LOS PAÍSES POBRES

Los efectos más estudiados son los efectos económicos de la educación (Krueger y Lindahl, 2001). En relación con los ODS, reviste especial interés el papel que desempeña la educación en el aumento del crecimiento económico total y en la reducción de la pobreza extrema.

El aumento del crecimiento económico puede ser enorme en los países de bajos ingresos

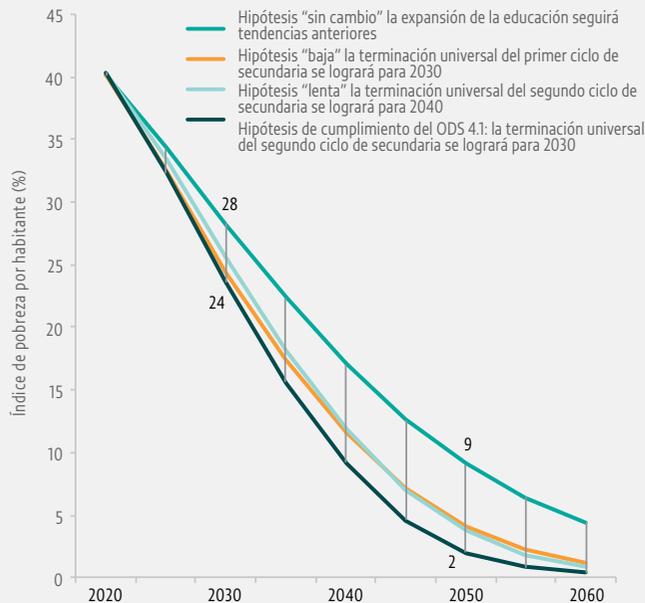
Se considera que la mejora del capital humano afecta a la ingresos per cápita de dos maneras: en primer lugar, aumenta la productividad laboral; en segundo lugar, impulsa el desarrollo y la adopción de tecnologías lo que, a su vez, aumenta la productividad de todos los factores de la producción.

Pero, al igual que ocurre con los efectos de la salud, la educación tarda cierto tiempo en incidir en la economía. En los próximos 15 años, los jóvenes se beneficiarán de la expansión educativa pero para poder ver la repercusión de este capital humano adicional, es necesario que un porcentaje importante de ellos acceda al mercado laboral. Por ello hay que tener en cuenta que esto tendrá lugar mucho después de 2030. En los países de ingresos medios, se prevé que el crecimiento adicional, como resultado de lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria para 2030, sea bajo, porque los niveles de participación de estos países en la enseñanza secundaria ya son elevados y continúan aumentando, incluso en el escenario previsto.

Sin embargo, en los países de bajos ingresos, la universalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria provocaría un aumento del 75 % de los ingresos per cápita de aquí a 2050. La terminación universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria representaría aproximadamente la mitad de este aumento. Pero de nuevo, en este supuesto se subestima

GRÁFICO 7.4:

De lograrse la terminación universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria para 2030, millones de personas podrían salir de la pobreza para 2050 en los países de bajos ingresos
Índice de pobreza por habitante en los países de bajos ingresos según cuatro hipótesis de expansión, 2030 y 2050



Fuente: Barakat y otros (2016).

la contribución de la expansión educativa, ya que se espera un crecimiento educativo importante en el escenario previsto de referencia.

Expandir la educación puede tener un efecto radical en la reducción de la pobreza

Para valorar cómo puede afectar el aumento del grado de instrucción obtenido a través del crecimiento económico nacional a la reducción de la pobreza, es necesario elaborar hipótesis acerca del grado de sensibilidad de los índices de pobreza con respecto a los índices de crecimiento (Ravallion, 2012).

Si bien la aceleración de la expansión educativa puede contribuir de manera notable al crecimiento general, alcanzar la meta 4.1 puede no contribuir mucho a la eliminación de la pobreza extrema. No obstante, si se logra la enseñanza secundaria universal para 2030 en los países más pobres se podría adelantar diez años la eliminación de la pobreza, aunque esto no sería suficiente para eliminar la pobreza extrema en su totalidad. En particular, el índice de pobreza por habitante en los países de bajos ingresos (esto es, el porcentaje de población

que vive por debajo del umbral de pobreza de 1,25 dólares estadounidenses al día según la paridad de poder adquisitivo de 2005) para 2030 sería del 24 % en el supuesto de que se alcanzase el ODS 4.1 frente al 28 % de la hipótesis «Sin cambio». Para 2050 este porcentaje sería del 2 % en la hipótesis del OSD 4.1 frente al 9 % de la hipótesis «Sin cambio». (Gráfico 7.4). Teniendo en cuenta que, según la hipótesis del ODS, se espera que para 2050 la población de los países de bajos ingresos sea de 875 millones de personas, esto equivaldría a una reducción de la pobreza de 60 millones de personas. La diferencia se debe sobre todo al aumento de la tasa de terminación de la enseñanza secundaria, más que a la del nivel de enseñanza superior.

LA INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO PUEDE REDUCIR LAS MUERTES OCASIONADAS POR DESASTRES

Existen varios vínculos entre la educación y el cambio climático. Por un lado, si bien la población con mayor nivel académico se muestra más favorable a las reformas e intervenciones institucionales destinadas a mitigar el cambio climático, también suele

disponer de ingresos más altos y consumir más recursos, lo que probablemente aumente las emisiones y el calentamiento del planeta, sin embargo estas relaciones no se pueden valorar utilizando los modelos actuales.

Por otro lado, está demostrado que las personas con un nivel académico más alto son menos vulnerables y más fuertes frente a los desastres naturales. Si bien es poco frecuente disponer de datos completos sobre los niveles educativos de la población en zonas más expuestas a los desastres, según la información actual, las personas con un mayor nivel académico tienden a: ser más conscientes de los riesgos, mostrar un mayor grado de preparación y respuestas adecuadas y un menor promedio de pérdidas cuando se produce una catástrofe. Aunque muchos sostienen que los desastres naturales impactan a las personas de manera indiscriminada, en los programas de reducción del riesgo de desastres se da por sentado que la información y la preparación son determinantes para la supervivencia y la subsistencia de las personas y las comunidades.

Además, las previsiones apuntan a que el cambio climático propiciado por la actividad humana incrementará la frecuencia, intensidad y gravedad de los fenómenos climáticos extremos, como por ejemplo las olas de calor y las fuertes precipitaciones y, además, provocará el aumento de los niveles del mar. (IPCC, 2014). Los análisis efectuados por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo estudian cómo afectan los diferentes niveles de progreso en materia de educación a la cantidad de muertes por fenómenos climáticos extremos y otras catástrofes naturales, como por ejemplo las tormentas, inundaciones, sequías y terremotos (Lutz y otros, 2014). El modelo utiliza la información disponible con respecto a la relación entre la educación y las muertes ocasionadas por desastres (procedente de la Base de Datos Internacional sobre Eventos de Emergencia, EM-DAT 2010) para formular previsiones sobre la evolución de las muertes ocasionadas por desastres en los próximos decenios.

Por ejemplo, según los hallazgos, se produjeron 250 000 muertes ocasionadas por desastres ocurridos en el periodo 2000-2010. Si las tendencias en materia de educación continúan al ritmo actual (lo que reduciría las muertes ocasionadas por desastres), pero la frecuencia de los desastres naturales aumenta un 20 %, el número de muertes ocasionadas por desastres continuará siendo igual de elevado hasta mediados de siglo e incluso después de esa fecha. Pero si la expansión educativa se acelera y se logra la enseñanza secundaria universal antes de 2030, se producirán de 10 000 a 20 000 muertes menos para 2040-2050 suponiendo que se mantenga la frecuencia de los desastres, y de 30 000 a 50 000 muertes menos, si su frecuencia aumenta. En Asia, un mayor acceso a la enseñanza secundaria incidirá considerablemente en las previsiones mundiales, ya que el continente alberga a algunos de los grandes núcleos de población, muchos de los cuales se encuentran en las zonas costeras donde se producen la mayoría de los desastres. En resumen, alcanzar el ODS 4.1, esto es, lograr la enseñanza primaria y secundaria universal, podría contribuir de manera decisiva a la lucha contra el cambio climático y sus efectos (ODS 13).



Un grupo de niñas se lavan las manos fuera de clase en la United Methodist School de Freetown (Sierra Leona), una escuela administrada por el gobierno. Las escuelas de Sierra Leona, incluida esta, estuvieron cerradas durante 8 meses durante la crisis del ébola.

FOTOGRAFÍA: Kate Holt/Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo



CAPÍTULO

8

Educación y desarrollo sostenible: conclusiones y recomendaciones normativas



MENSAJES CLAVE

Para que la educación sea transformadora y sirva de apoyo a la nueva agenda para el desarrollo sostenible, no bastará con mantener el statu quo.

Colaborar en todos los sectores: incluir a los ministerios, la sociedad civil y el sector privado tanto a nivel local como nacional.

Utilizar la educación como una herramienta de desarrollo de las capacidades en todos los sectores. Invertir en intervenciones integradas que tengan efectos multiplicadores para obtener varios resultados de desarrollo.

La educación por sí sola no puede luchar contra la desigualdad. Los mercados laborales y los gobiernos no deben perjudicar excesivamente a los individuos de ingresos más bajos. La colaboración entre sectores puede reducir las barreras contra la igualdad de género.

La financiación de la educación debe ser adecuada y predecible a fin de garantizar que la educación que se imparte es de buena calidad, especialmente entre los grupos marginados.

EL PLANETA: se debe adoptar un enfoque escolar integral para fortalecer las competencias ecológicas y una conciencia ecológica. Campañas, empresas y líderes comunitarios y religiosos deben abogar por las prácticas sostenibles. La investigación, el desarrollo y la educación no formal también deberían ayudar a resolver los desafíos medioambientales globales.

LA PROSPERIDAD: invertir en la enseñanza de competencias ecológicas y transferibles en la escuela y en el lugar de trabajo. Incitar a las universidades y a los encargados de la extensión agraria a centrarse en el crecimiento económico ecológico y la producción agrícola sostenible. Promover la cooperación entre todos los sectores para impulsar la plena participación de las mujeres o los grupos minoritarios en la economía.

LAS PERSONAS: asegurar el acceso universal a los servicios básicos. Apoyar la integración de los grupos marginados invirtiendo en la atención y educación de la primera infancia, los programas de protección social y las campañas de sensibilización. Financiar la prestación integrada de servicios básicos en las escuelas.

LA PAZ: ampliar la educación en materia de ciudadanía mundial, paz, inclusión y resiliencia frente a los conflictos. Hacer hincapié en la enseñanza y el aprendizaje participativos, especialmente en la educación cívica. Invertir en profesores cualificados para los refugiados y personas desplazadas, y enseñar a los niños en su lengua materna. Incorporar la educación en el programa de consolidación de la paz.

LOS LUGARES DE RESIDENCIA: distribuir los recursos públicos de forma equitativa en las áreas urbanas, involucrando a la comunidad en la planificación de la educación. Incluir la educación en todas las discusiones sobre desarrollo urbano. Mejorar y financiar los programas de planificación urbana y los planes de estudio para incluir la cooperación intersectorial y desarrollar soluciones relevantes a nivel local.

LAS ASOCIACIONES Y ALIANZAS: desarrollar mecanismos de financiación equitativos. Aplicar políticas progresivas de financiación pública para financiar los primeros niveles de enseñanza; combinar préstamos y subvenciones para financiar los niveles educativos más altos. Aumentar los mecanismos multilaterales de asistencia y el compromiso con el sector privado. Movilizar los recursos nacionales mejorando el conocimiento sobre los sistemas fiscales, frenando la evasión de impuestos y eliminando las subvenciones a los combustibles fósiles.

Recomendaciones normativas.....	192
<i>El planeta</i>	193
<i>La prosperidad</i>	193
<i>Las personas</i>	194
<i>La paz</i>	195
<i>Los lugares de residencia</i>	195
<i>Las asociaciones y alianzas</i>	196

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible surgió como resultado de la creciente preocupación acerca de la salud del planeta y la prosperidad de todos sus habitantes. Está claro que la educación es importante para las personas y el planeta, ya que transforma la vida de los niños, los jóvenes y los adultos. Sin embargo, el hecho de que la educación sea una fuerza positiva para el cambio social, económico y medioambiental —que puede afectar significativamente a nuestra forma de pensar, percibir y actuar— no es nuevo ni revolucionario. A pesar de ello sigue habiendo preguntas importantes: ¿Cómo funciona la educación para crear un cambio social?

“
Es de temerse que la evolución de la situación mundial debilite los efectos de la educación”

¿En qué contextos importa más o menos? ¿Qué tipos de educación tienen un efecto prolongado sobre los problemas de sostenibilidad? Las respuestas a estas preguntas son fundamentales y se deben tener en cuenta en paralelo con las propuestas

concretas para mejorar la sostenibilidad económica, social y medioambiental que se están desarrollando.

Además, son especialmente relevantes en lugares en los que el acceso generalizado a la escolarización es un logro reciente o donde sigue siendo una aspiración.

Los capítulos anteriores —*El planeta, La prosperidad, Las personas, La paz y Los lugares de residencia*— han mostrado pruebas sobre los muchos y variados efectos de la educación. Los beneficios de terminar la educación primaria y secundaria son considerables, no solo para los individuos implicados sino también para las familias, las comunidades y los lugares de trabajo. Los hombres y mujeres adultos que han terminado la educación secundaria tienden a ser más conscientes desde el punto de vista medioambiental, más resilientes al impacto del cambio climático, más productivos y capaces de generar ingresos y, también, tienen más probabilidades de vivir una vida más sana, involucrarse a nivel político y ejercer un mayor control sobre sus vidas. Más en concreto, los efectos de ampliar el acceso escolar a mujeres y niñas son muchos e intergeneracionales.

El capítulo *Proyecciones* va un paso más lejos y destaca qué es lo que está en juego a la hora de universalizar la educación primaria y secundaria para 2030. Permitirle a cada niño del mundo realizar 12 años de educación no solo catalizaría el progreso educativo de manera más amplia (p. ej., en muchas de las metas del objetivo de educación, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), sino que también ayudaría a salvar millones de vidas entre los niños que, de otro modo, no llegarían a los 5 años de edad y entre los que residen en las zonas más propensas a los desastres. También mejoraría la productividad global de los trabajadores y el crecimiento económico.

Sin embargo, es de temerse que la evolución de la situación mundial en los planos social, económico, político y medioambiental debilite los efectos de la educación. Durante los dos últimos siglos la economía mundial se ha transformado de manera masiva a través de la industrialización, la mecanización, la informatización, la innovación y la globalización, para llegar finalmente a las «economías del conocimiento» de hoy en día. Estas transformaciones han creado una enorme riqueza para algunos y, en muchos casos, han ayudado a expandir la tan importante clase media. No obstante, al mismo tiempo, se ha dejado atrás a grandes poblaciones en todo el mundo, dejando sus vidas y sus medios de subsistencia vulnerables ante los trastornos económicos, la persistente pobreza o incluso ambos. Las vicisitudes de los ciclos económicos, que a menudo suelen exacerbar la inseguridad política y el conflicto violento, han forzado a millones de familias e incluso a comunidades enteras a trasladarse en circunstancias difíciles.

A pesar de los desafíos, el movimiento mundial para universalizar un ciclo educativo largo y mejorar los niveles de aprendizaje está cobrando fuerza. Estas aspiraciones están profundamente integradas en los objetivos, las políticas y los planes de casi todos los países, independientemente de la población, la ubicación y el grado de desarrollo. La educación, que históricamente ha servido a los intereses de las élites, se ha vuelto más accesible y se ha ampliado a los sistemas nacionales que buscan proporcionar a todos los estudiantes, incluso a los que viven en zonas de difícil acceso y pertenecen a grupos marginados, la oportunidad de formarse y capacitarse. El objetivo de la educación de buena calidad para todos se ha convertido en la norma, impulsando los compromisos nacionales y las actividades de los organismos internacionales y los donantes externos, respaldados por los convenios de derechos humanos.

Lograr el nuevo objetivo de educación global significaría que cada niño, independientemente de las circunstancias de nacimiento, tendría la oportunidad de adquirir unos conocimientos, competencias y actitudes válidos que podrían mejorar su calidad de vida desde un punto de vista personal, cívico, social y laboral. Pero la magnitud del desafío es notable: actualmente, hay 263 millones de niños y adolescentes que están excluidos de la educación primaria y secundaria y que no pueden adquirir las competencias y habilidades necesarias para subsistir y trabajar. Muchos beneficios derivados de la educación se enfocan de manera desproporcionada en algunos

individuos a costa de otros. Los que están más lejos de lograr estos beneficios son aquellos que se enfrentan a la discriminación, están enfermos, no tienen acceso a los servicios básicos y viven en zonas remotas o poco pobladas.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* destaca la desigualdad y la falta de sostenibilidad de las economías mundiales y nacionales, así como las distintas funciones que tiene la educación al respecto. Los sistemas económicos modernos han aumentado el valor y la demanda de mano de obra cualificada, especialmente como fuente del crecimiento económico impulsado por la innovación. Los que tienen conocimientos y competencias con acreditaciones logran tanto beneficios económicos como un estatus social, dejando atrás a un gran número de personas que tal vez nunca han tenido acceso a la escuela ni a las oportunidades del aprendizaje a lo largo de toda la vida y que, por tanto, se enfrentan a constantes obstáculos para lograr un trabajo decente o escapar de la pobreza laboral.

Desde el punto de vista de la sostenibilidad, los más ricos del mundo, con sus altos niveles de educación y condiciones de vida, dejan una gran huella ecológica y hacen que el planeta sea menos sostenible. Las personas instruidas pueden tener unos conocimientos considerables sobre el medio ambiente e interesarse en otras ideas progresistas, pero no siempre actúan en consecuencia. La educación y las cualificaciones no se traducen necesariamente en resultados deseables, como una mayor tolerancia a la diversidad, el respeto por las personas, un comportamiento menos arriesgado en lo referente a la salud, la prevención de desechos, dietas más equilibradas y un compromiso con la justicia social. Asimismo, las personas con menos formación académica y más vulnerables contribuyen poco a soportar las cargas que arrastra el planeta. Sin embargo estas personas son las que están más expuestas al impacto del cambio climático y a los desastres naturales, los cuales son cada vez más frecuentes y graves. La desigualdad de oportunidades y condiciones de vida —incluido el acceso a una educación de buena calidad— son especialmente visibles en nuestras ciudades y zonas urbanas, cada vez más grandes y, a menudo, han ocasionado malestar y descontento social.

La educación no puede servir como una solución absoluta para todos los problemas de la sociedad. Los desafíos sociales y económicos globales dependen los unos de los

otros de forma interconectada e incluyen otros sectores aparte de la educación. Además, la educación se imparte en el contexto de unas instituciones sociales y políticas arraigadas resistentes al cambio. La transformación radical de lo que consumimos y producimos y de cómo lo hacemos, así como del modo de compartir los beneficios económicos, requiere compromisos que deben trascender los sectores económicos y las fronteras políticas. Al mismo tiempo, las reformas educativas no son una solución fácil si no se refuerzan con cambios en el hogar, en el lugar de trabajo y en la comunidad, que modifiquen, por ejemplo, los estereotipos sobre los papeles respectivos del hombre y la mujer o las actitudes hacia las personas que sufren discriminación por cualquier motivo, desde el origen étnico hasta la discapacidad.

La política, la economía, la salud, el agua, el saneamiento, la energía, la inmigración, los conflictos y el clima afectan directamente a los sistemas educativos. La mala calidad del aire o los fenómenos meteorológicos extremos pueden destruir las escuelas, obligarlas a cerrar o hacer que la enseñanza sea casi imposible. Grupos de personas tales como los desplazados a causa del cambio climático o los conflictos, los migrantes económicos y los habitantes de las barriadas urbanas pobres pueden ejercer una enorme presión sobre los sistemas educativos. La educación está fuertemente influenciada por el contexto en el que opera.

No obstante, ya sea formal, no formal o informal, la educación puede sentar las bases para transformar las instituciones y normas a fin de aportar una respuesta concreta a los desafíos más apremiantes de hoy en día. Las escuelas pueden impartir conocimientos sobre los problemas relativos a la sostenibilidad y promover las buenas prácticas en materia de medio ambiente, salud y sanidad. Los programas escolares, diseñados de un modo inteligente e impartidos por profesores bien preparados, pueden inculcar valores de tolerancia e igualdad.

Los datos recopilados para la elaboración de este informe indican que los sistemas educativos no cambian con rapidez, a pesar de las intenciones bien articuladas, ya que el contenido y la pedagogía suelen reflejar normas sociales, económicas y medioambientales profundamente arraigadas. Además, en muchos casos, las escuelas no cuentan con una financiación adecuada para transformarse debidamente, incluso aunque los responsables de las escuelas se comprometan a ello.

Varios capítulos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo documentan una amplia gama de iniciativas educativas no formales e informales, especialmente dirigidas a las mujeres y las niñas, que subsanan las carencias en conocimientos útiles -por ejemplo, cómo solicitar servicios locales o luchar por la justicia- y dotan a los educandos de los medios de participar más activamente en la vida económica y política. El informe también subraya las acciones centradas en el aprendizaje de los gobiernos nacionales y locales, las organizaciones de la sociedad civil y las empresas privadas, reconociendo los modos en que la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son importantes para reducir la desigualdad, fomentar el transporte sostenible y la prevención de la producción de desechos y, también, para prevenir tanto los conflictos como los desastres naturales y poder recuperarse de ellos.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* también presta una especial atención a la importancia de desarrollar enfoques integrales para resolver problemas colectivos complejos. Estas estrategias concuerdan con los puntos clave de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, el capítulo *Las asociaciones y alianzas* revela que la noción de planificación integrada, a pesar de formar parte del discurso sobre el desarrollo posterior a 2015, todavía sigue limitándose a la teoría y hasta la fecha existen pocas pruebas de sus beneficios, en parte debido a la poca voluntad de involucrarse en acuerdos de colaboración complejos. Pocos países han presionado realmente para llevar a cabo acciones integradas en favor del desarrollo del niño en la primera infancia o para prestar servicios básicos conjuntos. Sin unos incentivos políticos fuertes y sin el apoyo financiero adecuado, en la mayoría de los contextos la planificación y la ejecución permanecerán compartimentadas. Sabemos que la educación es importante en muchos sentidos para configurar el conocimiento, los valores y las actitudes; por ello, hay que dar a las políticas de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida dirigidas a los alumnos de todas las edades la prioridad que deben tener e incluirlas en las iniciativas de planificación integradas a nivel nacional y local.

Para que la educación sea transformadora no bastará con mantener el *statu quo*. Las escuelas deben convertirse en lugares ejemplares de la sostenibilidad y encontrar soluciones para ser más inclusivas, participativas y sanas, así como neutras en carbono, y no producir

desechos ni contaminación. El aprendizaje formal y no formal necesita promover un pensamiento que sea más relacional, integrador, empático, anticipador y sistémico.

RECOMENDACIONES NORMATIVAS

Teniendo en cuenta toda la discusión anterior, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo presenta recomendaciones generales y específicas en materia de políticas sobre cómo los sistemas educativos pueden contribuir de un modo más eficiente al desarrollo sostenible:

- Apoyar las colaboraciones y sinergias entre todos los sectores y asociados. Ya que los problemas sistémicos requieren múltiples actores y diversas perspectivas, hace falta realizar un mayor esfuerzo para incluir a todos los asociados a nivel local y nacional y en todos los sectores. Los ministerios de finanzas y planificación deben comprometerse con una planificación más sistémica. Los ministerios de educación deben estar mejor coordinados con los ministerios de salud, género, medio ambiente y trabajo. Los expertos en educación deben aprender de la sociedad civil y las comunidades, las cuales ya llevan a cabo un conjunto impresionante de actividades de educación y formación, y trabajar con ellas. Hay que hacer más hincapié en la colaboración intersectorial y las perspectivas integradas de las actividades de la sociedad civil y del sector privado, así como en las estrategias de planificación urbana e investigación y desarrollo. El sector privado, la sociedad civil, los diversos sectores del gobierno y los actores internacionales deben trabajar juntos para financiar varias facetas de la educación, ya que esta desempeña

“
Para que la educación sea transformadora no bastará con mantener el *statu quo*

”
el desarrollo de capacidades en todos los sectores públicos. Muchas de las metas del Objetivo de

un papel relevante para todos los aspectos del desarrollo sostenible.

- Integrar la educación y la formación formales y no formales en los esfuerzos de los gobiernos por resolver problemas complejos. La educación puede ser una herramienta importante para

Desarrollo Sostenible requerirán de las competencias y conocimientos especializados que la educación puede proporcionar, por ejemplo, en lo que respecta a la gestión del agua o el tratamiento del problema de la salud global y los riesgos climáticos. Los argumentos en favor de las intervenciones de la educación deben centrarse en los efectos positivos intersectoriales, tanto inmediatos como a más largo plazo, que pueden proporcionar las soluciones aportadas por la educación, de modo que puedan utilizarse fondos adicionales aparte de los que se destinan tradicionalmente a la educación. Los gobiernos y otras partes interesadas también necesitan investigar mejor e invertir en combinaciones de intervenciones integradas que tengan mayores probabilidades de multiplicar sus efectos para alcanzar varios resultados en materia de desarrollo, incluida la educación. Resulta particularmente necesario invertir en los países de bajos ingresos para que puedan forjar sus propios conocimientos especializados mediante la mejora de la educación superior y los centros de enseñanza profesional, así como de las iniciativas de aprendizaje informal para adultos.

- La educación puede ser un medio importante para reducir la desigualdad, pero no debe verse como la única solución. Hacer que la educación primaria y secundaria de buena calidad sea ampliamente accesible puede permitir a un gran número de individuos y a sus familias aumentar sus ingresos por encima del umbral de pobreza. Ampliar las oportunidades educativas a los grupos marginados y reducir más la desigualdad de género en el sistema escolar es fundamental para reducir las disparidades en el mercado de trabajo, gran parte de las cuales se deben a un nivel de instrucción más bajo. Asimismo, los responsables de la formulación de políticas deben velar por que los cambios en las instituciones del mercado de trabajo, como el progreso tecnológico y el aligeramiento de las restricciones en materia de empleo, no perjudiquen demasiado a las personas de ingresos más bajos, quienes trabajan de manera desproporcionada en empleos menos seguros y peor pagados, a menudo en el sector informal. Al mismo tiempo, es necesario que todos los sectores de la sociedad y la economía colaboren para reducir los prejuicios y cualquier obstáculo político con el que puedan encontrarse las mujeres y los grupos minoritarios a la hora de participar de manera plena en la economía.

- Aumentar el nivel y la previsibilidad de la financiación del sistema educativo. La financiación de la educación debe ser adecuada y predecible a fin de garantizar que la educación primaria y secundaria que se imparte sea de buena calidad, especialmente entre los grupos marginados. Esto conllevaría asegurar las

“
La educación puede ser un medio importante para reducir la desigualdad, pero no debe verse como la única solución”

metodologías y profesores adecuados y transformar los sistemas educativos para inculcar mejor los valores de sostenibilidad social y medioambiental, además de un conjunto específico de habilidades cognitivas. Mejorar la financiación también es fundamental para apoyar las iniciativas de aprendizaje no formal e informal, en lugar de esperar a ver

los efectos que tienen los sistemas formales a más largo plazo. Dichas iniciativas suelen ser innovadoras, localizadas, dirigidas a los adultos y capaces de ayudar a abordar problemas apremiantes como la resiliencia ante los riesgos derivados de los desastres y la prevención de conflictos.

Más concretamente, las partes interesadas que trabajan para promover la agenda de desarrollo sostenible deben tener en cuenta las siguientes acciones para ampliar el enfoque de la educación y crear oportunidades más equitativas para todos:

EL PLANETA

Para reducir la degradación medioambiental y el impacto del cambio climático:

- Elaborar enfoques escolares integrales que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la ecología, así como la planificación y las intervenciones en materia de medio ambiente, centrandó la atención en los vínculos entre el medio ambiente, la economía y la cultura.
- Impartir en las escuelas una formación en materia de resiliencia frente al riesgo de desastres y dotar a los alumnos de los medios de ayudar a las comunidades en situaciones de desastre.

- Financiar las iniciativas encaminadas a procurar que las infraestructuras escolares sean resilientes al cambio climático.
- Involucrar a las personas mayores de las comunidades en el desarrollo de los planes de estudio y la gobernanza escolar, elaborar los materiales de aprendizaje adecuados y preparar a los profesores para que enseñen en la lengua materna de los alumnos.
- Promover el valor de los medios de subsistencia indígenas, la sabiduría tradicional y las tierras que sean propiedad de las comunidades o estén gestionadas por ellas mediante acciones tales como la conservación de la tierra y la investigación adaptada al nivel local.
- Iniciar campañas de concienciación a gran escala que insten a las personas a ejercer prácticas y comportamientos de sostenibilidad.
- Trabajar con los líderes comunitarios y religiosos para divulgar ideas sobre la gestión medioambiental e incentivar a las empresas que incorporen la sostenibilidad en las prácticas llevadas a cabo en el lugar de trabajo.
- Ampliar las iniciativas de educación no formal que promuevan la planificación familiar y el bienestar materno.
- Aumentar la financiación para la investigación y el desarrollo que promuevan la innovación tecnológica en los sistemas energéticos, agrícolas y alimentarios.

LA PROSPERIDAD

Para reducir la pobreza y estimular las economías verdes e inclusivas:

- Invertir en la enseñanza de competencias ecológicas en los programas formales y no formales. Coordinar planes de estudio basados en la protección del medio ambiente mediante la cooperación entre los sistemas de educación y formación, los responsables de la elaboración de políticas y la industria.
- Impartir formación y prestar asistencia a los profesores e instructores a todos los niveles

educativos y en el lugar de trabajo para que los alumnos puedan adquirir competencias ecológicas.

- Asegurar el acceso universal a una educación de buena calidad que haga hincapié sobre las habilidades y competencias necesarias para acceder a las industrias productivas desde el punto de vista económico y sostenibles desde el punto de vista medioambiental.
- Desarrollar estrategias a corto plazo centradas en la reeducación profesional y la mejora de las competencias de la mano de obra, junto con estrategias a más largo plazo para mejorar o revisar los planes de estudio de la educación secundaria, la educación superior inicial y la formación profesional.
- Incentivar a las universidades para que de ellas salgan graduados e investigadores que aborden los desafíos sistémicos a gran escala mediante el pensamiento creativo y la resolución de problemas.
- Promover la cooperación entre todos los sectores, principalmente para reducir los obstáculos políticos a fin de que las mujeres y las minorías puedan participar plenamente en la economía y, además, reducir también las barreras que suponen la discriminación y los prejuicios.

LAS PERSONAS

Con el fin de asegurarse de que todos los seres humanos puedan desarrollar su potencial con dignidad e igualdad en un entorno sano, es necesario:

- Centrarse en los grupos marginados a los que se ha ido dejando atrás sistemáticamente, redistribuyendo adecuadamente los recursos existentes y aumentando los fondos para mejorar el acceso a la educación de buena calidad.
- Apoyar una fuerte inversión en la atención y educación de la primera infancia, especialmente en el caso de los niños y los bebés, que obtienen beneficios de por vida al participar en intervenciones integradas que combinen la estimulación con la atención sanitaria y los complementos nutritivos.
- Promover las alianzas entre los ministerios de educación y los ministerios responsables de la salud, el agua y el saneamiento, y los asuntos de género para ayudar de manera simultánea a mejorar los resultados múltiples, relacionados y conectados.
- Financiar la prestación integrada de servicios básicos en las escuelas. Velar por que todas las escuelas sirvan almuerzos y den acceso al agua y a las instalaciones sanitarias, tengan baños adecuados específicos para cada sexo y espacios adaptados a los niños y, también, puedan llevar a cabo intervenciones curriculares centradas en el cambio de comportamiento, como la educación en materia de higiene, sexualidad y reproducción y prevención de la obesidad.
- Hacer campañas de concienciación e impartir formación para estimular la innovación en la prestación de servicios, como las plataformas gubernamentales electrónicas y el presupuesto participativo.
- Financiar una educación y programas de formación relacionados con la salud y el saneamiento orientados hacia la comunidad.
- Asegurarse de que todas las niñas terminen la educación primaria y secundaria para favorecer su autonomía y sus habilidades para la toma de decisiones.
- Invertir en programas que aborden los roles y los estereotipos de género mediante la participación de hombres y mujeres en sesiones de educación, campañas dirigidas por jóvenes y enfoques multidisciplinares de empoderamiento.
- Apoyar campañas de concienciación basadas en los medios de comunicación, el desarrollo de modelos de roles positivos y otras iniciativas para cambiar las normas de género dentro y fuera del sistema educativo.

“ Todas las escuelas deberían proporcionar comida, acceso al agua y al saneamiento, baños adecuados específicos para cada sexo y espacios adaptados a los niños ”

- Apoyar los esfuerzos para mejorar la participación de las niñas y las mujeres en la ciencia, la tecnología, las artes y el diseño, y las matemáticas a fin de mejorar sus posibilidades de empleo.
- Respalidar los programas de protección social, las políticas de salud y el apoyo a la atención infantil que mejoren la educación de las madres y faciliten tanto a los hombres como a las mujeres la adopción de decisiones relacionadas con el trabajo.

LA PAZ

Para promover sociedades pacíficas, justas e integradoras, sin miedo ni violencia:

- Hacer más énfasis sobre la ciudadanía mundial y la educación para la paz en los planes de estudio.
- Invertir en programas de educación cívica que contribuyan a un sistema judicial operativo y que incluyan la participación y el acceso de las comunidades marginadas.
- Promover una enseñanza que haga hincapié en los valores de tolerancia y de paz con el fin de ayudar a crear sociedades menos violentas y más constructivas.
- Enseñar en las lenguas maternas de los niños. Los países con altos porcentajes de minorías deberían considerar formar a los profesores para que aprendan métodos para enseñar a los alumnos con una segunda lengua, tanto en la formación inicial del profesorado como en el desarrollo profesional.
- Para los refugiados y desplazados internos, aplicar políticas que amplíen el conjunto de profesores cualificados competentes en sus lenguas y solucionar el problema de validación y certificación oficiales de los estudios cursados por los refugiados. Los refugiados que hayan sido profesores en sus países de origen podrían ser un importante recurso.
- Incorporar la educación a la política exterior oficial, a las iniciativas de justicia de transición y al programa de consolidación de la paz a la hora de intentar prevenir las situaciones de conflicto y recuperarse de las mismas.
- Asegurarse de que los planes de estudio y los materiales de aprendizaje no incluyen prejuicios

contra los grupos étnicos y minoritarios. Promover la resiliencia entre los alumnos y las comunidades de las sociedades que acaban de sufrir un conflicto mediante planes de estudio, formación del profesorado, programas de justicia de transición y escuelas integradas de apoyo.

- Financiar las organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones que proporcionen educación jurídica y política en las comunidades.

LOS LUGARES DE RESIDENCIA

Para hacer que las ciudades y otros asentamientos humanos sean sostenibles, inclusivos y prósperos:

- Asegurarse de que las áreas urbanas distribuyen los recursos públicos de forma equitativa, incluidas las instalaciones y los profesores de buena calidad, para promover la inclusión social y reducir la desigualdad resultante de la disparidad educativa.
- Tomar medidas para frenar la segregación derivada de un mayor número de oportunidades para elegir entre la escuela privada y la pública.
- Trabajar para reducir la violencia en las escuelas, incluida la violencia de género y las actitudes discriminatorias entre los profesores.
- Desarrollar la autonomía local y la planificación localizada para todo el sistema educativo, especialmente en las ciudades de África y Asia muy pobladas, considerando la educación como una cuestión nacional y también local.

“
Deberíamos educar y colaborar con las personas desfavorecidas e incluirlas en la planificación urbana
”

- Incorporar mejor la educación a los programas locales, nacionales y globales centrados en mejorar las ciudades y otros asentamientos humanos.
- Educar y colaborar con las personas desfavorecidas, incluirlas en la planificación y colaborar con los actores de la sociedad civil que trabajan con ellas.

- Financiar escuelas y programas de formación para habitantes de barrios marginales y otros grupos desfavorecidos que viven en la absoluta pobreza, de modo que la asistencia para ellos no se limite a los servicios básicos como la vivienda, el agua y el saneamiento.
- Financiar una educación de planificación urbana para aumentar el número de urbanistas y fomentar la integración de la educación y los enfoques multidisciplinares.
- Mejorar los planes de estudios de la planificación urbana para incluir la cooperación intersectorial, la participación comunitaria, el aprendizaje mediante la práctica y el desarrollo de soluciones útiles a nivel local.
- Involucrar a las comunidades en cualquier proceso para consolidar y mejorar las escuelas en las áreas rurales y en otras áreas afectadas por el descenso demográfico debido a la migración.
- Procurar evitar todo efecto indeseable del crecimiento de las economías del conocimiento, como el aburguesamiento y el éxodo de las clases medias, mediante políticas vigorosas en materia de economía y vivienda que limiten la segregación y el descontento social.
- Aumentar los mecanismos de asistencia multilaterales y la colaboración con el sector privado, aprendiendo de las iniciativas del sector de la salud para aumentar y diversificar la financiación.
- Movilizar los recursos nacionales, poner fin a la evasión fiscal de las empresas y eliminar las subvenciones a los combustibles fósiles para generar ingresos públicos destinados a las necesidades fundamentales como la educación y la salud.
- Prestar asistencia política y financiera para planificar y poner en marcha la educación y otras actividades que se llevarán a cabo con un enfoque integrado de la política y el desarrollo a nivel nacional y local. Elaborar programas de intercambio de conocimientos para extraer las enseñanzas de las políticas integradas relativas a la educación que hayan tenido éxito.
- Apoyar la gobernanza entre múltiples partes interesadas para la gestión sostenible de los recursos naturales y de los espacios rurales, urbanos y periurbanos públicos y semipúblicos.

LAS ASOCIACIONES Y ALIANZAS

Para asegurar una financiación adecuada, la coherencia política y la capacidad multisectorial:

- Establecer relaciones con las autoridades fiscales y otros para mejorar los conocimientos en materia fiscal mediante la educación formal.
- Desarrollar mecanismos de financiación equitativos para abordar las desigualdades en la financiación educativa dentro de los países.
- Utilizar políticas de financiación pública progresivas para asegurar la financiación adecuada de los niveles educativos más bajos y, por otra parte, combinar los fondos públicos y un sistema bien concebido de becas y préstamos para los estudiantes para financiar los niveles más altos de educación técnica, profesional y superior.

Vang Seo Phu, un niño de nueve años de la etnia miao, durante una clase de matemáticas en una escuela primaria de La Pan Tân, Viet Nam..

FOTOGRAFÍA: Nguyen Thanh Tuan/
UNESCO



CAPÍTULO

9

Los desafíos que plantea el seguimiento de la educación con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos

MENSAJES CLAVE

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y sus diez metas representan la visión y las aspiraciones de la comunidad educativa mundial para 2030. Su ambición va más allá de cualquier acuerdo educativo mundial previo.

Hacer un seguimiento del progreso del ODS 4 es fundamental para mostrar qué se debe hacer, cuándo y quién debe hacerlo.

De conformidad con la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030, el cometido del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es hacer un seguimiento e informar sobre el ODS 4 y los aspectos relativos a la educación en los demás ODS.

Muchos conceptos importantes de las diez metas del ODS 4 aún no están cubiertos por ninguno de los indicadores propuestos. Entre los que están cubiertos, aún deben fijarse muchos detalles en los indicadores, por lo que este informe se propone alimentar ese debate.

La ambición del ODS 4 se refleja en su atención a la mejora de los *resultados* educativos, como el rendimiento escolar; el *acceso* a los niveles educativos posteriores a los básicos, entre ellos, el segundo ciclo de educación secundaria y la educación superior; la perspectiva de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, comprendida la educación para adultos; la reducción de *las desigualdades* en la educación, sobre la base de factores como la riqueza, el género o la ubicación, y los cambios en el *contenido* de la educación para que sea más coherente con los desafíos del desarrollo sostenible.

Los sistemas nacionales de estadística tienen una gran labor por delante para hacer un seguimiento del progreso hacia el ODS 4, así como los ministerios de educación para hacer un uso efectivo de la nueva información.

Llegar a un consenso sobre los objetivos en materia de educación después de 2015 202

Oportunidades y desafíos del seguimiento mundial de la educación y función del Informe GEM 206

Descripción de la parte de seguimiento 208

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reflejan el corazón de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El objetivo 4, que se centra en la educación desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, representa la visión y las aspiraciones de la comunidad educativa mundial para 2030. Gracias a sus siete metas y sus tres medios de ejecución, el cuarto ODS representa un nivel de ambición para los próximos quince años que va más allá que cualquier acuerdo educativo mundial previo. En cierta medida, la educación también forma parte de otros ODS.

Desarrollar una plataforma sólida para revisar y hacer un seguimiento del progreso de los ODS es fundamental para su éxito. Ayudará a informar a los gobiernos nacionales sobre los aspectos en los que se ha avanzado y aquellos que necesitan más atención. Asimismo, ayudará a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales (ONG) a comprender las medidas que deben tomarse en un ámbito mundial, regional y nacional. No obstante, reviste interés tomar nota de que el propio concepto de supervisar los ODS se está refutando con más fuerza que lo fue el caso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo enfoque se consideraba más descendente. Finalizar la arquitectura general para supervisar los 17 objetivos y las 169 metas, con sus respectivos indicadores cuantificables, llevará tiempo.

Esta parte del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016* presenta los desafíos que plantea hacer un seguimiento del progreso de la educación en la agenda 2030 poniendo una especial atención en el ODS 4

y sus metas. Analiza de forma crítica cada meta y sus respectivos indicadores. ¿Qué conceptos se someterán a seguimiento en cada meta? ¿Qué indicadores son los más adecuados para dicha labor? ¿Ya se están midiendo los

“ En la parte de este informe dedicada al seguimiento se presentan los desafíos que plantea el seguimiento de la educación en la Agenda 2030

indicadores? En caso afirmativo, ¿qué valores de referencia pueden determinarse? Si aún no se han medido o definido los indicadores, ¿cuáles son los desafíos técnicos y los pasos necesarios para desarrollar herramientas de

medición? El debate también ofrece un análisis crítico tanto de los amplios desafíos técnicos que supone hacer un seguimiento de las diez metas, que a veces están formuladas de forma deficiente, como de las demandas específicas para desarrollar herramientas de medición válidas, fiables y comparables de los nuevos indicadores. Asimismo, examina las implicaciones políticas de elegir ciertas herramientas concretas de medición.

En este contexto, los siguientes capítulos plantearán cuáles son las prioridades para el seguimiento de la educación en el mundo y dónde deben centrar los recursos los países y organizaciones. En ellos, se examina el contexto institucional, político y técnico en el que se medirán los indicadores. Además, se analizan las

herramientas y los mecanismos necesarios para hacer un seguimiento de los componentes de la agenda, observando los ya existentes —a fin de plantear si se pueden hacer más eficientes o utilizarse de forma más eficaz— e identificando los nuevos. Estos capítulos se proponen facilitar los debates necesarios para llegar a un consenso, ya que una agenda más amplia implica que habrá más cuestiones que resolver y más partes interesadas que involucrar.

LLEGAR A UN CONSENSO SOBRE LOS OBJETIVOS EN MATERIA DE EDUCACIÓN DESPUÉS DE 2015

En los años y meses previos a la decisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la agenda para el desarrollo después de 2015, no se sabía que se propondría y adoptaría un objetivo educativo mundial independiente. Algunos países y expertos en desarrollo prefieren contemplar la educación junto con otros objetivos o subordinada a ellos en aras de definir una agenda más concisa.

Ahora bien, el *Informe de Seguimiento de la EPT* mostró que la educación era necesaria para la consecución de otros objetivos de desarrollo (UNESCO, 2014a). Además, la educación goza de un importante apoyo popular en todo el mundo. Se situó como la principal prioridad entre los más de 7 millones de personas que contribuyeron a la encuesta *Mi Mundo*, realizada por las Naciones Unidas en 2015.

Desde el año 2000, los programas internacionales en favor de la educación han estado divididos en dos procesos: los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y el programa de los ODM. Los objetivos de la EPT tenían un alcance más amplio, cubrían la mayoría de los niveles educativos y disponían de mecanismos participativos. El programa más limitado de los ODM se centraba en la realización universal de un ciclo completo de la enseñanza primaria y la paridad de género en la educación, y se caracterizaba por un enfoque relativamente descendente de la gobernanza. No estaba claro si estos enfoques se fusionarían después de 2015 o seguirían siendo independientes.

En un primer momento, se temió que la agenda de los ODS en favor de la educación fuera tan limitada como los ODM que la precedieron. En noviembre de 2012, durante la Reunión Mundial de Educación para Todos

celebrada en París, se hizo hincapié en la importancia de «garantizar que la EPT y los objetivos de desarrollo internacional fueran coherentes entre ellos y se reforzaran mutuamente» (UNESCO, 2012a; p. 4). En este contexto, se asumía que los dos programas paralelos continuarían existiendo; por entonces no resultaba evidente que la EPT se supeditaría a los ODS. Por tanto, el principal órgano de coordinación de la EPT, el Comité de Dirección de la EPT, trabajó para la consecución de un conjunto de metas que fueron ratificadas por los ministerios de educación de un amplio número de países a través de la Declaración de Mascate, en la Reunión Mundial de Educación para Todos, celebrada en dicha ciudad, en mayo de 2014 (UNESCO, 2014b).

De forma simultánea, seguía avanzando el proceso del Grupo de Trabajo Abierto intergubernamental, creado por los Estados miembros en Nueva York en enero de 2013 para proponer los ODS (véase la Introducción). La UNESCO y sus asociados de la EPT tuvieron que centrar la atención de los Estados miembros en las metas de la Declaración de Mascate, que, en última instancia, fue solamente una contribución (si bien oportuna e influyente) al proceso del Grupo de Trabajo Abierto que ayudó a definir la formulación de las metas en su documento final (Naciones Unidas, 2014a).

Este engorroso proceso significaba que ese documento final, producto de unas negociaciones políticas delicadas, estaba escrito de manera a veces poco clara y ambigua. Los Estados miembros no querían perturbar el equilibrio, así que en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon, República de Corea, en mayo de 2015, se limitaron a aprobar las metas del Grupo de Trabajo Abierto.

El foro abrió el debate sobre el Marco de Acción Educación 2030, documento que establece los

“ El documento final del Grupo de Trabajo Abierto estaba redactado de manera a veces poco clara y ambigua ”

principales conceptos y define las estrategias de ejecución para el ODS 4. El marco fue ratificado oficialmente en noviembre de 2015, en París. Su extenso comentario sobre cuestiones que van desde los docentes y las finanzas hasta el seguimiento de los indicadores y

los mecanismos constituye la base sobre la que se fundamenta gran parte de este informe (UNESCO, 2015b).

DIFERENCIAS ENTRE LOS OBJETIVOS DE LA EPT, LOS ODM Y LOS ODS

Los ODS, a diferencia de los ODM, engloban los cuatro pilares del desarrollo sostenible (económico, social, medioambiental e institucional) bajo un marco integrado. El proceso que tuvo como resultado los ODS fue más transparente y abierto. Los países, más que las agencias de las Naciones Unidas, fueron quienes lideraron las negociaciones. El consenso implicó que el producto final fuera menos elegante y conciso, ya que había que contemplar muchos intereses. Pero existe una sensación más palpable de que los ODS se aplican a todos los países y no son algo que los países ricos imponen a los países pobres. Los ODM se centraban exclusivamente en los países en desarrollo, mientras que los ODS son de aplicación universal.

En diversos aspectos, las metas de los ODS en materia de educación son más ambiciosas que las de los ODM. Se basan en la visión integral y holística del movimiento de la EPT. Además, reconocen que los diferentes niveles de educación no pueden abordarse de forma separada. Aunque los objetivos de la EPT procuraban garantizar un acceso igualitario a una educación básica de calidad, las metas de los ODS centran su atención en niveles más altos (por ejemplo, la terminación universal de la enseñanza secundaria, la igualdad de acceso a la educación superior) y en un contenido más amplio, como las competencias en materia de tecnologías de la información y la comunicación y la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. También existe una meta independiente centrada en garantizar que los docentes estén bien cualificados, una condición fundamental para lograr una educación de calidad y los resultados de aprendizaje. Las metas

“ Las metas de los ODS en materia de educación son más ambiciosas que las de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en diversos aspectos ”

de los ODS en materia de educación también están más orientadas hacia los resultados y están alineadas más estrechamente con un marco de aprendizaje permanente.

Por otro lado, son más ambiciosas; algunos

dirían que demasiado. Por ejemplo, se esperaba de forma general que la meta 4.1 se centrara en la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria, pero en cambio se amplió al segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Aunque existen razones de peso para elevar las expectativas, este informe demuestra que la meta ampliada no es alcanzable. En base al pasado ritmo de progreso, incluso la terminación universal de la educación primaria no está garantizada para 2030.

LLEGAR A UN CONSENSO SOBRE LOS INDICADORES Y MECANISMOS DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Realizar un seguimiento del progreso hacia la consecución de las metas es fundamental para ofrecer orientaciones sobre qué se debe hacer, cuándo y quién debe hacerlo. No obstante, el proceso de los ODS para determinar los indicadores y mecanismos de seguimiento es complejo y político. Esto no resulta sorprendente dado el gran número de metas, las ambigüedades en su formulación y la diversidad de partes interesadas. Para poder comprender mejor los indicadores y mecanismos de seguimiento de la educación propuestos, a continuación se describe el proceso a través del cual se adoptaron los indicadores y mecanismos generales de seguimiento de los ODS.

Indicadores

El informe resumido del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la agenda para el desarrollo después de 2015, publicado en diciembre de 2014, ofrece un marco útil para comprender los niveles de seguimiento necesarios (Naciones Unidas, 2014b). Dicho informe definía cuatro niveles, de los cuales cada uno tiene distintas implicaciones para la selección de indicadores:

- **Nivel global:** para hacer un seguimiento de los 17 objetivos y las 169 metas, se precisan indicadores comparables mundialmente. Los países deberían comprometerse a informar sobre ellos y los resultados aparecerían en el Informe anual de los ODS que reemplazaría al Informe sobre los ODM.
- **Nivel temático:** el alcance de un conjunto de indicadores mundiales que pretenden abarcar la totalidad del programa de desarrollo íntegro tendrá pocas posibilidades de satisfacer por completo las necesidades de las comunidades interesadas en

objetivos y temas específicos. Por tanto, se precisa un conjunto adicional de indicadores comparables mundialmente para las metas individuales dentro de los objetivos, como la educación.

- **Nivel regional:** puede que algunos indicadores no sean relevantes a nivel mundial pero que sean fundamentales para que las circunscripciones regionales den respuesta a contextos específicos y prioridades políticas.
- **Nivel nacional:** cada país dispone de su propio contexto y prioridades, que precisan de mecanismos de seguimiento y presentación de informes personalizados.

En marzo de 2015, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas creó el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS a fin de elaborar indicadores mundiales para hacer un seguimiento de los nuevos objetivos y metas. En marzo de 2016, la comisión validó una lista de indicadores que constituía el primer paso antes de que, en julio de 2016, la hiciera suya el Consejo Económico y Social y, en septiembre, la aprobara la Asamblea General.

No obstante, se ha reconocido ampliamente que será necesario emprender una labor metodológica. El grupo de expertos ha clasificado los indicadores propuestos en tres niveles, dependiendo de si existe una metodología establecida y suficiente cobertura de datos. Hasta marzo de 2017, se trabajará en un plan para desarrollar aún más los indicadores que carecen de una metodología establecida. También se acordará un mecanismo mundial de presentación de informes y se identificarán las entidades que serán responsables de compilar datos para informar sobre indicadores individuales.

Para el objetivo relativo a la educación, se han acordado once indicadores mundiales basados en un documento presentado por la UNESCO y el UNICEF, que presiden conjuntamente el Equipo de Apoyo Técnico para el ODS 4. Existe un indicador por meta, excepto en el caso de la meta 4.2, para la que se han propuesto dos. Se han definido cuatro indicadores de nivel I («metodología establecida ... y datos comunicados con regularidad por los países»), tres indicadores de nivel II («metodología establecida ... pero los países no comunican datos con regularidad»), dos indicadores de nivel III («sin metodología establecida») y dos se han clasificado en

niveles múltiples (Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS, 2016).

Los once indicadores mundiales no abarcan en absoluto el alcance total del programa. Por consiguiente, la UNESCO creó un Grupo Consultivo Técnico sobre los indicadores relativos a la educación después de 2015 para formular recomendaciones globales sobre la evaluación de un objetivo relativo a la educación, sus metas e indicadores. Los 43 indicadores temáticos propuestos, entre los que se encuentran los once indicadores mundiales, se incorporaron al Marco de Acción Educación 2030 como anexo.

A fin de implantar y desarrollar el marco de seguimiento temático, el Grupo Consultivo Técnico se ha convertido en el Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores para el ODS4-Educación 2030, organizado conjuntamente por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030, de la UNESCO. Su objetivo es promover la producción de datos necesarios de los países a fin de permitir la presentación de informes sobre medidas comparables entre naciones.

El Grupo de Cooperación Técnica reproduce algunas de las características del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS. Por ejemplo, incluye a los 28 países del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS. como miembros. Además, en su primera reunión celebrada en mayo de 2016, el Grupo de Cooperación Técnica debatió sobre una clasificación de indicadores como la utilizada por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los ODS. Como parte de este proceso, identificó ocho indicadores de nivel III que necesitaban un mayor desarrollo, ya fuera porque no estaban lo suficientemente alineados con el concepto o porque se preveían desafíos de ejecución (IEU, 2016d).

Mecanismos

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el documento fundacional para después de 2015, expresa la clara intención de los Estados miembros de cumplir una función más importante en el seguimiento de los mecanismos. Esta responsabilidad de alcanzar los objetivos internacionales se basa en un compromiso con un «marco de seguimiento y revisión sólido, voluntario, eficaz, participativo, transparente e integrado» para « hacer un seguimiento del progreso de la ejecución de esta Agenda» (Naciones Unidas, 2015c;

§72). En enero de 2016, se concretaron detalles sobre estos mecanismos en el informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los «hitos fundamentales» (Naciones Unidas, 2016) y se espera que se adopten a través de una resolución de la Asamblea General.

A nivel mundial, el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible (FPAN) es la plataforma de las Naciones Unidas dedicada a las labores de seguimiento y revisión de la agenda 2030. Cada cuatro años se celebrará bajo los auspicios de la Asamblea General y, durante los años intermedios, bajo los auspicios del Consejo Económico y Social. Su mandato consiste en ejercer un liderazgo normativo, impartir orientaciones y formular recomendaciones sobre la ejecución y el seguimiento, dar cuenta de los avances y fomentar políticas coherentes basadas en datos empíricos, la ciencia y la experiencia de los países, así como tratar cuestiones nuevas y emergentes.

El proceso de seguimiento y revisión global del FPAN se basará en dos documentos. En primer lugar, el Informe anual de los ODS, que preparará el Secretario General, en cooperación con el sistema de las Naciones Unidas, y se basará en el marco de indicadores mundiales. Una variante más atractiva, destinada al público en general, se inspira en el modelo del informe sobre los ODM preparado por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas desde 2005. La UNESCO es la agencia encargada de presentar los informes relativos al ODS 4.

En segundo lugar, un *Informe Global sobre Desarrollo Sostenible* ofrecerá un «instrumento sólido basado en pruebas para prestar apoyo a los encargados de la formulación de políticas para promover la erradicación de la pobreza y el desarrollo sostenible» (Naciones Unidas, 2015c; §83). La primera edición se publicó en julio de 2015. Aunque en un primer momento se concibió como un documento anual, ahora se prevé que se publique cada cuatro años, cuando el FPAN se celebre bajo los auspicios de la Asamblea General.

Cada año, se espera que el FPAN lleve a cabo al menos dos procesos de revisión. En primer lugar, se llevarán a cabo revisiones nacionales voluntarias de las aportaciones de los países a la agenda y, por primera vez, se ofrecerá una plataforma a otras partes interesadas, como las ONG, para que hagan lo mismo. En segundo lugar, habrá revisiones temáticas del progreso. En el FPAN de julio de 2016, el tema transversal seleccionado

fue «garantizar que nadie se quede atrás». En cada uno de los tres años siguientes, el tema se vinculará a un conjunto de objetivos, garantizando así la revisión de todos los objetivos durante el ciclo de cuatro años. La revisión de la educación está programada para 2019 bajo el tema «Empoderar a las personas y garantizar la inclusión». Por su parte, en dicho momento también se tratará de las cuestiones relativas a la salud, el género, la desigualdad y las sociedades pacíficas e inclusivas.

Por temas, se prevé que los mecanismos de seguimiento y revisión «se basen en plataformas y procesos existentes, en aquellos casos en los que ya existan» (Naciones Unidas, 2015c; §74f). El FPAN es el eje de una red de procesos de seguimiento y revisión, cuyas revisiones temáticas deben estar apoyadas por órganos y foros intergubernamentales «en los que deberán llevarse a cabo una gran parte del debate real, los análisis y las actividades de seguimiento» (Halle y Wolfe, 2016, p.3).

En materia de educación, el informe de enero de 2016 del Secretario General definió el Foro Mundial sobre la Educación como un mecanismo intergubernamental sobre el que debería desarrollarse el proceso de seguimiento y revisión global. El foro, en su Declaración de Incheon, solicitó «un *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* independiente, auspiciado y publicado por la UNESCO, como mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos, dentro un mecanismo que se creará para hacer un seguimiento y revisar la ejecución de los ODS propuestos» (UNESCO, 2015b; §18). El informe ya se ha definido como un mecanismo de seguimiento y examen en un inventario del Equipo de Apoyo Técnico de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015b).

Dado que el Foro Mundial sobre la Educación tan solo fue convocado tres veces entre 1990 y 2015, el Marco de Acción Educación 2030 designó al Comité de Dirección del ODS 4-Educación 2030 como el principal órgano mundial de coordinación que apoya a los Estados miembros y a los asociados en la consecución de la agenda Educación 2030. El comité «brindará orientación estratégica, evaluará los progresos sobre la base del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y formulará recomendaciones a la comunidad educativa sobre las prioridades clave y las iniciativas catalíticas para conseguir los objetivos de la nueva agenda; asimismo, se encargará de la supervisión y



La Declaración de Incheon solicitó un Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo independiente, auspiciado y publicado por la UNESCO, para hacer un seguimiento del ODS 4



promoción de una financiación apropiada, y fomentará la armonización y coordinación de las actividades de los asociados»(UNESCO, 2015b; §94). Además, el marco reitera el mandato del informe, en particular como mecanismo de información sobre «la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos» (UNESCO, 2015b; §101).

OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DEL SEGUIMIENTO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN Y FUNCIÓN DEL INFORME GEM

Los mecanismos mundiales de seguimiento y revisión, junto con los mecanismos temáticos y de seguimiento y presentación de informes específicos en materia de educación, constituyen un complejo conjunto de nuevos procesos que se desarrollarán en los próximos años. El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* dispone de un mandato reconocido para ayudar a la comunidad internacional a comprender si el mundo está progresando en materia de educación y la forma en la que lo está haciendo a través de las estructuras y los canales establecidos. Sin embargo, aunque se considera que el informe ha cumplido su mandato durante el periodo de la EPT, la nueva agenda, ahora más compleja, precisará de ciertos ajustes (UNESCO, 2016c).

El panorama mundial de seguimiento de la educación está cambiando rápidamente al ampliarse el alcance de la agenda de desarrollo sostenible. Aunque se ha formulado una serie de indicadores de seguimiento, aún debe desarrollarse la metodología que sirva para medir muchos de ellos. Además, muchos indicadores solo cubren una parte de los conceptos de cada meta. Pueden y deben explorarse maneras alternativas de hacer mediciones y seguimientos de ámbito nacional y regional. Existe la necesidad de entablar un debate abierto para ayudar a las partes interesadas a llegar a un consenso sobre el establecimiento de un enfoque de seguimiento.

En este sentido, la función del Informe GEM es crucial. Entre 2002 y 2015, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, que lo precedió, observó de manera crítica los progresos mundiales en materia de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida utilizando los indicadores disponibles, cuestionando su utilidad, reflexionando sobre la calidad de las fuentes e introduciendo nuevas formas de considerar las pruebas y promover la mejora. Estas son las funciones que la nueva publicación seguirá cumpliendo durante los próximos años.

El Informe GEM reconoce los puntos fuertes de la medición y la demanda de esta —así como los límites— pero también reconoce la necesidad de transparencia. De hecho, el equipo del informe es consciente de que los indicadores no son meras construcciones técnicas, sino que también reflejan intereses superpuestos, a menudo, de naturaleza política. Dada la posible influencia en los esfuerzos de los países, en las evaluaciones de los donantes y las actividades de promoción de la sociedad civil, el informe analizará cuidadosamente cuáles son los indicadores de los que se informa y la forma en la que se interpretan.

Por último, la parte de este informe dedicada al seguimiento tiene limitaciones reconocidas. Aunque intenta abordar el espectro completo de la prestación de educación desde una perspectiva mundial, muchos de los problemas de la educación, si no todos, son específicos de su contexto y difíciles de generalizar o comparar. Tampoco se conoce la medida en la que los resultados de los ejercicios de seguimiento ayudarán a que las escuelas faciliten la creación de entornos de aprendizaje y a que los docentes mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Estas y otras cuestiones conexas no pueden abordarse mediante tablas estadísticas, por muy bien alineadas que estén con las metas del ODS 4. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo tiene por objeto ofrecer a los lectores diferentes formas de enmarcar e interpretar las pruebas cuantitativas complementadas con análisis normativos y estudios exhaustivos de los temas anuales.

EL GRADO DE AMBICIÓN ES ALTO, PERO ES NECESARIO TENER CAUTELA

De forma general, los indicadores mundiales del ODS 4 se ajustan a la ambición de la agenda y amplían considerablemente el alcance del seguimiento de la educación. Los indicadores de los ODM eran más limitados y solo medían la tasa de matriculación en la enseñanza primaria, la tasa de supervivencia hasta el último curso de la enseñanza primaria, el índice de alfabetización de adultos y la paridad de género.

Los ODS hacen claramente hincapié en los resultados, o dicho de otro modo, en las consecuencias de la experiencia de la educación en los niños, los jóvenes y los adultos. Estos resultados incluyen los niveles mínimos de aptitud en lectura y matemáticas, la preparación para la escolaridad y las competencias básicas en informática.

Otro cambio es la evidente tendencia a la desagregación: analizar la participación educativa y los indicadores de resultados desglosados por características demográficas y socioeconómicas individuales. El único indicador de los ODM equivalente era el índice de paridad de género en las tasas de escolarización por nivel de enseñanza. La incorporación de otras características, en particular, la ubicación y la riqueza, es una consecuencia de la disponibilidad cada vez mayor de fuentes de información procedentes de encuestas familiares y escolares durante las últimas dos décadas, lo que ahora permite la comparación entre países.

El tercer cambio con respecto a los indicadores de los ODM es el interés en el contenido de la enseñanza, en particular, la integración de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los planes de estudio, los libros de texto y la preparación de los docentes.

“ Habrá un lapso de algunos años durante el cual no se informará sobre varios indicadores mundiales o la información será limitada

”

Los indicadores temáticos complementarios de la agenda Educación 2030 están mejor alineados con los conceptos de las metas del ODS 4. No obstante, esta mayor ambición tiene sus consecuencias. Requerirá una mayor inversión de recursos

y el refuerzo de la capacidad nacional. Aún quedan muchas cuestiones por resolver, desde definir la «tasa de participación en los programas de formación técnica y profesional» hasta demostrar qué se consideran «resultados de aprendizaje relevantes y eficaces» en la educación primaria y secundaria, así como una «comprensión adecuada de las cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad». Se necesita establecer mecanismos de organización para abordar dichas cuestiones y desarrollar las herramientas para su medición. Aunque los países comiencen a convenir definiciones y métodos, así como a invertir en su capacidad de hacer un seguimiento, habrá un lapso de algunos años durante el cual no se informará sobre varios indicadores mundiales o la información será geográficamente limitada.

La labor de los sistemas de estadística nacionales en la esfera educativa puede ser inmensa. Aunque algunos tienen la esperanza de que la revolución de los datos permita que los países más pobres no tengan que usar los costosos mecanismos de recolección de datos tradicionales, aún se necesitará una coordinación mejorada y un refuerzo de la capacidad. Se deberán tomar decisiones difíciles para priorizar acciones y centrarse en lo que es más importante. Además, los indicadores propuestos, con independencia de lo ambiciosos que sean, aún no cubren la gama completa de conceptos de las metas del ODS 4, tal y como se demuestra en los siguientes capítulos.

Existe una preocupación diferente relacionada con las potenciales consecuencias imprevistas de los indicadores cuantitativos y las comparaciones internacionales. Los detractores consideran que la utilización no controlada de indicadores puede inducir a error por simplificar demasiado la realidad, desalentando los debates sobre la calidad de los datos y tergiversando las prioridades. Muchas de las críticas se centran en el uso excesivo de índices compuestos, que difunden ideas o teorías particulares sobre lo que los países deberían hacer. El contenido de dichos índices a menudo no está abierto a debate y, aún así, ejercen una influencia excesiva en las políticas (Kelley y Simmons, 2015).

Dentro de la comunidad educativa internacional y más allá de esta, se suele considerar que el uso generalizado de clasificaciones de escuelas, centros de educación superior y países es reducir la educación a un mínimo denominador común. Los críticos aseguran que las clasificaciones sacan la educación de su contexto,

ignoran el contenido y no ofrecen necesariamente información suficiente a los responsables de la elaboración de políticas para que trabajen en la mejora del aprendizaje (Goldstein y Moss, 2014). Por otra parte, resulta difícil extraer informaciones políticas pertinentes e instructivas para un caso o un país en particular a partir de estadísticas y modelos transnacionales.

El desafío consiste en utilizar eficazmente el tipo de informaciones que el seguimiento transnacional y comparativo de la educación puede aportar. Por ejemplo, un indicador centrado en el número de niños que consiguen un nivel mínimo de competencia en matemáticas basado en una muestra nacional representativa debería poner de relieve la difícil situación en la que se encuentran millones de niños desfavorecidos, en especial, en los países más pobres. Este es el uso tradicional de las estadísticas como herramientas de demostración y coordinación (Desrosieres, 2010) y es algo que dista mucho del uso generalizado de los test estandarizados que evalúan a cada estudiante y a cada docente, como ocurre en algunos países de ingresos altos. Este informe está preparado para ofrecer lo mejor en medición comparativa en materia de educación, a la vez que previene sobre el mal uso de dicha información.

DESCRIPCIÓN DE LA PARTE DE SEGUIMIENTO

En la parte del Informe GEM 2016 dedicada al seguimiento se presentan los vastos desafíos y debates relativos al seguimiento de la agenda Educación 2030 y la manera en que los países y la comunidad internacional pueden avanzar. Está organizada en 15 capítulos.

Los siguientes diez capítulos (del 10 al 19) se centran de forma independiente en cada una de las siete metas de educación y los tres medios de ejecución. Definen los conceptos incluidos de forma explícita o implícita en la formulación de la meta. Cada capítulo trata sobre la forma en la que se articulan los conceptos dentro de los indicadores mundiales y temáticos propuestos. Se centran principalmente en el alcance de la metodología establecida para los indicadores, así como en identificar las herramientas disponibles en la actualidad para recopilar datos relevantes.

En la medida en la que la metodología está establecida y la información está disponible para un número suficiente

de países, se presenta información de referencia a título indicativo. También se debaten los enfoques para el seguimiento de esferas que aún no se han cubierto por los indicadores propuestos. Al mismo tiempo, aún es muy temprano para ofrecer datos definitivos para 2015 al final del periodo de la EPT.

Los capítulos del 20 al 22 abordan cuestiones transversales. El Capítulo 20 trata sobre la financiación de la educación, una esfera para la que no hay una meta específica de ODS, aunque el Marco de Acción Educación 2030 ofrece un claro abanico de recomendaciones. Utilizando un marco ofrecido por las cuentas nacionales de educación, en el capítulo se debate la perspectiva de una mejora de los datos sobre el gasto público, la asistencia y el gasto de las familias. El Capítulo 21 reflexiona sobre el hecho de que algunos de los indicadores propuestos no se centran ni en productos ni en resultados, sino en el creciente interés en el papel que cumplen los sistemas educativos. Ofrece una visión general de los mecanismos disponibles y el alcance de una mejor coordinación, en particular, en el ámbito regional. En el Capítulo 22 se examinan todas las metas correspondientes a otros ODS, así como los indicadores mundiales correspondientes, para identificar aquellos en los que se menciona la educación de forma directa o indirecta.

La parte del Informe GEM dedicada al seguimiento procura no ser prescriptiva e intenta realizar una aportación oportuna al debate sobre lo que debe someterse a seguimiento y la forma de hacerlo. El estado del seguimiento mundial de la educación está en estado de evolución. Muchas iniciativas están en proceso de dar respuesta a los desafíos de los marcos de indicadores propuestos.

Esta visión de conjunto de los desafíos que plantea el seguimiento mundial de la educación ofrece explicaciones, hace que informaciones dispares confluyan e identifica a las partes interesadas, cuya labor precisa de reconocimiento y coordinación. Teniendo en cuenta que la ejecución de tamaña agenda puede ser abrumadora y confusa, sobre todo, para los países, la parte del Informe GEM dedicada al seguimiento tiene por objeto apoyar a los países y los asociados a medida que debaten y deciden cuáles son los mejores pasos para la consecución del ODS 4. Para concluir, el Capítulo 23 centra la atención en temas comunes y cuestiones no tratadas en este debate, además de identificar los pilares fundamentales y las posibles sinergias para un programa

de seguimiento mundial de la educación más efectivo y eficiente durante los próximos 15 años en el ámbito nacional, regional e internacional.



Niños mirando por la ventana de una escuela primaria en Indonesia.

FOTOGRAFÍA: Alland Dharmawan/UNESCO

MENSAJES CLAVE

El progreso hacia esta meta será una medida clave del compromiso con los ODS.

El acceso universal a la educación primaria está lejos de convertirse en realidad. Hasta finales de 2014, unos 25 millones de niños de todo el mundo nunca llegaron a asistir a la escuela.

En 2014, 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes estaban sin escolarizar en todo el mundo.

La universalización *de la terminación* de la enseñanza secundaria parece inalcanzable para el 2030: en el periodo 2008–2014, la tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria fue de un 84 % en los países de altos ingresos, de un 43 % en los países de ingresos medios altos, de un 38 % en los países de ingresos medios bajos y de un 14 % en los de bajos ingresos.

Queda mucho camino por recorrer para garantizar que todos los niños acaben los 12 años de educación primaria y secundaria. De 90 países de ingresos bajos y medios, los jóvenes han cursado al menos 12 años de educación como media solo en 10.

En el 23 % de los países, la ley estipula menos de nueve años de educación *obligatoria*. Saber si la educación es también realmente *gratuita* requiere saber cuántas familias contribuyen a su coste total.

Los indicadores globales reflejan *la calidad* solo a través de los resultados del aprendizaje, lo que no es suficiente. Por ello, hacen falta mejores datos sobre factores como la disponibilidad de libros de texto y, también, procesos por medio de herramientas que supervisen lo que sucede en las aulas.

Todavía no hay una definición común de lo que se entiende por *resultados del aprendizaje* 'relevantes y eficaces' que permita calcular un indicador mundial del aprendizaje a partir de las distintas evaluaciones internacionales, regionales y nacionales.

Las decisiones sobre esas definiciones deben tomarse de modo abierto, colaborativo y que ponga las prioridades de los países en primer lugar, ayudando a crear sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje.

CAPÍTULO 10



META 4.1

Enseñanza primaria y secundaria

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

INDICADOR MUNDIAL 4.1.1 – Porcentaje de niños y de jóvenes: a) en los cursos segundo/tercero; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que alcanzan al menos un nivel mínimo de dominio de: i) la lectura y ii) las matemáticas, por sexos

INDICADOR TEMÁTICO 2 – Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa nacionalmente: i) durante la enseñanza primaria, ii) al concluir la enseñanza primaria y iii) al concluir el primer ciclo de la enseñanza secundaria

INDICADOR TEMÁTICO 3 – Tasas brutas de escolarización hasta el último curso (primaria, primer ciclo de secundaria)

INDICADOR TEMÁTICO 4 – Tasas de terminación de estudios (primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)

INDICADOR TEMÁTICO 5 – Tasas de niños y adolescentes fuera de la escuela (primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)

INDICADOR TEMÁTICO 6 – Porcentajes de niños de edad superior al curso que estudian (primaria, primer ciclo de secundaria)

INDICADOR TEMÁTICO 7 – Número de años de: enseñanza primaria y secundaria i) gratuita y ii) obligatoria que garantizan los marcos jurídicos

Acceso, participación y terminación	212
Enseñanza gratuita y obligatoria.....	219
Calidad.....	222
Resultados del aprendizaje.....	227
Conclusión.....	238

La meta 4.1 prevé hacer que la terminación de la enseñanza primaria y secundaria universal se convierta en una herramienta para mejorar el aprendizaje. Estos dos niveles de educación atraen la mayor parte de los recursos de educación de los gobiernos. El progreso hacia esta meta será fundamental para demostrar el compromiso con el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.

“ El progreso hacia esta meta será una medida clave del compromiso con el ODS 4 ”

La meta 4.1 combina, modifica y amplía las formulaciones correspondientes del objetivo 2 sobre la enseñanza primaria universal, y el 6 sobre calidad, de la Educación para Todos (EPT). La caracterización de los resultados del aprendizaje que deben lograrse ha sido modificada pasando de ‘reconocida y cuantificable’, como figura en la formulación de la EPT, a ‘relevante y eficaz’. Las expectativas generales de la meta han aumentado considerablemente como consecuencia del nuevo alcance de la formulación, de los indicadores propuestos de seguimiento y la recomendación de que dichos indicadores sean desglosados por características individuales.

Los detractores sostienen que un impulso a la terminación universal del segundo ciclo de secundaria a) apartará la atención de la prioridad de garantizar al menos 10 años de educación básica para todos, incluido un año de enseñanza preescolar; el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) reafirma que ni siquiera se alcanzará la universalización de la terminación de la educación primaria para el año

2030 si se mantienen las tendencias recientes (véase el Capítulo 7); y b) reducirá la oferta de programas diversificados y más relevantes a este nivel, en particular las oportunidades para la enseñanza y formación técnica y profesional.

Este capítulo examina los indicadores existentes y potenciales para cada concepto incluido en la meta 4.1. Las cuestiones de equidad se mencionan brevemente pero figuran con mayor detalle en otros capítulos, en particular en el Capítulo 14 (sobre equidad) y en el 20 (sobre finanzas).

ACCESO, PARTICIPACIÓN Y TERMINACIÓN

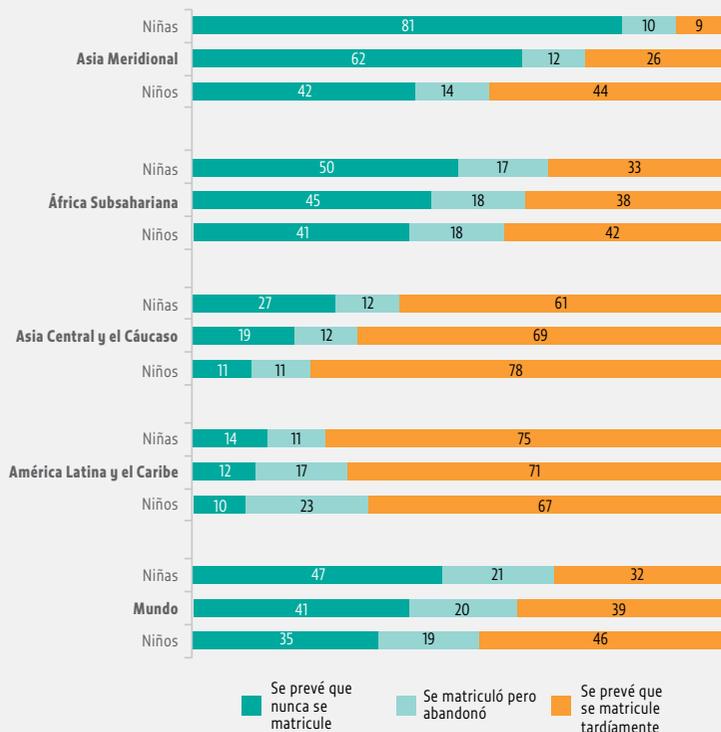
El ODS 4, el objetivo sobre educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, reúne la educación primaria y secundaria universal en una sola meta. Esto hace posible adoptar un enfoque coherente en todos los indicadores que hacen un seguimiento del progreso de niños, adolescentes y jóvenes durante aproximadamente los 12 años de educación formal, desde su entrada en primer curso de primaria hasta el final de la educación secundaria.

ACCESO

En el momento en que se pone en marcha la nueva agenda internacional en favor de la educación, no hay que olvidar que millones de niños de países de ingresos bajos y medios bajos ni siquiera comienzan a ir a la escuela. La cuestión de los niños a los que se les niega el acceso a la educación sigue sin haber sido resuelta y debe ser examinada de cerca.

GRÁFICO 10.1:**Más de 4 de cada 10 niños no escolarizados nunca se matricularán**

Distribución de niños no escolarizados en función de su experiencia del sistema escolar, mundo y regiones seleccionadas, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 10.2:**Casi un 30 % de los niños más pobres de países de bajos ingresos nunca han asistido a la escuela**

Distribución de niños no escolarizados en función de su experiencia del sistema escolar, mundo y regiones seleccionadas, 2014



Nota: La cifra se ha calculado para los que tienen entre 1 y 3 años más que la edad normal de terminación de la enseñanza primaria, lo que corresponde aproximadamente a adolescentes de entre 12 y 14 años.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) desglosa el número estimado total de niños no escolarizados en los que nunca irán a la escuela, los que con el tiempo irán y los que se matricularon pero abandonaron la escuela. El primer paso consiste en determinar la edad en la que se observa la tasa de escolarización más alta. La proporción de niños no escolarizados a esa edad se utiliza como indicador aproximado de la tasa de niños de todas las edades que nunca estarán escolarizados (IEU y UNICEF, 2005). Según la situación en el año 2014, aproximadamente un 41 % o 25 millones de niños del grupo actual en edad de educación primaria nunca se matricularán en una escuela, y, además, dos tercios de ellos son niñas.

En países de ingresos bajos y medios, en los que el 10 % de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no estaban escolarizados en 2014, un 4 % del grupo actual

de niños nunca asistirán a una escuela. La magnitud del reto es mayor en el Asia Meridional, donde se prevé que el 62 % de los niños no escolarizados no se matricularán nunca; esta proporción aumenta a un 81 % entre las niñas (**Gráfico 10.1**).

Las encuestas familiares proporcionan información complementaria sobre el acceso a la educación. En estas se les pregunta directamente a los padres y tutores si su hijo ha asistido alguna vez a la escuela. Sin embargo, los datos de la encuesta están disponibles con desfase y por tanto sobreestiman el porcentaje de los que nunca han asistido a una escuela. Aunque los cálculos basados en las encuestas pueden carecer de exactitud y precisión, proporcionan en cambio información sobre las disparidades en el acceso a la escuela. Por ejemplo, en los países de ingresos medios bajos, mientras que solo el 1 % de los niños de las familias más ricas nunca ha asistido a

una escuela, el porcentaje correspondiente a los niños de las familias más pobres es de un 17 %; por otra parte, en los países de bajos ingresos, el porcentaje de los niños de las familias más pobres que nunca han ido a una escuela es de casi 30 % (**Gráfico 10.2**).

PARTICIPACIÓN

La meta 4.1 pone de relieve la participación, no solo en la enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria, sino también en el segundo ciclo de secundaria. De ese modo, amplía el alcance del seguimiento a un nivel educativo que en la mayoría de los países no es obligatorio y se compone de diversos itinerarios y programas.

El indicador principal para hacer un seguimiento de la participación, así como la base para calcular el número de los no escolarizados, es la tasa neta ajustada de matriculación. En el nivel de la enseñanza primaria, se trata del porcentaje de niños oficialmente en edad de cursar la enseñanza primaria que están en escuelas de primaria o de secundaria; cabe señalar que no se incluye la matriculación en enseñanza preescolar, el nivel inferior. Pero en el nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria, la tasa es el porcentaje de los del grupo de edad que asisten a una escuela independientemente del nivel, lo que incluye la enseñanza primaria, el nivel inmediatamente inferior. La asimetría no está justificada. Debería considerarse la posibilidad de modificar la definición de la tasa neta ajustada de matriculación

en primaria para que incluya a los niños en enseñanza preescolar, al menos solo por el hecho de que la probabilidad de que estos niños continúen en la escuela primaria es muy alta.

Lo anterior debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar las tasas netas ajustadas de matriculación del 91 % en educación primaria y del 84 % en el primer ciclo de enseñanza secundaria en 2014.

Una innovación importante en los indicadores de participación es la adición de la tasa neta ajustada de matriculación en el segundo ciclo de secundaria, que fue de un 63 % en 2014. Este porcentaje oscilaba entre un 40% en países de bajos ingresos, un 52 % en los países de ingresos medios bajos, un 77 % en los países de ingresos

“ En 2014, 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo no estaban escolarizados ”

medios altos y un 92 % en los países de altos ingresos (**Cuadro 10.1**).

Según estos indicadores, unos 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes de todo el

mundo no están escolarizados, entre ellos, 61 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, 60 millones de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de secundaria y 142 millones de jóvenes

CUADRO 10.1:

Indicadores de participación en la enseñanza primaria y secundaria, 2014

	Tasa neta ajustada de matriculación (%)			No escolarizados (millones)		
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Niños en edad de escuela primaria	Adolescentes en edad de primer ciclo de secundaria	Jóvenes en edad de segundo ciclo de secundaria
Mundo	91	84	63	60,9	60,2	141,8
Bajos ingresos	81	65	40	18,9	16,8	23,2
Ingresos medios bajos	90	80	52	30,9	34,9	91,7
Ingresos medios altos	95	93	77	8,3	7,2	22,9
Altos ingresos	97	98	92	2,8	1,3	4,0
África del Norte y Asia Occidental	89	86	67	5,5	3,6	8,5
África Subsahariana	80	66	43	31,4	23,6	33,1
América del Norte y Europa	97	98	92	2,2	1,0	3,2
América Latina y el Caribe	94	92	76	3,6	2,8	7,5
Asia Central y el Cáucaso	94	96	84	0,3	0,3	0,6
Asia Meridional	94	80	50	11,4	20,7	68,7
Asia Oriental y Sudoriental	96	91	77	6,2	8,2	19,5
Pacífico	94	98	66	0,2	0,0	0,5

Fuente: Base de datos del IEU

CUADRO 10.2:**Países con las cifras y porcentajes más altos de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, 2014 o último año disponible**

Porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados (%)			No escolarizados (millones)		
Edad de escuela primaria	Edad de primer ciclo de secundaria	Edad de segundo ciclo de secundaria	Niños en edad de escuela primaria	Adolescentes en edad de primer ciclo de secundaria	Jóvenes en edad de segundo ciclo de secundaria
Liberia 62	Níger 70	Níger 89	Pakistán 5,6	India 11,1	India 46,8
Eritrea 59	Eritrea 62	República Centroafricana 84	India 2,9	Pakistán 5,5	Pakistán 10,4
Sudán 45	República Centroafricana 55	Burkina Faso 77	Sudán 2,7	Etiopía 3,6	Indonesia 4,0
Djibouti 43	Guinea 52	Mauritania 73	Etiopía 2,1	Indonesia 1,9	México 3,0
Guinea Ecuatorial 42	Pakistán 48	Mozambique 71	Indonesia 2,0	Myanmar 1,9	Brasil 1,8

Fuente: Base de datos del IEU.

en edad de asistir al segundo ciclo de secundaria. El África Subsahariana es la región con más niños no escolarizados (31 millones, 52 % del total) y adolescentes no escolarizados (24 millones, 39% del total). El Asia Meridional es la región con más jóvenes no escolarizados en edad de segundo ciclo de secundaria (69 millones, 48 %).

Existe disparidad de género entre los niños en edad de educación primaria: un 9,7 % de las niñas, pero un 8,1 % de los niños no están escolarizados. La brecha es más amplia en el Asia Occidental (5,6 puntos porcentuales). Aunque en general no hay brecha de género entre los adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de secundaria y los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, sí que existe disparidad de participación en ciertas regiones. Entre los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, hay una diferencia de 7 puntos porcentuales en detrimento de las jóvenes del África Subsahariana, pero en el Asia Oriental, la diferencia es de 8 puntos porcentuales en detrimento de los varones.

A causa de las grandes diferencias de tamaño de la población, los países con el mayor número de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados son raramente los que tienen las tasas más altas de no escolarizados (**Cuadro 10.2**). Por ejemplo, la India ha logrado la matriculación universal en primaria con una tasa neta ajustada de matriculación de un 98 %, pero tiene el segundo mayor número de niños no escolarizados de entre los países que suministran datos.

No existen datos para muchos países, por lo que han sido imputados para poder estimar las cifras regionales y mundiales. Ejemplos en el caso de niños no escolarizados

en edad de educación primaria son el Afganistán, Nigeria y la República Democrática del Congo, que de otro modo podrían haber estado cerca de los primeros puestos de la lista.

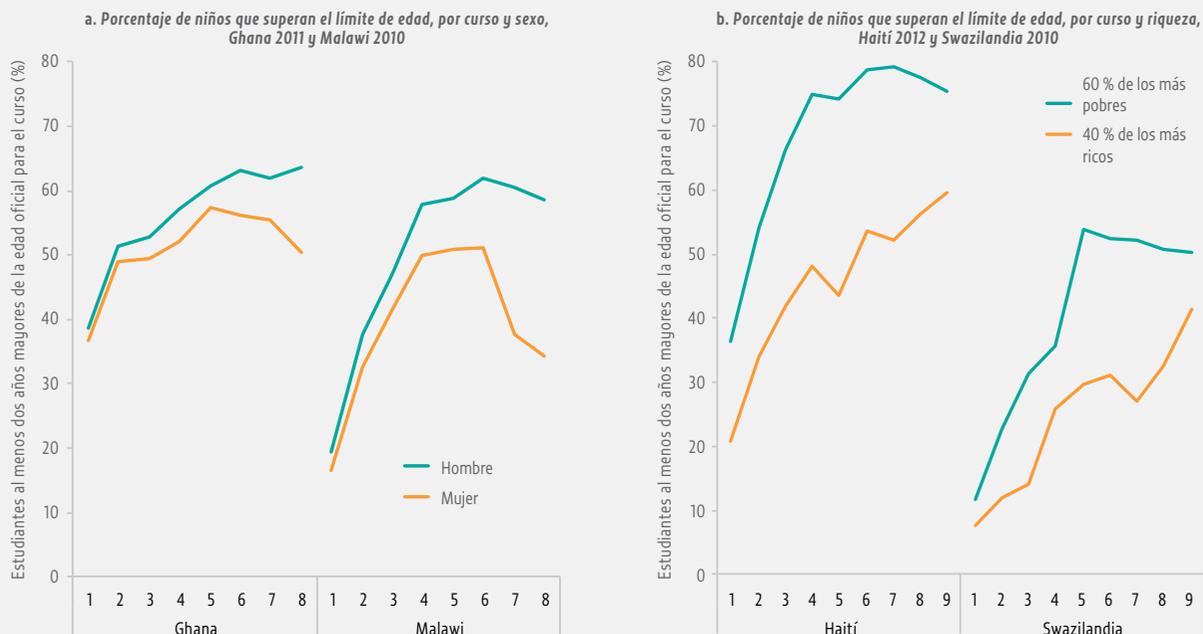
El porcentaje de niños no escolarizados que viven en países afectados por conflictos aumentó del 29 % en 2000 al 35 % en 2014 (21,5 millones de niños); entre las niñas, ese porcentaje fue del 37 %. En África del Norte y Asia Occidental, la proporción aumentó del 63 % en 2000 al 91 % en 2014. En todo el mundo, el porcentaje de adolescentes no escolarizados que viven en países afectados por conflictos también aumentó pasando del 21 % al 25 % durante el mismo periodo.

Como se ha dicho más arriba, hay que interpretar con cautela el porcentaje de adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela. En Mozambique, un 71 % de los adolescentes escolarizados se matriculó en primaria en 2014. Son causa de preocupación los altos porcentajes de estudiantes en un nivel de educación inferior al que es de esperar para su edad. Un factor importante relacionado con el abandono escolar, en particular en la educación secundaria, es el de los estudiantes que superan la edad habitual de los de su curso, lo que, por lo general, se debe a una combinación de entrada tardía a la escuela y repetición de cursos.

El porcentaje mundial de repetidores en educación primaria era de un 3,8 % en 2014, pero las cifras regionales iban del 0,1 % en Asia Central y el Cáucaso, al 5,9 % en África del Norte y Asia Occidental y, por último, al 8,3 % en el África Subsahariana. El porcentaje de repetidores en la educación secundaria era del 3,9 %, con cifras tan altas como el 8,9 % en América Latina y el Caribe y el 12,1% en el África Subsahariana.

GRÁFICO 10.3:

La asistencia superando el límite de edad afecta en particular a las niñas y a los pobres en algunos países



Nota: Se define que un niño supera el límite de edad cuando es, al menos, dos años mayor a la edad oficial de su curso.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo con resultados de las MICS y de la Encuesta Demográfica y de Salud.

Existen datos administrativos disponibles sobre

“ Los 10 países que presentan las mayores proporciones de alumnos de escuela primaria de edad superior a la normal se encuentran todos en el África Subsahariana y tienen más de un 35% de alumnos de edad superior a la normal ”

se encuentran en el África Subsahariana, más del 35% de los estudiantes de primaria superan el límite de edad.

el porcentaje de estudiantes que superan el límite de edad; es decir, que son al menos dos años mayores de la edad oficial para su curso. En todo el mundo, según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), el 4% de los estudiantes de primaria y el 10% de los de primer ciclo de secundaria superan el límite de edad. Pero en los 10 países en los que el problema es más grave, todos los cuales

El análisis de los datos de la encuesta de familias de este informe indica que los datos administrativos pueden subestimar la pauta de la superación del límite de edad en educación primaria, por una diferencia media de al menos 7 puntos porcentuales, en una muestra de 22 países de ingresos bajos y medios. Por otra parte, la brecha es muy amplia en algunos países. En Sierra Leona, el porcentaje de estudiantes que superan el límite de edad era del 36% según la Encuesta Demográfica y de Salud de 2013, pero solo de un 14% según el IEU.

Los datos de encuestas a las familias ilustran la importancia de hacer un seguimiento de la asistencia a clase de los que superan el límite de edad, en particular de las niñas. El porcentaje de estudiantes que superan el límite de edad ya es alto desde el primer curso, pero por lo general aumenta porque los estudiantes repiten y se quedan más rezagados. Sin embargo, en Ghana, el porcentaje de niñas que superan el límite de edad era del 57% entre los estudiantes de 5º curso pero del 50% entre los estudiantes de 8º curso. En Malawi, era de un 51% en 6º curso pero de un 34% en 8º curso, mientras que el porcentaje de niños que superaban el límite de edad

CUADRO 10.3:**Tasas de terminación por nivel de educación, grupo de ingresos, sexo y riqueza, 2008-2014 (%)**

	Primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria			
	Países de bajos ingresos	Países de ingresos medios bajos	Países de ingresos medios altos	Países de bajos ingresos	Países de ingresos medios bajos	Países de ingresos medios altos	Países de bajos ingresos	Países de ingresos medios bajos	Países de ingresos medios altos	Países de altos ingresos
Total	51	84	92	27	68	79	14	38	43	84
Mujer	49	83	93	24	67	80	12	36	44	87
Hombre	53	84	90	31	70	77	18	40	43	82
20 % más pobre	28	69	86	10	50	63	2	20	27	76
Mujer	25	67	87	7	47	65	1	17	29	79
Hombre	30	71	85	13	52	60	4	23	23	75
20 % más rico	77	95	96	52	88	87	34	66	60	93
Mujer	75	96	95	48	88	91	30	67	60	95
Hombre	79	95	96	58	88	84	39	65	60	91

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo mediante encuestas familiares.

era el mismo. Como los estudiantes raramente se saltan un curso, lo anterior indica que es más probable que los que superen el límite de edad abandonen la escuela (**Gráfico 10.3a**).

Las encuestas familiares también indican que una entrada tardía es más común entre los niños de familias pobres. En Haití, el 36 % del 60 % de los estudiantes más pobres, pero solo el 21% del 40% más rico, entró en escuela primaria al menos dos años después de la edad de entrada oficial en 2012. La brecha casi se duplicó en 4º curso, en el que un 75 % de los estudiantes más pobres superaba el límite de edad, lo que sugiere que tenían más probabilidades de repetir curso y quedarse rezagados. En Haití, así como en Swazilandia, el porcentaje de los que superan el límite de edad entre los más pobres deja de aumentar después del 5º curso, lo que indica que tienen más probabilidades de abandonar la escuela (**Gráfico 10.3b**).

TERMINACIÓN

La meta 4.1 hace hincapié en la terminación de la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, falta información coherente entre los países sobre la terminación en los distintos niveles de enseñanza. Los datos administrativos se centran en la tasa bruta de admisión en último curso, es decir, el número de alumnos matriculados en el curso final como porcentaje del número de niños en edad de haber cursado sus estudios en ese nivel de enseñanza.

A nivel mundial, la tasa bruta de admisión en el último curso de enseñanza primaria fue del 90 % en 2014. La

tasa mínima que se registró fue del 67 % en países de bajos ingresos y, en contraste, un 98 % en los países de altos ingresos. La tasa superó el 90 % en todas las regiones excepto en el África Subsahariana donde fue de un 69 %. La tasa bruta de admisión en el último curso del primer ciclo de secundaria fue de un 75 % en todo el mundo en 2014, e iba del 38 % en los países de bajos ingresos al 92 % en los países de altos ingresos. Una vez más, el valor más bajo, un 42 %, se registró en el África Subsahariana. No se han comunicado datos del segundo ciclo de secundaria. Es importante tener en cuenta que la tasa bruta de admisión puede superar el 100 % porque el numerador (los estudiantes de último curso) y el denominador (las personas en edad de graduación) provienen de fuentes diferentes y pueden ser incompatibles. De hecho, el valor superó el 100 % en 54 de los 157 países con datos sobre educación primaria.

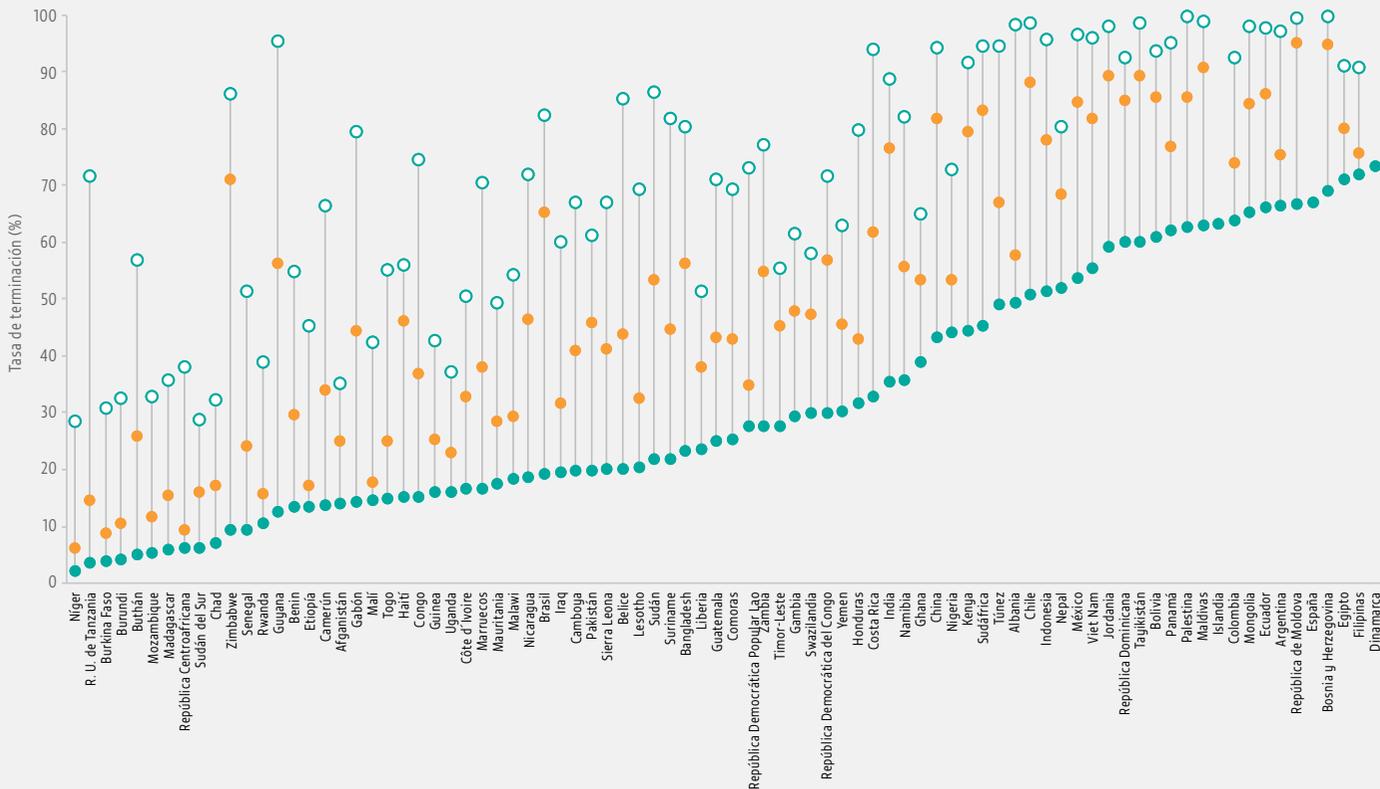
Los indicadores de terminación basados en datos de encuestas familiares pueden ayudar a solucionar este problema. A padres y tutores se les pregunta directamente si cada niño ha terminado un determinado nivel de educación. La comparación entre los datos administrativos y la encuesta del mismo país indica que las tasas de admisión tienden a sobrestimar la terminación. Por ejemplo, entre 80 países de ingresos bajos y medios, el valor medio de la tasa bruta de admisión en el último curso del primer ciclo de secundaria superó la tasa de terminación de ese nivel en 11 puntos porcentuales.

En 2008-2014, la tasa de terminación de la enseñanza primaria fue del 51 % en países de bajos ingresos, del 84 % en países de ingresos medios bajos y del 92 % en

GRÁFICO 10.4:

La universalización de la terminación de la secundaria es un objetivo distante para la mayoría de los países

Tasa de terminación, por nivel de educación, países seleccionados, 2008-2014

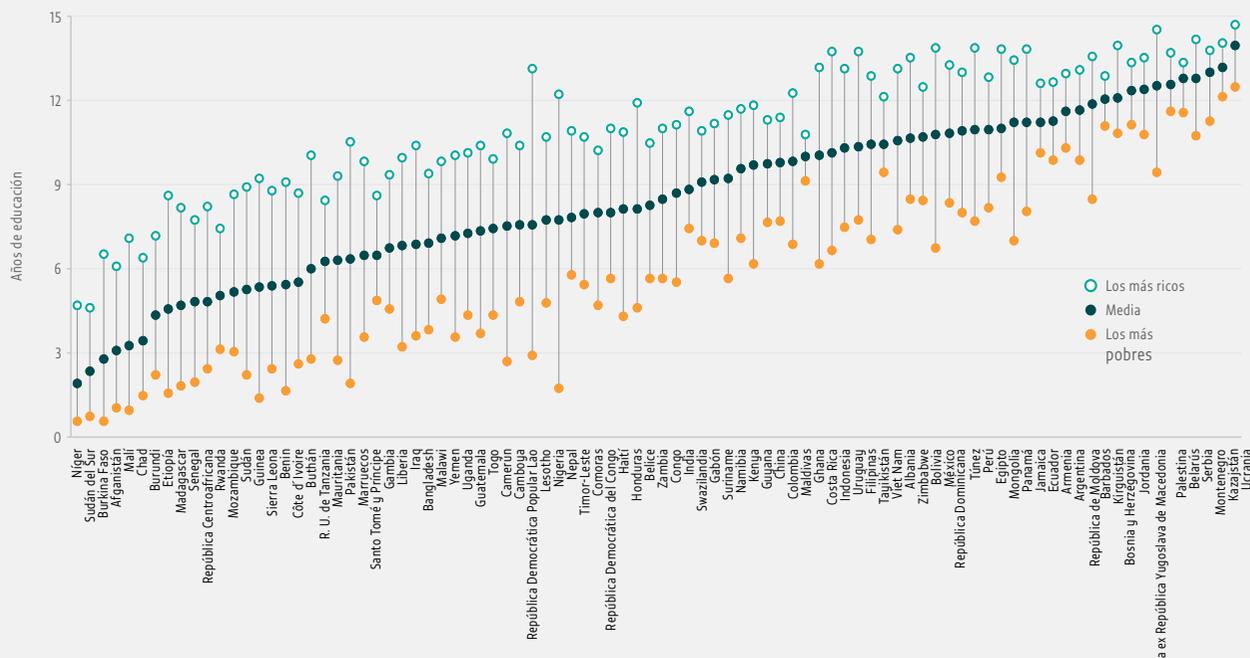


Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo mediante encuestas familiares.

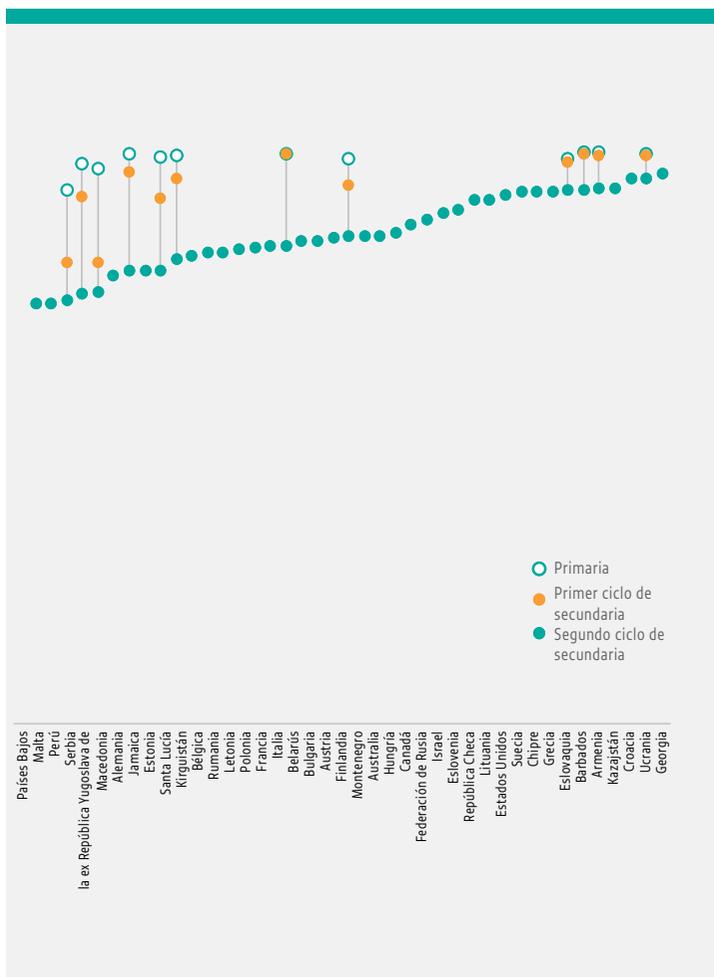
GRÁFICO 10.5:

Los jóvenes más pobres han cursado al menos 12 años de educación en solo 2 de 90 países de ingresos bajos y medios

Años de educación cursados por estudiantes de entre 20 y 24 años, por riqueza, países seleccionados, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo mediante encuestas familiares.



países de ingresos medios bajos y del 79 % en países de ingresos medios altos. Solamente la mitad de los adolescentes más pobres, frente al 88 % de los más ricos, terminan el primer ciclo de secundaria en países de ingresos medios bajos.

La tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria es del 14 % en los países de bajos ingresos, del 38 % en países de ingresos medios bajos, del 43 % en países de ingresos medios altos y del 84 % en países de altos ingresos. Solamente un 20 % de los jóvenes más pobres, frente a un 66 % de los más ricos, terminan el segundo ciclo de secundaria en los países de ingresos medios bajos. Ni siquiera los más ricos de los países de altos ingresos (93 %) consiguen la terminación universal. Solamente el 1 % de las chicas más pobres en los países de bajos ingresos terminan el segundo ciclo de secundaria.

Dado que la meta es la terminación universal de la educación primaria y secundaria para el 2030, todo parece indicar en este momento que esta ambición es inalcanzable. De un total de 125 países, solo en 64 han conseguido terminar el segundo ciclo de secundaria al menos la mitad de los jóvenes. En 15 países, menos de la mitad de los niños han terminado la escuela primaria (**Gráfico 10.4**).

“ En 2008-2014, la tasa de terminación de la enseñanza primaria fue del 51 % en países de bajos ingresos, del 84 % en países de ingresos medios bajos y del 92 % en países de ingresos medios altos ”

terminación de la enseñanza primaria entre las niñas más pobres es del 25 % en los países de bajos ingresos (**Cuadro 10.3**).

La tasa de terminación en el primer ciclo de secundaria es del 27 % en países de bajos ingresos, del 68 % en

países de ingresos medios altos. Hubo grandes diferencias entre los más pobres y los más ricos: el 28 % de los niños más pobres, pero el 77 % de los más ricos, terminaron la escuela primaria en los países de bajos ingresos. Esta disparidad se agrava cuando se comparan las cifras entre niños y niñas. La tasa de

En resumen, queda mucho camino por recorrer para garantizar que todos los niños acaben los 12 años de educación primaria y secundaria. Los jóvenes de entre 20 y 24 años habían cursado al menos los 12 años de educación en promedio en solo 10 de los 90 países de ingresos bajos y medios incluidos en el cálculo. Los más ricos habían cursado al menos los 12 años de educación en 36 países, pero los más pobres solo en Kazajistán y Ucrania. En más de la mitad de los países, el nivel medio alcanzado por los más pobres era de menos de seis años. En Nigeria, en promedio, los jóvenes más ricos alcanzaron los 12,2 años, mientras que los más pobres, solo 1,7 años. En Burkina Faso, Malí, el Níger y Sudán del Sur, los jóvenes más pobres obtuvieron una media de menos de un año de educación (**Gráfico 10.5**).

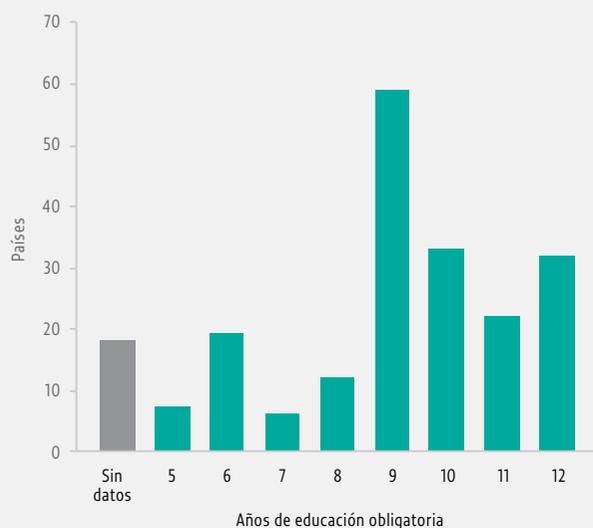
ENSEÑANZA GRATUITA Y OBLIGATORIA

En el Marco de Acción Educación 2030, aprobado por más de 180 países, se alentó a estos últimos a velar “por

GRÁFICO 10.6:

En casi la cuarta parte de los países, la educación es obligatoria durante menos de nueve años

Número de países según años de educación primaria y secundaria obligatoria, 2014



Fuente: Base de datos del IEU; red Eurydice; Oficina Internacional de Educación de la UNESCO; y ministerios nacionales de educación.

que se proporcione educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios". Por consiguiente, uno de los indicadores temáticos propuestos es el número de años de a) educación primaria y secundaria gratuita y b) obligatoria garantizada por el marco jurídico. La fuente principal de información para este indicador es la base de datos del IEU, complementada cuando ha sido necesario por documentación constitucional, legislativa y política de la red Eurydice, la Oficina Internacional de Educación y los ministerios nacionales de educación.

De los 191 países con datos sobre educación obligatoria, 44 (23 %) exigen menos de 9 años (**Gráfico 10.6**) y van desde el 52 % de los países de bajos ingresos hasta el 7 % de los países de altos ingresos.

Mientras que la cifra media de años de educación obligatoria es 9, la media de educación gratuita es

de 11. Sin embargo, aun si se suprimen las tasas de matriculación, la educación no es gratuita si los gastos conexos tienen que ser costeados por las familias. El estado financiero de la educación nacional, que refleja el porcentaje del gasto total en educación costeados por las familias, será un indicador claro para determinar hasta qué punto la educación es gratuita (véase el Capítulo 20).

El aumento de la escolarización privada en la oferta educativa en algunos países pone en peligro los compromisos nacionales de educación gratuita. El porcentaje de instituciones privadas en la matriculación total subió al 13 % en la educación primaria en 2014 del 10 % mostrado en 2000. Por regiones, este porcentaje oscilaba del 1 % en el Asia Central y el Cáucaso al 19 % en América Latina y el Caribe. En la secundaria, el porcentaje aumentó del 19 % en 2000 al 25 % en 2014, e iba del 3 % en el Asia Central y el Cáucaso al 28 % en Asia Sudoriental y el 47 % en el Asia Meridional. Las diferencias dentro de las regiones son evidentes. En América Latina, el porcentaje de matriculación en la enseñanza primaria privada se duplicó pasando del 13 % al 27 % en el Perú, pero se mantuvo constante en aproximadamente un 8 % en México. Cabe señalar que falta información sobre muchos países y que además no se ha conseguido reflejar sistemáticamente todas las formas de escolarización privada. No está disponible la media regional del porcentaje de instituciones privadas en educación primaria en el Asia Meridional, donde se sabe que la privatización está por encima de la media mundial, como se ve más abajo.

Las encuestas familiares son una fuente de datos complementarios. Según encuestas del periodo 2008-2011, aproximadamente un 27 % de los niños en edad de escuela primaria asistieron a escuelas privadas en Asia Meridional, donde la India ocupaba el primer lugar ya que se pudo constatar que un 26 % de los niños en edad de escuela primaria habían asistido a escuelas privadas en 2009/2010. En Nepal, un 18 % de los estudiantes de entre 6 y 10 años asistió a escuelas privadas en 2009/2010. Esta proporción está comprendida entre el 5 % del cuantil más pobre de la población y el 56 % en el cuantil más rico (Dahal y Nguyen, 2014).

Un análisis similar de 16 países del África Subsahariana indica que los datos administrativos tienden a subestimar el porcentaje de matriculación en las escuelas privadas, en particular en países donde el sector privado está en expansión y algunas escuelas funcionan sin reconocimiento oficial (Wodon, 2014). En Nigeria, según

RECUADRO 10.1

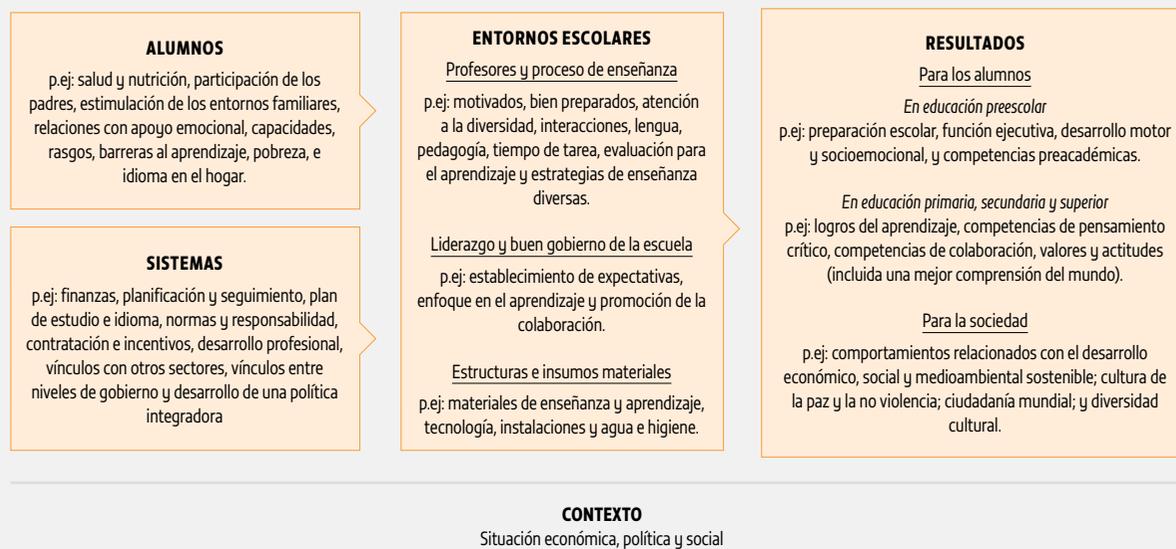
Seguimiento de la calidad en el ODS 4

El concepto de calidad se menciona explícitamente en el ODS 4 y en las tres primeras metas de educación, además está claramente implícito en las otras siete metas: por ejemplo, aspirar a la equidad, garantizar entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces y, recurrir a profesores cualificados son indicadores de una educación de buena calidad.

El marco para entender la calidad en la educación propuesto en *el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2005 ha sido la norma de referencia durante la década pasada. Añadiendo los sistemas educativos como dimensión aparte, separada del contexto económico, político y social general, este nuevo marco (**Cuadro 10.4**) ayuda a organizar la presentación de las secciones dedicadas a la calidad en el presente informe.

CUADRO 10.4:

Marco para la calidad de la educación



Fuente: UNESCO (2004).

el IEU, la matriculación en primaria en las escuelas privadas fue de un 5 % en 2005 y de un 8 % en 2010. Sin embargo, los datos de las encuestas indican que el porcentaje era ya del 13 % en 2004 y que había alcanzado el 24 % en 2015 (Nigeria NPC y ORC Macro, 2004; Nigeria NPC y RTI International, 2016).

Dicho esto, si el objetivo principal es hacer un seguimiento de la medida en que el aumento de la educación privada pone en peligro el cumplimiento del derecho a la educación, no todas las escuelas privadas suponen una amenaza en sí. Por ejemplo, en Bangladesh, donde el porcentaje de escolarización privada era del 55 % en 2010 entre los estudiantes de entre 11 y 15 años y del 80 % entre los estudiantes de entre 16 y 18 (Dahal

y Nguyen, 2014), la inmensa mayoría de las escuelas privadas reciben ayudas gubernamentales y cobran derechos de matrícula tan bajos como los de las escuelas públicas.

Mientras siga sin alcanzarse una definición común para las escuelas privadas, se deberían añadir más preguntas a las encuestas sobre el tipo de escuela a la que se asiste para añadir los datos que faltan y hacer un seguimiento de las tendencias mundiales.



CALIDAD

El énfasis en la buena calidad completa y amplía los anteriores compromisos políticos contraídos por la comunidad mundial de la educación. En el ODS 4 y en las metas 4.1-3 se menciona explícitamente la calidad de la educación. El enfoque en los resultados del aprendizaje, dimensión clave de la calidad, está presente en gran parte de la Agenda 2030. Las metas 4.a y 4.c están relacionadas con aspectos fundamentales de la calidad: los profesores y los entornos de aprendizaje.

No obstante, el alcance del seguimiento de la calidad en los distintos países es limitado. La calidad se entiende y se define de distintas maneras en el mundo. Por otra parte, con la excepción de los indicadores de los resultados del aprendizaje y de algunos indicadores relacionados con la equidad y la inclusión, el marco propuesto para el seguimiento del ODS 4 no constituye una base sólida para el seguimiento de la calidad. Esta sección aporta un marco indicativo de la calidad para motivar y guiar los debates (**Recuadro 10.1**).

La educación de buena calidad no debe ser equiparada, o reducida, a los resultados del aprendizaje. Para facilitar un debate amplio sobre la calidad en el marco de la meta 4.1, se han seleccionado dos factores y procesos relacionados con las aulas. En primer lugar, a pesar de la importancia de los libros de texto y de lectura en el aprendizaje, la información sobre su disponibilidad es incompleta. En segundo lugar, mientras que la pedagogía del seguimiento en los distintos países es una tarea importante y no se puede atender adecuadamente con estudios cuantitativos, sí existen instrumentos para

observar las prácticas de enseñanza en las aulas y, por tanto, se debería incrementar su uso.

FACTORES: DISPONIBILIDAD DE LIBROS DE TEXTO Y DE LECTURA

El acceso a libros de texto, guías del profesor y libros de lectura es especialmente importante para el aprendizaje en entornos de bajos recursos y con dificultades para imprimirlos. Pero los datos comparativos sobre su disponibilidad son escasos y no sistemáticos. Desde 2008, el IEU ha recopilado datos sobre libros de texto basados en informes de los ministerios de educación de 45 países de África. Estos datos se pueden emplear para indicadores como la proporción libros de texto/alumno por curso (1º a 7º) y asignatura (matemáticas y lectura).

Algunos países disponen de sistemas computarizados y sofisticados para la gestión de la información de material didáctico, creados con el apoyo de donantes, lo

“ Una encuesta sobre materiales de enseñanza y aprendizaje en Ghana concluyó que se desconocía la suerte que habían corrido el 57 % de las existencias de libros de inglés para el 3er curso que tenían que haber sido distribuidos en los distritos ”

que permite a los funcionarios recibir actualizaciones en tiempo real. Namibia y Rwanda introdujeron sistemas de gestión de la cadena de suministro en línea que permiten a las escuelas encargar los libros que quieren a las editoriales y, al mismo tiempo, al gobierno supervisar si los libros han sido

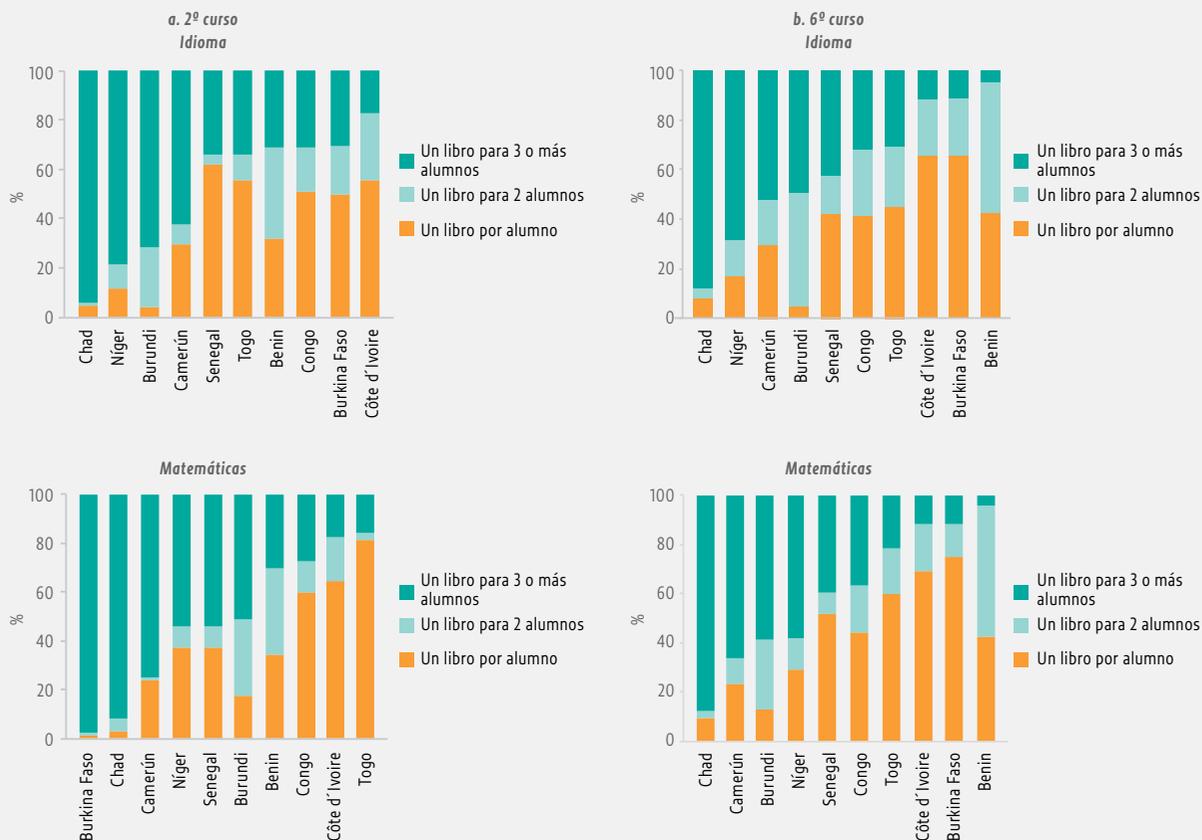
entregados (Read, 2016).

Los mecanismos menos sofisticados también pueden ser informativos. En el marco de su censo de escuelas primarias, Bangladesh recopila información sobre la puntualidad de la entrega, que a su vez es un aspecto para determinar la disponibilidad. En 2013, casi el 100 % de las escuelas habían recibido sus libros de texto en el primer mes del año escolar. Lo anterior constituyó una mejora considerable en comparación con 2010, cuando solo un tercio de las escuelas habían recibido sus libros de texto en ese periodo (Dirección General de Educación Primaria de Bangladesh, 2014).

GRÁFICO 10.7:

En algunos países del África Subsahariana, pocos estudiantes de escuela primaria tienen ejemplares propios de libros de texto

Número de alumnos por libro de texto, países seleccionados, 2014



Fuente: PASEC (2015).

Incluso cuando los gobiernos disponen de buenos datos sobre escuelas y estudiantes y obtienen un número adecuado de libros, las autoridades locales de educación pueden no contar con instalaciones de almacenamiento y distribución o, en algunos casos, fondos para su entrega (Read, 2015). Una encuesta sobre materiales de enseñanza y aprendizaje en Ghana llegó a la conclusión de que se desconocía la suerte que habían corrido el 57 % de las existencias de libros de inglés para el 3º curso que tenían que haber sido distribuidos en los distritos (Read, 2016).

En algunos países, cuando los libros de texto llegan a las escuelas, la incertidumbre sobre los futuros suministros

conlleva a que se almacenen por miedo a que sean dañados o perdidos. En este sentido, ha de señalarse que se han subestimado los porcentajes de pérdidas y daños. De ahí que Etiopía haya aumentado las tiradas en un 8% para compensarlo (Read, 2016). Se cree que la corrupción en la contratación pública y la reventa de libros para beneficio personal es común en muchos países (Transparencia Internacional, 2013).

En este contexto, las visitas a escuelas y las observaciones a las aulas presentan una clara ventaja. Pueden validar o poner en entredicho la precisión de los datos oficiales. Por ejemplo, el IEU ha informado que la media de libros de texto de matemáticas por

estudiante de 2º curso en Burundi era de 1,5 en 2014. Sin embargo, los datos de la encuesta de PASEC 2014 sobre rendimiento escolar muestran que se sobrestima la disponibilidad de libros de texto, pues solo un 18 % de los estudiantes tenían libro propio de matemáticas mientras que un 31 % tenía que compartirlo con otro estudiante y un 51% con dos o más (**Gráfico 10.7**). En el Chad, aproximadamente un 90 % de los estudiantes de clases de lectura y matemáticas de 2º y 6º curso tenía que compartir los libros de texto con al menos dos estudiantes.

Un sistema de seguimiento eficaz debería informar sobre la disponibilidad de los libros de texto por curso, asignatura, tipo de escuela e idioma, una tarea seguramente complicada. Los datos sobre los idiomas empleados en las escuelas son escasos y los datos sobre los libros de texto más escasos todavía (Read, 2016), (véase el Capítulo 14). Uganda ha aprobado 12 idiomas para los primeros cursos de primaria.

En el Asia Central, región con gran diversidad lingüística, los países tienen varios idiomas de enseñanza en educación primaria y secundaria. Uzbekistán tiene siete y Kirguistán cuatro. Cuando estos países formaban parte de la Unión Soviética, tenían un programa de estudios y una estructura educativa común. Uzbekistán podía importar libros de texto kirguisos baratos de Kirguistán porque eran idénticos en su contenido, presentación y producción a los libros de texto uzbekos. Cuando los planes de estudio de los países empezaron a ser diferentes tras la independencia, cada país tuvo que producir sus propios libros de texto. Teniendo en cuenta que los costes ya son un problema, los países se centran más bien en su idioma nacional más el ruso. Por ello, hay una grave escasez de libros de texto de idiomas minoritarios que son costosos. En Kirguistán, la disponibilidad de libros de texto en 2014 era de menos de un 40 % para el kirguís y el ruso, e incluso menos para los libros de texto en uzbeko y tayiko, cuya calidad, una dimensión olvidada de la disponibilidad, ha sido baja por falta de traductores cualificados (Read, 2016).

Aparte de los libros de texto, la disponibilidad de libros de lectura es vital para reforzar el entorno de alfabetización, en particular para los niños pobres sin acceso a libros en casa (véase el Capítulo 11). En el distrito de Burera (Rwanda), una encuesta de referencia de escuelas primarias detectó un promedio de 3,3 libros de cuentos por escuela y ninguno en casi la mitad de las escuelas (Save the Children, 2013).

En muchos países multilingües hay disponibles pocos, por no decir ninguno, libros de lectura en los idiomas que hablan los niños. Conjuntamente con una iniciativa del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para establecer un Fondo Mundial de Libros, se preparó un inventario de material de lectura de 11 países del África Subsahariana, que se centraba en los idiomas menos usados. Se compilaron más de 5900 títulos en 262 idiomas. Los datos muestran escasez en todas las lenguas africanas y casi inexistencia de libros en muchas lenguas esenciales. En Nigeria, se encontró material de lectura en 9 de las 520 lenguas del país y, por otro lado, en la República Unida de Tanzania, en solo 3 de las 125 (IE Partners y R4D, 2015).

PROCESOS: OBSERVACIONES EN LAS AULAS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EFICACES

Los estudios del impacto de las buenas prácticas de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje en países de altos ingresos indican que los profesores que mejoraron el aprendizaje «establecieron relaciones con sus estudiantes... ayudaron a los estudiantes a tener estrategias diferentes y mejores o, también, procesos para aprender la asignatura... y demostraron su voluntad de explicar el material y ayudar a los estudiantes con su trabajo» (Hattie, 2009, p.108). Los profesores también mejoraron el aprendizaje cuando establecieron altas expectativas para los estudiantes, no les discriminaban, les pedían que aprendieran unos de otros y les proporcionaban información.

Se están observando resultados similares en países de ingresos bajos y medios. En las zonas rurales de la India, se estableció un vínculo positivo entre el hecho de que los profesores hicieran preguntas recurriendo a ejemplos locales para explicar sus clases y pusieran a los niños a trabajar en grupos pequeños, con los resultados de los exámenes en 2º y 4º curso (Banerji y otros, 2013). Estudios realizados en Sudáfrica identificaron que enfocarse en la lectura y escritura de textos y en el ajuste del ritmo a la capacidad del alumno eran factores clave del aprendizaje, aunque la mayor parte de las clases carecían justamente de estos factores (Hoadley, 2012).

Un examen sistemático de 54 estudios empíricos destacó el trabajo en grupo y en pareja, la interrogación a los estudiantes, el uso de idiomas locales, la planificación y variación de las secuencias de clases y el uso de materiales de aprendizaje diversos como unas estrategias pedagógicas eficaces. Se afirmaba que «los

RECUADRO 10.2

Recopilación de datos comparables de observación en las aulas en el África Subsahariana

El programa de Indicadores de Prestación de Servicio tiene como objetivo elaborar un enfoque uniforme para medir la calidad de los servicios de sanidad y educación en el África Subsahariana. Fue puesto en marcha en 2010 como medida de cooperación entre el Banco Mundial, el Consorcio Africano de Investigación Económica y el Banco de Desarrollo Africano y con financiación no programática de la Fundación Hewlett. Se han realizado encuestas representativas a nivel nacional de escuelas primarias, por lo general entre 200 y 400 por país, en Kenia, Mozambique, Nigeria, la República Unida de Tanzania, el Senegal, Togo y Uganda (2 rondas), y están en curso en Madagascar, el Níger y la República Democrática del Congo.

Como en otros estudios, el absentismo de los profesores, que combina la ausencia de la escuela con la ausencia de la clase mientras se está en la escuela, estuvo habitualmente entre el 40 % y el 50 %. En Mozambique fue de más del 55 %, donde, si se tiene también en cuenta el tiempo perdido durante la clase, el promedio de los niños recibió solamente una hora y cuarenta minutos de tiempo diario de enseñanza real. Estos datos requieren la atención de los responsables de gobierno, gestión y supervisión.

La observación en las aulas también reflejó la naturaleza de las interacciones. En varios países, aproximadamente un 30 % del tiempo de enseñanza y aprendizaje se empleó en interactuar con los estudiantes (en un grupo, varios grupos pequeños o individualmente); otro 30 % se empleó en escribir en la pizarra o leer y explicar a los estudiantes (actividad relacionada negativamente con los resultados del aprendizaje); un 22 % del tiempo de clase se empleó esperando a que los estudiantes respondieran a una pregunta o escucharan las respuestas de otros estudiantes; y el 6 % se dedicó a exámenes.

Se pidió a los observadores que identificaran si ciertos tipos de prácticas del profesorado se empleaban durante la clase. Mientras que el 84 % de los profesores presentaban una introducción de la lección, solo el 43 % la resumían al final de la clase. La mayoría de las preguntas realizadas estaban relacionadas con la memorización de la información. Se observó que solo el 61 % de los profesores habían sonreído a los alumnos y que el 29 % habían recurrido a un refuerzo negativo. Este tipo de información da una percepción de cómo la formación pedagógica del profesor podría centrarse más intensamente en prácticas relacionadas con un mejor aprendizaje.

Otros análisis de datos de Kenia, Mozambique, Nigeria, Togo y Uganda muestran que los efectos de la clase - una combinación de los conocimientos del profesor, de la asignación del tiempo y de las prácticas de enseñanza - explicaban aproximadamente un 15 % de la variación total del logro de los estudiantes, tres veces más que en los países de altos ingresos. El refuerzo positivo y la evaluación formativa frecuente se asociaban más sólidamente con un mayor éxito escolar, mientras que los malos tratos a los estudiantes tenían efectos negativos.

Fuente: Filmer y otros, (2015); Filmer (2016).

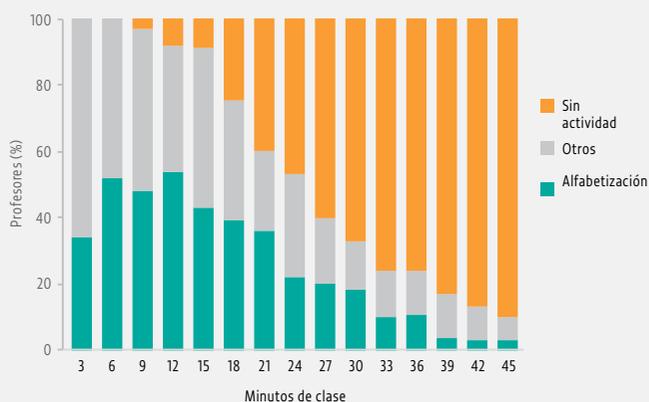
planes futuros de investigación podrían combinar de manera fructífera estudios cuantitativos y cualitativos, por ejemplo, estableciendo puntos de partida y exámenes posteriores para medir el rendimiento escolar del estudiante como consecuencia de una intervención o reforma, así como implementar una observación del aula estructurada y sistemática» (Westbrook y otros, 2013, p. 65).

Las observaciones hechas en clase suelen influir en la formación y el perfeccionamiento profesional de los docentes y permiten evaluar las intervenciones. ¿Podrían usarse también para el seguimiento? En tal caso, ¿cuánto se ha hecho y qué cuestiones metodológicas se han puesto de relieve? Hasta ahora, estos estudios han servido para medir la

GRÁFICO 10.8:

En el norte de Nigeria, solo se emplea un cuarto del tiempo para la instrucción

Asignación de tiempo de clase de lengua hausa en 2º curso, estados de Bauchi y Sokoto, Nigeria, 2014



Fuente: RTI Internacional (2016b).

disponibilidad del material de enseñanza y aprendizaje (véase la sección anterior), evaluar el tiempo de instrucción y su uso en clase, así como para confirmar el uso de prácticas de enseñanza eficaces (**Recuadro 10.2**).

Un estudio realizado en 15 000 aulas del Brasil, Colombia, Honduras, Jamaica y el Perú mostró que los profesores dedican entre un 60 % y un 65 % de su tiempo a la instrucción escolar, muy por debajo del 85% recomendado. Incluso durante la instrucción, toda la clase participaba solamente un tercio del tiempo. En el Distrito Federal (México), los profesores dedicaban casi un 40 % del tiempo solo a gestionar la clase (Bruns y Luque, 2014).

De ahí que se deba tener en cuenta que hay muchos factores que influyen en el tiempo que los estudiantes pasan aprendiendo en los primeros cursos. En Etiopía, Guatemala, Honduras, Mozambique y Nepal, después de combinar las pérdidas de tiempo debidas al cierre de las escuelas, a la ausencia de los profesores y al absentismo o la ociosidad de los alumnos, las escuelas utilizaban menos del 50 % del tiempo disponible para la instrucción (Moore y otros, 2012).

Otros factores que reducen todavía más el tiempo de trabajo efectivo son las huelgas de profesores, la matriculación tardía de los estudiantes, la falta de suministros a principio de curso o el cierre de las escuelas antes de lo previsto. Teniendo en cuenta estos factores, los estudiantes de las escuelas primarias del Senegal estuvieron ocupados durante 388 de las 1090 horas previstas de instrucción anual, lo que equivale al 36 % del tiempo previsto (Niang, 2015).

En los estados de Bauchi y Sokoto (Nigeria), solo un cuarto del tiempo del 2º curso se asignó a la enseñanza, en parte porque lo que debería ser una clase de alfabetización de 45 minutos es en realidad mucho más breve y, por otra parte, porque solo la mitad de los profesores de esas clases enseñan competencias de alfabetización durante el tiempo de la clase (RTI International, 2016b), (**Gráfico 10.8**).

Las observaciones en las aulas no registran solo la distribución del tiempo, sino que también pueden registrar las prácticas de enseñanza y, por lo general, muestran que las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante son limitadas. En Camboya, una ínfima parte del tiempo de clase de matemáticas en las escuelas de primer ciclo de secundaria se dedicó

a las prácticas colectivas o individuales. Había pocas oportunidades de interacción o pensamiento creativo. Aproximadamente un 61 % del tiempo de clase se dedicaba a recibir formas diversas de instrucción, de las que un tercio consistía en copiar; y una quinta parte del tiempo se dedicaba a la recitación, que consistía principalmente en las respuestas de los estudiantes a las preguntas de los profesores (Benveniste y otros 2008).

En Uganda, un estudio realizado en 742 clases de escuelas del primer ciclo de la enseñanza secundaria mostró que los profesores experimentaban dificultades para establecer vínculos con las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos y para formularles comentarios concretos al respecto (Seidman y otros 2015). En Etiopía, un estudio de 776 clases de matemáticas en escuelas primarias evaluó la ejecución de la política estatal para apartarse de los métodos de enseñanza orientados al profesor. La meta consistía en dedicar un 30 % del tiempo de clase a actividades centradas en el estudiante, pero solo se alcanzó un 11 %, en comparación con un 74 % de actividades orientadas al profesor y un 15 % sin tareas (Frost y Little, 2014).

Las herramientas de observación de las aulas tienen como objetivo que los observadores empleen diversos niveles de criterio subjetivo. Las herramientas de baja inferencia recopilan información sobre los entornos, el empleo del tiempo y las interacciones entre el profesor y los estudiantes sin sacar conclusiones inmediatas. Se centran en acciones observables directamente que son fáciles de codificar por medio de listas de verificación. Las herramientas son administradas por expertos con fines de investigación, seguimiento y evaluación y por supervisores de distrito o asesores pedagógicos a fin de formular comentarios a los profesores en el marco de un mecanismo de apoyo (RTI International, 2016a).

Las herramientas de alta inferencia son más informales y abiertas. Los observadores deben emplear su propio criterio sobre lo que sucede en el aula y codificar las prácticas de los profesores y el comportamiento de los estudiantes con más matices. Si bien estas herramientas permiten una mejor percepción, también son costosas porque requieren amplia formación para garantizar su fiabilidad y coherencia.

Es discutible si las herramientas de observación de las aulas se pueden emplear para comparar la instrucción en clase en los distintos países. El comportamiento en clase depende de factores a nivel de sistema, como la

política educativa del gobierno y, también, las diferencias en las casas como las condiciones de vida de las familias. Además, las prácticas en el aula varían según las expectativas y creencias culturales. Ninguna herramienta por sí sola puede satisfacer las necesidades de todos los países (Jukes y otros 2006).

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los estudios examinados aquí a menudo coinciden en lo que inhibe el aprendizaje en las aulas de todo el mundo. La disponibilidad de herramientas de seguimiento verdaderamente coherentes puede suscitar la atención de los responsables de la elaboración de políticas sobre cuestiones fundamentales de pedagogía y ambiente en clase. Por consiguiente, es importante continuar buscando herramientas adaptables pero también fiables, válidas, rentables y fáciles de usar a gran escala.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Los sistemas de educación han medido tradicionalmente si los niños van a la escuela en vez de si los alumnos se benefician de su experiencia de escolarización y ello por no hablar de lo que sucede dentro de las escuelas y las aulas. Sin embargo, el enfoque ha cambiado gradualmente en los últimos 15 años debido al rápido incremento del uso de evaluaciones del aprendizaje nacionales, regionales e internacionales.

La meta 4.1 refleja este cambio. Su mensaje es que la terminación de la educación primaria y secundaria debe conducir a «resultados del aprendizaje relevantes y eficaces». El Informe GEM acoge con satisfacción este cambio de enfoque. Todos los sistemas de educación deben encontrar la manera de mejorar toda una amplia

“ La necesidad de comparación y los retos y consecuencias de la comparación constituyen una cuestión fundamental en el debate mundial sobre el aprendizaje y, además, están directamente relacionados con los esfuerzos de los países de informar sobre el indicador mundial para la meta 4.1 ”

serie de resultados del aprendizaje. Los modelos de referencia pueden ayudar a los responsables de la elaboración de políticas a entender dónde y con quién no se está avanzando e, igualmente, qué medidas son necesarias para remediar la situación. No obstante, surgen cuestiones sobre qué resultados del aprendizaje son «relevantes y eficaces», cómo se pueden medir, y si se usa y cómo se usa la información por aquellos que hacen posible el aprendizaje.

Los partidarios de un cambio rápido hacia una medición del aprendizaje que sea comparable entre todos los países sostienen que hace tiempo que debía haberse realizado (Grupo de Estudio sobre la Medición de los Resultados del Aprendizaje, 2013). La difícil situación de millones de niños, en particular en los países más pobres, que no dominan las capacidades y competencias básicas en la escuela primaria ha sido insuficientemente reconocida y pone en peligro las posibilidades de lograr los ODS. Estos resultados del aprendizaje deben ser supervisados de manera comparable a escala internacional para mantener el interés y suscitar respuestas en materia de políticas.

Al mismo tiempo, deben centrarse en una serie relativamente limitada de competencias que se adapten mejor a los riesgos de la medición que marginan sujetos y competencias prioritarias en los planes de estudio de cada país (Muskin, 2015). Además, los resultados del aprendizaje «relevantes y eficaces» no se pueden limitar a las competencias de alfabetización y aritmética elemental. Estos incluyen toda una gama mucho más amplia de conocimientos, actitudes y competencias, cuyo valor es independiente de su estado de medición. Además, los contextos de aprendizaje son diferentes; las diferencias entre países pueden socavar la comparabilidad incluso de una serie reducida de competencias como la alfabetización y aritmética elemental (Goldstein y Thomas, 2008). Por último, si bien las evaluaciones a gran escala son útiles para supervisar el rendimiento a nivel de sistema, hay pocas pruebas de su utilidad para orientar la formación de los profesores y las prácticas en clase y, al mismo tiempo, mejorar los resultados del aprendizaje con el paso del tiempo (Best y otros, 2013).

Estos puntos de vista - la necesidad de comparación, así como los retos y consecuencias de la comparación - constituyen una cuestión fundamental en el debate mundial sobre el aprendizaje. Todo lo anterior está relacionado directamente con la necesidad de informar sobre el indicador mundial para la meta 4.1, es decir, el porcentaje de los alumnos de los primeros años de

primaria, de los últimos años de primaria y de los últimos años del primer ciclo de enseñanza secundaria que logran al menos un nivel mínimo de aptitud en lectura y matemáticas (IIPE, 2015).

En este sentido, sí existen formas de conciliar estos puntos de vista. El dicho «no valores lo que midas, mide lo que valores» es instructivo. Lo que esto significa es que la mejora del nivel de competencias básicas en lectura y matemáticas es valiosa y denota claramente el buen funcionamiento del sistema educativo. Y los datos sobre competencia en lectura y matemáticas a menudo se emplean para explorar los efectos del aprendizaje sobre otros resultados del desarrollo. Sin embargo la medición de las aptitudes en estos ámbitos debe tener en cuenta las necesidades y circunstancias nacionales. El proyecto debe ser de «libre acceso» y desarrollado en colaboración y de manera transparente.

Las siguientes subsecciones describen tres condiciones previas para la medición de las competencias en lectura y matemáticas: consenso sobre el contenido de los resultados del aprendizaje que hay que evaluar, acuerdo sobre las normas de calidad y un proceso para garantizar que se cumplen, así como un proceso para establecer vínculos entre la información de fuentes diversas y producir una medida común.

Entre los retos se encuentran a) poder garantizar que las evaluaciones también sirven para otros fines aparte del relativamente limitado objetivo de apoyar el seguimiento mundial, b) solucionar las dimensiones políticas - y no solamente las técnicas - para acordar lo que hay que medir y comparar y c) encontrar soluciones duraderas relativas a las finanzas y los recursos. Por ello ha de tenerse en cuenta que se trata de una aspiración ambiciosa cuyas soluciones serán inevitablemente imperfectas. Sin embargo, hay varias opciones posibles y es importante recurrir a enfoques abiertos e integradores, teniendo en cuenta las necesidades del país.

MEDIDAS DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: DEFINICIÓN DEL CONTENIDO

Para definir un nivel mínimo de aptitud en un ámbito como la lectura o las matemáticas, una evaluación del aprendizaje debe establecer parámetros básicos (Anderson y Morgan, 2008). En primer lugar, ¿cuáles son los límites del ámbito que se está evaluando? En la

mayoría de los países, están definidos por los contenidos del programa de estudios. ¿Qué ocurre cuando hay que encontrar una base común entre contenidos nacionales o subnacionales diferentes? En segundo lugar, ¿cuál es la progresión prevista del aprendizaje dentro de esos límites en la educación primaria y secundaria? En tercer lugar, ¿qué preguntas y respuestas demuestran que un alumno ha alcanzado un nivel concreto de aptitud, es decir, qué pruebas se emplean para determinar si se han adquirido competencias específicas? ¿Cómo deben asignarse las preguntas de la prueba a las áreas de contenido? ¿Cómo se definen los niveles de aptitud y qué criterios se usan para distinguirlos unos de otros?

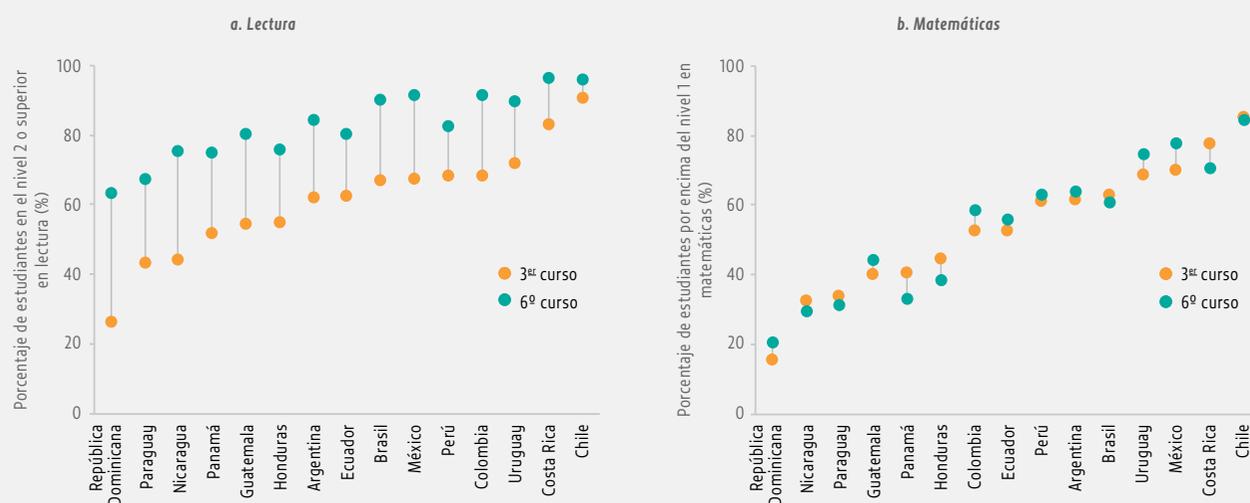
Un acuerdo es posible, pero no es fácil lograrlo. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2013 (TERCE) fue coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, una red de directores de evaluación de la calidad de la educación nacional, con el apoyo de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. Se llevó a cabo en 15 países, en los cursos 3º y 6º, en lectura, matemáticas, ciencias naturales y escritura, con preguntas basadas en un análisis de los elementos interdisciplinarios comunes.

A cada ámbito se le asignaron como referencia cuatro niveles de aptitud determinados conjuntamente con expertos. Por ejemplo, en 3º curso, los estudiantes de nivel 2 de competencia en lectura debían poder localizar información explícita, deducir información de las conexiones que figuraban en el texto, establecer vínculos que demostraran comprensión del significado general del texto y reconocer el objetivo de comunicación de un texto no literario. Los estudiantes de nivel 2 de aptitud en matemáticas debían poder leer y escribir números, interpretar fracciones simples, extraer información de cuadros y gráficos, e identificar unidades de medida, posiciones relativas de objetos en mapas y elementos en formas geométricas. Al nivel 2 del 6º curso se le aplicaron descripciones diferentes.

La evaluación reveló que en los 15 países, el 60 % de los estudiantes de 3º curso y el 82 % de los de 6º curso estaban en el nivel 2 o superior, en lectura, y el 53 % de los estudiantes de 3º y 6º curso estaban en el nivel 2, o superior, en matemáticas. En la República Dominicana, solo un 15 % de los estudiantes de 3º curso y el 20 % de los de 6º curso estaban en el nivel 2 o superior en matemáticas. En Chile, aproximadamente el 85 % de

GRÁFICO 10.9:

En América Latina, casi el 50 % de los estudiantes de los cursos de 3º y 6º no alcanzan el nivel mínimo de aptitud en matemáticas
 Porcentaje de estudiantes de los cursos de 3º y 6º en nivel de aptitud 2 y superior, países seleccionados, 2013



Fuente: UNESCO (2015g).

Los estudiantes de 3º y 6º cursos lograron ese nivel de aptitud (UNESCO, 2015g), (**Gráfico 10.9**).

Sin embargo, el TERCE 2013 empleó una escala diferente que su predecesor, el SERCE 2006, para informar sobre los resultados. Para garantizar que los resultados pudieran ser comparables con el paso del tiempo, se estableció un Consejo Técnico Consultivo de Alto Nivel para asesorar a los coordinadores nacionales. Los países participaron activamente en el proceso de alcanzar consenso y comunicar el cambio. Aunque los sistemas de educación de los países de América Latina comparten muchas características, hubo que negociar.

Un proceso similar será necesario a nivel mundial para definir qué ámbitos de las evaluaciones nacionales y transnacionales se pueden usar, cómo se entiende la progresión en el aprendizaje en esas áreas y qué preguntas de esas evaluaciones reflejan mejor la progresión.

Asimismo, se sabe que es difícil lograr un acuerdo sobre un indicador mundial de aptitud mínima. Por ello, los

expertos en programas de estudios, los responsables de la elaboración de políticas y los gestores de la educación deben participar. Más abajo se discuten dos ejemplos de retos: la evaluación de los resultados del aprendizaje en los primeros cursos y entre las poblaciones no escolarizadas.

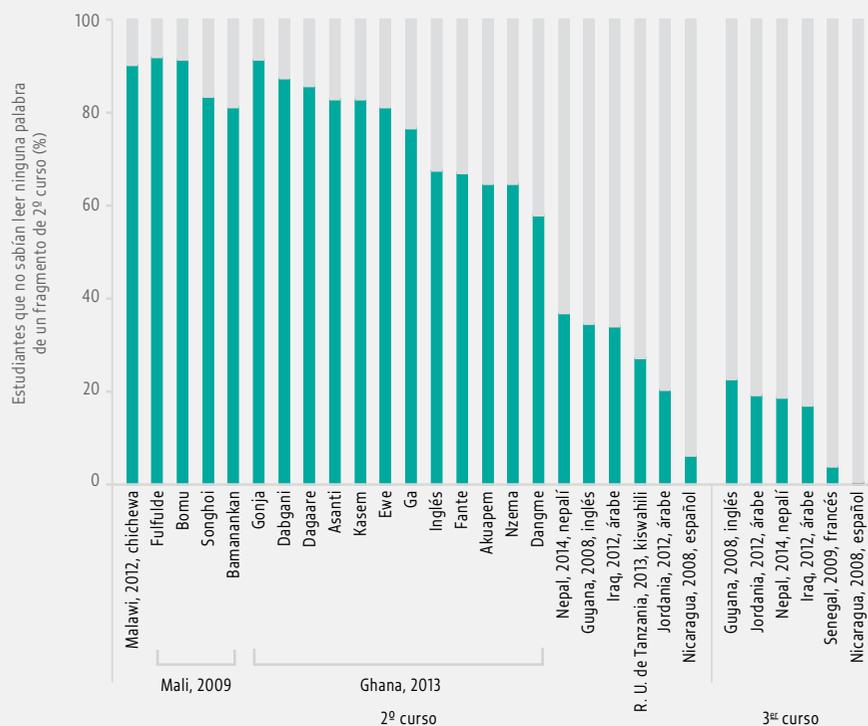
Evaluación de competencias en los primeros cursos

Una cuestión muy controvertida en la creación de indicadores mundiales para el seguimiento del ODS 4 fue la de si había que incluir los primeros cursos como fase distinta en la evaluación de los resultados del aprendizaje en lectura y matemáticas. En una carta a la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, más de 200 organizaciones de la sociedad civil y profesionales de la educación expresaron su profunda preocupación por «la inclusión en el último minuto de la evaluación de los primeros cursos entre los indicadores mundiales» (Campaña Mundial por la Educación, 2016). En cambio, la Red Acción Popular para el Aprendizaje, compuesta de organizaciones de la sociedad civil de nueve países que apoyan las evaluaciones del aprendizaje dirigidas por ciudadanos, ha promovido «la inclusión permanente

GRÁFICO 10.10:

Las evaluaciones de lectura en los primeros cursos revelan que muchos niños son incapaces de leer una sola palabra después de dos o tres años en la escuela

Porcentaje de estudiantes de los cursos 2º y 3º que sacaron un cero en fluidez de lectura oral, países y lenguas seleccionados, 2009-2014



Fuente: RTI (2015).

RECUADRO 10.3

Nuevo módulo sobre resultados del aprendizaje en Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados

A fin de responder a la necesidad de crear herramientas para medir las dimensiones de equidad y de aprendizaje del ODS 4, el UNICEF está elaborando un nuevo módulo en su programa de encuestas a familias para contar con una visión general de los resultados del aprendizaje de lectura y matemáticas. El módulo se aplicará a niños de entre 7 y 14 años, incluidos los que no asisten a la escuela. Se espera que esta información muestre si los niños tienen competencias básicas de lectura y matemáticas en una amplia muestra de países y sus vínculos con los entornos domésticos y las características individuales.

Las competencias en matemáticas que se evaluarán están relacionadas con el sentido numérico y las operaciones, como por ejemplo lectura de números, comparación entre números, realización de sumas y reconocimiento de series. Se las considera fundamentales y predictivas del desarrollo de nuevas competencias.

Se evaluarán dos competencias de lectura: precisión en la lectura oral y comprensión lectora. La capacidad de leer con precisión predice la fiabilidad de la comprensión lectora. El módulo incluirá un breve texto para que los niños lean en voz alta. La precisión será evaluada por entrevistadores con formación especial.

La comprensión es el objetivo final de la lectura y debe ser el centro de atención de toda evaluación de las competencias en lectura, aunque una encuesta a familias impone graves restricciones. Los lectores deberán obtener información directamente del texto para responder a entre dos y tres preguntas sobre comprensión literal. Los lectores deberán comprender relaciones que pueden no figurar explícitamente en el texto para poder responder a entre una y dos preguntas de comprensión por inferencia. La investigación ha demostrado que basta con tres preguntas para evaluar la comprensión de lectura del mismo modo que si se incluyeran más.

Los indicadores del módulo incluirán el porcentaje de niños que poseen competencias tempranas en lectura y cálculo, sobre la base del dominio de las tareas evaluadas en el módulo. Antes de la evaluación de competencias, una serie de preguntas permitirá recopilar información general importante al tiempo que se establece una relación con el niño. Las preguntas tratarán la participación de los padres, como por ejemplo, la frecuencia con la que los padres leen o cuentan cuentos a los niños; el idioma, incluido el que se emplee en el hogar; el medio de instrucción; y el idioma elegido para la prueba (véase el Capítulo 14).

Además, se deben considerar cuestiones logísticas importantes. Una tarea importante consiste en crear un mecanismo que garantice que los textos y preguntas se ajustan a las orientaciones generales. Esto requerirá también la creación de un repositorio de listas de palabras (de los libros de texto), textos y preguntas. Igualmente los entrevistadores necesitarán formación especial. También será necesario garantizar que los niños puedan responder a las preguntas sin interferencia. Por último, los diseños de muestras deben permitir el desglose por curso, edad y situación socioeconómica.

Fuentes: Cardoso y Dowd (2016); UNICEF (2015c).

de un indicador que mida el progreso en el aprendizaje temprano [en educación primaria] ... para apoyar medidas correctivas a tiempo» (Red PAL, 2016).

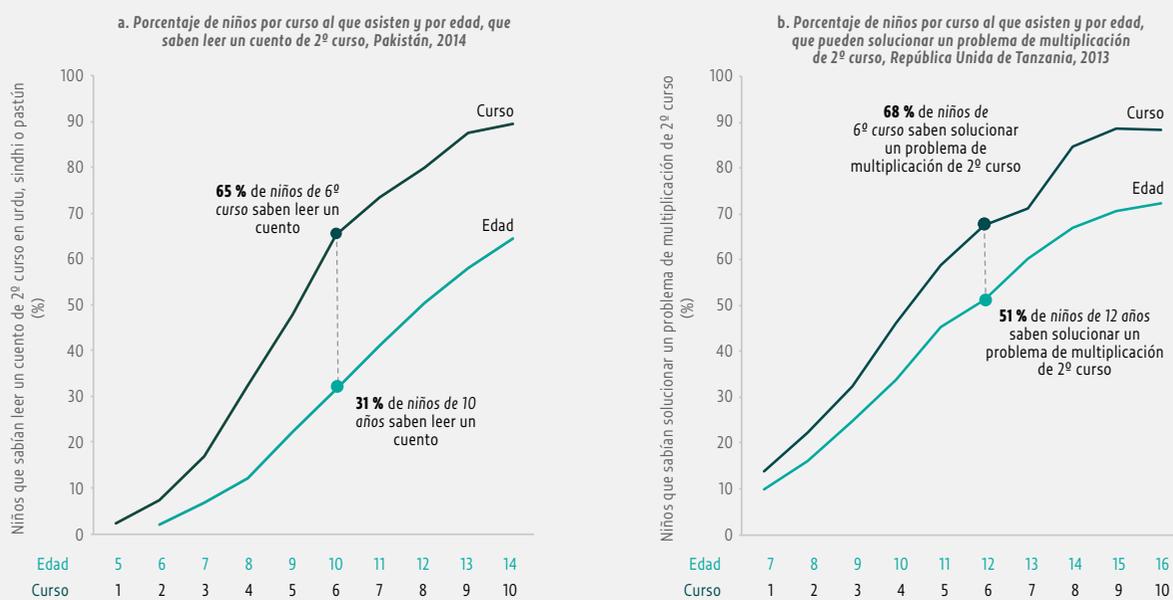
Los resultados del aprendizaje en los primeros cursos deben su inclusión en el indicador mundial para la meta 4.1 a la influencia notable de dos tipos de evaluación oral que comenzaron a mediados de la primera década del siglo XXI: las evaluaciones basadas en la escuela, en particular la Evaluación de la lectura en los primeros grados (EGRA) y la Evaluación de las matemáticas en los primeros grados (EGMA), financiadas por el USAID en países de ingresos bajos y medios; y las evaluaciones basadas en las familias, en particular el Informe anual sobre la situación de la educación (ASER) en la India, una evaluación dirigida por ciudadanos que generó un enfoque de evaluación seguido desde entonces en nueve países y coordinado por la Red PAL. Los dos enfoques revelaron que millones de niños de los países más pobres aprendían a un nivel muy por debajo de lo esperado (IEU, 2016e).

La EGRA fue concebida como una medida fiable y válida que contribuye a la adquisición de competencias de lectura en tres ámbitos: sensibilidad con la lengua a nivel de su estructura sonora, comprensión del sistema ortográfico y de la lengua escrita y comprensión de las palabras en sus formas escritas (Dubeck y Gove, 2015). Se prestó atención especial a la fluidez en la lectura oral como indicador relacionado con la comprensión lectora. Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes de 3^{er} curso no sabía leer una sola palabra de un fragmento de 2^o curso en países de ingresos medios como Guyana, Jordania y el Iraq. En un país más pobre, Malawi, el 90% de los estudiantes de 2^o curso no sabía leer una sola palabra en chichewa en 2012 (**Gráfico 10.10**). Casi un 40% seguían sin saber hacerlo cuando pasaron a 4^o curso (RTI, 2015).

El porcentaje de los que no saben leer ni una sola palabra o frase es un indicador básico que podría emplearse en el seguimiento transnacional. No obstante, no son adecuadas para este fin medidas más matizadas. Los críticos señalan que si bien los procesos cognitivos

GRÁFICO 10.11:

Una importante diferencia en el reporte mundial de datos puede tener que ver con el hecho de que los indicadores incluyan a todos los estudiantes o a todos los niños



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo con datos del ASER Pakistán y de Uwezo de la República Unida de Tanzania..

RECUADRO 10.4

Evaluación de los resultados del aprendizaje en Nigeria

La Evaluación nacional del rendimiento escolar en la educación básica de Nigeria se ha llevado a cabo cuatro veces desde 2001 por la Comisión Universal de Educación Básica, el organismo federal que coopera con los ministerios de educación estatales en la prestación de la educación primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria. En la ronda más reciente, en 2011, se evaluó a estudiantes de 4º, 5º y 6º curso de primaria y a los de 1º curso del primer ciclo de secundaria en inglés, matemáticas y capacidades para la vida en más de 1500 escuelas. Los resultados fueron publicados como porcentajes de puntuación sin referencia al nivel de aptitud. Tampoco se indicó si los resultados podrían ser comparados con el tiempo.

Al contrario que sus países vecinos, Nigeria no participa en evaluaciones transnacionales. Participó en el proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje UNESCO-UNICEF en 1996 y 2003. En la medida en que los resultados eran comparables entre países, mostraron que el rendimiento de los estudiantes nigerianos estaba entre los más bajos del África Subsahariana.

Una evaluación basada en las familias y dirigida por ciudadanos, «Participemos, Evaluemos e Informemos Nigeria» (LEARNigeria) se pondrá en marcha en seis estados en 2017. El Centro para la Cooperación en Educación con sede en Lagos coordina LEARNigeria en colaboración con más de 30 organismos privados y públicos. Un estudio piloto en los estados de Kano y Lagos evaluó a finales de 2015 aproximadamente a 2000 niños, de edades comprendidas entre 5 y 15 años, en aritmética elemental y alfabetización en lenguas inglesa y hausa.

Esta nueva iniciativa se impulsó después de la publicación de las conclusiones del primer examen sobre el impacto de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos. Entre las recomendaciones fundamentales estaban la reducción de la frecuencia de las evaluaciones, la ampliación de la serie de competencias evaluadas y el desarrollo de estrategias de comunicación. Los resultados impulsaron al ASER India a decidir no llevar a cabo su encuesta de 2015 para poder reflexionar sobre su estrategia futura. El objetivo principal de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos es sensibilizar sobre los resultados del aprendizaje reales e impulsar la acción del gobierno. Su éxito les presiona ahora para que aumenten su alcance y sofisticación.

Fuentes: Nigeria UBEC (2013); Red PAL (2015); Resultados de Desarrollo (2015).

accionados en el aprendizaje de la lectura son universales, también están modulados por el contexto, los entornos de alfabetización y la disponibilidad del material de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el proceso varía según la motivación del estudiante, las creencias del estudiante y del profesor y, en particular, el idioma y el alfabeto (Bartlett y otros, 2015). Un examen a gran escala concluyó que aunque «la mayoría de las evaluaciones orales miden las mismas construcciones de lectura... las diferencias en la estructura y complejidad de la lengua hacen impracticable la comparación directa de los resultados», en particular en el caso de una tarea como la fluidez de la lectura oral (IEU, 2016e, páginas 293-4).

A pesar del debate sobre la medición de los resultados del aprendizaje en los primeros cursos, aún se siguen realizando esfuerzos para identificar las primeras competencias que se puedan medir y comparar. Un ejemplo destacado es un módulo de aprendizaje añadido a la próxima ronda de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF (MICS) (**Recuadro 10.3**). Esta y otras iniciativas recalcan la necesidad de encontrar un equilibrio entre un enfoque teórico sólido y las consideraciones prácticas, lo que probablemente retrasará un acuerdo sobre medidas y modelos de referencia válidos en el plano internacional.

Evaluación de competencias en poblaciones no escolarizadas

Un punto débil del indicador mundial es que se centra en el seguimiento de los resultados de aprendizaje solo de los que sí asisten a la escuela y no de todos los niños; por ello, muchos consideran que incluir a todos los niños es lo más apropiado para un programa cuyo objetivo es la inclusión universal. Reportar los resultados de aprendizaje solo sobre los que asisten a la escuela sobrevalorará el porcentaje de niños que alcanzan los niveles de referencia predeterminados sobre lectura y aritmética elemental.

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos son preferibles porque se hacen a todos los niños y jóvenes de un grupo de edad dado, independientemente de si están o han estado o no escolarizados. En las zonas rurales del Pakistán, la encuesta ASER 2014 determinó que la proporción de estudiantes de 6º curso que sabían leer un cuento de 2º curso en urdu, sindhi o pastún era del 65 %, mientras que entre todos los niños de 10 años (en teoría, la edad de los estudiantes de 6º curso), el porcentaje era

del 31 %. Muchos niños de 10 años no han asistido nunca a una escuela, la han abandonado (a menudo porque no se han beneficiado de la experiencia) o estaban en un curso inferior y todavía no habían desarrollado competencias en lectura. Mientras que el 89 % de los estudiantes de 10º curso sabían leer un texto muy simple, solo el 64 % de los alumnos de 14 años evaluados sabían hacerlo, lo que constituye una diferencia de 25 puntos porcentuales (**Gráfico 10.11a**). En el análisis de la encuesta Uwezo 2013 en la República Unida de Tanzania se observan resultados similares (**Gráfico 10.11b**). Estas comparaciones ilustran que el indicador mundial es erróneo en su forma actual.

Dicho esto, la inclusión de niños y adolescentes no escolarizados en evaluaciones del aprendizaje presenta sus propios retos. Como las poblaciones no escolarizadas tienen un promedio menor de competencias, quizás haya que reconsiderar los niveles de dificultad. Ello podría reducir la relevancia de los niveles para los escolarizados

porque darían menos información sobre los niveles más altos de competencias.

Tomemos como ejemplo el programa PISA para el Desarrollo, cuyo objetivo es administrar una evaluación del aprendizaje pero no solo a los escolarizados, como hace la encuesta del principal Programa para la

Evaluación Internacional de los Alumnos, sino para todos los sujetos de entre 14 y 16 años que viven en los hogares encuestados. Se realizará en cuatro países de América Latina y dos del África Subsahariana en 2018. A causa de las bajas competencias previstas en las poblaciones no escolarizadas, el marco conceptual de la comprensión de lectura ha ampliado el marco principal de PISA a menores niveles de competencia en lectura con el fin de cubrir mejor ciertos procesos básicos como la comprensión literal de la lectura (OCDE, 2016c).

Estos ejemplos ponen de relieve la discutible naturaleza de la medición de los resultados del aprendizaje. La elección de una evaluación del aprendizaje en Nigeria constituye otro ejemplo de una solución alternativa potencial (**Recuadro 10.4**). En resumen, la necesidad de encontrar un equilibrio entre un enfoque teórico sólido y numerosas consideraciones prácticas podría ser determinante para lograr un consenso sobre medidas y modelos de referencia internacionales.

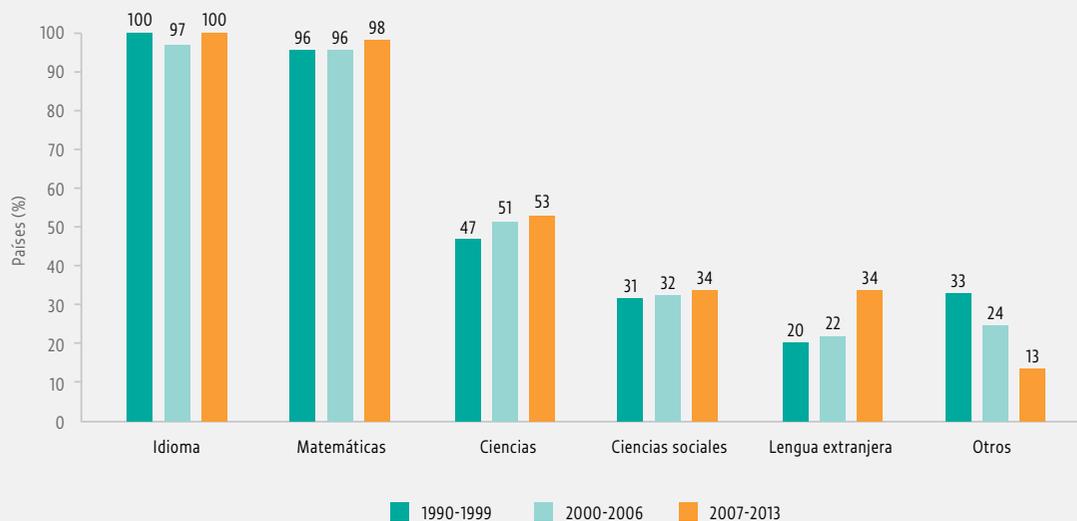
HERRAMIENTAS DE MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN

La primera etapa esencial es determinar cuáles son los ámbitos que se deben evaluar y, a continuación, se

GRÁFICO 10.12:

La mayoría de las evaluaciones nacionales examinan los resultados del aprendizaje en lengua y matemáticas

Porcentaje de países que evaluaron una asignatura concreta entre aquellos en los que se realizó al menos una evaluación nacional durante los periodos 1990-1999, 2000-2006 y 2007-2013



Fuente: Benavot y Köseleci (2015).

debe alcanzar un consenso sobre las herramientas de medición. Un indicador temático del ODS se centra en determinar si un país ha realizado evaluaciones del aprendizaje representativas a nivel nacional durante la educación primaria, al final de la primaria y al final del primer ciclo de secundaria. Su objetivo es sensibilizar sobre la necesidad de que los países supervisen los resultados del aprendizaje por medio de evaluaciones periódicas de buena calidad durante la educación primaria y secundaria. Este indicador podría además estimular la elaboración y utilización de evaluaciones nacionales para propiciar la adopción de medidas relativas al aprendizaje en el plano mundial, junto con las evaluaciones regionales e internacionales actuales y recientemente propuestas.

Las evaluaciones nacionales se centran en resultados del aprendizaje a nivel de sistema usando los criterios establecidos por las autoridades educativas. Se trata por lo general de pruebas de menor importancia y se diferencian de los exámenes públicos importantes, que sirven para obtener un certificado o título, realizar un seguimiento institucional o funcionar como selección para pasar a niveles educativos superiores. El Catálogo de Evaluaciones del Aprendizaje del IEU recopila información sobre el alcance, objetivo, financiación, concepción y difusión de los resultados (IEU, 2014b). Su primera versión contenía 65 ejemplos de evaluaciones de 29 países y actualmente se está creando una segunda versión.

El panorama mundial que figura en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015* (Benavot y Köseleci, 2015) presenta una imagen global de la disponibilidad y las características externas de las evaluaciones nacionales. La mayoría tiene lugar en los últimos grados de la enseñanza primaria. De los 135 países que realizaron al menos una evaluación entre 2007 y 2013, 75 lo hicieron en los cursos 1º a 3º, 123 en los cursos 4º a 6º, 88 en los cursos 7º a 9º y 45 en los cursos 10º a 12º. Casi todas las evaluaciones nacionales tenían una prueba de lengua (lectura y escritura) y una de matemáticas; el 53 % de los países examinaron los resultados del aprendizaje en ciencias naturales y física, el 34 % en ciencias sociales y el 34 % en lenguas extranjeras (**Gráfico 10.12**).

La realización periódica de evaluaciones nacionales ayuda a consolidar los sistemas educativos, pues estimula la demanda de datos oportunos, en particular cuando se están realizando reformas educativas. Sin

embargo, hay considerables variaciones por país. Aproximadamente un tercio de las evaluaciones nacionales del catálogo del IEU, incluidas las de la República Dominicana, Mauricio y Zimbabwe, se realizan anualmente (IEU, 2016d). Algunos países que realizan evaluaciones anuales alternan las asignaturas. En Chile, los cursos y asignaturas examinados alternan para que haya más tiempo y recursos para un análisis sustantivo de los datos (Ferrer, 2006).

Aparte de la disponibilidad de las evaluaciones, será necesario establecer normas claras para ellas e introducir un mecanismo sólido que garantice su calidad. Finalmente, solo deberían utilizarse evaluaciones de buena calidad para propiciar la elaboración de un indicador mundial sobre los resultados del aprendizaje.

Establecimiento de normas de calidad para las evaluaciones nacionales

Hay dos dimensiones relevantes en la calidad de la evaluación. En primer lugar, un contexto institucional debe garantizar la perennidad y vínculos sólidos con el sistema educativo. En segundo lugar, las evaluaciones deben ser válidas y fiables y, además, proporcionar información relevante a los responsables de la elaboración de políticas y al público, sin interferencias o factores comprometedores.

Un contexto propicio es el factor clave para la eficacia a largo plazo de un sistema de evaluación. Requiere el apoyo de políticas e instituciones, además de suficientes recursos humanos y financieros (Clarke, 2012). Por tanto, es necesario un amplio apoyo político, puesto que los resultados podrían revelar graves retos o desigualdad en el aprendizaje. En las dos últimas décadas en el Brasil, un liderazgo político estable y comprometido y, también, el apoyo dado han permitido el desarrollo de un programa de evaluación nacional sólido y a gran escala (Castro, 2012).

Entre los 24 países examinados en el marco de la iniciativa del Banco Mundial denominada Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER) sobre la evaluación de los alumnos desde 2009, solo los Emiratos Árabes Unidos, Samoa, Uganda y Zambia habían creado un contexto propicio, por lo general como consecuencia de un apoyo externo. En este sentido, establecer un documento jurídico con el mandato de una actividad de evaluación concreta puede garantizar la continuidad. Más de la mitad de los países examinados en el marco de la iniciativa SABER, entre

otros Ghana, Kazajstán y Sri Lanka, disponen de una política formal en vigor (Banco Mundial, 2016a).

Hay que señalar, además, que es necesario contar con una financiación continua. Sin embargo, en solo un tercio de los países examinados por SABER se había asignado un presupuesto al programa de evaluación nacional. Veamos algunos ejemplos. En Armenia, donde en 2010 se llevó a cabo una evaluación nacional para evaluar a los estudiantes de 8º curso en lengua e historia, se proporciona financiación regular al Centro de Evaluación y Examen (Banco Mundial, 2011). En Zambia, el presupuesto financia todas las actividades de evaluación nacionales mientras que la ayuda de los socios para el desarrollo se emplea en apoyo suplementario (OCDE y Banco Mundial, 2014). La financiación pública de las evaluaciones nacionales puede ser escasa; en el Pakistán, las actividades del Sistema de Evaluación de la Educación Nacional, financiadas por el Banco Mundial, menguaron cuando se transfirió la responsabilidad a los gobiernos provinciales (Dundar y otros, 2014).

Las organizaciones cuyo trabajo es reconocido, respetado y ampliamente aceptado deberían ser las que lleven a cabo la evaluación. Los informes de SABER indican que el 60 % de los países tiene un organismo de evaluación nacional estable. En Uganda, la designación de la Junta Nacional de Exámenes como encargada de las evaluaciones ha aclarado las estructuras institucionales y mejorado el desarrollo y la ejecución (Kanjee y Acana, 2013).

Una cuestión ampliamente debatida es si los organismos de evaluación deben depender de los ministerios de educación. Muchos países de América Latina han realizado cambios significativos en sus disposiciones institucionales. El Ecuador estableció su Instituto de Evaluación de la Educación Nacional en 2012, al que el Ministerio de Educación transfirió la responsabilidad de las evaluaciones, en respuesta a un mandato de la nueva Constitución. En el Brasil, Colombia y México, se ha reforzado la autonomía de los organismos y se han ampliado sus responsabilidades por medio de un cambio en la práctica o en las disposiciones legales. Pero algunas unidades especializadas de los ministerios de educación también han tenido éxito, como en Guatemala y el Perú (Ferrer y Fiszbein, 2015).

Sin embargo, hay otro tema a tener en cuenta que es la capacidad. Las evaluaciones nacionales requieren que los expertos actúen como coordinadores regionales y

RECUADRO 10.5

Evaluaciones múltiples pero sin sistema nacional de evaluación del aprendizaje en la República Unida de Tanzania

La República Unida de Tanzania tiene un sistema oficial de exámenes que gestiona el Consejo Nacional de Exámenes al final de los ciclos de primaria y secundaria. Como en muchos países, tales exámenes decisivos suscitan el interés de los medios de comunicación, los padres y los políticos. Y eso sucedió en particular en 2012 cuando se observó un repentino descenso en los porcentajes de aprobados. En los últimos años, un número creciente de evaluaciones del aprendizaje financiadas por donantes han intentado trasladar la atención de los porcentajes de aprobados a las competencias de alfabetización y aritmética elemental.

Uwezo, la primera evaluación dirigida por ciudadanos en África Oriental, mostró que solo uno de cada diez estudiantes de 3º curso sabían leer un cuento de 2º curso en inglés y solo 3 de cada 10 en kiswahili en 2011. La encuesta del Indicador de Prestación de Servicios del Banco Mundial de 2010 también mostró que menos del 10 % de los estudiantes de 4º curso sabían leer correctamente todas las palabras de una breve oración en inglés.

Las evaluaciones del aprendizaje se han usado para hacer un seguimiento y evaluar los programas de donantes nacionales o subnacionales. Por ejemplo, el gobierno introdujo una encuesta EGRA/EGMA de estudiantes de 2º curso denominada 3Rs (Lectura, Escritura, Aritmética) como parte del programa 'Grandes Resultados Ahora'. También fue utilizada para el marco de resultados del programa de apoyo a la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética, una iniciativa de la Alianza Mundial para la Educación. Asimismo, estaba relacionada con un instrumento financiero del Programa para Resultados del Banco Mundial, el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido y la Agencia de Cooperación para el Desarrollo Internacional de Suecia. Los desembolsos de la ayuda serán proporcionales al aumento de la velocidad media de lectura en lengua kiswahili, que tenía como referencia 18 palabras por minuto en 2013.

Los resultados no son comparables entre estos estudios y, a veces, con el tiempo, incluso dentro de un estudio concreto. Estas evaluaciones del aprendizaje no están todavía gestionadas por un único organismo gubernamental y, como no solo son financiados sino también dirigidos en su mayoría por los donantes, es dudoso que se esté creando capacidad. Entretanto, los donantes han usado el progreso en los resultados del aprendizaje, con sus inciertos resultados, como condición para el desembolso de las ayudas. Unas ayudas que se deberían emplear más bien para contribuir a crear un sistema nacional sólido y sostenible de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La República Unida de Tanzania participó en la encuesta del Consorcio de Sudáfrica para el Seguimiento de la Calidad de la Educación (SACMEQ) en 2000 y 2007; esta sólida evaluación regional permitió el seguimiento entre países y a lo largo del tiempo. Sin embargo, el país no participó en la última ronda en 2013 por falta de financiación externa. Y a pesar de la proliferación de evaluaciones del aprendizaje en los últimos años, la medida principal de éxito del programa Grandes Resultados Ahora es el porcentaje de aprobados en el examen que se realiza al final del ciclo.

Fuentes: Rawle y Attfield (2015); Twaweza (2012); Gobierno de la República Unida de Tanzania (2013); Banco Mundial (2012b).

nacionales y, además, como escritores, estadísticos, administradores de datos y traductores. El grupo de profesionales cualificados para puestos tan especializados es limitado. Algunos departamentos de la enseñanza superior carecen de programas de estadística y de evaluación de la educación. Muchos profesionales cualificados se marchan a otros puestos en el gobierno o en el sector privado, o realizan estudios de postgrado en el extranjero. Se consideró que solo seis países con informes SABER tenían una plantilla adecuada (Banco Mundial, 2016a). De los dos más pobres, la República Democrática del Congo dependía considerablemente de un proyecto EGRA; solo Mauritania tenía un equipo sólido, aunque la plantilla era sobre todo temporal o trabajaba a tiempo parcial (Banco Mundial, 2013e, 2014a).

En cuanto a la segunda dimensión de la calidad de la evaluación, los países deben tomar medidas para garantizar un programa de evaluación nacional fiable y válido. Muchos informes técnicos de unidades de evaluación no están disponibles o no son lo suficientemente detallados para saber si se han cumplido estos criterios. Solo cuatro países de SABER publicaron informes técnicos globales y de alta calidad, que fueron: los Emiratos Árabes Unidos, Mauritania, Uganda y Viet Nam.

Algunas preocupaciones relacionadas con las operaciones sobre el terreno pueden afectar a la percepción de la representatividad y la legitimidad de los resultados de la evaluación. Casi la mitad de los países de los informes SABER, entre otros Mozambique y el Sudán, no tenían un mecanismo regular de revisión interna (Banco Mundial, 2016a). En Serbia, la calidad de los elementos e instrumentos de la Evaluación Nacional de Estudiantes de Cuarto Curso fue verificada por expertos externos y análisis psicométricos. Estos emplearon un manual de administración normalizado (Banco Mundial, 2012a). En América Latina, muchos informes técnicos no indican los criterios empleados para juzgar la validez de un elemento, como los sesgos culturales, ni tampoco comentan la relevancia de los planes de estudio o la comparabilidad con el paso de los años (Ferrer, 2006).

Garantizar las normas de calidad en la evaluación del aprendizaje y dar apoyo

Crear un entorno de apoyo propicio, así como normas claras que ayuden a garantizar la fiabilidad, validez y transparencia, no es tarea fácil. Pero hacerlo es fundamental si se pretende que los resultados de la evaluación nacional sean considerados fuentes válidas

para el indicador mundial. ¿Cómo se puede garantizar a la comunidad internacional que las evaluaciones nacionales, regionales o internacionales son adecuadas para cumplir con las finalidades del seguimiento mundial?

Esta cuestión plantea dos problemas. En primer lugar, si los requisitos técnicos de realización de evaluaciones son demasiado estrictos, la capacidad institucional u organizativa necesaria para realizarlos estará fuera del alcance de muchos países. Como consecuencia de ello, un pequeño grupo de proveedores de servicios privados podría dominar la actividad de las evaluaciones del aprendizaje socavando su relevancia y empleo por los países. La evaluación de los resultados del aprendizaje para realizar un seguimiento mundial debe ser considerada ante todo un bien público que contribuye al progreso del país en materia de educación y desarrollo sostenible. Y por otra parte, no debe convertirse en una oportunidad de incrementar la cuota de mercado.

El segundo problema es que los recursos para reforzar la capacidad de realizar evaluaciones del aprendizaje sólidas no se asignan eficientemente. Algunos programas

“ La información sobre el contexto cultural y lingüístico es necesaria para el seguimiento mundial del aprendizaje ”

regionales tradicionales no han recibido apoyo financiero constante. Igualmente, algunos países también han

luchado a veces para obtener financiación y poder participar en programas de evaluación. El apoyo de donantes a las evaluaciones nacionales se ha centrado muy a menudo en objetivos a corto plazo, que raramente consiguen que los países creen una capacidad duradera para construir sistemas de evaluación eficaces y provechosos (**Recuadro 10.5**). Por tanto, es necesario trabajar de forma coordinada para asignar eficientemente los recursos financieros. En este sentido, se ha propuesto una nueva iniciativa, la Evaluación para el Aprendizaje de la Alianza Mundial para la Educación, como plataforma. Su objetivo principal es reforzar los sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje (GPE y otros, 2016).

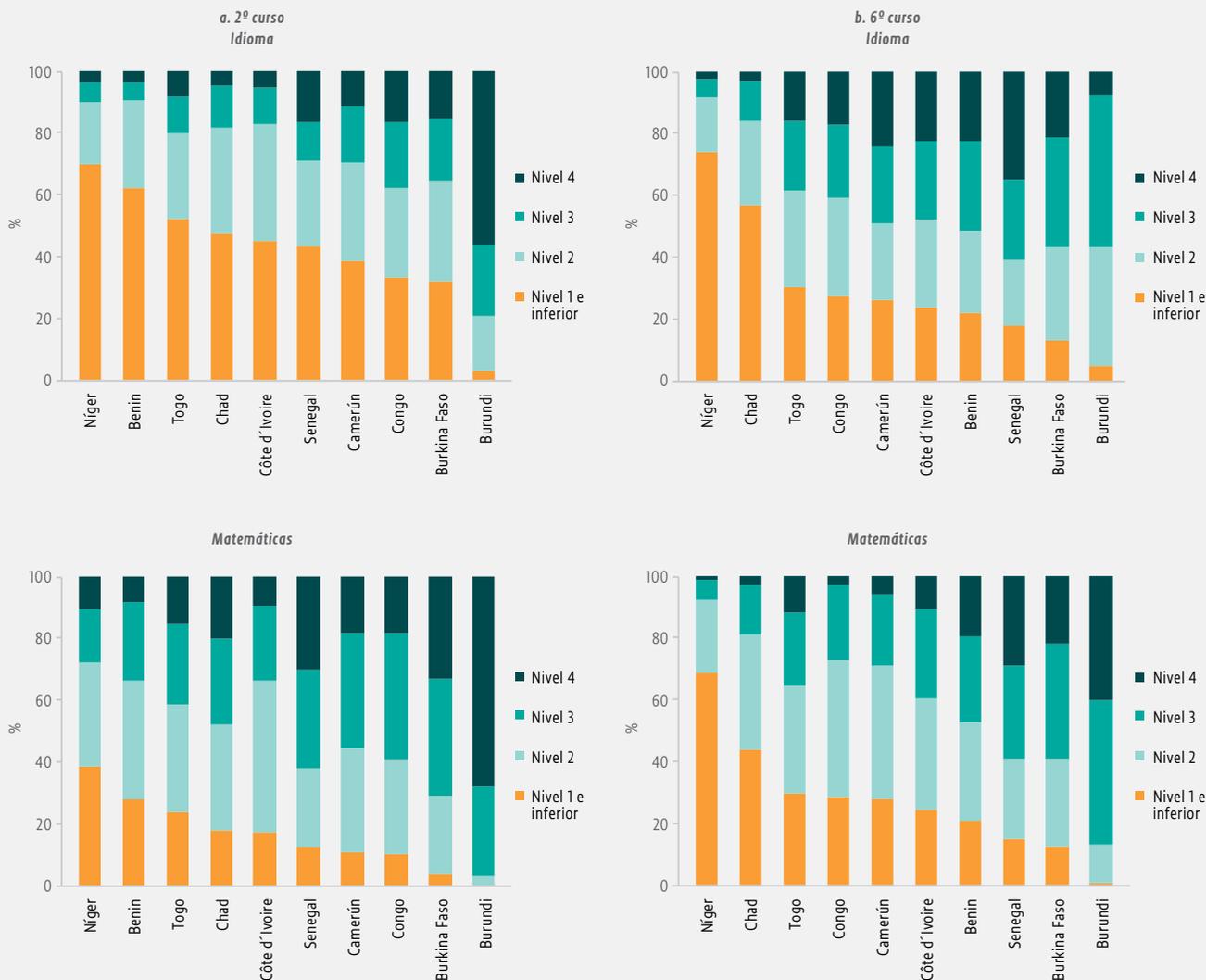
Garantizar la relevancia de las evaluaciones del aprendizaje para la enseñanza y el aprendizaje

Las medidas mundiales sobre resultados del aprendizaje «deben y en verdad tienen que vincularse deliberada y

GRÁFICO 10.13:

Burundi superó a sus homólogos en logros del aprendizaje, pero ¿por qué?

Porcentaje de estudiantes, por nivel de aptitud, países seleccionados del África Subsahariana, 2014



Fuente: PASEC (2015).

estratégicamente con el objetivo supremo de mejorar la calidad y relevancia de la enseñanza y, en última instancia, del aprendizaje» (Muskin, 2016, p. 75). Los críticos dicen que las evaluaciones transnacionales suelen prometer este vínculo directo para mejorar el aprendizaje pero que no lo cumplen (Carnoy y otros, 2015).

Para que un marco de evaluación sea relevante, debe ser conforme a los objetivos educativos, al aprendizaje de los estudiantes y los objetivos de desarrollo del profesor antes y durante el servicio. Los países deben

«pensar de manera decidida y estratégica cuál puede ser la mejor manera de elegir y emplear las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes» para garantizar su relevancia e impacto (Muskin, 2016, p. 57). La Agenda 2030 brinda a los países la oportunidad de reforzar sus sistemas de evaluación nacionales y de contribuir a los esfuerzos internacionales de recopilación de datos comparables sobre los resultados del aprendizaje. La financiación nacional y externa debe dar apoyo continuo a sistemas sólidos de evaluación nacional, adaptados a las necesidades del país, en vez de simplemente buscar resultados para llevar a cabo un seguimiento mundial.

MEDIDAS DE RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: COMUNICAR LOS RESULTADOS DE LAS DIVERSAS EVALUACIONES

El tercer componente de una evaluación mundial de los resultados del aprendizaje es la obtención de un acuerdo sobre la comunicación y la definición de las referencias por nivel (o edad) y por asignatura (o ámbito). Esto implica la creación de una serie de elementos de evaluaciones diversas que puedan ser vinculados por medio de un análisis de su nivel de dificultad relativo. Gran parte del conocimiento técnico sobre la vinculación surge en los Estados Unidos, donde se hicieron esfuerzos para vincular las pruebas en los estados con la evaluación nacional tradicional (Feuer y otros, 1999). Aun así, la vinculación de los elementos no es simplemente una cuestión técnica sino un proceso relacionado fundamentalmente con el objetivo previsto del indicador (Mislevy, 1992).

En el contexto del seguimiento mundial, merece la pena considerar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, habida cuenta de la ambición de la Agenda 2030 de no dejar a nadie rezagado, es esencial disponer de información general sobre los alumnos cuyo conocimiento y competencias se están evaluando. Sin embargo en algunas evaluaciones la información no se compila de manera coherente y no puede ser comparada, en particular, cuando se pretende que los niños en edad de escuela primaria den información precisa sobre sus circunstancias familiares. Lo anterior impide hacer un seguimiento del indicador mundial según características de la población.

En segundo lugar está la necesidad de recopilar información pertinente sobre elementos culturales, lingüísticos y contextuales para promover interpretaciones más válidas de las diferencias entre países. Veamos la encuesta del Programa de análisis de los sistemas educativos (PASEC) de la CONFEMEN llevada a cabo en 2014 en 10 países del África Subsahariana de lengua francesa en los cursos 2º y 6º en lengua y matemáticas (PASEC, 2015). Los resultados mostraron que Burundi superaba a todos los demás países en la combinación curso-asignatura. Solo el 3 % de los estudiantes de 2º curso estaban en los dos niveles más bajos de lengua, mientras que la media era del 43 % en todos los 10 países (**Gráfico 10.13**). Si bien Burundi fue el país más pobre de los 10, también fue el único donde la evaluación se hizo en la lengua nacional e idioma de enseñanza, y no en francés. Este tipo de información es esencial para interpretar los resultados.

CONCLUSIÓN

Un examen reciente de diversas evaluaciones del aprendizaje concluye que son «una manera eficaz y relevante para juzgar si una población está adquiriendo conocimientos y competencias básicas» (Muskin, 2016, p. 4). ¿Pero se sabe si pueden proporcionar información útil y válida para lo que concierne a los objetivos de seguimiento mundial?

Numerosas fuentes de evaluación presentan obstáculos técnicos que impiden la comunicación de indicadores sobre el aprendizaje comparables a escala mundial. De ahí que sea necesario asumir que las soluciones serán imperfectas e incompletas. A la hora de evaluar las opciones, es importante elegir una que satisfaga las necesidades nacionales así como el objetivo de seguimiento mundial.

En este capítulo se ha destacado la importancia de aplicar los criterios de inclusión, eficiencia y viabilidad. Se ha recalcado el principio de que las evaluaciones del aprendizaje deben ser consideradas un bien público y, además, realizadas principalmente en interés de las personas. Deben promover las perspectivas de mejora de una amplia serie de resultados del aprendizaje y reducir la disparidad entre estudiantes. La recién creada Alianza Mundial de Seguimiento del Aprendizaje, cuyo objetivo es armonizar los marcos y normas de evaluación y ayudar a coordinar los esfuerzos de creación de capacidad, es una iniciativa bien acogida. En este sentido, se necesitan mecanismos claros de buen gobierno para promover la acción colectiva mundial en estas cuestiones (IEU, 2016a).

El deseo de examinar y evaluar los resultados del aprendizaje ha arraigado en todo el mundo. La mayoría de los países se ha comprometido con la evaluación del aprendizaje: un porcentaje sorprendentemente grande ya realiza evaluaciones nacionales o ha participado en evaluaciones transnacionales para comparar los niveles de aprendizaje con sus vecinos u otros sistemas. Y sin embargo, la mayoría de los países de bajos ingresos tienen que hacer frente a enormes retos para poder hacer un seguimiento del aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, y para poder comprometerse a actuar en función de los resultados. En un contexto así, muchos sistemas de evaluación son ineficaces o de baja calidad y la atención del gobierno o de los directivos escolares, con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje en particular entre los marginados, es baja y discontinua.

Un error común que se debe evitar es centrarse en una serie reducida de asignaturas que evaluar. Las políticas de los planes de estudio nacionales y los enfoques de evaluación deben adaptarse bien para conseguir legitimidad y sentar las bases de la reforma. El apoyo a las evaluaciones iniciales en determinados ámbitos temáticos deberá estar supeditado a los futuros esfuerzos duraderos para crear evaluaciones válidas de alta calidad en otros ámbitos como las cuestiones de sostenibilidad y de ciudadanía mundial, que son fundamentales para responder al objetivo más amplio de desarrollo sostenible (véase el capítulo 16). Asimismo, es importante señalar que se puede y se debe evaluar el conocimiento y las competencias en estos y otros ámbitos.

Los países no deberían considerar como una imposición la necesidad de comunicar sus resultados con respecto a un indicador mundial, ni tampoco se les debería exigir participar en una evaluación transnacional. Se brinda a los países la oportunidad de reexaminar sus estrategias de evaluación e inviertan en el enfoque que beneficie más sus intereses a largo plazo. Los próximos 15 años ofrecen una buena oportunidad de impulsar la mejora de la calidad de las evaluaciones nacionales facilitada por el establecimiento de una red internacional de homólogos y por medio de un empleo eficaz de los recursos.

Por último, una vez que se haya adoptado una medida mundial de aprendizaje, es importante establecer expectativas realistas sobre el progreso posible para el 2030. Los datos de las evaluaciones internacionales sugieren que la mejora en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la aptitud mínima en las pruebas de lectura y matemáticas probablemente siga siendo modesta durante un periodo tan breve (Clarke, 2016).

Aprendizaje infantil en Dublín, Irlanda.

FOTOGRAFÍA: Fotografía de Jason Clarke/
Departamento de Asuntos de la Infancia y
la Juventud, Irlanda



MENSAJES CLAVE

Comparar las tasas de *participación* en la enseñanza preescolar es difícil porque los grupos de edad y las edades iniciales difieren mucho de un país a otro. La enseñanza preescolar es obligatoria en 50 países, y gratuita y obligatoria por lo menos durante un año en 38.

A escala mundial, el 67 % de los niños en edad de cursar la enseñanza preescolar asisten a la escuela. Sin embargo, las fuentes de datos disponibles no permiten contar aún con una estimación global fiable en relación a la cantidad de niños que se beneficia de, al menos, un año de educación preescolar.

Las fuentes de datos disponibles tampoco captan plenamente la diversidad de servicios que ofrecen oportunidades de aprendizaje para los niños pequeños.

En las edades comprendidas entre 3 y 4 años, los niños más ricos tienen casi 6 veces más probabilidades de asistir a un programa educativo para la primera infancia que los más pobres.

Han de establecerse, supervisarse y aplicarse las normas de calidad de la atención y la educación para la primera infancia.

El desarrollo de la primera infancia puede evaluarse en cuatro áreas: función ejecutiva, desarrollo social y emocional, desarrollo motor, así como la alfabetización y aritmética elemental tempranas.

Según el UNICEF, alrededor del 70 % de los niños de 3 años de edad y el 80 % de los niños de 4 años de edad van por buen camino en cuestión de desarrollo en 56 países de ingresos bajos y medios. No obstante, esta medida se centra principalmente en la alfabetización y la aritmética elemental. Se necesita más investigación sobre el desarrollo normativo de los niños en diversas culturas y contextos.

CAPÍTULO 11



META 4.2

Primera infancia

En torno a 2030, conseguir que todas las niñas y los niños tengan acceso a un desarrollo de su primera infancia, cuidado y educación preescolar de calidad con el fin de que estén listos para recibir la educación primaria

INDICADOR MUNDIAL 4.2.1 – Proporción de niños menores de cinco años que se encuentran en el estadio de desarrollo que les corresponde en lo relativo a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexos

INDICADOR MUNDIAL 4.2.2– Tasa de participación en un aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexos

INDICADOR TEMÁTICO 9 – Porcentaje de niños menores de cinco años que gozan de entornos de aprendizaje familiares positivos y estimulantes

INDICADOR TEMÁTICO 11 – Tasa bruta de matriculación en enseñanza preescolar

INDICADOR TEMÁTICO 12– Número de años de: enseñanza preescolar i) gratuita y ii) obligatoria que garantizan los marcos jurídicos

Acceso y participación	242
Calidad.....	247
Resultados en materia de desarrollo del niño.....	250

“ Entre los 207 países y territorios, la enseñanza preescolar era obligatoria en 50 y gratuita y obligatoria por lo menos un año en 38 ”

La meta 4.2 reafirma el enfoque de la comunidad internacional de conseguir que todos los niños reciban una base sólida a través de la atención y la educación durante la primera infancia. De hecho, en comparación con el primer objetivo de la Educación para Todos (EPT), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible va más allá de la atención y la educación como medio para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, e incluye el desarrollo de la primera infancia como un resultado. Esto se expresa en el concepto de preparación para asistir a la escuela, que abarca los ámbitos físico, social y emocional, y lingüístico y cognitivo.

En este capítulo se señalan tres dificultades que plantea el seguimiento en relación con los conceptos correspondientes a la meta 4.2. El primero, en lo que se refiere al acceso y la participación, consiste en que no hay ninguna fuente disponible que proporcione suficiente información sobre el número de niños que se benefician de la educación preescolar - y más generalmente programas organizados de aprendizaje - por lo menos durante un año. Para hacer frente a este desafío, se han propuesto dos indicadores complementarios relacionados con la participación, extraídos de los datos administrativos y de encuestas.

El segundo consiste en que ninguno de los indicadores propuestos refleja la calidad de la prestación. Este capítulo trata sobre los enfoques propuestos para evaluar la calidad de los entornos y los sistemas educativos de la primera infancia.

Por último, la viabilidad de introducir un mecanismo de supervisión para el desarrollo de la primera infancia es incierta. Ello explica en parte por qué esta es la única meta del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) dedicado a la educación para la cual el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuso dos indicadores mundiales, con el fin de complementar la evaluación de los resultados con la evaluación de la participación.

ACCESO Y PARTICIPACIÓN

Comparar las tasas de participación en la educación preescolar en todos los países es más difícil que comparar medidas de la participación en la educación primaria y secundaria, por varias razones. En primer lugar, los grupos de edad y las edades iniciales están menos estandarizados en la educación preescolar que en otros niveles. Casi la mitad de los países del mundo tienen un grupo de edad en la educación preescolar de tres años, dentro del cual se espera que se matriculen por primera vez niños de 3 años de edad. Sin embargo, son comunes muchas otras combinaciones de duración y edad inicial (**Cuadro 11.1**). El cálculo de las tasas de participación sobre tan variados grupos de niños puede conducir a conclusiones erróneas.

En segundo lugar, son relativamente pocos los países que ofrecen educación preescolar gratuita y/u obligatoria. Entre los 207 países y territorios, la educación preescolar era obligatoria en 50 y, por otro lado, gratuita y

En 2014, el 44 % de los niños fue inscrito en enseñanza preescolar en todo el mundo

CUADRO 11.1:

Distribución de los países por la duración de la enseñanza preescolar y la edad de inicio, y si es gratuita y obligatoria

	Duración (años)				Total
	1	2	3	4	
<i>Edad de inicio (años)</i>					
3	-	25	103	20	148
4	5	34	6	-	45
5	5	8	-	-	13
6	1	-	-	-	1
<i>Total</i>	11	67	109	20	207
Gratuita	14	27	30	8	79
Obligatoria	30	15	5	0	50
Gratuita y obligatoria	22	12	4	0	38

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

obligatoria por lo menos durante un año en 38.

En tercer lugar, la educación preescolar adquiere formas diversas. La prestación no gubernamental es frecuente (representó el 42 % a escala mundial en 2014 y el 58 % en Asia Sudoriental) pero con una mayor probabilidad de que no esté registrada. Diversos programas tienen componentes de aprendizaje, no todos los cuales son puramente educativos. Como resultado, algunos países tienen dificultades para captar la escala total de la prestación.

En cuarto lugar, la voluntad y la capacidad del gobierno para ampliar la oferta educativa preescolar han sido limitadas en algunos países. En muchos de los países más pobres, la tasa de admisión en el primer curso de la escuela primaria ha sido siempre superior al 100 % de la población correspondiente. Una explicación es la ausencia de clases de preescolar para absorber la demanda (Crouch, 2015). Al no tener acceso a la enseñanza preescolar, los padres matriculan a sus hijos en clases de primaria a fin de prepararlos mejor para la escuela, pero esas clases no están bien adaptadas para ellos.

Estos retos afectan a la comprensión de los niveles reales de participación en programas de aprendizaje para la primera infancia, como lo muestra también una comparación de diferentes indicadores.

El indicador más comúnmente utilizado en el mayor número de países es la tasa bruta de matriculación en la enseñanza preescolar, que es el número de niños matriculados en la enseñanza preescolar como porcentaje del número de niños en el grupo de edad correspondiente.

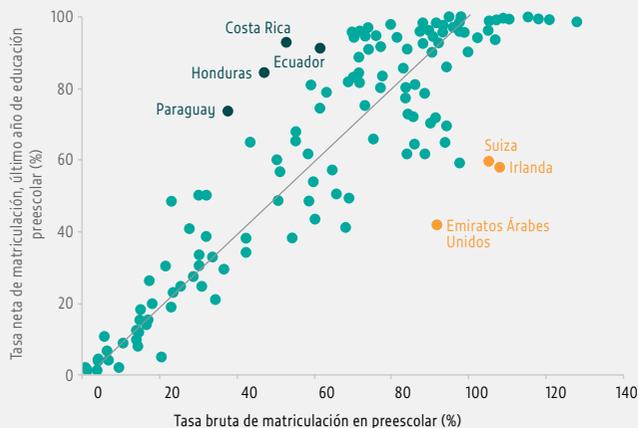
En 2014, la tasa bruta global de matriculación fue del 44 %, un porcentaje considerablemente más bajo que en el año 2012 debido a un gran ajuste a la baja de la estimación en la India. De hecho, Asia Meridional es la región con la tasa de participación más baja, situada en el 18,5 %, seguida del África Subsahariana (21,5 %) y de África del Norte y Asia Occidental (29 %). Se observan tasas mucho más altas en América Latina y el Caribe (73 %), Asia Oriental y Sudoriental (76 %), así como América del Norte y Europa (85 %).

Una variante del indicador tiene en cuenta la matriculación no solo en la enseñanza preescolar, sino también en todos los programas de educación de la primera infancia. Entre los 148 países con datos de ambos indicadores, el valor medio aumenta en 3 puntos porcentuales al contabilizar estos programas. Lo anterior incluye 92 países donde no hay diferencia entre los indicadores y, asimismo, a 23 países en los que la diferencia excede de 20 puntos porcentuales: en Namibia, la tasa de matriculación es más del doble, del 21 % al 55 %, mientras que en Indonesia ascendió del 58 % al 95 %. Esto plantea la cuestión de si otros programas educativos de primera infancia se están captando de manera coherente en todos los países.

El Pacífico es la región con la tasa bruta de matriculación más alta, en donde se ha alcanzado un 98 %. Este resultado puede ser un tanto engañoso y constituye un buen ejemplo de la escasa fiabilidad del indicador. Teniendo en cuenta que el valor de la tasa bruta de matrícula para Australia no se computó, se ha aplicado simplemente el valor regional. En los casos en los que se tuvo en cuenta todos los programas educativos para la primera infancia, Australia comunicó una tasa bruta de matriculación del 216 % debido a que la duración de la enseñanza preescolar en ese país es solo de un año (para los niños de 4 años de edad), en comparación con los

GRÁFICO 11.1:**Indicadores similares de participación en la educación preescolar dan resultados diferentes en muchos países**

Tasa bruta de matriculación en preescolar y tasa neta de matriculación en el último año de educación preescolar, 2014.



Fuente: Base de datos del IEU.

dos años de duración para Nueva Zelanda (niños de 3 a 4 años de edad) y los tres años para Papua Nueva Guinea (niños de 3 a 5 años de edad).

Un indicador alternativo es la tasa neta de matriculación: el número de niños que tienen un año menos de la edad requerida para el ingreso a la escuela primaria y que están matriculados en la educación preescolar como porcentaje de la población de ese grupo de edad. Este indicador constituye una mejora, ya que trata de controlar las diferencias entre los países, considerando un grupo de edad que sí es comparable. Su valor medio no difiere de la tasa bruta de matriculación. Lo ideal sería que esto fuera cierto para todos los países, en cuyo caso el par de valores para los dos indicadores radicaría en la línea diagonal (**Gráfico 11.1**).

Sin embargo, los valores de los distintos países pueden variar considerablemente; por ejemplo, la tasa bruta de matriculación en preescolar de 4 a 5 años de edad en Costa Rica fue del 53 %, pero la tasa neta de matrícula entre niños de 5 años de edad, en el último año de educación preescolar, fue del 93 %. Esto sugiere que casi todos los niños de 5 años de edad están matriculados en la educación preescolar, pero muchos niños de 4 años de edad no lo están.

También se observan discrepancias en la dirección opuesta. La tasa bruta de matriculación en preescolar

para Irlanda fue del 108 %, pero la tasa neta de matriculación entre los niños de 4 años de edad, en el último año de educación preescolar, fue del 58 %. Esto se debe a que una considerable proporción de niños de 4 años de edad ya están matriculados en la escuela primaria, lo que significa que el grupo de edad oficial para la educación preescolar no refleja los patrones actuales de matriculación nacional (OCDE, 2015b).

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha desarrollado recientemente una ampliación de este indicador. Denominado la tasa neta ajustada de matriculación, refleja el número de niños que tienen un año menos de la edad requerida para el ingreso a la escuela primaria y que están matriculados en la educación preescolar o primaria como porcentaje de la población de ese grupo de edad. A escala mundial, los datos de 135 países muestran que la tasa neta ajustada de matriculación es igual al 67 %. Este indicador se utiliza para la elaboración del otro indicador mundial relativo a la meta 4.2.

Otro indicador – el porcentaje de nuevos ingresados en el primer curso de la escuela primaria que han participado en los programas educativos para la primera infancia – mide directamente si los niños han cursado por lo menos un año de educación preescolar. Sin embargo, hay dos enfoques para obtener la respuesta.

El primero se basa en informes escolares. En general, para los 67 países con datos sobre los tres indicadores, el porcentaje medio de los nuevos ingresados en la escuela primaria que, al parecer, habían participado en un programa para la primera infancia es 15 puntos porcentuales más alto que la tasa neta de matriculación en el último año de la escuela preescolar. Esto podría significar que las escuelas primarias exageran el número de sus alumnos que recibieron educación para la primera infancia, aunque se necesitan más pruebas para fundamentar tal explicación.

El segundo enfoque se basa en las declaraciones directamente recabadas en los hogares, por ejemplo mediante la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF (MICS), que recoge la información retrospectiva sistemática de los estudiantes en el primer curso de la escuela primaria que habían participado en la educación preescolar el año anterior. Como ello refleja directamente las respuestas de los padres, puede servir de referencia comparativa para los otros indicadores indirectos que podrían utilizarse para la

elaboración del indicador mundial 4.2.2 y que se basan en datos administrativos, como la tasa neta y la tasa neta ajustada de matriculación.

Tal comparación es posible para los 38 países con datos a lo largo de 2010-2015. La proporción media de los niños en el primer curso cuyos padres informaron de su asistencia a la escuela preescolar el año anterior fue de alrededor del 77 %. Lo anterior se compara con una tasa media neta de matriculación para estos países del 59 % y una tasa media neta ajustada del 80 %. Así, al parecer la tasa neta ajustada proporciona una visión más exacta del porcentaje de niños que participaron en un programa organizado de formación un año antes de la edad oficial de entrada en la enseñanza primaria.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que puede haber diferencias significativas para los países individuales; p. ej., en Malí, la tasa neta de matriculación fue del 1 % y la tasa neta ajustada fue del 44 %, mientras que el porcentaje de los que informaron directamente que habían asistido a la escuela preescolar el año anterior fue del 15 % (**Gráfico 11.2**).

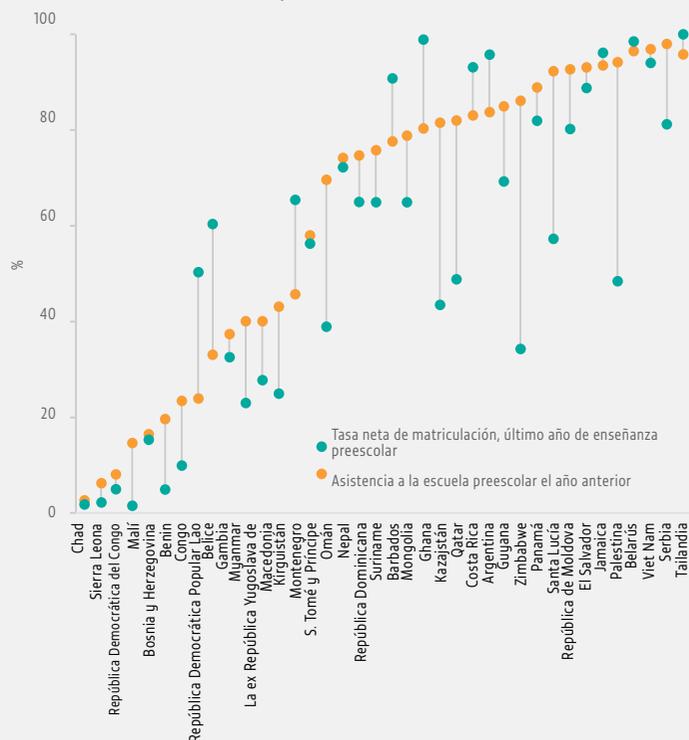
Pero la encuesta MICS no solo da cuenta del porcentaje de niños en el primer curso de la escuela primaria que asistió a la escuela preescolar durante el año anterior. También recopila información sobre la asistencia a programas educativos para la primera infancia de niños de 3 a 4 años de edad. Entre 42 países, en su mayoría de bajos y medios ingresos, con las observaciones para los tres grupos de edad a lo largo de 2009–2015, la tasa de asistencia media fue del 24 % entre los niños de 3 años de edad, del 45 % entre los niños de 4 años de edad y del 72 % entre aquellos en el último año de educación preescolar.

Los indicadores basados en la encuesta MICS también permiten la desagregación por características individuales, lo cual es necesario para informar sobre la disparidad. El grado de disparidad basada en la riqueza es sorprendente. En las edades comprendidas entre 3 y 4 años, los niños de los hogares más ricos tienen casi 6 veces más probabilidades de asistir a un programa educativo para la primera infancia que los más pobres. En Túnez en 2011/12, el 81 % de los niños más ricos de 3 a 4 años de edad y el 13 % de los más pobres asistieron a un programa de educación para la primera infancia. Las disparidades en la riqueza disminuyen entre los niños de primer año de la escuela primaria que habían asistido a la escuela preescolar el año anterior. Aun así,

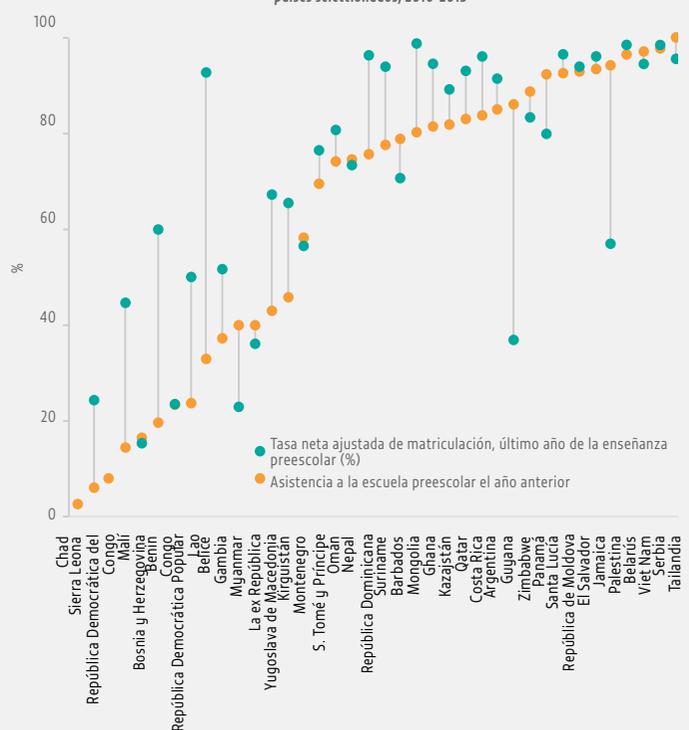
GRÁFICO 11.2:

Las declaraciones de los hogares y las escuelas en cuanto a la participación en programas de atención y educación de la primera infancia no concuerdan

a. Tasa neta de matriculación preescolar en el último año de educación preescolar, 2014; y porcentaje de estudiantes en el primer curso de primaria que participaron en la educación preescolar el año anterior, países seleccionados, 2010-2015



b. Tasa neta ajustada de matriculación en el último año de la enseñanza preescolar, 2014; y porcentaje de alumnos de primer año de primaria que participan en la enseñanza preescolar el año anterior, países seleccionados, 2010-2015

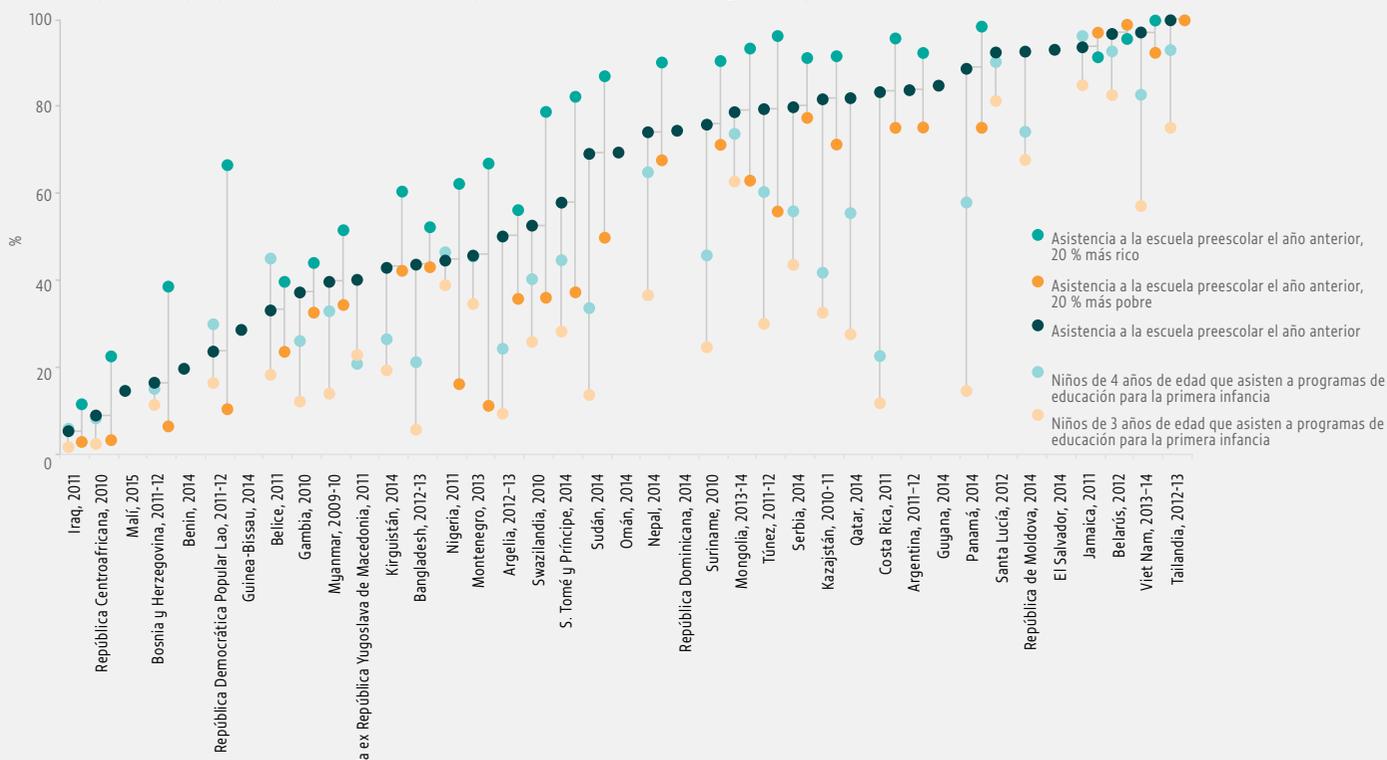


Fuentes: Base de datos del IEU para la tasa neta y la tasa neta ajustada de matriculación; informes finales y principales resultados de la encuesta MICS para el porcentaje de alumnos de primer año de la escuela primaria que recibieron enseñanza preescolar durante el año escolar anterior.

GRÁFICO 11.3:

Existe una gran disparidad en el acceso a los programas de educación de la primera infancia entre los países y dentro de ellos

Porcentaje de niños de 3 y 4 años de edad que asisten a un programa de educación para la primera infancia; y porcentaje de estudiantes en primer curso de la escuela primaria que participaron en la educación preescolar el año anterior según la riqueza, países seleccionados, 2009-2015



Fuente: Informes finales y principales resultados de la encuesta MICS.



en la República Democrática Popular Lao, el 67 % de los más ricos y el 10 % de los más pobres habían asistido a la educación preescolar (**Gráfico 11.3**).

Las preguntas relacionadas con la educación preescolar en la encuesta MICS se dividen entre dos secciones del cuestionario. La primera se refiere a los niños de menos de 5 años de edad y la segunda a los niños de 5 años de edad o más, pero las preguntas planteadas no son las mismas. Problemas similares aquejan la Encuesta Demográfica y de Salud, la otra gran herramienta de encuesta de hogares, que no preguntó nada relacionado con la educación para niños de menos de 5 años de edad y, por otra parte, solo rara vez incluye la educación preescolar como una posible respuesta a las preguntas de los niños de 5 años de edad y mayores.

Las encuestas familiares captan mejor la diversidad

de programas de desarrollo para la primera infancia que los datos administrativos disponibles; los cuales, generalmente, se limitan a la educación preescolar formal. Para facilitar la comparación, las encuestas deben coordinar las preguntas relativas a la primera infancia y la enseñanza preescolar de modo que puedan calcularse unas estadísticas mejoradas para supervisar las tasas de participación comprendidas en la meta 4.2. Las encuestas deben también acopiar información más detallada sobre los programas y los proveedores de enseñanza preescolar para comprender mejor en qué medida se brinda a los niños posibilidades estructuradas de aprendizaje.

CALIDAD

La meta sobre la primera infancia subraya explícitamente la educación de buena calidad. La calidad puede entenderse en este contexto como el grado en que los entornos escolares y de las aulas (incluidos las estructuras y los procesos de enseñanza), así como los sistemas, apoyan el desarrollo integral de los niños, en particular a aquellos en riesgo de exclusión social.

La eficacia de la educación para la primera infancia en términos de resultados (en particular, la función ejecutiva, el desarrollo social y emocional, el desarrollo motor y las competencias preescolares que mejoran la preparación escolar de los niños) se describe en la siguiente sección. Esta sección se centra en las herramientas que evalúan la calidad en los procesos y estructuras, y – en menor medida – los sistemas.

DEFINICIÓN DE LA CALIDAD EN LOS ENTORNOS Y SISTEMAS

Gran parte de la información sobre la calidad de la educación de la primera infancia proviene de la observación de las aulas, las encuestas de los maestros y directores y el análisis de las políticas y los reglamentos. Este enfoque de la definición y medición de la calidad se basa en atributos observables de los servicios de la educación para la primera infancia que diversas investigaciones han vinculado con el futuro rendimiento escolar y bienestar de los niños. El enfoque tiene sus detractores, que sostienen que la calidad debe definirse en función del contexto y de manera subjetiva y relativa, basándose en valores (Dahlberg y otros, 1999).

Debido a la amplitud y diversidad de programas para la primera infancia, deben integrarse estos dos puntos

de vista. Se ha demostrado que muchos atributos observables promueven el desarrollo infantil; sin embargo, deben ser relevantes y aplicables a cada entorno en el que se aplican. La ausencia de normas puede dar lugar a la tolerancia de la mala calidad de la prestación y a la falta de orientación sobre cómo podrían estructurarse los programas de desarrollo profesional (Siraj-Blatchford y Wong, 1999). Un método que aprovecha la experiencia de medición, permitiendo al mismo tiempo la adaptación, revisión y alineación con los valores culturales y el discurso, es esencial para medir y comparar la calidad de la educación infantil con precisión.

Puede alcanzarse un consenso sobre muchas dimensiones cruciales del proceso y de las estructuras de la calidad en los entornos de la primera infancia. Por ejemplo, la International Step by Step Association (ISSA), una red no gubernamental de profesionales especialmente activos en Europa y Asia Central, ha identificado principios que sustentan las prácticas de enseñanza de alta calidad (ISSA, 2009). Cubren siete ámbitos: interacciones; familia y comunidad; inclusión, diversidad y valores democráticos; evaluación y planificación; estrategias de enseñanza; entorno de aprendizaje; y desarrollo profesional. Estos marcos pueden ayudar a formar la base para la supervisión de la calidad.

Tal vez el elemento más crítico de la calidad del proceso sea la interacción entre maestros y niños, su naturaleza y profundidad, así como el grado en el que las interacciones permiten a los niños ser autónomos y recibir estimulación (Mashburn y otros, 2008; Britto y otros, 2011). La ISSA destaca tres principios a la hora de evaluar las interacciones: si los educadores interactúan con los niños de una manera amable y respetuosa que apoya el desarrollo de la personalidad y la identidad propia de cada niño y el aprendizaje; si las interacciones ayudan a desarrollar una comunidad de aprendizaje donde todos los niños cuentan con el apoyo necesario para alcanzar su potencial; y si los educadores se involucran en interacciones recíprocas y resueltas con otros adultos para apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Los entornos de educación para la primera infancia de alta calidad también son inclusivos. Los educadores deberán proporcionar oportunidades a todos los niños y sus familias para aprender y participar, identificar a los niños que se están rezagando y, también, abordar

“ Uno de los elementos más críticos de una enseñanza preescolar de calidad es la interacción entre los profesores y los niños, así como saber si los niños están habilitados para ser autónomos y estimulados ”

influencia positiva considerable en el aprendizaje de las lenguas y la alfabetización (Ball, 2011).

Gran parte de la atención prestada al seguimiento de la calidad se ha centrado en las medidas cuantitativas – como la proporción niños/docente, el tamaño de las aulas, las cualificaciones de los maestros, el acceso al agua y una buena higiene o la disponibilidad de materiales – porque los datos son más fáciles de recopilar. Sin embargo, mientras que la mejora en estas medidas puede aumentar la calidad del proceso, no la garantiza. Los estudios muestran correlaciones moderadas entre las dos dimensiones a nivel del aula o programa (Yoshikawa y otros, 2013).

Por último, se entiende que la calidad de los sistemas de atención y educación de la primera infancia desempeña un papel importante en el logro de los resultados deseados. Se han identificado cinco elementos de la consecución de la calidad para los países de altos ingresos: establecer objetivos y normas en materia de calidad; elaborar y aplicar normas relativas a los planes de estudios; mejorar las cualificaciones, la formación y las condiciones de trabajo del personal; implicar a los padres y las comunidades; y promover la recopilación de datos, la investigación y el seguimiento (OCDE, 2012c). La aplicabilidad y relevancia de estas acciones en los países de bajos y medios ingresos aún no se han abordado. En los sistemas integrados y descentralizados, la calidad de la gobernanza, horizontal (en los distintos sectores) como vertical (entre los diferentes niveles, desde el nacional hasta el local), también se ha considerado esencial (Britto y otros, 2014).

las diferencias individuales en las necesidades y habilidades. Un aspecto clave de la inclusividad es que los niños tengan la oportunidad de aprender en su lengua materna. En las zonas de diversidad lingüística, los profesores que dominan las lenguas maternas de los niños pueden ejercer una

MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS

Se han probado varias medidas de la calidad de la educación para la primera infancia. Se recurre por lo general a pasantes encargados de evaluar un entorno mediante la observación, documentación y entrevistas durante una visita de dos a cuatro horas de duración. La característica más deseable de una medida eficaz

“ Existen diferentes herramientas para medir la calidad de la educación de la primera infancia, que comprenden por lo general la observación de la clase, la documentación y las entrevistas ”

tipos de prestación de servicios (Ishimine y Tayler, 2014). Muchas de las medidas aún no se han validado plenamente en todos los países.

La herramienta más utilizada, la escala de evaluación del entorno preescolar (ECERS, Early Childhood Environment Rating Scale), fue desarrollada en la Universidad de Carolina del Norte en 1980 y revisada en 1998 (ECERS-R) y 2015 (ECERS3). Sus variantes se centran en los bebés y niños pequeños, cuidado de niños en el ámbito familiar y cuidado en la edad escolar. Como parte de una visita de 3 horas, la herramienta utiliza 43 indicadores para medir aspectos relativos al proceso y a la estructura de la calidad en 7 áreas clave: espacio y mobiliario; rutinas de cuidado personal; lenguaje y razonamiento; ocupaciones; interacción; estructura del programa; y padres y personal. En la última revisión, se ha eliminado la subescala de «padres y personal» que se basaba en la autoevaluación. (Harms y otros, 2015).

La escala de evaluación del entorno preescolar revisada (ECERS-R) constituye el núcleo de los sistemas formales de garantía de la calidad basados en la observación en la mayor parte de los Estados Unidos, y también ha sido traducida y adaptada en países como Alemania e Italia. Los investigadores en Bahrein (Hadeed, 2014), Bangladesh (Aboud, 2004), el Brasil (Campos y otros, 2011) y Camboya (Rao y Pearson, 2007) y en el Caribe (Lambert y otros, 2008), también han utilizado esta

de evaluación de la calidad es la validez; es decir, el grado en el que el elemento evaluado es significativo y ha demostrado efectos positivos en los resultados del niño. Establecer la validez se complica más cuando se aspira a una medida comparable entre países y diversos

herramienta. Sin embargo, a la vez que trata de ser exhaustiva, la encuesta ECERS-R solo utiliza un conjunto seleccionado de preguntas para cada ámbito.

El sistema de evaluación en el aula (CLASS, Classroom Assessment Scoring System), elaborado en la Universidad de Virginia en 2008, se centra, en cambio, en un solo ámbito: las interacciones entre maestros y niños (Hamre y otros, 2007). El sistema se basa en 4 ciclos de observaciones de 15 minutos de las interacciones entre maestro y niños, con el fin de evaluar el grado de apoyo educacional y socio-emocional y la organización general del aula.

El sistema CLASS fue validado en los Estados Unidos, pero también se ha aplicado en la investigación y en estudios de cariz político en Europa (p. ej., Finlandia, Pakarinen y otros, 2010), América Latina (p. ej., Ecuador, Araujo y otros, 2015) y el África Subsahariana (p. ej., República Unida de Tanzania, Shavega y otros, 2014).

Ni la encuesta ECERS-R ni el sistema CLASS se concibieron originalmente para su utilización en el plano internacional. Por el contrario, las Guías Globales de Evaluación de la Asociación Internacional para la Educación de la Niñez, elaboradas en colaboración con el comité nacional estadounidense de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, se propusieron medir los progresos en la aplicación de las Directrices mundiales para la educación y la atención de la primera infancia en el siglo XXI, de 2002 (Barbour y otros, 2004). La GGA se divide en cinco áreas: entorno y espacio físico; contenido curricular y pedagogía; educadores y cuidadores de la primera infancia; colaboración con las familias y las comunidades; y niños pequeños con necesidades especiales. Se ha utilizado en Asia Oriental (p. ej., la República de Corea, Wortham, 2012), Europa (p. ej., Grecia, Rentzou, 2010) y América Latina (p. ej., Guatemala, Hardin y otros, 2008). Sin embargo, no ha sido validada en relación con los resultados infantiles.

En general, varios estudios, la mayoría de los cuales utilizaron la encuesta ECERS-R, establecen una correlación positiva entre la calidad de los programas y las evaluaciones del desarrollo infantil desde el punto de vista de las competencias cognitivas preescolares o de desarrollo social y conductual (Burchinal y otros, 2008; Silva y otros, 2006). Sin embargo, la magnitud de los efectos tiende a ser pequeña (Sabol y Pianta, 2014; Gordon y otros, 2015).

El uso de este tipo de herramientas es un indicador útil para el debate de la calidad en la meta 4.2. Ayuda a los responsables de la toma de decisiones a abordar prioridades; por ejemplo, en China, donde hay una divergencia entre los méritos respectivos del aprendizaje en clase y el aprendizaje centrado en el niño (Li y otros, 2014; Hu, 2015). También señala las diferencias de calidad entre las instalaciones o tipos de programas dentro de los países – p. ej., en zonas rurales de Indonesia, donde se muestran las diferencias de calidad entre los distintos tipos de prestación (Brinkman y otros, 2016) – e identifica diferencias significativas entre los países (p. ej., Vermeer y otros, 2016).

Los países y la comunidad internacional deberían considerar el uso de este tipo de herramientas para supervisar la calidad de la oferta educativa para la primera infancia de manera más sistemática. El proceso de creación de consenso debe empezar cuando los países establezcan sus propios objetivos y normas y, por otra parte, empleen un mecanismo para vigilarlos. Deberán utilizar y adaptar las herramientas que sean más aplicables a su contexto y que den información útil para el perfeccionamiento profesional de los educadores (UNICEF, 2012a).

MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS

A nivel del sistema, se han desarrollado varias herramientas. La iniciativa del Banco Mundial denominada Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER) ha publicado 30 informes de países en 3 ámbitos sin limitarse a la educación: el entorno propicio (marco legal, coordinación intersectorial y finanzas); implementación (alcance, cobertura y equidad del programa); y supervisión y garantía de la calidad (disponibilidad de datos, normas y cumplimiento).

CUADRO 11.2:

Establecimiento y aplicación de las normas sobre la relación alumnos/docente en las instituciones públicas de educación para la primera infancia, países seleccionados, 2012–2015

Sin normas	Belice, Gambia, Kirguistán, Malí, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Uganda, Yemen
Sí > 15 niños/profesor; no aplicada	Burkina Faso, Guinea, Malawi, Nigeria
Sí ≤ 15 niños/profesor; no aplicada	Tonga
Sí > 15 niños/profesor; aplicada	Albania, Jamaica, Kiribati, Mauricio, Nepal
Sí ≤ 15 niños/profesor; aplicada	Bulgaria, Indonesia, Samoa

Fuente: Banco Mundial, informes nacionales de la iniciativa SABER sobre el desarrollo de la primera infancia.

Un aspecto importante de la calidad es la medida en que se establecen y aplican las normas. Entre 21 países con datos, 8 no disponían de normas sobre la relación alumnos/docente en las instituciones públicas de educación para la primera infancia. De los que las tenían, 5 de ellos las aplicaban y 3 habían establecido y aplicaban el principio de no más de 15 niños por maestro (**Cuadro 11.2**).

En Europa, un mecanismo de supervisión ayuda a los países a intercambiar información sobre aspectos de los sistemas de atención y educación de la primera infancia, observando, por ejemplo, importantes diferencias entre los procesos para evaluar si los entornos se ajustan o no a las normas. Las evaluaciones se llevan a cabo a nivel central (como en Croacia), regional (como en España) o local (como en Lituania) o de forma conjunta en dos (como en Dinamarca) o tres niveles (como en Finlandia). A veces se delegan a agencias independientes (como en Escocia [Reino Unido]) o a empresas sin fines de lucro que operan en nombre de las autoridades centrales (como en Irlanda). En Italia, no existe un proceso de evaluación externa de las instituciones que atienden a niños de más edad, pero las autoridades locales evalúan las instituciones para los niños más pequeños (Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) realiza revisiones voluntarias de los sistemas de atención y educación para la primera infancia de los países miembros y no miembros cada tres años. La ronda más reciente se centró en los sistemas nacionales de supervisión de la calidad. En Kazajstán, existe un marco nacional estandarizado de calidad y mecanismos de retroalimentación efectivos entre las autoridades centrales y los proveedores locales públicos. La supervisión es relativamente poco frecuente, una vez cada cinco años, y tiende a recabar información limitada acerca de las instituciones privadas. En México, a pesar de la muy diversa oferta institucional, que combina la atención federal y otro tipo de atención pública en el domicilio y en centros, la supervisión se realiza anualmente y se proporciona formación práctica a los evaluadores (OCDE, 2015g).

RESULTADOS EN MATERIA DE DESARROLLO DEL NIÑO

La meta 4.2 procura garantizar que los niños inicien su escolaridad formal yendo por buen camino en cuanto a su desarrollo y estén «listos para cursar la enseñanza

primaria». Esta visión integral vinculada al aprendizaje escolar marca un cambio con respecto a una visión del desarrollo del niño basada exclusivamente en indicadores relacionados con la salud.

El desarrollo de la primera infancia, que se refiere al crecimiento neurológico y físico en los primeros años de vida, tiene consecuencias duraderas para el aprendizaje, la salud y el bienestar (Walker y otros, 2007). Las medidas precisas y fiables del desarrollo de la primera infancia pueden fundamentar la formulación de políticas y de inversión alternativas, contribuir a la reforma de los planes de estudio y a la formación del profesorado, e identificar a los niños en situación de riesgo.

La promoción del desarrollo de la primera infancia, especialmente para los marginados, establece un camino hacia la reducción de la desigualdad, garantizando así que todos los niños comienzan la escuela formal en un entorno de igualdad. Es probable que el seguimiento del desarrollo de la primera infancia revele disparidades que comienzan muy temprano en la vida, al nacer o con anterioridad, y aumentan de tamaño con el tiempo.

Medir el desarrollo y la disposición a aprender de los niños pequeños ha conllevado un largo debate sobre la fiabilidad de las herramientas y las cuestiones éticas que plantea la implicación de niños muy pequeños (p. ej., Myers, 2006; Zill, 2005). Los críticos cuestionan incluso si es posible medir tales aspectos de la primera infancia a nivel de una población.

A pesar de las preocupaciones, los esfuerzos por realizar un seguimiento de los progresos hacia la meta 4.2 deberán tomar debidamente en cuenta las medidas de desarrollo de la primera infancia impulsadas recientemente. Asimismo, los esfuerzos deberán centrarse en las evaluaciones a nivel de la población o en mediciones destinadas a la formulación de políticas a escala nacional, en lugar de diagnosticar por separado a niños con retraso en su desarrollo. Las mediciones basadas en la población difieren de las mediciones orientadas hacia la investigación o la evaluación de los programas, ya que están concebidas para una utilización a gran escala, haciendo hincapié en la viabilidad y la rentabilidad.

En esta subsección se examinan cuestiones clave en el desarrollo de la primera infancia y algunas de las medidas regionales y globales que se utilizan con mayor frecuencia¹.

¿QUÉ SIGNIFICA “IR POR BUEN CAMINO EN CUANTO AL DESARROLLO”?

Por «ir por buen camino en cuanto al desarrollo» se entiende que los niños están desarrollando las destrezas y competencias que les permiten participar con éxito en sus entornos y alcanzar su potencial de desarrollo actual y futuro. Decidir la mejor manera de medir el desarrollo infantil es complejo. Se describen a continuación cuatro temas importantes.

“ Las disparidades en el desarrollo cognitivo y lingüístico son evidentes al menos desde los 4 meses de edad, y tienden a ensancharse y no a disminuir con el tiempo ”

En primer lugar, el desarrollo sigue trayectorias. El desarrollo de los niños pequeños al comenzar la escuela es la extensión de una trayectoria que comenzó en la concepción y que continúa a través de la infancia y la niñez temprana.

Las disparidades en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños pueden aparecer incluso a tan solo 4 meses de edad y, por otro lado, tienden a ensancharse y no a disminuir con el tiempo (Fernald y otros, 2012). La interpretación de los datos sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil en un punto dado, tal como el inicio de la escuela, debe basarse en una visión del desarrollo de los niños como una trayectoria que comienza en el nacimiento.

En segundo lugar, los patrones de desarrollo del niño son similares en todos los contextos, pero el entorno ejerce una influencia considerable en el desarrollo. La información genética conduce a patrones de desarrollo comunes en todas las personas, tales como la adquisición del lenguaje y la comunicación tempranas y la primera expresión de las destrezas cognitivas de resolución de problemas. Sin embargo, casi todos los rasgos humanos, destrezas y competencias reflejan un complejo conjunto de interacciones entre la información genética y los estímulos ambientales; algunos rasgos se ven más fuertemente influidos por el entorno o los genes que otros (van Ijzendoorn y otros, 2011).

El predictor más potente y más fiable del desarrollo de los niños pequeños, tanto en países de altos como de bajos ingresos, es el entorno del hogar, incluso cuando

los niños asisten a centros preescolares de alta calidad (Bornstein y otros, 2015). Los entornos domésticos estimulantes y propicios pueden medirse preguntando sobre la frecuencia de las actividades o la observación de las interacciones entre cuidador y niño (**Recuadro 11.1**).

Los niños que reciben más oportunidades para comunicarse, espacio para explorar y destrezas de estimulación cognitiva, se desarrollan con más rapidez y firmeza. Los niños desarrollan el lenguaje con más rapidez cuando se les habla con más frecuencia (Hart y Risley, 1995; Snow, 1997) con independencia de que la frecuencia de la interacción lingüística varíe debido a la preferencia cultural (p. ej., algunas culturas llevan a los bebés a las espaldas de los adultos, donde tienen menos interacción cara a cara) o una incapacidad para establecer lazos íntimamente afectivos con un cuidador dedicado, emocionalmente disponible. Todavía no se sabe si la incapacidad de los niños para adquirir competencias en ciertas culturas se debe a una incompatibilidad cultural o a una estimulación insuficiente. La medición debe aceptar esta falta de claridad y seguir poniendo a prueba los supuestos básicos sobre la universalidad del desarrollo de los niños.

En tercer lugar, algunas áreas del desarrollo del niño, tales como la acumulación de vocabulario y las destrezas de alfabetización tempranas, se expanden de una forma lineal y son fáciles de medir (Thompson, 2014). Otros aspectos, como la comprensión de que las personas tienen diversas perspectivas, surgen aproximadamente a la misma edad en más de una cultura, a la edad de 4 años (Sabbagh y otros, 2006). Y en otros, no parece que el desarrollo a una edad temprana muestre demasiada relación con el aprendizaje y rendimiento a lo largo del tiempo en los años intermedios, sino que emerge más tarde como una influencia sólida (Vandell y otros, 2010).

Además, el desarrollo en un ámbito propicia el desarrollo en los demás. El desarrollo del lenguaje, por ejemplo, tiene una gran influencia en las interacciones sociales, porque los niños con mejores destrezas lingüísticas pueden comunicarse mejor con sus compañeros. Esto significa que la medición del desarrollo de la primera infancia debe incluir todos los ámbitos del desarrollo y no focalizarse únicamente en las competencias escolares precoces. Con respecto a algunas áreas, los efectos del desarrollo de la primera infancia pueden tardar varios años en manifestarse.

En cuarto lugar, mientras que la ciencia subyacente a los

RECUADRO 11.1

Definición de entornos de aprendizaje en el hogar positivos y estimulantes

Si bien el desarrollo rápido del cerebro tiene lugar durante los primeros tres o cuatro años, a esta edad, la mayoría de niños no tienen acceso a posibilidades de aprendizaje organizadas fuera del hogar. Para llamar la atención sobre este tema, el marco de seguimiento temático propuesto incluye un indicador sobre el «porcentaje de niños menores de 5 años de edad que experimentan entornos de aprendizaje en el hogar positivos y estimulantes».

Un entorno de aprendizaje en el hogar estimulante ofrece interacciones educativas y materiales de aprendizaje. La encuesta MICS del UNICEF recopila información comparable de ambos. En relación con las interacciones, las encuestas estiman si los miembros adultos del hogar han alentado a niños de edades comprendidas entre 36 y 59 meses de edad a leer o a mirar libros ilustrados; contar historias; cantar canciones; salir del hogar; jugar; y nombrar, contar y/o dibujar cosas.

El UNICEF informó del porcentaje de niños con los que los miembros adultos de la familia habían participado en al menos cuatro de estas actividades en los últimos tres días durante 2009-2012. Mientras que los adultos habían alentado a casi todos los niños a realizar al menos cuatro actividades en Ucrania, esto solo era cierto para el 40 % de los niños en Ghana. La probabilidad de que el padre hubiera participado en al menos una actividad era, por lo general, aproximadamente 25 puntos porcentuales más baja, aunque se observaron brechas más pequeñas en países como Jordania, el Iraq y Túnez (Gráfico 11.4a). Las comparaciones se ven afectadas por las diferencias considerables entre los países en la medida en que los niños viven con su padre biológico.

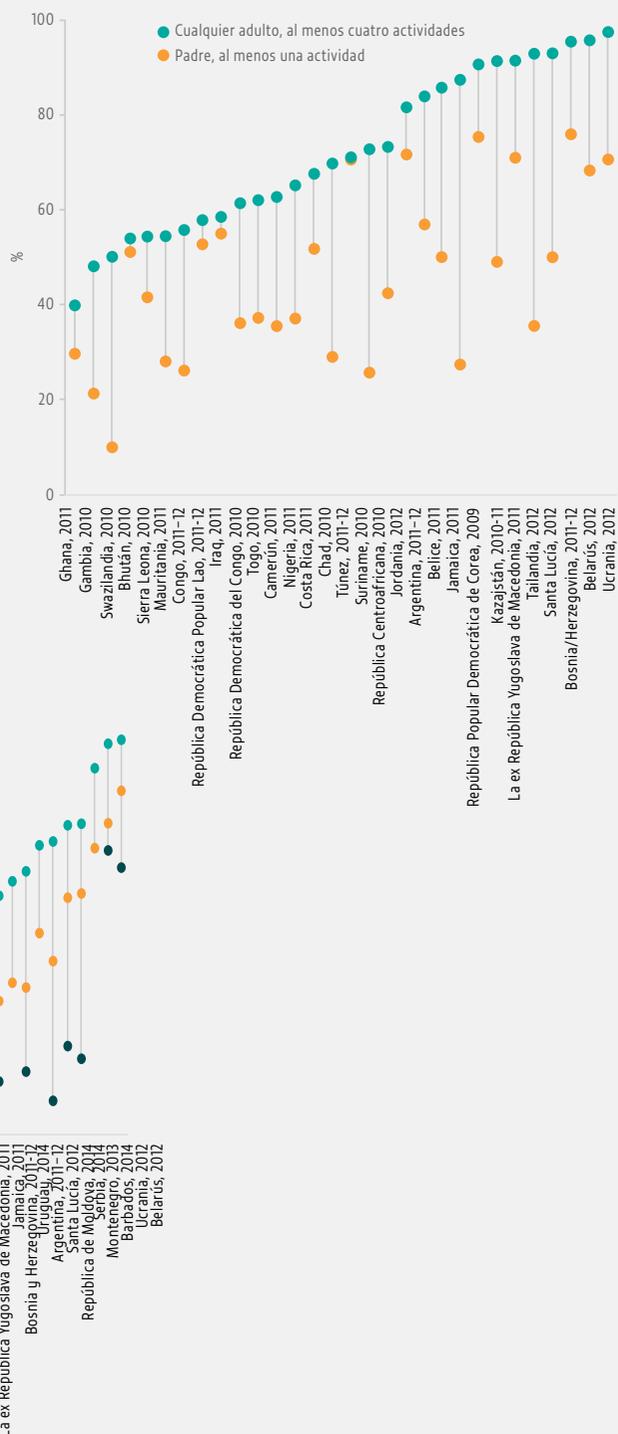
En 2013, el UNICEF cambió su presentación de informes y, por otro lado, la nueva forma de presentación de los resultados sugiere que los niveles de participación de los padres son, en realidad, considerablemente más bajos. En Zimbabwe, el 43 % de los niños había participado en al menos cuatro actividades en los últimos tres días con un miembro adulto del hogar. Alrededor del 75 % de los niños de 3 a 4 años de edad vivía con su madre biológica, pero solo el 17 % había participado en al menos cuatro actividades con ella. Y mientras que aproximadamente un 50 % de los niños de 3 a 4 años de edad vivían con su padre biológico, solo el 3 % de ellos habían participado en al menos cuatro actividades con él.

Con respecto a los materiales de aprendizaje, la encuesta MICS recoge información sobre la presencia de libros para niños en el hogar. A través de 54 países en su mayoría de bajos y medios ingresos a lo largo de 2010-2015, el 19 % de los hogares tenía al menos 3 libros y el 7,5 % tenía al menos 10 libros. Entre el 20 % más pobre, menos del 1 % de los hogares tenía al menos 10 libros en el hogar (Gráfico 11.4b).

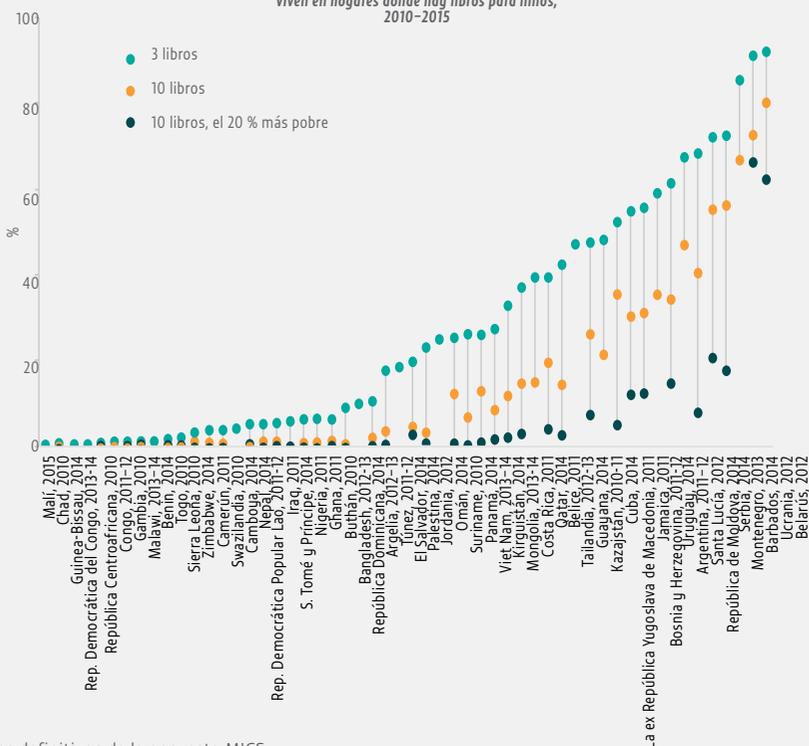
GRÁFICO 11.4:

Los entornos de aprendizaje en casa difieren sustancialmente entre países

a. Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad con los que un miembro adulto de la familia y el padre participaron en actividades que promueven el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos tres días, 2009-2012



b. Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares donde hay libros para niños, 2010-2015



Fuente: Informes definitivos de la encuesta MICS.

Fuentes: Bradley y Caldwell (1995); Agencia Nacional de Estadística de Zimbabwe (2015).

procesos de desarrollo básicos es evidente, la definición de «estar en el camino adecuado» para alcanzar el desarrollo aún no se ha establecido plenamente para los niños en muchas culturas. La medición es relativista: definir las normas sobre lo que los niños deberían ser capaces de hacer supone saber lo que es característico, o lo que los niños en torno suyo son capaces de hacer. Lo que es normativo está muy bien establecido a través de la creación de distribuciones normales del desarrollo y de la adquisición de competencias de los niños en diversas partes del mundo, con edades en las que los niños demuestran normalmente destrezas específicas.

Resulta difícil definir normas de desarrollo de una manera comparable a escala mundial debido a que la cultura influye en el desarrollo y, sobre todo, porque se desconoce la medida en que los niños alcanzan hitos o demuestran destrezas en gran parte del mundo (Marfo y otros, 2011). La manera de concebir el desarrollo del niño varía según los padres y las culturas. Es posible que las políticas no coincidan con ella. La medición de elementos correspondientes a expectativas culturalmente inapropiadas en cuanto al desarrollo del niño podría encubrir las verdaderas competencias de una población. Una de las prioridades de la nueva agenda para la educación en materia de investigación es determinar qué medidas son pertinentes para todos los niños y pueden utilizarse con el fin de definir normas mundiales sobre lo que significa que un niño vaya «por buen camino en cuanto a su desarrollo».

Surgen tres conclusiones. En primer lugar, como el desarrollo y la adquisición de competencias por parte del niño siguen trayectorias, lo ideal sería que su medición comenzara antes de la entrada en la escuela. Desde el

“ Una de las prioridades de la nueva agenda para la educación en materia de investigación es determinar qué medidas pueden utilizarse con el fin de definir normas mundiales para que un niño vaya «por buen camino en cuanto a su desarrollo» ”

punto de vista del desarrollo, el inicio de la educación formal no es significativo. Con el tiempo, deberán crearse metodologías de medición para seguir el progreso a través del tiempo en lugar de centrarse en un único punto en el tiempo.

En segundo lugar, se necesitan medidas de contexto, así como indicadores del desarrollo del niño y su disposición para aprender. La falta de información sobre la salud, la nutrición y el entorno familiar de los niños hace que sea difícil determinar si y por qué éstos van o no por buen camino en cuanto a su desarrollo y, por otro lado, qué políticas e intervenciones podrían apoyar eficazmente un desarrollo saludable.

En tercer lugar, debe contemplarse la utilización de mediciones nacionales que permitan tomar debidamente en cuenta las influencias culturales y contextuales sobre el ritmo al que los niños adquieren sus competencias y aptitudes y sobre la manera en que éstas se expresan, junto con un programa de investigación para seguir el desarrollo normativo en todas las culturas y desarrollar enfoques de medición basados en los resultados.

CUESTIONES PRÁCTICAS EN LA MEDICIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

Las conclusiones anteriores deben sopesar la necesidad de implementar enfoques viables y rentables para la medición que se puedan utilizar a gran escala y a lo largo del tiempo. Esto supone un reto técnico. Teniendo en cuenta la brecha entre un sistema ideal y la capacidad de los países en un futuro próximo, es necesario alcanzar un equilibrio entre la capacidad técnica, la protección de los derechos del niño y la viabilidad.

Está ampliamente reconocido que los niños se desarrollan en cuatro ámbitos relacionados entre sí que incluyen una serie de aptitudes y competencias:

- **Función ejecutiva:** la autorregulación, los enfoques de aprendizaje y otras destrezas impulsarán el aprendizaje a través de una serie de áreas. Este ámbito incluye algunos de los factores más potentes de rendimiento académico a través del tiempo, incluidas la atención sostenida, la memoria de trabajo y la capacidad de inhibir los impulsos.
- **Desarrollo social y emocional:** las competencias sociales y emocionales facilitan una buena interacción de los niños con las demás personas (los otros niños, los docentes y los miembros de su familia), así como su inclusión y, también, pueden ayudarles a participar en la escuela a lo largo del tiempo.
- **Desarrollo motor:** Las habilidades motoras sutiles y palpables incluyen la coordinación al caminar, el equilibrio, saltar y lanzar pelotas; y la capacidad de

escribir, recoger objetos pequeños o en cualquier caso mover los dedos con éxito para un fin concreto. El desarrollo motor sutil predice la cognición, presumiblemente debido a que indica hasta cierto punto si el niño está en el buen camino para alcanzar su desarrollo desde el punto de vista neurológico (Grissam y otros, 2010).

- Competencias preescolares (adquisición precoz de nociones básicas de cálculo y lectoescritura): se trata acaso de uno de los ámbitos de investigación mejor establecidos; comprende competencias precoces como la identificación de letras y sonidos y el cálculo, que se consideran fundamentales para desarrollar aptitudes de alfabetización y aritmética elemental más adelante en la vida.

La medición de cada ámbito es posible pero requiere diversos enfoques. Por ejemplo, el desarrollo social y emocional se mide con mayor precisión a través de los informes de los padres o maestros que conocen bien a los niños, mientras que las competencias preescolares se miden mejor mediante la interacción directa con los niños.

Existe un mayor acuerdo sobre la metodología de medición en algunos ámbitos que en otros. Se ha llegado a un acuerdo con respecto a la necesidad de medir destrezas de alfabetización temprana, pero es menor sobre la forma de medir el desarrollo social y emocional y la función ejecutiva, debido a que los conceptos no están definidos tan claramente y las destrezas relacionadas se manifiestan menos directamente y, por lo tanto, son más propensas a variar según la cultura y el contexto.

Al inicio del proceso de elaboración o evaluación de las herramientas, es esencial definir la medición y sus utilidades de tal manera que se protejan los derechos de los niños. Existen riesgos notables para los niños; por ejemplo, medir su aprendizaje al inicio del año escolar podría excluirlos de la escuela con el argumento de que no están preparados.

Para que la medición aborde con precisión los problemas de equidad, todos los niños, incluidos aquellos con riesgo de discapacidad, deben incluirse en las muestras. Por lo tanto, a pesar de que las medidas no están destinadas a identificar a los niños por separado, la gama de elementos debe ser lo suficientemente amplia como para captar el desarrollo de todos los niños, no solo los que reúnen las características típicas. Las medidas basadas

en encuestas de hogares representativas a escala nacional, por lo tanto, producen mejores datos que las basadas únicamente en las evaluaciones de los niños que están en preescolar.

Como la medición del desarrollo y del aprendizaje infantiles es compleja, sigue habiendo dudas. ¿Cuán exhaustivas pueden ser las encuestas? Ninguna encuesta, mucho menos una que se realice en 20 minutos, describirá plenamente las competencias de los niños o la calidad de los entornos de aprendizaje. Con respecto

“ Es esencial definir la medición de las competencias precoces en lectoescritura y sus utilidades de tal manera que se protejan los derechos de los niños ”

a la preparación escolar, es posible que muchos conceptos no sean directamente observables en su totalidad. Por ejemplo, el desarrollo social y emocional se refiere a un grupo de comportamientos o capacidades, incluidos los que no son fáciles de medir.

¿Cómo se puede garantizar la fiabilidad; es decir, el grado en que un instrumento de evaluación produce resultados estables y coherentes, incluso si se aplica en diferentes momentos o por diferentes administradores? Las evaluaciones requieren asesores entrenados que sean expertos y tengan práctica en la evaluación de los niños. Este nivel de formación y experiencia puede no ser posible en todas las regiones. El idioma de la administración también es fundamental para la evaluación precisa de las destrezas preacadémicas de los niños.

¿Cómo se puede asegurar la validez; es decir, el grado en que la prueba mide lo que dice que mide? Una medida válida de preparación escolar debe indicar cuánto rendirán más adelante los niños en la escuela. Sin embargo, muchas herramientas todavía no se han utilizado en estudios que den evidencia clara de cómo se relacionan los resultados con el rendimiento de los niños a lo largo del tiempo.

ENFOQUES SELECCIONADOS PARA MEDIR EL DESARROLLO DEL NIÑO

Se han ensayado varias mediciones del desarrollo de la primera infancia a escala de la población en los últimos

CUADRO 11.3:**Herramientas de desarrollo de la primera infancia**

Herramienta • Organización Grupo de edad	Antecedentes	Ámbitos	Otra información
Escalas de Desarrollo Infantil de Asia Oriental y el Pacífico (EAP-CDS). • UNICEF y Red Regional de Asia para la Primera Infancia Edades de 3 a 5 años	Con arreglo a las Normas de Desarrollo del Aprendizaje Temprano, que ayudaron a los países a delinear las expectativas apropiadas para el desarrollo de los niños pequeños.	85 elementos que cubren enfoques de aprendizaje; desarrollo social y emocional; desarrollo cognitivo; participación y conocimiento cultural; lenguaje y primeras nociones de lectoescritura; desarrollo motor; salud, higiene y seguridad	Entornos domésticos, como la educación materna y la frecuencia de las actividades relacionadas con el aprendizaje en el hogar
Evaluación Internacional del Desarrollo y del Aprendizaje Temprano (IDELA) • Save the Children Edades de 3 a 6 años	Originalmente una herramienta de evaluación de programas (basada en los elementos de otras evaluaciones), pero ahora promovida como medición para el seguimiento de la población	65 elementos que cubren el desarrollo físico, el lenguaje, el desarrollo matemático-cognitivo y el social y emocional	
Proyecto Regional sobre Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) • Banco Interamericano de Desarrollo Edades de 2 a 4 años		Cognición, lenguaje y comunicación, destrezas sociales y emocionales, habilidades motoras	Características infantiles, familiares y comunitarias y participación de los niños en programas de desarrollo de la primera infancia Se da prioridad a las poblaciones indígenas y marginadas.
Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (ECDI) • Encuesta MICS del UNICEF Edades de 3 a 4 años	Su objetivo es crear un indicador mundial del desarrollo integral de la primera infancia, basándose en el Índice de Desarrollo Temprano.	10 elementos que abarcan las nociones aritméticas básicas y la lectoescritura (3), desarrollo social y emocional (3), enfoques de aprendizaje (2), desarrollo físico (2)	Módulo de ambiente familiar, con información sobre las actividades del cuidador y del niño, así como el acceso a los juguetes
Medición de la calidad y los resultados del aprendizaje preescolar (MELQO) • Institución Brookings, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial Edades de 4 a 6 años	Se inició para promover la medición viable del desarrollo y del aprendizaje infantiles y la calidad de los entornos de aprendizaje en los países de bajos y medios ingresos	Desarrollo social y emocional, aprendizaje precoz de la lectura, la escritura y el cálculo, función ejecutiva y enfoques del aprendizaje	Medición de la calidad en entornos de aprendizaje preescolar formales

Fuente: Raikes (2016).

años (**Cuadro 11.3**). El UNICEF elaboró las escalas de evaluación del desarrollo del niño para Asia Oriental y el Pacífico (EAP-CDS). Se llevó a cabo un estudio de validación en 2013-2014 en una muestra de más de 7000 niños en Camboya, China, Mongolia, Timor-Leste, Vanuatu y Viet Nam. Algunos patrones variaban según el país (p. ej., los niños en China tenían puntuaciones significativamente más altas en matemáticas). El impacto de la edad, del género y del nivel de instrucción de la madre en el desarrollo del niño también varía según el país. El tamaño del efecto de la asistencia en los programas para la primera infancia sobre el desarrollo infantil temprano variaba también, registrándose el mayor impacto en Camboya, igual a casi tres veces el efecto del país en que fue el más pequeño, en Timor-Leste (Rao y otros, 2015).

El instrumento de evaluación internacional del desarrollo y el aprendizaje preescolar (IDELA), elaborado por Save the Children, se puso a prueba en 11 países y, desde entonces, se ha utilizado en más de 30, aunque no en muestras representativas (Pisani y otros, 2015). Un ensayo aleatorio, en asociación con el Banco Mundial en Mozambique, demostró que los niños que asistieron a preescolar obtuvieron una puntuación más alta al final de ese ciclo y una mayor implicación en los primeros años de la escuela (Martínez y otros, 2012).

El Proyecto Regional sobre Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) fue desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Un estudio realizado en cuatro países (Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú) indicó que la edad y los antecedentes culturales, comprendido el nivel de instrucción de la madre, desempeñaban un papel indudable (Verdisco y otros, 2014)

El Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (ECDI) fue desarrollado por el UNICEF para la encuesta MICS (Zill y Ziv, 2007). Se considera que un niño va por el buen camino en cuanto a su desarrollo en lo que respecta a cuatro ámbitos si:

- En el ámbito de la alfabetización-aritmética elemental, un niño puede realizar al menos 2 de 3 tareas: identificar y nombrar al menos 10 letras del alfabeto, leer por lo menos 4 palabras comunes simples y saber el nombre y reconocer los símbolos de todos los números del 1 al 10.
- En el ámbito físico, un niño puede recoger un objeto pequeño, como un palo o una piedra, con dos dedos, del suelo y la madre o el cuidador no indica que el niño está a veces demasiado enfermo para jugar.

- En el ámbito social y emocional, un niño exhibe al menos dos de tres comportamientos: se lleva bien con otros niños; no pateo, no muerde ni golpea a otros niños; y no se distrae con facilidad.
- En el ámbito del aprendizaje, el niño puede seguir instrucciones simples acerca de cómo hacer algo correctamente y, cuando se le ordena que haga algo, es capaz de hacerlo de manera independiente.

El índice general se calcula como el porcentaje de niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años cuyo desarrollo va por buen camino en al menos 3 de estos 4 ámbitos.

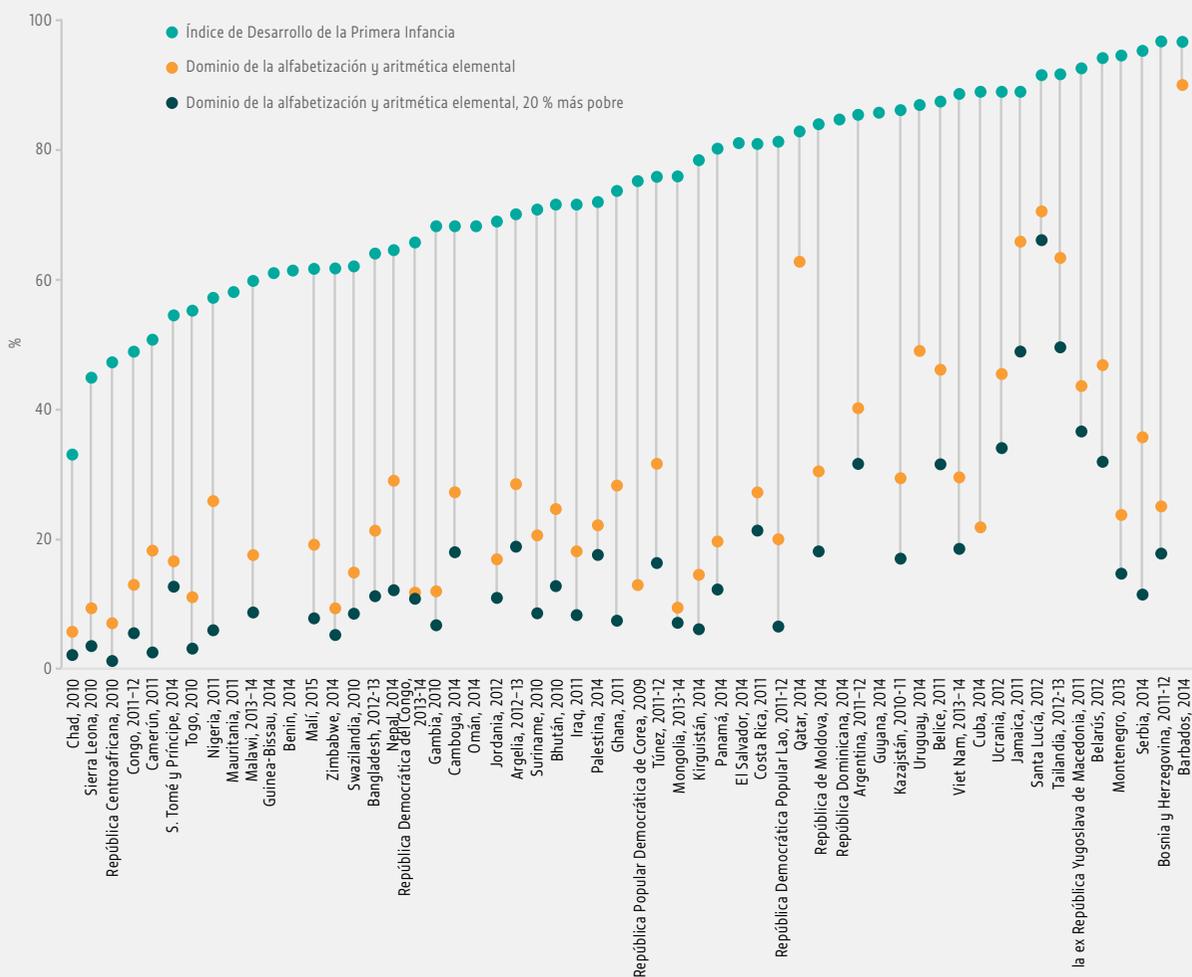
El ECDI se ha calculado en más de 50 países. Su fuerza reside en que la información que proporciona se puede combinar con información sobre los entornos del hogar, la salud y la nutrición infantil, mejorando así su pertinencia estratégica. Se considera la fuente de información sobre el indicador mundial 4.2.1, a pesar de que solo está disponible para los niños menores de 5 años de edad; es decir, antes del inicio de la educación formal para la mayoría de los países. También se debate entre tratar de reflejar al máximo el desarrollo de los niños en un lapso de 2 años y depender de 10 elementos para efectuar la recopilación a una escala factible.

Los datos generados por el ECDI a partir de 56 países,

GRÁFICO 11.5:

Aproximadamente las tres cuartas partes de los niños de 3 a 4 años de edad van por buen camino en cuanto a su desarrollo en 56 países

Índice de Desarrollo de la Primera Infancia, países seleccionados, 2009-2015



Fuente: Informes finales y principales resultados de la encuesta MICS.

en su mayoría de bajos y medios ingresos durante 2009-2015, indican que alrededor del 70 % de los niños de 3 años de edad y el 80 % de los de 4 años están en el camino correcto para alcanzar su desarrollo. Sin embargo, los resultados difieren considerablemente según el ámbito. Más del 95 % de los niños se encontraba en el buen camino para alcanzar el ámbito físico, alrededor del 90 % en la dimensión de aprendizaje y casi el 75 % en la dimensión social y emocional. Pero solo el 25 % de los niños estaban avanzando correctamente para lograr el ámbito de la alfabetización-aritmética elemental. Los resultados también mostraron asociaciones pronosticadas con la riqueza familiar; únicamente el 12 % de los niños del quintil perteneciente a los hogares más pobres avanzaba correctamente para alcanzar el ámbito de la alfabetización-aritmética elemental (**Gráfico 11.5**); en el Camerún en 2011, el 3 % de los niños de los hogares más pobres y el 45 % de los niños de los hogares más ricos se hallaban en el camino adecuado para lograrlo.

La Medición de la calidad y los resultados del aprendizaje preescolar (MELQO) fue diseñada para ayudar a crear y ampliar las herramientas de código abierto factibles, con el liderazgo conjunto de la Institución Brookings, la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial, en colaboración con expertos independientes y organizaciones sin ánimo de lucro. Las herramientas incluyen un núcleo común de preguntas de otras evaluaciones, las cuales pueden adaptarse por los países para alinearlas con sus normas. Las herramientas se han probado en Bangladesh, Kenya, Madagascar, Mongolia, la República Democrática Popular Lao, la República Unida de Tanzania y el Sudán (Devercelli y otros, 2015).

En los países de ingresos altos, la OCDE llevará a cabo una encuesta internacional sobre los resultados del desarrollo de la primera infancia en 2017-2018 para que los países puedan seguir los progresos al nivel del sistema (OCDE, 2015g). La información sobre los ámbitos que cubrirá la encuesta no está disponible todavía.

La medición del desarrollo del niño a escala de la población reviste un interés indudable. Permite, en particular, determinar las fuentes de desigualdad que aparecen temprano en la vida y que pueden persistir durante la educación formal y después de ella. Es igualmente importante tener en cuenta que el desarrollo sigue esquemas similares para todos los grupos de niños, por lo que conviene utilizar un conjunto común de constructos.

Dicho esto, se carece de elementos empíricos suficientes para determinar si un conjunto de elementos relativos al desarrollo de los niños debe utilizarse en todas partes, o si los elementos deben tener en cuenta la cultura y el contexto (manteniendo al mismo tiempo constructos equivalentes) (por ejemplo, Frongillo y otros, 2014). Los elementos de que se dispone favorecen claramente un conjunto más integral de mediciones del desarrollo de los niños y de la atención y educación de la primera infancia, comprendidas las que están directamente relacionadas con la meta. Por último, para efectuar un seguimiento preciso de los avances logrados en este aspecto del Objetivo de Desarrollo Sostenible dedicado a la educación, es necesario proseguir las investigaciones sobre el desarrollo normativo de los niños en diversos contextos.

NOTAS FINALES

1. Esta sección se basa en Raikes (2016).

Una joven estudiando química en la Federación de Rusia.

FOTOGRAFÍA: V Makhorov/Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

MENSAJES CLAVE

En 2014, alrededor de 61 millones de estudiantes de enseñanza secundaria del mundo, es decir, el 11 %, estaban matriculados en algún programa de educación formal **técnica y profesional**.

Se sabe relativamente poco sobre las oportunidades de adquirir competencias en el lugar de trabajo. Un nuevo estudio efectuado en 12 países muestra que alrededor del 20 % de los jóvenes han participado en programas impartidos en el lugar de trabajo.

No existe ningún indicador capaz de reflejar la *asequibilidad* de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Una manera aproximada de hacerlo es contrastando las cantidades que los estudiantes pagan a las instituciones con las ayudas financieras que reciben del gobierno.

Una forma de evaluar *la calidad* en la EFTP es averiguar si existe un marco nacional de cualificaciones. Este tipo de marco existe en 140 países.

El *acceso* a la educación **superior** se ha expandido con gran velocidad. La matriculación se duplicó entre los años 2000 y 2014, pero con una gran disparidad entre los países y dentro de estos. En 76 países, el 20 % de los jóvenes más ricos con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años han terminado al menos 4 años de la educación superior, en comparación con menos del 1 % de los más pobres.

Se debería realizar un seguimiento del grado en que la ayuda financiera del gobierno a los hogares se focaliza en los más necesitados, a fin de evaluar la *asequibilidad* de la educación superior.

Las clasificaciones de universidades son fáciles de comprender pero ofrecen un panorama parcial y poco fiable con respecto a la *calidad* del aprendizaje del estudiante.

La diversidad de la oferta hace que el seguimiento del *acceso* y la *participación* en la educación de **adultos** resulte bastante complicado. A escala mundial, los adultos representan el 4 % de los matriculados en la educación primaria formal y, por otra parte, el 5 % y el 10 % respectivamente de los matriculados en el primer y el segundo ciclo de secundaria.

Se dispone de menos información sobre su participación en la educación no formal para adultos. En 2011, en los países de la Unión Europea, el 37 % de los adultos participaron en programas de educación no formal.

La evaluación de la *asequibilidad* de la educación de adultos se ve limitada por el importante papel que desempeña la financiación privada y la falta de información relativa a la financiación pública. En menos de uno de cada seis países, los gobiernos gastaron más del 0,3 % del PIB en educación de adultos.

CAPÍTULO 12



META 4.3

Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos

Para 2030, asegurar el acceso, en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres, a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

INDICADOR MUNDIAL 4.3.1 – Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y la formación no formales en los 12 meses anteriores, por sexos

INDICADOR TEMÁTICO 13 – Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior

INDICADOR TEMÁTICO 14 – Tasa de participación en programas de enseñanza técnica y profesional (personas de 15 a 24 años de edad)

Enseñanza y formación técnica y profesional	260
Educación superior.....	266
Educación de adultos.....	276

La meta 4.3 introduce la enseñanza técnica, profesional y superior en la agenda global de desarrollo. El

“ La meta 4.3 introduce la enseñanza técnica, profesional y superior en la agenda global de desarrollo ”

Marco de Acción de Dakar contemplaba estas áreas, pero solo indirectamente, como una manera de apoyar objetivos alternativos. La enseñanza técnica y profesional era entendida como una manera de que los jóvenes adquirieran

competencias, y la educación superior como una forma de preparar profesores. La educación superior también aparecía en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) pero solo en el contexto de la paridad de género.

Mientras que las metas 4.1 y 4.2 incluyen participación en la educación y resultados en la educación, la meta 4.3 se centra solo en la participación. Esta última, sin embargo, está estrechamente relacionada con las metas 4.4 y 4.6 que se centran en los resultados que pueden alcanzarse mediante la participación en programas de enseñanza técnica, profesional y superior.

En su esfuerzo por supervisar el amplio alcance de la meta 4.3, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los ODS propuso como indicador mundial determinar el porcentaje de jóvenes y adultos que participaron en actividades de educación o formación formal o no formal en los 12 meses previos. Esta amplia medida abarca la educación y la formación en todas sus formas y va mucho más allá de la enseñanza técnica, profesional y superior.

Si bien es posible que el indicador no se corresponda con la formulación exacta de la meta, ayuda a compensar una omisión importante. El ODS 4 contempla «oportunidades

de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos». El aprendizaje a lo largo de toda la vida comprende todo tipo de actividades llevadas a cabo en la vida, con el objetivo de mejorar el conocimiento, las capacidades y las competencias desde una perspectiva personal, cívica, social o laboral. Sin embargo, las 10 metas no logran abordar explícitamente la educación de adultos, aunque sí reflejan los demás aspectos del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por tanto, este informe trata de la participación en los programas de educación de adultos en el marco de la meta 4.3 y del indicador mundial 4.3.1.

Este capítulo analiza tres niveles de educación — técnica y profesional, superior y para adultos— desde la perspectiva de los tres conceptos que aparecen en la formulación de la meta: acceso (equitativo), asequibilidad y calidad. Los indicadores propuestos no reflejan la asequibilidad ni la calidad.

Además, la referencia de la meta al «acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres» genera ambigüedad. La inclusión de «todos» desplaza el énfasis puesto en «acceso en condiciones de igualdad» y lo pone en «acceso para todos». ¿Implica esta meta que todas las personas mayores de 15 años deben realizar una enseñanza técnica, profesional y superior —o incluso para adultos— al menos una vez en sus vidas? ¿Son los tres niveles intercambiables? Estas preguntas pueden complicar el seguimiento, por ello, este informe las evitará y se centrará en identificar medidas de acceso, asequibilidad y calidad separadamente para cada uno de los tres niveles.

ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

El indicador temático propuesto para la enseñanza y la formación técnica y profesional (EFTP) es la tasa

de participación en programas de enseñanza técnica y profesional para los jóvenes. Tradicionalmente, la participación en la EFTP se ha medido como un porcentaje de los matriculados en el nivel de educación secundaria o superior. Sin embargo, este indicador se expresa como un porcentaje de un grupo de edad (de 15 a 24 años). Cabe señalar que este indicador se superpone al indicador mundial 8.6.1 (la proporción de jóvenes que no estudian, no tienen empleo ni reciben capacitación) del ODS 8 dedicado al empleo. La parte siguiente trata de la enseñanza y la formación.

Una tipología de la EFTP reconoce tres formas principales de proporcionar este tipo de enseñanza: en una institución, en el lugar de trabajo o a través de una combinación de las dos (**Cuadro 12.1**).

La enseñanza impartida en una institución incluye programas formales que proporcionan a los estudiantes un diploma o certificado oficial que está reconocido por la industria o las empresas. Algunos de estos programas no están supervisados por los ministerios de educación y, es posible, que sus datos de matriculación no se incorporen en los datos presentados al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). La educación en una institución también incluye programas no formales que a menudo no se tienen en cuenta, incluso cuando se otorga un certificado de realización satisfactoria.

La formación en el lugar de trabajo puede darse con anterioridad al desarrollo del trabajo, como en el caso del aprendizaje de un oficio, por ejemplo, o durante el trabajo. La pregunta es si la participación en la formación en el lugar de trabajo debe tenerse en cuenta a la hora de medir la participación en la EFTP.

Dada la variedad de marcos normativos, acuerdos institucionales y enfoques organizacionales, los datos recopilados a través de sistemas estadísticos nacionales

CUADRO 12.1:

Una tipología sobre la oferta de enseñanza y formación técnica y profesional

Campo	Indicador
1. Impartida en las instituciones	i) Dentro de la educación formal • Supervisada por el Ministerio de Educación • No supervisada por el Ministerio de Educación ii) Fuera de la educación formal
2. Impartida en las instituciones y en el lugar de trabajo	Múltiples tipos (p. ej. sistemas duales)
3. Impartida en el lugar de trabajo	i) Formación antes del empleo (p. ej. aprendizaje de un oficio) ii) Formación durante el empleo

Fuente: Adaptado del Grupo de Trabajo IAG-EFTP (2014).

arrojan únicamente una imagen parcial de la situación, de tal modo que la comparación de la EFTP en distintos países resulta compleja.

ACCESO

En 2014, alrededor de 62 millones de estudiantes de enseñanza secundaria, es decir, el 11 %, estaban matriculados en algún programa de educación formal técnica y profesional. Existía una brecha de género de dos puntos porcentuales en detrimento de las mujeres. En promedio, los estudiantes de EFTP representan el 1,5 % de los estudiantes matriculados en el primer ciclo de secundaria y el 23 % de los matriculados en el segundo ciclo de secundaria. La proporción más alta de enseñanza técnica y profesional en la enseñanza secundaria se observa en Asia Oriental y Sudoriental (17 %) y el Pacífico (26 %), como consecuencia de los altos niveles de matriculación en China y Australia, respectivamente. La proporción más baja se observa en Asia Meridional (2 %) (**Gráfico 12.1**).

Casi el 19 % de los países no proporcionaron esta información en 2014, principalmente porque no transmitieron ningún dato sobre matriculación en la enseñanza secundaria. Un 8 % adicional no hacía distinción entre matriculación en la enseñanza técnica y profesional y matriculación en la enseñanza secundaria general, a veces debido a las diferencias entre las definiciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, según fuentes nacionales, en 2009 el 19% de los egresados de la enseñanza secundaria en los Estados Unidos cursaban una enseñanza técnica y profesional (Dortch, 2014). Dado que estos estudios pueden ofrecerse como un curso único o como parte de una trayectoria profesional, no se corresponden completamente con las definiciones internacionales que separan los programas de enseñanza secundaria general de la profesional. Por tanto, el IEU no incluye datos de matriculación en enseñanza técnica y profesional en los Estados Unidos.

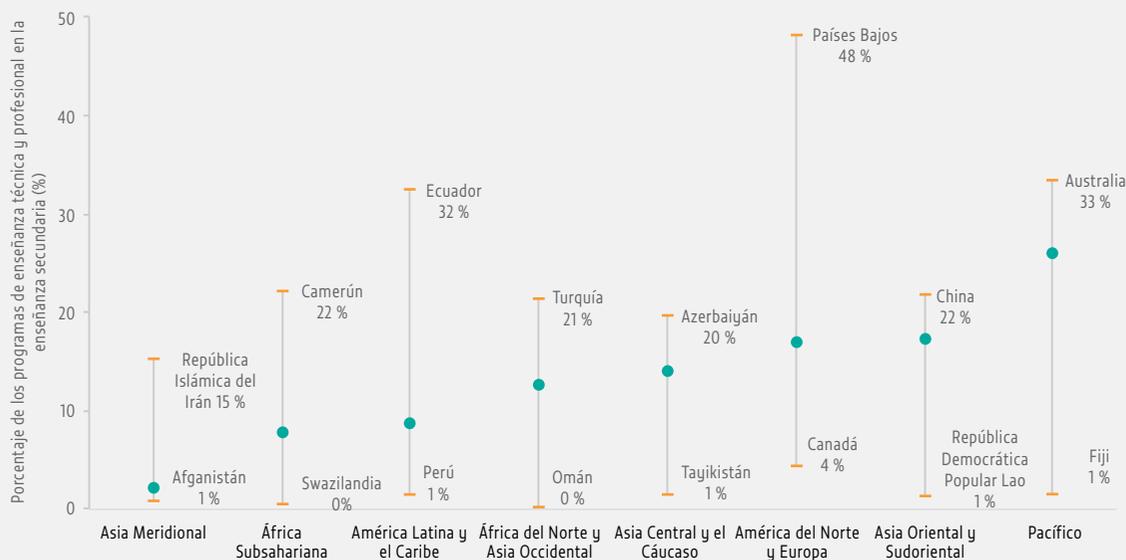
En 2014, 11 millones de estudiantes cursaban una enseñanza postsecundaria no superior, cuya duración puede variar desde seis meses hasta varios años. En los 54 países que señalaron este tipo de programa, el 95 % de los estudiantes estaban matriculados en programas de enseñanza técnica y profesional. Cabe destacar los países donde la proporción de matriculación en programas técnicos y profesionales era más baja: China (38 %), Egipto (18 %) y Francia (51 %).

Muchos sistemas nacionales ofrecen programas

GRÁFICO 12.1:

Solo el 2 % de los estudiantes de secundaria en Asia Meridional estaban matriculados en programas de enseñanza técnica y profesional

Porcentaje de los programas de enseñanza técnica y profesional en la enseñanza secundaria, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

técnicos y profesionales de nivel superior, a través de un ciclo superior corto o un programa profesional, pero la encuesta anual del IEU no distingue este tipo de matriculación. Por tanto, no se tendrán en cuenta para el seguimiento de la meta 4.3 los estudiantes matriculados en programas de enseñanza técnica y profesional de nivel superior.

Acercar la participación en los programas impartidos en el lugar de trabajo

El principal reto para medir de manera integral la participación de los jóvenes en programas técnicos y profesionales es cómo reflejar la incidencia de la enseñanza y la formación en el lugar de trabajo. Una opción consiste en ignorar todos los programas en el lugar de trabajo. Las tasas de participación combinadas de programas impartidos en instituciones y en el lugar de trabajo deberían reflejar las diferencias en duración, métodos de enseñanza, y finalmente, las competencias adquiridas. También deberían reflejar las amplias diferencias en los contextos de mercado de trabajo entre países, que se traducen en tipos muy diferentes de formación en competencias.

Con todo, la enseñanza y la formación en el lugar de

trabajo son un recurso muy importante de formación de competencias técnicas y profesionales para los jóvenes. Ignorarlo limitaría considerablemente el alcance de seguimiento de la meta. Esta información solo puede obtenerse utilizando datos procedentes de las encuestas sobre la mano de obra, las empresas o los hogares.

Para el presente informe, un análisis de 12 países¹ basado en datos administrativos y de encuestas explora las implicaciones de una medición más amplia de la participación en programas técnicos y profesionales. Conforme al cometido del indicador propuesto, el análisis aunó datos de todos los jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años².

Según los datos administrativos que recabó el IEU en esos 12 países sobre los programas impartidos en instituciones, aproximadamente un 7% de los jóvenes cursaron una enseñanza técnica y profesional en el marco del primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria formal o de la enseñanza postsecundaria no superior. El cálculo alcanza el 9 % si se añaden informes ministeriales, bases de datos de agencias y otras fuentes de información oficial sobre matriculación en programas impartidos en instituciones, procedentes tanto de

ministerios de educación como de otros proveedores de información reconocidos (**Gráfico 12.2**). Los datos fueron validados mediante comparaciones con los marcos de cualificaciones nacionales proporcionados.

En la diferencia de dos puntos porcentuales intervienen dos factores. En primer lugar, en algunos casos no se dispone de datos. Por ejemplo, no hay datos del IEU disponibles respecto a la participación en programas técnicos y profesionales en Jordania y Viet Nam, pese a que ambos países tienen programas nacionales muy desarrollados. En Viet Nam, 2,4 millones de estudiantes, es decir, el 14 % de todos los jóvenes, estaban matriculados en estos programas en 2010/11. Los programas están gestionados por el Departamento General de Formación Profesional del Ministerio de Trabajo, Discapacidad y Asuntos Sociales, que coordina estas actividades (ADB, 2014).

En segundo lugar, la información sobre matriculación en programas de educación formal no supervisados por ministerios de educación puede ser escasa. Por ejemplo, en 2009/10 Egipto presentó datos al IEU de tan solo 1,5 millones de estudiantes matriculados en programas técnicos profesionales del Ministerio de Educación, pero otros 440 000 estaban matriculados en programas de corta y larga duración ofrecidos por otros 16 ministerios en centros de formación profesional públicos y privados (Amin, 2014).

Para saber cuán considerable es la cuantía de los programas de enseñanza y formación impartidos fuera de las instituciones, es necesario encuestar directamente a los jóvenes. Sin embargo, las preguntas relevantes se hacen de maneras muy diferentes en las encuestas, ya que estas abordan varios tipos de educación y formación,

“ Para saber cuán considerable es la cuantía de los programas de enseñanza y formación impartidos fuera de las instituciones, es necesario encuestar directamente a los jóvenes ”

como cursos de aprendizaje, pasantías, cursos de participación abierta o de educación a distancia, formación en el lugar de trabajo, seminarios y talleres. A menudo, las encuestas no ponen de manifiesto la duración de los programas y otras características.

Dicho esto, en promedio, alrededor del 20 % de los jóvenes parecen haber participado en programas impartidos en el lugar de trabajo en los 12 países (Gráfico 12.2).

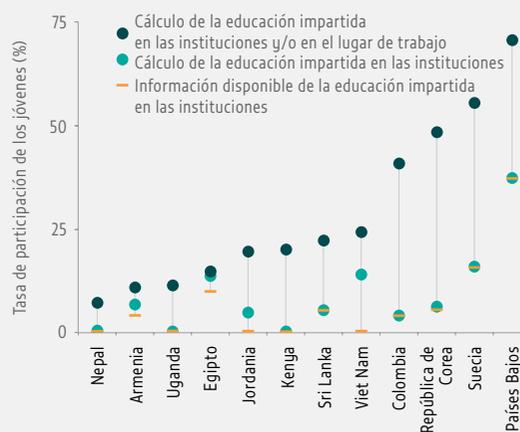
Sri Lanka participó en la encuesta sobre competencias para el empleo y la productividad del Banco Mundial. Alrededor del 18 % de los jóvenes habían participado en un curso de formación de una duración mínima de 30 horas en los últimos 12 meses o habían realizado un curso de aprendizaje. Uganda participó en el estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la transición de la escuela al trabajo. Este mostró que el 11 % de los jóvenes habían completado un curso de aprendizaje, unas pasantías u otro tipo de formación.

Todas estas fuentes proporcionan imágenes instantáneas de los jóvenes en momentos específicos; no hacen un seguimiento de la educación y la formación de cierto tipo de jóvenes a lo largo del tiempo. Los jóvenes más educados son más propensos a participar en formación adicional que los que disponen de menos

GRÁFICO 12.2:

Una definición más amplia sugiere un mayor acceso de los jóvenes a los programas de enseñanza técnica y profesional

Tasa de participación de los jóvenes en programas de enseñanza técnica y profesional impartidos en las instituciones y/o en el lugar de trabajo, países seleccionados, 2012 o el año disponible más reciente



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en datos del IEU, informes oficiales de países y encuestas familiares (Encuesta sobre competencias para el empleo y la productividad del Banco Mundial, Estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la transición de la escuela al trabajo, Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE).

educación, lo que significa que pueden haber sido objeto de una doble contabilización en programas técnicos y profesionales, sobre todos en países con altas tasas de oferta educativa.

Una mejor medición de los programas impartidos en el lugar de trabajo requiere el uso de definiciones comparables en las encuestas internacionales en los hogares. También precisa de más detalles relativos a las características de los programas e información retrospectiva de las personas, para comprender mejor quién se beneficia de los distintos programas. En los últimos años, un tercio de todos los países han participado en una de las principales encuestas familiares que informan sobre alguna dimensión de la EFTP. Estas encuestas, que son necesarias para el seguimiento de la equidad, deben coordinar sus definiciones y cuestionarios. La OIT, responsable de supervisar el indicador mundial 8.6.1, debe garantizar esta coordinación.

ASEQUIBILIDAD

La financiación de la EFTP corre por cuenta de los gobiernos, los empleadores y los alumnos. Las preguntas sobre la asequibilidad de esta enseñanza deben centrarse en el grado en que las políticas gubernamentales contribuyen a luchar contra la desigualdad en el acceso a la EFTP. Los gobiernos tienen a su disposición distintas herramientas normativas, como becas, exoneraciones de derechos de matrícula, préstamos, subsidios y subvenciones. Sin embargo, el contexto varía sustancialmente entre los países ricos y los países pobres.

En los *países ricos*, el estudiante promedio de enseñanza técnica y profesional suele proceder de un entorno desfavorecido. Por ejemplo, en Australia, los pobres son casi cuatro veces más propensos (22 %) a matricularse en formación profesional que los ricos (6 %) (Lamb, 2011). No obstante, estos programas son de pago. Australia introdujo derechos de matrícula para programas financiados con fondos públicos en los años 90. En 2014, los derechos de matrícula representaban alrededor del 5 % de los ingresos totales de los establecimientos, que variaban desde el 2 % en el Territorio del Norte al 9 % en Australia Occidental (Centro Nacional de Investigación sobre Educación Profesional, NCVER, 2015a).

Para los estudiantes de programas públicos y privados, el gobierno australiano ha puesto en marcha la iniciativa VET FEE-HELP, un programa de préstamos concedidos en función de los ingresos, que ayuda a los estudiantes que

reúnen los requisitos y asisten a determinados cursos impartidos por establecimientos autorizados, sufragando la totalidad o parte de su matrícula. En 2014, el 87 % de los estudiantes aptos se beneficiaron de este programa, es decir, 203 000 de cada 3,9 millones de estudiantes de todos los niveles (Australia DoET, 2015; NCVER, 2015b). El préstamo promedio era de 12 300 dólares australianos por estudiante; los estudiantes pobres obtuvieron un préstamo de casi 3300 dólares australianos más que los estudiantes ricos (Australia DoET, 2014). El programa aún no ha sido sometido a evaluación.

Una evaluación cualitativa de 35 programas de préstamos en países europeos reveló que, si bien estimulan la participación en la educación, no estaban enfocados a los alumnos más necesitados. Muchos no ofrecían la suficiente orientación e información para llegar a un público objetivo reacio a endeudarse. Los programas con largos plazos de amortización estaban más orientados hacia la consecución de la equidad. Los programas públicos que se centran en enseñanza técnica y profesional en Finlandia, los Países Bajos y Suecia están entre los más exitosos. En Finlandia, la ayuda consiste en una beca de estudios, una ayuda para el alojamiento y una garantía de préstamo para el estudiante. Para acogerse a la garantía de préstamo, el estudiante debe recibir una beca de estudios. Una vez aprobada la garantía, los estudiantes deben ponerse en contacto con un establecimiento bancario y acordar una tasa de interés, condiciones de reembolso y otros elementos del préstamo (CEDEFOP, 2012).

En los *países pobres*, los jóvenes de entornos desfavorecidos tienen menos posibilidades de acceder a educación posterior a la básica. Aquellos que consiguen acceder a programas técnicos y profesionales suelen proceder de entornos relativamente más favorables que en los países ricos. Un estudio sobre 22 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2009, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), reveló que de los cinco países con la menor proporción de estudiantes del grupo socioeconómico más bajo inscritos en programas de enseñanza secundaria profesional, cuatro provenían de países de ingresos medios como Colombia e Indonesia (Altinok, 2012).

Esto significa que los esfuerzos para fomentar el acceso a la formación técnica y profesional benefician en menor grado a los más pobres. En Kenya, el programa

“ Los esfuerzos para fomentar el acceso a la formación técnica y profesional benefician en menor grado a los más pobres ”

de cupones para formación técnica y profesional ofrecía un cupón por un valor de 460 dólares estadounidenses, cantidad suficiente para cubrir la totalidad o casi la totalidad de la matrícula para programas profesionales públicos y privados, pero que también representa el doble del nivel salarial anual medio de los participantes (Hicks y otros, 2011).

Un estudio sobre siete países del Pacífico reveló que la proporción de ingresos procedentes de los derechos de matrícula de los estudiantes en programas técnicos y profesionales impartidos en instituciones era del 35 %, aunque variaba considerablemente de un país a otro, desde el 1 % en el Instituto de Tecnología de Kiribati al 64 % en las cinco escuelas técnicas y empresariales de Papua Nueva Guinea (Schofield, 2015). Los derechos de matrícula pueden ser muy altos en relación con los presupuestos familiares. Las de la Escuela de Ingeniería de Samoa equivalen a la mitad de los ingresos del 10 % de los hogares más pobres.

Los programas de ayuda financiera destinados a compensar los costes de los estudiantes difieren ampliamente incluso dentro de los países. En Samoa, existen dos programas como estos. Los ingresos de la Escuela Técnica Australia-Pacífico, financiada con ayudas, no provienen de los estudiantes, ya que los costes de los derechos de matrícula están cubiertos mediante becas. La Universidad Nacional de Samoa, de titularidad pública, recibe un tercio de sus ingresos de las tasas, pero otorga una beca completa o parcial a uno de cada seis estudiantes de programas técnicos y profesionales. Los estudiantes matriculados en otras instituciones no reciben ninguna ayuda (Maglen y otros, 2013).

La enorme diversidad de escuelas, estructuras de costes, políticas públicas y contextos nacionales hace imposible describir la asequibilidad de un sistema de EFTP utilizando un único indicador. Sin embargo, como se expone en la siguiente sección relativa a la asequibilidad de la educación superior, un posible enfoque puede ser contrastar la cantidad de ingresos de las instituciones provenientes de

los estudiantes con la cantidad de ayuda financiera que el gobierno proporciona a los estudiantes. Esto exigiría un consenso respecto a las directrices comunes y la realización de una inversión importante en sistemas de información.

CALIDAD

Existe una amplia variedad de cuestiones relacionadas con la calidad en la enseñanza técnica y profesional. Una forma de evaluar la calidad es centrándose en los sistemas.

El Banco Mundial, en el marco de su Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER), elaboró una herramienta de evaluación de las políticas nacionales para el desarrollo de las competencias (Banco Mundial, 2013c). Una dimensión de la calidad de los sistemas trata de averiguar si existen normas relevantes y fiables codificadas en un marco nacional de cualificaciones, que ayude a reconocer, certificar y acreditar las competencias.

Al menos 140 países han adoptado un marco nacional de cualificaciones (Keevy y Chakroun, 2015). Los marcos varían en función de la efectividad y no garantizan por sí mismos la calidad educativa (Blackmur, 2015). Pero



pueden ayudar a los alumnos, los formadores y los empleadores a centrarse en los resultados en lugar de en la forma en que se obtuvieron las cualificaciones (Tuck, 2007; Veal, 2009).

En los marcos simples, se clasifican los programas de aprendizaje formal y las cualificaciones y certificados relacionados. Los marcos más avanzados facilitan interacciones de las partes interesadas, fomentan un control de calidad más profundo, reconocen el aprendizaje adquirido fuera de la educación y la formación formales y, por último, incrementan la transparencia de los sistemas nacionales de cualificaciones ante la comunidad internacional (Coles y otros, 2014). De hecho, agrupaciones regionales como la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Commonwealth, la Unión Europea, la Comunidad del Pacífico y la Comunidad de Desarrollo de África Austral han contribuido a coordinar el reconocimiento de las cualificaciones nacionales en marcos regionales (ETF, 2012; IUAL y otros, 2016).

En los 18 países analizados entre 2012 y 2014 con la herramienta de evaluación SABER, se observó un rápido progreso en la estabilización de los marcos nacionales de cualificaciones. En Malasia, la Ley Nacional de Desarrollo de Competencias de 2006 y la Ley de la Agencia de Cualificaciones de Malasia de 2007 contribuyeron a estabilizar dicho marco. La cobertura de ocupaciones bajo los Estándares Nacionales de Competencias Ocupacionales se triplicó en la década del 2000 y aumentó la cantidad de pruebas de certificación de competencias. Todos los programas financiados con fondos públicos tenían que estar acreditados y, asimismo, reforzar la coordinación entre los proveedores de formación (Banco Mundial, 2013a).

En términos generales, dos de cada tres países demostraron amplias posibilidades de mejora. Por ejemplo, en 2004 Sri Lanka adoptó un marco nacional de cualificaciones profesionales. Se elaboraron normas relativas a las competencias para 114 profesiones a nivel del certificado. La mayoría de las instituciones adjuntas al Ministerio de Asuntos de la Juventud y Desarrollo de Competencias basaron su formación en estas normas. Pero en 2011, menos del 10 % de todos los estudiantes que habían finalizado su formación habían recibido sus certificados. El gobierno ya ha reconocido el certificado nacional de cualificación profesional para la contratación

de sus funcionarios en determinados niveles, pero el certificado aún no ha alcanzado el mismo nivel de reconocimiento entre los empleadores privados (Banco Mundial, 2014c).

Al esforzarse por comprender la pertinencia y la fiabilidad de sus marcos de cualificaciones, los países podrán orientar sus iniciativas hacia la mejora de la calidad de todos sus sistemas de EFTP. Para lograr estas sinergias, será necesario un enfoque basado en evaluaciones de expertos y pares con el apoyo de organismos regionales.

EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior es muy diversa y abarca desde cursos de corta duración, a menudo con un enfoque profesional, a programas de licenciatura, máster y doctorado. Las instituciones de educación superior varían ampliamente dentro de cada país en términos de tamaño, coste, ofertas de cursos, procedimientos, tradición, gobierno y calidad. Las diferencias entre países respecto a la educación superior son mucho más visibles que respecto a los sistemas de educación primaria y secundaria.

El indicador temático propuesto — la tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior— refleja solo una pequeña parte de la diversidad en el acceso y no aborda los otros dos conceptos de la meta: asequibilidad y calidad. Este apartado se centra en examinar la meta en su totalidad.

ACCESO

Los sistemas de educación superior comprenden distintas fases: la preinscripción, el acceso, la progresión y la graduación (Orr, 2016). Lo ideal es que diferentes indicadores reflejen cada una de estas transiciones claves para que sea posible comprender mejor quién cumple los requisitos para solicitar el acceso a la educación superior, quién es seleccionado, quién se matricula y quién se gradúa (Belyakov y otros, 2009) (**Cuadro 12.2**). La participación en la educación superior es un reflejo de las políticas nacionales para la enseñanza secundaria, las normas de admisión, los exámenes de ingreso estandarizados, los costes y la ayuda financiera, la oferta privada, así como el diseño de los planes de estudio universitarios (Clancey y Goastellec, 2007).

Indicadores de preinscripción. En algunos países, los graduados de la enseñanza secundaria deben presentarse a un examen general de acceso al sistema de educación superior. En otros, los jóvenes que se han graduado del segundo ciclo de secundaria tienen derecho

a matricularse en la educación superior pero deben rendir bien durante su primer año para poder continuar los estudios (Orr y Hovdhaugen, 2014). Según el IEU, de los 53 países con datos relevantes, el 92 % de los graduados de la enseñanza secundaria tienen en promedio acceso directo a la educación superior, pero se registran índices más bajos, en particular en Malí (61%), Mongolia (43%) y Polonia (71%).

CUADRO 12.2:
Indicadores de educación superior

Fase	Proceso	Indicador
1. Preinscripción	Cualificación	Proporción de personas en edad de finalización de la educación secundaria (alrededor de 18 años) que han terminado la educación secundaria con una cualificación que les permite solicitar el acceso a la educación superior (<i>tasa bruta de terminación de la educación secundaria con acceso directo a la educación superior</i>)
	Solicitud	Proporción de personas en edad de finalización de la educación secundaria (alrededor de 18 años) que realizan el examen general de acceso (cuando proceda)
2. Acceso	Oferta	Proporción de personas que cumplen los requisitos o solicitaron y obtuvieron el acceso a la educación superior
	Transición	Proporción de personas que se matricularon en el último curso de educación secundaria el año anterior y que fueron admitidas en la educación superior este año (<i>tasa de transición</i>)
	Acceso	Proporción de personas con edad de acceder a la educación superior (alrededor de 19 años) que se matricularon en el primer año de educación superior (<i>tasa de acceso</i>)
3. Participación	Tasas de matriculación	Proporción de personas que se matriculan en la educación superior entre aquellas con edad de acceder a la educación superior (habitualmente un grupo de edad que abarca cinco años, de los 19 a los 23) (<i>tasa bruta de matriculación</i>)
	Abandono escolar	Proporción de estudiantes que accedieron a la educación superior y que abandonaron los estudios
4. Terminación de estudios		Proporción de personas que concluyeron la educación superior entre aquellas con edad de haber finalizado la educación superior (habitualmente un grupo de edad que abarca cinco años, de los 25 a los 29) (<i>tasa de terminación</i>)

Indicadores de acceso. Pongamos dos ejemplos. En primer lugar, la tasa de transición desde el segundo ciclo de secundaria a la educación superior, esto es, el número de estudiantes matriculados en el primer año de la educación superior expresado como el porcentaje de estudiantes que se matricularon en el último año de la educación secundaria. En 42 países con datos disponibles, la media fue de 78 %. En segundo lugar, la tasa de acceso, es decir, el número de estudiantes matriculados en el primer año de la educación superior expresado como el porcentaje de población que pertenece a ese grupo de edad. En 53 países con datos disponibles, el índice de acceso osciló entre el 5 % en Eritrea hasta el 90 % en Belarús (**Gráfico 12.3**).

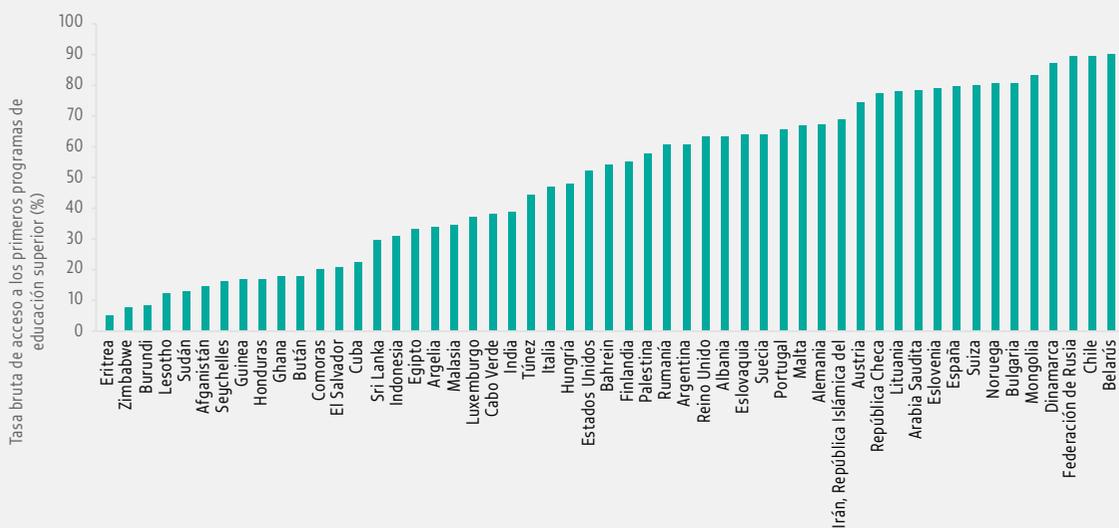
Indicadores de participación. La matriculación en la educación superior ha crecido constantemente, e incluso ha llegado a duplicarse, pasando de 100 millones de estudiantes en todo el mundo en el año 2000 hasta

Fuente: Adaptado de Orr (2016).

GRÁFICO 12.3:

Existen grandes diferencias entre países respecto al acceso a la educación superior

Tasa bruta de acceso a los primeros programas de educación superior, países seleccionados, 2014 o el año disponible más reciente



Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 12.3:**Indicadores de participación en la educación superior**

	Matriculación (000)		Tasa bruta de matriculación (%)		Índice de paridad de género	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Mundo	99 516	207 272	19	34	0,99	1,11
Bajos ingresos	1 237	4 460	3	8	0,43	0,53
Ingresos medios bajos	24 996	58 642	11	22	0,79	0,97
Ingresos medios altos	24 798	78 729	14	41	0,94	1,16
Altos ingresos	48 485	65 441	55	74	1,17	1,25
África del Norte y Asia Occidental	6 854	15 261	20	37	0,83	0,99
África Subsahariana	2 557	7 145	4	8	0,66	0,70
América del Norte y Europa	39 940	51 870	56	75	1,25	1,28
América Latina y el Caribe	11 318	23 845	22	44	1,17	1,29
Asia Central y el Cáucaso	1 427	1 956	22	24	0,95	1,04
Asia Meridional	12 162	38 097	9	23	0,66	0,93
Asia Oriental y Sudoriental	24 213	67 351	15	39	0,83	1,11
Pacífico	1 044	1 748	46	62	1,26	1,39

Fuente: Base de datos del IEU.

los 207 millones en 2014 (**Cuadro 12.3**). La tasa bruta de matriculación en la educación superior, que expresa la matriculación como un porcentaje de la población situada en el grupo de edad de los cinco años posteriores a la terminación de la enseñanza secundaria (habitualmente, con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años) aumentó desde el 19 % hasta el 34 % en todo el periodo. La tasa oscila desde el 8 % en el África Subsahariana al 75% en América del Norte y Europa.

Estos datos pueden ocultar grandes diferencias entre países. En los países donde los estudiantes a tiempo parcial y de más edad tienen más probabilidades de matricularse, las tasas de participación estarán infladas. Del mismo modo, los países que exigen un mayor número de créditos repartidos en un periodo más largo tendrán una tasa de participación más importante que los países donde son más habituales los programas de licenciatura más cortos.

Indicadores de graduación. Se pueden emplear dos fuentes. Los datos administrativos proporcionan información sobre el número de títulos concedidos. Las encuestas y los censos preguntan a las personas directamente cuál es el nivel educativo más alto al que han llegado.

Los datos administrativos proporcionan la tasa bruta de graduación, esto es, el número de graduados de los programas del primer ciclo, expresado como el porcentaje de la población en edad de terminar ese ciclo. Respecto a este tema, se dispone de datos de casi 100 países. En 2013, en Madagascar, menos del 3 % de la población en edad de concluir los estudios terminó la educación

superior, al menos en el nivel de la licenciatura. En cambio, en Lituania el porcentaje fue del 65 % (**Gráfico 12.4**).

Según esta definición, los únicos diplomas de primer ciclo son la licenciatura y el máster. En 94 países con datos disponibles en 2014, una media del 79 % de los graduados en educación superior obtuvo un título de licenciatura o de máster. En los países donde una proporción mayor de graduados en educación superior obtiene un título de ciclo corto, como Colombia (30 %), la República de Corea (33 %) y los Estados Unidos (28 %), existen mayores discrepancias entre las tasas brutas de graduación y las de matriculación.

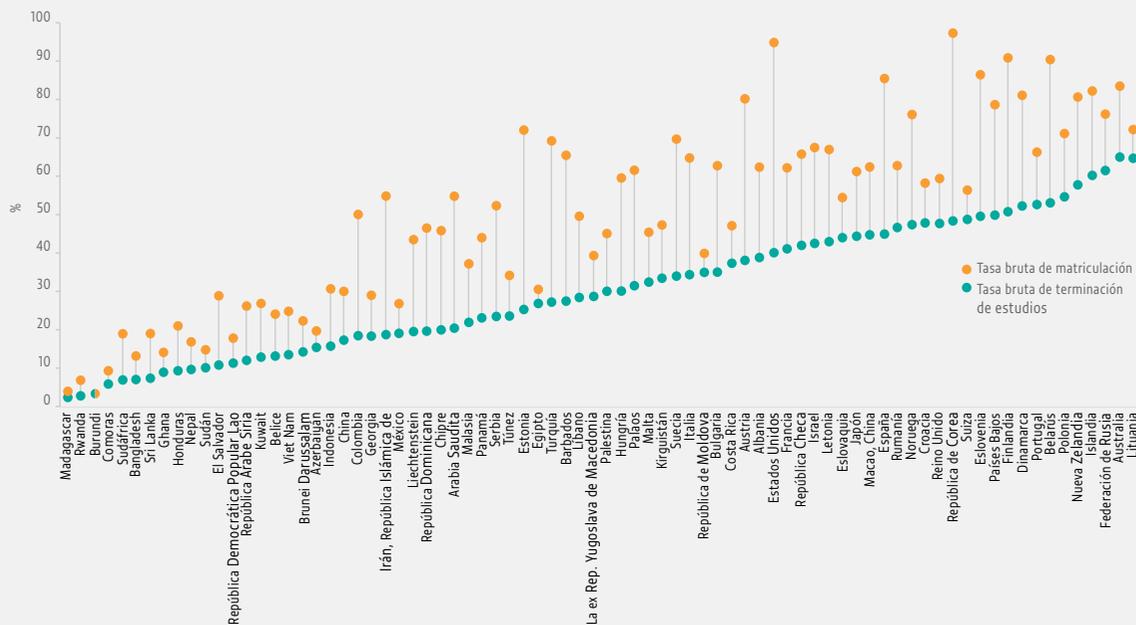
Una comparación entre las dos tasas también proporciona información sobre la disparidad de género en la educación superior. En general, en los relativamente escasos países donde existe disparidad en el porcentaje de matriculación en detrimento de las mujeres, la desigualdad en el porcentaje de graduación es menor. Por ejemplo, en 2013, en Egipto había 89 mujeres por cada 100 hombres matriculados en educación superior; sin embargo, sí existía paridad de género en la tasa de graduación. Es menos común que la disparidad aumente entre la matriculación y la graduación. En 2013, en Rwanda, se matricularon 79 mujeres por cada 100 hombres pero solo 51 se graduaron.

Sin embargo, a escala mundial, es más común que la disparidad en detrimento de los hombres en la matriculación se agudice en la graduación. Por ejemplo, por cada 100 mujeres se matricularon 80 hombres,

GRÁFICO 12.4:

La proporción de jóvenes que obtienen un título de licenciatura o de máster difiere considerablemente entre países

Tasas brutas de matriculación en la educación superior y de diplomados del primer ciclo de la educación superior, países seleccionados, 2013 o último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: Base de datos del IEU.

pero solo 53 se graduaron en Costa Rica en 2011. En los países del Caribe, como Barbados, y en los países árabes, como Kuwait, más del doble de mujeres que de hombres finalizaron la educación superior (Gráfico 12.5).

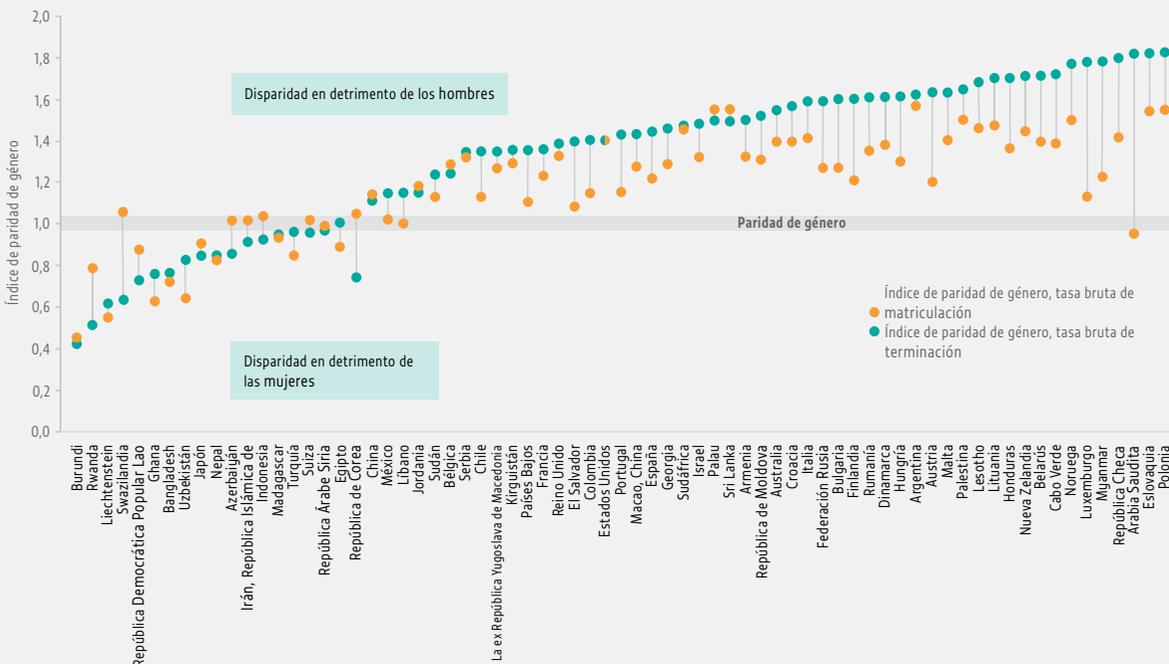
Las fuentes de encuestas y censos pueden brindar información complementaria en varios contextos, por ejemplo, cuando hay muchos proveedores privados que no proporcionan a las autoridades información periódica sobre el número de graduados. El principal indicador es la tasa de terminación de la educación superior: el porcentaje de un grupo de población que ha obtenido un título o una cualificación en educación superior. No hay consenso sobre qué grupo de edad usar como referencia. Mientras que la edad media de los estudiantes de Georgia y Ucrania es de 21 años, en Noruega y Suecia es de 29 años (Eurostudent, 2015). Eurostat, basándose en la Encuesta europea sobre la fuerza de trabajo, informa de que en 2014 la tasa de terminación de la educación superior de los estudiantes con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años era del 38 % en los 28 países de la Unión Europea; entre las mujeres, la tasa media de terminación era nueve puntos porcentuales más alta que entre los hombres (Eurostat, 2016).

La principal ventaja de las encuestas es que ayudan a analizar las desigualdades. Un nuevo estudio para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo muestra amplias disparidades entre los jóvenes de 25 a 29 años más pobres y más ricos que cursaron por lo menos cuatro años de estudios en la educación superior. En 76 países, el 20 % de los jóvenes más ricos con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años han terminado al menos cuatro años de la educación superior; sin embargo, entre los más pobres solo el 1 % logró este objetivo. En Filipinas, en 2013, el 21 % de los jóvenes de 25 a 29 años habían cursado por lo menos cuatro años de estudios en la educación superior, pero este porcentaje era del 52% para los más ricos y del 1% para los más pobres. En Mongolia, en 2010, el 72 % de los más ricos terminaron al menos cuatro años de la educación superior; sin embargo, entre los más pobres solo el 3 % logró este objetivo. Se observa también una gran desigualdad en algunos países de Europa Oriental, como Bulgaria, la ex República Yugoslava de Macedonia y la República de Moldova (Gráfico 12.6).

Sin embargo, las encuestas presentan varios inconvenientes para analizar los modelos de educación

GRÁFICO 12.5:

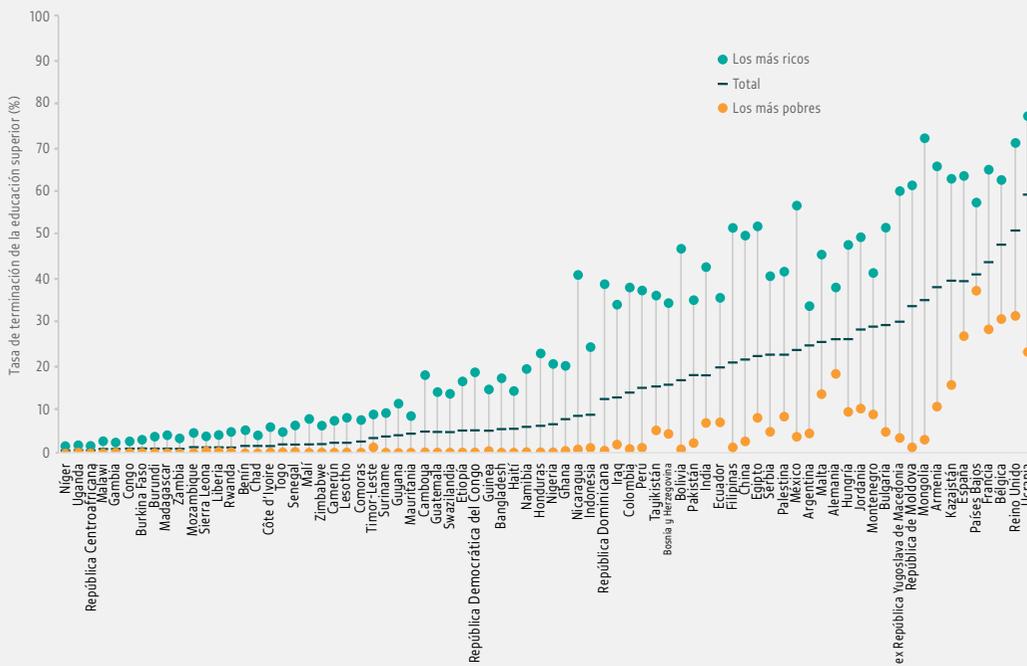
La disparidad en detrimento de los hombres se agrava entre el acceso a la educación superior y la graduación
Índice de paridad de género correspondiente a la tasa bruta de matriculación en la educación superior y la tasa bruta de diplomados del primer ciclo de la educación superior, países seleccionados, 2013 o último año sobre el que se dispone de datos



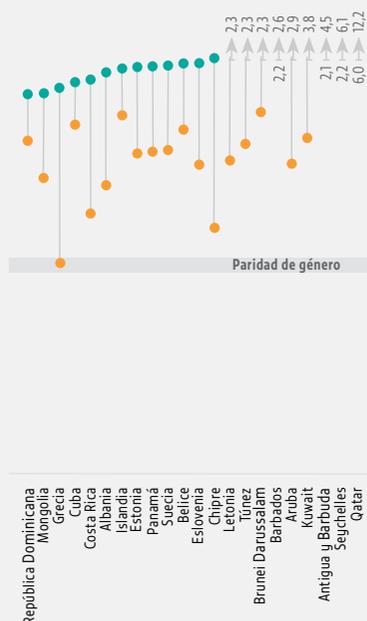
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 12.6:

Existen grandes disparidades entre pobres y ricos en cuanto a la terminación de los estudios en la educación superior
Porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años que han concluido al menos cuatro años de educación superior, por riqueza, países seleccionados, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas a familias.



superior, especialmente en lo que respecta a indicadores de participación. Las encuestas estandarizadas no recogen información suficientemente detallada sobre, por ejemplo, la duración del curso o la concesión real de un título. Además, las preguntas reflejan las condiciones en las que las personas viven y no en las que crecieron.

Si bien es mucho lo que se puede ganar a partir de los indicadores comparables de la educación superior, los sólidos sistemas de gestión de información son inevitablemente mejores a la hora de captar los matices de los contextos nacionales y, por otro lado, más útiles para los responsables de la elaboración de políticas, como se observó en Colombia (**Recuadro 12.1**). Ahora bien, es necesario ajustar la comunicación de las informaciones en los planos nacional e internacional para permitir el seguimiento de la creciente diversidad en materia de participación de los estudiantes, ejecución de los programas y enseñanza privada, que inciden en la desigualdad de acceso.

Matriculación a tiempo parcial frente a la matriculación a tiempo completo.

La información obtenida de la base de datos sobre la educación de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) revela que alrededor de uno de cada cinco estudiantes de la educación superior estudia a tiempo parcial. En países como Argentina, Finlandia, Nueva Zelandia, Polonia y los Estados Unidos, al menos uno de cada tres estudia a tiempo parcial. En muchos países, los cursos a tiempo parcial de educación superior están menos regulados por el Estado y con mayor frecuencia son impartidos por el sector privado independiente. En el Japón, casi todos los estudiantes a tiempo parcial estudian en el sector privado independiente; en Letonia

y los Países Bajos, lo hacen casi la mitad. En Albania, Dinamarca e Irlanda los estudiantes a tiempo parcial con mayor frecuencia pagan derechos de matrícula mayores que los estudiantes a tiempo completo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b).

Educación a distancia frente a educación en el campus. La educación a distancia, al depender menos del tiempo, el espacio y el ritmo de un campus, puede hacer que el acceso a la educación superior resulte más equitativo y asequible. Sin embargo, parece que su mayor efecto en los países de altos ingresos es que permite a los estudiantes obtener créditos por módulos de aprendizaje antes o simultáneamente a sus estudios en el campus (Lokken y Mullins, 2014). Se trata de un resultado más modesto del que se esperaba de los cursos masivos de participación abierta en línea (Barber y otros, 2013). Pero los datos en este ámbito aún son insuficientes. Una iniciativa internacional de seguimiento sobre el suministro y la utilización de recursos educativos en línea, y en particular los recursos educativos abiertos, el Informe mundial sobre la educación superior en línea

recopiló datos durante el segundo semestre de 2015 (ICDE, 2015).

Educación superior pública y privada. Según datos de UOE, en 2012, el 17,5 % de los estudiantes estudiaban en instituciones privadas financiadas de forma independiente. La mayoría de los países tiene un porcentaje muy pequeño de estudiantes en este sector. Algunas importantes excepciones son el Brasil, Chile, Colombia, Indonesia, el Japón, México y la República de Corea, donde el porcentaje es del 80 %. En el Brasil, donde el 70% de los estudiantes están inscritos en universidades privadas, se puso en marcha el programa Universidad para todos (PROUNI) en el sector privado, para ampliar el acceso a la educación superior (Somers y otros, 2013).

ASEQUIBILIDAD

La asequibilidad de la educación superior depende de la relación pasada, actual y futura entre los costos y los ingresos. Los estudiantes asumen los costes directos de educación pero también los gastos generales de

RECUADRO 12.1

En Colombia, un robusto sistema de información de gestión proporciona datos normativos sobre la educación superior

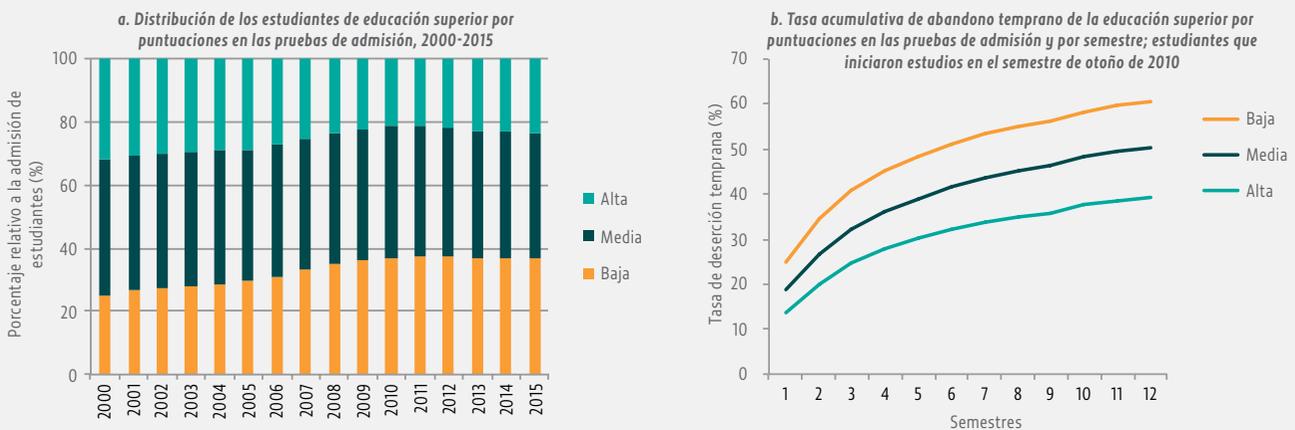
Colombia dispone de un sistema integral de datos de acceso público sobre educación superior basado en regulaciones específicas. El Ministerio de Educación trabaja estrechamente con las universidades para comunicar las actualizaciones de las definiciones y resolver cuestiones tecnológicas. A cambio, las universidades invierten en el desarrollo profesional de su personal para garantizar la presentación de información a tiempo y cumplir con las últimas normas de calidad de los datos.

Existen cinco conjuntos de datos diferentes. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) incluye indicadores básicos sobre programas académicos, estudiantes, profesores, administración del campus, investigación, educación continua, internacionalización e infraestructura. El sistema SPADIES hace seguimiento de los patrones de matriculación para supervisar y prevenir el abandono de los estudiantes de la educación superior, con un enfoque especial en los estudiantes desfavorecidos. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) registra información sobre Saber Pro, un examen nacional diseñado para evaluar el aprendizaje del estudiante una vez obtenido su primer diploma universitario. El Observatorio Laboral para la Educación (OLE) hace un seguimiento de los estudiantes en el mercado laboral y, además, proporciona información sobre la situación laboral de los graduados, los salarios y la evolución de la demanda de mano de obra en función de la trayectoria de los estudiantes. La Red Internacional de Fuentes de Información y Conocimiento para la Gestión de la Ciencia, Tecnología e Innovación (SCIENTI) supervisa información detallada sobre investigación y desarrollo académicos, programas de investigación doctoral e institutos de investigación.

La matriculación en educación superior aumentó velozmente entre los años 2000 y 2015. Sin embargo, esta expansión incidió en los efectivos de estudiantes. El porcentaje de estudiantes admitidos que habían obtenido las calificaciones más bajas en el examen de finalización de la secundaria aumentó de un 25 % en 2000 a un 37 % en 2010 (**Gráfico 12.7a**). Los estudiantes con calificaciones bajas son más propensos a abandonar la universidad antes de obtener un diploma. Después de ocho semestres, el 55 % había abandonado los estudios, en comparación con el 35 % de los estudiantes con calificaciones altas (**Gráfico 12.7b**).

GRÁFICO 12.7:

En Colombia, los estudiantes con puntuaciones bajas en las pruebas de admisión tienen menos probabilidades de terminar los estudios



Fuente: Ministerio de Educación de Colombia (2016a, 2016b).

subsistencia como los respectivos al transporte, la alimentación y el alojamiento. Los costes totales pueden compararse con los niveles de ingresos familiares, según figuran en las encuestas familiares. Por ejemplo, el coste total de la educación superior en México es 1,75 veces el nivel de la media nacional de los ingresos familiares, mientras que constituye solo la mitad de este nivel en el Canadá y Nueva Zelanda (Higher Education Strategic Associates, 2014). Si bien este criterio es útil, no indica cuántos jóvenes no pueden costearse una educación superior.

Recopilar información sobre los costes directos de la educación superior no es algo sencillo. Los derechos de matriculación, inscripción y exámenes a menudo presentan diferencias por área temática y por institución, especialmente entre el sector público y el privado. Se suele disponer de datos nacionales sobre los costes cuando existe una política gubernamental encaminada a brindar asistencia financiera para que la participación en educación superior sea más asequible. Por ejemplo, los gobiernos y las instituciones de educación superior pueden conceder becas y préstamos reembolsables y

“

En Chile, alrededor de 165 000 estudiantes empezaron a asistir a la universidad de manera gratuita al inicio del nuevo año académico en marzo de 2016. Representaban aproximadamente la mitad de los estudiantes procedentes del 50 % de las familias más pobres de Chile

”

ofrecer precios reducidos para alojamiento (residencias de estudiantes), alimentación (comedores) y transporte (tarjetas de transporte).

Mediante la comparación de la carga financiera que soportan las familias con la ayuda financiera que reciben es posible distinguir las diferencias entre países (Orr, 2016). En 2011, en 26 países de Europa, las familias aportaron en promedio un 15 % del gasto total a las instituciones de educación superior y, asimismo, la ayuda a los estudiantes representó el 18 % del gasto público en educación superior (**Gráfico 12.8**).

Se observaron grandes diferencias entre los países. Chipre, Noruega y el Reino Unido dedicaron más del 40% del gasto público en la educación superior pública a ayudas para los estudiantes. En Noruega, los derechos

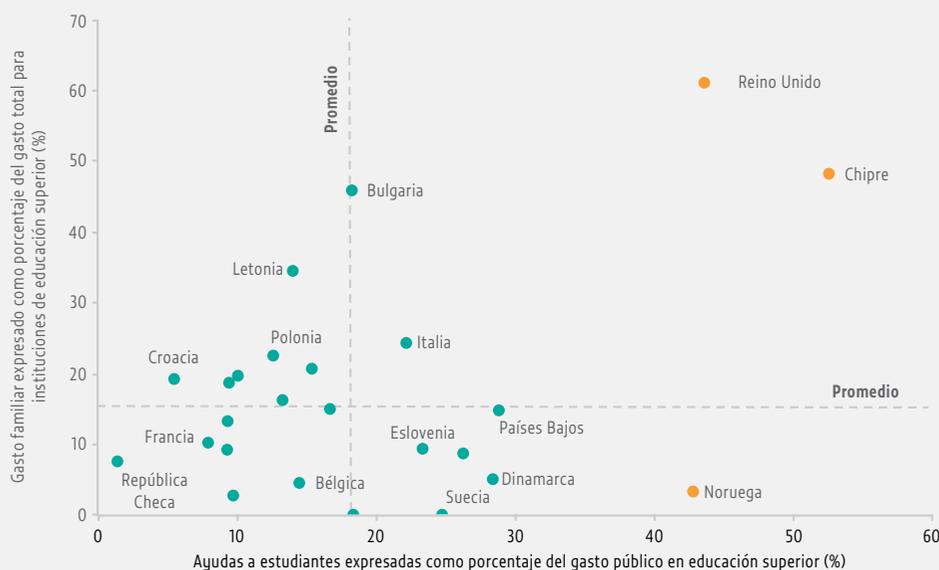
de matrícula son casi inexistentes, y la ayuda se utiliza para compensar las diferencias en la capacidad de los estudiantes para sufragar los costes de subsistencia durante sus estudios. En Chipre y el Reino Unido la ayuda se emplea para compensar el impacto del costo elevado de la educación superior (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b).

Mediante un enfoque basado en las cuentas nacionales de la educación (Capítulo 20) es posible observar que la participación de los hogares en el gasto total en educación superior fue aún mayor en 2012 en los países no europeos de altos ingresos, como por ejemplo: el 40% en Australia, el 42% en la República de Corea, el 46 % en los Estados Unidos, el 52 % en el Japón, y el 55 % en Chile, donde recientemente se llevaron a cabo reformas

GRÁFICO 12.8:

Existen múltiples formas de hacer asequible la educación superior

Gasto familiar expresado como porcentaje del gasto total para instituciones de educación superior; ayudas a estudiantes matriculados en educación superior expresadas como porcentaje del gasto público en educación superior, países seleccionados, 2011



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015a).

RECUADRO 12.2
En Chile, las persistentes demandas de los estudiantes en favor de una educación superior asequible desencadenaron una reforma

Debido a sus altos derechos de matrícula, Chile se convirtió en uno de los países donde los estudios universitarios costaban más caro en el mundo. Las protestas de los estudiantes contra los altos costes de la educación superior comenzaron en 2011 y se convirtieron en un problema de política nacional, que finalmente condujo a una gran reforma y a una nueva ley que se aprobó en diciembre de 2015.

En consecuencia, alrededor de 165 000 estudiantes empezaron a asistir a la universidad de manera gratuita al inicio del nuevo año académico en marzo de 2016. Representaban aproximadamente la mitad de los estudiantes procedentes del 50 % de las familias más pobres de Chile. Esta nueva política le costará al gobierno entre 300 y 400 millones de dólares estadounidenses al año, por encima de los 858 millones que gasta anualmente en becas y préstamos estudiantiles.

Tal como está diseñado actualmente, el programa limita el acceso gratuito a estudiantes que cumplen los requisitos y que están matriculados en 25 universidades públicas y privadas tradicionales que forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, y en 5 universidades privadas de creación más reciente que cumplen determinados criterios de acreditación y estatus de organización sin ánimo de lucro. Para 2018, este programa deberá cubrir a todas las instituciones que cumplan con los requisitos gubernamentales.

Los críticos destacan que los institutos profesionales y los centros de formación técnica, que dan cabida a una elevada proporción de estudiantes de bajos ingresos, no tienen la posibilidad de ofrecer ese programa de acceso gratuito y que, conceder una subvención de tarifa uniforme, hace que sean las universidades las que tengan que encargarse de saldar la diferencia en las disciplinas más caras.

Fuentes: Hurtado (2012, 2015, 2016); Guzmán-Valenzuela (2016).

en respuesta a las fuertes protestas políticas (**Recuadro 12.2**) (OCDE, 2015b).

Las grandes aportaciones de los hogares no están necesariamente relacionadas con la inequidad y la asequibilidad. Por ejemplo, la tasa de acceso a los programas de licenciatura en Australia es más del doble de la de Austria (76 % frente al 34 % respectivamente), aunque los hogares de Australia contribuyen varias veces más al gasto total en educación superior (40% frente a 2 % respectivamente) OCDE (2015b). Australia dispone de préstamos combinados con compensaciones vinculadas a los ingresos y becas concedidas en función de los recursos, que fomentan el acceso a la educación superior de los estudiantes desfavorecidos y contribuyen a reducir el riesgo de endeudamiento (OCDE, 2016b). A fin de comprender cómo facilitar la asequibilidad, es necesaria una combinación precisa de herramientas normativas y una orientación hacia los más necesitados, además de supervisión (ver Capítulos 20 y 21).

CALIDAD

Distintas mediciones de la calidad en la educación superior sirven a múltiples partes interesadas. Los resultados constituyen una de estas medidas. Este

apartado aborda dos enfoques para su medición: a través de clasificaciones de las universidades y de los resultados de los estudiantes.

Clasificación de las universidades

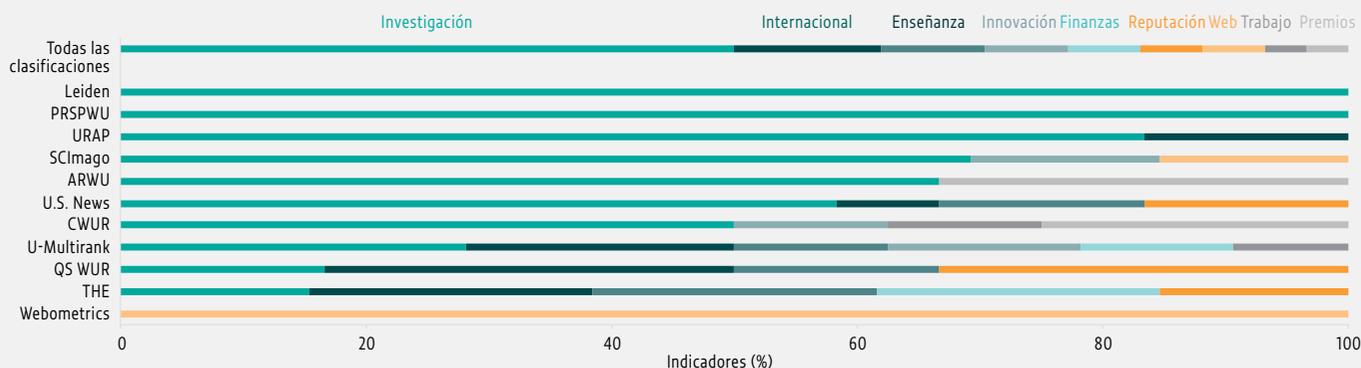
Desde que aparecieron en los años 80, las clasificaciones de universidades han seguido creciendo en número y popularidad como referencias básicas de rendimiento de las instituciones de educación superior. El primer sistema de clasificación mundial, la Clasificación Académica de Universidades del Mundo, con sede en Shanghái, fue creado para que los líderes universitarios chinos pudieran comparar sus instituciones con las del resto del mundo y comprender cómo mejorarlas.

En 2015, 11 sistemas mundiales de clasificación generaron



GRÁFICO 12.9:**Los resultados de la investigación tienen una gran importancia en los sistemas de clasificación de educación superior**

Distribución de los tipos de indicadores utilizados por una selección de sistemas mundiales de clasificación de las universidades, 2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, realizado utilizando las notas metodológicas en línea de los siguientes sistemas de clasificación de las universidades: Leiden Ranking; Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities; University Ranking by Academic Performance; SCImago Institutions Ranking; Academic Ranking of World Universities; Global Universities Ranking U.S. News; Center for World University Rankings; U-Multirank; QS World University Rankings; THE World University Rankings; y Ranking Web of World Universities.

listas actualizadas. De ellos, 5 se basan en criterios comerciales, generalmente publicados a través de los canales de noticias existentes; 3 están financiados por gobiernos; 2 están ubicados en universidades; y 1 está gestionado por una organización independiente sin ánimo de lucro. Los sistemas utilizan 118 indicadores en total, la mitad de los cuales están relacionados con publicaciones académicas o índices de citas de investigación. En 7 sistemas, las medidas de investigación representan por lo menos el 50% de toda la información. Por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje representan menos del 10 % de todos los indicadores y se encuentran solo en 4 sistemas de clasificación (**Gráfico 12.9**).

Uno de los sistemas, U-Multirank, no compara realmente unas universidades con otras, sino que incluye una herramienta que permite a los usuarios crear sus propias tablas basándose en 29 indicadores dentro de 6 categorías —enseñanza, investigación, innovación, internacionalización, finanzas y empleo.

Las clasificaciones atraen la atención porque son fáciles de comprender. Sin embargo, también tienen grandes defectos. Excluyen a la gran mayoría de universidades del mundo y recopilan información relativa únicamente a aquellas cuyos equipos han producido al menos varios cientos de publicaciones durante el año anterior. Solo los grupos españoles Scimago y Webometrics evalúan más de 1500 universidades. Ambos utilizan información

sobre presencia en la web para establecer el conjunto de universidades que serán sometidas a clasificación. Webometrics centra su análisis en los principios del acceso abierto y ofrece información sobre más de 22 000 instituciones.

Pese a algunas mejoras metodológicas, las clasificaciones universitarias son principalmente herramientas de mercadotecnia que se basan en gran medida en la reputación institucional y las publicaciones académicas. Tal como están diseñadas actualmente, las clasificaciones no se basan en indicadores de calidad de la enseñanza o del aprendizaje de los estudiantes que sean fiables, válidos, estandarizados y comparables internacionalmente.

Resultados de los estudiantes

Si bien una medida típica del resultado estudiantil podría ser la tasa de graduados, se está evaluando una gama cada vez más amplia de competencias cognitivas, afectivas, conductuales y psicológicas del estudiante para determinar la calidad de la educación superior. La evaluación de las competencias incluye encuestas sobre la motivación y la satisfacción, exámenes de acreditación profesional y evaluaciones directas del aprendizaje (Nusche, 2008).

Las evaluaciones directas del aprendizaje del estudiante en la educación superior miden una combinación de

competencias cognitivas como razonamiento verbal y cuantitativo, operaciones analíticas, pensamiento crítico y resolución de problemas. Las evaluaciones están diseñadas para medir competencias genéricas o aquellas que reflejan un conjunto de conocimientos en un campo determinado.

Pocos países presentan evaluaciones nacionales de las competencias cognitivas de los estudiantes. El Brasil inició el Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) a través de la legislación aprobada en 1996 y, desde 2004, esta prueba se aplica a escala nacional. Alrededor del 80 % de los estudiantes en instituciones públicas y privadas hacen el examen al iniciar y al finalizar los estudios de licenciatura. Los resultados en 19 campos de estudio muestran que los estudiantes realizan más progresos en determinadas áreas temáticas que en el componente de conocimiento general del test (Melguizo y Wainer, 2015).

Estos hallazgos sugieren que el desarrollo curricular influye considerablemente en la enseñanza, ya que la parte de competencias generales del test no está alineada con el programa de los planes de estudio. La diferencia se explica también por el nivel de conocimientos asociado a la evaluación de competencias genéricas. Por ejemplo, los estudiantes de medicina no muestran casi ningún progreso en competencias generales a lo largo de cuatro años, pero sí muestran notables progresos en las áreas de contenido concreto, muy probablemente porque al iniciar la universidad ya disponen de grandes capacidades académicas generales.

También se ha intentado realizar comparaciones transnacionales de los resultados del aprendizaje en educación superior. En 2013 la OCDE concluyó un estudio de viabilidad sobre la Evaluación de los resultados del aprendizaje en la educación superior (AHELO), en el que participaron 17 países y jurisdicciones. China, Finlandia y Noruega apoyaron una evaluación completa, pero el proyecto chocó con la resistencia de gobiernos o líderes de educación superior en el Canadá, los Estados Unidos y el Reino Unido (Morgan, 2015).

En 2015 se lanzó un proyecto llamado la medición y comparación de los logros de los resultados del aprendizaje en la educación superior en Europa (CALOHEE). Para 2017, está previsto que estén disponibles los resultados de la primera ronda de evaluaciones. La finalidad es evaluar si los estudiantes

en el Espacio Europeo de Educación Superior están alcanzando competencias que coinciden con los estándares definidos internacionalmente. CALOHEE es un proceso ascendente, dirigido desde la universidad, mientras que ENADE y AHELO estaban gestionados por los gobiernos y se orientaban hacia la rendición de cuentas.

Algunos críticos se han preguntado si las evaluaciones del aprendizaje en educación superior miden realmente lo que afirman medir (Primi y otros, 2010; 2011). Las universidades también se cuestionan su finalidad. Las evaluaciones de los resultados de los estudiantes han sido desarrolladas para fomentar la rendición de cuentas y son diseñadas por organismos externos: organismos gubernamentales, empresas privadas de evaluación y agrupaciones sin ánimo de lucro (Nusche, 2008). Los críticos destacan la ausencia del profesorado en el diseño y la aplicación, una debilidad muy grave teniendo en cuenta que los profesores universitarios tienen un grado relativamente alto de autonomía como guardianes del contenido académico (Possin, 2013).

Las limitaciones metodológicas y los costes de las evaluaciones de los resultados de los estudiantes deben ser motivo de reflexión. Las diferencias en las estructuras y los recursos normativos nacionales y en las misiones de la universidad dentro del sistema educativo, suponen un obstáculo considerable para obtener una medición global de la calidad en la educación superior.

“ Pese a que el ODS 4 hace un llamamiento a que se garanticen oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, ninguna de las metas educativas menciona la educación de adultos ”

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Pese a que el ODS 4 hace un llamamiento a que se garanticen oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, ninguna de las metas educativas menciona la educación de adultos. Sin embargo, el indicador mundial propuesto para la meta 4.3 incorpora el

concepto de la educación de adultos, y las posibilidades de aprendizaje, educación y formación de los adultos constituyen una estrategia para el logro de la meta 4.3,

según el Marco de Acción Educación 2030.

Las tres modalidades de educación de adultos son formal, no formal e informal. La educación formal se refiere principalmente a la educación inicial que es «institucionalizada, intencional y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos» y que «está reconocida como tal por las autoridades nacionales de educación pertinentes o sus equivalentes» (IEU, 2012b).

La educación no formal es «cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del marco del sistema formal para brindar determinados tipos de aprendizaje». Adopta distintas formas como conferencias, seminarios y talleres con objetivos de aprendizaje y contenidos establecidos, tutorías y clases privadas, formación en el lugar de trabajo y cursos de participación abierta y de educación a distancia. Mientras que los motivos principales para participar en este tipo de educación son profesionales, en la práctica es difícil determinar claramente por qué la gente se involucra en el aprendizaje no formal para adultos (Rubenson, 1999).

La educación informal, en su sentido más amplio, es probablemente la modalidad más predominante. Se define como intencional o deliberada pero no institucionalizada. Desarrolla actividades de aprendizaje «dentro de la familia, en el lugar de trabajo, en la comunidad local y en la vida cotidiana, de manera autogestionada, dirigida por la familia o por la sociedad» (IEU, 2012b). Dado que está menos organizada y estructurada que las otras dos modalidades, queda fuera del ámbito de medición de la participación en educación.

ACCESO

La diversidad de la educación formal y, sobre todo, de la educación no formal, dificulta particularmente el seguimiento de la participación en la educación de adultos.

El IEU recopila información sobre los alumnos con edades a partir de los 15 años, relativa a la educación formal. Por ejemplo, en los 49 países con datos disponibles, los adultos representaban el 4 % de los matriculados en educación primaria; la tasa superaba el 5 % en seis países, incluidos Tailandia (5,2 %), el Brasil (5,3 %) y la India (6,5 %), donde más de 9 millones de adultos estaban matriculados. En los 55 países con datos disponibles, los adultos representaban el 5 % de los matriculados en el primer ciclo de secundaria y el 10 % de los matriculados en el segundo ciclo de secundaria.

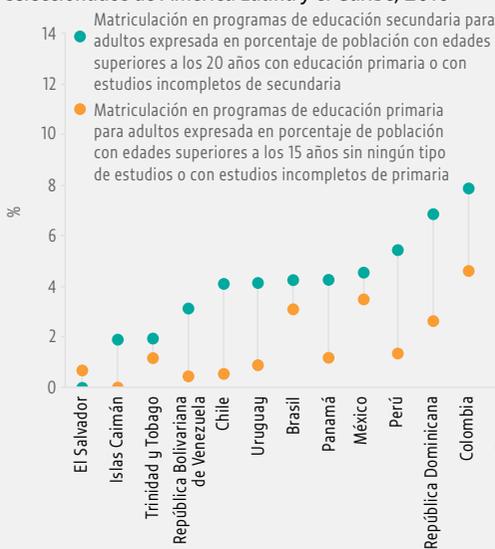
En América Latina y el Caribe, una cuarta parte de los adultos no han terminado la escuela primaria y la mitad de ellos no han finalizado la secundaria. Un estudio de carácter regional sobre los alumnos adultos (IEU, 2013) halló que en México el 3,5 % de los adultos con un nivel inferior al de la enseñanza primaria participaron en programas de finalización de la enseñanza primaria, como el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, que combina la enseñanza primaria con competencias laborales y formación ciudadana activa. En el Estado Plurinacional de Bolivia, donde el 13 % de los adultos con un nivel inferior al de enseñanza secundaria participaron en los programas de finalización de enseñanza secundaria, las clases a menudo se combinan con formación profesional y los adultos pueden obtener un certificado de calificaciones emitido por una escuela profesional (Gráfico 12.10).

Sin embargo, actualmente no existe ninguna medición de la participación de los adultos en la educación formal y no formal. Pueden extraerse enseñanzas muy útiles de

GRÁFICO 12.10:

En Bolivia, uno de cada ocho adultos que no cursaron o terminaron la enseñanza secundaria participó en el programa de segunda oportunidad

Tasa de participación de los adultos en programas de educación primaria y secundaria expresada en porcentaje de población sin las respectivas calificaciones, países seleccionados de América Latina y el Caribe, 2010



Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 12.4:

Diferencias importantes en las preguntas sobre participación en educación de adultos de la Encuesta europea sobre la fuerza de trabajo y la Encuesta sobre educación de adultos

Asunto	Encuesta europea sobre la fuerza de trabajo	Encuesta sobre educación de adultos
Periodo de referencia	4 semanas	12 meses
Definición de educación y formación	Excluye algunas actividades como la formación guiada en el lugar de trabajo Incluye solo los cursos de educación formal con una duración mínima de un semestre	Todos los tipos de actividades no formales Incluye todos los cursos formales de corta duración
Secuencia de preguntas y preguntas guía	Utiliza un cuestionario simple y enfatiza la formación relacionada con el trabajo	Utiliza términos que reflejan una gama ligeramente más amplia de actividades como «clases privadas, cursos, conferencias, charlas, talleres, seminarios y actividades diseñadas para la preparación al trabajo»
Justificación de la educación	Conjunto limitado de resultados: relacionados con el empleo actual y futuro; o no	Conjunto de resultados ligeramente más amplio aparte del trabajo, como conocer a otra gente u otros motivos personales, o actualizar el conocimiento en un ámbito determinado

la experiencia de Europa. Desde que la Unión Europea estableció el objetivo de alcanzar para 2020 una tasa de participación del 15 % en la educación de adultos, se han realizado grandes esfuerzos para desarrollar herramientas pertinentes de recopilación de datos.

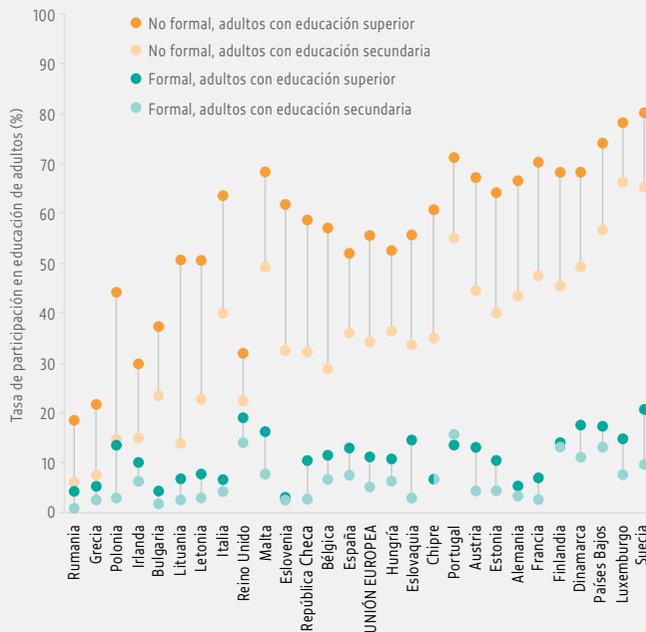
Dos encuestas familiares recogen información sobre la participación en la educación de adultos en Europa. La Encuesta europea sobre la fuerza de trabajo (EPA) se realiza trimestralmente desde 1983 en 33 países y es la fuente oficial de información sobre la meta de participación en la educación de adultos. La Encuesta sobre educación de adultos (AES) se efectuó en 2007 y 2011 en 30 países y la tercera ronda está programada para 2016. Existen considerables diferencias entre las dos encuestas, por ejemplo, en lo relativo a los periodos de referencia o las definiciones de educación y formación (Eurostat, 2011) (**Cuadro 12.4**). Además, existen diferencias dentro de la EPA en los distintos países (Holford y Mleczko, 2011).

La AES 2011 indicó que la tasa media de participación en educación de adultos en actividades de educación, tanto formal como no formal, durante los 12 meses anteriores a la encuesta alcanzaba el 40 % en los 28 países de la Unión Europea. La tasa media de participación en educación no formal era del 37 % y en educación formal alcanzó el 6 % (con algunas imbricaciones). La tasa de participación en educación formal para adultos varió ampliamente entre

GRÁFICO 12.11:

Las tasas de participación en educación para adultos en Europa son más elevadas entre los más instruidos

Tasa de participación en educación de adultos por tipo de oportunidad y nivel adquirido, países de la Unión Europea, 2011

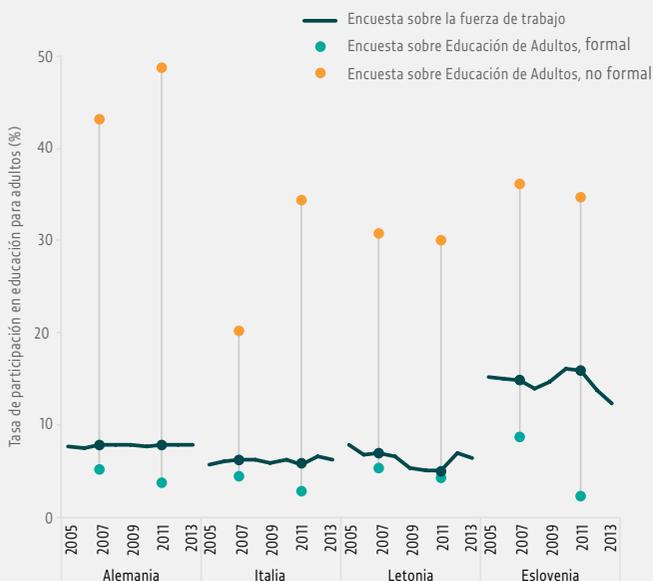


Fuente: Eurostat (2016).

países, desde el 1 % de Rumania hasta el 15 % del Reino Unido.

Las tasas de participación en la educación de adultos difieren considerablemente en función del nivel educativo ya alcanzado. En general, los adultos que han concluido la educación superior tienen más acceso a oportunidades de educación formal para adultos que aquellos adultos que solo han concluido la educación secundaria (**Gráfico 12.11**). En Eslovaquia, Polonia y Suecia se observan grandes brechas entre los más instruidos y los menos instruidos respecto a las tasas de participación en educación formal. Las diferencias más pequeñas se observan en Eslovenia y Finlandia, mientras que en Portugal los adultos que han finalizado la educación secundaria tienen más posibilidades de acceder a la educación formal (**Recuadro 12.3**).

Por su parte, la EPA indicó que la tasa media de participación en la educación de adultos durante las

GRÁFICO 12.12:**Distintas encuestas apuntan a diferentes niveles de participación en educación para adultos***Tasa de participación en educación de adultos, países seleccionados, 2005-2013*

Fuente: Eurostat (2016).

cuatro semanas previas a la realización de la encuesta se acercaba al 10 %. En Alemania e Italia, la tasa se mantuvo más o menos constante entre 2005 y 2013, mientras que en Letonia se observa una tendencia descendente hasta 2011. Los adultos en Eslovenia eran más propicios a inscribirse en algún tipo de formación que en otros países (**Gráfico 12.12**).

La EPA y la AES diferían no solo en sus cálculos de la tasa media de participación en educación de adultos, sino también en sus cálculos sobre las tendencias de estas tasas de participación a lo largo del tiempo. Por ejemplo, entre 2007 y 2011, se observó una tendencia descendente en 10 países en la AES y en 8 países en la EPA; pero solo compartían tres países (ICF, 2015), lo que pone de manifiesto el hecho de que definiciones distintas conducen a conclusiones muy diferentes.

En conclusión, el indicador mundial propuesto de la participación de los adultos en la educación durante los 12 meses previos presenta varios desafíos. Será necesario alcanzar un consenso sobre la equivalencia de los distintos tipos de experiencia educativa. Las herramientas para recopilar esta información tendrán que ser sometidas a una normalización para mejorar la comparabilidad de los

RECUADRO 12.3**El sistema de educación para adultos de Portugal respalda a los más desfavorecidos**

Portugal fue el único país de Europa donde la tasa de participación en la educación formal era superior para los adultos con educación secundaria (15 %) que para los adultos con educación superior (13 %). Esta situación es excepcional: las personas más instruidas a menudo tienen acceso a mayores oportunidades de educación formal para adultos.

Portugal presenta con diferencia la tasa más elevada de la Unión Europea de adultos con un nivel educativo inferior al primer ciclo de enseñanza secundaria (el 39 % en 2013, muy por encima del segundo país con la tasa más alta, Grecia, que alcanza el 19 %), e inferior al segundo ciclo de secundaria (60 % en 2013, comparado con el segundo país con la tasa más alta, España, que alcanza el 44 %). El sistema de educación para adultos trata de ayudarlos a mejorar su nivel educativo. Más del 5 % de los adultos portugueses con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años lograron una certificación en el segundo ciclo de secundaria en la edad adulta, la tasa más alta en Europa Meridional en 2013. La educación se imparte en el marco de la iniciativa conjunta Programa de Formação em Competências Básicas, introducida en 2010.

Además, los adultos portugueses con educación secundaria son más propensos a acceder a la educación no formal (55 %) que sus homólogos en Francia (48 %), Italia (40 %) y España (36 %).

Bajo la Iniciativa Nuevas Oportunidades, el mayor programa público de las últimas décadas, se establecieron centros de cualificación y formación profesional como "servicios de ventanilla única" del aprendizaje a lo largo de toda la vida para prestar tres tipos de servicios de manera integrada: orientación, validación del aprendizaje no formal e informal y programas de formación. También existen fuertes incentivos para participar en la educación para adultos, como deducciones en los impuestos sobre la renta y permisos para formación financiados por las empresas.

Fuentes: CEDEFOP (2011); Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015a); Nico y Nico (2011); OCDE (2005a); UNEVOC (2014).

resultados entre países. La experiencia de los distintos intentos de normalizar las cuestiones conexas en Europa constituye una base para el debate.

ASEQUIBILIDAD

La evaluación de la asequibilidad en la educación de adultos está muy limitada por la falta de información relativa a la participación y al gasto público, incluso más

“ Menos de uno de cada seis países gastaron más del 0,3 % del PIB en educación de adultos ”

que en la formación técnica y profesional y la educación superior.

En 2009, el Marco de acción de Belém sobre el aprendizaje y la educación de adultos instaba a los países a realizar «una mayor inversión en el aprendizaje y la educación de adultos», pero no establecía objetivos financieros. El *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE), que se publica cada tres años, solicita a los países información sobre la parte del gasto público que dedican a la educación de adultos. Una cuarta parte de los más de 90 países que han aportado información (pero solo el 41 % de los países de altos ingresos) reflejaron un gasto superior al 4 % en educación de adultos. Esto, combinado con información sobre el gasto público en educación como una proporción del producto interno bruto (PIB) indica que menos de uno de cada seis países gastaron más del 0,3 % del PIB en educación de adultos, siendo todos ellos países de altos ingresos, a excepción de Kirguistán y la República Unida de Tanzania. Las próximas ediciones del GRALE deberán recopilar información más precisa, pero está claro que los presupuestos otorgan escasa prioridad a la educación de adultos.

El gasto estatal es importante porque es más propicio a responder a las necesidades de los grupos desfavorecidos. Por ejemplo, la educación y la formación profesional para adultos en Francia supuso el 1,52 % del PIB en 2012. Este gasto se repartió entre el Estado (53 %), las empresas (43 %) y los hogares (4 %). Pero el porcentaje que el Estado dedicó a este tipo de actividades alcanzó el 76 % para los aprendices y el 84 % para los desempleados (DARES, 2015).

En general, se requiere más información sobre el gasto público para comprender cómo este se orienta hacia los grupos más necesitados. La financiación pública puede tomar la forma de cursos directos para adultos o subsidios para proveedores acreditados, a fin de que los participantes no tengan que pagar derechos de matrícula. También puede tomar la forma de apoyo financiero a los adultos para que sufragan su educación (a través de becas, cupones y préstamos) o apoyo para las empresas para que proporcionen más oportunidades de educación y formación.

Un estudio de las políticas europeas en este ámbito encontró ejemplos de acuerdos de cofinanciación orientados acertadamente a los grupos más necesitados. Por ejemplo, en Suecia, que dispone de un sistema de becas y préstamos para ayudar a los adultos a volver a estudiar, la proporción de subvenciones en el marco del apoyo total era superior para aquellas personas que habían terminado el segundo ciclo de secundaria (73 %) que para otros alumnos (31 %). En Letonia, los adultos desempleados que participaron en un programa de formación recibieron un cupón para asistir a cursos de educación no formal autorizados, así como una ayuda mensual (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b).

CALIDAD

Supervisar la gama completa de las dimensiones de la calidad en la educación de adultos entraña una enorme complejidad. Los marcos propuestos han incluido aspectos que van desde la certificación, el reconocimiento, la validación y la acreditación hasta la medida en que los programas se orientan hacia los grupos de población más necesitados (por ejemplo, Borkowsky, 2013; ICF, 2015).

En el Marco de acción de Belém se establecieron tres compromisos para promover la calidad en el aprendizaje y la educación de adultos. Se centran en a) planes de estudio, materiales de aprendizaje y metodologías de



enseñanza, b) sistemas de gestión en investigación y conocimiento, y c) formación y desarrollo de capacidades para educadores de adultos. La preparación y el desarrollo profesional de los educadores de adultos se utilizan aquí como un ejemplo de una dimensión de la calidad relativa al sistema.

Dentro del GRALE III, tres preguntas se centraban en los educadores de adultos. Entre los dos tercios de los países que respondieron, el 80 % declararon que tienen programas de educación y formación previos al empleo para profesores e instructores de adultos. Sin embargo, solo el 39 % exigían cualificaciones previas al empleo para enseñar en los programas de educación de adultos. Y solo el 29 % declararon que disponían de capacidades suficientes en sus programas de formación y educación permanente y en el empleo para acoger a los profesores de educación de adultos (IUAL, 2016).

Estos porcentajes brindan un panorama general útil pero no son lo suficientemente precisos y, además, son difíciles de validar. Para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 se encargó una serie de estudios de casos por países a fin de obtener una visión más amplia de la situación. Camboya ha creado 348 centros de enseñanza comunitaria donde se imparten múltiples programas encaminados, entre otros, a la adquisición de competencias profesionales o a iniciativas de generación de ingresos, especialmente en las zonas rurales. El Departamento provincial de Educación para la Primera Infancia ofrece a los profesores comunitarios formación en el trabajo durante 16 días (Vanna, 2016).

La Fundación jamaicana para el aprendizaje a lo largo de toda la vida mantiene una red de 29 centros de educación de adultos con 129 instructores de adultos, el 65 % de los cuales están cualificados; además, algunos de ellos han recibido formación especializada en áreas necesarias para proporcionar una formación especial y para hacer frente a dificultades de aprendizaje (Cross, 2016).

En México, los asesores en educación de adultos reciben una formación inicial y permanente entre otras cosas en materia de cultura digital, cultura escrita, educación de los trabajadores, competencias en lenguas indígenas y actualizaciones de las directrices del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Existen, además, cursos acreditados para ampliar estudios en varios niveles y a los educadores con buenos resultados en términos de matriculación y aprendizaje del estudiante se les brindan incentivos como los subsidios de formación (Hernández Flores, 2016).

Desde los años 90, Mozambique ha establecido el Instituto Nacional de Educación de Adultos y ha puesto en marcha titulaciones de licenciatura y máster en educación de adultos y tres asociaciones de educación de adultos. Sin embargo, más de la mitad de los instructores carecen de formación pedagógica inicial (Ussene, 2016).

Salvo en los países de altos ingresos, la base de conocimientos sobre educación para adultos es limitada. El objetivo común de la Unión Europea con respecto a la educación de adultos ha estimulado la inversión en el acopio de información relacionada con los sistemas de educación de adultos. A partir del GRALE III se llegó a la conclusión de que los esfuerzos para mejorar los datos «deben establecer prioridades de manera cuidadosa y garantizar que sus ambiciones están en sintonía con las fuentes disponibles en los distintos países y contextos» (IUAL, 2016), además de que es necesario promover la evaluación y el aprendizaje entre pares. Los grupos de países con perfiles comparables deberían crear redes dentro de las organizaciones existentes para generar e intercambiar información sobre la calidad de la educación de adultos.

NOTAS FINALES

1. Armenia, Colombia, Egipto, Jordania, Kenya, Nepal, Países Bajos, República de Corea, Sri Lanka, Suecia, Uganda y Viet Nam.
2. Para más información, consúltese la ficha técnica en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*.

Una estudiante
trabajando con
un microscopio
en Indonesia.

FOTOGRAFÍA: Gobierno de los
Estados Unidos de América



MENSAJES CLAVE

Las personas con un alto nivel de competencia lectora tienen casi el doble de posibilidades de obtener un trabajo decente que aquellas cuyo nivel de lectura es bajo. Pero, aparte de la alfabetización y la aritmética elemental, es difícil identificar competencias que puedan facilitar el acceso a un trabajo decente en varios contextos y que, además, se puedan medir.

Las competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han llegado a ser fundamentales para la vida diaria y el trabajo. En 2014, el 65 % de los adultos de la Unión Europea era capaz de enviar un correo electrónico con un archivo adjunto; el 44 % sabía utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo y el 28 % descargar y configurar un *software*.

Para esta meta, la adquisición de competencias básicas digitales es un mejor indicador que la adquisición de competencias en TIC. No obstante, hacer un seguimiento de estas competencias a nivel mundial requiere estar al tanto de los rápidos avances tecnológicos y tener en cuenta diversos contextos.

Muchas de las competencias más valoradas en el entorno laboral, como la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad resolutoria y la colaboración no son fáciles de definir y resulta difícil realizar un seguimiento al respecto.

Las competencias no cognitivas, como la perseverancia, el autocontrol y las competencias sociales mejoran los resultados en materia de empleo. Su valoración varía en función del contexto laboral y del puesto de trabajo, pero no se recomienda realizar un seguimiento de estas competencias a escala mundial.

Poseer una educación financiera básica y competencias empresariales es importante para el mundo laboral. Según una definición, el 33 % de los adultos en el mundo tienen conocimientos financieros básicos, pero aún se está investigando cómo evaluar las competencias empresariales.

CAPÍTULO 13



META 4.4

Competencias para el trabajo

Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

INDICADOR MUNDIAL 4.4.1 . Porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipos de competencia

INDICADOR TEMÁTICO 16 . Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de dominio de competencias elementales digitales

INDICADOR TEMÁTICO 17 . Tasas de resultados escolares de jóvenes/adultos, por grupos de edad, rangos de actividad económica, niveles de instrucción y orientación de los programas

Competencias cognitivas.....	285
Competencias no cognitivas.....	288
Combinaciones de competencias cognitivas y no cognitivas para el trabajo.....	291
Conclusión.....	294

La meta 4.4 se centra en uno de los resultados en materia de educación: las competencias para el trabajo. Esta es similar a la meta 4.6, relativa a la alfabetización y las nociones aritméticas elementales, en dos sentidos: ambas se refieren a competencias relacionadas con el trabajo y ninguna hace referencia a los medios a través de los cuales se adquieren dichas competencias.

Con esta referencia explícita a las competencias técnicas y profesionales, la meta 4.4 parece estar íntimamente ligada a la meta 4.3, que hace referencia a la formación técnica y profesional. Sin embargo, las competencias para el trabajo se adquieren en casi todos los programas educativos y se pueden obtener, fundamentalmente, fuera de los sistemas de enseñanza, por ejemplo, dentro de las familias, las comunidades y en el entorno laboral. De hecho, a diferencia de las cualidades heredadas, las competencias para el trabajo se obtienen de experiencias deliberadas e intencionadas: son dinámicas y se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida.

Un concepto fundamental para esta meta es el de trabajo decente, consagrado en los artículos 6 y 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales

“
Aparte de la alfabetización y las nociones aritméticas elementales, es difícil determinar competencias que sean pertinentes y fáciles de medir”

y Culturales de 1966. Según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, el trabajo decente respeta los derechos humanos fundamentales, así como los derechos de los trabajadores

en lo referente a la seguridad laboral, la remuneración y su integridad física y mental.

Pero lo que aún no queda muy claro es qué competencias son necesarias para obtener un trabajo decente, porque estas dependen de las ofertas laborales, que son muy diferentes de un país a otro. Aparte de las competencias básicas de alfabetización y aritmética elemental, es difícil determinar las competencias que pueden cumplir todos los criterios: ser evaluables según una escala común a bajo coste; tener la posibilidad de ser adquiridas a través de la educación y ser pertinentes en varios contextos del mercado laboral. Ante este desafío, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuso medir las competencias en TIC optando por una medición relativamente sencilla a costa de reducir el alcance de la meta.

En este capítulo se estudian las competencias más importantes para el trabajo y la posibilidad de realizar un seguimiento al respecto. Se presta especial atención a las competencias generales, que se aplican a una amplia gama de contextos laborales, y no a las competencias técnicas y profesionales, que son específicas y, por tanto, no aptas para efectuar comparaciones a nivel mundial. Pasaremos por alto uno de los indicadores temáticos propuestos, la tasa de terminación, no solo porque ya se ha tratado en el marco de la meta 4.1, sino también porque guarda poca relación con la adquisición de competencias.

El capítulo aborda las competencias cognitivas y no cognitivas, una distinción un tanto arbitraria, puesto que las competencias no cognitivas —que también se denominan aptitudes interpersonales o competencias socioemocionales— implican procesos cognitivos. En

la práctica, normalmente se requiere una combinación de competencias que depende del contexto. El capítulo finaliza con un análisis de la educación financiera y de las competencias empresariales como ejemplos de competencias para el trabajo que se desarrollan al vincular las habilidades intelectuales, sociales y emocionales.

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Las competencias cognitivas básicas comprenden los conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética. Estas son esenciales para obtener un trabajo cuya remuneración sea suficiente para satisfacer las necesidades diarias, aprovechar las oportunidades de formación continua y perfeccionamiento, llevar una vida sana y participar activamente en la vida social y política de la comunidad (IUAL, 2016). Dependiendo de la estructura del mercado laboral, hay otras competencias cognitivas, como el saber utilizar una computadora, que también pueden contribuir a mejorar las oportunidades de empleo.

RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS BÁSICAS Y LA OBTENCIÓN DE UN TRABAJO DECENTE

Utilizando una medición del dominio de la lectura y la escritura comparable en el plano internacional se advierte que, cuanto más alto es el nivel de competencias cognitivas básicas, mayores son las posibilidades de conseguir un trabajo decente. Un nuevo análisis realizado para este informe muestra que la probabilidad media de obtener un trabajo decente prácticamente se duplica para aquellos que pueden interpretar la información contenida en textos complejos (35 %), frente a aquellos cuyas capacidades en lectura apenas les permiten localizar una sola información en un texto breve (19 %).

Los datos del análisis corresponden a personas adultas procedentes de zonas urbanas de siete países de ingresos medios y se han extraído del estudio del Banco Mundial «Competencias para el empleo y la productividad» (STEP), que fue realizado entre 2011-2013. A efectos del análisis, se considera que un trabajo es decente si reúne tres criterios: ofrece una jornada laboral adecuada, proporciona un contrato por escrito a sus empleados para proteger sus derechos y garantiza las prestaciones sociales. Según estos criterios, por término medio, uno de cada cuatro empleados tiene un trabajo decente en estos siete países. A nivel nacional,

la proporción varía de uno de cada ocho en Ghana a uno de cada dos en Armenia, debido a las diferentes composiciones sectoriales del empleo (agrícola, industrial y de servicios) y a las políticas laborales.

La medición de las competencias de alfabetización se abordará en profundidad en el Capítulo 15 relativo a la meta 4.6. En los siete países de esta muestra, el nivel de alfabetización varía en gran medida. En Ghana, la competencia de lectura del 61 % de los adultos se sitúa por debajo del nivel de aptitud más bajo en comparación con el 1 % de Armenia. La terminación de la enseñanza secundaria marca una gran diferencia: en Colombia y Viet Nam, los adultos que no habían completado la enseñanza secundaria tenían más del doble de probabilidades de no alcanzar el nivel 2 de alfabetización.

COMPETENCIAS EN TIC Y COMPETENCIAS BÁSICAS DIGITALES

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido rápidamente en algo fundamental para la vida diaria y para el trabajo en la mayoría de los países. Según un estudio de 32 países, mayoritariamente de ingresos medios, en 2014, por término medio, el 38 % de los hogares tenían una computadora y el 44 % utilizaba Internet al menos de manera ocasional (o disponían de un teléfono inteligente). El último indicador oscilaba del 8 % en el Pakistán y el 11 % en Bangladesh al 62 % en el Líbano y el 63 % en China (Pew Research Center, 2015).

Los cambios demográficos y el creciente acceso a la educación implican que el uso de las TIC continuará aumentando en los próximos 15 años. En la actualidad, el 66 % de las personas de edad comprendida entre los 18 y los 34 años ya utiliza Internet. En el caso de los mayores de 35 años, la cifra es del 27 %. De las personas que han completado, como mínimo, la enseñanza secundaria un 75 % utiliza Internet frente al 19 % de quienes poseen un nivel académico inferior (Pew Research Centre, 2015). Es fundamental que los sistemas educativos contribuyan a la adquisición de competencias en TIC y competencias básicas digitales, sobre todo cuando hay un porcentaje considerable de la población que corre el riesgo de ser excluido de la sociedad y de las ofertas laborales debido a la «brecha digital».

Competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)

Definir, medir y hacer un seguimiento de las competencias en TIC resulta difícil cuando se realizan

CUADRO 13.1:

Actividades relacionadas con la informática que se incluyen en la definición de las competencias TIC

Copiar o mover un archivo o carpeta
Utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o desplazar la información dentro de un documento
Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos (por ejemplo, un documento, una imagen o un vídeo)
Utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo
Conectar e instalar dispositivos nuevos (por ejemplo, un módem, una cámara o una impresora)
Buscar, descargar, instalar y configurar un software
Crear presentaciones electrónicas con software especializado (con texto, imágenes, sonido y vídeo)
Transferir archivos de la computadora a otros dispositivos y viceversa
Escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado

Fuente: UIT (2014).

comparaciones a lo largo del tiempo y entre los diferentes países. La tecnología y las competencias necesarias para utilizarla avanzan con tanta rapidez que lo que es importante hoy puede no serlo tanto mañana, por lo que las amplias disparidades que existen entre los países en cuanto a disponibilidad de la tecnología hacen que el contexto en el que se ejercen estas competencias varíe considerablemente.

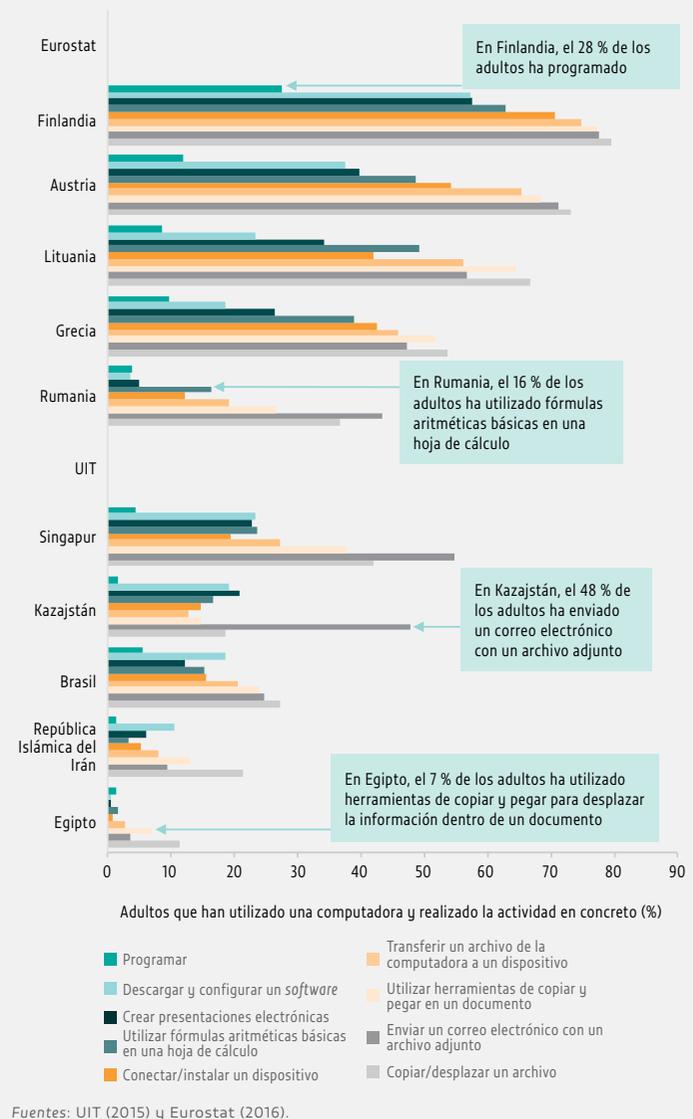
El indicador mundial que se propone para la meta 4.4 es el porcentaje de personas con competencias en TIC según la definición de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), formulada en el marco de la Asociación para la Medición de las TIC para el Desarrollo (UIT, 2014). Las «competencias en TIC» hacen referencia a nueve actividades relacionadas con la informática que se han llevado a cabo en los tres meses anteriores (**Cuadro 13.1**). Los institutos nacionales de estadística recabarán la información a través de encuestas familiares normalizadas o de los censos.

La UIT dispone de indicadores comparables a nivel mundial en su base de datos de indicadores de las telecomunicaciones y las TIC en el mundo. El indicador relativo a las competencias en TIC (HH15) se acaba de definir recientemente, por lo que para 2016 solo se dispone de los datos de ocho países. Pero en Europa se llevan recopilando datos similares desde principios de los años 2000 (Eurostat, 2014), por lo que se puede combinar la información procedente de estas dos fuentes comparables. En 2014, el 65 % de los adultos de la Unión Europea eran capaces de enviar un correo electrónico con un archivo adjunto; el 44 % sabía utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo y el 28 % descargar y configurar un software. Fuera de la Unión Europea, el porcentaje de adultos capaces de realizar estas tareas era del 3 % en la República Islámica del Irán y del 15 % en el Brasil (**Gráfico 13.1**).

GRÁFICO 13.1:

La frecuencia con la que se realizan actividades relacionadas con la informática varía entre los diferentes países y según la tarea

Porcentaje de adultos que han llevado a cabo una actividad relacionada con la informática en los últimos tres meses en los países seleccionados, 2013-2014



Fuentes: UIT (2015) y Eurostat (2016).

Si bien la UIT no ha sintetizado las actividades en un índice de competencias en TIC fácil de transmitir, la Unión Europea ha propuesto soluciones para totalizar el número de actividades realizadas y atribuir a cada quien un nivel de competencias (Comisión Europea, 2014), pero no se ha llegado a un consenso sobre cómo sumar la información. Además, en los próximos años, las nuevas competencias en TIC podrían considerarse sumamente importantes para el trabajo. Por ejemplo, los países de

la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) están recopilando información relacionada con la seguridad y la privacidad, como la capacidad para proteger los datos de carácter personal (OCDE, 2015h).

Competencias básicas digitales

La ventaja del indicador relativo a las competencias en TIC es que es fácil de interpretar y recopilar, pero solo refleja el predominio de determinadas actividades relacionadas con la informática y no el nivel de competencia con el que se realizan. Estas competencias no pueden ser comunicadas por los propios interesados, sino que hay que evaluarlas directamente.

Para medir estas competencias es necesario registrar cómo se utiliza la tecnología de forma crítica y creativa para gestionar y crear información, resolver problemas y comunicar (CCI, 2013). En consecuencia, las competencias en TIC (o alfabetización digital) se definieron en un primer momento como la capacidad cognitiva para utilizar «la tecnología digital, las herramientas de comunicación o las redes para consultar, administrar, asimilar, evaluar y crear información a fin de funcionar en una sociedad del conocimiento» (International ICT Literacy Panel, 2002). La definición partía de un concepto anterior, el de alfabetización informacional, que se modificó con la llegada de la tecnología digital (Catts y Lau 2008; Erstad, 2010).

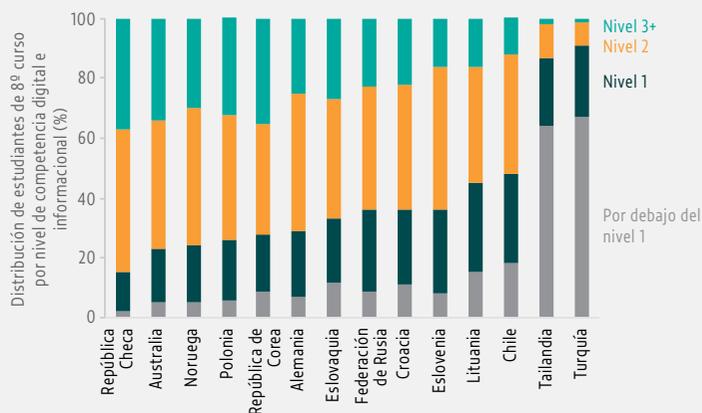
El Estudio internacional sobre competencias informáticas e informacionales (ICILS), que se realizó con alumnos de 8º curso en 21 sistemas de enseñanza en 2013, definía la competencia digital e informacional como la competencia de una persona para utilizar computadoras con objeto de investigar, crear y comunicar a fin de participar de manera eficaz en el hogar, el colegio, el lugar de trabajo y la sociedad (Fraillon y otros, 2014).

Los estudiantes se sometieron a una prueba por computadora que consistía en dos módulos seleccionados de forma aleatoria de un total de cuatro módulos. Cada módulo de 30 minutos se basaba en un tema y constaba de un conjunto de tareas pequeñas y específicas seguidas de una tarea de mayor extensión. Los cuatro temas comportaban crear un cartel publicitario para una actividad extraescolar, una

GRÁFICO 13.2:

El nivel de competencias básicas digitales varía enormemente entre los países más pobres y los países más ricos

Distribución de estudiantes de 8º curso por nivel de competencia digital e informacional en los países seleccionados, 2013



Nota: en Noruega, se evaluó a estudiantes de 9º curso.
Fuente: Fraillon et al. (2014).

página web sobre una competición de bandas escolares, una presentación para explicar la respiración a los estudiantes y un folleto informativo sobre un viaje para sus compañeros.

Se establecieron cuatro niveles de aptitud. Los estudiantes del nivel 1 demostraban tener un buen dominio de las computadoras como herramientas y un conocimiento básico de las consecuencias de tener una computadora con múltiples usuarios; utilizaban comandos convencionales para realizar las tareas de comunicación básicas y añadir contenidos sencillos a los productos informativos, y conocían las convenciones de diseño básicas de los documentos electrónicos. En la República Checa, el 85 % de los estudiantes superaba este nivel, en comparación con el 9 % de Turquía y el 13 % de Tailandia (**Gráfico 13.2**).

La gran diferencia de alfabetización digital que parece existir entre los países más ricos y los más pobres puede ser un reflejo del nivel de acceso a las computadoras en el hogar y en la escuela. Incluso dentro de los países, los resultados de este estudio mostraron grandes diferencias en función de la situación socioeconómica. Por ejemplo, en Chile, los estudiantes cuyos padres tenían una situación laboral desfavorable alcanzaban, de media, el nivel 1, mientras que aquellos cuyos padres

tenían una situación laboral más favorable llegaban, de media, al nivel 2 (Fraillon y otros, 2014).

No obstante, podría criticarse la selección de temas de la evaluación por su sesgo cultural. A fin de ampliar su alcance e incluir a los países de ingresos bajos y medios bajos, es fundamental crear material apropiado en función del contexto para encuestas de este tipo.

El estudio ICILS no ha sido el único intento de evaluar y comparar las competencias básicas digitales de los diferentes países. La OCDE ha incluido un módulo sobre lectura digital en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) y otro sobre resolución de problemas en entornos altamente tecnológicos en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) (OCDE, 2011b; 2014d). Además, la Universidad de Melbourne inició un proyecto orientado hacia la investigación, de evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI, con la ayuda de tres empresas de TIC (Griffin y Care, 2015).

De cara al futuro, una herramienta mundial que evalúe el progreso en materia de alfabetización digital tendrá que abordar la rápida evolución tecnológica a lo largo del tiempo e incorporar las modificaciones en los patrones de uso de las TIC. Por ejemplo, la introducción de tabletas y teléfonos inteligentes ha dado lugar a nuevas aplicaciones informáticas y a nuevas formas de trabajar de manera digital. La evaluación de las competencias en TIC y las competencias básicas digitales tiene que incorporar estos avances sin perder la comparabilidad en el tiempo (Ainley y otros, 2016).

Una posibilidad sería elegir un diseño en el que algunos módulos de prueba fuesen sustituidos por módulos nuevos que reflejasen los aspectos más innovadores de las TIC. El programa de evaluación nacional de las competencias en TIC en Australia, que, desde 2005, se lleva a cabo cada trienio, ha adoptado este enfoque y ha proporcionado resultados comparables durante nueve años en los que se han producido numerosos cambios en relación con las TIC y el uso de los dispositivos digitales (ACARA, 2015).

COMPETENCIAS NO COGNITIVAS

Disponer de competencias no cognitivas bien desarrolladas es necesario, pero no suficiente para

obtener los resultados deseables en materia de empleo. La mejor forma de conocer su repercusión es evaluándolas en contextos específicos o en combinación con otras características individuales. En particular, existe un interés cada vez mayor con respecto al papel que desempeñan las competencias no cognitivas, que se distinguen de las competencias cognitivas en que guardan menos relación con los procesos cognitivos puros (Kautz y otros, 2014; OCDE, 2015f).

Este análisis, que no pretende ser exhaustivo, examina tres competencias no cognitivas que han demostrado tener un efecto positivo en los resultados relacionados con el empleo, que se pueden mejorar a través de la educación y la formación y se pueden medir y comparar significativamente entre los diferentes países (Zhou, 2016).

Pese a décadas de investigación, los instrumentos para evaluar las competencias no cognitivas todavía se encuentran en una fase inicial de desarrollo. Las mediciones se basan principalmente en la información comunicada por las propias partes interesadas que es susceptible de contener respuestas sesgadas. Para las mediciones transculturales, es importante destacar que habrá competencias no cognitivas que sean más valoradas en una cultura que en otra. Por ejemplo, algunas culturas confieren más valor a la empatía, la sociabilidad y la cooperación (Triandis y Gelfand, 1998). En consecuencia, puede haber determinadas competencias a las que se preste más atención en el mercado laboral de un país, pero que tengan consecuencias negativas en otro (Miyamoto y otros, 2015).

Normalmente, poseer más de una competencia se considera una ventaja. Sin embargo, no existen pruebas suficientes que demuestren el nivel al que las competencias no cognitivas pueden predecir con mayor probabilidad los resultados en materia de empleo. El nivel óptimo de competencia depende del contexto laboral, puesto que se necesitan diferentes conjuntos de competencias para cada puesto de trabajo (Borghans y otros, 2006). Por ejemplo, tener una actitud humanitaria es sumamente importante para lograr un puesto en la profesión médica y terapéutica, pero quizá no se recompense en los trabajos de ventas, donde poseer una conducta más directa y tenaz se considera una ventaja. El nivel de adecuación de la combinación de competencias también depende de la perspectiva. Por ejemplo, una persona que realice un trabajo monótono

¿lo hará mejor si su capacidad para afrontar los problemas es mayor o menor (Green, 2011)?

Por tanto, es difícil concebir modos de medir que permitan efectuar comparaciones entre países de competencias no cognitivas. Si bien este informe no recomienda la medición a gran escala para efectuar comparaciones a nivel mundial, merece la pena prestar atención al creciente número de investigaciones relativas a la medición de la adquisición de competencias no cognitivas. Por último, es complicado distinguir las competencias cognitivas de las no cognitivas debido a que las competencias que más se valoran en el lugar de trabajo son combinaciones que resultan difíciles de clasificar (Gutman y Schoon, 2013) (**Recuadro 13.1**).

PERSEVERANCIA

Ser perseverante implica «mostrar determinación para dominar una competencia o completar una tarea» (Gutman y Schoon, 2013). Puede manifestarse en forma de «agallas», que se ha definido como la «perseverancia para lograr objetivos superiores o a largo plazo frente a los desafíos y contratiempos utilizando los recursos psicológicos del estudiante» (Shechtman y otros, 2013). Los experimentos han demostrado que la perseverancia es maleable. Por ejemplo, las personas que reflexionan sobre los fracasos u obstáculos tienden a tener más arrestos y a ejecutar mejor las tareas que requieren una atención sostenida (Duckworth y otros, 2011; Dimenichi y Richmond, 2015).

Una herramienta de medición que se ha adoptado de manera generalizada es la escala de determinación, que contiene doce elementos autodeclarados relacionados con la constancia del interés y la perseverancia del esfuerzo (Duckworth y Quinn, 2009). La encuesta del programa STEP del Banco Mundial, que se realizó en países de ingresos medios, incluía tres elementos de la escala de determinación y concluyó que los trabajadores con mejor puntuación habían dedicado menos tiempo a encontrar su primer empleo después de haberse graduado (Banco Mundial, 2014d). Pero los elementos de la escala de determinación también han sido objeto de críticas por ser propensos a un sesgo de conveniencia social (Dimenichi y Richmond, 2015).

RECUADRO 13.1

La creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración: competencias imprecisas pero fundamentales

El Marco de Acción para la Educación 2030 afirma que todos los individuos deben adquirir una base sólida de conocimientos, desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de colaborar, así como, su curiosidad, coraje y resiliencia. Pero no es sencillo definir, evaluar o enseñar estas competencias.

La creatividad implica producir contenido nuevo y útil a través del pensamiento divergente, esto es, estudiando otras posibles soluciones. Los test de pensamiento creativo de Torrance se consideran indicadores válidos y fiables de la actividad creativa, pero se centran en identificar procesos cognitivos específicos. En la práctica, la creatividad es mucho más amplia; implica motivación, perseverancia, concentración, flexibilidad, independencia y capacidad para hacer frente a los problemas. Además, los test normalizados tienden a ser incompatibles con el tipo de pensamiento divergente en el que se centra la evaluación de la creatividad.

El pensamiento crítico es un concepto con varios niveles y significa cosas distintas para cada persona. La definición que goza de mayor reconocimiento abarca seis dimensiones cognitivas: las habilidades para interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular. Estas habilidades se pueden evaluar, pero los expertos que participaron en la concepción de la definición no llegaron a un consenso sobre si los elementos no cognitivos, como la honestidad a la hora de evaluar nuestros propios prejuicios o la comprensión de las opiniones de otras personas, tienen que formar parte de la definición. En términos más generales, quienes consideran que no existe una verdad objetiva, porque el conocimiento es interpretado por la sociedad, cuestionan el punto de vista técnico del pensamiento crítico.

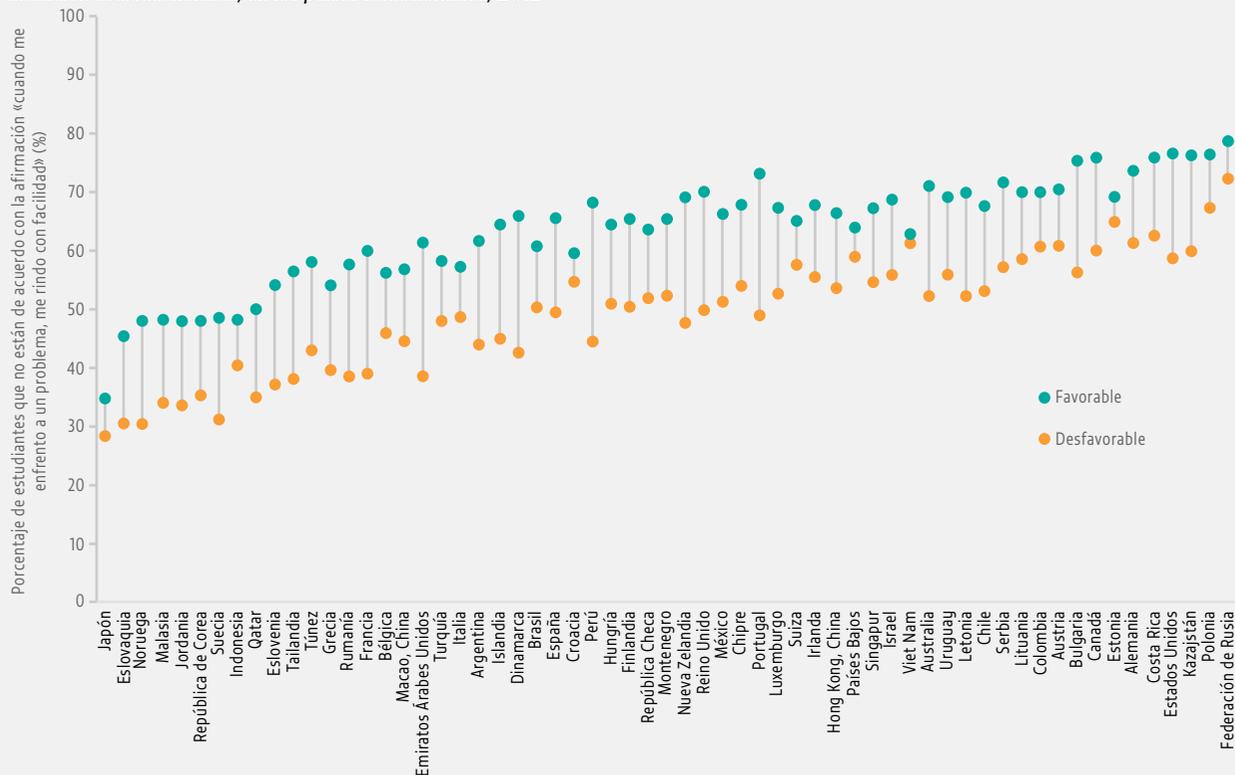
La capacidad de colaborar abarca competencias como la coordinación, la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la negociación. La encuesta PISA de 2015 define la resolución colaborativa de problemas como «la capacidad de un individuo para participar de manera efectiva en un proceso en el que dos o más agentes tratan de resolver un problema compartiendo las ideas y los esfuerzos necesarios para llegar a una solución, y poniendo en común sus conocimientos, capacidades e interés para llegar a esa solución». Un estudiante con un nivel bajo de estas competencias «realizará actividades aleatorias o irrelevantes, actuará individualmente y contribuirá muy poco a superar los posibles obstáculos».

La comprensión de estas competencias sigue estando en fase de estudio. Diseñar una evaluación de la capacidad de colaboración implica utilizar el pensamiento innovador para identificar las tareas a través de las cuales se desarrolla el intercambio de conocimientos, se organiza un equipo y se emprenden acciones comunes. También es necesario buscar enfoques para evaluar la capacidad de colaboración de un individuo cuando sea difícil asumir la responsabilidad por el fracaso del trabajo en equipo y el tiempo del que se disponga sea limitado. Una solución ha sido utilizar participantes simulados por computadora, pero esto plantea el interrogante de si estas interacciones son válidas.

Fuentes: Facione (1990); Kaufman y Sternberg (2010); Lai (2011); OCDE (2013e); Plucker y Makem (2010); Sternberg (2012).

GRÁFICO 13.3:**Las desventajas socioeconómicas repercuten negativamente en la perseverancia**

Porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo con la afirmación «cuando me enfrento a un problema, me rindo con facilidad», por situación socioeconómica, en los países seleccionados, 2012



Fuente: OCDE (2013d).

El PISA de 2012 evaluó la perseverancia de los estudiantes de 15 años en más de 60 países. Esta se definía a través de cinco aspectos: la medida en que los estudiantes a) consideraban que se rendían con facilidad cuando se enfrentaban a un problema; b) posponían los problemas difíciles; c) seguían interesados en las tareas que habían iniciado; d) seguían trabajando en una tarea hasta que alcanzaban la perfección y e) se implicaban más de lo esperado cuando se enfrentaban a un problema (OCDE, 2013d). Según el estudio, el 56 % de los estudiantes indicaron que no se rendían con facilidad ante los problemas y existía una diferencia de 14 puntos porcentuales en los niveles de perseverancia debida a los estudiantes que se encontraban en una situación socioeconómica desfavorable (**Gráfico 13.3**).

AUTOCONTROL

El autocontrol se ha definido como «la capacidad de modificar sus propias reacciones, sobre todo para ponerlas en consonancia con normas como los ideales,

los valores, la moralidad y las expectativas sociales, y para respaldar la persecución de objetivos a largo plazo» (Baumeister y otros, 2007). Otros términos que se utilizan para describir este concepto son la autorregulación, la autodisciplina y la fuerza de voluntad (Duckworth y Kern, 2011).

El autocontrol influye positivamente en la iniciativa personal y en la superación proactiva. Una encuesta de aproximadamente 400 futuros titulados de centros de formación profesional en los Países Bajos sugería que el autocontrol predecía el nivel de preparación del estudiante para efectuar la búsqueda de empleo antes de entrar en el mercado laboral (Baay y otros, 2014). La falta de autocontrol sobre las emociones en la infancia se ha relacionado directamente con el desempleo de larga duración en la edad adulta (Kokko y otros, 2000).

Las experiencias en la primera infancia contribuyen a desarrollar regiones del cerebro relacionadas con el autocontrol y son importantes para desarrollar la

autodisciplina (Tarullo y otros, 2009). Experimentar circunstancias difíciles en la infancia, tales como la pobreza y la depresión crónica de los progenitores, puede afectar negativamente a la habilidad de autocontrol de los niños (Evans y Rosenbaum, 2008; Sektnan y otros, 2010). La escolarización puede ser un correctivo importante para ayudar a los niños a desarrollar o recobrar estas competencias. Las intervenciones educativas fomentan la autorregulación y mitigan la repercusión de los factores de riesgo en los niños pequeños (McClelland y Tominey, 2014). El apoyo emocional de los profesores y los planes de estudios específicos pueden incrementar el control de la atención, los procesos cognitivos y la habilidad de inhibir los impulsos (Diamond y otros, 2007).

Se han utilizado varios enfoques para medir el autocontrol, como por ejemplo los experimentos clínicos sobre la función ejecutiva (los procesos cognitivos que controlan la conducta). Las herramientas más comunes son los cuestionarios de personalidad autoadministrados como la escala de impulsividad I7 de Eysenck, la escala de autocontrol y la escala de impulsividad de Barratt (Eysenck y otros, 1984; Tangney y otros, 2004; Barratt, 1985).

COMPETENCIAS SOCIALES

Las competencias sociales comprenden la capacidad de entablar con los demás relaciones armoniosas, eficaces y agradables en situaciones interpersonales (Segrin, 2001). Tienen una gran repercusión en el éxito universitario, la selección de la carrera profesional, las interacciones profesionales y con los colegas y el desempeño laboral de una persona (Riggio y otros, 2003; Witt y Ferris, 2003).

Sin embargo, muchos estudios reconocen que las normas culturales influyen en la forma en que los niños expresan y controlan las emociones (Rogoff, 2003). Por ejemplo, la sensibilidad y la timidez en los niños se suele considerar una conducta madura y positiva en la cultura tradicional china, pero una debilidad en muchos países occidentales (Katz y McClelland, 1997; Chen, 2009). En el Japón, el sistema educativo se centra en enseñar a los niños a valorar el silencio y escuchar con atención, mientras que en las culturas occidentales como la estadounidense se espera que los estudiantes se conviertan en oradores seguros de sí mismos (Hatano e Inagaki, 1998).

Las competencias sociales se suelen desarrollar en intervenciones colectivas que incluyen el desarrollo de la

amistad y la habilidad para entablar conversaciones, el control de la ira, el aprendizaje de la empatía y la puesta en perspectiva. La mayoría de los estudios se centra en los niños que tienen problemas de comunicación social. Pero los resultados de la investigación sobre las intervenciones de desarrollo de las competencias sociales son heterogéneos (Kjøbli y Ogden, 2014). Las intervenciones tendían a tener un mayor impacto en los niños que habían tenido experiencias vitales críticas, estaban agitados, aislados y solos y carecían de estimulación social (Lösel y Beelmann, 2003).

Se suelen utilizar dos herramientas de medición para evaluar las competencias sociales. El Inventario de Competencias Sociales mide siete dimensiones, incluida la expresividad emocional y social, la sensibilidad y el control (Riggio, 1986). El Cuestionario de Competencias Interpersonales analiza cinco ámbitos de aptitud interpersonal: la iniciación, la autorrevelación, la gestión de conflictos, el apoyo emocional y la afirmación negativa (Muralidharan y otros, 2011).

COMBINACIONES DE COMPETENCIAS COGNITIVAS Y NO COGNITIVAS PARA EL TRABAJO

A menudo no es posible delimitar las competencias. Dos ejemplos de combinaciones de competencias cognitivas y no cognitivas son la educación financiera y las competencias empresariales. Las dos son pertinentes para el entorno laboral, pero resulta difícil medirlas y realizar un seguimiento al respecto.

EDUCACIÓN FINANCIERA

La educación financiera describe la habilidad para gestionar las finanzas personales y asignar recursos empresariales con eficacia. Las personas que poseen escasos conocimientos sobre finanzas son más susceptibles de obtener préstamos a un tipo de interés más elevado y adquirir menos activos; dos desventajas decisivas en contextos en los que un gran porcentaje de los trabajadores son por cuenta propia (Cole y Fernando, 2008).

En 2012, los líderes del Grupo de los 20 suscribieron la definición de educación financiera como «la combinación de concienciación, conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para tomar decisiones

financieras informadas y, en última instancia, alcanzar el bienestar financiero individual» (OCDE/INFE, 2011). El término «conocimientos» no solo se refiere a conocimientos en materia de aritmética elemental, sino también a conocer la existencia de determinadas instituciones financieras y cómo interactuar con ellas y sus productos con eficacia (Carpena y otros, 2011).

En los últimos años se han realizado progresos con respecto a la creación de una medición empírica de la educación financiera. La Red Internacional de Educación Financiera de la OCDE realizó un cuestionario con ocho preguntas de aritmética elemental en 14 países. Se consideraba que las personas que habían respondido correctamente a por lo menos seis de las ocho preguntas poseían conocimientos básicos sobre finanzas. Partiendo de esta definición, el porcentaje de educación financiera oscilaba entre el 33 % en Sudáfrica y el 69 % en Hungría (Atkinson y Messy, 2012). Los resultados de la segunda ronda de evaluaciones realizada en un mayor número de países con preguntas sobre actitudes y comportamientos se publicarán en 2016 (OCDE, 2015i).

En 2014, se realizó la Encuesta Mundial de Gallup en más de 140 países y se añadió un módulo de Standard & Poor con preguntas de aritmética elemental relacionadas con los intereses, los intereses compuestos, la inflación y la diversificación de riesgos. La encuesta consideraba que las personas que habían respondido correctamente a por lo menos tres de estos cuatro conceptos financieros poseían conocimientos básicos sobre finanzas. La conclusión a la que llegó es que el 33 % de los adultos del mundo poseen conocimientos básicos sobre finanzas y que esta cifra oscila entre el 13 % de Yemen y el elevado 71 % de Noruega (Klapper y otros, 2015).

El nivel de desarrollo financiero varía enormemente en todo el mundo. Por ejemplo, el porcentaje de personas que poseen una cuenta bancaria oscila entre el 89 % en los países de altos ingresos y el 24 % en los países de bajos ingresos, y es de solo el 7 % en el caso de los cinco países más pobres de África del Norte y Asia Occidental (Demirguc-Kunt y Klapper, 2012). Sin embargo, la encuesta no mostraba indicios de que los ingresos estuviesen relacionados con la educación financiera en el caso de los países con un producto interno bruto (PIB) per cápita inferior a 12 000 dólares estadounidenses. Esto sugiere que, en los países más pobres, la pertinencia de determinados conocimientos es limitada.

Lo más importante es que el conocimiento no conduce directamente a una conducta en particular; hay

otros factores que influyen como, por ejemplo, la determinación y el contexto social en el que se toma la decisión. En consecuencia, el Banco Mundial distinguió entre la medición de la educación financiera basada en los conocimientos y la medición de la capacidad financiera que analizaba cómo interaccionan los conocimientos con las competencias y las actitudes para generar una conducta que dé lugar a resultados positivos. En un estudio realizado en cinco países, la correlación de los conocimientos y la capacidad no siempre era positiva. Un ejemplo notable fue que, en algunos casos, las mujeres poseían un menor nivel de educación financiera, pero niveles superiores de capacidad financiera (Holzmann y otros, 2013).

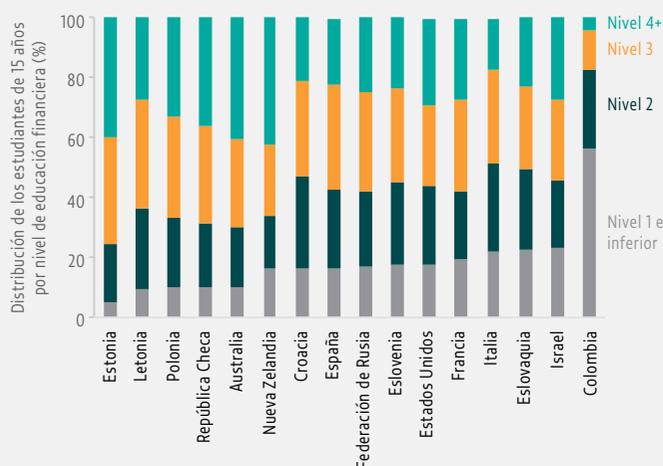
A diferencia de las evaluaciones destinadas al conjunto de la población adulta, el PISA de 2012 medía la educación financiera de los jóvenes de 15 años. Hacía referencia al «conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, y las destrezas, motivación y confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir la participación activa en la vida económica» (OCDE, 2014a).

Se considera que los estudiantes de nivel 2, el nivel de aptitud mínimo, son capaces de aplicar sus conocimientos sobre los productos financieros convencionales, así como los términos y conceptos financieros que se usan comúnmente, y de utilizar la información para tomar decisiones financieras en contextos pertinentes; reconocen el valor de un presupuesto sencillo e interpretan las características de los documentos financieros cotidianos. Según esta definición, el 15 % de los estudiantes de los países participantes se encuentra por debajo del nivel 2; este porcentaje oscila entre el 5 % en Estonia y el 23 % en Israel. Pero en Colombia, la cantidad de jóvenes de 15 años que se encuentra por debajo del nivel 2 es del 56 % (OCDE, 2014 a) (**Gráfico 13.4**).

Existen otros factores que influyen en la educación financiera, entre ellos, que esta forme parte del plan de estudios propuesto, la prevalencia de material didáctico adecuado y los conocimientos que posee el docente. En general, las evaluaciones demuestran que los programas educativos mejoran la educación financiera. Un metaanálisis de 21 estudios experimentales concluyó que las intervenciones mejoraban modestamente los conocimientos financieros y repercutían en menor medida en las actitudes y comportamientos financieros

GRÁFICO 13.4:**La educación financiera se distribuye de manera desigual entre los países**

Distribución de los estudiantes de 15 años por nivel de educación financiera en los países seleccionados, 2012



Fuente: OCDE (2014a).

(O'Prey y Shepherd, 2014).

Pocos programas de educación financiera destinados a adultos han sido objeto de una evaluación rigurosa. Los resultados obtenidos hasta el momento son heterogéneos, aunque esto puede deberse a la diversidad del contenido, la formación, los medios de instrucción y los resultados estudiados. Por ejemplo, un estudio realizado en los hogares de la zona urbana de la India concluyó que la educación financiera tradicional por sí sola no afectaba al comportamiento financiero a largo plazo (Carpena y otros, 2015).

COMPETENCIAS EMPRESARIALES

El espíritu empresarial, que también es un aspecto destacado de la meta 4.4, requiere poseer una combinación de competencias. La Comisión Europea definía el espíritu empresarial como «la actitud y el proceso de crear una actividad económica combinando la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación con una gestión sólida, en una organización nueva o en una ya existente» (Comisión Europea, 2003). En consecuencia, las competencias empresariales incluyen «la creatividad, la iniciativa, la tenacidad, el trabajo en equipo, el conocimiento del riesgo y el sentido de la responsabilidad» (Comisión Europea, 2014).

Resulta útil agrupar estas competencias en tres categorías. Las competencias técnicas son específicas

del sector en el que se ejerce la actividad. Las competencias de gestión abarcan la planificación, las finanzas, la contabilidad, la comercialización y el control de calidad. Las competencias personales incluyen el autocontrol y la disciplina, la creatividad, la determinación, el liderazgo y la capacidad de gestión del riesgo (OCDE, 2014d). La necesidad de éxito y autonomía, la autoeficacia, el carácter innovador, la tolerancia al estrés y una personalidad dinámica son características importantes (Rauch y Frese, 2007). Inevitablemente no existe un enfoque sencillo para medir un conjunto tan diverso de competencias cognitivas y no cognitivas.

El Global Entrepreneurship Monitor incluía indicadores de las capacidades percibidas por los propios participantes en una encuesta de actividad empresarial realizada en 60 países en 2015. Las

percepciones más bajas se registraron en Europa con un 43 % y las más altas en el África Subsahariana, donde más del 70 % de los adultos, en cuatro de los cinco países participantes, no solo confiaban en sus propias capacidades, sino que también veían más oportunidades para emprender una actividad empresarial (GEM, 2016; OCDE, 2015i). Estos resultados llevan a cuestionar la comparabilidad, puesto que ni las características empresariales ni los riesgos se pueden comparar entre los países ricos y pobres.

El proyecto de investigación sobre herramientas de evaluación e indicadores en materia de educación empresarial fue un paso más allá para validar las mediciones autoevaluadas en relación con las competencias empresariales utilizando una muestra de estudiantes procedentes de 13 países europeos y tres grupos de edad: de 10 a 11 años, de 16 a 17 años y de edad igual o superior a 20 años (Moberg y otros, 2014). Las herramientas abarcan cinco aspectos (**Cuadro 13.2**), pero todavía no se han aplicado para realizar un seguimiento de las diferencias existentes entre los países.

Los estudios del espíritu empresarial basados en la investigación dentro de los países ofrecen información interesante. En Sri Lanka, una encuesta recopiló datos de una muestra compuesta por trabajadores asalariados, propietarios de microempresas y propietarios de empresas más grandes con más de cinco empleados,

CUADRO 13.2:**Dimensiones de las competencias empresariales**

Competencias empresariales	Exploración: creatividad
	Evaluación: planificación y educación financiera
	Explotación: obtención de recursos, gestión de la ambigüedad, trabajo en equipo
Mentalidad empresarial	Autoeficacia, centro de control, autoestima
Conocimientos empresariales	Percepción acerca de cómo evaluar las oportunidades de negocio; papel y función de los empresarios en la sociedad y conocimiento de los diferentes tipos de carreras empresariales
Conectividad con la educación	(=relación alumno-profesor)
Conectividad con el futuro laboral	(=actividades empresariales del estudiante, experiencia laboral e intención de crear una empresa)

Fuente: Moberg y otros (2014).

a fin de identificar las diferencias entre ellos en cuanto a las mediciones de, por ejemplo, la competencia cognitiva, la personalidad empresarial, la educación financiera y la actitud frente al riesgo. Los propietarios de empresas más grandes tenían una competencia cognitiva notablemente mayor y eran más competitivos y organizados que los dueños de las microempresas. Además, durante dos años y medio, los pocos trabajadores por cuenta propia que se asemejaban más a los propietarios de las empresas más grandes en cuanto a competencias tenían más probabilidad de expandirse y contratar a más empleados (de Mel y otros, 2010).

En el Perú, como parte de un programa de microfinanciación de los pueblos, se añadió una sesión de formación de 30 a 60 minutos a la semana durante un periodo de uno a dos años. La formación se centraba en prácticas empresariales básicas, como, por ejemplo, cómo tratar a los clientes, dónde vender, el uso de descuentos especiales y la venta a crédito. Los participantes demostraron poseer más conocimientos empresariales y adoptaron mejores prácticas comerciales, tales como reinvertir los beneficios en la empresa y mantener un registro de ventas (Karlan y Valdivia, 2011).

Para adquirir competencias empresariales y que estas resulten eficaces, se deben integrar explícitamente los temas y ejercicios pertinentes en los planes de estudios y evaluarlos como un resultado educativo. En Europa, los resultados de aprendizaje concretos más comunes en el segundo ciclo de enseñanza secundaria fueron actitudes como la iniciativa, la asunción de riesgos y la resolución de problemas, que se especificaron en 19 de los 36 sistemas de enseñanza (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012a). España especificó la variedad más amplia de resultados en materia de espíritu

empresarial en sus planes de estudios de enseñanza secundaria, incluidos los criterios de evaluación. Pero, en general, las directrices de evaluación siguen siendo limitadas no solo en Europa, sino en el mundo entero, pese a la variedad de programas ofrecidos, por ejemplo en Palestina (**Recuadro 13.2**).

En general, se carece de claridad suficiente para orientar este aspecto de la meta 4.4 debido a la amplia diversidad de los posibles resultados, de los grupos destinatarios y las modalidades de enseñanza, al débil vínculo entre los programas y los resultados, y a la compleja medición de algunos resultados esenciales.

CONCLUSIÓN

En este capítulo se pasó revista a un conjunto determinado de competencias “para el trabajo, para obtener un empleo decente y para desarrollar el espíritu emprendedor” teniendo en cuenta tres cuestiones importantes.

En primer lugar, ¿qué competencias son especialmente pertinentes para realizar un seguimiento mundial en los distintos contextos económicos, sociales y culturales? Las conocidas «competencias del siglo XXI» han recibido críticas debido a su especificidad cultural. Algunos críticos advierten del peligro de hacer demasiado hincapié en las competencias que reflejan las normas de los grupos sociales o países con más poder. Otro de los problemas es la combinación de competencias: poseer un alto nivel de competencias cognitivas puede resultar beneficioso en la mayoría de los contextos, pero no suele ocurrir lo mismo con las competencias no cognitivas. No obstante, es importante poseer competencias diferentes y en distintas combinaciones para acceder a los diferentes trabajos formales e informales, tanto en los países pobres como ricos. Por este motivo se deben estudiar en el marco de la meta 4.4.

En segundo lugar, una vez identificadas, ¿las competencias se adquieren principalmente en los sistemas de enseñanza y formación o en otra parte? Existen opiniones encontradas sobre la medida en que determinadas competencias son estables o maleables; presentan un componente genético o se aprenden en casa o en las aulas, o están irremediamente influenciadas por las expectativas de los empleadores y la formación. La meta 4.4 ofrece una gran oportunidad para analizar estas cuestiones. Se dedican recursos educativos

RECUADRO 13.2

Fomentar las competencias empresariales en Palestina

En Palestina, hay varios programas destinados a mejorar las competencias empresariales, animar a los jóvenes a emprender sus propios negocios y ayudarles a trabajar de manera productiva en las pequeñas y medianas empresas. Sin embargo, un estudio ha concluido que ninguno de los programas ha intentado evaluar su propia eficacia en cuanto al fortalecimiento de las capacidades de la población destinataria.

El programa «Conozca su negocio», iniciado en 2009 por la Organización Internacional del Trabajo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, integró en 2011 cursos de iniciativa empresarial en los planes de estudios de los centros de formación profesional que dependen del Ministerio de Trabajo, y de las escuelas de formación profesional que dependen del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior. Un proyecto derivado introdujo cursos de iniciativa empresarial en los planes de estudios de los centros de formación del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS).

Además, la Organización para la Alimentación y la Agricultura puso en marcha su programa mundial de escuelas de campo y de vida para agricultores jóvenes en 16 escuelas rurales, dotando de competencias agrícolas y de capacidades para la vida a los jóvenes desfavorecidos. El programa proporcionaba competencias empresariales técnicas, entre ellas, la gestión de empresas agrícolas, las estrategias de comercialización y el análisis de costes y beneficios, y daba a conocer los cultivos como una fuente de ingreso.

Las organizaciones no gubernamentales también trabajan activamente al respecto. INJAZ Palestine ayuda a los estudiantes a crear empresas en condiciones de laboratorio para resolver problemas empresariales reales. El programa Youth Entrepreneurship Development, fundado por el Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y ejecutado por la International Youth Foundation, ha formado a 9000 jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 29 años. La iniciativa Palestine Education for Employment ofrece un curso certificado sobre elaboración de planes empresariales.

En general, estos programas se centran principalmente en las competencias técnicas y de gestión. Sin embargo, las competencias personales pueden ser más importantes para superar las diferencias existentes en la actividad empresarial, sobre todo en función del género. Los datos de Global Entrepreneurship Monitor muestran que el miedo al fracaso, que es más común entre las mujeres, se asocia negativamente a la probabilidad de convertirse en empresario. El factor más asociado a este miedo es la percepción negativa de las competencias que uno posee, lo que sugiere un área de enfoque para futuros programas.

Fuentes: Daoud y otros (2015); Education for Employment (2015); FAO (2010); Hashweh (2012); OIT (2012); Intel (2015); Youth Entrepreneurship Development (2015).

considerables a programas destinados a desarrollar las competencias de los futuros trabajadores, pero a menudo se carece de pruebas suficientes para poder comparar qué competencias son más importantes para cada sector laboral y por qué.

En tercer lugar, las mediciones disponibles ¿son válidas y viables a bajo coste? Durante décadas se han medido varias competencias, aunque casi siempre desde la misma perspectiva de investigación: en países de altos ingresos y sin comparabilidad entre ellos. Utilizar herramientas de autoevaluación para medir las competencias relacionadas con el empleo tiene limitaciones, porque los encuestados pueden verse tentados a dar respuestas convenientes desde el punto de vista social. Las competencias susceptibles de interpretación social son especialmente difíciles de medir con fiabilidad en las diferentes culturas. No obstante, se están elaborando enfoques innovadores para medir competencias complejas importantes, como la comunicación y la colaboración. Estos enfoques implican simular interacciones en condiciones de laboratorio, lo que los hace menos realistas y bastante caros, de ahí que no sean aptos para realizar un seguimiento a escala mundial. No obstante, convendría prestarles más atención de cara a orientar las futuras intervenciones en materia de educación.

Los debates realizados en torno a estas cuestiones se reflejan en los indicadores propuestos para la meta 4.4. Uno es la tasa de finalización de la población adulta, que no mide el nivel de competencia y cuya utilización forma parte de un enfoque del que la comunidad educativa internacional pretende distanciarse. Considerando que la formulación de la meta específica competencias técnicas y profesionales, un enfoque más razonable sería registrar la adquisición de competencias certificadas, aunque el coste de desarrollar y mantener el sistema administrativo correspondiente en todos los países sea elevado. En cambio, la nueva agenda intenta efectuar un seguimiento directo de unas competencias concretas: las TIC y la alfabetización digital. Si bien se corre el riesgo de limitar el alcance de la agenda, ello se puede interpretar como una incitación a comenzar a centrarse en la adquisición de competencias concretas y mensurables.

Jaspreet, una alumna de la escuela para sordos y ciegos de Patiala, Punjab, India.

FOTOGRAFÍA: Shivam Kapoor/UNESCO

MENSAJES CLAVE

La agenda de los ODS precisa de un cambio significativo en las labores de seguimiento, presentación de informes y formulación de políticas en materia de desigualdad.

Las mediciones se centran en la disparidad de los resultados, como el número de niñas que hay en las escuelas en comparación con los niños, pero tiende a ignorar las causas que contribuyen a ello, como la parcialidad de los libros de texto, las prácticas escolares o las normas sociales discriminatorias y las políticas que podrían abordarlas.

La medición de las desigualdades plantea dos dificultades. En primer lugar, dado que pueden utilizarse para cualquier indicador de educación y pueden desglosarse en base a cualquier característica como género, ubicación o riqueza, esto genera demasiada información para poderla asimilar. En segundo lugar, las diferentes mediciones pueden producir resultados muy diferentes, incluso contradictorios.

La disparidad por riqueza es la más extrema. En los países de bajos ingresos, de cada 100 jóvenes más ricos que terminan la educación primaria, solamente 36 de los más pobres lo consiguen; en lo que concierne al primer y segundo ciclo de secundaria, las cifras bajan a 19 y 7, respectivamente.

Las mediciones mundiales o regionales encubren importantes disparidades de **género** en la educación. Si bien se alcanzó la paridad a escala mundial en 2014, tan solo un 63 % de los países alcanzaron la paridad en lo que concierne a educación primaria, un 46 % y un 23 % en el primer y segundo ciclo de secundaria, respectivamente.

Por tanto, se precisa un seguimiento más integral sobre la igualdad de género en la educación, lo que requiere una evaluación de los planes de estudios, los libros de texto, los métodos de evaluación y la formación de los docentes.

A las personas con **discapacidad** a menudo se les deniega su derecho a la educación. En 30 sistemas educativos de Europa, se consideró que el 4,6 % de los alumnos tenía necesidades educativas especiales en 2010. Aun así, realizar un seguimiento de esto resulta difícil, ya que la discapacidad adopta diferentes formas y grados.

Cerca del 40 % de las personas en todo el mundo no recibe su educación en una **lengua** que hablen o comprendan. En este sentido, el proceso de seguimiento debe evaluar si las políticas ayudan a que los alumnos accedan a la educación en su lengua materna, si estas políticas se aplican y si los docentes están preparados.

Los **migrantes** tienen unas necesidades educativas especiales. En los países de altos ingresos, la primera generación de alumnos inmigrados obtuvo unos resultados muy inferiores a los de sus compañeros en materia de lectura y matemáticas. Las poblaciones que se **han visto forzadas a desplazarse** se encuentran entre las más olvidadas. Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, a nivel mundial, el 50 % de los refugiados en edad de cursar la enseñanza primaria y el 75 % de los refugiados en edad de cursar la enseñanza secundaria no están escolarizados.

CAPÍTULO 14



META 4.5

Equidad

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

INDICADOR MUNDIAL 4.5.1 – Índices de paridad (sexo femenino/masculino, rurales/urbanos, quintil inferior/superior de riqueza y otros como discapacidad, pueblos indígenas y estar afectado por un conflicto, según los datos de que se vaya disponiendo) para todos los indicadores de esta lista relativos a la educación que sea posible desglosar

INDICADOR TEMÁTICO 18 – Porcentaje de alumnos de enseñanza primaria cuya primera lengua o cuya lengua familiar es la lengua en que se imparte la enseñanza

(examinados en el capítulo dedicado a las finanzas)

INDICADOR TEMÁTICO 19 – Medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos a poblaciones desfavorecidas

INDICADOR TEMÁTICO 20 – Gasto en educación por estudiante y nivel de educación y fuente de financiación

INDICADOR TEMÁTICO 21 – Porcentaje del total de la asistencia a la educación asignado a los países de bajos ingresos

Medición de las desigualdades.....	299
El género.....	304
Las discapacidades.....	308
La lengua.....	310
Migraciones y desplazamientos forzosos.....	314

El deseo de no dejar a nadie atrás impregna la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su totalidad. Por ejemplo, dos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están dedicados a lograr la igualdad de género (el ODS 5) y a reducir las desigualdades

“ El deseo de no dejar a nadie atrás impregna la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ”

económicas (el ODS 10). También se ha adoptado un compromiso global sin precedentes centrado en realizar un seguimiento del progreso utilizando datos desglosados «por ingresos, género, edad, raza, etnia, condición de migrante, discapacidad, ubicación geográfica y otras características relevantes para los contextos nacionales» (Naciones Unidas, 2015a, p. 27). Se espera que esto estimule la demanda de seguimiento y presentación de informes mundiales sobre la desigualdad.

En el caso de la educación, la meta 4.5 se centra exclusivamente en la necesidad de «garantizar un acceso en condiciones de igualdad a todos los niveles». La naturaleza transversal de esta meta se refleja en la selección del indicador mundial 4.5.1, que se centra en medir las disparidades en el acceso a la educación desde la primera infancia a la educación adulta.

Este capítulo trata tres cuestiones principales. En primer lugar, ¿cuáles son las formas adecuadas para medir la desigualdad y su evolución a lo largo del tiempo? Se

realizó un seguimiento sobre la disparidad de género en la educación primaria, secundaria y superior como parte del tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM), lo que contribuyó a crear una mayor conciencia sobre los desafíos en muchos países. La nueva agenda amplía el alcance a otros grupos de población, especialmente a aquellos definidos por la ubicación y la riqueza. La acumulación de grandes conjuntos de datos durante los últimos años hace posible la medición de la desigualdad en la educación a nivel mundial. Pero la pregunta de cuál es la mejor forma de medir la desigualdad sigue sin tener respuesta.

En segundo lugar, ¿cómo puede recabarse información que identifique a las personas como miembros de otros grupos vulnerables, como por ejemplo, aquellas personas con discapacidades o aquellos que han sido forzados a desplazarse o a que hablen un idioma diferente a la lengua de enseñanza?

En tercer lugar, además de la paridad, ¿cuáles son los aspectos más generales de la equidad en la educación? La meta 4.5 se limita a las disparidades y no trata aspectos de la equidad no relacionados con el acceso. En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales preexistentes en el resto de la sociedad. Por ejemplo, incluso si están en la escuela, los alumnos procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos o marginados, tienen una mayor probabilidad de acudir a escuelas caracterizadas por contar con una infraestructura precaria, menos docentes cualificados, compañeros menos ambiciosos y menos

prácticas pedagógicas eficaces. Estos factores ejercen una influencia negativa en su rendimiento escolar y nivel de formación en general.

Aunque la formulación de la meta no hace referencia a los medios para subsanar las desventajas en la educación, se han propuesto tres indicadores temáticos pertinentes relativos a las políticas, el gasto y la ayuda. Estos se tratan en el Capítulo 20 sobre la financiación de la educación.

MEDICIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Medir la desigualdad en la educación es fundamental pero a la vez resulta desafiante a causa de tres factores. En primer lugar, la desigualdad puede evaluarse basándose en cualquier indicador de la educación, como la tasa de terminación de la enseñanza primaria o el número de años de educación terminados (Morrisson y Murtin, 2013; Meschi y Scervini, 2014). La creciente disponibilidad de encuestas sobre logro académico a nivel nacional e internacional facilita aún más la medición de la desigualdad en base a indicadores de resultados del aprendizaje (OCDE, 2010; Ferreira y Gignoux, 2014). Existe una importante diferencia entre los indicadores de educación que están delimitados entre 0 % y 100 % y aquellos que no lo están. Por ejemplo, la desigualdad sería 0 si el 100 % de los estudiantes superaran un nivel de aptitud de aprendizaje mínimo, pero sería alta en lo que concierne a la calificación en la misma evaluación.

En segundo lugar, se pueden utilizar diferentes medidas de desigualdad para ver cómo se distribuye un indicador de educación en la población, cada una de ellas con ventajas y desventajas. Algunas medidas tendrían una base conceptual sólida y pueden vincularse mejor a las percepciones sociales de justicia y equidad. Otras son menos rigurosas pero pueden comunicarse fácilmente. Las diferentes medidas de la desigualdad también pueden llevar a diferentes conclusiones sobre el grado de desigualdad y la medida en la que cambia a lo largo del tiempo (**Recuadro 14.1**).

En tercer lugar, los responsables de la elaboración de políticas necesitan conocer la forma en la que un indicador de educación varía en base a las características del estudiante. Los indicadores comparables habituales de las posibles desventajas son el género, la ubicación y los ingresos o la riqueza. No se dispone de información

“ No hay suficiente información disponible sobre algunos indicadores de desventajas, como la discapacidad

”

suficiente para realizar comparaciones con otras características importantes como la discapacidad, por ejemplo. En otros indicadores fundamentales, las comparaciones pueden realizarse dentro del mismo país, pero no entre diferentes países. Por ejemplo, ser miembro de una etnia, grupo lingüístico o religioso puede ser un marcador de ventaja o desventaja educativa, dependiendo del país.

Se plantean problemas aun cuando las características son más comparables. Por ejemplo, en relación a la ubicación, las definiciones de zonas rurales y urbanas varían entre países, además, algunas encuestas puede que no utilicen las definiciones nacionales. Es más, las definiciones tienen diferentes implicaciones dependiendo de si un país es grande o pequeño, o si está densamente o escasamente poblado.

Los niveles de riqueza de los hogares también son difíciles de comparar. Las encuestas en los hogares, como las Encuestas de Demografía y Salud (EDS) y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) han generalizado la utilización de índices sobre los bienes (basados, por ejemplo, en los materiales de construcción de la casa o la propiedad de bienes de consumo duraderos) como medida representativa de la condición socioeconómica de un hogar en los países de ingresos bajos y medios. No obstante, los índices sobre los bienes no son comparables entre países y a lo largo del tiempo (Rutstein y Staveteig, 2014). Tener un televisor en propiedad no tiene las mismas implicaciones en un país europeo que en uno africano, o tenerlo en el 2000 que tenerlo en el 2010. Por tanto, cada índice sobre los bienes es específico del país y del año. Su valor reside pues en comparar niveles de riqueza relativos más que absolutos.

ÍNDICE DE PARIDAD

El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los ODS ha propuesto el índice de paridad como la medida global de la desigualdad en la educación. Este es el ratio entre los valores de dos grupos y va

RECUADRO 14.1

Diferentes mediciones pueden llevar a diferentes conclusiones sobre la desigualdad

Se utiliza un ejemplo de país hipotético para explicar la forma en la que las diferentes mediciones de la desigualdad pueden llevar a conclusiones contrarias. Se muestra la distribución de la tasa de asistencia escolar en dos años. En 2000, solamente el 5% del 20% de los niños más pobres asistió a la escuela, en comparación al 40% del 20% de los niños más ricos. En 2010, el 20% del 20% de los niños más pobres asistió a la escuela, en comparación al 82% del 20% de niños más ricos.

Se calculan cuatro mediciones indicativas de desigualdad:

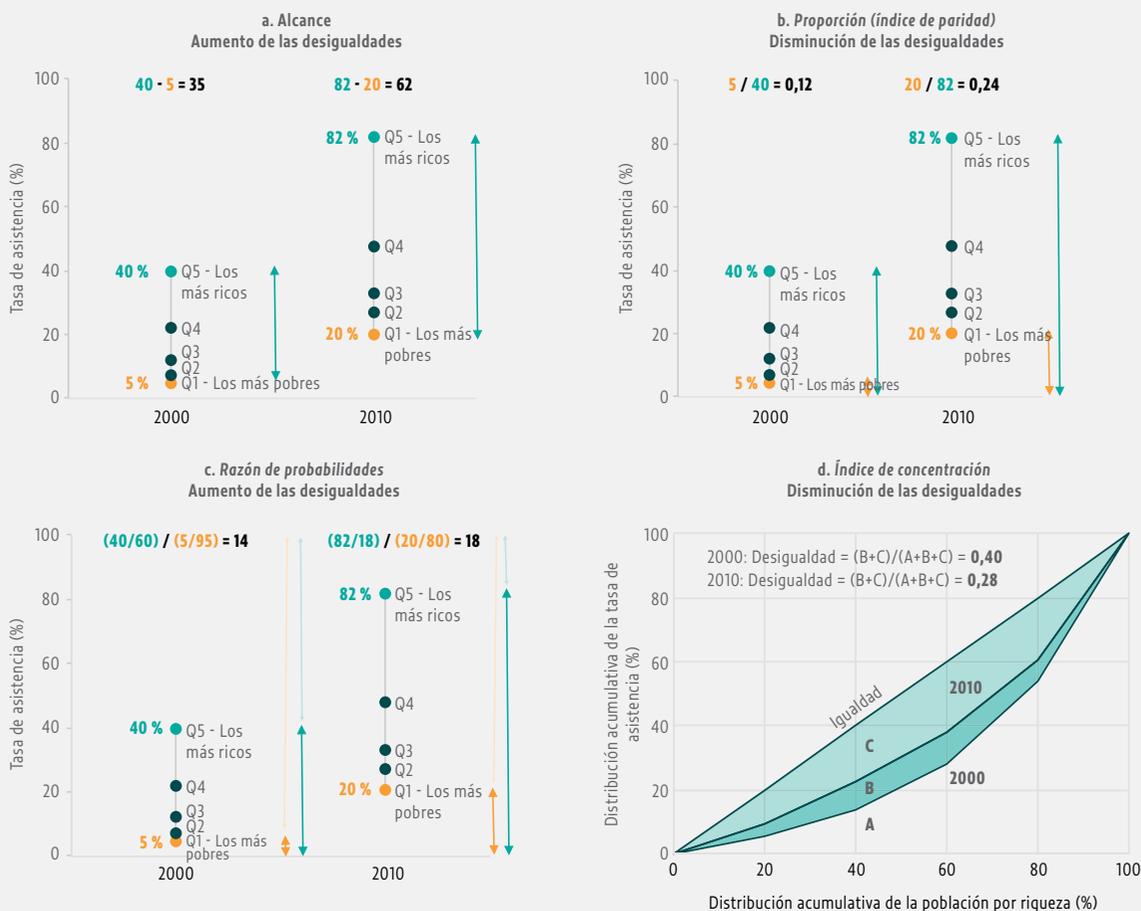
- El *alcance*, por ejemplo la diferencia absoluta del valor de la tasa de asistencia entre el 20% más pobre y el más rico. Según esta medición, la desigualdad aumentó de 2000 (35 puntos porcentuales) a 2010 (62 puntos porcentuales) (**Gráfico 14.1a**).
- La *proporción*, p. ej. la tasa de asistencia de la población más pobre sobre la de la población más rica, más conocido como el índice de paridad, en el que un mayor valor implica una desigualdad más baja. Según esta medición, la desigualdad habría descendido del año 2000 (0,12) a 2010 (0,24) (**Gráfico 14.1b**).
- La *razón de probabilidades* que refleja las probabilidades de asistir a la escuela (por ejemplo la probabilidad de asistir a la escuela en vez de no asistir) entre los más ricos, frente a las probabilidades de asistir a la escuela entre los más pobres. Esto indicaría que la desigualdad habría aumentado del año 2000 (14) a 2010 (18) (**Gráfico 14.1c**).
- El *índice de concentración*, que tiene en cuenta el valor de la tasa de asistencia, no solo entre el 20% más pobre y más rico, sino en los cinco quintiles. Se basa en la distribución acumulativa de la tasa de asistencia (en el eje vertical) frente a la proporción acumulativa de personas clasificadas de la más pobre a la más rica (en el eje horizontal). Por ejemplo, el 20% más pobre representaba el 5% de aquellos que asistieron a la escuela en 2000 y el 10% en 2010. Si hubiera una igualdad perfecta, la última proporción sería del 20%. El índice mide la distancia desde la línea de igualdad perfecta. Esto mostraría que la desigualdad habría descendido del año 2000 (0,40) a 2010 (0,28) (**Gráfico 14.1d**).

La selección de una medición tiene que basarse en una ponderación cautelosa de las ventajas y desventajas de cada opción.

GRÁFICO 14.1:

Para la misma población, diferentes mediciones pueden dar lugar a conclusiones opuestas con respecto a las desigualdades en la educación

Tendencias de desigualdad de la tasa de asistencia a la escuela, desglosadas por medición de las desigualdades (ejemplo hipotético)



Fuentes: Cowell, 2010; Vallet y Montjourides (2015); O'Donnell y otros, (2007).

desde 0 (desigualdad extrema en detrimento de un grupo), a 1 (paridad) y a infinito (desigualdad extrema en detrimento del otro grupo). Por ejemplo, si el 30 % de la población más pobre y el 60 % de la población más rica ha terminado la educación primaria, entonces el valor del índice de paridad de riqueza de la tasa de terminación de la enseñanza primaria es de 0,5. Esta medida se ha propuesto porque es la más fácil de comunicar a un público amplio y ha sido eficaz para describir la disparidad de género durante las dos últimas décadas.

En el nuevo análisis realizado para este informe se estima el valor medio del índice de paridad por grupos de ingresos de la región y del país para varios indicadores de educación y tres características a nivel individual. Los datos hacen referencia a 2008-2014 y abarcan 82 países de ingresos bajos y medios, que representan a más del 90 % de la población en los dos grupos combinados. También se ofrece información sobre la desigualdad en las tasas de terminación en los países de altos ingresos.

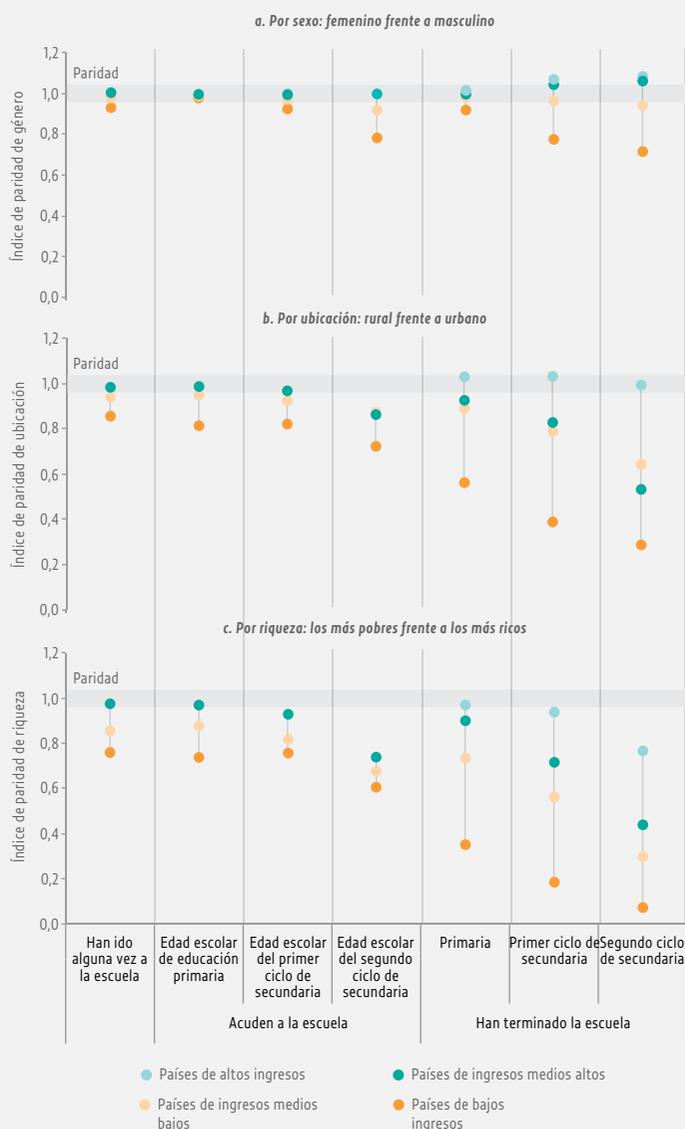
En el caso de los niños que han ido alguna vez a la escuela, existe paridad de género en los países de ingresos medios, pero hay disparidad en detrimento de las niñas en los países de bajos ingresos, en los que 93 niñas por cada 100 niños han ido alguna vez a la escuela (**Gráfico 14.2a**). Las disparidades en cuanto a la frecuentación de la escuela se acentúan cuando se utilizan como indicadores la ubicación y la riqueza. En los países de bajos ingresos, estas disparidades van en detrimento de los niños de las zonas rurales, donde el índice de paridad de ubicación es de 0,86 y en detrimento de los niños en los hogares más pobres, en donde el índice de paridad de riqueza es de 0,75 (**Gráficos 14.2b y 14.2c**).

La desigualdad también puede moverse en dirección contraria. Entre los adolescentes en edad escolar pertenecientes al primer ciclo de secundaria, 75 niñas por cada 100 niños terminan el primer ciclo de secundaria en los países de bajos ingresos, pero en cambio, esta cifra cambia a 96 niños por cada 100 niñas en los países de ingresos medios altos (Gráfico 14.2a).

La disparidad por riqueza es la más extrema. En los países de ingresos medios altos, el índice de paridad de riqueza de la tasa de terminación es de 0,90 en la educación primaria, 0,71 en el primer ciclo de secundaria y 0,44 en el segundo ciclo de secundaria. En los países

GRÁFICO 14.2:

Las mediciones de desigualdad pueden calcularse para diferentes indicadores de educación y características de grupos de población. Índice de paridad para los indicadores de educación seleccionados, desglosados por categoría de países según sus ingresos, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

de bajos ingresos, el índice de paridad de riqueza es de 0,36 en la educación primaria, 0,19 en el primer ciclo de secundaria y solamente del 0,07 en el segundo ciclo de secundaria (Gráfico 14.2c).

La disparidad es mucho mayor en la terminación que en la asistencia. Por ejemplo, en los países de ingresos

medios bajos, el índice de paridad de la riqueza es de 0,82 para la tasa de asistencia de adolescentes en edad escolar del primer ciclo de secundaria, pero baja al 0,57 en la tasa de terminación del primer ciclo de secundaria. Esto sugiere que muchos adolescentes más pobres aún se encuentran realizando la escuela primaria.

En general, la disparidad de género parece menos severa que la disparidad por ubicación o riqueza. No obstante, este promedio puede enmascarar importantes diferencias cuando el género interactúa con alguna de las otras dos características. En el África Subsahariana, hay paridad de género en el porcentaje de aquellos que han ido alguna vez a la escuela y de aquellos que han terminado la educación primaria entre el 20 % más rico. No obstante, en el 20 % más pobre, hay 89 niñas por cada 100 niños que han ido alguna vez a la escuela y 83 niñas por cada 100 niños que han terminado la educación primaria. La disparidad se amplía a 73 niñas en lo que concierne a la terminación del primer ciclo de secundaria y a 40 muchachas en la terminación del segundo ciclo de secundaria. Por el contrario, existe una disparidad considerable en detrimento de la población masculina más pobre en Asia Oriental y Sudoriental en lo que concierne a la terminación del primer y segundo ciclo de secundaria (**Gráfico 14.3**).

Los cambios en el índice de paridad también se pueden someter a un seguimiento a lo largo del tiempo. Entre 2000 y 2010, en una amplia gama de indicadores de educación, Asia Meridional progresó considerablemente en la reducción de la disparidad de riqueza, pero el África Subsahariana apenas hizo lo propio; de hecho, en el segundo ciclo de secundaria, la disparidad en esta última aumentó, ya que el valor del índice de paridad de riqueza cayó del 0,11 en 2000 al 0,09 en 2010 (**Gráfico 14.4**).

El índice de paridad debe interpretarse con cautela por diversas razones. En lo que respecta a los indicadores de educación que van del 0 % al 100 %, su valor tiende a depender del nivel del indicador, en el que se registra una desigualdad baja cuando el nivel es alto, llegando al «techo» (Mingat y Ndem, 2014). Por consiguiente, esta tendencia corre el riesgo de ofrecer información limitada, ya que saber el nivel de desarrollo de la educación (por ejemplo, el nivel de la tasa de terminación de la enseñanza primaria) puede predecir, en gran medida, el nivel de desigualdad.

Trazar la tasa de terminación de la enseñanza primaria en contraposición al índice de paridad de riqueza ilustra lo

siguiente (**Gráfico 14.5**). Podría resultar confuso comparar el valor del índice de dos países, como Honduras y Mauritania, con diferentes tasas de terminación y sacar como conclusión que el último país es más desigual. No obstante, el índice es útil para analizar la desigualdad entre países con niveles similares de desarrollo educativo: por ejemplo, el índice de paridad de riqueza de la tasa de terminación de la educación primaria era tan solo de 0,27 en el Pakistán, en comparación con el 0,56 en Gambia.

Además, el índice de paridad, comparando dos grupos, utiliza únicamente una pequeña parte de la información disponible. Para mostrar la forma en la que un indicador de educación se distribuye en una población clasificada por una característica como la riqueza (de más pobre a más rico), puede utilizarse el índice de concentración (**Gráfico 14.1d**). Su cálculo se basa en el área entre la curva de concentración (que muestra la distribución real) y la línea diagonal (que muestra la igualdad perfecta): cuanto más a la derecha de la diagonal se encuentra una línea, más alta es la desigualdad.

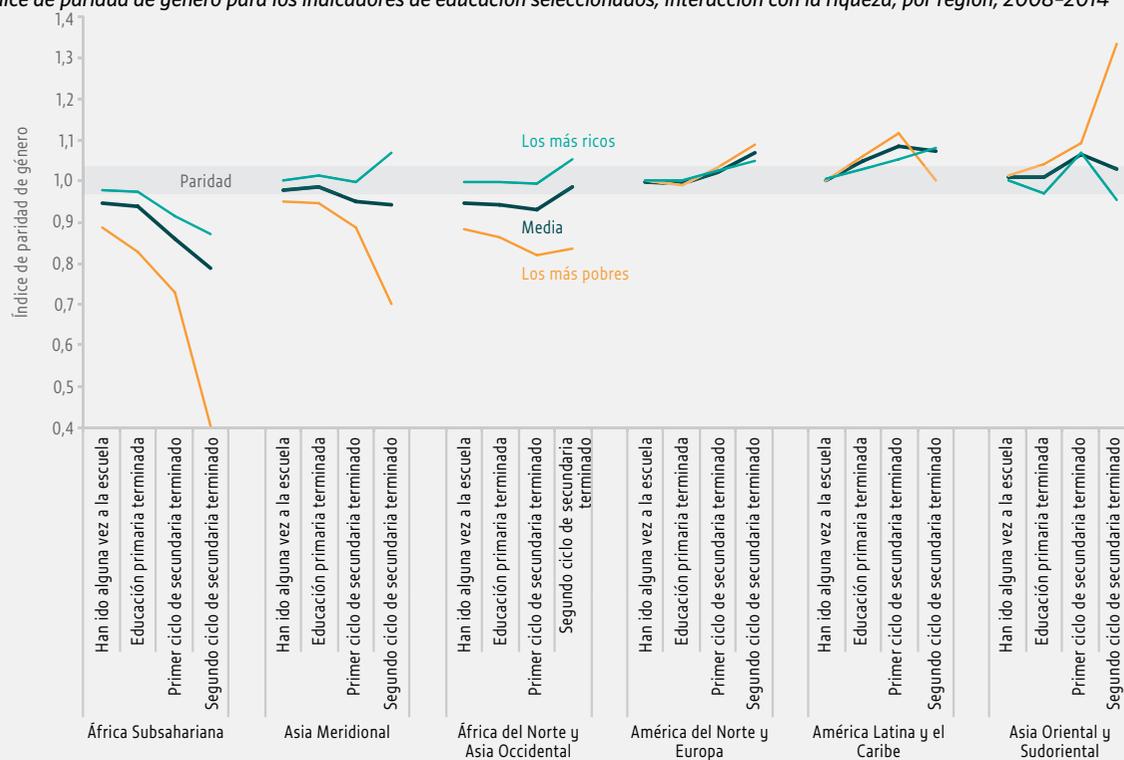
Por ejemplo, en lo que concierne a la distribución de la tasa de terminación del primer ciclo de secundaria en el África Subsahariana, por riqueza en 2000 y en 2010, el 40 % de los jóvenes más pobres representaba menos del 20 % de aquellos que habían terminado el primer ciclo de dicha educación. De acuerdo a esta medida, la desigualdad se redujo de forma general entre 2000 y 2010, ya que la curva se desplazó más cerca de la diagonal. No obstante, las dos curvas de concentración se cruzan, demostrando que las clases medias fueron las más beneficiadas, mientras que la población más pobre fue la menos beneficiada (**Gráfico 14.6**).

Muchos gobiernos no comprenden de forma suficiente la necesidad de realizar un seguimiento, presentar informes y actuar sobre la desigualdad en la educación. No obstante, se espera que el enfoque de la Agenda 2030 sobre no dejar a nadie atrás conduzca a un cambio importante. La creciente disponibilidad de encuestas basadas en información escolar y familiar hace posible llevar a cabo análisis exhaustivos tanto dentro de un mismo país como entre países distintos.

Sin embargo, aún existen claros desafíos a la hora de hacer un seguimiento del acceso en igualdad de condiciones a todos los niveles educativos. La multiplicidad de indicadores de educación, medidas de desigualdad, características individuales y sus

GRÁFICO 14.3:**La disparidad de género es más alta entre la población más pobre**

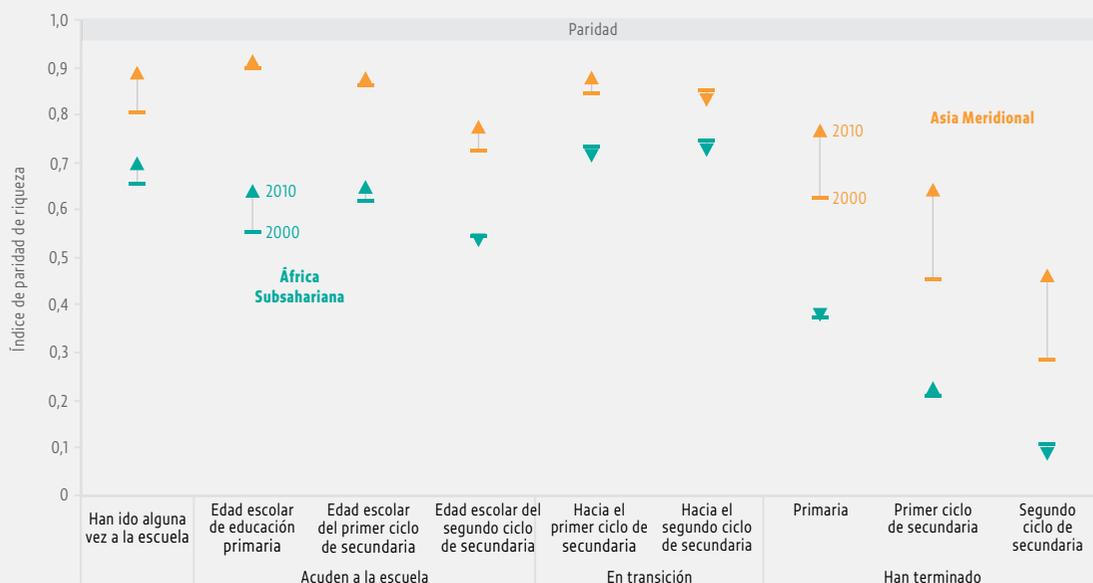
Índice de paridad de género para los indicadores de educación seleccionados, interacción con la riqueza, por región, 2008-2014



Nota: Los valores de Asia Oriental y Sudoriental y África del Norte y Asia Occidental se refieren únicamente a países de ingresos bajos y medios.
Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

GRÁFICO 14.4:**La disparidad en la educación basándose en la riqueza descendió a mayor velocidad en Asia Meridional que en el África Subsahariana**

Índice de paridad de riqueza para los indicadores de educación seleccionados, Asia Meridional y África Subsahariana, entre 2000 y 2010

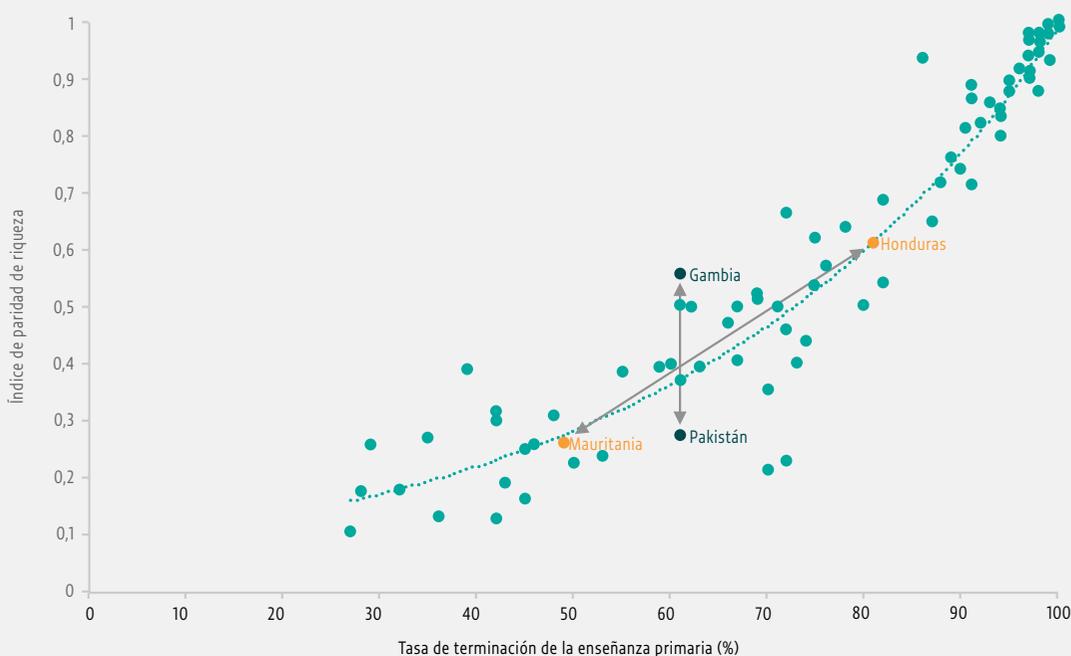


Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

GRÁFICO 14.5:

El índice de paridad como medida de desigualdad en la educación debe interpretarse con cautela

Tasa de terminación de la educación primaria e índice de paridad de riqueza, países de ingresos bajos y medios seleccionados, 2008-2014

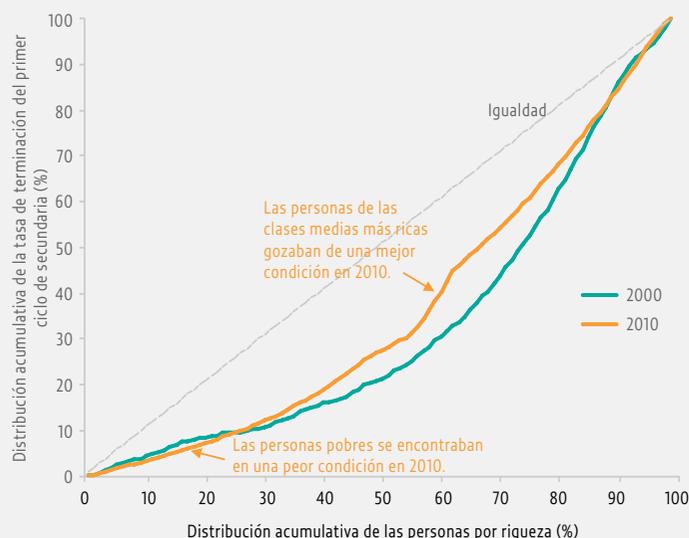


Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

GRÁFICO 14.6:

Se pierden muchos matices sobre la desigualdad de la educación utilizando mediciones sencillas

Curva de concentración en la tasa de terminación del primer ciclo de secundaria, África Subsahariana, 2000 y 2010



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en encuestas familiares.

combinaciones implica que podrían presentarse cientos de cálculos, demasiados para resultar útiles. Por consiguiente, es necesario acordar un número limitado de medidas clave de desigualdad. También se precisa un consenso de la comunidad internacional para realizar cálculos coherentes a partir de las encuestas familiares. Ya se han tomado importantes medidas en esta dirección (**Recuadro 14.2**).

EL GÉNERO

El logro de la igualdad de participación en la educación de los niños y las niñas figuraba destacadamente en los ODM y la Educación Para Todos (EPT). Si bien sí se alcanzó un auténtico progreso en la paridad de género en la educación primaria y secundaria, las medias globales y regionales encubrieron disparidades persistentes en tres aspectos.

En primer lugar, aunque en 2014 se alcanzó en promedio la paridad a nivel mundial en la enseñanza primaria y los dos ciclos de la enseñanza secundaria,

RECUADRO 14.2

El Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de Desigualdad en Educación

La creciente disponibilidad de encuestas familiares ha hecho posible analizar la desigualdad tanto dentro como entre países. El lanzamiento en 2012 de la Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación (WIDE) por parte del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (GMR) marcó un desarrollo innovador para visualizar las marcadas diferencias en educación entre grupos favorecidos y desfavorecidos. Utilizando la WIDE, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) de este año muestra los promedios por regiones y categorías de países según sus ingresos que abarcan más del 90 % de la población mundial.

Al mismo tiempo, el equipo del Informe GEM observó que esta información tan fructífera se estaba utilizando de forma ineficaz a escala mundial. En ausencia de una metodología común, las agencias estaban realizando cálculos diferentes de los mismos indicadores a partir de las mismas fuentes de datos. El consenso sobre las definiciones de los indicadores fundamentales basados en encuestas sigue pareciendo inalcanzable y, además, se están utilizando muy pocas de las fuentes de datos procedentes de las encuestas familiares disponibles.

Esto contrasta con otros sectores en los que las agencias colaboran para llegar a un consenso sobre los cálculos de las variables socioeconómicas fundamentales. Por ejemplo, la Alianza para Hacer Retroceder el Paludismo, el equipo interinstitucional dedicado a estimaciones conjuntas de malnutrición infantil y el Programa Conjunto de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento han estado generando estadísticas mundiales de referencia, en este último caso durante más de 25 años.

Por consiguiente, el equipo del Informe GEM presentó una propuesta al Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, República de Corea, en mayo de 2015, dentro del marco del Grupo Consultivo Técnico sobre los indicadores de la educación después de 2015. Instaba a que las instituciones principales llegaran a un acuerdo sobre un conjunto armonizado de definiciones y métodos que permitiera a la comunidad internacional presentar cálculos oficiales sobre la desigualdad en la educación, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de Desigualdad en Educación se convocó por primera vez en abril de 2016, liderado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), el UNICEF y el Banco Mundial. Su objetivo se centra en «promover el uso de datos procedentes de encuestas por hogares con fines de seguimiento de la educación a escala mundial, regional y nacional velando por un análisis y una comunicación normalizados a fin de complementar las pruebas disponibles a partir de datos administrativos». El grupo se ha comprometido a presentar un primer informe a finales de 2017, cuyos resultados cubrirán tres indicadores relativos a la meta 4.1: tasa de finalización, tasa de no escolarización y tasa de alumnos de edad superior a la normal en la enseñanza primaria y el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria.

Este es un inicio modesto pero prometedor. El éxito del grupo se basa en la capacidad de sus miembros de aunar recursos, entre ellos las fuentes de datos que actualmente se están infrautilizando. El acuerdo entre el IEU y el Banco Mundial para aprovechar las ricas bases de datos de este último constituye un paso en la dirección adecuada. También es fundamental que, de forma gradual, se seleccionen actividades para fortalecer la capacidad de los países de contribuir a la estimación de los indicadores de la educación basados en encuestas y extraer las enseñanzas correspondientes.

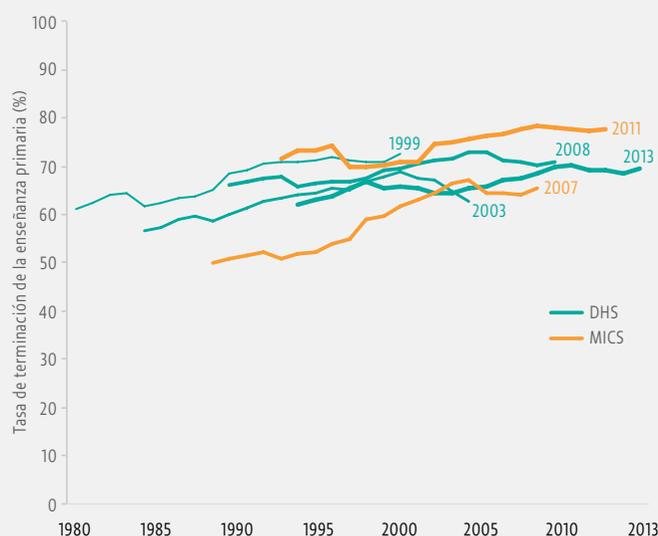
Finalmente, el grupo necesita hacer un uso eficaz de la información existente. Por ejemplo, en Nigeria, se han realizado cuatro series de encuestas DHS y dos series de encuestas MICS en menos de 15 años, situándose en lo más alto de las encuestas nacionales en los hogares que recaban información sobre la educación. No obstante, las encuestas no siempre producen resultados coherentes sobre diferentes niveles y tendencias, incluso en indicadores básicos como la tasa de terminación de la enseñanza primaria (**Gráfico 14.7**). La experiencia de otros grupos puede ser de utilidad. El Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez utiliza diversas fuentes para producir un único cálculo por país y año, asignando una ponderación a cada fuente de datos dependiendo de su calidad y fiabilidad.

Fuentes: Alkema y otros (2014); IEU (2016); UNICEF y otros, (2012); UNICEF y OMS (2015).

GRÁFICO 14.7:

¿Cuál es la tasa de finalización de la enseñanza primaria en Nigeria?

Tasa de finalización de la educación primaria, Nigeria, 1980–2013



Notas: El análisis se basa en seis encuestas en los hogares llevadas a cabo entre 1999–2013. Los cálculos de la tasa de finalización de la enseñanza primaria se basan en un estudio de cohortes retrospectivo a lo largo de los 20 años anteriores al año de la encuesta. Por ejemplo, para una encuesta llevada a cabo en 2000, la tasa de finalización estimada para 1999 hace referencia a muchachos de 15 años, mientras que la tasa de terminación estimada para 1980 hace referencia a personas de 35 años.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM (2016) basado en encuestas en los hogares.

CUADRO 14.1:**Índice de paridad de género, por región y categorías de países según sus ingresos, 2014**

	Enseñanza primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria	
	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)
Mundo	0,99	63	0,99	46	0,98	23
Bajos ingresos	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Ingresos medios bajos	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Ingresos medios altos	0,97	71	1,00	60	1,06	22
Altos ingresos	1,00	81	0,99	59	1,01	37
África del Norte y Asia Occidental	0,95	56	0,93	46	0,96	33
África Subsahariana	0,93	38	0,88	19	0,82	6
Asia Central y el Cáucaso	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Asia Meridional	1,06	29	1,04	25	0,94	38
Asia Oriental y Sudoriental	0,99	86	1,01	57	1,01	37
América del Norte y Europa	1,00	93	0,99	67	1,01	31
América Latina y el Caribe	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Pacífico	0,97	64	0,95	44	0,94	0

Nota: Todos los valores mostrados son promedios.
Fuente: Base de datos del IEU.

tan solo un 63 % de los países alcanzaron la paridad en lo que concierne a educación primaria, un 46 % y un 23 % en el primer y segundo ciclo de secundaria (**Cuadro 14.1**). En segundo lugar, tal y como se ha mostrado en la sección anterior, las medias nacionales enmascaran la disparidad dentro de los países entre grupos particulares. La población femenina pobre (así como la masculina), especialmente la procedente de zonas rurales o de minorías étnicas, a menudo deben enfrentarse a grandes obstáculos. Por último y más importante, a pesar del progreso hacia la paridad, la igualdad de género en la educación es una cuestión mucho más amplia. Es aquí donde ahora se precisa prestar atención.

MÁS ALLÁ DE LA PARIDAD: MEDIR LA VERDADERA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

La formulación de la meta 4.5 no hace referencia a la igualdad de género en materia de educación de la misma forma en la que lo hacía el quinto objetivo de la EPT. La formulación del ODS 5 y sus metas en materia de igualdad de género es mucho más sólida. Además, el Marco de Acción para la Educación 2030 reconoce explícitamente la igualdad de género como principio rector, vinculado al ejercicio del derecho a la educación y referenciando la necesidad de que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres, estén empoderados en la misma medida «en la educación y a través de ella» (UNESCO, 2015b).

Ofrecer un acceso en igualdad de condiciones para todas las niñas y niños es la primera medida fundamental hacia

la consecución de la igualdad de género en la educación y del derecho intrínseco a la educación para todos. Aun así, las escuelas, a modo de instituciones concretas en la educación, pueden reproducir desigualdades de género existentes más que desafiarlas (Murphy-Graham, 2009). Esto puede manifestarse mediante el comportamiento de los docentes, sus expectativas e interacciones con los alumnos de ambos sexos, las normas en el grupo de compañeros; el plan de estudios (se abordan las cuestiones de género de forma explícita o no); la distribución de los recursos educativos; y la estructura, organización y gestión de la escuela.

Además de reducir las disparidades en cuanto a la asistencia a la escuela y la finalización de la escolaridad, la educación para la igualdad de género fomenta el conocimiento y las competencias para empoderar a los niños y niñas más desfavorecidos, en función del contexto. Los estudiantes y los docentes deben reflexionar sobre las normas y tradiciones existentes y estos deben verse animados a desafiarlas. Igualmente se deben proscribir la discriminación y la violencia sexistas. Se deben apoyar las elecciones de una vida sana, también en lo que concierne a la salud sexual y reproductiva. Las intervenciones para conseguir estos resultados pueden llevarse a cabo a través de la formación de docentes y la reforma de los planes de estudios, entre otras medidas.

Además de las oportunidades educativas, otros cinco ámbitos ayudan a enmarcar el debate de la igualdad de género en la educación. Estos son: las normas, los valores y las actitudes referentes al género (muchos de los cuales pueden verse influenciados por la educación);

CUADRO 14.2:**Posibles indicadores de desigualdad de género en educación, desglosados por ámbito**

Ámbito	Indicador
Oportunidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de paridad de género en las tasas de matriculación, transición y terminación, y resultados de aprendizaje (solo o en interacción con el de ubicación y riqueza)
Normas, valores y actitudes de género por ejemplo, decisiones de salud sexual y reproductiva; autonomía y empoderamiento de la mujer; violencia doméstica, decisiones de gasto doméstico	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de la población con edades entre 20 y 24 años que se han casado antes de los 18 años • Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años de edad que dieron a luz a un bebé vivo entre los 15 y los 18 años o antes • Porcentaje que está de acuerdo con la siguiente afirmación: «la educación universitaria es más importante para un muchacho que para una muchacha» (por ejemplo, Encuesta Mundial sobre Valores) • Porcentaje que está de acuerdo con la siguiente afirmación: «si una esposa quema la comida, está justificado que el marido le pegue» (por ejemplo, DHS y MICS) • Grado de toma de decisiones en la planificación familiar • Grado de toma de decisiones en ahorros y gasto doméstico • Tasa de participación en la población activa o tasa de empleo • Porcentaje de mujeres en posiciones de liderazgo en el panorama político o económico
Instituciones fuera de la educación por ejemplo, legislación que prohíbe la discriminación basada en el género	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La constitución contiene al menos un enfoque hacia la igualdad de género? • ¿El país es signatario de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)? • Resultados del Índice de Género e Instituciones Sociales (SIGI)
Leyes y políticas en los sistemas educativos por ejemplo, garantías del derecho a la educación para las niñas y las mujeres	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La constitución protege el derecho a la educación independientemente del género? • ¿El país tiene una política sobre igualdad de género en la educación?
Distribución de los recursos por ejemplo, paridad de género en materia de remuneración de los docentes, recursos hídricos y saneamiento, formación y materiales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de mujeres en posiciones de liderazgo y gestión en las escuelas • Paridad de género en los graduados de los centros de formación de docentes, por sector y nivel • Paridad de género en el empleo de los docentes por sector y nivel • Paridad de género en la retribución de los docentes por sector y nivel • Porcentaje de cuartos de baño separados por sexos • Porcentaje de niñas pobres (o niños) que reciben incentivos para asistir a la escuela (transferencias de efectivo, estipendios, becas)
Prácticas de enseñanza y aprendizaje por ejemplo, comportamientos e interacciones de profesores y estudiantes relativos al género	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de profesores que han recibido formación sensible a las cuestiones de género • Porcentaje de países que incluyen temas de igualdad de género en los planes de estudios (discriminación de género, roles de género, violencia, salud sexual y reproductiva)

Fuente: Basado en Peppin Vaughan y otros, (2016).

las instituciones fuera del sistema educativo; las leyes y políticas sobre los sistemas educativos; la distribución de recursos, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Unterhalter, 2015).

La adopción del índice de paridad por parte del Grupo Interinstitucional de Expertos sobre los indicadores de los ODS para hacer un seguimiento de los aspectos de género de la meta 4.5 amplía su uso más allá de las tasas de matriculación a todos los indicadores de educación, entre ellos el relativo a los resultados de aprendizaje. Aunque esta es una medida positiva, existen otros indicadores que permitirían evaluar la igualdad en los

seis ámbitos utilizando los datos disponibles y a menudo comparables a nivel mundial (**Cuadro 14.2**).

Existen indicadores bien establecidos sobre normas, en los que se ponen de relieve los factores contextuales que ejercen un impacto directo en la igualdad de género tanto dentro como fuera de la educación (UNICEF, 2014c; Loaiza y Liang, 2013). Por ejemplo, el 45 % de las mujeres con una edad comprendida entre los 20 y los 24 años de edad en Asia Meridional se casaron antes de cumplir los 18 años (UNICEF, 2015e). En la Encuesta Mundial de Valores se sugiere que las mujeres en los países con una mayor desigualdad de género son más proclives a pensar que la educación universitaria es más importante para los muchachos que para las muchachas y que los hombres tienen más derecho a tener un trabajo cuando este escasea (Bhatkal, 2014). Entre los hombres adultos, un 20 % en Croacia, un 43 % en el Brasil, un 66 % en Rwanda y un 81 % en la India creen que un hombre debería tener la última palabra en las decisiones del hogar (ICRW y el Instituto Promundo, 2011). La prevalencia global de la violencia en la pareja durante la vida entre las mujeres que alguna vez han estado en pareja es del 30 % (OMS, 2013). El porcentaje de mujeres de edades comprendidas entre los 15 y los 49 años que afirman que está justificado que un marido golpee o dé una paliza a su mujer por al menos una de cinco razones dadas (por ejemplo, quemar la comida) era del 75 % en la República Democrática del Congo, del 60 % en Tayikistán y del 49 % en el Yemen (UNICEF, 2016a).

En lo referente a las instituciones no relacionadas con la educación, los informes nacionales anuales relativos a la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) proporcionan indicaciones sobre las legislaciones que prohíben toda discriminación sexista. El Índice de Género e Instituciones Sociales (SIGI) está basado en la legislación formal e informal, los comportamientos y prácticas que limitan el acceso de las mujeres y las niñas a los derechos, la justicia y las oportunidades de empoderamiento en 160 países. Igualmente, centrado en los códigos de familia discriminatorios, la limitada integridad física, la parcialidad en beneficio de los hijos, los recursos y activos limitados y las limitadas libertades civiles, este índice recaba información sobre leyes, comportamientos y prácticas. Así mismo demuestra que 17 de 108 países muestran altos grados de discriminación contra la mujer (OCDE, 2014b).

Una base importante para comprender la igualdad de

“ En Malawi, el 28 % de los 5000 profesores observados en 11 distritos no utiliza un lenguaje apropiado y sensible a las cuestiones de género ”

género en la educación es el análisis de los aspectos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La medida en que se toma en cuenta la igualdad de género en los planes de estudios y los libros de texto se puede conocer gracias a las investigaciones basadas en los exámenes realizados por expertos (véase Capítulo 16). En el caso de las prácticas de enseñanza, se precisan observaciones de las clases, pero son caras y no es fácil generalizarlas. En Malawi, como parte de un proyecto de aprendizaje de la lectura en los primeros grados, se observaron a casi 5000 profesores de los cursos de 1º a 3º en 11 distritos en 2014; de ellos, se demostró que el 28 % no utilizaba un lenguaje apropiado ni sensible a las cuestiones de género. En los estados de Bauchi y Sokoto del norte de Nigeria, el 25 % de los profesores no ofrecía las mismas oportunidades de tomar la palabra en clase a los niños que a las niñas (RTI International, 2016).

Desde el punto de vista del alumno, las pruebas obtenidas de las encuestas realizadas en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) sugieren que las niñas son más proclives a tener una confianza inferior en sus capacidades para resolver problemas matemáticos específicos que los niños, así como en sus capacidades matemáticas generales. En los países de la OCDE, los niños mostraban 11 puntos porcentuales más que las niñas en lo que concierne a las probabilidades de estar de acuerdo o muy de acuerdo con que las materias científicas avanzadas estudiadas en la escuela eran fáciles para ellos (OCDE, 2015a).

Prioridades para el seguimiento de la verdadera igualdad de género

Existen dos prioridades para mejorar el seguimiento de la igualdad de género en la educación. Primero, los esfuerzos deben centrarse en recabar datos más integrales sobre los aspectos de género en lo que concierne a planes de estudios, libros de texto, las evaluaciones y la formación de los docentes. Además, debe llegarse a un consenso sobre los aspectos de sensibilidad a las cuestiones de género en las prácticas de enseñanza que deben incluirse en las herramientas

de observación de las aulas (véase Capítulo 10). Dichos esfuerzos serían beneficiosos al integrarse dentro del marco de una planificación del sector que tenga en cuenta las cuestiones de género, como es el caso de la reciente colaboración entre la Alianza Mundial para la Educación y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (GPE y UNGEI, 2013).

Segundo, se precisan vínculos más estrechos entre aquellos que trabajan con indicadores de igualdad de género en materia de educación y aquellos que se centran en indicadores de igualdad de género más amplios (ONU Mujeres, 2015). Igualmente se necesita una difusión más amplia de los hallazgos y entablar un debate con los órganos internacionales involucrados en los derechos de la mujer. La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer sería un foro de debate adecuado para comentar cómo mejorar los vínculos entre el ODS 5 y las reformas educativas.

Para llegar a un consenso sobre la mejor forma de medir la verdadera igualdad de género en la educación y a fin de establecer un proceso para colaborar y compartir las prácticas, es importante formar un grupo de trabajo sobre el método de medición —que podría incluir al IEU, la UNGEI y ONU Mujeres—, así como crear una red transnacional para los grupos que se ocupan de la igualdad de género en la educación para compartir estrategias relativas a los progresos de la medición de la igualdad en el mundo.

LAS DISCAPACIDADES

Las personas con discapacidad se encuentran entre los grupos más marginalizados y excluidos y a menudo se les deniega su derecho a la educación de calidad. En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en 2006, los gobiernos se comprometieron a garantizar un sistema educativo integrador a todos los niveles (Naciones Unidas, 2006). La agenda relativa a los ODS también se interesa en las discapacidades, y en la meta 4.5 se alienta concretamente a todos los países a lograr la igualdad de acceso a todos los niveles de enseñanza y de formación profesional, independientemente de la existencia de una discapacidad. No obstante, determinar el progreso depende de una medida de discapacidad operativa y comparable internacionalmente, algo que sigue siendo difícil de materializar, ya que la discapacidad adopta

diversas formas y existen otras consideraciones éticas y de coste que se deben tener en cuenta. Aun así, se ha conseguido cierto progreso.

Las comparaciones entre países son complicadas debido a las diferencias entre los sistemas de clasificación. En educación, el concepto de necesidades educativas especiales se utiliza habitualmente, ya que es más amplio que el concepto de discapacidad: en algunos países, incluye a niños de otros grupos marginados socialmente. En 30 sistemas educativos de Europa, se consideró que el 3,7 % de los alumnos de la enseñanza obligatoria en 2010 tenían necesidades educativas especiales. En Suecia este porcentaje era inferior al 2 % y en Lituania llegaba casi al 12 %. Asimismo se pueden observar variaciones considerables incluso dentro de un mismo país —en el Reino Unido, variaba del 2,8 % en Inglaterra al 7 % en Escocia— y a lo largo del tiempo. En Estonia, por ejemplo, se constató que el 19 % de los niños tenían necesidades educativas especiales en 2008, pero en 2010, con el uso de una definición diferente, ese porcentaje disminuyó al 9 %. Las políticas varían de forma considerable. Más del 40 % de los estudiantes con necesidades educativas especiales, generalmente, asistían a escuelas especiales, pero el porcentaje era superior al 80 % en Bélgica y Alemania y casi de cero en Italia y Noruega (NESSE, 2012) (**Gráfico 14.8**).

Se han desarrollado dos enfoques para definir un marco común de clasificación. En el primero, la OCDE pidió a los

países que reorganizaran sus sistemas de clasificación nacionales en tres categorías: a) «discapacidades», que tienen un origen orgánico y en torno a las cuales existe un amplio consenso (por ejemplo, las discapacidades sensoriales o motoras, así como las deficiencias intelectuales graves o profundas); b) «dificultades», que no parecen tener origen orgánico ni estar vinculadas directamente a factores socioeconómicos, culturales o lingüísticos (por ejemplo, dificultades de comportamiento, dificultades leves en el aprendizaje, dislexia), y c) «desventajas», que surgen de factores socioeconómicos, culturales y/o lingüísticos (OCDE, 2005b).

Este enfoque tuvo como consecuencia una variación imprevista. Por ejemplo, en la categoría de «discapacidades», definida rigurosamente, el porcentaje medio de estudiantes de primaria que recibieron recursos adicionales en 2001 era del 2,5 %, pero el rango iba desde el 0,5 % en la República de Corea y Turquía al 6,1 % en los Estados Unidos. El rango en las otras dos categorías era mucho más amplio (por ejemplo, una media del 2,1 % de los estudiantes con «dificultades» que iban desde cero en Italia al 19 % en Inglaterra, Reino Unido), lo que revela aplicaciones muy diferentes de los términos (OCDE, 2005b).

El segundo enfoque es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada por la Asamblea Mundial de la Salud en 2001.

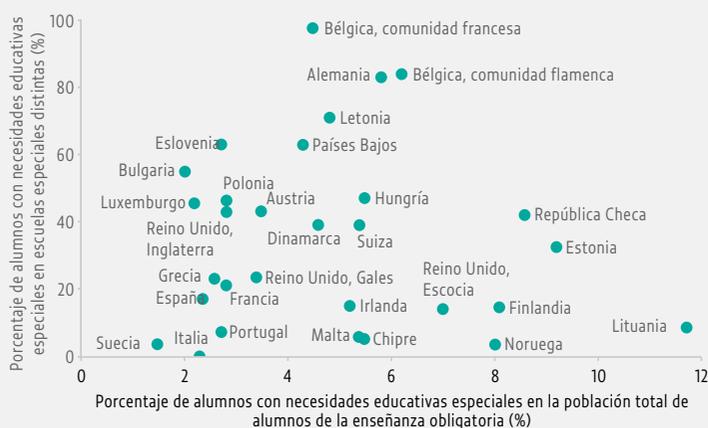
Basándonos en el modelo biopsicosocial, que define la discapacidad como el resultado de la interacción entre las características de una persona y las del entorno en el que vive la persona, la CIF evalúa la discapacidad en términos de: funciones y estructuras del cuerpo; actividades (ejecución de tareas o acciones) y participación (implicación en una situación de la vida) y factores contextuales.

La CIF cubre un marco detallado de miles de ámbitos conexos, lo que en la práctica es difícil de medir. Por ello se recomienda elegir un conjunto de principios para realizar una medida operativa de la discapacidad en encuestas a poblaciones a gran escala. Las preguntas deben centrarse en las limitaciones funcionales (en lugar de en la discapacidad) y las respuestas deben ser graduadas, en vez de ser una elección entre sí y no (Mont, 2007). El Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, bajo los auspicios de

GRÁFICO 14.8:

Percepciones y respuestas a las necesidades educativas especiales

Porcentaje de alumnos con necesidades especiales y porcentaje de aquellos que asisten a escuelas especiales, sistemas educativos seleccionados en Europa, 2010



Fuente: NESSE (2012).

la División de Estadística de las Naciones Unidas, ha tratado de adaptar el marco de la CIF a un módulo que evalúa seis dominios de funcionalidad adulta: ver, oír, caminar, recordar/concentrarse, cuidarse a uno mismo y comunicarse (Grupo de Washington, 2006).

El Grupo de Washington también reconoció que evaluar la discapacidad en la infancia requería diferentes metodologías, por lo que elaboró el Módulo sobre el funcionamiento del niño, en colaboración con el UNICEF. Este módulo está formado por preguntas a responder por madres o cuidadores de primaria de alumnos con edades comprendidas entre los 2 y los 4 años y los 5 y los 17 años (Grupo de Washington y UNICEF, 2014). Los dominios evaluados incluyen ver, oír, moverse/caminar, atención, aprendizaje, comunicarse, cuidarse a uno mismo, capacidades motoras, emociones, comportamiento, juego, desarrollo de relaciones y adaptación al cambio. En los casos que procede, se solicitó a los encuestados que compararan las dificultades funcionales de sus hijos con los de un niño de edad similar (**Cuadro 14.3**).

El módulo se sometió a pruebas extensivas a nivel cognitivo y de terreno entre 2012 y 2016. Por ejemplo, se puso a prueba en el terreno en Samoa con preguntas sobre los 12 ámbitos como parte de la Encuesta de Demografía y Salud de 2014. Mostró que el 2,7 % de los niños con edades entre los 5 y los 9 años no eran capaces de funcionar en al menos un ámbito, mientras que el

5,3 % hacía frente a mucha dificultad en al menos uno de los ámbitos (Loeb, 2015). Un proceso de validación paralelo es incorporar el módulo a la próxima serie de encuestas MICS del UNICEF. En 2016 debe completarse la elaboración de directrices para producir estadísticas sobre los niños con discapacidad y un manual con información técnica para su aplicación.

Es importante disponer de una medida operativa de la discapacidad para mantener los desafíos educativos de las personas con discapacidad en lo más alto de la agenda global. Pero también se precisan otras medidas. Para lograr que la educación sea inclusiva, los educadores deben estar mejor preparados y las infraestructuras escolares deben estar mejor adaptadas para abordar las necesidades de las personas con discapacidades (véase Capítulo 17). Hacer un seguimiento de estos aspectos es importante para garantizar que las escuelas y los profesores no dejan atrás a ningún alumno.

LA LENGUA

En la mayoría de los países multilingües, muchos de los niños son evaluados y enseñados en un idioma que no hablan en casa, socavando la adquisición temprana de capacidades de lectura y escritura. Puede que sus padres carezcan de un nivel de alfabetización o familiaridad con la lengua de enseñanza¹ ampliando las brechas de las oportunidades de aprendizaje entre grupos lingüísticos (UNESCO, 2016d).

Los datos disponibles indican que las políticas más eficaces en materia de enseñanza de las lenguas son las que preconizan utilizar la primera lengua del niño², o la que se habla en casa, durante los primeros años de enseñanza escolar, y luego introducir una segunda lengua³, primero como asignatura y posteriormente como lengua de enseñanza alternativa. La aplicación de una política como esta ha demostrado que mejora el rendimiento en la segunda lengua, así como en otras asignaturas (Benson, 2016). En estudios recientes se destaca también la importancia de seguir utilizando el primer idioma o el que se habla en casa como lengua de enseñanza durante al menos seis años, aumentándolos a ocho años en contextos pobres en recursos (Heugh y otros, 2007; Ouane y Glanz, 2011).

Un indicador temático propuesto en el marco la meta 4.5 es el porcentaje de alumnos de enseñanza primaria cuya primera lengua o lengua hablada en casa es la lengua de enseñanza. Recabar información fiable no es una tarea ni fácil ni directa. Al combinar las

CUADRO 14.3:

Preguntas sacadas de la encuesta realizada con el Módulo sobre el funcionamiento del niño, elaborado por el Grupo de Washington y el UNICEF

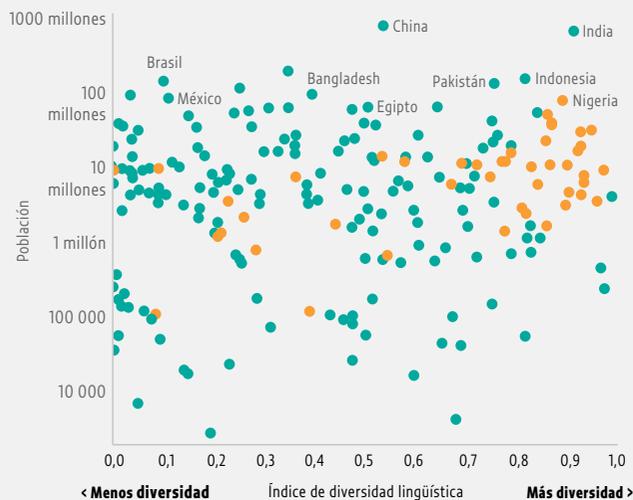
Visión	
1a. ¿(Nombre) lleva gafas?	(En caso negativo, saltar a la pregunta 1c)
1b. ¿Cuando lleva puestas las gafas, (nombre) tiene dificultades para ver bien?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?
1c. ¿(Nombre) tiene dificultades para ver bien?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?
Movilidad	
2a. ¿(Nombre) usa algún equipo o recibe asistencia para caminar?	(En caso negativo, saltar a la pregunta 2d)
2b. Sin utilizar su equipo o asistencia, ¿es difícil para (nombre) andar 100/500 metros en terreno plano?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?
2c. Cuando utiliza su equipo o asistencia, ¿es difícil para (nombre) andar 100/500 metros en terreno plano?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?
2d. En comparación con niños de su misma edad, cuando utiliza su equipo o asistencia, ¿es difícil para (nombre) andar 100/500 metros en terreno plano?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?
Adaptación al cambio	
3. ¿(Nombre) tiene dificultades a la hora de aceptar los cambios en su rutina?	¿Diría que (nombre) tiene: ninguna dificultad, algo de dificultad, mucha dificultad o no puede hacerlo?

Fuente: UNICEF (2016b).

GRÁFICO 14.9:

La diversidad lingüística es más amplia en los países del África Subsahariana

Índice de diversidad lingüística



Notas: El índice de diversidad lingüística es la probabilidad de que dos personas seleccionadas de una población al azar tengan lenguas maternas diferentes; va desde 0 (todos tienen la misma lengua materna) a 1 (dos personas no tienen la misma lengua materna). Los países del África Subsahariana están marcados en naranja. El eje de la población está representado en una escala logarítmica.
Fuente: Lewis y otros, (2016).

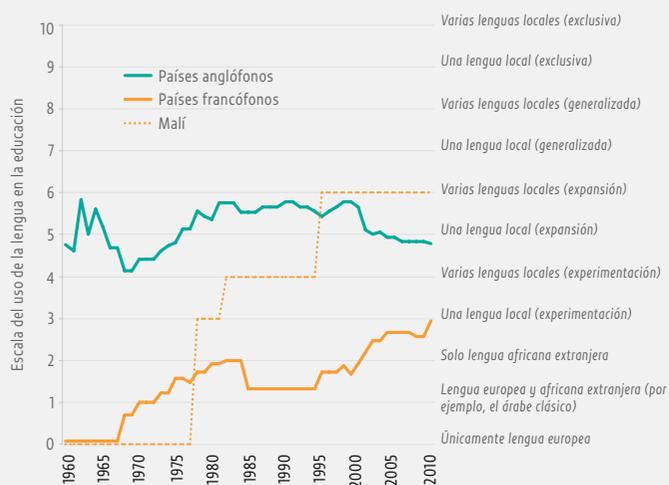
estadísticas de población, la demografía del idioma y el idioma en las políticas educativas, el *Informe sobre Desarrollo Humano* estimó que el 35 % de las personas no tenían acceso a la enseñanza primaria en su lengua materna en 2000 (PNUD, 2004). Un estudio más reciente concluyó que cerca del 40 % de las personas en todo el mundo no dispone de acceso a la educación en un idioma que hablen o comprendan (Walter y Benson, 2012). Esto podría esperarse, ya que las poblaciones están creciendo más rápido en las zonas del mundo donde menos personas reciben educación en su lengua materna.

En países y regiones con diversidad lingüística, las cuestiones de la lengua en la educación son especialmente notables. De los 25 países con el mayor índice de diversidad lingüística, 20 estaban en el África Subsahariana y el resto en Asia Sudoriental, el Pacífico y Asia Meridional (Gráfico 14.9). Estas cuestiones se debaten abiertamente en muchos países de América del Norte y Europa, donde un amplio porcentaje de los estudiantes de familias inmigrantes tienen necesidades educativas particulares.

GRÁFICO 14.10:

El uso de las lenguas vernáculas está aumentando en el África Subsahariana, pero la mayoría de los países distan mucho de enseñar en la lengua materna a nivel nacional

Escala del uso de la lengua de enseñanza en la educación primaria, países anglófonos y francófonos del África Subsahariana, 1960–2010



Notas: La «experimentación» (niveles 3 y 4) se refiere a los programas piloto autorizados por el gobierno para promover una o más lenguas locales en un puñado de escuelas. La «expansión» se refiere al aumento significativo del número de escuelas que participan (niveles 5 y 6). «Generalizada» se refiere a la ejecución a nivel nacional de dichos programas, normalmente en los primeros años, antes de la transición a una lengua internacional. «Exclusiva» se refiere a las situaciones donde una o más lenguas locales se utilizan como medio de educación a lo largo del ciclo de primaria y donde la lengua extranjera se imparte únicamente como asignatura.
Fuente: Albaugh (2012).

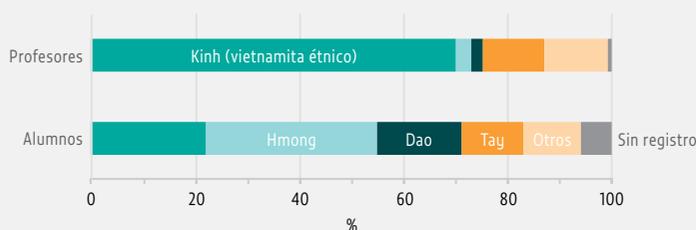
Un punto de partida para hacer un seguimiento de las políticas en materia de lengua en la educación primaria y secundaria consiste en analizar de forma sistemática y habitual los documentos de políticas oficiales, la constitución nacional y la legislación relativa a los grupos lingüísticos y culturales. Un estudio reciente sobre los cambios en las políticas en el África Subsahariana en el periodo de 1960–2010 mostró que en el momento de la independencia de los países, 20 (o el 43 %) de los 43 países subsaharianos utilizaban la lengua local en la educación primaria, en comparación con los 38 (un 80 %) de ahora (Albaugh, 2012, 2015). Este estudio sugiere una convergencia hacia niveles más altos de utilización de la lengua local en la región, pero también señala las diferentes rutas seguidas por los países francófonos y anglófonos en esta región. Aunque el progreso en los países anglófonos se ha ralentizado, están por delante de los países francófonos; idiomas locales están ganando fuerza en estos últimos, influenciados por las campañas de promoción de actores locales, pero no lo suficiente para ponerse al mismo nivel (Gráfico 14.10).

La información de muchos países puede encontrarse en el catálogo en línea L'aménagement

GRÁFICO 14.11:

En la provincia de Lao Cai, Viet Nam, la mayoría de los profesores hablan un idioma diferente al de sus estudiantes

Distribución de los profesores por origen étnico y de los alumnos por idioma mejor dominado, escuelas primarias de la provincia de Lao Cai, Viet Nam, 2012



Fuente: UNICEF (2012b).

linguistique dans le monde (Planificación lingüística en el mundo), que muestra la condición de la lengua en las políticas de educación nacionales, la legislación y las constituciones (Leclerc, 2016). Hasta 2011, los Datos Mundiales de Educación de la Oficina Internacional de Educación recabaron información sobre los horarios lectivos semanales en los que se impartían los planes de estudios lingüísticos. Combinar la información de estas dos fuentes de datos ofrecería un panorama global de la lengua nacional en las políticas educativas por curso o nivel educativo.

Pero hacer un seguimiento del indicador temático propuesto basándose en los documentos de políticas nacionales también tiene sus limitaciones. Dichos documentos raramente ofrecen información sobre el acceso de los estudiantes a materiales de enseñanza y aprendizaje en su lengua materna. Además, es difícil determinar si las políticas oficiales sobre la lengua en la educación se aplican a nivel local y, si no se aplican, determinar si esto refleja una falta de preparación inicial del docente o de oportunidades de desarrollo profesional continuo.

Tomemos a Malí, por ejemplo, un país que se ha movido rápidamente para adoptar el uso de las lenguas locales en la educación (Gráfico 14.10). Comenzando con innovaciones a principios de los 80, el gobierno estableció un plan de estudios multilingüe en 2002, en el que introdujo 11 lenguas nacionales como medio de enseñanza además del francés (Traore, 2009). Aun así, incluso una década después de esta reforma, los problemas de aplicación a nivel de escuela fueron bastante considerables. En 2010, en la región de Mopti,

por ejemplo, un censo de profesores y directores de 949 escuelas de primaria descubrió que únicamente el 24 % de las escuelas seguían el plan de estudios y, de ellas, solo una de cada 3 ofrecía una educación bilingüe para todo el ciclo de primaria de 6 años. Incluso en estas escuelas, solo el 11 % de los profesores había recibido formación para impartir el plan de estudios bilingüe, lo que significa que únicamente el 1 % de las escuelas está ofreciendo una enseñanza bilingüe para los cursos de primaria en el idioma adecuado y por un docente formado (MEALN, 2011).

Otros países se enfrentan a dificultades para generalizar la utilización eficaz de la primera lengua del niño o de la lengua hablada en casa como lengua de enseñanza. En Viet Nam, como parte de un proyecto piloto, se han utilizado tres lenguas (miao, jarai y jemer) como medio de enseñanza (UNESCO, 2012b). Una encuesta llevada a cabo en las escuelas primarias y preescolares en la provincia de Lao Cai sobre las capacidades lingüísticas de los profesores y estudiantes demostró que el vietnamita era el principal idioma del 70 % de los profesores, pero solo 1 de cada 5 estudiantes indicó que era el idioma que mejor dominaba (Gráfico 14.11).

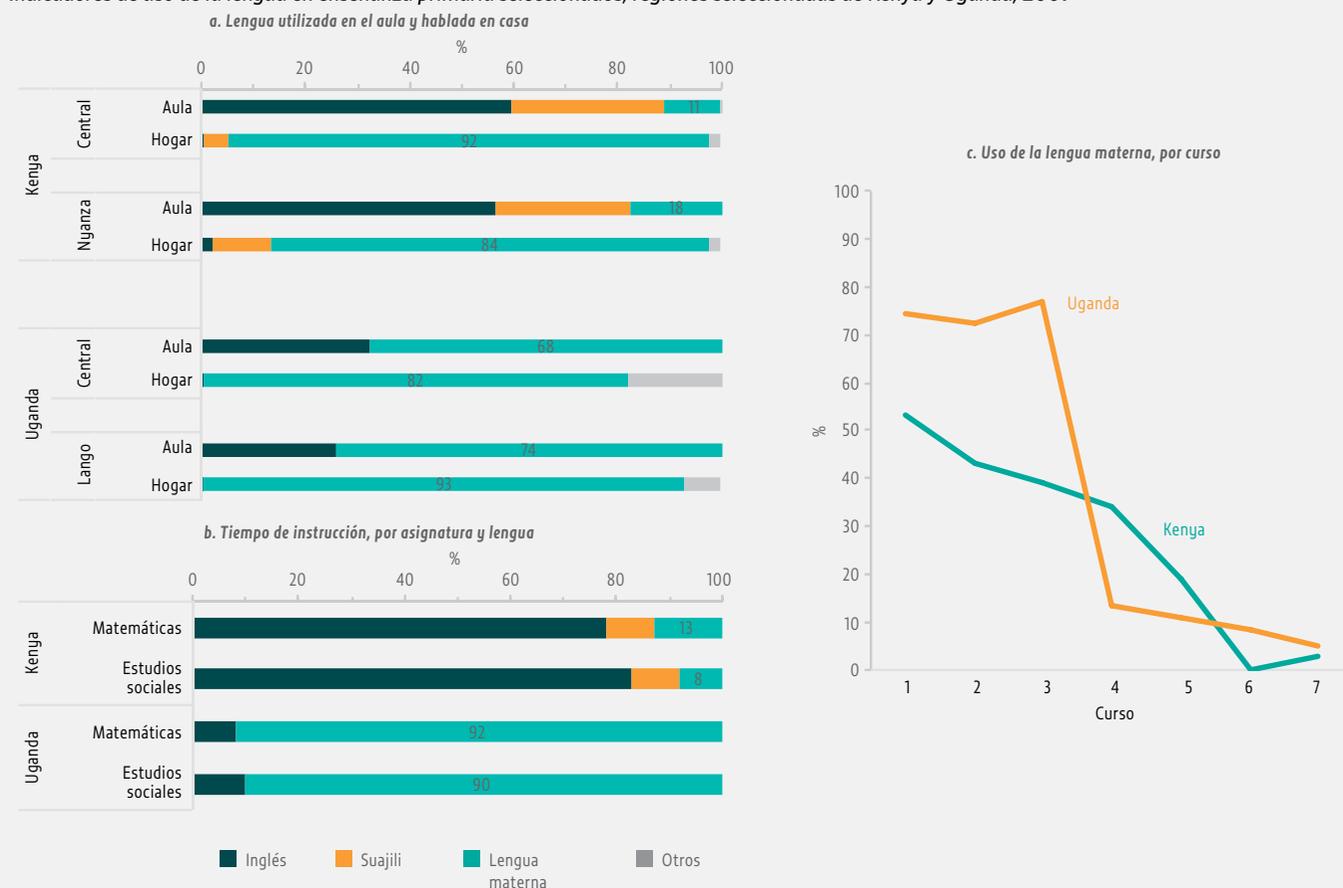
La observación en las aulas puede ayudar a los países a determinar las dificultades de aplicación de las políticas basadas en el dominio de la lengua que se habla en el hogar. En Filipinas, las políticas educativas multilingües involucraban el uso de las lenguas maternas locales para enseñar durante los primeros años de escolaridad, para posteriormente incluir el filipino y el inglés como las lenguas de enseñanza a partir del tercer curso. A pesar del éxito general de estas políticas, algunas regiones se han quedado atrás. En la provincia de Maguindanao, aunque el 93 % de los alumnos de segundo grado hablan maguindanao en casa, solo el 73 % de los profesores afirman utilizarlo en clase. De estos, el 41 % nunca ha utilizado un libro de texto educativo multilingüe (RTI International, 2015).

En Kenya y Uganda, países con políticas similares sobre la enseñanza en el idioma hablado en la circunscripción escolar, un estudio registró la lengua utilizada por los profesores y estudiantes en más de 1500 escuelas primarias por curso, asignatura y actividad. En las provincias kenianas del centro y de Nyanza, el inglés sigue siendo el medio de enseñanza. Aunque apenas se habla en algunas casas de los niños, se utilizó en aproximadamente el 60 % del horario lectivo,

GRÁFICO 14.12:

Kenya y Uganda siguieron diferentes rutas de aplicación de sus políticas de lengua de enseñanza

Indicadores de uso de la lengua en enseñanza primaria seleccionados, regiones seleccionadas de Kenya y Uganda, 2009



Fuente: Piper y Miksic (2011).

aumentando a un 80 % en matemáticas y estudios sociales. Por el contrario, la región central y la subregión Lango de Uganda, se ofrecía enseñanza en la lengua materna en aproximadamente el 75 % del horario lectivo del primer al tercer curso y el 90 % del horario lectivo en matemáticas o estudios sociales. No obstante, la transición al inglés en el cuarto curso era más abrupta (Piper y Miksic, 2011), (**Gráfico 14.12**).

Las evaluaciones del aprendizaje en los países y entre ellos pueden utilizarse para estudiar la aplicación de las políticas lingüísticas en las escuelas. En el Estudio internacional sobre las tendencias en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias (TIMSS) y el Estudio internacional sobre el progreso en comprensión lectora (PIRLS), se solicitó a los padres de los alumnos de

cuarto curso que informaran de cuál era el idioma que hablaba el niño antes de empezar la escuela. En la serie de encuestas del PIRLS de 2011, el 92 % de los alumnos de cuarto grado hablaban la lengua de evaluación antes de entrar en la escuela. Sin embargo, se hallaron varias diferencias entre países: 1 de cada 3 estudiantes en Indonesia y 1 de cada 5 en la República Islámica del Irán no hablaba la lengua de enseñanza antes de empezar la escuela, en comparación con menos de 1 por cada 20 en Dinamarca, Hungría y Noruega (Mullis y otros, 2012b).

Los estudios TIMSS y PIRLS también recaban datos entre los alumnos de octavo grado para saber con qué frecuencia hablan en casa en el idioma de evaluación. En 2011, en promedio, en los países que participaron en el estudio TIMSS, el 79 % de los alumnos de octavo grado

siempre o casi siempre hablaban el idioma de evaluación en casa, mientras que el 17 % lo hablaba ocasionalmente y el 4 % nunca lo hablaba (Mullis y otros, 2012a).

De forma similar, en las encuestas PISA, se solicitó a los estudiantes de 15 años si la lengua que hablaban en casa la mayoría del tiempo era la lengua de evaluación (que en las PISA es la lengua de enseñanza). Los hallazgos indicaron que en 2012, de media, cerca del 15 % de los estudiantes no hablaba la lengua de enseñanza en casa. La proporción variaba considerablemente entre países: en Malasia y Tailandia, cerca de la mitad de los estudiantes no hablaba la lengua de evaluación en casa, en comparación con menos del 1 % en Chile y Polonia (OCDE, 2013c). No resulta sorprendente descubrir que los estudiantes de familias inmigrantes se encontraban en una situación de desventaja: el 63 % de los estudiantes de 15 años de la primera generación de inmigrantes, de media (y más del 80 % en Israel, la República Checa, y Suecia), hablaban una lengua diferente en casa que la lengua de evaluación; el 38 % de los estudiantes de la segunda generación de inmigrantes aún hablaba una lengua diferente en casa (OCDE, 2015d).

En el caso de América Latina y el África Subsahariana, la información sobre el uso de la lengua en casa puede recabarse a partir de tres programas de evaluación regionales: el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC), el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). El análisis de los países del PASEC realizado por el equipo del Informe GEM demuestra que el porcentaje de estudiantes de quinto curso que no hablaba la lengua de evaluación en casa es muy alto, ya que va desde un 70 % en el Camerún y el Gabón, a más del 90 % en el Senegal y el Togo. Entre los países que forman parte del SACMEQ, el 90 % de los alumnos de sexto curso no hablaba la lengua de evaluación en casa en Malawi y Swazilandia. En América Latina, los mayores porcentajes de estudiantes de sexto curso que no hablaban la lengua de evaluación en casa se encontraron en Guatemala (16 %) y Paraguay (45 %).

El desinterés constante por la educación plurilingüe basada en la lengua materna en los países con diversidad lingüística, ayuda a explicar las grandes diferencias en los resultados educativos. Si bien abordar la lengua de enseñanza es una tarea cargada de desafíos técnicos y posiblemente políticos, es una cuestión fundamental que

los países y las regiones deben abordar en profundidad si no quieren dejar a nadie atrás.

MIGRACIONES Y DESPLAZAMIENTOS FORZOSOS

Los movimientos de población voluntarios y forzados afectan a las oportunidades y necesidades de educación de cientos de millones de niños, jóvenes y adultos en todo el mundo. Además, aumenta los desafíos para los gobiernos de acogida. En esta sección se debatieron cuatro grupos: migrantes internos, migrantes internacionales, desplazados internos y refugiados.

El mayor movimiento de población es la migración interna, normalmente de zonas rurales a urbanas. Las estadísticas de migración se basan en censos llevados a cabo cada diez años. Como resultado, las estimaciones regionales y globales siempre están disponibles con un retraso considerable. Los últimos cálculos, de 2005, sugieren que, de forma global, 763 millones de personas vivían fuera de su región de nacimiento (DAES, 2013). Para los responsables de la planificación educativa, es más importante conocer la intensidad de los flujos de migración interna; durante los últimos cinco años, ha estado por encima de la media en países como Chile, la República de Corea y el Senegal (Bell y otros, 2015).

China ha experimentado lo que se considera la mayor migración en la historia de la humanidad (Chan, 2013). Un sistema de matriculación de los hogares restringía el acceso a las escuelas públicas para los hijos de migrantes rurales a fin de desalentarles a la hora de mudarse a las ciudades. Se crearon escuelas privadas deficientes para atender a los hijos de migrantes rurales, con una asistencia del 60 % en las de Shanghai y un 75 % en las de Guangzhou a principios de 2000. Posteriormente, el gobierno suprimió los derechos de matrícula para los alumnos de las familias migrantes rurales en las escuelas públicas urbanas y ofreció financiación adicional a las escuelas para ayudar a absorber a estos estudiantes. A finales de 2010, la proporción de estudiantes migrantes que asistía a las escuelas públicas había aumentado hasta el 74 % (Hao y Yu, 2015).

A pesar de los problemas que acarrea poder acomodar el flujo de migrantes rurales que llega a las ciudades, quienes a menudo se mudan a barrios marginales o zonas periurbanas donde el acceso a las escuelas públicas es limitado, la migración a las zonas urbanas

generalmente facilita el acceso a los servicios públicos. Los análisis realizados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2015 demostraron que, aun si las tasas de finalización de la enseñanza primaria habían permanecido constantes en las zonas urbanas y rurales del África Subsahariana, el aumento del número de habitantes de las zonas rurales habría bastado para incrementar la tasa media de finalización de la enseñanza primaria en un 1,5% entre 2000 y 2010 (UNESCO, 2015d).

Aunque sea mucho menor en magnitud, la migración internacional atrae mucha más atención. En 2015, 244 millones de personas vivían fuera de su país natal y la proporción de migrantes internacionales en la población total era del 3,3 %, en comparación con el 2,8 % de 2000. La migración Sur-Sur excedió a la migración Sur-Norte por primera vez en 2015, aunque los inmigrantes siguen representando un porcentaje significativo de la población en los países de altos ingresos de Europa (10 %), América del Norte (por ejemplo, el 15 % en los Estados Unidos) y el Pacífico (por ejemplo, el 28 % en Australia), (GMDAC, 2016).

En los países de altos ingresos, las experiencias de los estudiantes inmigrantes relativas a la educación constituyen una preocupación. Los alumnos de la primera generación de inmigrantes obtuvieron unos 50 puntos menos que sus compañeros sin antecedentes de migración, en lo que concierne a lectura y

“ En los países de altos ingresos, los alumnos de la primera generación de inmigrantes obtuvieron unos 50 puntos por debajo de sus compañeros sin antecedentes de migración en lectura y matemáticas ”

matemáticas en la evaluación PISA de 2012 realizada en los países de la OCDE, mientras que los alumnos de la segunda generación de inmigrantes obtuvieron 20 puntos menos. Aun así, la diferencia en el rendimiento en matemáticas entre estudiantes con

antecedentes de migración y sin ellos descendió en cerca de 10 puntos entre 2003 y 2012 (OCDE, 2015d).

El desafío para los responsables de la elaboración de políticas es que los estudiantes con antecedentes de migración son proclives a concentrarse en escuelas

ubicadas en zonas con desventajas socioeconómicas. Si se tiene en consideración la condición socioeconómica de los estudiantes y las escuelas, la diferencia media del rendimiento en matemáticas en los países de la OCDE, entre los estudiantes que acuden a escuelas donde más del 25 % de ellos son inmigrantes en comparación con estudiantes que acuden a escuelas donde no hay estudiantes inmigrantes, cae en aproximadamente un 75 % (OCDE, 2015d).

La migración voluntaria puede interrumpir la educación, pero también puede tener beneficios. Tanto los migrantes internos de China como los migrantes internacionales en los países de la OCDE puede que no siempre obtengan los mismos buenos resultados que sus compañeros de las comunidades de acogida, pero por otro lado, sí tienden a obtener unos resultados mucho mejores que los que hubieran obtenido si se hubieran quedado en sus comunidades de origen. Por el contrario, el desplazamiento forzado tiende a traducirse en violaciones flagrantes del derecho a la educación.

El número de desplazados internos ha seguido creciendo. A finales de 2014, se calculó que 38 millones de desplazados internos vivían en 60 países. El Iraq, Nigeria, la República Árabe Siria, la República Democrática del Congo y Sudán del Sur representaban el 60 % de los nuevos desplazados internos (IDMC, 2015b). El desplazamiento interno es predominantemente urbano, y a menudo los desplazados internos han huido de zonas afectadas por los conflictos a ciudades y pueblos relativamente seguros, como en Colombia y Uganda.

Los desplazados internos son ciudadanos nacionales de su país y, por consiguiente, son responsabilidad de su gobierno. No obstante, los sistemas de información para la administración de la educación raramente recaban datos sobre los hijos de desplazados internos y cuando lo hacen, es con una frecuencia anual, muy escasa para unas poblaciones tan transitorias. Ucrania constituye una excepción, ya que recaba información mensual sobre la condición educativa de los niños desplazados por conflictos en Crimea, Donetsk y Lugansk. En marzo de 2016, 51 000 niños desplazados (1,4 % de la población estudiantil total) estaban matriculados en escuelas de otras zonas (Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania, 2016).

Los desplazados internos son relativamente invisibles y a menudo se olvidan sus necesidades educativas. En Nigeria, como resultado de ataques violentos a los

ciudadanos por parte de Boko Haram desde 2009, se calcula que un millón de niños en edad escolar huyeron de la violencia a principios de 2016 (HRW, 2016). La Matriz de Seguimiento de los Desplazados de la Organización Internacional para la Migraciones informó de que en 19 de 42 campamentos de desplazados en 6 estados, a fecha de junio de 2015, los niños no tenían acceso a instalaciones educativas formales o no formales (OIM, 2015).

En el Iraq, el conflicto entre los grupos armados y las fuerzas del gobierno se ha intensificado rápidamente, teniendo como resultado cerca de 3,3 millones de desplazados internos a finales de 2014 (IDMC, 2015b).

“ En el Iraq, tan solo el 45 % de los niños y adolescentes desplazados internamente que vivían en campos estaban matriculados en escuelas ”

En julio de 2015, de los 78 000 niños y adolescentes desplazados internos con edades comprendidas entre los 6 y los 17 que vivían en campamentos, únicamente el 45 % estaba matriculado en escuelas y solo el 30 % de los 730 000 niños y adolescentes desplazados internos que estaban fuera de los campamentos tenía acceso a la educación (OCHA, 2015a).

Los refugiados son el grupo más vulnerable, con una cifra a mediados de 2015 de 15 millones bajo el mandato global de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (ACNUR, 2015b). También hay 5,1 millones de refugiados palestinos registrados en el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS). A pesar de la visibilidad de la afluencia de refugiados en Europa, el 86 % de todos los refugiados han sido acogidos en países de bajos ingresos, algunos de ellos con un sistema educativo de escasas capacidades (ACNUR, 2015b).

Según la ACNUR, el 50 % de los refugiados en edad escolar primaria y el 75 % de los refugiados en edad escolar secundaria no acuden a clase en todo el mundo. El acceso a la educación secundaria está especialmente limitado. En Bangladesh, Kenya y el Pakistán, menos del 5 % de los refugiados adolescentes con edades entre 12 y 17 años estaban matriculados en educación secundaria (UNESCO y ACNUR, 2016).

La información sobre la educación de los refugiados procede en gran medida de los campamentos y asentamientos similares. Aun así, más de la mitad de los refugiados de todo el mundo vive en zonas urbanas (ACNUR, 2015c). Aunque el derecho a decidir dónde vivir aumenta las oportunidades de conseguir medios de subsistencia para los refugiados, el seguimiento y evaluación de su educación se torna problemático, ya que a menudo no se identifican como refugiados en las escuelas.

Algunos países han tomado medidas para realizar un mejor seguimiento de la condición educativa de los niños refugiados. El Chad desarrolló un sistema integrado para mejorar la gestión de los datos de la educación de los refugiados para integrar a la larga la información en el sistema nacional de información sobre la administración de la educación (ACNUR, 2016). No obstante, a menudo no se identifican a los niños y adolescentes refugiados en los sistemas de información. Esta omisión puede ayudar a limitar el riesgo de discriminación, pero se precisa alguna información para proteger a los refugiados y abordar su vulnerabilidad.

En este sentido, esta información quizá deba proceder de otras fuentes. En Jordania, el 83 % de casi unos 630 000 refugiados sirios vive fuera de los campamentos (Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional de Jordania, 2015). Desde 2012, se han realizado entrevistas a más de 170 000 hogares de refugiados sirios en asentamientos fuera de los campamentos en el marco del Programa de Visita a los Hogares del ACNUR. En 2014, el 53 % de los niños en edad escolar estaba matriculado en educación formal, frente al 44 % de 2013 (ACNUR, 2015a).

A los cuatro grupos debatidos anteriormente se suma la media de 26 millones de personas que se vieron desplazadas anualmente de sus casas por desastres naturales entre 2008 y 2014 (IDMC, 2015a). Tal y como muestra este informe, hay muchas posibilidades de que esta tendencia, que ya crecía en 1970, continúe elevándose en las próximas décadas.

El seguimiento de la situación escolar de las poblaciones migrantes y desplazadas a la fuerza plantea grandes dificultades, a veces inextricables. No obstante, se deben aumentar las medidas coordinadas para mejorar los sistemas a fin de comprender mejor las razones de la disparidad observada en su acceso a la educación en general y a la educación de calidad en particular.

NOTAS FINALES

1. La lengua de enseñanza se refiere a la lengua utilizada para impartir el plan de estudios básico (Ball, 2011).
2. La primera lengua se define como la lengua que las personas a) aprenden primero, b) con la que se identifican, c) conocen mejor, d) usan con más frecuencia, y/o e) hablan y comprenden lo suficientemente bien para aprender contenido académico acorde a su edad (Benson, 2016).
3. La segunda lengua hace referencia a la lengua utilizada en la escuela y la comunidad, aprendida después de la primera lengua y basada en las experiencias vividas por los alumnos fuera del aula (Benson, 2016).

En Tanzania, las mujeres masái adquieren conocimientos básicos de suajili, competencias empresariales, educación en materia de VIH y derechos de propiedad de la tierra gracias a los programas del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

FOTOGRAFÍA: Megan Johnson/USAID



MENSAJES CLAVE

Resulta difícil hacer un seguimiento de la *participación* de los adultos en los programas de alfabetización debido a la diversidad de proveedores. Las encuestas realizadas a los adultos son una fuente de información más fiable que los gobiernos.

El nuevo análisis revela que entre 2004 y 2011, un 6 % de los adultos de 15 a 49 años de edad en 29 de los países más pobres habían participado alguna vez en un programa de alfabetización. La mayoría de ellos eran hombres procedentes de los hogares más ricos, aunque la mayor parte de la población analfabeta eran mujeres y pobres.

La Agenda de los ODS desplaza la atención del concepto de alfabetización, donde una persona está o no alfabetizada, hacia un concepto más matizado en el que se mide el nivel de alfabetización a lo largo de una secuencia.

Puesto que se carece de datos sobre los niveles de alfabetización, los informes se siguen basando en las tasas tradicionales. Entre 2005 y 2014, unos 758 millones de adultos, de los cuales, casi dos tercios eran mujeres, no sabían leer ni escribir.

Se podría obtener una mejor visión global de los desafíos en materia de alfabetización si las competencias se evaluaran directamente, como ocurre en muchos países de altos ingresos. De los adultos que participaron en una evaluación de la OCDE, el 15 % no sabían leer ni escribir.

Es necesaria la colaboración internacional para, de aquí a 2030, llevar a cabo nuevas evaluaciones mundiales sobre la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética. Un buen enfoque consistiría en conciliar la capacidad de un país de actuar por su cuenta y la necesidad de que su evaluación cumpla las normas de calidad internacionales.

CAPÍTULO 15



META 4.6

Alfabetización y conocimientos elementales de aritmética

Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

INDICADOR MUNDIAL 4.6.1. *Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel establecido de dominio de: a) la lectura y escritura y b) las aritméticas funcionales, por sexos*

INDICADOR TEMÁTICO 23. *Tasa de alfabetización de jóvenes/adultos*

INDICADOR TEMÁTICO 24. *Tasa de participación de jóvenes/adultos en programas de alfabetización*

Participación en programas de alfabetización de adultos	321
Tasas de alfabetización	323
Dominio de la lectura, la escritura y la aritmética	326
Conclusión	330

Según el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2006, el concepto de alfabetización ha pasado de «en vez de contemplar la alfabetización como un mero proceso de adquisición de competencias cognitivas básicas, [la comunidad internacional] se interesa ahora por las modalidades de utilización de las que contribuyen al desarrollo socioeconómico, así como por el fomento de la capacidad de concienciación social y la reflexión crítica en tanto que bases de los cambios personales y sociales» (UNESCO, 2005b).

En consecuencia, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* presentaba cuatro conceptos diferenciados de alfabetización que se pueden resumir como:

- Un conjunto de competencias cognitivas (lectura y escritura) que son independientes del contexto.
- Un conjunto de competencias que vienen determinadas por el contexto en el que se aplican, practican y ejercen. Este concepto está respaldado por la definición de alfabetización funcional que se emplea generalmente y que se refiere a una persona «que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad» (UNESCO, 1978).
- Un proceso de aprendizaje activo y amplio más que el producto de una intervención educativa limitada y específica, que se refiere a su potencial para transformar no solo a las personas, sino también a las sociedades.

- Los textos que las personas producen y consumen, que varían en cuanto a la complejidad del lenguaje y a su contenido explícito u oculto.

“ El indicador mundial relativo a la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética se expresa en niveles de aptitud ”

La meta 4.6 mantiene el enfoque internacional en la alfabetización de adultos que era parte del cuarto objetivo de la Educación para Todos. Aunque el objetivo para 2000-2015 era reducir a la mitad la tasa de analfabetismo entre los adultos, la meta correspondiente para el periodo 2015-

2030 ha quedado imprecisa. Los Estados miembros señalaron que la tasa de alfabetización universal de los adultos no se podría lograr en los próximos 15 años, pero no determinaron qué nivel debía alcanzarse. La tasa de alfabetización universal de los jóvenes no se incluía previamente, pero se ha incorporado a la meta.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda han introducido dos innovaciones importantes: en primer lugar, el indicador mundial sobre alfabetización y conocimientos elementales de aritmética se formula explícitamente como dominio de competencias en esos campos. Esta decisión mejora mucho la deficiente descripción de la meta que considera la alfabetización como algo que ha de «alcanzarse». El indicador se acerca más a la perspectiva de la alfabetización que no considera solo un conjunto de competencias, sino también su aplicación, y reconoce tácitamente los últimos avances de las evaluaciones directas que demuestran que la alfabetización no es una competencia

que simplemente se tiene o no se tiene. Es más, existen distintos niveles y tipos de alfabetización que capacitan a los adultos para lograr funciones diferentes en la vida. Las limitaciones que conllevan los requisitos del seguimiento a escala mundial impiden considerar todos los enfoques del concepto de alfabetización. No obstante, el tratamiento que se da a la alfabetización en la Agenda de los ODS representa un avance considerable.

En segundo lugar, la meta específica que la aritmética elemental es una competencia que ha de adquirirse. Algunas definiciones de la alfabetización han incluido siempre estas nociones elementales de aritmética, ya sea en el concepto de «alfabetización funcional» antes mencionado, o bien en el concepto de «alfabetización operativa», esto es, la capacidad de «identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular» (UNESCO, 2005a). Sin embargo, al referirse explícitamente a la aritmética elemental se destacan sus propiedades específicas.

La meta 4.6 complementa a la meta 4.3, que de forma implícita se centra en la participación de los adultos en la

“ La alfabetización es una competencia cognitiva básica y fundamental para acceder a un trabajo decente ”

educación, y a la meta 4.4, que se centra en las competencias de los jóvenes y adultos relevantes para el trabajo. Separar la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética de otras competencias es algo artificial e inoportuno. Como sugiere la evaluación de las competencias específicas de la meta 4.4, la alfabetización es una competencia cognitiva fundamental para acceder a un trabajo

decente. La alfabetización y la aritmética elemental son componentes esenciales de otras competencias especializadas, como las competencias básicas digitales y la educación financiera, así como de combinaciones de conjuntos de competencias como, por ejemplo, las competencias empresariales.

No obstante, mantener una meta aparte relativa a la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética contribuye a que no se considere una competencia vinculada únicamente a los beneficios económicos, y recuerda el papel que desempeña la alfabetización para el desarrollo de la comunidad y la inclusión social. Este capítulo analiza los problemas que acarrea realizar un seguimiento de la tasa de

participación en los programas de alfabetización, que es uno de los indicadores temáticos propuestos. A continuación, se analiza el indicador mundial 4.6.1 relativo al nivel de dominio de la lectura y la escritura y la aritmética elemental.

PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Medir la participación en programas formales y no formales de alfabetización de adultos ha resultado ser una tarea sorprendentemente compleja. Recopilar la información de los diversos proveedores ha sido difícil, porque se carecía de información más detallada sobre las características de sus programas. Este apartado parte de la dificultad de medir la participación en los programas de educación de adultos que se analiza en la meta 4.3 (véase el Capítulo 12).

Aunque se debería poder calcular la tasa de participación en una parte importante de los programas de alfabetización proporcionados o patrocinados por el gobierno, hasta el momento, recopilar este tipo de información ha sido muy difícil. La principal fuente de información sobre los programas de alfabetización es, en principio, el *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE), que se publica aproximadamente cada tres años. Sin embargo, las tres primeras ediciones no incluían las tasas de participación y se centraban simplemente en si se había recabado información sobre matriculación, asistencia y terminación. Por ejemplo, en 2012, el informe señalaba que el gobierno había puesto en marcha programas de alfabetización en 119 países, el sector privado en 67 países y la sociedad civil en 97 países.

Teniendo en cuenta que no es fácil comparar los programas de alfabetización, se carece de información sobre las tasas de participación. Los cursos difieren en cuanto a objetivos, contenido, intensidad relativa y duración, por lo que puede resultar difícil diferenciar entre los programas de alfabetización y aquellos relacionados con otras competencias básicas. Tampoco queda claro si las tasas de participación se deben definir en relación con la totalidad de adultos, el número de adultos analfabetos o en relación con otro grupo.

Independientemente de la fragmentación de la oferta de programas de alfabetización y del escaso control que suele haber por parte de los gobiernos, el informe

GRALE, que es un punto de referencia clave sobre la alfabetización de los adultos, tiene que contribuir a desarrollar un modelo de informe normalizado que, como mínimo, evalúe la participación de los adultos en los programas de alfabetización propuestos o financiados por el sector público.

Teniendo en cuenta la diversidad de la oferta, es probable que las encuestas realizadas entre los particulares sean una fuente de información más fiable que los gobiernos. No obstante, puesto que el nivel de participación de los adultos en los programas de alfabetización tiende a ser bajo, las estimaciones de estas tasas pueden ser menos precisas y los programas generales de encuestas en los hogares suelen conceder poca prioridad a las preguntas destinadas a captar los detalles pertinentes.

A pesar de ello, todavía no se ha explotado plenamente el potencial de las encuestas en los hogares para proporcionar información. El nuevo análisis realizado para este informe se basa en una pregunta que en su momento se incluyó periódicamente en las Encuestas de Demografía y Salud (EDS) realizadas a todas aquellas personas de edades comprendidas entre los 15 y los 49 años, pero que desafortunadamente no se formuló en las últimas rondas: si los encuestados habían «participado alguna vez en un programa de alfabetización o en cualquier otro programa que implicase aprender a leer o escribir (aparte de la enseñanza primaria)».

La pregunta presenta claras desventajas, es retrospectiva y no proporciona información acerca de cuándo asistieron al programa ni el contexto sobre el tipo de programa, pero es la única fuente de información comparable. En 29 países de ingresos bajos y medios de los que se disponía de información pertinente para el periodo 2004-2011, aproximadamente el 6 % de los adultos con edades comprendidas entre los 15 y los 49 años habían participado en un programa de alfabetización. En todos los países, salvo en Etiopía, Honduras, Nepal y el Senegal, estas tasas de participación retrospectivas se situaban por debajo del 15 %.

Desde una perspectiva de equidad, los programas de alfabetización deben orientarse a aquellas personas que más lo necesitan: adultos con un bajo nivel de alfabetización, la mayoría de los cuales son mujeres y/o de hogares pobres. Sin embargo, según las informaciones

disponibles, la diferencia media que existe entre las tasas de participación se inclina ligeramente a favor de los hombres. En los 29 países, el 6,7 % de los hombres había asistido a un programa de alfabetización frente al 5,7 % de las mujeres. También se observa una disparidad similar a favor de los adultos más ricos: un 5,4% de los adultos más pobres había asistido a un programa de alfabetización, frente al 7,1 % de los más ricos. Esto puede reflejar la relativa facilidad de acceso a estos programas en las zonas urbanas. Pero, dado que la pregunta es retrospectiva, también podría darse el caso de que aquellos identificados como ricos fuesen pobres en el pasado, pero aprovecharan la alfabetización adquirida para mejorar sus ingresos.

Aunque las encuestas no preguntaban la fecha de participación en el programa de alfabetización, sus edades indican el predominio de participación a lo largo del tiempo: 3,6 % de 15 a 19 años; 6 % de 30 a 34 años y 9,2 % de 45 a 49 años. El nivel más bajo de participación entre los más jóvenes puede deberse al aumento de los niveles de alfabetización en general, lo que significa que los adultos más jóvenes tienen menos probabilidad de necesitar programas de alfabetización. Pero también puede reflejar una reducción de las campañas de alfabetización masivas debido a que el acceso a la educación formal ha aumentado en los últimos años.

Saber si los adultos han adquirido competencias de alfabetización funcional y en qué medida es tan importante como saber si han participado en programas de alfabetización. Las encuestas facilitaban información sobre si los encuestados podían leer una frase sencilla de una tarjeta, lo que podría indicar indirectamente si los programas habían resultado eficaces. En los 29 países, de media, el 8,7 % de adultos que era capaz de leer una frase había asistido a un programa de alfabetización, en comparación con el 5,2 % de adultos que era incapaz de leerla (**Gráfico 15.1**). En países como Malí, el Níger y Sierra Leona, el nivel de alfabetización de un gran porcentaje de los adultos podía atribuirse a su participación en un programa de alfabetización (**Recuadro 15.1**).

Al mismo tiempo, un porcentaje considerable de los adultos no había aprendido a leer pese a participar en un programa de alfabetización. De ahí que la «Investigación-acción multipaís sobre la medición de los aprendizajes de los participantes en programas de alfabetización», una iniciativa del Instituto de la UNESCO para el

CUADRO 15.1:

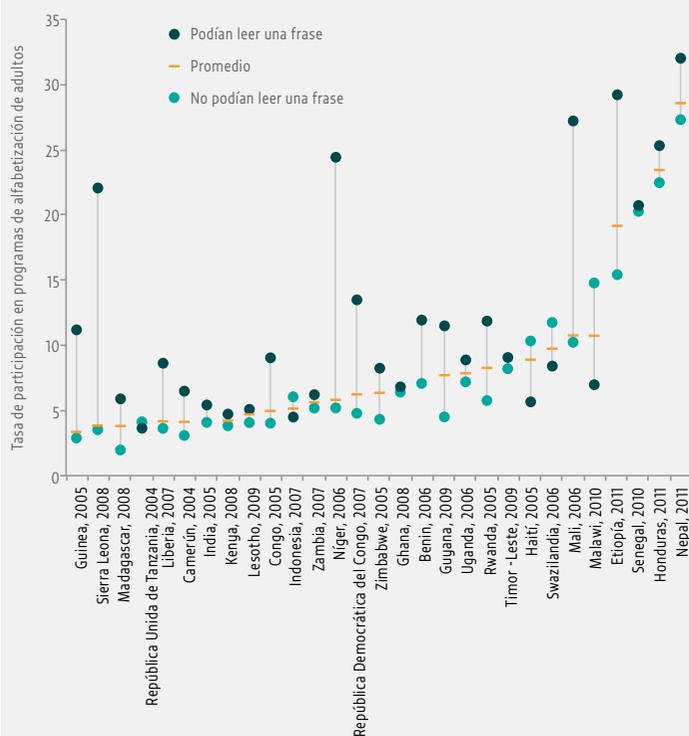
Alfabetización de jóvenes y adultos

	Tasa de alfabetización de los jóvenes (%)	Índice de paridad de género	Jóvenes analfabetos (000)	Tasa de alfabetización de los adultos (%)	Índice de paridad de género	Adultos analfabetos (000)
	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014
Mundo	91	0,96	114 127	85	0,91	757 920
Bajos ingresos	68	0,85	35 078	57	0,74	134 811
Ingresos medios bajos	86	0,93	72 405	74	0,83	493 776
Ingresos medios altos	99	1,00	5 854	94	0,95	114 350
Altos ingresos						
África del Norte y Asia Occidental	93	0,96	6 073	82	0,86	52 878
África Subsahariana	71	0,86	48 765	60	0,76	188 315
América del Norte y Europa						
América Latina y el Caribe	98	1,00	2 266	93	0,99	33 373
Asia Central y el Cáucaso	100	1,00	15	100	1,00	120
Asia Meridional	84	0,91	52 848	68	0,76	389 408
Asia Oriental y Sudoriental	99	1,00	3 217	95	0,96	84 135
El Pacífico						

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 15.1:

En los países más pobres, menos de uno de cada diez adultos ha participado alguna vez en un programa de alfabetización de adultos
 Porcentaje de adultos que ha participado alguna vez en un programa de alfabetización, de 15 a 49 años, por nivel de alfabetización, en los países seleccionados, 2004-2011



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) utilizando datos procedentes de las EDS.

Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), se centre en comprender mejor la eficacia de estos programas (IUAL, 2016).

TASAS DE ALFABETIZACIÓN

La Agenda de los ODS hace bien en desviar la atención de la convencional dicotomía entre alfabetización y analfabetismo para medir el nivel de alfabetización. Para los responsables de la elaboración de políticas, la estricta distinción entre adultos analfabetos o alfabetizados proporciona menos información que el rango de niveles de aptitud que se ha detectado entre los adultos en varios contextos y los tipos de intervenciones políticas que pueden mejorar verdaderamente los niveles de alfabetización de determinados grupos.

Pero, por el momento, no se dispone de las herramientas de medición necesarias, por lo que el nivel de alfabetización de los jóvenes y adultos se sigue evaluando partiendo de las tasas de alfabetización tradicionales. Según las estimaciones más recientes, la tasa mundial de alfabetización de adultos es del 85 %, lo que significa que 758 millones de adultos no saben leer ni escribir. Por cada 100 hombres que saben leer y escribir hay 91 mujeres alfabetizadas y, en los países de bajos ingresos, la cifra se reduce a 74 mujeres por cada 100 hombres. La tasa de alfabetización de los jóvenes es del 91 %, lo que implica que 114 millones de jóvenes

Medición de la participación en programas de alfabetización en el Níger

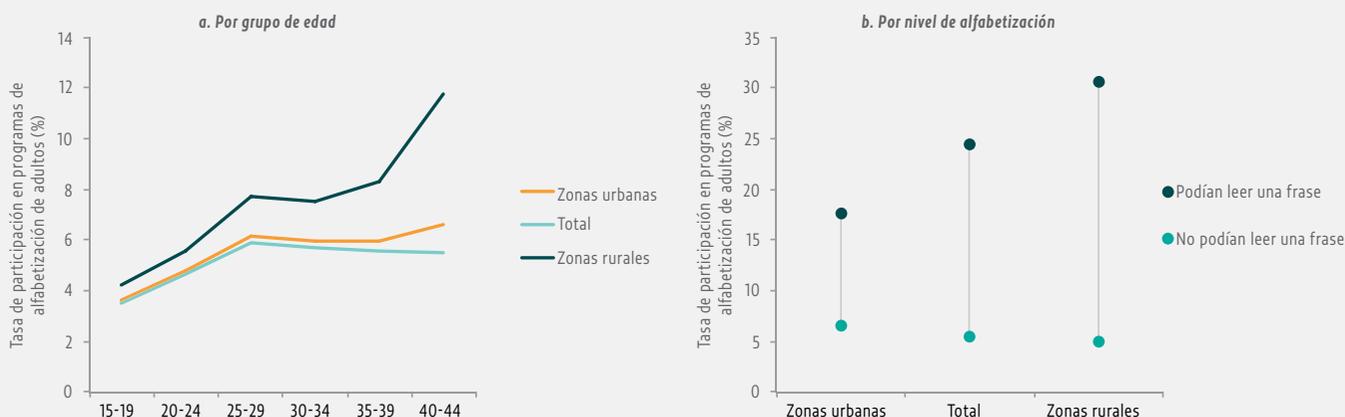
El Níger tiene una de las tasas de alfabetización de adultos más bajas del mundo y es uno de los países que muestra mayores disparidades de género en este indicador: según el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), la tasa de alfabetización de los adultos era del 15 % en 2012 y por cada 100 hombres que sabían leer y escribir había 38 mujeres alfabetizadas. La situación también era grave entre los jóvenes, cuya tasa de alfabetización era del 24 % en 2012. Como parte de la EDS de 2012, se realizó una evaluación directa basada en la capacidad para leer una frase sencilla de una tarjeta, que confirmó estos resultados y puso de relieve la existencia de una desigualdad extrema: en el 20 % de los hogares más pobres, solo un 4 % de los jóvenes sabía leer; en el 20 % de los hogares más ricos, esta cifra ascendía al 65 %.

Únicamente un pequeño porcentaje de la población había participado alguna vez en un programa de alfabetización para adultos. La Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Vida de las Familias y la Agricultura de 2011 reveló que un 1,5 % de los adultos con edades comprendidas entre los 25 y los 49 años había asistido alguna vez a un programa de alfabetización; el porcentaje de hombres duplicaba el de mujeres. Sin embargo, puede que se infravalorase la participación. Los programas de alfabetización se consideraban una categoría independiente de la enseñanza formal e islámica, pero es posible que algunos adultos asistiesen a los dos.

En la EDS de 2006 se formulaba una pregunta aparte sobre la alfabetización de los adultos y se llegó a la conclusión de que el 5,7 % de los adultos de edades comprendidas entre los 15 y los 49 años había asistido alguna vez a un programa de alfabetización. Si bien no se puede determinar de manera retrospectiva dónde vivían estas personas cuando participaron en los cursos de alfabetización, las pruebas sugieren que la participación era más común en las zonas urbanas (**Gráfico 15.2a**). No obstante, los programas de alfabetización marcaron una gran diferencia en las zonas rurales: el 31 % de los adultos alfabetizados en las zonas rurales había participado en un programa de alfabetización, mientras que el porcentaje en las zonas urbanas era del 18 % (**Gráfico 15.2b**).

GRÁFICO 15.2:

En el Níger, los adultos de las zonas rurales eran menos numerosos en haber participado en un programa de alfabetización de adultos, pero el porcentaje de participación en estos programas era mayor entre los adultos que sabían leer y escribir de estas zonas
Porcentaje de adultos que ha participado alguna vez en un programa de alfabetización, por localización, en Níger, año 2006



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) utilizando datos procedentes de las EDS.

El Programa de alfabetización funcional para mujeres y niñas de la Dirección de Alfabetización y Programas de Educación para Adultos, que se inició en 1987 y se fue implantando en el país hasta 1997, es el principal programa de alfabetización nacional y recibió una mención honorífica en los Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO de 2012. Su objetivo es ayudar a las participantes a lograr no solo la alfabetización, sino también la adquisición de capacidades para la vida, en particular en materia de salud, medio ambiente, derechos de la mujeres y actividades generadoras de ingresos. Los ingresos procedentes de estas actividades también ayudan a financiar el programa. Con objeto de reforzar la solidaridad, se contrata a instructores de entre los antiguos estudiantes o adultos recién alfabetizados. La cobertura del programa es limitada: entre 1987 y 2012 participaron aproximadamente 57.000 mujeres y niñas de 1.284 centros, mientras que la cantidad de mujeres adultas que no sabía leer era de cuatro millones.

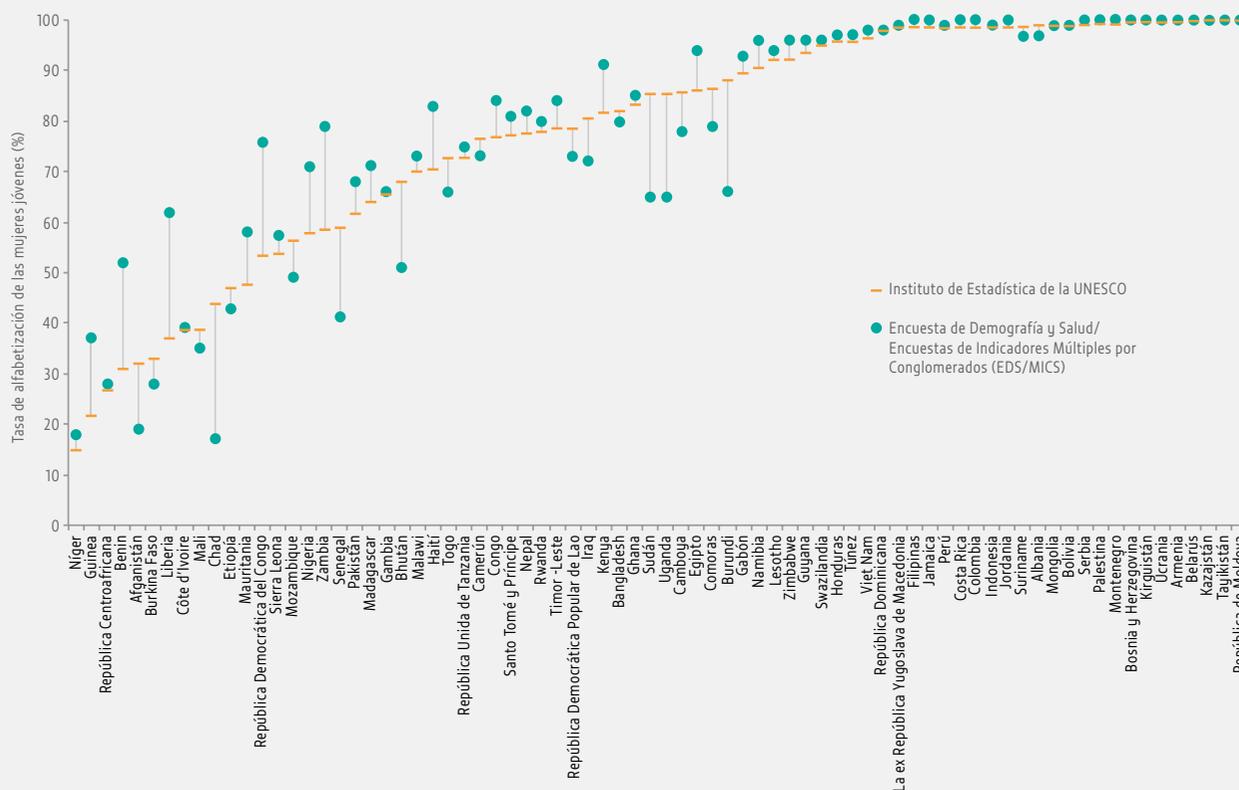
Entre 2009 y 2011, se puso en marcha un programa más reciente, Alfabetización básica por teléfono móvil (*Alphabétisation de Base par Cellulaire* o ABC), en 113 pueblos de las regiones de Dosso y Zinder, en el que 5.500 adultos realizaban cursos de alfabetización y adquirían conocimientos elementales de aritmética en sus lenguas maternas. Las clases tenían una duración de tres horas al día, cinco días a la semana, y se llevaron a cabo durante dos periodos de cuatro meses cada uno. En la mitad de las aulas se introdujeron teléfonos móviles (un teléfono para cada cinco alumnos) a fin de que practicasen las lecciones anteriores utilizando mensajes de texto. Las evaluaciones realizadas antes, durante y después del programa constataron que los resultados eran significativos para ambos grupos. El grupo al que se proporcionó teléfonos mejoró más y sus avances fueron mayores en la última evaluación. Además, la utilización de teléfonos móviles demostró ser rentable. No obstante, hubo numerosas dimisiones entre la primera y la segunda sesión como consecuencia de la sequía registrada.

Fuentes: Aker y otros, (2012); UNESCO (2016a).

GRÁFICO 15.3:

En muchos países, las tasas de alfabetización facilitadas por las fuentes oficiales y las encuestas en los hogares difieren enormemente

Tasa de alfabetización de las mujeres jóvenes facilitada por el IEU (2005-2012) y evaluada directamente a través de encuestas en los hogares (2008-2014), en los países seleccionados



Fuentes: Base de datos del IEU (para las tasas del IEU); análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (para las tasas de las EDS/MICS).

son analfabetos. En el África Subsahariana, la tasa de alfabetización de los jóvenes se reduce al 71 % (**Cuadro 15.1**).

En los últimos años, la estimación de las tasas de alfabetización se ha visto respaldada por la disponibilidad de evaluaciones directas realizadas en el marco de dos grandes programas internacionales de encuestas en los hogares, las EDS y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS). Las dos pedían a personas de 15 a 49 años que leyesen una frase sencilla de una tarjeta. En las últimas rondas de las MICS, las preguntas de alfabetización solo se planteaban a las mujeres.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) empezó a utilizar evaluaciones directas en los países que carecían de otras fuentes de información y, después, las fue ampliando de forma progresiva y sistemática para

mejorar las estimaciones sobre alfabetización, sobre todo, en los países de bajos ingresos.

Dado que cada vez se utiliza más este tipo de evaluaciones, se han reducido las discrepancias entre las tasas de alfabetización oficiales y las obtenidas de las evaluaciones directas en las encuestas en los hogares. Por ejemplo, en 19 países de bajos ingresos, la tasa de alfabetización media de las mujeres jóvenes indicada en el informe de 2010 se encontraba nueve puntos porcentuales por encima de la estimación correspondiente basada en las EDS y las MICS. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015*, la diferencia en las tasas de alfabetización notificadas se ha reducido a cuatro puntos porcentuales.

Pero sigue habiendo discrepancias en ambas direcciones. Por ejemplo, partiendo de los datos de las MICS de 2010 en el Chad, la tasa de alfabetización de las mujeres

jóvenes se sitúa 27 puntos porcentuales por debajo de la tasa oficial, mientras que la encuesta EDS de 2013, en Zambia, estima que la tasa de alfabetización de las mujeres jóvenes es 21 puntos porcentuales más alta que la tasa oficial (**Gráfico 15.3**).

Hay que tener cautela a la hora de emplear las evaluaciones directas para calcular de manera más precisa las tasas de alfabetización a fin de garantizar que la tendencia de dicha tasa sea coherente. Por ejemplo, según la EDS, la tasa de terminación de la enseñanza primaria de las mujeres jóvenes aumentó del 12 % en 2001 al 29 % en 2012, en Malí, y del 14 % en 1999 al 33 % en 2012, en Guinea. Pero mientras que la tasa de alfabetización oficial de las mujeres jóvenes aumentó en Malí del 24 %, en 2003, al 39 %, en 2011, en Guinea, parece haber disminuido del 34 %, en 2003, al 22 %, en 2010.

En general, las tasas de alfabetización oficiales han mejorado considerablemente. No obstante, esto no debe desviar nuestra atención de un defecto importante: las evaluaciones directas solo miden las competencias de alfabetización más básicas. Para determinar con eficacia los niveles de aptitud se necesita una labor más matizada e intensa a fin de evaluar las habilidades de los jóvenes y los adultos para «identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular».

DOMINIO DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ARITMÉTICA

En los últimos 20 años, se ha incrementado el interés por las evaluaciones exhaustivas del nivel de alfabetización y de conocimientos elementales de aritmética en el plano internacional (UNESCO, 2015d). Muchos países de altos ingresos disponen de información sobre el nivel de dominio por los adultos de la lectura, la escritura y la aritmética procedente del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE y sus predecesores, la Encuesta internacional sobre alfabetización de adultos (EIAA) y la Encuesta de alfabetización de adultos y competencias para la vida (ALL), pero se carece de evaluaciones similares para los países de ingresos bajos y medios. Entre las excepciones se encuentra la Encuesta sobre habilidades para el empleo y la productividad (STEP) del Banco Mundial, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP) del IEU y varias encuestas realizadas a nivel nacional.

Es necesario fomentar la colaboración a nivel internacional para facilitar la realización de evaluaciones comparativas del nivel de alfabetización y de conocimientos de aritmética elemental. Para ello hay que superar tres obstáculos: primero, es necesario acordar y validar las definiciones operativas de alfabetización y aritmética elemental. Segundo, se precisa un marco de referencia que incluya los niveles de aptitud y las tareas que pueden desempeñar los encuestados en función de su nivel de lectura, escritura y aritmética. Tercero, hay que resolver todas las cuestiones relativas a su ejecución: costos, solicitudes de muestreo y capacidades técnicas. El coste de las evaluaciones en los países de altos ingresos y en las zonas urbanas de algunos países de ingresos medios no se encuentra al alcance de los países más pobres. Es necesario diseñar módulos que permitan evaluar la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética de forma rentable pero significativa.

El número de países que realizan evaluaciones directas del nivel de lectura, escritura y aritmética debe aumentar. Esto permitiría evaluar las verdaderas competencias de los adultos en una serie de contextos y realizar un seguimiento del indicador mundial 4.6.1. Pero sigue siendo difícil coordinar este trabajo en los diferentes países. Este apartado analiza los problemas que acarrea evaluar la alfabetización y la aritmética elemental, haciendo más hincapié en esta última, que hasta el momento no ha recibido la atención suficiente.

ALFABETIZACIÓN

Con el paso de los años, se ha ido adquiriendo más experiencia en la realización de evaluaciones utilizando diferentes definiciones para describir la alfabetización de los adultos. Para el PIAAC, que se realiza en 40 países, la alfabetización consiste en «la comprensión, la evaluación, el empleo y la reflexión de textos escritos con el doble fin de, por un lado, alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y, por otro, de participar en la sociedad» (OCDE, 2013a). La alfabetización se concibe como una actividad con un fin y una función social.

El PIAAC va más allá de la falsa dicotomía entre alfabetización y analfabetismo y establece un marco de referencia con seis niveles de aptitud que describe las tareas que los individuos pueden emprender normalmente dentro del rango de puntuaciones correspondiente. Por ejemplo, las personas con un nivel 2 pueden «integrar dos o más fragmentos de información

partiendo de determinados criterios, comparar y contrastar o razonar la información y efectuar inferencias de bajo nivel»; esto podría considerarse un nivel de aptitud básico. En la primera ronda del PIAAC, el 15 % de los adultos se encontraba por debajo de este nivel. El porcentaje oscilaba entre menos del 5 % en el Japón y el casi 28 % en Italia. Sin embargo, se presumía que todos los países participantes habían alcanzado la alfabetización universal en su sentido más básico: sabían leer.

La encuesta STEP, realizada en las zonas urbanas de los países de ingresos medios, se concibió para consignar los resultados utilizando la escala de alfabetización del PIAAC. En Colombia, donde el 75 % de la población vive en zonas urbanas, la encuesta reveló que el 36 % de la población de las 13 principales áreas metropolitanas se situaba por debajo del nivel 2 (**Gráfico 15.4**). Esto contrasta fuertemente con la tasa de alfabetización

oficial de Colombia que es del 94 %.

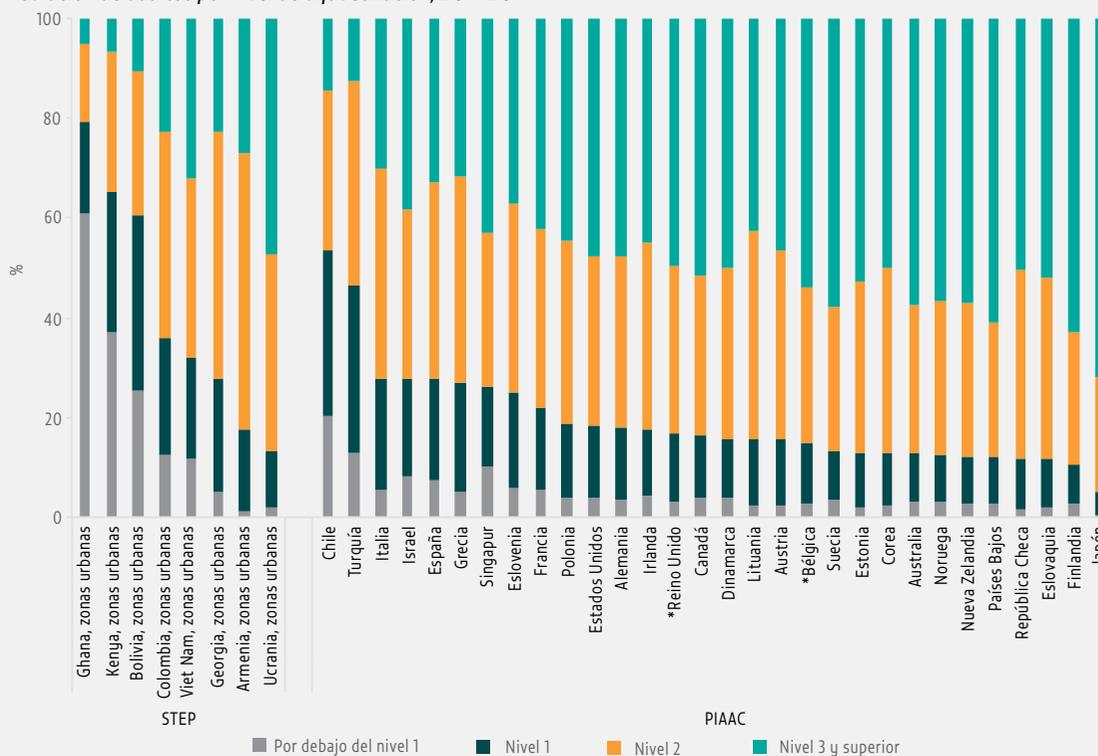
Para extender este enfoque a más países hay que abordar varias cuestiones relativas a la ejecución, empezando por crear herramientas que sean sólidas, pero relativamente económicas. La OCDE, el IUAL y el IEU acordaron recientemente el establecimiento de un marco para respaldar una breve evaluación normalizada de la alfabetización de los adultos que se vinculará a la escala del PIAAC y se adaptará, al mismo tiempo, al contexto de cada país (OCDE, 2016d).

El objetivo es crear un módulo rentable para recabar datos sobre el nivel de alfabetización: los adultos recibirían una visita a domicilio y responderían a una serie de preguntas relacionadas con la alfabetización, así como a un cuestionario de fondo en un plazo de 30 minutos. La evaluación se podría llevar a cabo de forma independiente, pero se realiza como complemento a los

GRÁFICO 15.4:

Evaluar la alfabetización en una escala continua refleja con mayor precisión las competencias de los adultos

Población de adultos por nivel de alfabetización, 2011-2014



Nota: En el caso de los países marcados con un asterisco (*), los datos del PIAAC se refieren únicamente a regiones concretas: Inglaterra e Irlanda del Norte en el caso del Reino Unido, y Flandes en el caso de Bélgica.

Fuentes: OCDE (2013a; 2016d) y el análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo utilizando los datos procedentes del programa STEP del Banco Mundial.

RECUADRO 15.2

Diferencias entre las evaluaciones de conocimientos elementales de aritmética nacionales e internacionales

El análisis que se ha efectuado de las tres encuestas del nivel de conocimientos de aritmética de la OCDE (IALS, ALL y PIAAC), de LAMP (que realizó encuestas en Jordania, Mongolia, Palestina y Paraguay) y de cuatro encuestas nacionales (Bangladesh, Brasil, Francia y Kenya) sugiere que hay varias áreas que se pueden comparar.

El Brasil, Kenya y los países del LAMP adoptaron una amplia definición de nociones elementales de aritmética similar a la del programa PIAAC. Bangladesh y Francia se centraron en un conjunto más limitado de operaciones y competencias aritméticas funcionales básicas. Para los dos países, el objetivo de la evaluación era identificar a los adultos con un nivel de aptitud bajo que podrían beneficiarse de la participación en programas públicos.

Los países del LAMP y Francia midieron y notificaron los resultados relativos a los conocimientos de aritmética elemental y los de alfabetización por separado. Por el contrario, Bangladesh, el Brasil y Kenya consideraron que los conocimientos de aritmética elemental formaban parte de la alfabetización y no separaron los resultados: proporcionaron un resultado combinado sobre alfabetización funcional.

Se reconoció la influencia que pueden ejercer las competencias de alfabetización en los resultados de las tareas aritméticas elementales. En el LAMP y el PIAAC, se modificó el diseño de los apartados para reducir el nivel de exigencia en materia de alfabetización o la densidad de los textos. En Francia, se realizó una evaluación oral. También hubo diferentes niveles de utilización de los textos, por ejemplo, en Bangladesh se utilizaron más apartados similares a los ejercicios de aritmética escolares que empleaban símbolos sin contenido textual.

Las encuestas familiares tenían una duración media de 60 a 90 minutos y la aritmética elemental era solo uno de los ámbitos evaluados junto con la alfabetización y otros apartados adicionales del cuestionario de antecedentes. Teniendo en cuenta la limitación de tiempo, no resulta sorprendente que las pruebas de aritmética fuesen cortas: 12 apartados en Bangladesh; 18 en Francia y Kenya; y 25 (de un total de 57) en el PIAAC.

Además, había otras diferencias en aspectos fundamentales del marco de evaluación: la dificultad de los apartados (cómo utilizaban la progresión de niveles del más «fácil» al más «difícil»), su contextualización (apartados de cálculo sin contexto o dentro de un contexto cultural y funcional concreto) y la estimación del nivel de aptitud (una simple puntuación total o modelos psicométricos).

Los niveles de referencia utilizados complican aún más las comparaciones: el LAMP evaluaba tres niveles de aritmética elemental, algunos países empleaban cuatro niveles que iban desde el analfabetismo a la alfabetización avanzada y el PIAAC utilizaba un sistema de cinco niveles junto con una categoría adicional: «por debajo del nivel 1». Por consiguiente, no es posible comparar los resultados entre los diferentes países.

Fuente: Gal (2016).

estudios nacionales existentes como, por ejemplo, la encuesta de población activa.

Es necesario que la evaluación disponga de apartados suficientes para situar con precisión a las personas evaluadas en un nivel específico de la escala. Asimismo, se debe poder determinar si los individuos con un nivel muy bajo de alfabetización tienen problemas para dominar los componentes básicos de la lectura. Una opción sería evaluar los bloques fundamentales de la comprensión lectora, incluidos el conocimiento de vocabulario, la comprensión de la lógica de las frases y la fluidez de la lectura de fragmentos de un texto. Esto requeriría una investigación considerable para garantizar la validez intercultural. Tal como señala el apartado a continuación sobre aritmética elemental, se debe adoptar un modelo que sea pertinente y, a su vez, viable para los países con pocos recursos.

NOCIONES ELEMENTALES DE ARITMÉTICA

Si bien el concepto de nociones elementales de aritmética tiene diferentes connotaciones para cada persona, las definiciones que se emplean en las evaluaciones internacionales tienen determinados temas en común. En primer lugar, captan la continuidad de las competencias. En segundo lugar, se centran en la capacidad de efectuar con eficacia tareas cuantitativas en la vida diaria y no en lo que las personas hubieran debido aprender en la escuela. En tercer lugar, se refieren a un conjunto más amplio de conocimientos y competencias y no únicamente a la habilidad de contar, calcular y medir.

En el PIAAC, la adquisición de nociones elementales de aritmética se define como «la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar informaciones e ideas matemáticas a fin de hacer frente y resolver problemas matemáticos en diversas situaciones de la vida cotidiana» (Grupo de expertos de aritmética del PIAAC, 2009; Gal y Tout, 2014; Tout y Gal, 2015). Las evaluaciones nacionales e internacionales comparten aspectos de esta definición y, en mayor o menor medida, otros aspectos operativos (**Recuadro 15.2**).

En los países de ingresos bajos y medios, es posible evaluar los conocimientos elementales de aritmética, pero es necesario que cuestiones como la validez, la comparabilidad y la importancia política se analicen

teniendo cuenta las diversas necesidades y capacidades técnicas de las partes interesadas. Ya es poco probable que un sistema de evaluación aborde las necesidades informativas de todas las partes interesadas en un único país de ingresos altos como para hacerlo en un mayor número de países. A fin de disponer de datos de seguimiento útiles para 2030, un buen enfoque debe conciliar la capacidad de un país de actuar por su cuenta y la necesidad de que su evaluación cumpla las normas de calidad internacionales. En el caso de los países más pobres, se necesita un modelo que requiera un escaso nivel de recursos y tiempo y se ajuste a la capacidad técnica y las necesidades políticas locales (Gal, 2016).

Con respecto a las definiciones, cuando se efectúe el seguimiento de las competencias básicas de los adultos, se debe separar la aritmética elemental de la alfabetización. Podría adoptarse la definición de nociones

“ Las denominaciones que se atribuyen a los niveles de rendimiento en materia de alfabetización y aritmética elemental conllevan un juicio de valor como, por ejemplo, “semianalfabetos”, en Bangladesh, o “nivel mínimo de dominio”, en Kenya

elementales de aritmética del PIAAC y ampliarla para evaluar las competencias más básicas (por ejemplo, la habilidad para clasificar objetos), que son necesarias para que los adultos realicen incluso las tareas de aritmética más sencillas. Esto facilitaría más información en el nivel más bajo de la escala de referencia y permitiría orientar

las intervenciones políticas.

La elección del marco de referencia, la cantidad de niveles, los conocimientos y competencias que representan y las etiquetas empleadas dependerán de diferentes razones. Las denominaciones que se atribuyen a los niveles de rendimiento conllevan un juicio de valor como, por ejemplo, «semianalfabetos» en Bangladesh o «nivel mínimo de dominio» en Kenya. Qué constituye un nivel «bajo» o «alto» guarda relación con el progreso social y económico de cada país, y es necesario tener presentes estas consideraciones. Por último, si se desea emplear más niveles de referencia es necesario incorporar más apartados para cubrir cada nivel de manera fiable.

Se recomienda utilizar un marco de, como mínimo, cuatro niveles. El LAMP y la mayoría de los países analizados incluían en el nivel más bajo tanto a aquellos sin competencias como a aquellos con un nivel de competencia bajo. Pero, en este sentido, existe una diferencia fundamental entre alfabetización y tener conocimientos elementales de aritmética. Las personas que son «analfabetas» (es decir, que no saben leer ni escribir) no se pueden considerar automáticamente «analfabetas numéricas»; existen varias prácticas matemáticas que se consideran universales incluso en las culturas analfabetas. Dicho de otro modo, estas personas todavía pueden tener determinadas competencias matemáticas o de cálculo funcionales dependiendo del contexto.

Por consiguiente, es necesario distinguir entre las personas sin competencias formales (aquellas cuyas competencias de cálculo mental más allá de calcular cantidades simples son relativamente escasas y no comprenden el significado de los dígitos escritos) y aquellas con pocas competencias formales (pueden realizar determinados cálculos mentales utilizando sistemas numéricos o técnicas de medición indígenas, pero conocen pocos símbolos y sistemas aritméticos formales o impresos, aunque pueden resolver problemas matemáticos escritos muy sencillos).

Un nivel básico de aritmética elemental correspondería a aquellas personas dotadas de competencias para el cálculo mental y escrito (incluidas las operaciones matemáticas que se aprenden normalmente en la escuela), capaces de utilizar las matemáticas en la vida cotidiana, por ejemplo, para analizar las estimaciones y gráficos que se utilizan en los periódicos. Este nivel puede variar enormemente según las diferentes sociedades, dependiendo del desarrollo económico y del nivel de urbanización o de otros factores específicos del país y habría que normalizarlo.

Por último, el nivel avanzado describiría a las personas que, con poca dificultad o sin apenas cometer errores, pueden realizar varias funciones aritméticas en entornos escolares formales o en la vida diaria, localizar y utilizar información cuantitativa en una variedad de soportes, resolver cálculos de múltiples pasos y utilizar aparatos de medición.

A la hora de elaborar las evaluaciones se tienen en cuenta cuestiones como la cantidad, los tipos de apartados y su variedad en cuanto a áreas de contenido, niveles de dificultad, cantidad de texto y otros parámetros (por

ejemplo, la autenticidad de los entornos o si se deben emplear respuestas abiertas en vez de respuestas de múltiples opciones). Pero el punto de partida se determinará partiendo de la realización de la encuesta. Por ejemplo, siendo realistas ¿cuántos apartados se pueden incluir? Asumiendo que la encuesta lleve hasta 90 minutos por participante, los países y la comunidad educativa internacional tienen que elegir entre dos opciones a la hora de evaluar el nivel de conocimientos elementales de aritmética.

La primera es utilizar un modelo de evaluación que se adapte a la capacidad de los participantes, como se hizo en el Brasil y Francia y como han hecho los programas LAMP y PIAAC. Esto incluye una prueba inicial que separa a aquellos con un nivel de competencia muy bajo. Esta opción suele cubrir una gama más amplia de competencias y niveles de dificultad y requiere elegir entre un gran número de apartados. Pero estos diseños son mucho más costosos debido a la necesidad de formar al personal y al uso de tecnología informática adaptada a los múltiples alfabetos y lenguas indígenas. Además, estos requieren una elaboración sofisticada y una gran capacidad de análisis estadístico.

La segunda opción es utilizar un diseño más sencillo en el que todos los participantes reciben los mismos apartados de evaluación, como ocurre en Bangladesh y Kenya. De esta forma el país puede realizar su propio análisis. Sin embargo, el número de apartados que se puede utilizar es menor y quizá no sea posible cubrir todos los niveles de referencia deseados con apartados suficientes, lo que puede reducir la validez y fiabilidad de la evaluación. No obstante, esta opción es más realista y tiene más probabilidades de poderse llevar a la práctica con regularidad.

Un problema importante de estas dos opciones es la comparabilidad entre países. ¿Cómo pueden comparar los diferentes países el nivel de conocimientos elementales de aritmética si utilizan diferentes tipos de apartados, escalas de medición diferentes y fórmulas distintas para asignar los apartados a los niveles de referencia?

En la primera opción, los países utilizarían análisis estadísticos para comparar la distribución de competencias sobre la base de una escala común. En la segunda opción, un grupo internacional de expertos crearía una base común de 40 a 50 apartados de evaluación que se adaptaría a los niveles de referencia (es decir, a la dificultad) en lo que respecta a las exigencias

de las tareas. Todos los países obtendrían los apartados de la misma base internacional y podrían traducirlos y adaptarlos a los sistemas y circunstancias locales (por ejemplo, a los números y unidades de medida), pero conservarían la finalidad subyacente de los requisitos en materia de matemáticas y estadística.

El último enfoque sería, en cierto modo, menos fiable y válido que las estimaciones del nivel de aptitud creadas, por ejemplo, por PIAAC, que utiliza una prueba más extensa y procedimientos estadísticos más sofisticados. Pero se puede decir que posibilitaría que, por primera vez, muchos países informasen acerca del nivel de conocimientos elementales de aritmética de sus ciudadanos utilizando una base común de apartados y una terminología de referencia común, ofreciendo con ello una medición coherente con los requisitos del indicador mundial 4.6.1. Asimismo, también sería compatible con las prácticas actuales de muchos países y, por tanto, podría ser comprendida por los responsables de la elaboración de políticas y llevada a la práctica con rapidez.

Este enfoque también utiliza muchos de los métodos de trabajo de las evaluaciones comparativas a gran escala. En todas ellas, los grupos mixtos de expertos acuerdan un marco conceptual, solicitan a los países participantes que proporcionen los apartados, crean una base común de apartados e intentan evaluar los niveles de dificultad utilizando una variedad de procedimientos para crear consenso y establecer entornos estándar (Tannenbaum y Katz, 2013). Un paso fundamental es designar una institución central para facilitar la coordinación. Todos los países participan en un proceso de localización y adaptación. Esta fase preparatoria podría llevar de dos a tres años, suponiendo que los países asociados aporten elementos a la base común. A continuación, los países deberán poder llevar a cabo las encuestas en el plazo de uno o dos años.

CONCLUSIÓN

La nueva agenda internacional promete mejorar nuestro conocimiento del nivel de lectura, escritura y aritmética de la población. Estas competencias son importantes para reducir la pobreza, mejorar la capacidad de inserción profesional, llevar vidas más sanas y fomentar la inclusión social. En esta sección se ha proporcionado un breve panorama de las oportunidades y desafíos asociados al seguimiento de esta nueva agenda.

El indicador mundial llama la atención de los responsables políticos sobre la importancia de los diferentes niveles de competencia y la necesidad de dejar de pensar en «erradicar» el analfabetismo y la incapacidad aritmética. Pero para ello se requiere una acción coordinada y escoger la opción correspondiente para evaluar las competencias.

NOTAS FINALES

1. Este apartado se basa en Gal (2016).

En El Cairo, la Escuela de Reciclaje, creada con apoyo de la UNESCO, imparte educación básica a los niños de la comunidad de Zabbaleen, así como recomendaciones de salud y formación práctica para hacer del reciclaje una profesión verdadera.

FOTOGRAFÍA: Anne-Laure Cahen/
Sipa Press/Informe de Seguimiento de la
Educación en el Mundo

MENSAJES CLAVE

La meta 4.7 está estrechamente alineada con la visión de la Agenda de los ODS 2030. Pero los métodos propuestos para medir el progreso hacia su consecución no reflejan plenamente su ambición.

Los planes de estudios son la forma principal en que los países promueven el conocimiento y las competencias en desarrollo sostenible y ciudadanía mundial entre los estudiantes. La mayoría de los países informan que la educación en derechos humanos figura en sus planes de estudios y normas educativas. No obstante, la educación sexual integral no figura en todos.

Las tres cuartas partes de los países habían destacado en cierta medida el desarrollo sostenible en sus planes de estudios en el periodo 2005-2015, pero bastantes pocos mencionaban términos relacionados con la ciudadanía mundial. Solo el 15 % de los países incluyó términos clave relacionados con la igualdad de género.

Los libros de texto son una valiosa fuente de información sobre el compromiso nacional con el desarrollo sostenible. Casi el 50 % de los libros de textos de secundaria mencionaron el término derechos humanos en el periodo 2000-2013, en comparación con cerca del 5 % en el periodo 1890-1913. Es necesario disponer de un mecanismo de seguimiento regular de los libros de texto.

Los profesores deben ser formados para enseñar desarrollo sostenible y ciudadanía mundial y, sin embargo, más de dos tercios de los países europeos no incluyen estos temas en la formación del profesorado. El porcentaje de países que integran completamente el desarrollo sostenible en la formación del profesorado subió del 2 %, en 2005, al 8 %, en 2013.

El seguimiento de los conocimientos y las competencias relevantes para la meta 4.7 no es cosa fácil. Pocas evaluaciones examinan la comprensión de la historia, la política, la geografía, la ciencia y su interdependencia. Una evaluación de estudiantes de octavo grado en 38 países mostró que solo dos tercios conocían la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Las iniciativas de seguimiento de esta meta deben examinar la tensión entre los valores nacionales y el compromiso con la agenda mundial. Igualmente importante es la necesidad de evaluar el conocimiento y las competencias en desarrollo sostenible entre adultos, así como entre niños y adolescentes.

CAPÍTULO 16



META 4.7

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

INDICADOR MUNDIAL 4.7.1 - Medida en que: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género y los derechos humanos, se generalizan a todos los niveles en: a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudios; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes

INDICADOR TEMÁTICO 26 - Porcentaje de estudiantes, por grupos de edad (o nivel de estudios), que demuestran poseer una correcta comprensión de cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad

INDICADOR TEMÁTICO 27 - Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que demuestran poseer un dominio suficiente de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra

INDICADOR TEMÁTICO 28 - Porcentaje de escuelas en las que se imparte enseñanza sobre el VIH y educación sexual basadas en aptitudes para la vida

INDICADOR TEMÁTICO 29 - Medida en que se aplica en el país el marco del Programa Mundial para la educación en derechos humanos (de conformidad con la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)

Instrumentos normativos internacionales.....	335
Los planes de estudios	336
Los libros de texto	341
La formación del profesorado.....	343
Actividades fuera del aula.....	346
Resultados.....	347

La meta 4.7 introduce la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible, y varios temas conexos, vinculando explícitamente la educación a otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y reflejando las aspiraciones de transformación de la nueva agenda de desarrollo mundial. Aborda los objetivos sociales, humanos y morales de la educación más que ninguna otra meta de la educación, así como su impacto sobre las políticas, el contenido de los planes de estudios curriculares y la preparación del profesorado. También reconoce el importante papel de la cultura y las dimensiones culturales de la educación.

El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS propuso un indicador mundial general que reflejara el amplio alcance de la meta 4.7: «Medida en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se generalizan en las políticas educativas nacionales, los planes de estudios, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes». Esta medida comprende indicadores relativos a insumos y procesos, pero deja de lado la aspiración de la meta de garantizar que todos los alumnos, jóvenes y mayores, adquieran conocimientos y competencias conformes a la innovadora Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Este capítulo se centra en el indicador mundial propuesto y examina cómo la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible aparecen en las intervenciones en todo el sistema, el material curricular como, por ejemplo, los marcos curriculares nacionales y los libros de texto, y

los programas de formación del profesorado. Aborda temas fundamentales de la meta 4.7, como los derechos humanos, la igualdad de género, el cambio climático, los medios de subsistencia sostenibles, los derechos sexuales y reproductivos, la salud y el bienestar, y la ciudadanía comprometida y responsable.

La meta 4.7 está estrechamente vinculada al marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida y no especifica los niveles de educación o grupos de edad a los que se aplican estos temas. Sin embargo, los indicadores mundiales y temáticos propuestos se centran

“ La carencia de datos para el seguimiento de los progresos nacionales y mundiales hacia la meta 4.7 fuera del sistema de educación formal es considerable ”

principalmente en los niños y adolescentes en educación formal. Ninguno de los indicadores temáticos propuestos incluye explícitamente a los alumnos adultos en entornos educativos informales y no formales. Es bastante amplia la carencia de datos para el seguimiento del progreso nacional y mundial hacia la meta 4.7 fuera del sistema de

educación formal. Por consiguiente, en este capítulo se presentan las iniciativas más recientes para compilar datos vinculados más estrechamente a los conceptos de la meta 4.7. A la vista de la fluidez de las iniciativas de

los países para examinar la gran cantidad de cuestiones conexas, es importante usar las fuentes de datos existentes a fin de que sirvan de referencia inicial para las autoridades regionales y nacionales.

Determinar los indicadores adecuados para hacer el seguimiento de los conocimientos y las competencias que se necesitan para promover el desarrollo sostenible –y que tengan sentido en una amplia gama de niveles socioeconómicos, sistemas políticos y contextos culturales– es una ardua tarea (Fricke y otros, 2015). En este capítulo se examinan varias iniciativas que se podrían emplear para el seguimiento de la adquisición de los conocimientos y las competencias pertinentes.

Los individuos pueden adquirir conocimientos, comprensión y competencias pero carecer de la resolución para usarlos. Si bien la meta 4.7 no lo menciona explícitamente, el desarrollo de las actitudes adecuadas es una dimensión importante de la educación para la ciudadanía mundial (ECM) y de la educación para el desarrollo sostenible (EDS). Por consiguiente, en este capítulo se examinarán brevemente varios enfoques para hacer un seguimiento de las actitudes de adolescentes, jóvenes y adultos, y se destacarán los desafíos para establecer un mecanismo de seguimiento mundial.

INSTRUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONALES

Casi todos los conceptos mencionados en la meta 4.7 que promueven el desarrollo sostenible figuran en convenios y marcos internacionales, en particular, la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada por los Estados miembros en la 18ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en 1974. Esta recomendación establece un marco normativo para los países en temas relacionados con la paz y los derechos humanos en los objetivos, políticas, contenidos y materiales para la formación de los profesores de los sistemas nacionales de educación (Arora y otros, 1994; Savolainen, 2010; UNESCO, 2008).

Aunque el cumplimiento es voluntario, la UNESCO ha hecho un seguimiento de la aplicación por los Estados miembros en cinco ocasiones desde 1974 (UNESCO, 2013). El objetivo de estos ejercicios de seguimiento era supervisar el grado en que los materiales y los principios

sobre derechos humanos se han incorporado a los instrumentos jurídicos, administrativos, educativos y de enseñanza que orientan las prácticas cotidianas en la educación (Prada, 2011). Sin embargo, las tasas de respuesta fueron bajas, aunque aumentaron del 18 % de los países, en 2009, al 28 %, en 2013 (UNESCO, 2009; 2013).

“ El porcentaje de países que respondieron a los ejercicios de seguimiento de la integración de los derechos humanos en los sistemas educativos, jurídicos y administrativos aumentó del 18% en 2009 al 28% en 2013 ”

La adopción de los ODS puso de relieve un importante vínculo entre la recomendación de 1974 y los conceptos de la meta 4.7. Como consecuencia, se ha hecho más evidente la importancia de un seguimiento eficaz de la aplicación de la recomendación por los países. En 2016, la UNESCO comenzó la sexta consulta pidiendo a los Estados miembros que evaluaran la aplicación de la recomendación en el periodo 2013-2016. Los términos son relevantes en el seguimiento de la meta 4.7. Se ha pedido a los Estados miembros que informen si los temas siguientes figuran en sus planes de estudios y, en caso afirmativo, en qué niveles de educación y en qué asignaturas: paz y no violencia, derechos humanos y libertades fundamentales, diversidad cultural y tolerancia, y supervivencia humana y bienestar. Otras preguntas se refieren a la inclusión de estos temas en los libros de texto, la formación del profesorado, las evaluaciones/exámenes de los estudiantes y los programas fuera del sistema escolar, incluida la educación no formal, la educación informal, la educación de adultos y la educación basada en los medios de comunicación (UNESCO, 2016e). Para aumentar las tasas de respuesta, el cuestionario de 2016 incluye muchas más preguntas de respuesta múltiple que en el pasado.

Sin embargo, como muestran las bajas tasas de respuesta pasadas, muchos ministerios nacionales tienen limitaciones en su capacidad de responder a este tipo de encuestas y en sus recursos para preparar informes nacionales de alta calidad. La compilación de la información que se debe incluir se ve obstaculizada por la necesidad de coordinar respuestas entre los

ministerios y departamentos correspondientes (Yusuf, 2007). Es difícil garantizar la objetividad y la validez de la información autodeclarada, lo que puede disminuir su valor de seguimiento. Por consiguiente, es necesario aplicar enfoques más sistemáticos y rigurosos para el seguimiento de los progresos de los países en la consecución de la meta 4.7, como complemento de los informes nacionales.

LOS PLANES DE ESTUDIOS

Los planes de estudios son la forma principal de transmitir a los estudiantes el conocimiento y las competencias para promover el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. En esta sección se examinan los mecanismos de seguimiento de la inclusión de temas relevantes sobre el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los planes de estudios oficiales. A continuación, se examina un enfoque comparativo para el seguimiento de los planes de estudios a nivel mundial.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Un indicador temático propone medir el grado de aplicación nacional del marco del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, en el que la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), en cooperación con la UNESCO, ha creado programas y planes de estudios para la enseñanza de los derechos humanos. Este indicador refleja elementos de la meta 4.7 relativos a, entre otros, derechos humanos, libertades fundamentales y tolerancia.

La primera fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, de 2005 a 2009, se centró en la integración de la educación en derechos humanos en las escuelas de primaria y secundaria. Una evaluación de 2010 analizó la aplicación de este aspecto, basándose principalmente en respuestas al cuestionario de la ACNUDH distribuido a 192 Estados miembros (UNIACC, 2010).

La mayoría de los países, como Australia, Barbados, Chile, Côte d'Ivoire, Indonesia, Namibia y Zambia, informó que la educación en derechos humanos estaba integrada en los planes de estudios nacionales y las normas educativas. Unos pocos países enseñan derechos humanos como asignatura diferenciada, aunque muchos la integran como tema transversal, muy a menudo

“ La mayoría de los países informan que la educación en derechos humanos está integrada en sus planes de estudios nacionales y en sus normas educativas ”

en asignaturas como ciudadanía, educación cívica y estudios sociales, pero también en disciplinas como derecho, religión, competencias para la vida, educación ética y moral y medio ambiente (UNIACC, 2010).

La segunda fase del programa, de 2010-2014, se centró en los derechos humanos en la educación

superior y para profesores y educadores, funcionarios de la administración, policías y militares¹. Las respuestas de 28 países mostraron que este tema se trataba muy a menudo como elemento curricular fundamental de las facultades o departamentos universitarios y de posgrado en disciplinas como el derecho, las ciencias políticas, las ciencias sociales o las relaciones internacionales, así como en cursos socioeconómicos y de humanidades generales (ACNUDH, 2015).

A nivel mundial, aparte de este programa, el proceso de Examen Periódico Universal y el trabajo de los Relatores Especiales sirven de ayuda en el seguimiento de la educación en derechos humanos, pero las tasas de respuesta son bajas y las respuestas son insuficientemente sistemáticas para tener una imagen mundial clara.

Las actividades de examen y seguimiento puestas en marcha por actores locales son muy importantes para garantizar que los gobiernos cumplen con sus obligaciones de informar a la comunidad internacional. HRE 2020, una coalición de la sociedad civil activa en el apoyo y el refuerzo del cumplimiento de los compromisos internacionales de educación en derechos humanos, presentó recientemente un marco de indicadores para documentar sistemáticamente los compromisos nacionales contraídos con miras a la realización de un esfuerzo global y coordinado en la formación y la educación en derechos humanos (HRE, 2020, 2015).

Se han realizado otros esfuerzos de seguimiento sobre elementos específicos relacionados con marcos de derechos humanos universales, como la educación sobre el Holocausto (**Recuadro 16.1**).

RECUADRO 16.1
Seguimiento de la educación sobre el Holocausto en el contenido de los planes de estudios

Se espera que la educación sobre el Holocausto dé a los alumnos conocimientos y competencias que les ayuden a convertirse en ciudadanos mundiales responsables y activos, que piensen críticamente, valoren la dignidad y el respeto humanos, rechacen los prejuicios que conducen a la violencia y el genocidio y contribuyan a un mundo más pacífico, tolerante, integrador y seguro.

Los análisis de manuales escolares en todo el mundo muestran que la educación sobre el Holocausto se imparte cada vez más en el contexto de los marcos universales de derechos humanos en vez de como un acontecimiento histórico europeo aparte, con lo que se reflejan las expectativas cada vez mayores de la importancia humanística y universal del aprendizaje del Holocausto.

Un reciente estudio de la UNESCO y del Instituto Georg Eckert de investigación internacional sobre los libros de texto analizó la educación sobre el Holocausto en 272 planes de estudios nacionales de secundaria de 135 países. Mostró que el Holocausto formaba parte de los planes de estudios de aproximadamente la mitad de los países, con contextos y terminología diferentes. Los planes de estudios nacionales tienden a «adaptar a los usos nacionales» la historia del Holocausto explicándola en relación con historias locales de atrocidades masivas. El Holocausto se menciona, sobre todo, en historia en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, pero también en relación con los derechos humanos y las violaciones de los derechos humanos. El Holocausto es un tema obligatorio en un porcentaje comparativamente alto de los planes de estudios de los países de América del Norte y Europa.

Un cuarto de los planes de estudios no contiene referencias al Holocausto. Sin embargo, si bien no prescriben un contenido específico, sí que debaten la finalidad del tema y los métodos que hay que usar en su enseñanza. Aproximadamente un tercio de los planes de estudios no mencionan explícitamente el Holocausto pero se refieren a su contexto. Por ejemplo, en Zimbabwe el plan de estudios se refiere a las injusticias practicadas por los nazis y a las atrocidades contra las minorías, y el de la República Democrática del Congo debate las consecuencias nocivas del nazismo.

Fuentes: Bromley, (2013); Bromley y Russell, (2010); UNESCO (2014c); Carrier y otros, (2015).

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Un indicador temático propuesto para hacer un seguimiento del progreso hacia la meta 4.7 es el porcentaje de escuelas que imparten una educación

“ De 28 países de Asia y el Pacífico, 22 incluyeron la educación sexual integral en los planes de estudios de secundaria; 12 la incluyeron en primaria

”

sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida. La educación sexual integral es una de las prioridades más acuciantes para la salud, el bienestar y el desarrollo de los jóvenes. Estudios recientes indican

que dicha educación no solo desempeña un importante papel en la prevención de consecuencias negativas para la salud sexual y reproductiva, sino que también ofrece una plataforma de debate sobre derechos humanos y cuestiones de género y, además, promueve relaciones respetuosas y no violentas (Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas e Instituto Promundo, 2012; UNFPA, 2007).

La salud sexual, la igualdad de género y los derechos humanos están interrelacionados. El Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994, y otros acuerdos internacionales como la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, reflejan esa relación y dejan claro que la educación sexual debe integrar esos ámbitos (Haberland y Rogow, 2015). Por consiguiente, el indicador temático propuesto responde a cinco elementos de la meta 4.7: derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz, no violencia y conocimiento y competencias para promover el desarrollo y los estilos de vida sostenibles (p. ej., ayudando a reducir el embarazo precoz y el tamaño de la familia e inculcando valores y competencias para una paternidad responsable).

Se han realizado varios exámenes multinacionales de educación sexual integral. Un examen de 335 leyes, políticas, estrategias, planes de estudios y materiales de formación nacionales de 28 países de Asia y el Pacífico mostraron una variación considerable en el tratamiento de las cuestiones de salud sexual y reproductiva. Algunos países, como Camboya, Indonesia, Malasia, Tailandia y Viet Nam, han integrado la educación sexual integral en la educación primaria y secundaria, mientras que en Brunei Darussalam, la República Islámica del Irán y el Pakistán no había o era muy limitada. La educación sexual integral había sido incluida en los planes de estudios de secundaria en 22 de los 28 países; doce lo hicieron en primaria. La información sobre la integración

de la educación sexual en los planes de estudios de la enseñanza superior era insuficiente (UNESCO, 2012c).

Si se imparte educación sexual integral principalmente en el nivel de secundaria no se tendrá en cuenta a muchos adolescentes de gran parte del mundo que no están en la escuela secundaria. Por eso, es importante hacer un seguimiento de la medida en que los niños y los adolescentes se benefician de ese contenido en la educación no formal. En 17 de los 28 países, las cuestiones sobre sexualidad figuraban en la educación no formal y se centraban en los jóvenes no escolarizados y otros, aunque el alcance y la naturaleza de estas actividades no estaban claras (UNESCO, 2012c).

En 10 países del África Subsahariana, un examen detallado de los planes de estudios reveló que la mayoría incluía al menos algún tipo de información sobre género, pero los mensajes eran a veces contradictorios y reforzaban la desigualdad de género. A veces, se pasó por alto la violencia de género y la violencia contra la pareja, como en Sudáfrica, que tiene una de las tasas de violencia sexual más altas del mundo. La inclusión de los derechos humanos variaba, pero en gran parte no trataba los derechos sexuales. Ninguno de los planes de estudios trataba la diversidad sexual. La cuestión del matrimonio infantil fue omitida o apenas tratada en muchos de los países donde es muy común, como Kenya, Lesotho y Malawi (UNESCO y UNFPA, 2012).

El Instrumento de examen y evaluación de la educación sexual constituye un marco de evaluación del alcance, el contenido y la prestación de la educación sexual integral. Usado para evaluar los programas nacionales de educación sexual en 13 países del África Subsahariana, reveló que menos de la mitad cumplían las normas mundiales de contenido necesario en todos los grupos de edad. El contenido más mediocre era el relacionado con la cobertura de las normas sociales y de género (Herat y otros, 2014; UNFPA, 2015b).

En América Latina y el Caribe, la Federación Internacional de Planificación Familiar empleó un cuestionario normalizado para compilar datos de los ministerios de salud y educación de 19 países. Solo la mitad de los países informaron sobre la existencia de planes de estudios de educación sexual integral que incluyeran de manera adecuada clases sobre temas como igualdad de género, sexualidad, VIH y sida, prevención de la violencia y relaciones interpersonales (Hunt y otros, 2014).

Su aplicación puede variar considerablemente allí donde la educación sexual se ha integrado en los planes de estudios. El Equipo de Trabajo Interinstitucional sobre Educación del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH y el sida (ONUSIDA) ha elaborado 15 indicadores fundamentales sobre la respuesta de la educación al VIH. Uno está relacionado con el porcentaje de escuelas primarias o secundarias que impartieron durante el año académico anterior una educación sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida. Hasta 2011, este indicador se compilaba mediante el sistema de informes nacionales del periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Clarke y Aggleton, 2012). Sin embargo, no había directrices generales sobre lo que constituía una educación basada en las competencias para la vida en respuesta al VIH, y la información provenía de los propios países, por lo que resultaba difícil estimar su calidad.

A pesar de tales reveses, los indicadores señalaban cómo se realizaba la educación sobre el VIH basada en las competencias para la vida (**Gráfico 16.1**). En 2009, en el África Subsahariana, esta se había impartido durante el año académico anterior en Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Liberia y el Togo en menos del 10 % de las escuelas, en comparación con más del 85 % en algunos países como por ejemplo Botswana, Swazilandia y Zimbabwe (ONUSIDA, 2011).

La inclusión de este indicador en los sistemas de información sobre la gestión de la educación y en las encuestas escolares se puso a prueba sobre el terreno en algunos países, como la República Unida de Tanzania y Zambia, y permitirá un mejor seguimiento futuro (UNESCO, 2015h).

HACIA UN MECANISMO MUNDIAL DE SEGUIMIENTO DEL CONTENIDO CURRICULAR

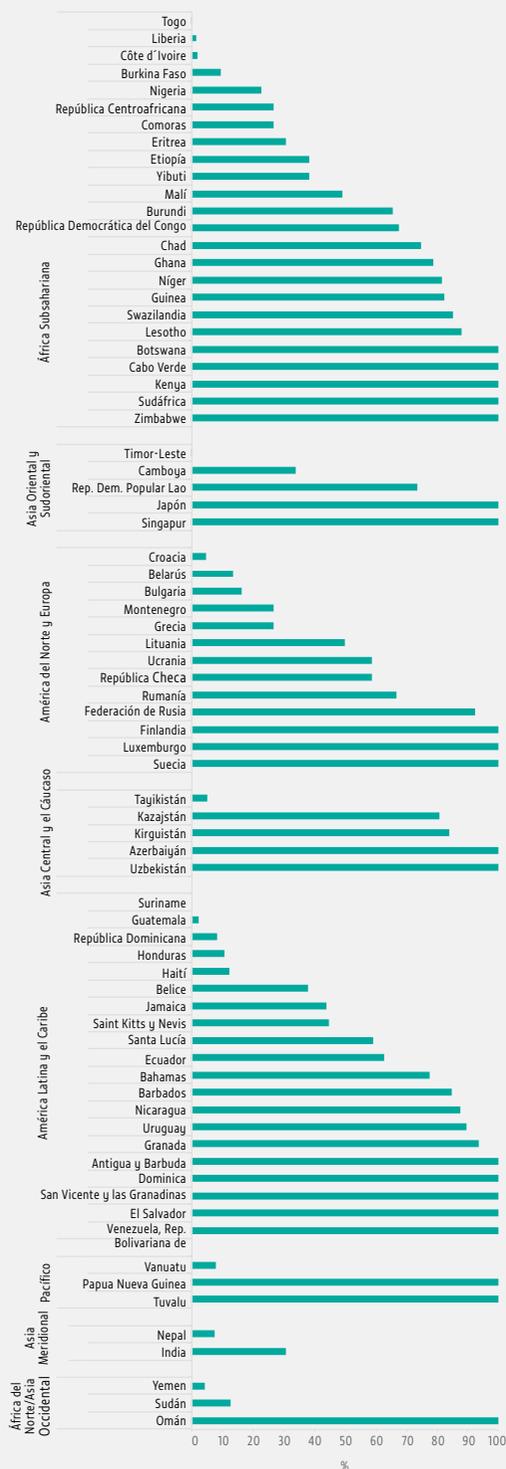
Estos breves exámenes de mecanismos que hacen un seguimiento de la integración de los derechos humanos y la educación sexual integral en los planes de estudios muestran margen de mejora, en particular, la necesidad de incluir más conceptos y mejorar la cobertura de los países en los que se lleva a cabo el seguimiento.

En el análisis para este informe se examinaron unos 110 documentos marco de planes de estudios nacionales de educación primaria y secundaria en 78 países² para el periodo 2005-2015, y se centraron en cinco temas de la meta 4.7: derechos humanos; igualdad de género;

GRÁFICO 16.1:

En 32 países, menos de la mitad de las escuelas imparten una educación sobre el VIH basada en las competencias para la vida

Porcentaje de escuelas que impartían educación sobre el VIH basada en las competencias para la vida sea en primaria o secundaria, en el año académico precedente, países seleccionados, 2009-2010



Fuente: ONUSIDA (2011).

paz, seguridad humana y no violencia; desarrollo sostenible; y ciudadanía e interconexión mundiales. Los documentos fueron codificados por medio de un protocolo estándar con un número fijo de términos clave para cada tema (OIE, 2016a).

Este análisis pone de relieve los temas y asuntos que los países destacan en sus planes de estudios. Los elementos relativos a los derechos humanos son los más frecuentes. Entre los 78 países, términos clave como derechos humanos (88 %) y democracia (79 %) fueron los más comunes. También se destacaron cuestiones de desarrollo sostenible en aproximadamente las tres cuartas partes de los países, aunque términos clave como la sostenibilidad social y económica aparecían en menos de un tercio de los planes de estudios.

Los países mencionaron con menos frecuencia en los planes de estudios términos clave relacionados con la ciudadanía mundial, pues solo aproximadamente el 10 % incluyó conceptos como «las desigualdades mundiales» y «el pensamiento global», y la mitad mencionó la mundialización, el multiculturalismo y el interculturalismo. La igualdad de género también es menos frecuente: menos del 15 % de los países integran términos clave como empoderamiento de género, paridad de género o sensibilidad de género, mientras que la mitad mencionan la igualdad de género (**Gráfico 16.2**).

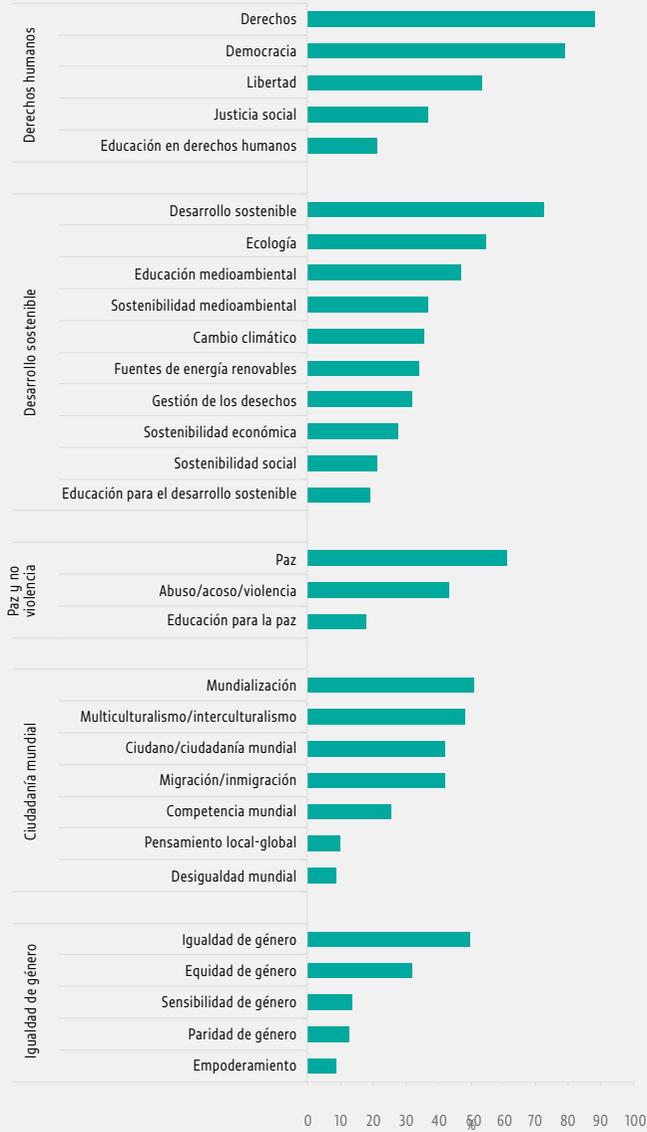
En América Latina y el Caribe, los términos clave relacionados con el desarrollo sostenible son comunes en Guatemala y Nicaragua, pero mucho menos en Argentina, Belice, Dominica y Haití. En el África Subsahariana, casi todas las palabras clave relacionadas con el desarrollo sostenible se mencionan en los planes de estudios de Mauricio, pero ninguna en la República Unida de Tanzania y el 10 % en la República Democrática del Congo y el Níger. Los términos relacionados con la ciudadanía mundial son mucho menos frecuentes. En América del Norte y Europa, no se utiliza ninguno en el Reino Unido y solo el 30 % de esos términos figuran en Croacia, Francia y Hungría (**Gráfico 16.3**).

La disponibilidad limitada de datos de los planes de estudios plantea dificultades para el seguimiento del contenido de los planes de estudios. Si bien los datos de este nuevo análisis abarcan muchos más países que cualquier otro estudio anterior, se incluyó a mucho menos de la mitad de los países del mundo.

GRÁFICO 16.2:

Los derechos humanos son el concepto más frecuente en los planes de estudios nacionales

Porcentaje de países que incluyen cada uno de los términos clave en sus marcos curriculares nacionales, 2005-2015

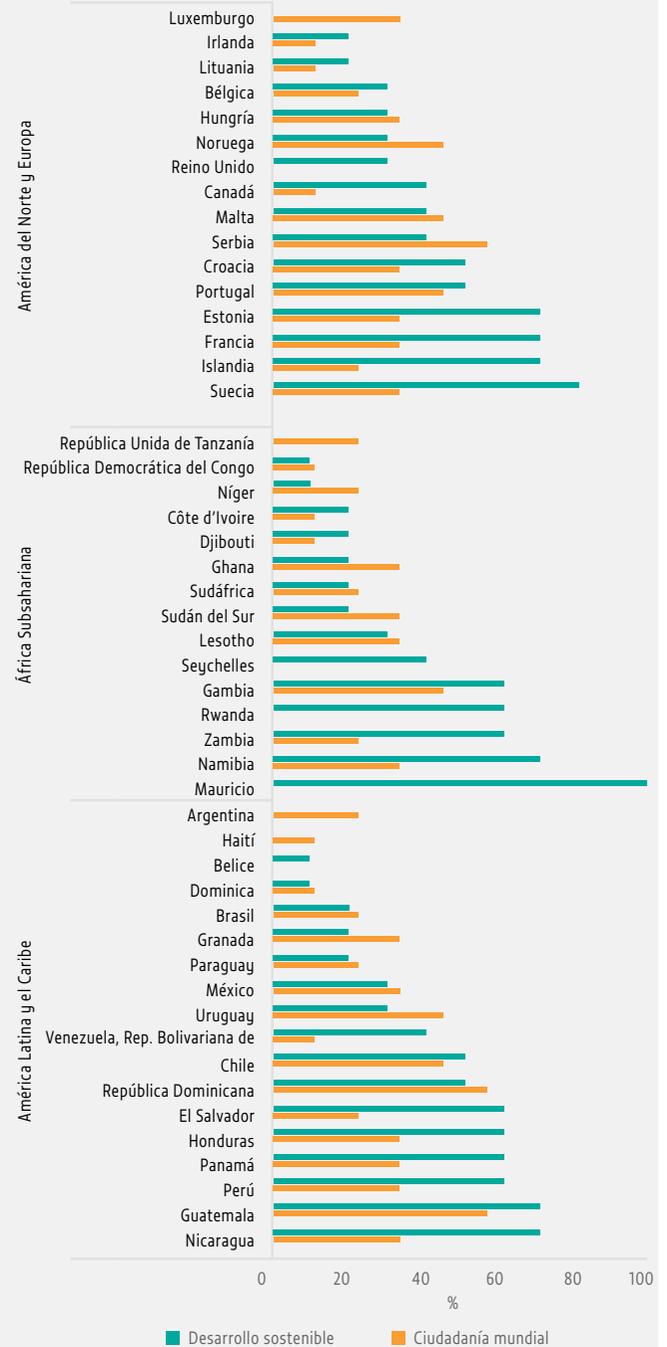


Nota: El análisis se basa en una muestra de 78 países. Fuente: OIE (2016a).

GRÁFICO 16.3:

La frecuencia de términos clave relacionados con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible varía en los distintos países

Porcentaje de términos clave relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los marcos curriculares nacionales, países seleccionados, 2005-2015



Fuente: OIE (2016a).

“

Casi el 50 % de los libros de texto de secundaria mencionaban los derechos humanos en el periodo 2000-2013, en comparación con cerca del 5 % en el periodo 1890-1913

”

Investigaciones ulteriores sobre los planes de estudios de cada materia ayudarían a entender el progreso en la meta 4.7. Son necesarias listas sistemáticas de los marcos curriculares nacionales y materiales relacionados, lo que requeriría una estrecha colaboración entre los ministerios nacionales de educación y un organismo coordinador internacional de dirección como la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE). Como los planes de estudios nacionales, en general, se actualizan cada cinco a siete años de media, un seguimiento mundial así se podría realizar en un marco temporal similar (OIE, 2016a).

Enfoque escolar integral

La educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible no es necesariamente una asignatura adicional del plan de estudios. Se adopta mejor por medio de un enfoque escolar integral, expresando explícitamente estos temas en las prioridades y el sistema de valores de la escuela, y con la participación de todos, desde los alumnos a la comunidad en general. Los enfoques escolares integrales requieren una toma de decisiones más participativa y democrática que incluya a todas las partes interesadas, como los miembros de la comunidad, la administración de la escuela, los directores, los profesores, los padres y los estudiantes (Bourn y otros, 2016; UNESCO, 2015f).

El estudio internacional sobre la educación cívica y la ciudadana (ICCS) de 2016 incluye elementos que reflejan los componentes del enfoque escolar integral. Se pide a los directores iniciativas de creación de entornos en los que se respeten los principios de desarrollo sostenible y los estudiantes los vivan, como, por ejemplo, el ahorro de energía, la reducción y separación de desechos, la compra de artículos ecológicos y, más generalmente, estimulando un comportamiento no perjudicial para el medio ambiente. Se pide a los profesores su participación en iniciativas y programas relacionados con la sostenibilidad del medio ambiente (Schulz y otros, 2016). La evaluación de la aplicación de este enfoque será un desafío, pues los datos se sacarán principalmente de autodeclaraciones y tratarán solo algunos aspectos.

Se ha avanzado algo en la evaluación de la participación

y la toma de decisiones. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de 2012 (PISA) preguntó a los directores cuál era la proporción de padres que participaban en actividades como el gobierno de la escuela. Los resultados mostraron que menos del 5 % participaba en países como Bélgica, Nueva Zelanda, los Países Bajos y el Reino Unido; y más del 50%, en Colombia, Indonesia y Kazajstán (OCDE, 2013b).

Los instrumentos normativos internacionales también se utilizan para hacer el seguimiento de la gobernanza democrática en las escuelas. En 2010, cincuenta países aprobaron la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. En 2012, el primer seguimiento de su aplicación contó con respuestas de 40 de los 50 países, de los que un 90 % informó que promovía un gobierno democrático por medio de la participación de los estudiantes y los padres en la toma de decisiones. En 2017, se enviará a los gobiernos un cuestionario de seguimiento (Kerr, 2012).

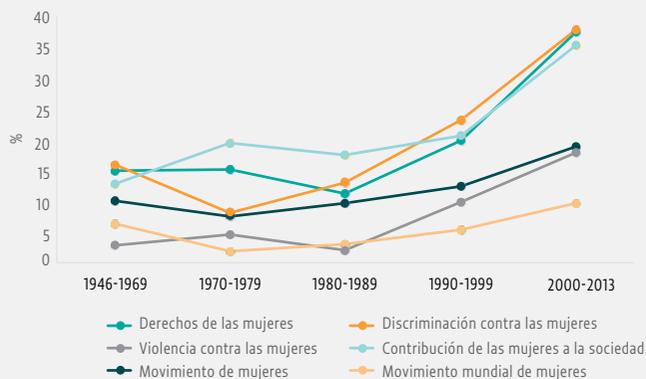
LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto son una valiosa fuente de información sobre el compromiso nacional con el desarrollo sostenible. Tienden a reflejar la realidad del aula más de cerca (tanto sobre contenidos como sobre pedagogía) que las declaraciones oficiales de política curricular (Torney-Porta y otros, 2001). Los últimos avances en análisis del contenido de los libros de texto son prometedores para evaluar el contenido curricular, en particular si se aplican a grandes muestras de libros de texto de muchos países.

Un análisis de unos 500 libros de texto de historia, ciencias sociales y geografía de educación secundaria del periodo comprendido entre 1970 y 2008 reveló que las menciones específicas a acontecimientos internacionales aumentaron, pasando de un 30 %, en los primeros años de la década de 1970, a aproximadamente un 40 %, en 2005. Mientras que casi ningún manual escolar mencionaba la mundialización en 1970, casi el 40 % lo hacía en 2005 (Buckner y Russell, 2013). Entre 1975-1994

GRÁFICO 16.4:**La igualdad de género ocupa un lugar más importante en los libros de texto**

Porcentaje de libros de texto que mencionan explícitamente los derechos de las mujeres



Notas: Tamaño de la muestra para cada periodo: 54 manuales escolares en 1950-1959, 88 en 1960-1969, 108 en 1970-1979, 103 en 1980-1989, 131 en 1990-1999 y 219 en 2000-2011 y 2000-2013. Los últimos grupos de datos sobre derechos de las mujeres y discriminación son para el periodo 2000-2013; para los otros resultados, los grupos de datos son para el periodo 2000-2011. Fuente: Bromley y otros, (2016).

y 1995-2010, las menciones de niños como víctimas de malos tratos se triplicaron con creces y el número de descripciones de discriminaciones contra las mujeres aumentó más del doble (Terra y Bromley, 2012).

En la República de Corea, un estudio documentó el rápido ascenso de la educación en ciudadanía mundial por medio de la descripción de tendencias en los libros de texto de educación cívica, basándose en la cifra media de menciones de temas nacionales y mundiales importantes por página. Los temas y asuntos de ciudadanía nacional siguen siendo elementos fundamentales, pero el énfasis que se les daba ha menguado con el tiempo, mientras que los temas y asuntos de ciudadanía mundial han aumentado, en particular, en la década de 1990 y en la década del año 2000. Además, el contenido y la presentación de los libros de texto se ha vuelto más «progresista» y se centra cada vez más en el educando, alentando así a los alumnos a convertirse en personas autónomas e independientes en una sociedad mundializada (Moon y Koo, 2011).

El análisis realizado para este informe tuvo un enfoque similar. Se compilaron tres conjuntos de datos sobre los libros de texto de la enseñanza secundaria en historia, educación cívica, estudios sociales y geografía. La inmensa mayoría de los libros de texto se escogieron

de entre la colección más grande de del mundo, que se encuentra en el Instituto Georg Eckert de investigación internacional sobre los libros de texto, en Alemania. Los libros de texto se codificaron por medio de protocolos normalizados creados después de numerosas pruebas de fiabilidad entre codificadores (Bromley y otros, 2016).

El análisis mostró que casi el 50 % de los libros de texto mencionaban los derechos humanos en el periodo 2000-2013, en comparación con cerca del 5 % en el periodo 1890-1913. La proporción de libros de texto que mencionan documentos internacionales de derechos humanos aumentó del 12%, en la década de 1950, hasta el 28 %, en la primera década del siglo XXI. La proporción de los que mencionan los derechos de la mujer ha aumentado desde 1980 (**Gráfico 16.4**) pero con una considerable variación regional, desde algo más del 10 %, en África del Norte y Asia Occidental, al 40%, en América del Norte y Europa, y el África Subsahariana (Bromley y otros, 2016).

Se usaron cinco indicadores para medir el grado en que los libros de texto destacan explícitamente las cuestiones medioambientales, por ejemplo, si se habla de la protección o los daños al medio ambiente en al menos un párrafo, si ese problema estaba vinculado a derechos y si se mencionaba como problema mundial. La cobertura de asuntos relacionados con la protección o los daños al medio ambiente ha aumentado: en la década de 1950, algo menos del 5% de los libros de texto mencionaban el problema en al menos un párrafo, mientras que, en el periodo 2000-2011, lo hacía el 50 % (**Gráfico 16.5**).

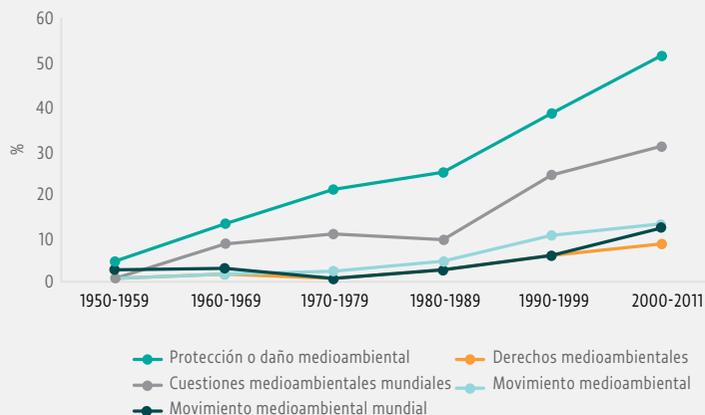
Este análisis muestra que es posible elaborar medidas válidas y fiables usando los libros de texto. Se debería establecer un mecanismo de seguimiento periódico que suministre datos comparables mundialmente sobre contenidos de los libros de texto en los distintos países y sistemas y con el paso del tiempo (Bromley y otros, 2016).

En la compilación de datos se deben tener en cuenta la asignatura y el grado. Habrá que compensar entre amplitud y detalle. En vez de analizar todos los libros de texto en cada asignatura y grado, habría que centrarse en las ciencias sociales (educación cívica, estudios sociales, historia) y las ciencias naturales, donde los temas relevantes se enseñan más explícitamente. Un enfoque podría consistir en examinar los libros de texto al final de la enseñanza primaria y del primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Como es raro que los

GRÁFICO 16.5:

El medio ambiente es un tema de importancia creciente en los libros de texto

Porcentaje de libros de texto que incluyen una declaración explícita sobre el medio ambiente



Nota: Tamaño de la muestra para cada período: 54 libros de texto de 1950-1959, 88 de 1960-1969, 108 de 1970-1979, 103 de 1980-1989, 131 de 1990-1999 y 219 de 2000-2011.

Fuente: Bromley y otros, (2016).

libros de texto cambien considerablemente de un año para otro, sería suficiente compilar datos cada cinco años. También debería ser posible examinar tendencias pasadas.

Será un reto garantizar que las preguntas son válidas en países con culturas y lenguas diferentes, pero hacer preguntas múltiples sobre cada tema permitiría reducir los errores relacionados con una sola pregunta. Las preguntas deben ser concretas para minimizar la interpretación por los codificadores. Por ejemplo, preguntar si en los libros de texto «se debaten los derechos humanos» daría pie a respuestas diferentes según la interpretación de este concepto por el codificador. Pero preguntar si los libros de texto usan explícitamente la expresión exacta «derechos humanos» permitiría obtener respuestas más coherentes.

Para que funcione un sistema mundial de seguimiento es necesaria la cooperación entre gobiernos y organizaciones internacionales. Los gobiernos nacionales deben dar a los investigadores acceso sin restricciones al contenido de los planes de estudios y a información sobre cómo se crean y aprueban los libros de texto. Un organismo internacional de coordinación como la OIE sería fundamental para que los esfuerzos de compilación de datos locales tengan éxito.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La integración del desarrollo sostenible y del conocimiento y competencias en ciudadanía mundial en los planes de estudios nacionales y los libros de texto es un requisito previo para hacer un seguimiento de los esfuerzos de los países en cumplir la meta 4.7. Pero no es suficiente. Son necesarios profesores preparados para enseñar en ámbitos relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. ¿Se han incluido la ciudadanía mundial, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la educación sexual integral en la formación del profesorado? Es raro que el contenido de los programas de formación de profesores esté fácilmente disponible, pero se ha compilado algo de información, en su mayor parte regional.

En los programas de formación de profesores de 10 países de Asia y el Pacífico, la información es limitada sobre cómo se forma a los profesores en ámbitos relacionados con la ciudadanía mundial, como, por ejemplo, empatía, comprensión de la discriminación, sensibilidad cultural, tolerancia, aceptación y competencias de comunicación. Sin embargo, hay algunos ejemplos nacionales. Después de que Sri Lanka creara una Unidad para la Cohesión Social y la Educación para la Paz en 2008, directores, profesores y formadores de profesores asistieron a cursos de orientación y formación sobre paz y valores. La República de Corea indicó que las orientaciones políticas relativas a los principales ejes de formación del personal docente alentaban a las oficinas de educación locales a impartir una formación en el empleo sobre derechos humanos (UNESCO, 2014d).

Diversas formas de formación en el empleo del profesorado sobre educación para la ciudadanía tienen un componente de temas relacionados con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Casi un tercio de 36 países europeos tienen programas para ayudar a los profesores a que desarrollen sus conocimientos y competencias profesionales sobre ciudadanía. En Letonia, la formación nacional en el empleo para los profesores de educación secundaria incluye programas para el desarrollo de sus competencias en educación para la ciudadanía, como, por ejemplo, valores y diversidad en la sociedad, y calidad de vida y sostenibilidad. El programa italiano Puntoedu Europa ofrece a los

profesores cursos en línea y seminarios regionales sobre temas como los derechos humanos, el diálogo intercultural, el desarrollo sostenible y el medio ambiente (Eurydice, 2012).

Los informes nacionales destinados a la ACNUDH sobre la segunda fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos pueden ayudar a hacer un seguimiento de la medida en que los países incluyen los derechos humanos en los cursos de formación en el empleo o previa al empleo del profesorado, aunque el porcentaje de respuestas ha sido, por lo general, bajo. De los 28 países que presentaron información en 2015, siete informaron que habían integrado la formación en derechos humanos en los cursos para profesores previos a su incorporación. En el Togo, esa formación es necesaria para conseguir la cualificación profesional que faculta para dar clase en escuelas. En Honduras, un curso ayuda a los profesores a detectar violaciones de los derechos humanos, identificar a personas en situación vulnerable y emplear métodos adecuados para dar clase sobre derechos humanos en escuelas públicas. Sobre la formación interna del profesorado, 13 países, como por ejemplo Estonia, Gambia y Seychelles, informaron que la formación en derechos humanos era un elemento esencial de sus programas (ACNUDH, 2015).

En algunos países, las organizaciones de la sociedad civil han participado en el seguimiento de la preparación de los profesores para dar clase de derechos humanos. En 2012, El Instituto Danés de derechos humanos realizó un estudio cartográfico de la educación en derechos humanos en las escuelas de primaria y primer ciclo de secundaria y en los programas de formación de los profesores. Se averiguó que los derechos humanos no se habían incorporado de manera adecuada a la formación del profesor en las universidades e institutos superiores. En grupos de debate, profesores y formadores de profesores informaron que carecían de conocimientos teóricos para adaptar la educación en derechos humanos a los diferentes grados de la escuela. Los instrumentos regionales e internacionales sobre la educación en derechos humanos eran desconocidos en gran parte (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2014).

La calidad de la educación sexual integral también depende, a fin de cuentas, del conocimiento que el profesor tiene del tema, así como de su confianza y competencia a la hora de dar clase. Un examen de documentos normativos y un estudio cartográfico de

instituciones de formación de profesores en 21 países del África Subsahariana reveló que más de la mitad de los países había incorporado la educación sexual integral a los programas de formación del profesorado antes de su incorporación al puesto. En Etiopía, se había incluido en asignaturas transversales que estudiaban todos los profesores en formación. En siete países, como, por ejemplo, la República Unida de Tanzania, era una opción de especialización. Solo ocho países, entre los que se encontraban Lesotho, Malawi y Namibia, asignaron

“ En el África Subsahariana, más de la mitad de los países había integrado la educación sexual integral en los planes de estudios de formación del profesorado antes de su incorporación al puesto ”

la educación sexual integral a un módulo obligatorio (UNESCO, 2015a).

La información sobre la preparación de los profesores en educación sobre el VIH basada en las competencias para la vida procede de la Encuesta mundial de 2011-2012 sobre los progresos realizados por el sector de la educación frente al VIH y el SIDA, encargada por el Equipo de Trabajo Interinstitucional

del ONUSIDA. De los 39 países encuestados, el 74 % comunicó que impartía formación previa al empleo a los docentes de la enseñanza primaria sobre competencias generales para la vida y el 62 % sobre educación relativa al VIH. En el nivel de secundaria, los respectivos porcentajes aumentaron hasta el 79 % y el 72 %. No obstante, la encuesta tiene un alcance relativamente limitado y refleja principalmente datos autodeclarados de los ministerios de educación nacionales y la sociedad civil (UNESCO y ONUSIDA, 2013).

En el África Subsahariana, 6 de 13 países que emplearon el Instrumento de Evaluación y Examen de Educación Sexual consiguieron buenas puntuaciones en más del 40 % de los elementos de sus programas de formación de profesores. Los otros 7 no preparaban expresamente a los profesores en ámbitos como el tratamiento de la vergüenza al hablar sobre sexualidad, evitar el sesgo causado por normas y creencias personales y no presionar a los alumnos para que hablaran sobre temas sensibles (UNESCO, 2015b).

RECUADRO 16.2

El seguimiento de las interacciones en el aula sobre desarrollo sostenible es un reto

En materia de educación para la ciudadanía mundial (ECM) y de educación para el desarrollo sostenible (EDS) son fundamentales las prácticas de aprendizaje y de enseñanza inclusivas, participativas y centradas en el educando. Se han empleado herramientas cualitativas para hacer un seguimiento de los progresos en la adopción de esas prácticas. Un estudio de 10 países de Asia y el Pacífico empleó técnicas cualitativas, como observaciones en las aulas, para examinar si los métodos de enseñanza eran propicios para un entorno de aprendizaje participativo e interactivo. En este proyecto, un estudio de 18 clases en 6 escuelas de 3 distritos reveló que en aproximadamente la mitad de las clases, los profesores recurrían a métodos de profesor dominante y de enseñanza centrada en el profesor, mientras que en la mitad restante, los profesores intentaban que las clases fueran más interactivas.

Las limitaciones metodológicas y los costes de aplicación hacen poco realista la búsqueda de medidas mundiales para las interacciones en el aula. Sin embargo, algunas evaluaciones transnacionales han examinado las prácticas en el aula en relación con la ECM y la EDS.

Por ejemplo, el estudio internacional sobre la educación cívica y la ciudadana (ICCS) de 2009 evaluó el ambiente de debate en el aula con las limitaciones que entraña la presentación de información por los propios interesados. Por ejemplo, se preguntó a los estudiantes si expresaban opiniones en clase incluso cuando sus opiniones eran diferentes de las de la mayoría de los demás estudiantes, y si los profesores presentaban las dos caras de un problema a la hora de explicarlo en clase.

En los países participantes, el 52 % de los estudiantes, de media, observaron a menudo que los profesores les animaban a expresar sus opiniones, y el 11 % declararon que los estudiantes solían plantear asuntos de actualidad en el aula. En algunos países había más probabilidades de que los estudiantes declararan que en el aula había un ambiente abierto, como, por ejemplo, en Dinamarca, Indonesia e Italia, que en otros, como Malta y la República de Corea. El ICCS de 2016 continuará haciendo preguntas sobre interacción en el aula.

Fuentes: Schulz y otros, (2010); UNESCO (2014d).

Un análisis reciente de programas de formación del profesorado para la escuela primaria y secundaria reveló cambios en el último decenio en actitudes, aceptación y discurso sobre la educación para el desarrollo sostenible en la formación de los profesores.

El análisis, basado en respuestas de 66 encuestas que formaban parte de una evaluación de la UNESCO sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) reveló que el porcentaje de países que habían integrado por completo el desarrollo sostenible en la formación del profesorado había aumentado del 2 %, en 2005, al 8 %, en 2013. En formación del profesorado antes de su incorporación, los temas más frecuentes eran el cambio climático, el medio ambiente y los derechos humanos. A menudo integraban cuestiones locales, como la tala ilegal y la deforestación, en Indonesia, y la gestión de riesgos de desastres, en el Japón, el Pakistán y Viet Nam (McKeown y Hopkins, 2014).

Es necesario trabajar más en el desarrollo de indicadores de nivel de sistema que reflejen con precisión las necesidades de formación de los profesores para enseñar conocimientos y competencias que promuevan el desarrollo sostenible. Un ejemplo es el marco de la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas para integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible en los planes de estudios de formación de los profesores. Identifica competencias clave para profesores y educadores, como el pensamiento integrador, la inclusión, el tratamiento de la complejidad, el análisis crítico, la participación activa en asuntos contemporáneos, el pensamiento creativo sobre futuros alternativos y la pedagogía transformadora (CEPE, 2012).

Las herramientas de compilación de datos presentada más arriba, que sirven para fines distintos y responden a necesidades diferentes, son aplicadas con demasiada poca frecuencia para subsanar la carencia de datos. Tampoco tienen un formato sistemático que garantice la comparabilidad entre países. El seguimiento en este ámbito, sea de las competencias de los profesores o de las interacciones en las aulas, será un reto (**Recuadro 16.2**). Por consiguiente, son necesarios urgentemente esfuerzos más enérgicos para evaluar los conceptos de la meta 4.7 para la preparación y la formación de los profesores. La aplicación de un protocolo de codificación normalizado –como para los planes de estudios y los libros de texto– a los planes de estudios de las instituciones de formación de los profesores o a la posible inclusión de la competencia mundial como tema en las próximas encuestas internacionales sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS), por ejemplo, permitiría analizar la eficacia de la formación profesional en la preparación de los profesores para dar respuesta a grupos variados de estudiantes, posiblemente por medio de una serie de estrategias de enseñanza (OCDE, 2016a).

ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

Si bien las aulas pueden ser lugares eficaces para dar una introducción a los estudiantes sobre sostenibilidad y cuestiones de ciudadanía mundial, no son los únicos, o no necesariamente los más representativos. Las actividades extracurriculares pueden reforzar y complementar las intervenciones en el aula y los contenidos de los libros de texto. Las actividades fuera del aula que complementan el contenido académico básico son, por ejemplo, las de los clubes y concursos académicos, las asociaciones de estudiantes, las actividades y los equipos deportivos, los grupos de debate, las representaciones teatrales, los grupos de música y el trabajo voluntario.

Un análisis para este informe ha examinado el impacto de las diversas actividades extracurriculares en el mundo. Ha revelado que las actividades inclusivas, bien concebidas y accesibles a todos los grupos de la población mejoran la resolución de conflictos y las relaciones para la cohesión social, aumentan la sensibilización a los marcos jurídicos y los conceptos relativos a los derechos humanos, así como la capacidad personal de reclamarlos y defenderlos, y promueven un sentimiento de ciudadanía mundial que trasciende las fronteras nacionales y permite una mayor comunicación y colaboración con personas de otros países (Akar, 2016).

Esas actividades pueden facultar a los jóvenes a tener confianza y ser agentes activos de un cambio positivo en la promoción de los diversos elementos de la meta 4.7, como la igualdad y la inclusión, la paz, los derechos humanos y la mejora de la salud, en particular en relación con la prevención del VIH.

Algunas encuestas hacen un seguimiento del acceso a actividades extracurriculares, en su mayor parte organizadas por las escuelas. Por ejemplo, en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2006 se preguntó a los directores el tipo de actividades extracurriculares de ciencias que ofrecían sus escuelas. De media, en los países de la OCDE, el 89% de los estudiantes asistía a escuelas cuyos directores habían comunicado que ofrecían normalmente viajes de estudios relacionados con las ciencias. Otras actividades extracurriculares de ciencias eran menos comunes: un 56% de los estudiantes estaba en escuelas que celebraban concursos sobre ciencias, un 48% en escuelas que promovían proyectos extracurriculares de ciencias, un 42% en escuelas que organizaban ferias de ciencias y

un 41% en escuelas que tenían clubes de ciencias (OCDE, 2012b).

El ICCS de 2009 preguntó a los profesores si ellos y sus estudiantes participaban en actividades organizadas por la escuela en la comunidad local, como, por ejemplo, actividades relacionadas con el medio ambiente, los derechos humanos, las personas o grupos desfavorecidos, los actos locales multiculturales/interculturales, y las campañas de sensibilización como el Día Mundial de la Lucha contra el SIDA. Se preguntó a los directores cuántos estudiantes tenían la oportunidad de participar en esas actividades. En los países encuestados, la participación en campañas de sensibilización relacionadas con el medio ambiente parecía estar muy extendida. El apoyo a personas o grupos desfavorecidos era menos común, excepto en Indonesia y Tailandia, donde aproximadamente un 70% de los profesores contestó que había participado en esas actividades (Schulz y otros, 2010).

Existe menos información disponible sobre actividades extracurriculares no organizadas por las escuelas. Es posible que los organizadores de esas actividades no den información ni participen en ningún sistema de información o seguimiento. Es difícil concebir un seguimiento a escala mundial en este ámbito.

Algunas encuestas de opinión han compilado datos sobre participación en actividades extracurriculares y similares. En 2014, Flash Eurobarómetro compiló datos por medio de entrevistas telefónicas sobre la participación en la sociedad, en particular, la participación en actividades voluntarias y culturales, a personas de entre 15 y 30 años en los 28 países de la Unión Europea (UE). Aproximadamente el 30% de los encuestados contestó que había participado activamente en un club deportivo en los últimos 12 meses, mientras que un 16% había participado en un club juvenil, un club de tiempo libre u otra organización de jóvenes. De media, el 5% había participado en una organización de promoción de los derechos humanos o el desarrollo mundial, y el 3% en una relativa al cambio climático y a otras cuestiones medioambientales (Comisión Europea, 2015).

En algunos países, las encuestas nacionales pueden ayudar a hacer un seguimiento del progreso. En Inglaterra (Reino Unido), la Fundación Nacional para Investigación sobre la Educación realizó una evaluación de nueve años sobre educación para la ciudadanía. El Estudio Longitudinal sobre Educación para la Ciudadanía comenzó en 2001 e

hizo un seguimiento de un grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años; el grupo entró en la escuela secundaria en 2002. El octavo y último informe reveló una reducción clara y constante del porcentaje que participaba en actividades extracurriculares (deportes, arte, teatro y aficiones), del 80 % en el séptimo grado hasta el 66 % en el 13º grado (Keating y otros, 2010).

En los Estados Unidos, la décima serie de entrevistas realizadas en 2011 con la muestra de 2008 del estudio titulado Survey of Income and Programme Participation, representativa a escala nacional, contenía un módulo temático sobre el bienestar de los niños. En la encuesta se recopiló información sobre toda una serie de indicadores de bienestar de los niños para ilustrar las experiencias cotidianas de los niños, como, por ejemplo, la participación en actividades extracurriculares. Los datos se limitaron a niños de edades comprendidas entre 6 y 17 años y se basaron en las respuestas de los padres sobre la participación de los niños en tres actividades extracurriculares: deportes, clubes y clases. Se averiguó que el 35 % de los niños había participado en deportes y el 29 % en clubes o clases, como, por ejemplo, música, danza y lengua (Laughlin, 2014).

Una importante deficiencia de todas estas herramientas de compilación de datos es la falta de atención a la calidad de las experiencias o procesos de desarrollo dentro de las actividades extracurriculares. La inexistencia de normas comunes o compartidas para la comunicación pública de información limita las posibilidades de obtener datos comparables mundialmente y fidedignos.

RESULTADOS

No es fácil hacer el seguimiento de la aspiración básica de la meta 4.7: la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarios para el desarrollo sostenible. Entre los retos existentes se encuentran la escasez de evaluaciones relevantes a estudiantes o encuestas especiales sobre opinión o valores, la dificultad de concebir preguntas de pruebas adaptadas al contexto pero desprovistas de sesgo cultural, el amplio alcance de los temas de la meta y la relativa falta de investigación sobre el aprendizaje de los adultos. Una estrategia podría consistir en crear un conjunto de materiales en el que los países podrían seleccionar componentes que fueran apropiados por edad y cultura y pudieran vincularse a escala comparativa o internacional.

EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSIÓN MUNDIALES

El conocimiento y la comprensión de las problemáticas y los temas mundiales (por ejemplo, paz y conflicto, pobreza, migración, mundialización, cambio climático), así como de los acontecimientos e instituciones internacionales, son esenciales para poder contribuir al desarrollo sostenible (Davies, 2006). Una comprensión elemental e interdependiente de la historia del mundo, la geografía, las instituciones internacionales y los procesos mundiales

“ Es difícil examinar los conocimientos y las competencias para el desarrollo sostenible de una manera que sea adaptada al contexto pero desprovista de sesgo cultural ”

podría ser el punto de partida para el seguimiento del conocimiento relativo a los conceptos de la meta 4.7, pero existen pocas evaluaciones de los conocimientos en este ámbito.

“ Existen muy pocas evaluaciones de las competencias cognitivas necesarias para la comprensión de la historia del mundo, la geografía, las instituciones internacionales y los procesos mundiales ”

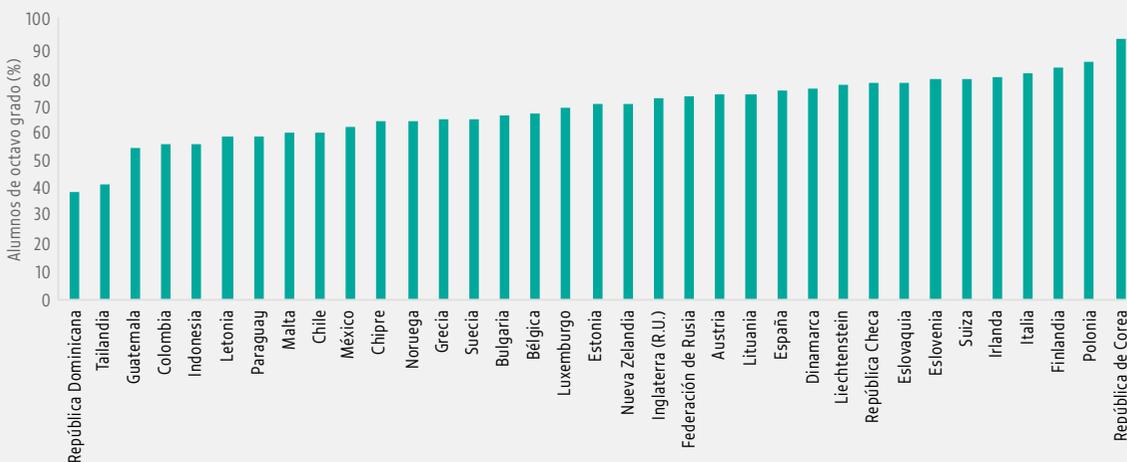
Un ejemplo de evaluación de los conocimientos de los estudiantes proviene del ICCS de 2009, que se basó en el Estudio de Educación Cívica de 1999. Se recurrió a una prueba de 79 elementos a estudiantes de octavo grado en 38 países de Europa, Asia y América Latina con el objetivo de informar sobre el conocimiento conceptual de los estudiantes y la comprensión de la educación cívica y la educación para la ciudadanía (Schulz y otros, 2010).

La evaluación de 2009 incluía un elemento sobre conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que constituye un conjunto de valores universales que puede servir de base para el análisis de las problemáticas mundiales (Osler y Starkey,

GRÁFICO 16.6:

En muchos países, no más de dos tercios están familiarizados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Porcentaje de alumnos de octavo grado que respondieron correctamente a la pregunta siguiente: «Entre las respuestas que figuran a continuación ¿cuál designa el objetivo principal de la Declaración Universal de Derechos Humanos?», ICCS, 2009



Fuente: Schulz y otros, (2010).

2000)³. Una media del 68 % de los estudiantes respondió correctamente a este elemento. En Finlandia, Polonia y la República de Corea, más del 80% reconoció que el objetivo de la declaración era que se aplicara a todo el mundo; aproximadamente el 40 % lo reconoció en la República Dominicana y Tailandia (**Gráfico 16.6**).

Al ICCS del 2009 se añadieron módulos regionales para Asia, Europa y América Latina. En Europa, se preguntó a los estudiantes sobre hechos básicos de la Unión Europea y sus políticas, instituciones, prácticas y procesos para evaluar sus conocimientos sobre las estructuras políticas de gobierno supranacionales (UNESCO, 2015f). Solo un 57 % sabía cuántos países eran Estados miembros de la UE; las medias nacionales iban del 35 % en Inglaterra (Reino Unido) al 75 % en Eslovaquia (Kerr y otros, 2010).

Las evaluaciones nacionales con componente cívico también pueden evaluar el conocimiento relativo a cuestiones mundiales. En los Estados Unidos, la Evaluación Nacional de Progreso en Educación de 2014 evaluó el conocimiento que tenían los estudiantes de octavo grado de los beneficios de las interacciones internacionales, como el comercio, los tratados y la ayuda humanitaria. Mientras que el 62% de los estudiantes describió los beneficios de dos o tres tipos de interacciones, el 11 % no supo describir un beneficio

de ningún tipo de interacción (Instituto de Ciencias de la Educación, 2016).

La preparación de los alumnos para un futuro de inestabilidad climática y medioambiental comienza ayudándoles a entender asuntos como por qué y cómo se produce el cambio climático, y sus probables efectos sobre hábitats y ecosistemas (Mansilla y Jackson, 2011). El estudio PISA de 2006 incluía preguntas destinadas a evaluar los conocimientos, las competencias y las opiniones sobre ciencias de la Tierra y medio ambiente entre más de 400.000 estudiantes de 15 años de 57 países. El estudio proporcionó los primeros datos comparables internacionalmente sobre el conocimiento que los estudiantes tenían del medio ambiente y problemas conexos, las fuentes de ese conocimiento, sus actitudes en cuestiones medioambientales y la relación entre sus resultados en ciencias ambientales y sus actitudes en este ámbito (OCDE, 2009a).

De las 108 preguntas en la evaluación sobre ciencias del estudio PISA 2006, 24 estaban relacionadas con las ciencias ambientales; de ellas, 14 se centraron en las ciencias de la Tierra. Cada subconjunto constituyó la base para un índice de rendimiento. En el extremo inferior de distribución del índice, los estudiantes no fueron capaces de interpretar un gráfico o figura cuando se les daban pistas adecuadas, o de demostrar un

conocimiento básico de los procesos medioambientales comunes (OCDE, 2009a). El índice de rendimiento de ciencias ambientales puso de relieve grandes diferencias entre países. En Azerbaiyán, Indonesia, Kirguistán y Qatar, más del 70 % de los estudiantes estaban en el nivel D o inferior, en comparación con aproximadamente el 25 % en el Canadá, Estonia, Finlandia y el Japón (**Gráfico 16.7**). Estos resultados del estudio PISA 2006 podrían usarse como referencia del nivel de conocimiento sobre ciencias ambientales entre los alumnos de 15 años de edad.

Desde el año 2000, algunas evaluaciones de los conocimientos nacionales han medido la comprensión de cuestiones medioambientales y la capacidad de recurrir al pensamiento crítico en decisiones sobre estrategias de acción individuales y colectivas.

Una evaluación nacional de alumnos de 6^o y 12^o grados, realizada en Israel en 2004-2006, incluía casi veinte preguntas sobre principios medioambientales generales y cuestiones nacionales y mundiales. Aproximadamente el 80 % de los alumnos de sexto grado respondieron correctamente a las preguntas sobre las leyes aplicables a las botellas retornables y el reciclado, pero solo el 25% de ellos respondieron correctamente a las preguntas sobre el calentamiento del planeta y la migración de las aves. Los estudiantes de mayor edad consiguieron mejores resultados: solo el 25 % de los de sexto grado conocían la gestión de los desechos y el modo de transporte más contaminante, en comparación con el 55 % de los de 12^o grado (Negev y otros, 2008).

En Turquía, en el marco de una encuesta nacional representativa de 2 412 estudiantes de quinto grado, se evaluaron las competencias cognitivas sobre la protección del medio ambiente en cuanto a su capacidad de determinar, evaluar y solucionar problemas. Aproximadamente el 5 % pudo ordenar correctamente los procesos científicos dados para solucionar la contaminación del agua. Aproximadamente el 50 % sabía que la identificación y la evaluación de un problema comienza por la búsqueda de información relevante de fuentes diversas, pero solo el 27 % sabía que el último paso era informar y presentar los datos recabados (Erdogan y Ok, 2011).

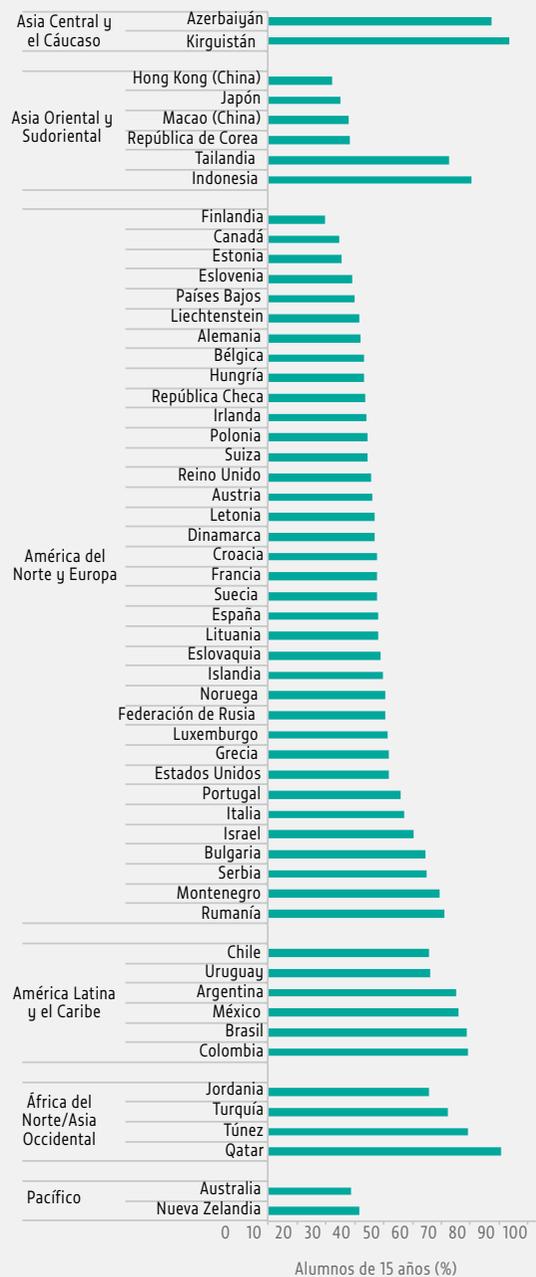
Mejora de las evaluaciones actuales

El objetivo de las últimas iniciativas es mejorar los mecanismos de seguimiento de la meta 4.7 en relación con los adolescentes, en especial, en la educación

GRÁFICO 16.7:

Los conocimientos sobre el medio ambiente varían considerablemente entre los países

Porcentaje de alumnos de 15 años en nivel D o inferior en el índice de rendimiento de ciencias ambientales, PISA 2006



Nota: En el extremo inferior (nivel D o inferior) de la distribución del índice, los estudiantes no saben interpretar un gráfico o una figura cuando se les dan las pistas adecuadas, o demostrar conocimientos básicos de los procesos medioambientales comunes.

Fuente: OCDE (2009a).

secundaria. En 2016, la UNESCO y la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) comenzaron a colaborar oficialmente en la medición del conocimiento sobre ciudadanía mundial y desarrollo sostenible. En el ICCS de 2016 de la IEA se pedirá a los alumnos que valoren la gravedad de amenazas como la pobreza, la reducción del nivel de vida, de la prosperidad económica y de la salud medioambiental, así como los atentados contra la dignidad humana. Las calificaciones indicarán la sensibilización de los alumnos a las problemáticas mundiales (Schulz y otros, 2016). El ICCS de 2019 se basará en el ciclo principal del ICCS de 2016 aumentando el número de países cubiertos y las temáticas tratadas. Es indispensable que incluya indicadores de conocimiento, comprensión, competencias, convicciones, actitudes y comportamientos relativos a la educación en ciudadanía mundial (ECM) y a la educación para el desarrollo sostenible (EDS).

Una importante limitación del ICCS es su cobertura geográfica. Hacen falta más países para que este instrumento pueda ser utilizado con eficacia y proporcione estimaciones mundiales. Otra limitación es la edad de los evaluados. Se podrían considerar adecuadas las edades de 13 y 14 años en países en los que la educación obligatoria acaba a los 14, pero entre los 15 y 16 años comienzan a aparecer diferencias marcadas entre los jóvenes sobre el compromiso político. Estas diferencias deben ser reconocidas (Hoskins, 2016).

Una de las dificultades que plantea la medición de

“
Es necesario elaborar evaluaciones comparativas de estudiantes que estén más en sintonía con las circunstancias locales
”

los resultados relacionados con la meta 4.7 tiene que ver con las tensiones existentes entre los valores nacionales y los compromisos contraídos en favor de la agenda mundial. Por consiguiente, es necesario crear evaluaciones comparativas

de estudiantes que estén más en sintonía con las circunstancias locales. Un ejemplo prometedor es el proyecto Southeast Asia Primary Learning Metrics, centrado en la alfabetización, la aritmética elemental y la ciudadanía mundial en los alumnos de quinto grado. En 2016-2017, al menos seis países de la región pondrán

a prueba las herramientas de evaluación. Se prevé que para 2020, se habrán incorporado todos los países de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático y de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (SEAMEO y UNICEF, 2015).

Otro acontecimiento reciente es la decisión de la OCDE de incluir la evaluación de las competencias internacionales en el estudio PISA de 2018 (Véase **Recuadro 16.3**).

Las fuentes de datos sobre los conocimientos y la comprensión de los adultos en cuanto a las problemáticas mundiales son todavía más limitadas

Los datos existentes sobre conocimientos y competencias relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible tienden a limitarse a niños y adolescentes. Sin embargo, es igualmente importante evaluar los conocimientos y competencias similares en la población adulta. No obstante, ha habido muy pocas evaluaciones de conocimientos.

Un ejemplo fue una antigua encuesta de comprensión sobre asuntos mundiales en los Estados Unidos que incluía mediciones de dimensiones cognitivas sobre sensibilidad mundial y no se limitaba a los conocimientos sobre una cultura o región concreta. Esa encuesta representativa a nivel nacional de unos 3.000 estudiantes universitarios presentaba 101 elementos para el examen de los conocimientos en 13 ámbitos, como el medio ambiente, los acuerdos internacionales monetarios y de comercio, los derechos humanos, la raza y el origen étnico. Solamente un 31 % de los estudiantes identificó el cultivo de cosechas como la actividad humana que ha contribuido más directamente a la alteración del medio ambiente de la región más grande de la superficie terrestre (Barrows y otros, 1981).

La Prueba de conocimientos básicos sobre sostenibilidad (SULITEST) de las Naciones Unidas es una evaluación más reciente de dichos conocimientos. La organizan las instituciones de educación superior para evaluar y verificar los conocimientos básicos sobre la sostenibilidad al final de la escolaridad. Esta prueba en línea de respuestas múltiples mide el nivel de conocimientos sobre cuestiones sociales, medioambientales y económicas y una comprensión básica del sistema terrestre. De las 50 preguntas, dos tercios están relacionadas con cuestiones internacionales como el calentamiento del planeta; el resto trata de asuntos regionales y nacionales como

RECUADRO 16.3
Evaluación de las competencias internacionales en el estudio PISA de 2018

Los países participantes en el PISA están colaborando en la elaboración de una evaluación de las competencias internacionales que se realizará en 2018. Se tratará de una prueba a alumnos de 15 años, que también se examinarán por separado en lectura, matemáticas y ciencias.

La competencia mundial es un ámbito de aprendizaje multidimensional que abarca las tres dimensiones necesarias para entablar relaciones productivas y respetuosas con personas de culturas diferentes: conocimiento y comprensión, competencias y actitudes. Se define como la capacidad de analizar cuestiones mundiales e interculturales de forma crítica y desde múltiples perspectivas; entender cómo las diferencias afectan a las percepciones, juicios e ideas de uno mismo y de los demás; y entablar interacciones abiertas, adecuadas y eficaces con personas de otros orígenes basadas en el respeto compartido de la dignidad humana.

La evaluación cognitiva del estudio PISA de 2018 que propone actualmente la OCDE tiene como objetivo crear una escala única de examen de los conocimientos, la comprensión, y el pensamiento analítico y crítico en un contexto de solución de problemas relativos a una cuestión mundial o intercultural. Podría incluir tareas basadas en numerosos tipos de conocimientos y procesos de reflexión y se formularían de modo que fueran adecuados para el contexto y el aprendizaje de alumnos de 15 años.

El cuestionario también podría incluir componentes autodeclarados sobre la dimensión del conocimiento y la comprensión –por ejemplo, hasta qué punto están familiarizados los estudiantes con asuntos de importancia mundial como el cambio climático y el calentamiento del planeta, la sanidad mundial y el crecimiento de la población– y sobre lingüística, competencias de comunicación y conducta necesarias para interactuar de manera adecuada, eficaz y respetuosa con los demás. También se evaluarán la flexibilidad, la empatía, la apertura y el respeto de los estudiantes a la alteridad cultural, la amplitud de miras y la responsabilidad global.

Fuentes: OCDE (2015e); OCDE (2016a); Reimers (2010).

legislación y cultura. Entre enero y octubre de 2014, casi 20 000 estudiantes de educación superior hicieron la prueba SULITEST; la puntuación media fue del 54 % (Prueba de conocimientos básicos sobre sostenibilidad, 2014).⁴

Basándose en la idea de que un conocimiento geográfico amplio e integrado es indispensable para ser un

ciudadano mundial, el estudio National Geographic–Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey evaluó el conocimiento de geografía de 3250 personas de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años en nueve países.⁵ La encuesta contenía preguntas de respuesta múltiple sobre identificación de países en mapas y sobre conocimiento objetivo de asuntos mundiales y acontecimientos de actualidad, como población, recursos naturales, religión, política y armas nucleares. Los resultados revelaron que los adultos jóvenes no estaban informados sobre cuestiones relativas a la población mundial, lo que afecta, entre otros, al consumo de energía y alimentos. Solo el 40 % o menos de los adultos jóvenes en todos los países encuestados, excepto Suecia (61 %), supieron decir que China y la India eran países con más de 1000 millones de habitantes (RoperASW, 2002).

El estudio de seguimiento National Geographic–Roper Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study se realizó en los Estados Unidos. Como en 2002, se hicieron preguntas objetivas a una muestra representativa de adultos jóvenes. Solo el 35 % eligió correctamente el Pakistán de entre cuatro elecciones posibles como país afectado por un terremoto catastrófico en octubre de 2005. Siete de cada diez jóvenes estadounidenses pudo señalar la situación de China en un mapa, pero menos de dos de cada diez sabían que el chino mandarín era la lengua materna más hablada en todo el mundo (GfK Roper Public Affairs, 2006).

Las encuestas de opinión internacionales, como los barómetros regionales (africano, árabe, asiático, euroasiático y latinoamericano) y la Encuesta sobre Valores Mundiales (EVM) incluyen preguntas sobre conocimientos autodeclarados y comprensión de asuntos mundiales e interculturales. La EVM 2005-2009 indagó sobre la sensibilización con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): solo el 5 % de los encuestados en los Estados Unidos y el 11 % del Japón había oído hablar de ellos, en comparación con el 27 % de Alemania y el 31 % de Suecia. Los países del África Subsahariana registraron la mayor sensibilidad con los ODM, con un 66 %, en Etiopía, un 47 % en Malí, y un 44 %, en Zambia. Este resultado indicaba que era más probable que los habitantes de los países receptores de ayuda estuvieran informados sobre los ODM que los de países donantes (Freschi, 2010). Hay que continuar explorando el potencial del uso de encuestas internacionales de opinión para medir el conocimiento y la comprensión de los adultos de cuestiones mundiales.

COMPETENCIAS Y ACTITUDES

Entre las competencias fundamentales para promover el desarrollo sostenible se encuentra una comunicación adecuada y eficaz con personas de otras culturas o países, la comprensión de las ideas, las convicciones y los sentimientos de los demás y la visión del mundo desde su perspectiva, la adaptación de las ideas, los sentimientos o los comportamientos propios para que encajen en nuevos contextos y situaciones, y el análisis y el pensamiento crítico con el fin de valorar y apreciar la información y los significados.

El estudio PISA de 2018 constituirá un importante paso para evaluar esas competencias a mayor escala (OCDE, 2016a). La evaluación cognitiva será diseñada para examinar el conocimiento, la comprensión y el pensamiento analítico y crítico en un contexto auténtico de solución de problemas. Los elementos autodeclarados serán incorporados con el fin de medir competencias como la comunicación, la flexibilidad y la empatía (Recuadro 16.3).

Existe toda una serie de evaluaciones transnacionales que examinan las actitudes como, por ejemplo, la apertura hacia personas de otros países o culturas, el respeto a la alteridad cultural y la responsabilidad por las acciones propias.

El ICCS 2009 contenía escalas de seguimiento de actitudes de apoyo, p. ej., sobre igualdad de género y hacia los migrantes. Las actitudes de apoyo sobre igualdad de género también se reflejaron en la manera en que los estudiantes respondieron a las declaraciones positivas y negativas sobre ideas como la igualdad de oportunidades para participar en el gobierno y la igualdad salarial para el mismo trabajo. Grandes mayorías estuvieron de acuerdo con las declaraciones positivas y en desacuerdo con las negativas sobre la igualdad de género. Las niñas expresaron más apoyo a la igualdad de género que los niños (Schulz y otros, 2010).

Los módulos regionales del ICCS reflejan las diferencias locales, nacionales y regionales. El cuestionario de América Latina de 2009 incluyó elementos que medían la aceptación y el respeto a grupos sociales minoritarios como vecinos. Mientras la mayoría de los estudiantes de los países participantes (Chile, Colombia, Guatemala, México, República Dominicana y Paraguay) eran tolerantes con las personas de nacionalidad diferente, de otras regiones del país o con un color de piel diferente,

pocos aprobaban a las personas de orientación sexual diferente o con VIH (Schulz y otros, 2011).

En la Evaluación Nacional de Australia de 2010, se midieron las actitudes sobre culturas indígenas en los grados 6º y 10º. En los dos grados, 9 de cada 10 estudiantes estuvieron de acuerdo en que Australia debería apoyar las tradiciones culturales y las lenguas de los indígenas australianos. Un porcentaje similar estuvo de acuerdo en la importancia de reconocer los derechos tradicionales de propiedad de la tierra y en dar a todos la posibilidad de aprender a promover la reconciliación entre los australianos indígenas y no indígenas (Organismo de Evaluación e Información sobre Planes de Estudios de Australia, 2011).

La encuesta anual del International Social Survey Programme (ISSP) es un proyecto de colaboración transnacional sobre actitudes relativas a asuntos

“ El International Social Survey Programme muestra que la preocupación por el medio ambiente ha disminuido en casi todos los países en los dos últimos decenios ”

sociales, que se realiza en módulos plurianuales⁶. Su tercer módulo sobre medio ambiente, de 2010, trató principalmente de las actitudes sobre cuestiones como la protección del medio ambiente, el comportamiento de los encuestados y sus preferencias sobre medidas gubernamentales relativas a la

protección del medio ambiente.

Un índice abreviado del ISSP sobre actitudes medioambientales muestra que el Canadá, Dinamarca y Suiza están a la cabeza en preocupación medioambiental, mientras que Bulgaria, Filipinas y Sudáfrica están en el extremo inferior. Un análisis longitudinal de los ISSP sucesivos muestra que la preocupación por el medio ambiente ha disminuido en casi todos los países en los dos últimos decenios. En los Estados Unidos, por ejemplo, aproximadamente el 46 % de la población estaba muy dispuesta o bastante dispuesta a pagar precios mucho más altos para proteger el medio ambiente en 2000 y 2010, seis puntos porcentuales menos que en 1993 (Franzen y Vogl, 2013).

La Encuesta Social Europea, que se realiza cada dos años, se compone de un cuestionario básico y de preguntas que cambian de una edición a otra. En 2014, estas preguntas se referían a la inmigración. La voluntad activa de buscar y aprovechar oportunidades de contacto con personas de otras culturas se puede medir, por ejemplo, si se tienen amigos íntimos de otro grupo cultural. En Francia, Suecia y Suiza, el 35 % de los encuestados contestaron que no tenían amigos íntimos de raza o grupo étnico diferente (ESS, 2014).

En 2015, el Centro de Investigación Pew realizó una encuesta en 40 países para medir las percepciones sobre los retos mundiales. La encuesta de muestras representativas de adultos de más de 18 años reveló que el cambio climático era considerado el mayor reto en 19 países, con lo que se convertía en la preocupación más extendida. En América Latina y el África Subsahariana, el 50 % de los adultos respondieron que estaban muy preocupados por el cambio climático. La inestabilidad económica mundial fue la principal preocupación en varios países y la segunda preocupación en la mitad de los países encuestados (Centro de Investigación Pew, 2015).

No obstante, las encuestas de opinión transnacionales tienen sus límites. Los intentos de medir y analizar los datos autodeclarados sobre actitudes suelen tener que hacer frente al problema de la conveniencia social: los adultos raramente están dispuestos a reconocer prejuicios en relación con el género, la raza y la religión en encuestas de opinión y es mucho más probable que den una respuesta socialmente aceptable o conveniente.

En general, la meta 4.7 hace referencia explícita a la necesidad de que «todos los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible». Los indicadores propuestos en la actualidad se refieren únicamente a niños y adolescentes en edad escolar. Un marco de seguimiento adecuado debería encontrar la manera de reflejar mejor la intención de la meta. Los esfuerzos futuros de compilación de datos deben reforzar la base de conocimientos sobre jóvenes no escolarizados y sobre todos los adultos.

Además, son necesarios esfuerzos coordinados para crear un marco de seguimiento compartido y realizar evaluaciones de los conocimientos y competencias de los alumnos. Es probable que el establecimiento de apreciaciones comunes a nivel regional como, por

ejemplo, el proyecto Southeast Asia Primary Learning Metrics, sea más viable en los próximos años.

NOTAS FINALES

1. La tercera fase, 2015-2019 se centra en el reforzamiento del trabajo de las dos primeras fases y en la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación (ACNUDH, 2014).
2. 18 países de América Latina y el Caribe, 16 de América del Norte y Europa, 15 del África Subsahariana, 11 del Pacífico, 7 de Asia Oriental y Sudoriental, 6 de Asia Meridional, 3 de África del Norte y Asia Occidental, y 2 de Asia Central y el Cáucaso.
3. Comprender la importancia de los derechos humanos ayuda a entender los derechos y las responsabilidades de los individuos y los grupos, a examinar las muchas maneras en las que la intolerancia viola los derechos humanos y a reconocer las violaciones de derechos humanos, como el racismo, el sexismo y la xenofobia (Reimers, 2010).
4. La prueba SULITEST estará también disponible para empresas y organismos en 2016.
5. Alemania, el Canadá, los Estados Unidos, Francia, Italia, el Japón, México, el Reino Unido y Suecia.
6. Entre los temas de los módulos se encuentran el medio ambiente, el papel del gobierno, la desigualdad social, el apoyo social, las cuestiones de género y familia, la orientación laboral, el impacto del entorno religioso, el comportamiento y las convicciones sobre preferencias políticas y sociales, y la identidad nacional.

Niños somalíes lavándose las manos antes de almorzar en el internado Shabelle en Mogadiscio. «Aprendemos acerca de la higiene en la escuela - sabemos que es importante lavarse las manos después de ir al baño - aprendemos también que es importante lavarse las manos antes de comer. Me siento mejor ahora que me lavo las manos; no me pongo enfermo tan a menudo».

FOTOGRAFÍA: Kate Holt/Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

MENSAJES CLAVE

Si bien la meta reconoce los principios de una escuela acogedora para la infancia – centrada en el niño, con participación democrática y educación inclusiva – no todos ellos se prestan a un seguimiento mundial.

Queda una gran cantidad de trabajo por hacer para mejorar los datos, pero las fuentes existentes muestran que 3 de cada 10 escuelas primarias carecen aún de suministro de **agua** adecuado, el cual aumenta de 5 a 10 en los 49 países menos desarrollados.

Algunos países inspeccionan de cerca la **seguridad estructural** de la escuela, pero no en detalle. Se han desarrollado métodos participativos para ayudar a los estudiantes y a la comunidad a facilitar información sobre las condiciones de enseñanza en las escuelas.

Debido a la falta de consenso sobre la definición y la capacidad de supervisión a menudo limitada, es difícil saber cuántas instalaciones escolares son **accesibles para los niños con discapacidad**.

Las **TIC** en la educación se consideran comúnmente un elemento esencial de un ambiente de aprendizaje efectivo. Sin embargo, en algunos de los países más pobres, la mayoría de las escuelas primarias no dispone ni siquiera de electricidad. Incluso si disponen de ella, otros factores pueden impedir que las escuelas se conecten a Internet. Además, en muchos países en desarrollo, hay demasiados alumnos por computadora como para que la actividad resulte provechosa.

La **violencia en el medio escolar** es un fenómeno mundial. Alrededor del 40 % de los estudiantes de 13 a 15 años de edad en 37 países comunicaron que se habían visto involucrados en peleas físicas. En general, es necesario lograr una mejor coordinación entre los distintos estudios internacionales para que muestren mejor dónde y con qué frecuencia se producen actos de violencia.

Cada año se registra un elevado número de **ataques** a escuelas, profesores y estudiantes perpetrados por las fuerzas de seguridad del Estado o grupos armados no estatales. El uso militar de escuelas ocurrió en 26 países entre 2005 y 2015. Entre 2009 y 2012, se produjeron más de 1000 ataques relacionados con la educación en 6 países.

CAPÍTULO 17



META 4.A

Instalaciones escolares y entornos de aprendizaje

Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

INDICADOR MUNDIAL 4.A1 – Porcentaje de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras para fines pedagógicos, d) infraestructura adaptada y materiales adaptados para alumnos con discapacidades, e) suministro básico de agua potable, f) instalaciones sanitarias básicas para cada sexo, y g) instalaciones elementales para lavarse las manos (con arreglo a las definiciones de agua, saneamiento e higiene WASH)

INDICADOR TEMÁTICO 33 – Porcentaje de estudiantes que son objeto de matonismo, castigos corporales, acoso, violencia, discriminación sexual y abusos

INDICADOR TEMÁTICO 34 – Número de agresiones contra estudiantes, personal de educación e instituciones educativas

Infraestructuras escolares.....	356
Tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas	360
Violencia y agresiones en las escuelas	363

RECUADRO 17.1

Un índice de las infraestructuras escolares en el Paraguay

La buena infraestructura escolar es un elemento característico de un entorno de aprendizaje eficaz y puede contribuir a la mejora de los resultados del aprendizaje. El lado desafiante consiste en poder recopilar información actualizada sobre diversos aspectos de las instalaciones escolares, evaluar las prioridades y actuar en consecuencia.

En 2008, con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo, el gobierno del Paraguay llevó a cabo un censo de las infraestructuras, lo que generó una gran cantidad de datos sobre aulas, salas auxiliares, bibliotecas, laboratorios, electricidad, tecnología, agua y saneamiento. Asimismo, se desarrolló un índice básico de la infraestructura escolar para sintetizar la información. El índice varió de cero a uno; uno representa el mejor nivel de infraestructura que una escuela podría lograr. El valor medio por distrito osciló de 0,08 a 0,37 para las escuelas primarias y de 0,12 a 0,44 para las escuelas secundarias; los valores más bajos correspondían a los distritos rurales, como Caazapá y Canindeyú, donde viven las comunidades de habla guaraní, mientras que los valores más altos correspondían al distrito de la capital, Asunción.

La infraestructura en las zonas indígenas fue particularmente escasa. Solo el 6 % de las escuelas tenían acceso a agua corriente en las escuelas indígenas, en comparación con el 37 % en otras zonas rurales y el 67 % en las zonas urbanas. En las escuelas indígenas, el 47 % de las aulas estaban en buenas condiciones, en comparación con el 69 % en otras zonas rurales y el 88 % en las zonas urbanas.

A pesar de haber aumentado en más de diez veces el presupuesto de inversión para la construcción y adquisición de equipos entre 2008 y 2012, pasando de 1,4 a 13,4 millones de dólares estadounidenses, se estancó la cantidad que se asignaba a las escuelas primarias y secundarias. La mayor parte del incremento se destinó a la educación superior, a las mejoras en las oficinas del Ministerio de Educación y Cultura y a las reparaciones del Instituto Superior de Bellas Artes. Los planes de infraestructura a corto plazo se centraron en una nueva sede para el ministerio, relegando a plazo medio la actualización del censo de las infraestructuras y a largo plazo la creación de establecimientos destinados a la primera infancia.

Fuentes: Juntos por la Educación (2013); UNICEF (2013a); Wodon (2016).

Este objetivo se basa en el concepto de escuelas acogedoras para la infancia que promueve el UNICEF y se basa en la Convención de 1990 sobre los Derechos del Niño. La meta reconoce los principios de una escuela acogedora para la infancia – centrada en el niño, con participación democrática y educación inclusiva – que se han medido en estudios de investigación transnacionales (Godfrey y otros, 2012). Sin embargo, es difícil imaginar su seguimiento a escala mundial. Por tanto, este capítulo se centra en tres aspectos de las escuelas acogedoras para la infancia cuyo seguimiento se puede realizar a nivel mundial: infraestructura escolar, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como violencia y agresiones en las escuelas.

INFRAESTRUCTURAS ESCOLARES

Son necesarias instalaciones educativas y entornos de aprendizaje adecuados no solo para salvaguardar la salud y el bienestar de los alumnos, sino también para hacer valer su derecho a la educación. La infraestructura escolar se refiere a una amplia gama de elementos en los que se incluyen la luz y ventilación, aislamiento, muebles, pizarras y laboratorios. La formulación de normas de infraestructura y la introducción de mecanismos de supervisión a escala nacional y a veces internacional han progresado (**Recuadro 17.1**), pero deben fortalecerse aún más con el fin de que la información comparable esté disponible para todas las escuelas.

En esta sección se examinan tres aspectos de las infraestructuras escolares explícitos o implícitos en la formulación de la meta: el agua, el saneamiento y

“

En los países menos adelantados, solo la mitad de las escuelas primarias tenían un suministro de agua adecuado en 2013

”

la higiene («construir y adecuar instalaciones escolares»); la seguridad estructural («entornos de aprendizaje seguros»); y la accesibilidad para las personas con discapacidad («que respondan a las necesidades de... las personas discapacitadas»).

Agua, saneamiento e higiene

Mejorar las instalaciones de agua, saneamiento e higiene en los centros de enseñanza puede tener importantes efectos positivos en los resultados de salud y educación. Estas instalaciones comprenden el suministro de agua potable, baños limpios y seguros, y lavamanos. Las instalaciones inadecuadas aumentan el riesgo de transmisión de enfermedades. Las instalaciones mejoradas, junto con la educación en higiene, pueden reducir el absentismo. También pueden aumentar la demanda de educación, sobre todo entre las adolescentes, que pueden abandonar la escuela debido a la falta de instalaciones sanitarias reservadas a las niñas (UNICEF, 2010).

El principal mecanismo de seguimiento a escala mundial en este ámbito es el Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento, establecido en 1990, que ha proporcionado estimaciones nacionales, regionales y mundiales periódicas sobre los progresos hacia la consecución de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En los últimos años, se ha ampliado su enfoque para incluir el agua, el saneamiento y la higiene en las escuelas.

Actualmente, los datos mundiales de que dispone el Programa Conjunto de Monitoreo provienen de los informes nacionales del censo sobre educación, del módulo regional del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) sobre el África Subsahariana, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y de la Evaluación anual mundial sobre saneamiento y agua potable realizada en 2011 por ONU-Agua. Si las fuentes primarias de datos no estuvieran disponibles o fueran inaccesibles, se utilizarían

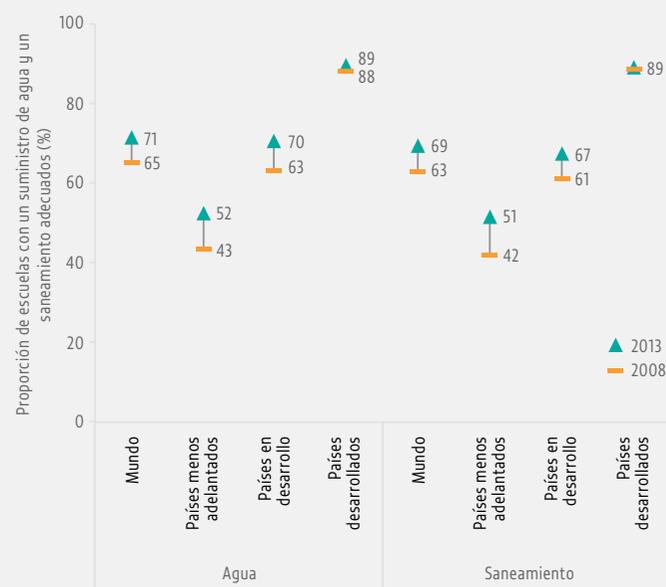
los informes anuales de las oficinas del UNICEF en el país correspondiente. En 2013, había datos disponibles de 149 países que representan el 83 % de la población mundial y el 96 % de la población de los países en desarrollo (UNICEF, 2015a).

Estos datos muestran que el suministro de agua y el saneamiento en las escuelas han mejorado desde 2008, pero siguen siendo insuficientes. La proporción media de las escuelas primarias con suministro adecuado de agua en 2013 fue del 71 % a escala mundial, pero del 52 % en los 49 países menos desarrollados. Las estimaciones respectivas para un saneamiento adecuado fueron del 69 % y del 51 % (**Gráfico 17.1**). En cuanto a la higiene escolar, los datos son insuficientes para poder obtener cifras a escala mundial, pero cabe señalar que existen muy pocas instalaciones para lavarse las manos en los 11

GRÁFICO 17.1:

Tres de cada 10 escuelas primarias carecen aún de un suministro de agua y de un saneamiento adecuados

Proporción de escuelas primarias que disponen de un suministro de agua y de un saneamiento adecuados, promedio y grupos de países, 2008 y 2013



Fuente: UNICEF (2015a).

países sobre los que se dispone de datos.

Se debe tener precaución con la interpretación de las estimaciones, pues las definiciones subyacentes son incoherentes entre las fuentes de datos o países. Por ejemplo, la definición de una instalación sanitaria adecuada puede remitir a la mera existencia de retretes, retretes mejorados (por ejemplo, con cisterna, ventilados, letrinas de hoyo mejoradas, letrinas de hoyo con losa o compost), aseos funcionales o aseos que cumplen las normas nacionales. No se dispone de definiciones precisas para el 60 % de los países.

En otras palabras, aunque varias dimensiones son inherentes a la definición de suministro de agua y de saneamiento adecuados (la cantidad, la calidad, la proximidad, la funcionalidad de las instalaciones, la separación por sexo y la accesibilidad para los niños con discapacidad), muchas de ellas no suelen tomarse en cuenta. Una revisión de 54 cuestionarios del censo escolar halló que 48 países incluían elementos sobre agua y saneamiento, pero solo Myanmar recopiló información sobre todos los parámetros para el agua y solo Belice y el Iraq para el saneamiento. Solo 30 países dieron información sobre la separación de los retretes en función del sexo (UNICEF, 2015a).

Existen directrices sobre cómo formular preguntas pertinentes en los formularios del censo escolar y encuestas familiares para mejorar la calidad de la información (UNICEF, 2011). El Programa Conjunto de Monitoreo está trabajando con asociados para recomendar un conjunto básico y ampliado de preguntas con el fin de apoyar la armonización de los indicadores entre los distintos sistemas nacionales de seguimiento (OMS y UNICEF, 2015). Asimismo, se establecerá un proceso de verificación sistemática de la calidad de los datos para ponderar los índices de cobertura nacionales con el fin de obtener estimaciones regionales y mundiales más precisas. El programa trata de ampliar el conjunto de datos para incluir a las escuelas primarias y secundarias.

Seguridad estructural de las escuelas

Los desastres a menudo dañan o destruyen la infraestructura escolar, se cobran la vida de los estudiantes y profesores e interrumpen la oferta educativa. En los últimos 10 años, los terremotos en China, Haití y Nepal; los ciclones en Bangladesh y los tifones en Filipinas han destruido miles de escuelas. Los efectos de este tipo de sucesos se extienden más allá del corto plazo. En Nicaragua, el huracán Mitch ocasionó un

aumento del 45 % en el trabajo infantil entre los hogares más afectados, mientras que los aumentos en las tasas de repetición y bajo rendimiento educativo aumentaron tras el tifón Mike en Filipinas (Banco Mundial, 2015b).

Si bien el acaecimiento de los peligros naturales se escapa en gran parte al control humano, el impacto se magnifica cuando las escuelas no son seguras y las comunidades son vulnerables. Este problema es aún mayor con la creciente probabilidad de fenómenos meteorológicos extremos asociados al cambio climático.

La Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector de Educación ha elaborado un Marco Integral de Seguridad Escolar. Este incluye un componente de infraestructura resistente a los desastres con directrices y reglamentos sobre los riesgos locales específicos, así como personal cualificado y mecanismos de inspección para evaluar el perfil de riesgo de los edificios y el cumplimiento de las normas (GADRRRES/UNISDR, 2014).

Entre los buenos ejemplos de directrices internacionales se incluyen notas de orientación sobre la construcción de escuelas más seguras elaboradas por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia y el Fondo Mundial para la Reducción de los Desastres y la Recuperación (INEE y GFDRR, 2009), completadas desde entonces por un manual sobre los enfoques comunitarios (GADRRRES, 2015). A escala nacional, el Indicador de Seguridad de los

“ En la República Islámica del Irán, el 25 % de las aulas se reconstruyeron o renovaron durante los cinco años posteriores a la promulgación de una ley sobre la seguridad de las escuelas ”

Edificios Escolares de Guatemala y las directrices para la evaluación han sido adoptados por el UNICEF y otros países de América Latina. En Indonesia, el Centro para la Mitigación de Desastres en el Instituto de Tecnología de Bandung publicó, con

Save the Children, una guía para el diseño de escuelas y un manual sobre la renovación de los edificios escolares vulnerables, siguiendo la experiencia de los programas de respuesta a los terremotos de Aceh y Sumatra Occidental (UNISDR, 2011).

Se puede evaluar el perfil de riesgo de los edificios y su conformidad con respecto a las normas. La República Islámica del Irán aprobó una Ley de seguridad escolar en 2006; esto hizo que durante los siguientes cinco años se reconstruyeran o renovaran alrededor del 25 % de las aulas (Ghafory-Ashtiany, 2014). Antes del inicio de las obras, se preparó una base de datos completa, que abarca más de 100.000 escuelas, para determinar si los edificios escolares cumplían con los requisitos para la obtención de un certificado técnico de seguridad de los edificios escolares. Los datos se actualizan y se publican anualmente. El certificado ha sido actualizado e incorporado a la supervisión periódica (Mahdizadeh, 2011).

Sin embargo, no todos los países pueden permitirse una evaluación detallada basada en la inspección. Las herramientas que pueden ayudar a cerrar estas brechas son fundamentales. La Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector de Educación ha desarrollado tres herramientas de evaluación para su uso en tabletas y teléfonos inteligentes, como parte de un programa global de autoevaluación de la seguridad de las escuelas. Con estas herramientas, los estudiantes y los miembros de la comunidad pueden proporcionar información sobre las condiciones de enseñanza mediante un método participativo; así, los comités de seguridad y los administradores de educación pueden evaluar los edificios; y los inspectores entrenados pueden llevar a cabo inspecciones *in situ*. En el marco de la iniciativa de la Asociación de naciones del Asia Sudoriental sobre la seguridad de las escuelas, la autoevaluación y la inspección *in situ* se aplicaron en la República Democrática Popular Lao (ASSI, 2015).

El Programa Mundial para Escuelas Más Seguras del Fondo Mundial para la Reducción de Desastres y la Recuperación también aboga por la auditoría por parte de la comunidad de los edificios escolares, que funcionaría como una valiosa herramienta de supervisión alternativa. Se han llevado a cabo iniciativas de cartografía comunitaria en Haití, Indonesia, Nepal y Sri Lanka (GFDRR, 2015).

Accesibilidad para las personas con discapacidad

Para obtener tener acceso a las instalaciones escolares y a un entorno de aprendizaje, las personas con discapacidad necesitan superar obstáculos como la falta de equipos de ayuda a la movilidad, la mala calidad de las infraestructuras de transporte y de la red de carreteras, el diseño inapropiado de los edificios, las actitudes sociales

negativas, la ausencia de herramientas pedagógicas o los planes de estudios inadecuados. El UNICEF elaboró un sistema de evaluación de la educación inclusiva, que comprende el entorno físico como una dimensión clave, para permitir a los especialistas evaluar la política nacional y el sistema escolar. El UNICEF también formuló criterios de evaluación al nivel de la escuela, incluida una guía detallada sobre cómo llegar a la escuela, entrar en ella y moverse en su interior, cómo utilizar el agua, los servicios sanitarios y las instalaciones recreativas, y cómo elaborar dispositivos de seguridad en caso de evacuación de la escuela (UNICEF, 2014a; 2014f).

Aun si la definición de la accesibilidad se limitara a los obstáculos físicos en los edificios escolares, es difícil saber si las instalaciones en un país determinado son adecuadas para niños con discapacidad, debido a la falta de definición de escuelas accesibles y, con mayor frecuencia, a una capacidad de supervisión limitada.

En el artículo 9 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 se exhorta a los países a «desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público» (Naciones Unidas, 2006). Las normas de accesibilidad son una base necesaria para verificar la conformidad. Una revisión en Asia y el Pacífico determinó que al menos 25 de los 36 países disponían de dichas normas para los edificios, el transporte público o para ambos (CESPAP, 2010).

En Sudáfrica, el Departamento de Educación Básica emitió un amplio conjunto de normas y reglamentos legalmente vinculantes para todas las escuelas públicas en 2013. Estos incluyen los principios universales de diseño de los edificios en cuanto a la superficie mínima, los aseos y las plazas de estacionamiento para los niños con discapacidad y se deberán acatar en todos los futuras obras de construcción (Gobierno de Sudáfrica, 2013). Sin embargo, contar con normas no es suficiente. Aunque Sudáfrica tiene un Sistema Nacional de Gestión de la Infraestructura Educativa, no parece que supervise la aplicación de las normas relativas a la discapacidad (Gobierno de Sudáfrica, 2015). Los grupos de la sociedad civil, sin embargo, sí llevan a cabo auditorías sociales y apuntan a los casos en que las escuelas no cumplen las normas y reglamentos (Igualdad de Educación, 2015).

En la India, el programa Sarva Shiksha Abhiyan, que promueve la educación para todos, financia rampas,

barandillas y modificaciones en los aseos y proporciona manuales a los comités educativos de las aldeas. Los datos en el Sistema de información de distrito para la educación llevaron al gobierno a declarar el 82 % de escuelas «sin barreras» en 2015. Sin embargo, esta evaluación solo reflejó la disponibilidad de rampas y no todos los aspectos que deberían tenerse en cuenta antes de que una escuela pueda declararse compatible con las normas de accesibilidad (Gobierno de la India, 2015; NUEPA, 2014).

Los sistemas de información sobre la gestión de la educación están mal preparados para recopilar la información pertinente. Un análisis de 40 formularios de censo de las escuelas mostró que solo en uno de ellos se mencionaba la puesta a disposición de infraestructuras físicas para niños con discapacidad en cada aula; del mismo modo, solo en uno se preguntó si los baños eran accesibles para los niños con discapacidad (UNICEF, 2014b).

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LAS ESCUELAS

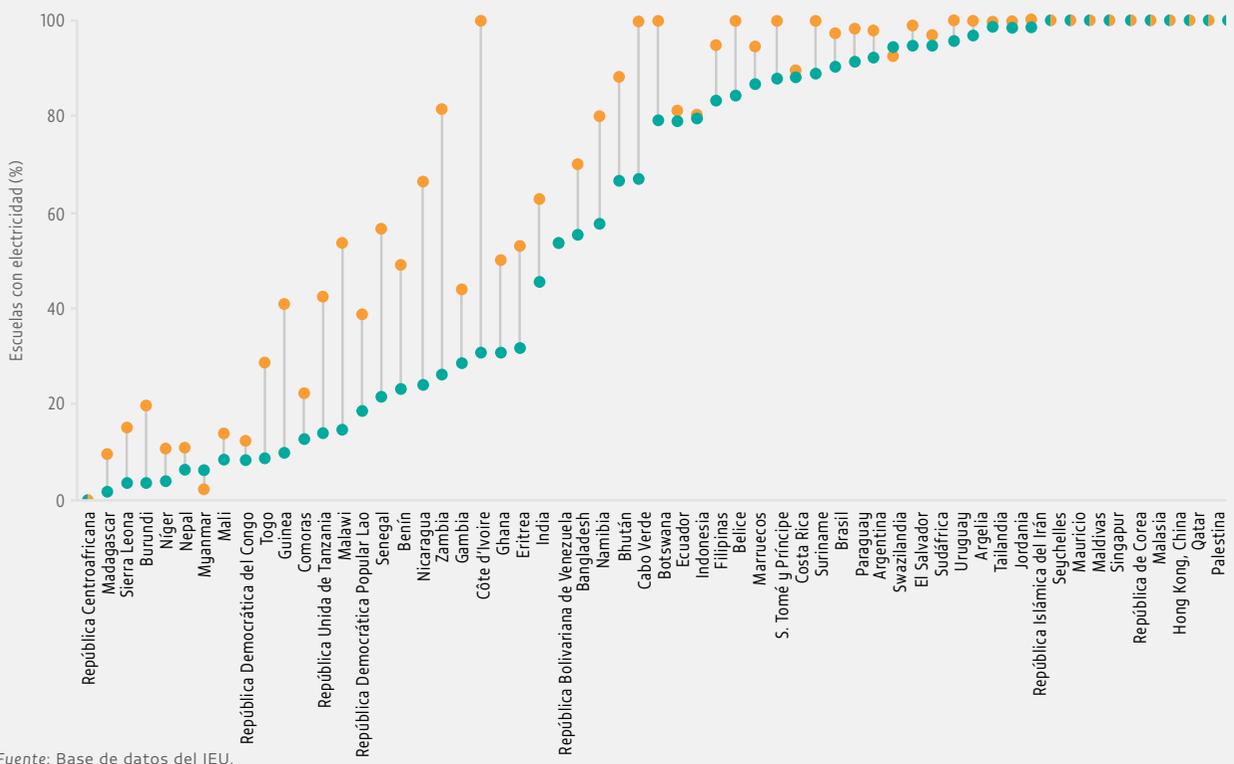
Las TIC en la educación se consideran comúnmente un elemento esencial de un ambiente de aprendizaje efectivo. Las pruebas disponibles no han establecido una relación directa entre las TIC en las escuelas y los resultados de aprendizaje, pero las computadoras escolares (de escritorio, portátiles o tabletas) y los teléfonos celulares pueden ser la única manera de que los estudiantes tengan acceso a los contenidos digitales y al mundo digital en muchos países¹.

La Declaración de Qingdao de 2015 sobre las TIC y la educación posterior a 2015 pidió al *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* que informara sobre las TIC en la educación, pero no fijó metas específicas. La base para el seguimiento de las TIC en la educación ha sido el Plan de Acción de Ginebra de 2003 de la Cumbre Mundial sobre

GRÁFICO 17.2:

La mayoría de las escuelas primarias no dispone de electricidad en los países más pobres

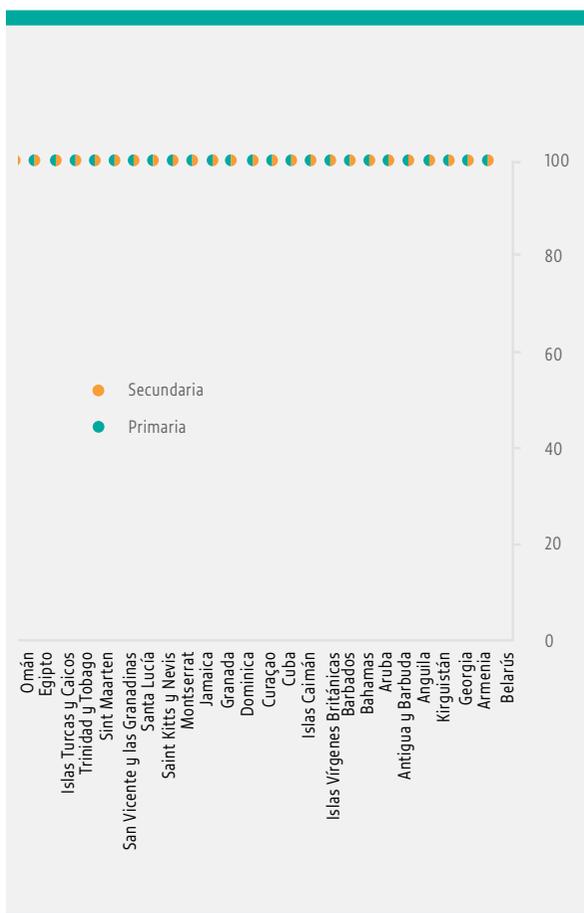
Proporción de escuelas primarias y secundarias con electricidad, 2009-2014



Fuente: Base de datos del IEU.

la Sociedad de la Información. Dos de sus 10 metas, que se debían alcanzar en 2015, estaban relacionadas con la educación: «conectar universidades, escuelas superiores, escuelas secundarias y escuelas primarias con las TIC» y «adaptar todos los programas de estudios de las escuelas primarias y secundarias al cumplimiento de los objetivos de la sociedad de la información, teniendo en cuenta las circunstancias de cada país» (UIT, 2011).

El IEU se centra en ocho indicadores básicos para supervisar estas metas (**Cuadro 17.1**). Se ha llevado a cabo una recopilación de datos regionales en América Latina y el Caribe (IEU, 2012), los Estados Árabes (IEU, 2013), Asia (IEU, 2014a) y el África Subsahariana (IEU, 2015). En algunos países del África Subsahariana, como Burkina Faso, Comoras, Guinea, Madagascar y el Níger, las TIC no son un objetivo relevante de los planes de estudios y los cursos de informática o de iniciación a las competencias informáticas básicas pueden



CUADRO 17.1:

Indicadores básicos del IEU sobre las TIC en educación

Ámbito	Indicador
Infraestructura	EDR1: Proporción de escuelas con electricidad
	ED1: Proporción de escuelas con una radio utilizada con fines educativos
	ED2: Proporción de escuelas con una televisión utilizada con fines educativos
	ED3: Proporción de escuelas que disponen de comunicaciones telefónicas
	ED4: Relación alumnos por computadora en las escuelas con enseñanza asistida por computadora
	ED4bis: Relación alumnos por computadora
	ED5: Proporción de escuelas con acceso a Internet, por tipo de acceso
Uso	ED6: Proporción de alumnos que tienen acceso a Internet en la escuela
Participación	ED7: Proporción de alumnos matriculados en estudios relacionados con las TIC en el nivel postsecundario no terciario y superior
Personal docente	ED8: Proporción de profesores con cualificación en las TIC en las escuelas primarias y secundarias

incluso no estar disponibles en la enseñanza primaria o secundaria.

El uso de las TIC en las escuelas requiere que la electricidad esté disponible de manera fácil y habitual. Las escuelas secundarias, que son más propensas a ubicarse en las zonas urbanas, están mejor conectadas. Pero en

“ La conectividad a Internet depende de la infraestructura nacional de telecomunicaciones, de la geografía y la capacidad de las escuelas para pagar ”

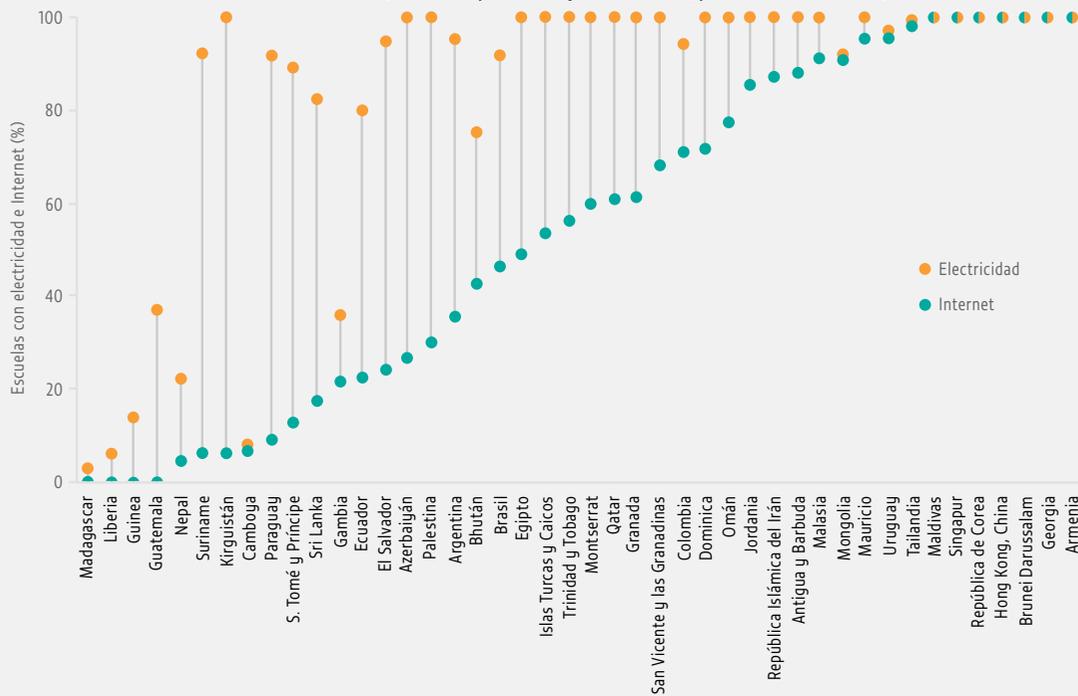
muchos países del África Subsahariana, la falta de red eléctrica dificulta el uso de las TIC, a pesar de la creciente disponibilidad de paneles solares y otras soluciones. En la República Centroafricana prácticamente no había ninguna escuela primaria o secundaria

conectada a una red eléctrica (**Gráfico 17.2**). Aun cuando las escuelas están conectadas a una fuente de energía, las subidas y bajas de tensión son comunes, lo que dificulta aún más el uso fiable de las TIC (Mudenda y otros, 2014; Acción Práctica, 2013).

La electricidad es un predictor insuficiente de acceso a Internet en muchos países. A pesar de la plena electrificación, el acceso a Internet fue del 56 % en Trinidad y Tobago, del 30 % en Palestina, del 27 % en Azerbaiyán y del 6 % en Kirguistán (**Gráfico 17.3**). La conectividad a Internet depende de la infraestructura nacional de telecomunicaciones, de la geografía y la capacidad de las escuelas para pagar. En Mongolia, el 91 % de las escuelas primarias y secundarias tenía

GRÁFICO 17.3:**El acceso a la electricidad no se traduce automáticamente en una conexión a Internet en las escuelas**

Proporción de escuelas con electricidad e Internet, escuelas primarias y secundarias, países seleccionados, 2009–2014



Fuente: Base de datos del IEU.

conexión a Internet en el año 2012. Cuando algunas escuelas comenzaron a desconectarse debido a los elevados costes, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia proporcionó fondos centrales para garantizar la conectividad (BAD, 2012).

La medición de la conectividad a Internet requiere información sobre el tipo y la velocidad de la conexión, así como la distinción entre su uso para fines administrativos y su utilización pedagógica. La meta de la Comisión de Banda Ancha de «Banda ancha para todos en 2020» compromete a la comunidad internacional a que supervise la conectividad escolar (Comisión de Banda Ancha, 2013). Los proveedores de servicios de Internet del sector privado deberían aportar datos relevantes.

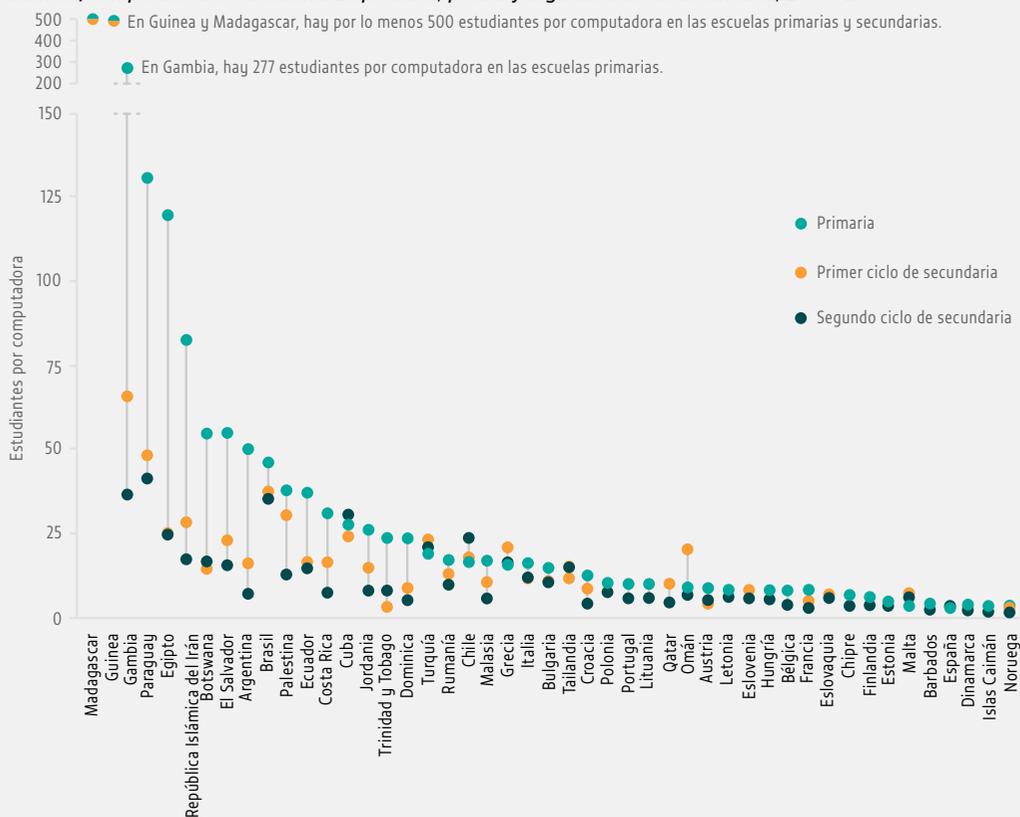
A fin de que la enseñanza asistida por computadora y por Internet responda a todas las necesidades de los alumnos, ha de disponerse de suficientes computadoras. Una relación alumnos/computadora de alrededor de 2:1 o 3:1 fomenta el aprendizaje colaborativo. En muchos países en desarrollo, sin embargo, el número de alumnos por computadora puede ser tan elevado que el tiempo

que el alumno emplea en la tarea termina siendo muy limitado. En Guinea y Madagascar, la relación alumnos/computadora era por lo menos de 500:1. En la mayoría de los países, la relación alumnos/computadora disminuye cuando se pasa de la enseñanza primaria a la secundaria. Por ejemplo, en la República Islámica del Irán, la relación alumnos/computadora fue de 83:1 en la enseñanza primaria, 28:1 en el primer ciclo de enseñanza secundaria y de 17:1 en el segundo ciclo de secundaria en 2012 (**Gráfico 17.4**).

Varios países han invertido en proyectos extensamente anunciados de aumento de la disponibilidad de las computadoras. Rwanda ha reducido su relación alumnos/computadora en las escuelas primarias y secundarias como parte del proyecto «One Laptop per Child» que fabrica computadoras duraderas y baratas para las escuelas de los países en desarrollo. Georgia redujo su relación de más de 200:1 en 2004 a 7:1 en 2012 gracias a su liderazgo para implementar el ambicioso programa «Deer Leap» que tenía como finalidad asegurarse de que todas las escuelas contaban con computadoras (IEU, 2014b).

GRÁFICO 17.4:

En muchos países, la relación alumnos/computadora es demasiado alta como para permitir un aprendizaje significativo
 Relación alumnos/computadora en la enseñanza primaria, primer y segundo ciclo de secundaria, 2009-2014



Fuente: Base de datos del IEU.

Sin embargo, los promedios nacionales ocultan diferencias dentro de los países. En China, la disponibilidad de computadoras es dos veces más elevada en las escuelas primarias urbanas (14:1) que en las escuelas rurales (29:1), (Zeng y otros, 2012). Por el contrario, las computadoras están más disponibles en las zonas rurales de Tayikistán debido a un mandato por el que se proporciona a todas las escuelas un laboratorio con el mismo número fijo de dispositivos, independientemente de la matriculación, lo cual favorece a los alumnos de las escuelas rurales pequeñas (BAD, 2012).

El IEU recopilará datos mundiales sobre las TIC en la educación cada dos años, en particular sobre el tipo de aparatos utilizados y las modalidades de despliegue. Sin embargo, la comprensión del impacto de las TIC en los resultados requerirá mejores datos sobre cómo, cuándo y cuánto los profesores y los alumnos utilizan las TIC.

Para el uso de Internet, estos datos serán mucho más fáciles de obtener gracias a las estadísticas de tráfico de Internet que mediante encuestas físicas. Por último, en la medida en que los teléfonos móviles se utilizarán cada vez más en la enseñanza y el aprendizaje, deberá preverse el seguimiento de su utilización.

VIOLENCIA Y AGRESIONES EN LAS ESCUELAS

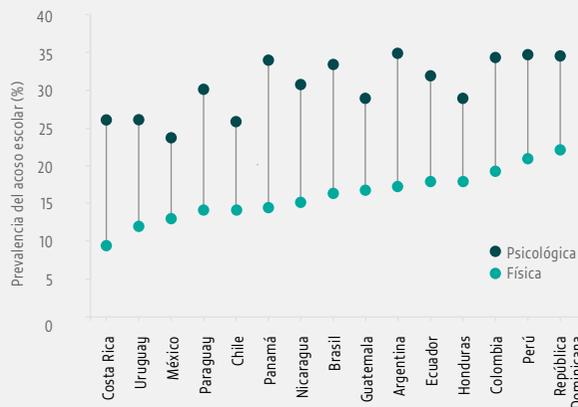
VIOLENCIA RELACIONADA CON LA ESCUELA

En el Informe mundial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños se señaló que la violencia en las escuelas y otros centros de educación era un fenómeno mundial (Pinheiro, 2006). Los actos o las amenazas de violencia en el medio escolar comprenden

GRÁFICO 17.5:

En América Latina, el acoso psicológico es dos veces más frecuente que el acoso físico

Porcentaje de alumnos de sexto grado que declararon haber sido objeto de acoso escolar, por tipo, 2013



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en datos del TERCE.

la violencia psicológica, física y sexual. Se producen en las instalaciones escolares y asimismo de camino a la escuela, en casa o en el ciberespacio. Se ejecutan por las dinámicas de poder desiguales y son a menudo el resultado de las normas y los estereotipos de género.

En las escuelas, las manifestaciones de violencia incluyen el acoso, el castigo corporal, el maltrato verbal y emocional, el matonismo, el acoso sexual y el asalto, la actividad de pandillas y la presencia de armas. Si bien la atención se centra generalmente en los casos extremos, como los tiroteos, las formas de violencia más comunes y con frecuencia inadvertidas, son las que tienen el mayor impacto negativo en la experiencia educativa de los niños y adolescentes. Estas no tienen la misma difusión, ya que a menudo implican tabúes (UNICEF, 2014d).

A gran escala, las encuestas escolares transnacionales se utilizan cada vez más para recopilar datos sobre aspectos de la violencia en las escuelas; algunos países también han establecido firmemente mecanismos de seguimiento. Sin embargo, en general, se carece de pruebas coherentes sobre la prevalencia mundial de la violencia en el medio escolar. En un reciente informe del grupo de trabajo técnico sobre acopio de datos relativos a la violencia contra los niños se constató un renovado interés, pero también una falta de homogeneidad entre los diversos

estudios que se basan en definiciones diferentes de la violencia y registran comportamientos distintos. Sus métodos no son coherentes en cuanto a los periodos, la secuencia de las preguntas, las opciones de respuesta, las disposiciones en materia de confidencialidad o los protocolos de deontología (UNICEF, 2014e). Se necesita una mejor coordinación para permitir el seguimiento de las tendencias mundiales.

El acoso es la forma de violencia que está más ampliamente documentada en las escuelas

El acoso es la exposición recurrente a la conducta

“ En el estudio TIMSS de 2011, aproximadamente el 41 % de los alumnos de octavo grado declararon haber sido objeto de acoso escolar al menos una vez durante el último mes ”

agresiva de los compañeros con la intención de causar lesiones o molestias. Puede incluir violencia física, maltrato verbal e intención de causar daño psicológico a través de la humillación o la exclusión.

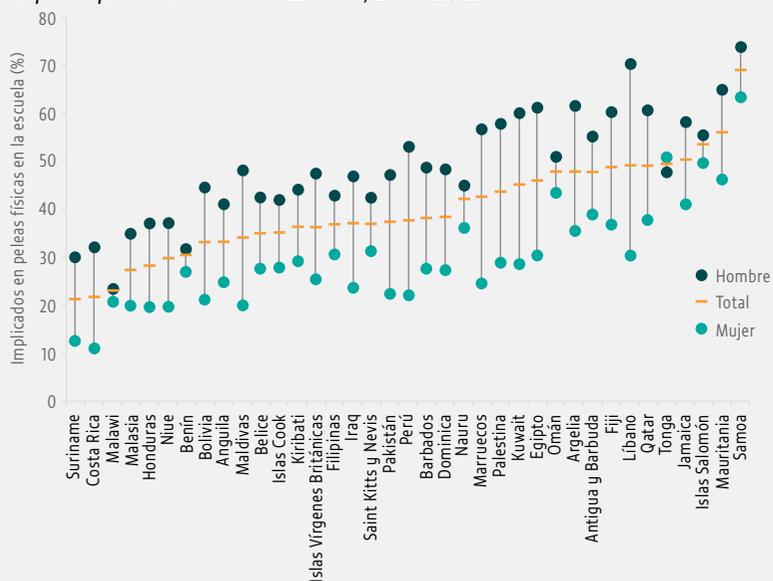
En el Estudio internacional sobre las tendencias en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias (TIMSS) de 2011

se recogen datos sobre la experiencia de alumnos de octavo grado con respecto a seis comportamientos de acoso escolar, como por ejemplo que alguien «difunda mentiras» sobre ellos o que les haga «hacer cosas» que no querían hacer (Mullis y otros, 2012). Alrededor del 41 % declaró haber sido objeto de acoso escolar al menos una vez en el último mes. En Ghana, también fue así en casi cuatro quintas partes. Los varones fueron más propensos a notificar que habían sido víctimas de acoso escolar en casi todos los países, una tendencia particularmente notable en el Japón y la República de Corea, así como en los Estados Árabes como Bahrein y Qatar.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, realizado entre alumnos de sexto grado en 15 países de América Latina, estableció una distinción entre dos formas de acoso escolar, demostrando que el acoso psicológico era dos veces más frecuente que el acoso físico. La prevalencia del acoso físico varió del 9% en Costa Rica al 22% en la República Dominicana, mientras que los índices de acoso psicológico variaron del 24% en México hasta el 35% en el Perú (**Gráfico 17.5**).

GRÁFICO 17.6:**Muchos adolescentes en todo el mundo se involucran en peleas físicas**

Porcentaje de jóvenes de 13 a 15 años de edad que notificaron haberse involucrado en peleas físicas en los últimos 12 meses, 2009–2012



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos de la encuesta GSHS de 2009–2012.

del 40 % de los jóvenes de 13 a 15 años de edad en 37 países notificaron haber participado en peleas físicas entre 2009 y 2012, además, la prevalencia alcanzó casi el 70 % en Samoa (**Gráfico 17.6**).

En los Estados Unidos, un gran grupo de encuestas que se han administrado durante dos décadas permite a los Departamentos de Justicia y Educación supervisar los niveles de violencia física. La tasa de victimización violenta en la escuela de estudiantes de 12-18 años de edad se redujo del 9 % en 1993 al 4 % en 2013. El porcentaje de alumnos de secundaria (entre el noveno y el duodécimo grado) que portaban un arma como una pistola, un cuchillo o un palo al recinto escolar se redujo del 12 % al 5 % durante ese mismo periodo. Sin embargo, el porcentaje de las personas amenazadas o heridas con un arma en el recinto escolar se mantuvo constante en el 7 % (Robers y otros, 2015).

La Encuesta sobre las conductas en materia de salud de los niños escolarizados recoge cada cuatro años datos sobre la salud y el bienestar, los entornos sociales y los comportamientos en materia de salud de niños y niñas en más de 40 países de América del Norte y Europa. Los resultados de la ronda 2009-2010 muestran que aquellos que declararon haber sido objeto de acoso escolar por lo menos dos o tres veces en los dos meses anteriores se redujo del 13 % entre los alumnos de 11 años de edad hasta el 9 % entre los alumnos de 15 años de edad. Por el contrario, la proporción que notificó haber acosado a otros aumentó del 8 % entre los alumnos de 11 años de edad hasta el 12 % entre alumnos de 15 años de edad (Currie y otros, 2012). En los Estados Unidos, el 7 % de los estudiantes de 12 a 18 años de edad notificaron haber sido acosados virtualmente durante el año anterior (Robers y otros, 2015).

La violencia física es muy común

La violencia física en las escuelas se manifiesta de forma diferente según los países. En la Encuesta mundial sobre la salud de los alumnos en las escuelas (GSHS) se preguntó a los adolescentes si habían intervenido en peleas físicas en la escuela en el último año. Alrededor

En el Caribe, la violencia en el medio escolar es un problema importante. De acuerdo con la Encuesta de Seguridad Ciudadana llevada a cabo en siete países del Caribe, el 16 % de la juventud lleva armas durante el día (PNUD, 2012). La Encuesta de Jóvenes de Trinidad y Tobago, que se llevó a cabo en aproximadamente el 25 % de las escuelas secundarias del país, aunque en su mayoría en zonas urbanas de alto riesgo, determinó que el 6 % de los estudiantes eran miembros de bandas y el 8 % estaban asociados a bandas (Katz y Fox, 2010). El servicio de seguridad comunitaria de la policía de Jamaica acopia periódicamente estadísticas sobre peleas, puñaladas y armas encontradas y decomisadas en escuelas (Jamaica Observer, 2015).

La cultura de la violencia física a menudo se incrusta en las relaciones maestro-alumno. En zonas rurales de Uganda, según un estudio de referencia de 42 escuelas primarias que utiliza la versión institucional para niños de una herramienta de evaluación desarrollada

“ En el Caribe, la violencia en el medio escolar es un problema importante ”

por la Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y la Desatención de los Niños, el 54 % de los estudiantes informó que habían sufrido violencia física por parte de un miembro del personal (Devries y otros, 2015). Tal comportamiento es a veces excusado por las comunidades y aun tolerado por el Estado. Según la Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas, los castigos corporales infligidos a los niños en las escuelas no están totalmente prohibidos por la ley en 73 Estados (Iniciativa Global, 2015).

Gran parte de la amplitud y del alcance de la violencia sexual en las escuelas permanece oculta

La violencia sexual, una forma muy destructiva de violencia en las escuelas, es una preocupación mundial; sin embargo, el conocimiento de su alcance es limitado. Esta se manifiesta como acoso verbal y psicológico, agresión sexual, violación, coerción, explotación y discriminación en las escuelas y en sus alrededores.

El Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación 2007 (SACMEQ) facilita datos comparables sobre el acoso sexual en las escuelas primarias en 15 sistemas educativos del África Subsahariana. En seis países, entre ellos Kenya y Zambia, más del 40 % de los directores de escuela señalaron casos de acoso sexual «ocasionales» o «frecuentes» entre alumnos. También señalaron que los perpetradores eran a veces los docentes; el 39% de los directores de escuela, en

“ **La violencia y las agresiones contra la población civil en el noreste de Nigeria y países vecinos han expulsado de la escuela a más de un millón de niños** ”

promedio, señalaron casos de acoso de un alumno por un docente en su escuela; esta proporción oscilaba entre una quinta parte de las escuelas encuestadas en Mozambique y más de las tres cuartas partes en las Seychelles (UNESCO, 2015j).

Sin embargo, la manera en que los directores de escuela perciben el problema da una imagen incompleta del problema. Las encuestas sobre la violencia contra los niños realizadas entre jóvenes de 13 a 17 años de edad han acopiado información sobre el lugar y las circunstancias de los casos de violencia sexual en ocho países. En

Malawi, una de cada cinco mujeres y uno de cada ocho hombres había experimentado al menos un incidente de abuso sexual durante el año anterior a la realización de la encuesta en 2013. Entre las víctimas de abuso, el 21 % de los varones y el 10 % de las niñas informaron de que su experiencia de abuso sexual más reciente había ocurrido en las escuelas (Ministerio de cuestiones de género, infancia, discapacidad y bienestar social de Malawi, 2014).

Para luchar contra la violencia en las escuelas es preciso un mejor seguimiento

Se está divulgando amplia información sobre diversas facetas de la violencia en el medio escolar en todo el mundo. Sin embargo, las tres fuentes principales de datos (cuestionarios, testimonios de los ciudadanos y estadísticas de la policía) tienen sus inconvenientes. Un marco de seguimiento con indicadores normalizados sería un primer paso para mejorar la presentación de informes. El grupo de trabajo técnico encargado del acopio de datos relativos a la violencia contra los niños puede contribuir a poner de relieve las prácticas idóneas y las dificultades metodológicas. Los indicadores básicos deben integrarse en los sistemas nacionales y las encuestas internacionales, que actualmente tratan la violencia en el medio escolar desde una variedad de perspectivas. Se requiere un mayor grado de coordinación para asegurar que las encuestas internacionales se lleven a cabo con suficiente regularidad en los próximos 15 años y así medir las tendencias mundiales de la violencia en el medio escolar.

AGRESIONES

Las agresiones relacionadas con la educación pueden cobrar distintas formas. Puede tratarse de amenazas o de usos de la fuerza intencionales en contra de los alumnos, los educadores o los establecimientos de enseñanza y entrañar incluso el reclutamiento en grupos armados. Algunas agresiones contra alumnos o docentes pueden ocurrir en el trayecto de un establecimiento de enseñanza. Pueden estar dirigidas contra militantes; entre ellos, los miembros de sindicatos de docentes, así como al personal de la educación y a los trabajadores de ayuda a la educación. Las escuelas, los profesores y los estudiantes a menudo son atacados directamente, ya sea por las fuerzas de seguridad del Estado o por grupos armados no estatales, por motivos de política, militares, ideológicos o sectarios.

Este tipo de ataques directos tienen un efecto desastroso en los individuos afectados, pero los efectos más amplios

de un entorno de miedo e inestabilidad pueden paralizar a los sistemas educativos en su totalidad. El riesgo de ataque puede obligar a las escuelas a cerrar y desalentar la asistencia y la contratación de docentes. La violencia y las agresiones contra la población civil en el noreste de Nigeria y países vecinos han expulsado de la escuela a más de un millón de niños, quienes quedan en riesgo de abandonarla por completo. Solo en Nigeria, alrededor de 600 maestros han sido asesinados durante la insurgencia de Boko Haram (UNICEF, 2015d).

Por tanto, es necesario supervisar estas agresiones para responder con eficacia y pedir responsabilidades a los culpables. No obstante, la obtención de información precisa es particularmente difícil, ya que, a menudo, los incidentes pueden tener lugar en zonas remotas con escasa seguridad e infraestructura y donde los gobiernos quizás tengan poca autoridad. En términos más generales, con frecuencia no se cuenta con los sistemas necesarios que capaciten a escuelas, maestros, estudiantes y ciudadanos para informar sobre los incidentes.

Una forma de adquirir datos detallados de primera mano es mejorar la capacidad de las escuelas para comunicar los incidentes al gobierno. Grupos de supervisión de los derechos humanos, como el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Comité de Derechos Humanos, el Comité de los Derechos del Niño y el Consejo de Derechos Humanos podrían, entonces, utilizar esos datos para destacar el seguimiento y el señalamiento de las agresiones contra el sistema educativo.

Una plataforma abierta que permite a profesores, estudiantes y ciudadanos notificar incidentes de forma anónima podría resultar prometedora, puesto que aquellos que poseen la información quizá carezcan de las destrezas, los recursos o la motivación para hacer informes y, gracias a ella, podrían hacer frente a graves amenazas contra su seguridad. Las posibilidades de recibir dicha información en tiempo real se están acrecentando como resultado de la creciente disponibilidad de la tecnología móvil.

Como resultado de la publicación de dos informes de la UNESCO en 2007 y 2010, la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos (GCPEA) lanzó en 2014 un tercer informe titulado *La educación víctima de la violencia armada*. Basado en el análisis de numerosas entrevistas y fuentes secundarias, el informe documenta la violencia generalizada contra

centros de enseñanza, profesores y estudiantes. La mayoría de los incidentes se concentraron en determinados países. Entre 2009 y 2012, tuvieron lugar 1000 o más ataques relacionados con la educación, por país, en el Afganistán, Colombia, el Pakistán, Somalia, Sudán y la República Árabe de Siria y entre 500 y 999 agresiones en Côte d'Ivoire, el Iraq, Israel, Libia, México, Palestina, la República Democrática del Congo y el Yemen (GCPEA, 2014). El uso militar de las escuelas se llevó a cabo en 26 países entre 2005 y 2015 (GCPEA, 2015). Se prevé que se lance un cuarto informe en 2018.

NOTAS FINALES

1. Esta sección se basa en los estudios de Wallet (2016).



Graduación de estudiantes de todo el mundo en la Escuela de Asuntos Internacionales y Públicos de la Universidad de Columbia (Nueva York).

FOTOGRAFÍA: Barbara Alper/
Universidad de Columbia - Escuela de
Asuntos Internacionales y Públicos

MENSAJES CLAVE

La meta de las becas podría acentuar la desigualdad, ya que los beneficiarios tienden a proceder de entornos más favorables.

La formulación de la meta adolece de varias insuficiencias. Por ejemplo, no indica si los estudiantes deben obtener un diploma o volver a sus países de origen.

Solo deberían contar como contribución a la meta aquellas becas que, al menos en parte, estén financiadas con fondos públicos, ya que no se puede obligar a los proveedores no gubernamentales a rendir cuentas.

No existe una fuente única de información sobre el número de las becas de estudio, mucho menos sobre la nacionalidad de los beneficiarios o los campos de estudio. La información recopilada para este informe, extraída de 54 programas públicos de becas gubernamentales, indica que se ofrecieron unas 22 500 becas en 2015, lo que corresponde al 1 % de los 2,5 millones de estudiantes de países en desarrollo que estudian en el extranjero.

Los datos sobre ayudas pueden facilitar información parcial sobre los programas de becas. En 2014, 2800 millones de dólares estadounidenses de ayuda se destinaron a becas y costes imputados a estudiantes. Pero solo 386 millones de esa cantidad se dirigieron a los países menos adelantados y a los pequeños Estados insulares en desarrollo.

CAPÍTULO 18



META 4.B

Becas

Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo

INDICADOR MUNDIAL 4.B.1 - Volumen de las corrientes de asistencia oficial para el desarrollo destinado a becas, por sectores y tipos de estudios

INDICADOR TEMÁTICO 35 - Número de becas concedidas para cursar estudios superiores, por países beneficiarios

Número de becas	370
Datos sobre la ayuda en materia de becas	374

Los programas de becas son un modo de ofrecer oportunidades de educación superior a jóvenes y debidamente preparados de países en desarrollo, que de otro modo, no podrían costearse. La meta 4.b refleja uno de los objetivos del Programa de Acción de Estambul en favor de los Países Menos Adelantados para el Decenio 2011-2020, que prometía «seguir proporcionando y alentar, según proceda, a los institutos de enseñanza superior a que proporcionen lugares y becas a estudiantes y cursillistas procedentes de los países menos adelantados, en particular en las ramas de la ciencia, la tecnología, la gestión empresarial y la economía» (Naciones Unidas, 2011).

Como se indicó en el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2015*, la formulación de la meta 4.b fue una sorpresa. Como está dirigida a determinados países, no parece guardar coherencia con la universalidad de la agenda. Aunque en teoría aspira a reducir la desigualdad relativa al acceso entre los países, en lugar de eso, podría acentuarla debido a que los beneficiarios tienden a provenir de entornos favorecidos y a tener un acceso más fácil a la información sobre los programas de becas. Además, existen pruebas de que un porcentaje considerable de beneficiarios de becas no vuelve a sus países después de acabar los estudios (Hein y Plesch, 2009). Esto indica que las becas tienden a apoyar a las instituciones de educación superior de los países desarrollados en lugar de beneficiar a los países en desarrollo. En este capítulo se examinan las fuentes de información disponibles y se señalan varias dificultades para el logro de esta meta.

NÚMERO DE BECAS

PROBLEMAS DE DEFINICIÓN DE LAS BECAS

Un análisis minucioso de la meta 4.b plantea muchas preguntas y descubre que su formulación tiene varias

deficiencias¹. La meta se refiere a las becas «disponibles» más que a las becas «concedidas». Un organismo de un país desarrollado puede publicar una beca para todas las personas del mundo y concedérsela a un estudiante de un país desarrollado, o dirigir una beca a candidatos de los países en desarrollo pero no adjudicársela. Por tanto, la meta 4.b debería interpretarse en el sentido de que las

“
La meta debe entenderse como el número de becas «concedidas» y no como el número de becas «disponibles»”

becas están disponibles para estudiantes de países en desarrollo, estas becas se conceden y se deben aceptar las ofertas.

La meta establece que tiene que haber becas «disponibles para los países en desarrollo».

Este texto sugiere que estas no se originan en países en desarrollo y, por tanto, se excluirían los casos en los que los países en desarrollo financian becas con sus propios recursos para que sus ciudadanos estudien fuera. Por otro lado, eso plantea preguntas que van más allá del concepto tradicional de los flujos de las ayudas de un país a otro. Por ejemplo, ¿debería el gobierno de Indonesia, Tayikistán o Zimbabwe ampliar el número de becas para que sus ciudadanos estudien en el extranjero o, más bien, invertir estos recursos en sus propias universidades?

Incluso si nos centramos solo en las becas «disponibles para los países en desarrollo» provenientes de fuentes externas, ¿se deben contabilizar de la misma manera todos los programas de becas propuestos en los países desarrollados? Los gobiernos y las instituciones de educación superior públicas no son los únicos proveedores; las corporaciones, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, los filántropos y otros individuos también donan fondos para becas.

Por ejemplo, en 2013 la Fundación MasterCard anunció un programa de becas de 500 millones de dólares estadounidenses para apoyar a los estudiantes del África subsahariana. Otras empresas privadas proponen sus propios programas de becas. El programa de becas del Grupo Tullow (Tullow Group Scholarship Scheme) financia un programa gestionado por el Consejo Británico que pone becas a disposición de los países de América Latina y el África Subsahariana en los que opera Tullow Oil. Las becas Graça Machel SASOL están disponibles para las mujeres de Mozambique. A pesar de ello, responsabilizar a los proveedores de becas no estatales del logro de la meta no parece tener mucho sentido. No son fondos públicos, por lo que no existe la obligación de hacer, ni mucho menos «aumentar sustancialmente», dichas contribuciones.

Nótese que los programas de becas gubernamentales pueden tener fuentes de financiación mixtas. Por ejemplo, los dos principales programas de becas gubernamentales del Reino Unido que están abiertos a estudiantes de países en desarrollo son las becas Chevening, financiadas a través del Ministerio de Asuntos Exteriores y Asuntos del Commonwealth y, por otro lado, las becas de la Commonwealth, financiadas en su mayoría a través del Departamento de Desarrollo Internacional. Ambos programas solicitan activamente cofinanciaciones privadas y filantrópicas.

La meta también establece que las becas deben ser sostenibles en «los países desarrollados y otros países en desarrollo». En este sentido, la palabra clave es «otros». La meta se refiere a becas para estudiantes que cruzan una frontera para estudiar en una institución de educación superior en un país que no es el suyo. Al igual que la meta no pretende que los becarios que cuentan con el apoyo de su propio gobierno estudien fuera, también excluiría los programas que patrocinan a los ciudadanos de países en desarrollo para estudiar en su propio país, como las becas del USAID en el Pakistán. Por tanto, el programa Fullbright, que ofrece becas para estudios de posgrado en los Estados Unidos, entraría dentro de esta meta, mientras que un programa más amplio que en 2015 ofreció 3000 becas universitarias para estudiar en el Pakistán, la mitad para mujeres, quedaría excluido.

Incluso aunque los programas de becas no gubernamentales financiados por países desarrollados contarán para esta meta, los problemas seguirían sin resolverse. Las becas de la Fundación MasterCard se

pueden solicitar en una serie de escuelas y universidades de países desarrollados y en desarrollo, incluido el país de origen del beneficiario. En el marco de este programa, un estudiante ghanés podría estudiar en Ghana, Nigeria o los Estados Unidos. En el segundo y tercer caso, estas becas podrían incluirse en la meta 4.b, ya que los beneficiarios están estudiando en «países desarrollados» (los Estados Unidos) u «otros países en desarrollo» (Nigeria). Pero el estudiante que estudia en Ghana no se tomaría en cuenta.

Tampoco está claro si la meta incluye becas para realizar estudios a distancia, un tipo de estudio que es cada vez más popular. Existen acuerdos de «simultaneidad» que permiten a los estudiantes de países en desarrollo matricularse en una universidad de su país y que la revisión de su investigación la realice el personal de una universidad de un país desarrollado. En tal caso, ¿cómo se considerarían estas becas?

“ La meta no indica si los estudiantes deben obtener un diploma o volver a sus países de origen ”

Las becas deben ser «para matricularse en programas de estudios superiores». Sin embargo, la matriculación no equivale a la graduación. Aunque muchos programas de becas hacen un seguimiento mediante

índices de éxito como la graduación, muy pocos van más allá. Por ejemplo, el número de becas concedidas no indica si los estudiantes han obtenido un diploma o vuelven a sus países de origen.

Otro aspecto que está relacionado es saber si una beca debería tener unas características particulares en lo referente a la duración y la cuantía. Para poder comparar, también habría que especificar la equivalencia en años de las becas a fin de que los periodos cortos no cuenten como equivalentes a los periodos largos y no se desincentive la concesión de becas para periodos más largos. Asimismo, la cantidad concedida podría cubrir los costes de la matrícula total o parcialmente, así como los gastos de subsistencia. No está claro cómo contarían estas opciones en cuanto a su contribución al logro de la meta.

Por último, aparte de las becas, existen otros métodos de apoyo de las becas que no se toman en cuenta

en la meta, aunque aspiran al mismo objetivo. Por ejemplo, la Asociación para la Educación Superior en África, un consorcio de entidades de financiación de los Estados Unidos, ha destinado 440 millones de dólares estadounidenses a iniciativas de educación superior de nueve países de África entre 2000 y 2010 (PHEA, 2010). Aunque no ofreció becas directamente a los individuos, incluyó subvenciones, normalmente a universidades, a través de las cuales se adjudicaron becas. Pero como parte complementaria del programa, puede que estas becas no se hayan citado como tal y, por lo tanto, que haya sido difícil hacer un seguimiento de las mismas.

En este sentido, se recomienda que se contabilicen debidamente en el marco de la meta 4.b las becas obtenidas por (no solo puestas a disposición de) estudiantes de países en desarrollo (disponibles para «estudiantes», no solo para «países»). Las becas deberían ser para estudiar en instituciones de educación superior en países que no sean el país de origen de los estudiantes, incluidas las de formación a distancia. El estudiante no debería tener que contribuir con los gastos de los estudios, viaje y subsistencia. Finalmente, deberían, al menos en parte, financiarse con fondos públicos y contabilizarse como beca en las cuentas públicas de los países donantes (incluidas las becas cofinanciadas por intereses privados).

Esto excluirá muchas becas, especialmente de fuentes privadas y filantrópicas, ya que, para empezar, estas organizaciones no tienen la obligación de financiar becas. Además, es necesario hacer un seguimiento de estas becas, ya que su disponibilidad puede afectar a las políticas y acciones de los países donantes, que en consecuencia podrían gastar menos en becas.

También se recomienda que un conjunto de indicadores incluya el número de becas concedidas, el número de años de estudios concedidos, el número de beneficiarios de las becas que terminan sus estudios y el número de beneficiarios de becas que vuelven a su país. Todos los indicadores se desglosarían por: país de origen del beneficiario, sexo, campo de estudio, nivel de estudios, modo en que se llevan a cabo los estudios (por ejemplo, *in situ* o a distancia) y país donde se estudia.

DESAFÍOS EN MATERIA DE DATOS Y PASOS SIGUIENTES

Incluso esta definición más precisa de las becas presenta un desafío importante, ya que los proveedores no han

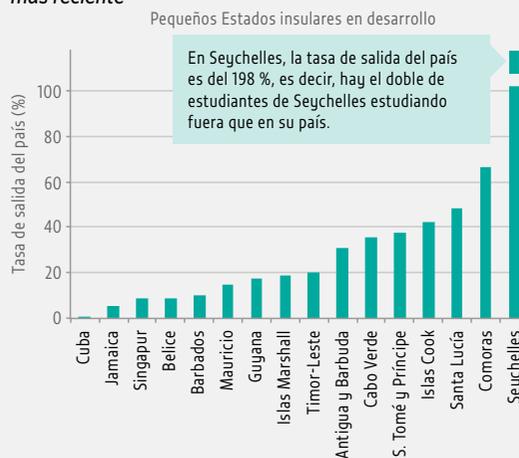
diseñado sistemas de seguimiento y comunicación de datos para responder a una meta global como esta. No se ha realizado casi ningún estudio para intentar evaluar las tendencias en las becas. Los pocos que han intentado observar las becas en los países no han llegado a conclusiones concretas, ya que no hay medidas suficientes para evaluar las políticas y los programas (CSC, 2014). Por otra parte, la ausencia de normas comunes o compartidas para comunicar públicamente datos sobre los programas de becas limita las posibilidades de obtener datos coherentes y fiables sobre los niveles de financiación gubernamental y el número de solicitantes y beneficiarios (Perna y otros, 2014).

Lo que sí se sabe es el tamaño de la población objetivo total de los programas de becas, que equivale al número de estudiantes que estudian en un país distinto al suyo en la educación superior. En 2013, de una población global de 199 millones de estudiantes de instituciones de enseñanza postsecundaria, 3,5 millones de ellos estaban estudiando fuera de su país, de los cuales 2,5 millones provenían de países en desarrollo. Con respecto a los grupos de países identificados en la meta, había 235 000 estudiantes de países menos adelantados, 271 000 del África Subsahariana y 106 000 de los pequeños estados insulares en desarrollo. Entre los 90 países que

GRÁFICO 18.1:

Muchos estudiantes de pequeños Estados insulares en desarrollo están estudiando en el extranjero

Tasa de salida del país, países seleccionados, 2013 o un año más reciente



Fuente: Base de datos del IEU.

“

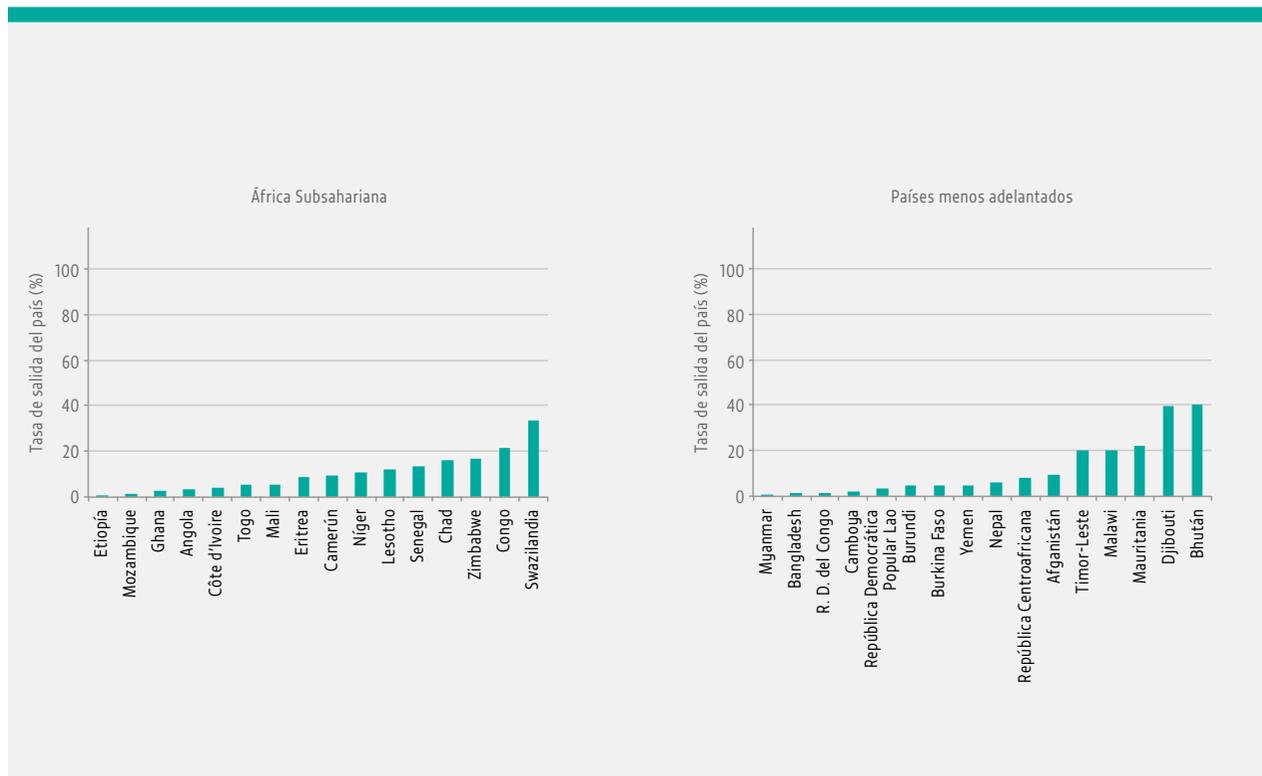
En 2015 se ofrecieron unas 22 500 becas, lo que corresponde al 1 % de los estudiantes de países en desarrollo que estudian en el extranjero ”

pertenecían a estos tres grupos (algunos pertenecen a dos o incluso tres de ellos), había 451 000 estudiantes que estudian en un país distinto al suyo.

Las tasas de salida del país, es decir, el número de estudiantes de un país que estudian en el extranjero, expresado como un porcentaje sobre el total de la matriculación en la educación superior en ese país, fue del 1,8 % en los países en desarrollo. Sin embargo, en algunos países, sobre todo entre los pequeños Estados insulares en desarrollo, la tasa es significativamente más alta. Por ejemplo, en Santa Lucía, de cada 10 estudiantes que estudian en el país, hay 5 que estudian en el extranjero. En Seychelles, hay el doble de estudiantes de educación superior en el extranjero que en el país (**Gráfico 18.1**).

Establecer una referencia para medir los progresos realizados en la consecución de la meta 4.b es

complicado debido a los pocos datos que hay sobre las características de los destinatarios. Muchos programas son reacios a compartir información detallada. Los financiadores pueden considerar los datos de los beneficiarios confidenciales y de dominio privado. Asimismo, algunas instituciones de educación superior no revelan cómo se toman las decisiones de admisión. Además, hacer públicos los datos de los beneficiarios puede poner de manifiesto que algunos programas no están cumpliendo con las metas que declaran con respecto a algunos sectores de la población. Muchos programas importantes no asignan cuotas por país, por lo que esta información ni siquiera puede ser objeto de seguimiento. La ausencia de datos no se limita a la nacionalidad de los beneficiarios de las becas, sino que se amplía a otras características de interés que se recogen en la meta como, por ejemplo, los países de destino y los campos de estudio («programas sobre tecnologías de la



información y la comunicación, técnicos, científicos y de ingeniería»).

La información recopilada para este informe, procedente de 54 programas de becas gubernamentales, de los cuales 9 en países en desarrollo, indica que se ofrecieron unas 22 500 becas en 2014-2015, lo que corresponde al 1 % de los estudiantes de países en desarrollo que estudian en el extranjero (IIE, 2016a). Aunque es probable que esta cifra esté subestimada, de momento, es la mejor referencia disponible.

Los programas de becas necesitan compartir de forma más abierta la información que pueda ayudar a comprender mejor cómo contribuyen a la meta 4.b. Hay que alentarlos a que acopien y comuniquen datos desglosados sobre los destinatarios previstos, los destinatarios reales y su país de origen. Con el fin de avanzar hacia tal meta, pueden considerarse tres opciones.

Para empezar, los gobiernos de los países en desarrollo podrían efectuar un seguimiento e informar sobre el número de estudiantes de nivel superior que reciben becas de fuentes nacionales o externas. Este método no permitiría contabilizar a los estudiantes que no están matriculados en su país de origen y que reciben becas para cursar carreras completas en el extranjero.

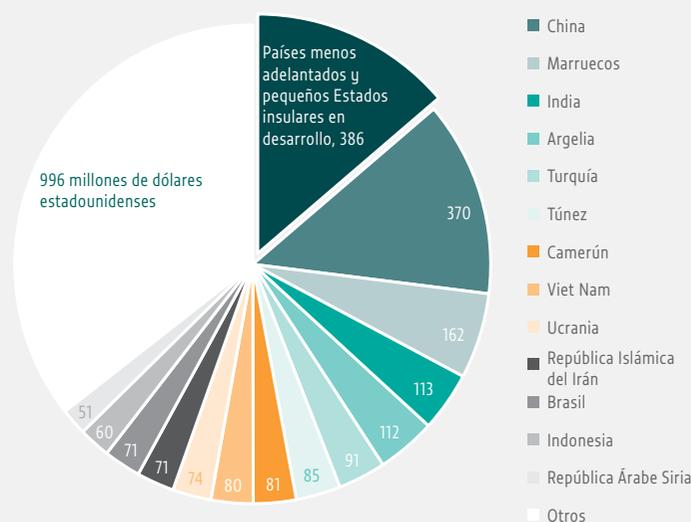
En segundo lugar, las autoridades de supervisión de la enseñanza superior podrían encargar a los establecimientos que acopiaran y comunicaran datos sobre los estudiantes extranjeros que indiquen si son o no becarios. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el Sistema Integrado de Datos sobre Enseñanza Postsecundaria del Departamento de Educación podría solicitar a todas las instituciones acreditadas que comunicaran el número de estudiantes de otros países que cursan estudios con becas.

Por último, podría nombrarse a una entidad independiente no gubernamental para que incorpore información sobre las becas en las iniciativas existentes de acopio de datos sobre la movilidad de los estudiantes, sobre todo porque muchos beneficiarios de las becas ya están plasmados en estos datos. Por ejemplo, el Instituto

GRÁFICO 18.2:

La mitad de la ayuda total destinada a becas y gastos atribuidos a los estudiantes se concentra en 13 países de ingresos medios

Distribución de becas y gastos atribuidos a los estudiantes por país destinatario, 2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos del CAD de la OCDE.

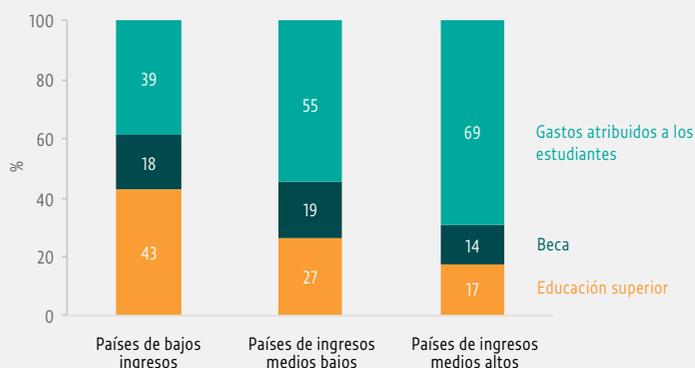
de Educación Internacional dirige el Proyecto Atlas, que reúne a 25 organismos nacionales de distintas partes del mundo encargados de la recopilación de datos sobre la movilidad de los estudiantes que cada año comparten datos sobre el número de estudiantes extranjeros que reciben y el número de estudiantes de su país que estudian en el extranjero. El Proyecto Atlas incluye los principales países que acogen estudiantes extranjeros de todo el mundo, entre ellos Alemania, Australia, el Canadá, China, los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido (IIE, 2016b).

DATOS SOBRE LA AYUDA EN MATERIA DE BECAS

Un modo alternativo de conseguir información sobre los programas de becas es estudiar las ayudas para la educación. Se ha discutido mucho sobre si las becas deberían contar como asistencia oficial para el desarrollo. La definición que da la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) de la ayuda «básica», también llamada ayuda programable por país, excluye las becas.

GRÁFICO 18.3:**La mayoría de las ayudas a la educación superior están dirigidas a becas y gastos atribuidos a los estudiantes**

Distribución de la ayuda destinada a la educación postsecundaria, por tipo de utilización y por grupos de países según sus ingresos, 2013-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016) basado en datos del CAD de la OCDE.

Los datos del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE proporcionan algunas informaciones sobre las ayudas de los Estados miembros del CAD de la OCDE destinadas a becas y gastos atribuidos a los estudiantes. Estos últimos son los gastos en estudiantes de países en desarrollo que estudian en instituciones de educación superior en los países de acogida. Sin embargo, la forma de notificar estos gastos varía mucho entre los Estados miembros del CAD de la OCDE.

En el caso de Alemania y Francia, las becas y los gastos atribuidos a estudiantes (es decir, los gastos indirectos de matrícula en los países donantes) corresponden a más de la mitad de la ayuda directa total destinada a la educación. Estos dos donantes ofrecen más ayudas en forma de becas y gastos atribuidos a estudiantes de las que ofrecen todos los donantes juntos para educación básica en países de bajos ingresos.

En cambio, los Estados Unidos y el Reino Unido, aunque son los principales proveedores de becas, solo registran como ayudas una pequeña proporción de las mismas. Por tanto, medir las becas basándose en las ayudas no aporta una visión de conjunto del gasto en becas y no es adecuado como indicador mundial.

Aun así, este indicador sigue siendo puramente informativo. En 2014, se destinaron de media 2800 millones de dólares estadounidenses de ayuda a becas y

costes imputados a estudiantes. La mayor parte de esta financiación va a parar a países de ingresos medios (81 %). China es el principal beneficiario (13 %) y su porcentaje es casi igual al que reciben todos los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo juntos. Las becas y los gastos atribuidos a estudiantes de Argelia, China, la India, Marruecos, Túnez y Turquía en 2014 llegaron a ser casi equivalentes al importe total de ayuda directa a la educación básica en los países de bajos ingresos ese mismo año (**Gráfico 18.2**). Al mismo tiempo, China proporciona miles de becas cada año, principalmente por conducto del Foro de Cooperación entre China y África (Reilly, 2015).

Aproximadamente el 70 % de la ayuda para la educación superior en 2013-2014 se desembolsó en forma de becas y gastos atribuidos a los estudiantes más que en fortalecer las instituciones de educación superior en los países en desarrollo. El porcentaje varió entre el 57 % de los países de bajos ingresos y el 83 % de los países de ingresos medios altos (**Gráfico 18.3**).

NOTAS FINALES

1. Esta sección se basa en los estudios de Balfour (2016).

Ednam Boyle, una profesora, asistiendo a clase con su bebé a la espalda en la escuela primaria «Temple of Faith» situada en la zona occidental de Freetown (Sierra Leona).

FOTOGRAFÍA: Kate Holt/Informe de Seguimiento de la Educación en el M

MENSAJES CLAVE

Existen dos grandes desafíos a la hora de definir en qué consiste la escasez de profesores. En primer lugar, mostrar cuántos profesores hay disponibles en un país no indica cuántos profesores hay por escuela. En segundo lugar, la cantidad de profesores no se puede aislar de la calidad.

No se dispone de datos suficientes sobre el número de **profesores cualificados** clasificados por título académico. En 2014, en promedio, el 82 % de los profesores tenían las cualificaciones mínimas requeridas para impartir enseñanza preescolar, el 93 % enseñanza primaria y el 91 % enseñanza secundaria.

Por otra parte, comparar cuántos profesores se forman en cada país es difícil ya que los estándares nacionales no son comparables.

De hecho, muchos profesores no han recibido la formación mínima. En el Caribe, el 85 % de los profesores de educación primaria cuentan con formación. En África del Norte y Asia Occidental, el 73 % de los profesores de preescolar tienen formación. En el África Subsahariana, menos de la mitad de los profesores de preescolar y menos de tres cuartos de los de secundaria tienen formación.

Las ayudas destinadas a la formación de profesores se triplicaron entre 2002 y 2014 hasta llegar a los 251 millones de dólares estadounidenses. Los países menos adelantados recibieron un 41 % del total.

La meta cuenta con una definición bastante limitada. También es necesario verificar si los profesores **cuentan con apoyo y motivación**. Esto incluye controlar los programas de orientación inicial y tutorías, la formación en el empleo, las condiciones de trabajo, los contratos, los sueldos y la dimisión de los docentes.

CAPÍTULO 19



META 4.C

Docentes

Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

INDICADOR MUNDIAL 4.C.1 – Proporción de docentes de: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos la formación de profesores organizada mínima (por ejemplo, en didáctica) antes de la entrada en funciones y en el empleo exigida para enseñar en el nivel de que se trate en un país dado

INDICADOR TEMÁTICO 37 – Porcentaje de profesores cualificados con arreglo a las normas nacionales, por nivel de educación y tipo de institución

INDICADOR TEMÁTICO 38 – Proporción alumnos/profesores cualificados, por nivel de educación

INDICADOR TEMÁTICO 40 – Proporción de alumnos/profesores formados, por nivel de educación

INDICADOR TEMÁTICO 41 – Salario medio de los docentes comparado con el de otras profesiones que exigen un nivel comparable de calificación escolar

INDICADOR TEMÁTICO 42 – Tasa de bajas de profesores, por niveles de educación

INDICADOR TEMÁTICO 43 – Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses, por tipos de formación

Un número suficiente de docentes cualificados	378
Motivación de los docentes y apoyo	385

La formulación de una meta relativa a los profesores ha sido tan aplaudida como criticada. La comunidad internacional reconoce la importancia de contar con una meta específica relacionada con la profesión docente, que faltaba en las agendas de la Educación para Todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. No obstante, el hecho de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) consideren a los profesores como un mero medio de implementación suscitó descontento, ya que con ello se podría subestimar la contribución fundamental de la profesión a la impartición de una educación de buena calidad y de ofrecer un contexto de aprendizaje propicio. La formulación real de la meta también es débil, ya que solo se refiere a la «oferta de maestros cualificados» e incluye una idea limitada de cómo mejorar las cualificaciones de los profesores.

Este capítulo irá más allá de estos límites relativamente estrechos para abordar las implicaciones, en cuanto al seguimiento, del compromiso más general, expresado en el Marco de Acción Educación 2030, de velar por que «los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados».

UN NÚMERO SUFICIENTE DE DOCENTES CUALIFICADOS

Las clases con exceso de alumnos son todavía comunes en muchos de los países más pobres, lo que indica una provisión de profesores inadecuada. El «déficit de docentes» es el número de profesores de cada nivel educativo que hay que contratar para lograr una escolarización universal, a la vez que se garantiza que el promedio de la proporción alumnos/docente no supera el nivel establecido como meta. En los países más ricos, la escasez de profesores se refleja en la dificultad para cubrir los puestos vacantes en disciplinas especializadas,

lo que da lugar a que haya profesores impartiendo materias para las que no están cualificados (Santiago, 2002).

Existen dos grandes desafíos a la hora de definir en qué consiste la escasez de profesores. En primer lugar, las estadísticas sobre la disponibilidad media de profesores esconden una desigualdad considerable entre los países. En segundo lugar, la cantidad de profesores no se puede aislar de la calidad. Los responsables de la formulación de políticas han respondido a menudo al alza del número de alumnos y al aumento del tamaño de las clases aminorando los criterios de contratación.

DISPONIBILIDAD Y DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO

El indicador tradicional de la disponibilidad de profesores es la proporción alumnos/docente. A nivel mundial, hay 17 alumnos por profesor en preescolar, 24 en primaria y 18 en el primer y segundo ciclo de secundaria.

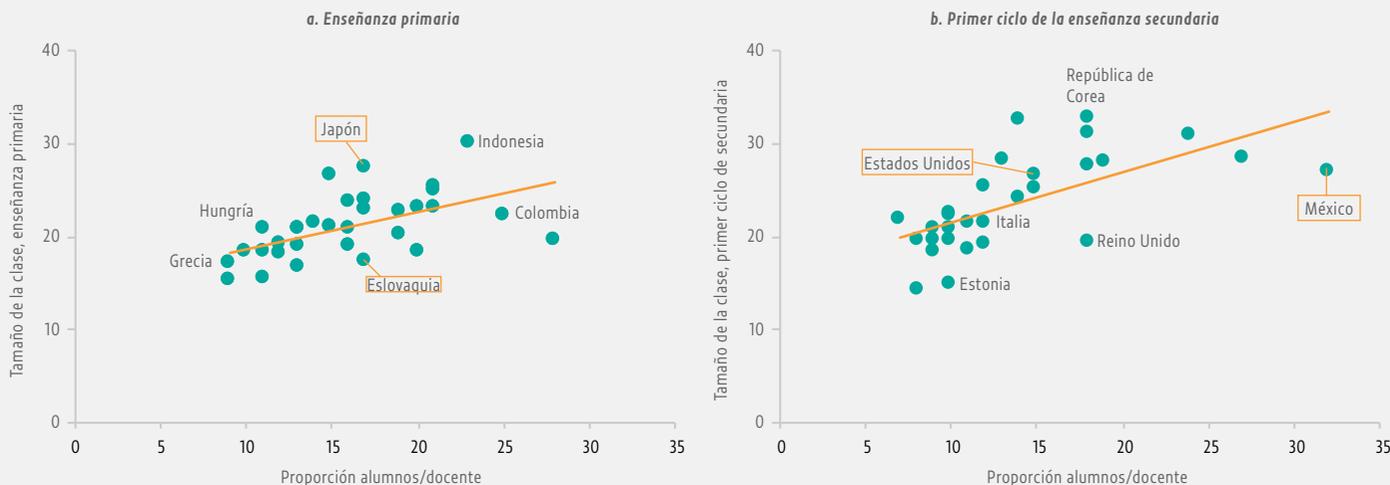
“ En el mundo hay 17 alumnos por cada profesor en preescolar, 24 en primaria y 18 en el primer y segundo ciclo de secundaria ”

Sin embargo, no existe un consenso global sobre qué proporción alumnos/docente por nivel educativo es el más recomendable. Además, mientras

que una proporción alumnos/docente más elevada está relacionada con un tamaño medio de la clase más grande, la relación no es proporcional y varía considerablemente entre los países. En este sentido, el tamaño de la clase dependerá de cómo se asignan los profesores a las clases. Por otro lado, esto está ligado a factores como el porcentaje de tiempo que los profesores dedican a enseñar y la relación entre la duración de la jornada

GRÁFICO 19.1:**La proporción alumnos/docente no equivale al número de alumnos por clase**

La proporción alumnos/docente y el tamaño medio de la clase, países de ingresos medios y altos seleccionados, 2013



Fuente: OCDE (2015b).

laboral del profesor y el tiempo de enseñanza impartida a los alumnos..

En un grupo de unos 30 países, principalmente de altos ingresos, una proporción alumnos/docente de 10 se relacionó con un tamaño medio de la clase de 20 en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. Para una proporción alumnos/docente de 17 en la educación primaria, el tamaño medio de la clase fue de 18 en Eslovaquia, pero de 27 en el Japón en 2013. Asimismo, para un tamaño medio de clase de 27 en el primer ciclo de secundaria, la proporción alumnos/docente fue de 15 en los Estados Unidos, pero de 32 en México (**Gráfico 19.1**).

En países más ricos, no existen pruebas contundentes de que una clase más pequeña tenga un impacto positivo sobre los resultados de aprendizaje o, cuando ha habido este efecto, que sea significativo (Hanushek, 2006). En países más pobres, las pruebas de la encuesta sobre el rendimiento escolar realizada por el SACMEQ en el África meridional y oriental indican efectos negativos cuando el tamaño de la clase rebasa los 60 alumnos (Fehrler y otros, 2009).

Sin embargo, algunos ejemplos recientes han suscitado dudas sobre el efecto directo sobre el aprendizaje que tiene disminuir el tamaño de la clase incluso desde estos altos niveles, a menos que dicha acción se acompañe de

intervenciones para mejorar la calidad de los docentes. Por ejemplo, los datos de la encuesta de evaluación organizada en Uganda por los ciudadanos de la iniciativa Uwezo en 2010-2013 mostraron que el tamaño medio de la clase en las escuelas públicas de primaria era de 68 y que aunque se redujera a la mitad, ello tendría un efecto insignificante en el aprendizaje (Jones, 2016). Asimismo, en un ensayo controlado aleatorizado realizado en 210 escuelas primarias de la antigua provincia occidental de Kenya, se observó que dividir casi por dos el tamaño de la clase de primer grado (de 82 a 44) no tenía ningún efecto sobre el aprendizaje (Duflo y otros, 2015).

El indicador de la proporción alumnos/docente tiene más puntos débiles: no refleja la disponibilidad real de los profesores en las clases. Mientras que el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) intenta recopilar datos sobre los profesores que trabajan a jornada completa, muchos países todavía informan sobre el total de profesores empleados sin contar las horas de trabajo (IEU, 2006).

Del mismo modo, la proporción alumnos/docente tampoco explica el ausentismo docente. Hay distintos puntos de vista sobre si los profesores tienen la culpa por no ir a trabajar o si son los gobiernos los que gestionan mal el tiempo de los profesores, por ejemplo, exigiéndoles que viajen para poder recibir su sueldo o que realicen trabajos que no son escolares. Sea lo que sea,

“

En 2014, en promedio, el 82 % de los profesores estaban cualificados para impartir enseñanza preescolar, el 93 % enseñanza primaria y el 91 % enseñanza secundaria

”

el ausentismo sigue siendo elevado en algunos países. En Indonesia, el porcentaje de profesores de escuela primaria que no estaban en clase durante dos visitas no anunciadas era del 19 % en 2003, y seguía alcanzando el 10 % en 2013 (ACDP, 2014).

El problema del ausentismo tiene múltiples facetas. Una encuesta realizada en 100 escuelas de primaria en 17 distritos desfavorecidos en la República Unida de Tanzania descubrió que el 12 % de los profesores estaban ausentes de la escuela el día de una visita no anunciada en 2014. De los profesores presentes, el 63 % había llegado tarde y el 67 % de los profesores que estaban presentes en la escuela y en horario de trabajo no estaban en clase (Pettersson y Rawle, 2015). Las encuestas sobre el Indicador de Prestación de Servicios realizadas en las escuelas primarias de siete países del África Subsahariana en 2011-2014 estimaron que, de las 5 horas y 31 minutos de enseñanza diaria programada, los profesores solo pasaban 2 horas y 53 minutos enseñando, es decir, un 52 % del tiempo previsto (Filmer, 2016).

Es posible que los profesores estén distribuidos de manera desigual entre las escuelas. En Uganda, donde en 2010 había de media 57 alumnos por profesor en las escuelas primarias, 20 de 112 distritos tenían más de 70 alumnos por profesor. Mientras que solo el 13 % de las escuelas tenían un déficit de profesores en el distrito de la capital, Kampala, el 100 % de las escuelas tenían un déficit en el distrito norte de Kotido (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda y Polo de Dakar del IYPE, 2014). En las zonas rurales de China, cuando la facultad de asignar destino al personal docente se transfirió de los ayuntamientos a los condados, se observó un aumento de las desigualdades en la distribución de los profesores en favor de las comunidades situadas cerca de la sede del condado (Han, 2013).

Por último, la proporción alumnos/docente ofrece una visión estática de una situación pasada sin reflejar los esfuerzos nacionales para abordar la escasez de

docentes. Las pruebas del módulo regional del IEU en el África Subsahariana muestran que la contratación de nuevos profesores de primaria, con respecto a su plantilla de profesores, fue en promedio más elevada en los países con una proporción alumnos/docente elevada, como podría esperarse de países rezagados que están intentando ponerse al día. Pero entre ellos había grandes variaciones. Por ejemplo, el Níger tenía una proporción alumnos/docente de 39 en 2012, pero contrató nuevos profesores en 2010-2013 a una velocidad tres veces mayor que Madagascar, que tenía una proporción alumnos/docente de 43.

DEFINICIÓN DE PROFESORES CUALIFICADOS

Además de estos puntos débiles, la simple proporción alumnos/docente da por hecho que todos los que enseñan están completamente cualificados y preparados para enseñar. Por este motivo, la meta se refiere a la provisión de profesores «cualificados», para asegurarse de que no se compromete la calidad. No obstante, la definición de «cualificado» es ambigua. Se entiende en términos tanto de cualificaciones académicas (el nivel de educación que un profesor ha logrado, independientemente del ámbito de estudio) como de cualificaciones profesionales (correcta finalización de un curso de formación que constituye la condición mínima para entrar en la enseñanza). Un profesor puede estar cualificado en uno de esos ámbitos, pero no en el otro. El indicador mundial propuesto se centra en la formación más que en las cualificaciones académicas.

Cualificaciones académicas

El porcentaje de profesores con las cualificaciones académicas mínimas necesarias para enseñar en cada nivel educativo es el indicador que recoge la intención de la meta 4.c, aunque no se ha propuesto como indicador mundial. En general, el porcentaje medio de profesores cualificados fue del 82 % en preescolar (basado en 59 países), del 93 % en primaria (84 países) y del 91 % en secundaria (60 países) en 2014.

Interpretar estas estadísticas no es posible si no se dispone de información sobre la cualificación académica mínima requerida en cada país. Por ejemplo, solo el 47 % de los profesores de primaria están cualificados en Palestina, donde el nivel mínimo de cualificación consiste en un título que se obtiene a través de un ciclo corto de educación superior. Por el contrario, en Côte d'Ivoire, el 88 % de los profesores de primaria están cualificados, pero el nivel mínimo de cualificación es el certificado de segundo ciclo de secundaria.

El nuevo módulo global del IEU sobre profesores recopila información sobre las cualificaciones académicas mínimas necesarias para enseñar en cada nivel educativo; hasta ahora, esta información está disponible para 37 países. El módulo muestra, por ejemplo, que para enseñar en la educación preescolar, es necesario un título de educación primaria en Mauritania pero en cambio en Argelia se requiere una licenciatura o un título equivalente. En China, para enseñar en la escuela primaria, basta con un título de segundo ciclo de secundaria, pero en Indonesia hace falta tener una licenciatura o un título equivalente. Esta información es claramente necesaria para todos los países.

Cualificaciones en materia de formación

De acuerdo con el IEU, un profesor formado cumple «al menos los requisitos mínimos de formación organizada en materia de enseñanza (previa al servicio o durante el mismo) para enseñar a un nivel educativo específico según la política o la legislación nacional pertinente». Estos requisitos suelen incluir conocimientos pedagógicos (enfoques, métodos y técnicas de enseñanza) y conocimientos profesionales (instrumentos y marcos legislativos que regulan la profesión docente). Algunos programas también pueden cubrir conocimientos sobre contenidos (planes de estudios, temas y uso de los materiales pertinentes).

Sin embargo, los requisitos para acceder a dicha formación varían en cada país y no hay información disponible acerca del nivel de formación requerido. En este sentido, el indicador mundial para la meta 4.c —el porcentaje de profesores con la formación mínima— es incluso más débil que el porcentaje de profesores con las cualificaciones académicas mínimas, ya que no hay un índice de referencia con el que comparar los datos.

Por tanto, la cobertura de ambos indicadores sigue siendo baja. En 2014, el porcentaje de países con datos para el indicador mundial de profesores formados varió

del 22 % en el segundo ciclo de secundaria al 46 % en primaria. La cobertura ha aumentado un poco a lo largo del tiempo, ya que en 1999 era del 34 % para la educación primaria. En el caso del indicador de profesores cualificados, la cobertura es de aproximadamente siete puntos porcentuales menos que para el indicador de profesores formados.

La carencia de datos se debe a varios motivos. En algunos casos, los datos simplemente no existen —por ejemplo, los países con un sector de educación privada grande a menudo no pueden dar información precisa sobre el personal del sector. Lo que ocurre más habitualmente es que los datos existen, pero requieren la coordinación de varias bases de datos. Las nuevas iniciativas del IEU para recopilar datos globales sobre profesores, así como datos subnacionales sobre profesores en Asia, ayudarán a los países a integrar mejor los sistemas de información sobre la educación.

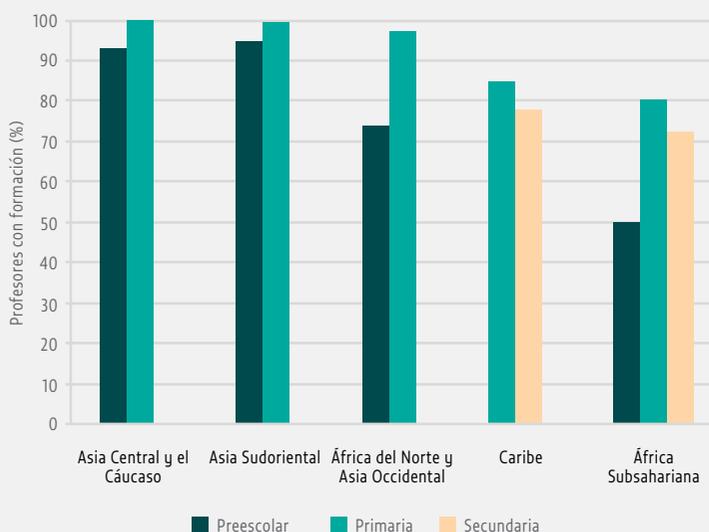
A pesar de las limitaciones, existen pruebas claras de que un gran porcentaje de profesores parece no haber recibido la formación mínima. Por ejemplo, en el Caribe, solo el 85 % de los profesores de primaria cuentan con formación. En África del Norte y Asia Occidental, solo el 73 % de los profesores de preescolar tienen formación. En el África Subsahariana, menos de la mitad de los profesores de preescolar y tres cuartos de los de secundaria tienen formación (**Gráfico 19.2**).

Si ordenamos los países en función del porcentaje de profesores formados, desde el más bajo hasta el más alto, vemos que en primaria hay menos países con un porcentaje muy bajo de profesores sin formación en comparación con la educación preescolar. Por ejemplo, en el cuartil inferior de países, al menos uno de cada cuatro profesores de primaria no tiene formación. Esto se compara con la cifra de preescolar, que es de uno de cada dos profesores. En la mitad inferior de países, al menos uno de cada cuatro profesores de preescolar no tiene formación (**Gráfico 19.3**).

Una cobertura más amplia de países no sería suficiente para hacer patente todos los déficits de formación del personal docente. Por ejemplo, la más baja proporción de personal formado corresponde al nivel preescolar pero la situación es probablemente peor en el caso de la atención y educación de la primera infancia en conjunto, ya que las exigencias en materia de formación inicial suelen ser más altas para los profesores que para los puericultores. Por tanto, estos últimos pueden no

GRÁFICO 19.2:

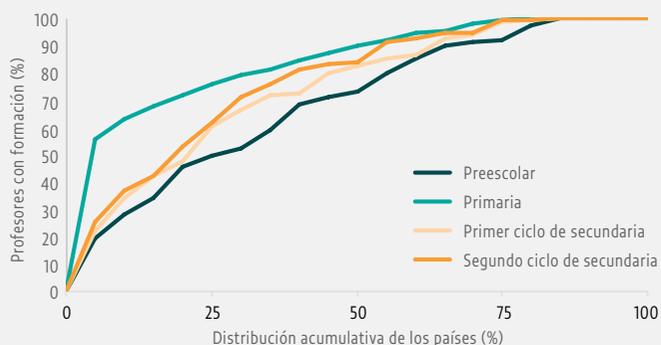
En el África Subsahariana, más de la mitad de los profesores de preescolar y un cuarto de los de secundaria no tienen formación
Porcentaje de profesores con formación, por nivel educativo y región, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 19.3:

En la mitad de los países, más de uno de cada cuatro profesores de preescolar no tiene formación
Distribución acumulativa del porcentaje de profesores con formación, por nivel educativo, en 2014 o el año más reciente disponible



Nota: Las distribuciones se calcularon sobre 76 países en preescolar, 96 en primaria, 56 en el primer ciclo de secundaria y 50 en el segundo ciclo de secundaria.
Fuente: Base de datos del IEU.

haber recibido una educación o formación suficientes. Sin embargo, hay excepciones. Por ejemplo, en algunos países de altos ingresos, como el Japón y Portugal, los dos tipos de personal deben tener una educación

inicial de nivel superior. Algunos países, incluidos Israel, Italia y la República Checa, imparten una formación inicial integrada a los puericultores y a los profesores de preescolar (OCDE, 2012a).

En la educación secundaria, además de las cualificaciones profesionales, muchos países se enfrentan a la escasez de docentes en especialidades concretas. En Alemania en 2009, el 28 % de los directores de escuela secundaria dijeron que estaban experimentando una escasez de profesores de matemáticas y el 42 % una escasez de profesores de ciencias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b). Casi la mitad de los directores de escuela de los países que participaron en la Encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de 2013 señalaron una escasez de profesores con competencias para enseñar a alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2014c),

Estas medidas no captan la desigualdad en la distribución de profesores con formación. Hay pocas pruebas al respecto, a pesar de la importancia de supervisar si los profesores mejor preparados son asignados a las escuelas que más los necesitan. Por ejemplo, en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), los profesores con más de 5 años de experiencia en la enseñanza tienen el 60 % menos de probabilidades de trabajar en escuelas con un porcentaje elevado de estudiantes procedentes de medios lingüísticos diferentes. En Suecia, los profesores con más experiencia tienen la mitad de probabilidades de trabajar en escuelas con un porcentaje más elevado de estudiantes procedentes de hogares desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico (OCDE, 2014c). Este es el resultado tanto de las decisiones de asignación como de las tasas de rotación de maestros más elevadas en las escuelas más difíciles.

Por último, algunas categorías de educadores requieren una formación especializada pero no se las toma en cuenta en las mediciones generales. En particular, los directores de las escuelas participan en un conjunto de actividades cada vez más complejo y hay que supervisar sus cualificaciones (**Recuadro 19.1**).

RECUADRO 19.1
Seguimiento a la preparación y desarrollo de los líderes escolares

Los líderes escolares comprometidos pueden transformar las escuelas. En los países más ricos, se ha estimado que el liderazgo escolar es responsable de un cuarto de la diferencia en los resultados de los alumnos según una explicación basada en diversas variables relacionadas con la escuela. Esto hace que el liderazgo escolar sea la segunda influencia en el aprendizaje, solo después de los profesores.

No obstante, la información sobre las cualificaciones de los líderes escolares entre los países está fragmentada. En Europa, la formación de los directores es obligatoria en 21 países o regiones; la duración varía entre una semana en Rumania a un programa de máster en Malta. También hay programas de formación específicos en países en los que no es un requisito oficial para aceptar el puesto.

En los países que participaron en la encuesta TALIS de 2013, el 92% de los directores de escuela del primer ciclo de la enseñanza secundaria tenían una formación superior, pero muchos no estaban preparados para tareas específicas. Por ejemplo, solo el 14% de los directores de escuela de Dinamarca había participado en programas de formación para ellos o de administración escolar antes de ocupar el cargo y, por otro lado, el 45% todavía no lo había hecho en el momento de realizar la encuesta. Esta proporción era del 51% en Serbia y del 58% en Croacia. Además, el 41% de los directores de escuela de España y el 57% de Polonia nunca habían recibido formación sobre liderazgo educativo.

En Chile, el gobierno introdujo el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, un proceso competitivo para la selección de directores de escuela y, en 2011, el Plan de Formación de Directores de escuela de Excelencia, que en sus dos primeros años formó a más de un tercio de los directores en materia de competencias de liderazgo mediante estudios superiores.

Para hacer frente a la ausencia de cualificación profesional, Sudáfrica introdujo un certificado de estudios superiores en educación: Liderazgo escolar. Tras la evaluación positiva, el gobierno hizo del programa un requisito para los nuevos directores de escuela en un plazo de tres años después de su nombramiento. Jamaica ha establecido recientemente el Centro Nacional de Liderazgo Educativo para formar y certificar a los directores y a las personas que desean serlo.

En los países más pobres, es poco frecuente que los directores de escuela reciban una formación previa al empleo o durante su desempeño y las autoridades de educación locales les brindan muy escaso apoyo. De entre 12 países del África Subsahariana y Asia Meridional, la mayoría de bajos ingresos, solo Bangladesh hizo un esfuerzo por formar a todos sus líderes escolares.

Fuentes: Bennell y Akyeampong (2007), Bruns y Luque (2014), Bush (2008), Bush y Glover (2012), Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013), Leithwood y otros, (2008), OCDE (2014c), Vaillant (2015).

Como se ha mostrado anteriormente, los requisitos de formación mínimos son difíciles de comparar entre los distintos países. En particular, los cursos de formación inicial para docentes difieren en lo referente a la duración, la extensión del periodo de iniciación y las modalidades —ya se hayan impartido junto con la educación general o después de haber terminado los estudios de distintas asignaturas. En el caso de los profesores de materias, los cursos también difieren con respecto al grado de especialización (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012b).

Los aspectos estructurales también dificultan la comparación de las cualificaciones por diversas razones (Tatto y otros, 2012). Por ejemplo, los países podrían aplicar criterios más o menos estrictos para la admisión en programas de educación para docentes. En Botswana, los candidatos a la formación de profesor de matemáticas de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria deben demostrar sus competencias en matemáticas para poder inscribirse.

Las políticas nacionales para garantizar la calidad de los programas educativos para docentes son diferentes. En Tailandia, la Oficina Nacional de Normas y de Evaluación de la Calidad de la Educación es un órgano de evaluación externo con poder para anular la acreditación de los programas. Chile fomenta los programas alternativos de formación de los docentes, lo cual permite formar a un mayor número de educandos con criterios de admisión menos estrictos, si bien este sistema no está reglamentado.

Algunos países añaden una capa de garantía de calidad al no permitir a todos los graduados de programas de educación para docentes acceder a la profesión. En Filipinas y Omán, las personas con un título docente también deben realizar una prueba establecida por organismos externos (Tatto y otros, 2012).

El perfil de los instructores de docentes también es diferente, en particular en los países más pobres, en los que estos pueden haber recibido muy poca formación. Un análisis realizado en seis países del África Subsahariana descubrió que los instructores encargados de formar a los profesores para la enseñanza precoz de la lectura casi nunca eran

RECUADRO 19.2

Evaluación directa de las competencias de los profesores

La mejora de los datos sobre las cualificaciones de los profesores generará una mejor información sobre cómo los sistemas escolares cumplen con los estándares mínimos, pero no responderá a la necesidad de contar con pruebas sobre los conocimientos y competencias de los profesores. Dada la diversidad de competencias que los profesores aportan a la clase, no es realista buscar indicadores mundiales de las competencias de los profesores. Sin embargo, pueden evaluarse algunos aspectos de las competencias de los profesores. Las iniciativas discutidas a continuación deberían seguirse de cerca. Aunque es posible que no den lugar a indicadores mundiales, es probable que respondan a preguntas de políticas en los planos regional y nacional y que puedan proporcionar indicadores de referencia útiles.

En lo relativo a los conocimientos generales, los datos de 23 países que participaron en 2011 en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, mostraron que las competencias en aritmética de los profesores con respecto a las de un empleado medio titular de un diploma universitario, varían considerablemente. Por ejemplo, las competencias en aritmética de los profesores de Francia y España se situaban entre el 75 % y el 80 % superiores de la escala de distribución de las competencias de un adulto medio, mientras que los profesores de Dinamarca y la Federación de Rusia estaban cerca de la mitad de la escala.

En lo relativo a las competencias específicas de cada materia, como parte del SACMEQ en 2007, se pidió a los profesores de sexto grado que hicieran la misma evaluación que sus alumnos. Los análisis para este informe indican que los resultados varían mucho entre los 15 países. Mientras que solo el 2 % de los profesores de Kenia obtuvieron una puntuación por debajo del nivel de resolución de problemas concretos en matemáticas, el porcentaje fue del 35 % en Sudáfrica, del 39 % en Mozambique y del 43 % en Zambia. La siguiente ronda del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC) en países africanos francófonos en 2019 incluirá una evaluación similar de las competencias de los profesores.

En lo relativo a las competencias profesionales, el Estudio sobre la formación en matemáticas de los docentes (TEDS-M), llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, evaluó a profesores en formación para ver sus conocimientos sobre el contenido pedagógico. Se incluyeron tres subcategorías: conocimiento del plan de estudios, conocimiento de la planificación para la enseñanza y el aprendizaje y, por último, aplicación de las matemáticas para la enseñanza y el aprendizaje. El nivel de competencia definido correspondía a la aptitud para «reconocer si una estrategia de enseñanza era correcta o no para un ejemplo concreto y, también, para evaluar el trabajo de los alumnos cuando el contenido era convencional o típico de los cursos de primaria». Menos del 1 % de los profesores que estaban recibiendo formación para los primeros cursos de primaria en Georgia llegaron al nivel, en comparación con el 44 % de Alemania.

En la OCDE, la Encuesta sobre Conocimientos de los Profesores, una encuesta piloto realizada en seis países en 2016, evaluará los conocimientos pedagógicos generales de los profesores del primer ciclo de la enseñanza secundaria, los docentes en formación y los instructores. La encuesta igualmente evaluará el rendimiento de los profesores en tres ámbitos clave de la pedagogía necesarios para una enseñanza eficaz: instrucción, aprendizaje y evaluación.

Fuentes: Hanushek y otros, (2014); König (2014); Tatto y otros, (2012).

expertos en este campo (Pryor y otros, 2012). En Eritrea, Gambia y Zambia, los instructores de muchos cursos de preparación de profesores de primaria solían ser antiguos profesores de secundaria con poca experiencia en la enseñanza de educación primaria (Mulkeen, 2010).

Por ello, se espera que la introducción de un indicador mundial definido según las cualificaciones profesionales aumente el acervo de información sobre profesores con formación. Sin embargo, hay que trabajar más para desarrollar indicadores a nivel de sistema que capten de un modo más preciso los matices de los requisitos mínimos para acceder a la profesión. Aun así, el grado en que los profesores cumplen esos requisitos no permite presagiar sus competencias (**Recuadro 19.2**).

COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La formulación de la meta se refiere explícitamente a la «cooperación internacional para la formación de profesores en los países en desarrollo, especialmente en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo», como un medio para aumentar el suministro de profesores cualificados. Sin embargo, esta adición a la meta parece desproporcionada para la función que la cooperación internacional podría ejercer en la educación de los profesores.

El Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE, que es la plataforma internacional de financiación de ayudas, tiene un código especial para la formación de profesores. No capta la cantidad total de apoyo externo para la formación de profesores, aunque, como parte de ella, podría subsumirse en otros códigos de alcance general. Entre 2002 y 2014, los donantes triplicaron sus desembolsos, que pasaron de 77 a 251 millones de dólares estadounidenses, lo que equivale al 2 % del total de las ayudas directas a la educación. Los países menos adelantados recibieron el 41 % del total de la ayuda para la formación de profesores y los pequeños Estados insulares en desarrollo, por su parte, recibieron el 7 %. Los tres donantes que más priorizaron la formación de profesores en sus ayudas a la educación en 2014 fueron el Canadá (9,5 %), Portugal (8,5 %) y Australia (6,2 %).

MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES Y APOYO

En la formulación de la meta 4.c no se muestra cómo motivar y apoyar a los profesores, pero es una preocupación política importante reflejada en el Marco de Acción Educación 2030, que afirma que los profesores que cuentan con un buen apoyo y una buena motivación tienden más a asegurarse de que los alumnos se benefician de la experiencia de su clase. Por otra parte, se han propuesto modelos para explicar cómo las personalidades, los valores y las competencias interactúan con factores y circunstancias externos dando forma a los pensamientos, sentimientos y creencias de los profesores (Neves de Jesus y Lens, 2005; Richardson y otros, 2014) (**Gráfico 19.4**).

Los últimos estudios comparativos han aportado valiosas perspectivas. Por ejemplo, la encuesta TALIS de 2013 mostró que los niveles de satisfacción laboral de los profesores eran más altos cuando tenían la oportunidad de participar en la toma de decisiones de la escuela, colaborar con compañeros y recibir opiniones útiles de sus supervisores (OCDE, 2014c).

Dos organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales, en nombre del Grupo de trabajo sobre la motivación de los docentes han desarrollado una herramienta de diagnóstico de la motivación de los profesores en los países más pobres, que se ha puesto a prueba en Bangladesh, la India, Uganda y Viet Nam. Esta incluye pedir a los profesores que describan si sienten que pueden influir en las decisiones de la escuela y cómo tratar con los estudiantes que se quedan atrás (Save the Children y World Vision, 2015).

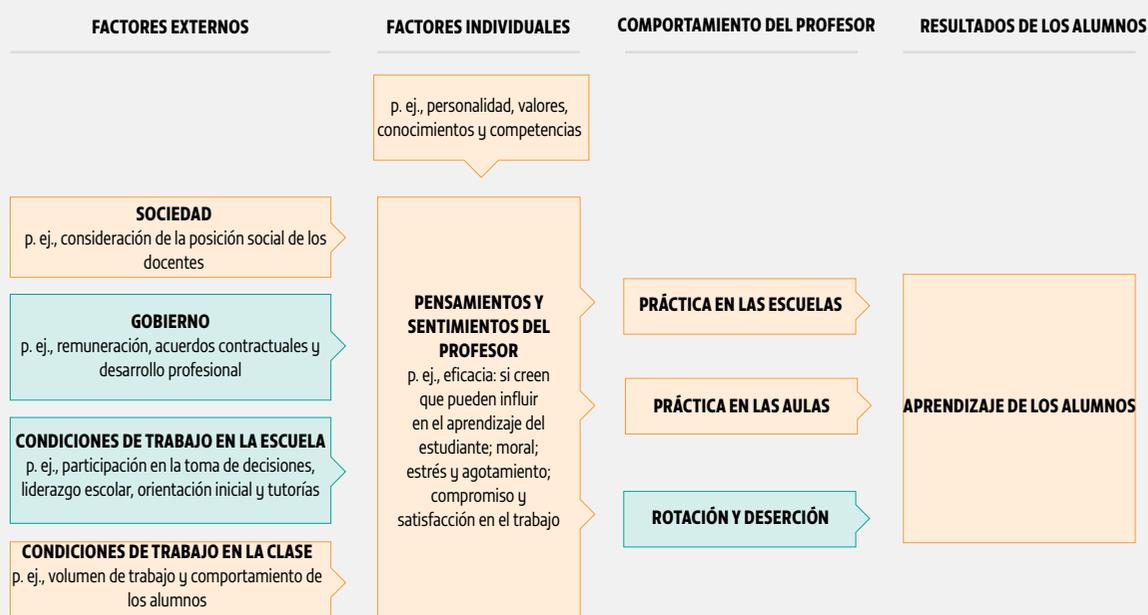
No obstante, la recopilación de información directa sobre la motivación y satisfacción laboral entre los países plantearía importantes problemas para el seguimiento internacional, lo que requiere definiciones coherentes para captar las tendencias a largo plazo.

Este capítulo cubre aspectos seleccionados sobre el apoyo y la motivación de los profesores. Igualmente observa los factores externos, principalmente los relacionados con la política gubernamental, como por ejemplo: mecanismos de orientación inicial y tutorías para los profesores nuevos; oportunidades de formación profesional permanente; condiciones laborales, especialmente en lo que respecta a los acuerdos

GRÁFICO 19.4:

La motivación de los profesores resulta de la interacción de factores externos con las características, los valores y las competencias personales

Un marco para entender los factores que afectan a la motivación de los docentes



Fuente: Adaptado de los trabajos de Leithwood (2006).

CUADRO 19.1:**Oportunidades de apoyo para nuevos profesores de primaria, países seleccionados, 2010-2014**

Programa de orientación inicial, de tutorías o de contacto con los alumnos	Requiere experiencia previa en clase			
	3 meses o menos	Menos de 12 meses	De 12 a 24 meses	Más de 24 meses
Experiencia dando clases durante la educación inicial de los profesores o participación en programas de orientación inicial o tutorías	Camboya, República de Moldova	Côte d'Ivoire, Djibouti, Kenya, Malí, Federación de Rusia (regiones de San Petersburgo y Toms)k)	Bulgaria, Serbia	
Experiencia dando clases durante la educación inicial de los profesores y a través de programas de orientación inicial o tutorías		Guinea-Bissau, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Nigeria (Anambra y Bauchi), Palestina	Benín, Guyana, Nigeria (Ekiti), Uganda	Líbano Túnez

Fuente: Banco Mundial (2016b).

contractuales; y la remuneración. Posteriormente se examina la información disponible sobre una posible manifestación de una falta de motivación: la tasa de deserción de los docentes. En general, sugiere que todavía queda mucho camino por recorrer antes de poder captar datos fiables sobre los sueldos, las condiciones laborales y la deserción.

ORIENTACIÓN INICIAL

Los profesores se enfrentan a sus mayores desafíos cuando pasan de ser educandos a responsables de una clase. El objetivo de los programas de orientación inicial y tutorías, que cubren una serie de actividades y adoptan distintas formas, es apoyar a los profesores que son nuevos en la profesión, así como a los que son nuevos en una escuela determinada. Los programas pueden estructurarse y organizarse según un conjunto de normas especificadas de manera formal, como en la orientación inicial formal, o hacerse de manera informal.

En 34 países y entidades subregionales que participaron en la TALIS 2013, el 44 % de los profesores de primer ciclo de secundaria que eran nuevos en la escuela tuvieron acceso a programas de orientación inicial formal, según sus directores de escuela; este mecanismo de apoyo estuvo disponible para el 66 % de los profesores de todos los niveles que acababan de iniciarse en la profesión. Sin embargo, según los propios profesores, solo el 49 % había participado en un programa de orientación inicial. La proporción varió entre más de 4 sobre 5 en los países de Asia Oriental, como el Japón, Malasia y Singapur, y menos de 1 sobre 5 en Estonia, Finlandia, Noruega y Suecia.

La encuesta también preguntaba a los profesores de primer ciclo de secundaria si estaban participando

en algún programa de tutorías en ese momento. Aproximadamente el 13 % dijo que se les había asignado un tutor; el índice aumentó al 25 % entre los profesores con menos de cinco años de experiencia. Dentro de este último grupo, el rango osciló entre el 6 % en Chile y el 9 % en Italia al 52 % en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos). En México, el porcentaje de profesores a los que se les asignó un tutor fue del 22 % en primaria, del 17 % en el primer ciclo de secundaria y del 13 % en el segundo ciclo de secundaria (OCDE, 2014c).

La eficacia de los programas de orientación inicial y tutorías depende de la calidad de la interacción con los mentores. Esta puede reforzarse si los profesores han estado en contacto con clases en su formación inicial. Como parte del módulo de profesores del Enfoque Sistemático del Banco Mundial para unos Mejores Resultados Educativos (SABER), se recopiló información sobre las políticas oficiales relacionadas con la incidencia y la duración de la experiencia previa en clase de los profesores de primaria, paralelamente a los programas de orientación inicial y de tutorías (**Cuadro 19.1**).

De este análisis se han extraído algunos patrones. En Camboya, a los maestros en formación se les exige que tengan hasta tres meses de experiencia previa dando clases, sin que haya sistemas formales que faciliten la transición de los profesores nuevos a las escuelas. Por el contrario, a los maestros en formación del Líbano se les exige, entre otras cosas, enseñar en una clase durante al menos un año para obtener su certificado, así como participar en un programa de orientación inicial al entrar en una escuela (Banco Mundial, 2016b).

Las diferencias entre los programas de orientación inicial y tutorías pueden dificultar la comparación de los resultados. Un estudio de seis países de Europa

Oriental y el Cáucaso descubrió que solo Azerbaiyán tenía un programa de orientación inicial formal para nuevos profesores, el cual tenía un año de duración. Aunque así, puede haber menos medidas de apoyo sistemáticas a nivel escolar, como por ejemplo en Ucrania. Georgia introdujo un programa piloto de orientación inicial y tutorías en 2009-2010 como parte del cual los tutores recibían formación y una prestación especial, pero se suspendió posteriormente debido a diversos problemas de implementación (GHK, 2011; Banco Mundial, 2016b).

Los profesores de los países de los Balcanes Occidentales tienden a tener un periodo de prueba extenso de hasta un año de duración durante el cual son guiados por un tutor que se les asigna. En el cantón de Sarajevo, en Bosnia y Herzegovina, los tutores reciben una prestación de entre el 5 % y el 10 % de su salario, pero ninguna formación y, por otra parte, pueden no proceder de las mismas instituciones que los pupilos que están bajo su tutela, lo cual puede reducir las horas en que están en contacto (ICF GHK, 2013).

FORMACIÓN EN EL EMPLEO

Uno de los indicadores temáticos propuestos tiene por objetivo explorar la disponibilidad de la formación en el empleo como medio de apoyo a los profesores. El indicador presenta más desafíos que los indicadores relacionados con las cualificaciones de los profesores, ya que los programas de formación profesional permanente son incluso más diversos que los programas previos al servicio y menos fáciles de clasificar en categorías claras.

Como la información no se recopila de un modo sistemático y comparable a partir de los datos administrativos, actualmente el IEU no comunica dicha información. En cualquier caso, la formación en el entorno laboral no suele impartirse de un modo centralizado y existen variaciones considerables incluso a nivel de escuela. También depende de los requisitos institucionales y de la voluntad de participar que tengan los profesores, así como de cualquier obstáculo que puedan encontrarse, como el coste, el tiempo y los problemas de horarios. Un enfoque global para recopilar datos debería poder recabar información directamente de una muestra de profesores.

La encuesta TALIS de 2013 da una buena idea de las posibilidades y dificultades que plantea este indicador. De entre profesores del primer ciclo de secundaria de 34 países y entidades subregionales, aproximadamente

el 88 % indicó que había participado en al menos una actividad de formación profesional durante los 12 meses anteriores a la encuesta; los índices más bajos se observaron en Chile (72 %) y Eslovaquia (73 %). En promedio, los índices de participación permanecieron estables en las dos fases de la encuesta TALIS, aunque disminuyeron del 100 % al 84 % en España y del 85 % al 75 % en Italia entre 2008 y 2013. En algunas ocasiones los profesores pagaron por su formación, pero esto debería excluirse del indicador para captar el grado de apoyo que los profesores reciben.

La información sobre los índices de participación debe complementarse con información sobre el tipo y la duración de la formación. Las actividades varían entre la formación organizada y estructurada y los aprendizajes informales autodidactas. Entre los enfoques estructurados, el 71 % de los profesores indicaron haber asistido a cursos o talleres durante un promedio de ocho días durante el año anterior, lo que los convierte en la forma de actividad más común en los países participantes.

Entre los enfoques informales, el 37 % de los profesores indicó haber participado en una red orientada hacia el desarrollo profesional; la prevalencia en este caso oscila entre el 20 % de Francia, Portugal y la República Checa y el 63 % de Croacia. Además, el 30 % de los profesores indicaron haber participado en actividades de tutoría y observación entre pares como parte de un acuerdo formal con la escuela. Este caso oscila entre el 5 % de Finlandia y el 65 % en Singapur (OCDE, 2014c).

Marcos institucionales de formación profesional permanente

Aunque es preferible estimar los niveles reales de participación en la formación profesional permanente preguntando directamente a los profesores, existe la alternativa de evaluar la política nacional como un indicador del compromiso de un país para proporcionar dichas oportunidades de formación.

En Europa, las expectativas del gobierno en lo referente a la formación profesional difieren. Desde la educación preescolar hasta el segundo ciclo de secundaria, la formación profesional permanente se considera un deber en Bélgica y Hungría, necesaria solo para un ascenso en Francia y Polonia y simplemente opcional en Grecia e Irlanda. Los países también difieren con respecto a la gama de incentivos que ofrecen a los profesores. En España, los planes de formación profesional a

RECUADRO 19.3
Revalorización de los «profesores de padres» en el Camerún

Los tres tipos de situación laboral para los profesores de primaria en Camerún son: funcionarios, profesores interinos y profesores de padres. La cualificación mínima para los profesores de primaria es el certificado de aptitud pedagógica de maestro de la enseñanza preescolar y primaria (CAPIEMP), aunque también puede aceptarse una licenciatura en algunas circunstancias. Para obtener el CAPIEMP, los profesores aprendices deben estudiar en una escuela normal durante tres años si tienen un diploma del primer ciclo de secundaria o un año si tienen un diploma del segundo ciclo de secundaria (bachillerato). El CAPIEMP otorga el derecho a convertirse en funcionario fijo de categoría B, aunque no todos los titulares del certificado son contratados por el Estado.

En el Camerún se llevan contratando profesores interinos de duración determinada desde 2003. Desde 2013, a los profesores interinos se les viene pagando un 55 % menos que a los profesores funcionarios, ya que no tienen derecho a las primas que reciben los funcionarios ni tienen ninguna oportunidad de continuar su carrera profesional, incluso aunque suelen tener las cualificaciones requeridas.

Las asociaciones de padres han estado contratando a los famosos profesores de padres, especialmente en las zonas rurales. Pero a estos se les paga incluso menos que a los interinos. En 2014, de 94 000 profesores de primaria, aproximadamente el 18 % eran profesores de padres.

Para abordar la desigualdad de las condiciones laborales, el gobierno decidió contratar a unos 3000 interinos al año durante tres años. En 2014 y 2015, solo se contrataron profesores de padres, mientras que, en 2016, está previsto contratar con contrato temporal tanto a profesores de padres como a jóvenes graduados del CAPIEMP. El gobierno estableció criterios, entre ellos que los contratados a través de este acuerdo debían haber obtenido el CAPIEMP antes de 2013, tener menos de 40 años y estar en ese momento trabajando en una escuela primaria con escasez de profesores.

Fuentes: Cameroon Tribune (2014); Nkengne (2010); DME (2011).

nivel escolar son obligatorios; se ofrecen incentivos económicos, se compensa el tiempo y la formación profesional se aplica como criterio para la movilidad. En Suecia, donde los planes de formación profesional no son obligatorios en los establecimientos escolares, no se utiliza ninguno de estos incentivos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

En el marco del módulo de la iniciativa SABER sobre los docentes, se ha recopilado información similar. Por ejemplo, en Benin, Camboya y Palestina los profesores de primaria no tienen que participar en la formación profesional, mientras que en Djibouti, Egipto y Kazajstán deben participar durante al menos 10 días pero no tienen que asumir los gastos (Banco Mundial, 2016b).

CONDICIONES DE TRABAJO

Mientras que la mayoría de los profesores del mundo están empleados con un contrato permanente, el uso de contratos de corta duración está creciendo. Se ha recurrido a otras soluciones para responder a las necesidades temporales y resolver problemas concretos de contratación. También han permitido controlar el coste de los sueldos de los profesores.

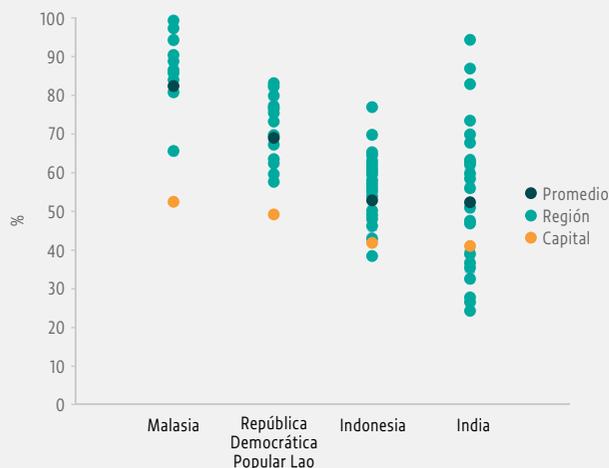
El uso frecuente de contratos de corta duración puede perjudicar el prestigio de la enseñanza como carrera (OIT y UNESCO, 2015). Se han relacionado con el alto grado de rotación de los profesores, que interrumpe la gestión de la escuela y reduce la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos (Burns y Darling-Hammond, 2014). También crean desigualdad de oportunidades en las carreras de los profesores, como es el caso del Camerún (**Recuadro 19.3**).

El IEU distingue entre los funcionarios, los profesores con contratos fijos o de corta duración, los profesores comunitarios y los voluntarios. Si bien los datos del módulo mundial sobre los docentes todavía no están disponibles, de acuerdo con el módulo regional sobre profesores de Asia, el porcentaje de profesores con contratos de funcionarios varía entre los países y dentro de cada uno. Por ejemplo, tanto en la República Democrática Popular Lao como en Malasia, el porcentaje de escuelas privadas es de menos del 5 %. Aun así, solo el 69 % de los profesores de primaria de la República Democrática Popular Lao y el 82 % en Malasia fueron contratados como funcionarios. Aproximadamente, solo 4 de cada 10 profesores de primaria de los distritos de las capitales de Deli y Yakarta gozaban de dichos contratos (**Gráfico 19.5**).

En la India, el estado con el porcentaje más bajo de profesores funcionarios fue Jharkhand, con solo el 24 %. La contratación de profesores interinos se inició durante el Programa de Educación Primaria de los Distritos a finales de los años 1990. Estos profesores no tienen las mismas oportunidades profesionales que los que tienen contratos

GRÁFICO 19.5:**El porcentaje de profesores interinos varía entre los distintos países y dentro de cada país**

Porcentaje de profesores de primaria contratados como funcionarios, por provincia/región, países seleccionados, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

de funcionarios. A pesar de que la Ley sobre el Derecho a la Educación establece que los profesores solo deben ser contratados como funcionarios, el gobierno había previsto cubrir la mitad de los puestos vacantes en Jharkhand con profesores interinos hasta en 2012 (Rao y otros, 2015).

En el Brasil, según la encuesta nacional realizada en una muestra de hogares, el 54 % de los profesores desde preescolar hasta los niveles de secundaria son funcionarios, el 23 % tiene contratos regulares y otro 23 % no tiene contrato formal, además, este porcentaje asciende al 31 % en la región Nordeste (Alves y Pinto, 2011).

Los contratos de corta duración son mucho más comunes para los profesores principiantes que para los que tienen experiencia. Por ejemplo, en la República Checa, el 61 % de los profesores principiantes tienen contratos de corta duración, en comparación de menos del 10 % de los profesores con experiencia (Burns y Darling-Hammond, 2014).

Comparar las definiciones de las condiciones de empleo en los distintos países es complicado. En Europa, los profesores pueden ser funcionarios o, en especial los empleados a nivel local o por las escuelas, pueden tener

un contrato sujeto a las leyes laborales generales, pero los dos pueden ser similares en la práctica. En los Países Bajos, los profesores de las escuelas públicas son funcionarios de carrera mientras que los que trabajan en escuelas privadas subvencionadas lo hacen por contrato, pero tienen las mismas condiciones laborales y los convenios colectivos cubren todo el sector de la educación (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

SALARIOS

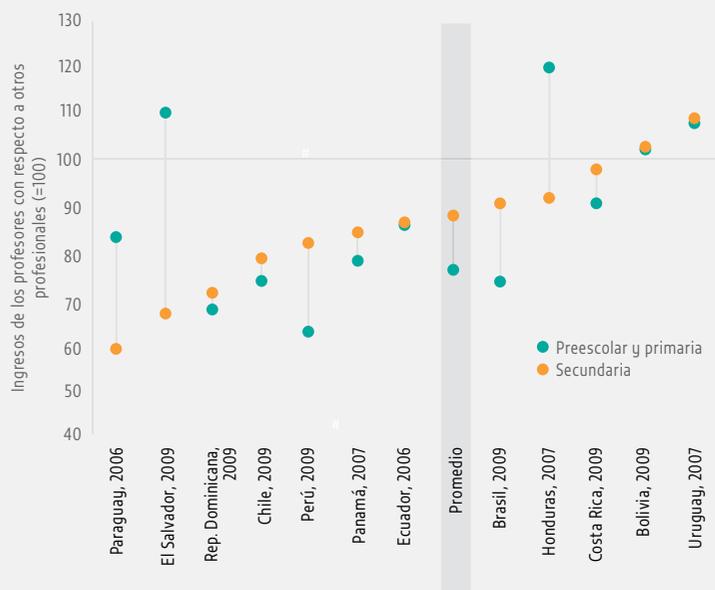
Si bien muchas personas escogen la profesión docente porque obtienen un beneficio intrínseco derivado de la enseñanza, también es necesario que la sociedad valore la profesión como una opción de carrera viable y atractiva. Unas condiciones de remuneración competitivas son indispensables para contratar y retener a los mejores en la profesión.

En general, es difícil estimar el salario medio de un profesor, incluso dentro de un nivel educativo en particular. Las remuneraciones reglamentarias difieren entre los países en muchos aspectos, incluidos los niveles mínimos y máximos, el número de años después de los cuales un profesor puede llegar al máximo nivel y la distribución de los profesores en la escala de sueldos. Las pruebas documentales relativas a las horas de trabajo o el pago de las horas extraordinarias suelen ser escasas. Suele haber diferencias importantes en lo referente a qué subsidios están incluidos y excluidos y cómo se calculan las cotizaciones a la seguridad social.

Un análisis detallado de países comparables puede ser esclarecedor e identificar diferencias nacionales. Por ejemplo, la evolución del salario varía enormemente en Europa. En Dinamarca, los profesores de primaria y primer ciclo de secundaria con 12 años de experiencia pueden llegar al salario reglamentario máximo, que es menos del 20 % por encima del nivel mínimo. Por el contrario, en Hungría, los profesores de primaria y secundaria necesitan 42 años de experiencia para llegar al salario reglamentario máximo, que es más del doble del nivel mínimo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015c). En los países de la OCDE, los sueldos de los profesores aumentan según el nivel de enseñanza

GRÁFICO 19.6:

Los profesores de América Latina ganaron menos que otros profesionales
Brecha salarial entre los profesionales y técnicos y los profesores después de tener en cuenta el sexo, la edad y la formación, países seleccionados de América Latina, 2006-2009



Fuente: Mizala y Ñopo (2012).

que imparten, con una diferencia media del 26 % entre los profesores de preescolar y del segundo ciclo de secundaria (OCDE, 2015b).

Estos indicadores atañen únicamente de forma interna a la profesión docente. Para conocer el valor de las condiciones de remuneración, debe compararse con una referencia externa. El enfoque más común ha sido expresar los salarios anuales medios como un porcentaje de los ingresos per cápita. Por ejemplo, la Iniciativa Vía Rápida de la Educación para Todos recomendó que el salario anual medio de los profesores de primaria en los países de bajos ingresos, incluidas las prestaciones, debería ser 3,5 veces el PIB per cápita (EPT-FTI, 2004).

Sin embargo, la relación entre los salarios y los ingresos per cápita refleja ampliamente el nivel de desarrollo socioeconómico de un país, la estructura de los mercados laborales y la distribución de ingresos. En los países pobres, suelen escasear las personas con competencias para la enseñanza y, por tanto, de media, son más caras. Por ejemplo, entre los países que cuentan con datos sobre los salarios de los profesores, utilizados para estimar los costes de las metas para la Educación

2030 en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015*, los salarios de los profesores de primaria fueron 2,4 veces el PIB per cápita en los países de ingresos medios bajos pero 3,3 veces en los países de bajos ingresos. Comparar los niveles salariales entre los países con niveles de desarrollo similares puede ser significativo, pero las comparaciones directas entre los países más ricos y los más pobres suelen inducir conclusiones equívocas.

Un enfoque alternativo, que el indicador temático propuesto favorece, es centrarse en el salario medio de los profesores como un porcentaje del salario de los trabajadores adultos a jornada completa con una formación similar. Por ejemplo, los datos administrativos de los países de la OCDE indican que los profesores de primaria ganan el 78 % y los del primer ciclo de la enseñanza secundaria el 80 % del salario de los adultos con una formación similar. Dentro del último grupo, los porcentajes varían del 57 % en Eslovaquia y el 60 % en Chile a aproximadamente el 100 % en Dinamarca y Francia (OCDE, 2015b).

En la práctica, establecer la competitividad relativa de los salarios de los profesores utilizando datos administrativos puede resultar difícil en muchos países. Por ejemplo, en lugar de determinarse a nivel central, los salarios suelen fijarse en niveles inferiores de gobierno o a nivel de las escuelas. Las fuentes administrativas tampoco se encuentran en las condiciones idóneas para restituir los datos sobre las remuneraciones de los profesores en el sector privado ni sobre los contratos.

Por este motivo, un enfoque consiste en observar los datos de las encuestas relativas a la fuerza laboral. La ventaja de este enfoque es que una única fuente proporciona información similar sobre los salarios y otras características sobre la situación individual de los profesores y otros trabajadores. Esto hace posible estimar la diferencia salarial además de ver los factores explicativos.

El análisis de las encuestas sobre fuerza laboral de 13 países de América Latina mostró resultados bastante similares a los de los países de la OCDE. Los profesores

de preescolar y primaria ganaban el 76 % de lo que ganaban otros profesionales y técnicos, mientras que los profesores de secundaria ganaban el 88 %, habida cuenta de las diferencias de sexo, edad y formación (**Gráfico 19.6**). No obstante, había grandes diferencias dentro del grupo. En la República Dominicana, el profesor medio ganaba aproximadamente el 70 %, mientras que en Uruguay, los profesores disfrutaban de una ligera ventaja sobre otros profesionales y técnicos (Mizala y Ñopo, 2012).

Si bien este enfoque ofrece una base sólida para examinar la remuneración relativa de los profesores en los distintos países, también tiene considerables desventajas. Las encuestas sobre la fuerza laboral no son lo suficientemente frecuentes como para hacer un seguimiento, ni tampoco sus conjuntos de datos están fácilmente disponibles en todas las regiones del mundo. Los tamaños de sus muestreos deben ser lo suficientemente grandes como para incluir el hecho de que los profesores normalmente solo representan un 3 % de la fuerza laboral. Incluso si los muestreos son de grandes envergaduras, hay pocas probabilidades de que distingan entre niveles y sectores de la educación o entre profesores y directores de escuela.

Como la información sobre las profesiones no se recopila del mismo modo en todas partes, quizás no sea posible establecer una definición uniforme para un grupo de comparación compuesto de «otros profesionales» entre distintos países. Además, los profesionales por cuenta propia a menudo no declaran todos sus ingresos, lo que da lugar a una subestimación de la diferencia salarial entre ellos y los profesores, que tienden más a trabajar con contratos de funcionarios.

No obstante, dicho enfoque puede ofrecer una visión más coherente de la remuneración relativa de los profesores y su evolución a lo largo del tiempo que la visión actualmente disponible. Adoptar este enfoque requerirá una mejora de la coordinación y el establecimiento de un mecanismo interinstitucional con el apoyo de la Organización Internacional del Trabajo.

DESERCIÓN

Los profesores pueden abandonar la profesión por muchos motivos -jubilación, despido, enfermedad o fallecimiento- o de manera voluntaria. Mientras que es deseable un cierto nivel de deserción en los primeros años (cuando los profesores descubren que no tienen

vocación para la enseñanza), un exceso de deserción supone un desperdicio de los recursos invertidos en la formación y contratación de profesores. El aumento de la rotación y la deserción puede perjudicar las clases y las experiencias de aprendizaje de los alumnos, especialmente en las zonas desfavorecidas en las que enseñar se ve como una profesión menos atractiva y sustituir a los profesores puede ser difícil y requerir más tiempo.

El grado en que los profesores abandonan la profesión de manera voluntaria para buscar otro trabajo puede servir como un indicador potencial de la baja motivación entre los profesionales de la enseñanza.

Mientras que pocos países informan con regularidad sobre las tasas generales de deserción de profesores al año, las tasas disponibles varían bastante entre los distintos países y dentro de cada país. En el África Subsahariana, las últimas tasas de deserción anuales entre los profesores de primaria oscilan entre el 1 % en Mauritania al 15 % en el Togo. Entre 14 países de la OCDE con datos comparables, las tasas de deserción de los profesores de la enseñanza pública fueron inferiores al 3 % en tres países, entre el 3% y el 6% en seis y superiores al 6 % en cinco (OCDE, 2005c). Las tasas de deserción también cambian dentro de los países a lo largo del tiempo. En los Estados Unidos, la deserción aumentó en un 41 % entre 1988-1989 y 2008-2009, pasando del 6,4 % al 9 % (Ingersoll y otros, 2014).

Cuando las encuestas captan los motivos de la deserción, la causa más significativa suele ser la dimisión, más que la jubilación. La dimisión voluntaria encabezaba la lista de estos motivos en una encuesta realizada en los países anglófonos del África Subsahariana (Mulkeen, 2010). En los países de altos ingresos, las tasas de deserción más elevadas se registran entre los profesores nuevos debido a la falta de apoyo y, en general, a la desilusión con respecto a las condiciones de trabajo y la remuneración. Las tasas más elevadas de deserción de profesores se observan en las zonas desfavorecidas y en las escuelas para niños con necesidades educativas especiales. Los profesores de estas escuelas también tienden más a irse a escuelas más ricas (Borman y Dowling, 2008; Boe y otros, 2008; Ingersoll y otros, 2014; OCDE, 2005c).

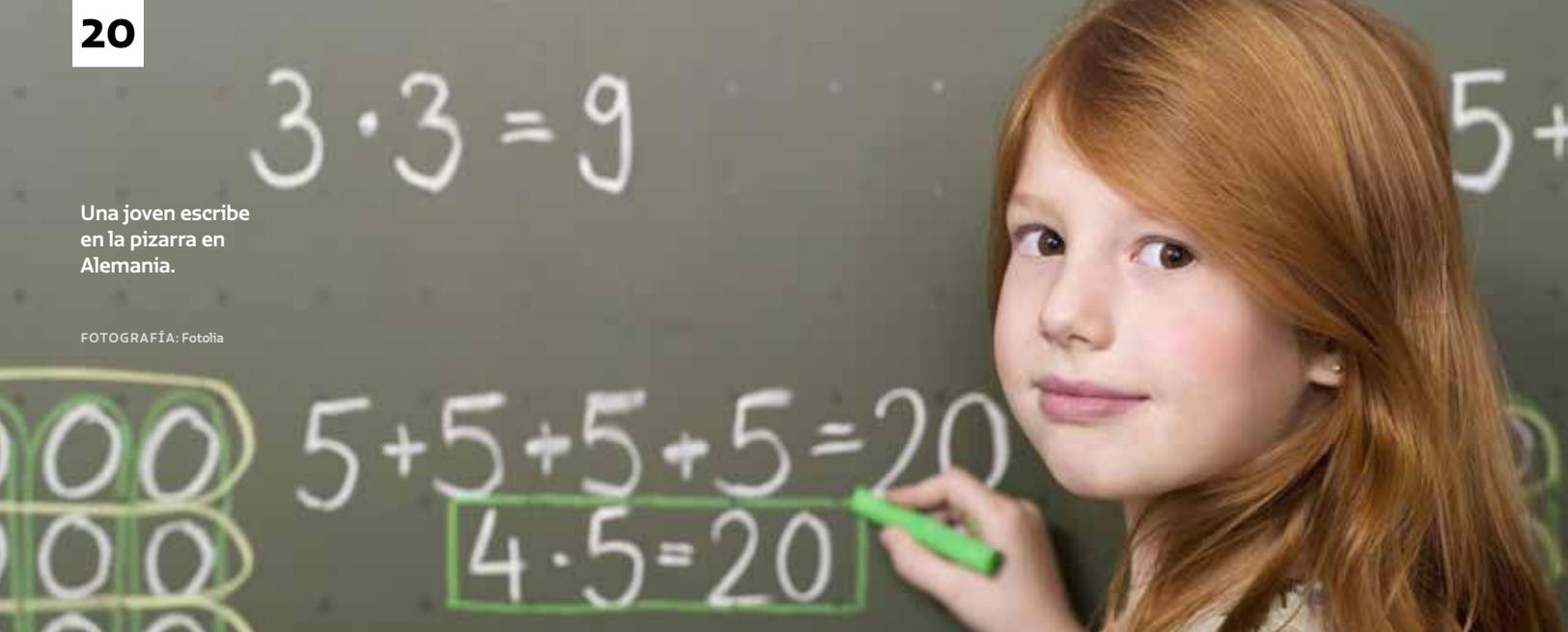
Las condiciones de trabajo pueden ser las que influyan más en la rotación. En la provincia de Punjab (Pakistán), el 24 % de las escuelas públicas indicaron que un profesor se había ido durante el año anterior, en comparación

con el 71 % de las escuelas privadas (Andrabi y otros, 2008), que ofrecen una remuneración inferior y menos protección laboral. En México, la tasa de deserción de los profesores comunitarios en las zonas remotas era más elevada que en otras escuelas, pero disminuyó del 22 % al 17 % después de introducirse un incentivo remunerativo mensual (IADB, 2014). En Uganda, la deserción de profesores disminuyó a un 24 % de 2005 a 2006 después de un aumento salarial del 33 % (Mulkeen, 2010).

Los métodos de recopilación de datos son desiguales. Es posible que estos no distingan claramente entre el personal docente y no docente, que la deserción se refiera solo a los profesores que dejan completamente la profesión o que incluya a aquellos profesores que cambian de escuela. Normalmente, las tasas de deserción se calculan a través de una encuesta anual llevada a cabo en las escuelas. Pero esto deja un margen de error significativo. Una recopilación de datos más adecuada consistiría en emplear una base de datos de recursos humanos centralizada que registre tanto la deserción como el cambio de escuela. Otro enfoque alternativo sería realizar una encuesta que recogiera información directamente de los profesores. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el Centro nacional de estadísticas de la educación realiza la encuesta sobre escuelas y personal más o menos cada cuatro años y después vuelve a realizarla a una muestra de profesores al año siguiente como parte de la encuesta de seguimiento de los docentes (NCES, 2014).

Una joven escribe en la pizarra en Alemania.

FOTOGRAFÍA: Fotolia



MENSAJES CLAVE

La falta de unas finanzas adecuadas y equitativas fue la razón principal por la que no se pudieron cumplir los objetivos de la Educación para Todos entre 2000 y 2015. Sin embargo, ninguna meta del ODS 4 está relacionada específicamente con la financiación de la educación.

Los informes sobre los gastos en materia de educación raramente combinan los fondos de los gobiernos, los donantes externos y los hogares. **Las cuentas nacionales de la educación** examinan simultáneamente las tres fuentes y dan una imagen más precisa.

En todo el mundo y por término medio, **el gasto público** en educación supera los dos umbrales mínimos propuestos en el Marco de Acción Educación 2030, pero al menos 35 países gastan menos del 4 % del PIB recomendado en educación y menos del 15 % del gasto público total.

Los datos son incompletos puesto que solo el 60 % de los países informan del gasto total en educación como porcentaje del PIB para un año determinado; además, están desfasados pues solo se puede tener acceso a ellos tres años después.

El seguimiento del gasto de los gobiernos debe consistir en supervisar si los fondos van a quienes más los necesitan. Los países deberían establecer mecanismos regionales de examen por homólogos para aprender unos de otros en materia de promoción de la equidad.

La asistencia debe multiplicarse al menos por seis para enjugar el déficit anual de 39 000 millones de dólares estadounidenses a fin de cumplir las nuevas metas. Sin embargo, en 2014, la cuantía de la asistencia fue un 8 % inferior a la cifra máxima que alcanzó en 2010. Se podría enjugar el déficit si los donantes destinasen el 0,7 % de su ingreso nacional bruto a asistencia y el 10 % de esta a la enseñanza básica y secundaria.

En la asistencia, debería darse prioridad a los países más pobres. Sin embargo, los países de bajos ingresos recibieron un 28 % del total de la asistencia para la enseñanza básica en 2014, cuando totalizan el 36 % de los niños no escolarizados en el mundo.

También hay que hacer un seguimiento de los niveles de la asistencia humanitaria. En 2015, se destinaron a educación 198 millones de dólares estadounidenses, lo que equivale a menos del 1,9 % del total de la asistencia humanitaria.

Los hogares siguen haciéndose cargo de gran parte del coste de la educación. En los países más pobres, su participación en los gastos totales de educación fue casi el triple que en los países más ricos. Nuevos análisis muestran que la información sobre el gasto de los hogares está disponible en la mayoría de los países pero que raramente se usa.

CAPÍTULO 20

20

Finanzas

(selección de indicadores financieros de la meta 4.5)

INDICADOR TEMÁTICO 19 - Medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos a poblaciones desfavorecidas

INDICADOR TEMÁTICO 20 - Gasto en educación por estudiante y nivel de educación y fuente de financiación

INDICADOR TEMÁTICO 21 - Porcentaje del total de la asistencia a la educación asignado a los países de bajos ingresos

Cuentas nacionales de la educación.....	396
Mejorar los datos financieros	400

Si bien la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible comprende tres metas relativas a los medios de implementación, cabe señalar que ninguna de ellas se refiere a la financiación de la educación. Esta omisión se explica en parte porque parecía imposible fijar una meta relativa a los gastos en materia de educación que fuese aplicable a todos los países. Pero también refleja la preocupación de que el volumen de gastos no guarda relación con la eficacia ni con la eficiencia. Los críticos señalan que países con niveles similares de gasto en relación con sus ingresos per cápita obtienen unos resultados en educación muy distintos.

Sin embargo, *el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015* sostenía que la falta de una financiación equitativa y adecuada era la razón principal por la que el mundo no cumplió los objetivos de la EPT en 2015, y que donde se aceleró el progreso, había pruebas claras del incremento de las asignaciones a educación, por lo general, desde un punto de partida muy bajo.

Independientemente de que no exista una meta en materia de financiación, es indispensable disponer de datos exhaustivos y sistemáticos sobre la financiación de la educación para una planificación eficaz del sector de la educación y un seguimiento de los compromisos de todos los asociados con la agenda mundial para la educación. Esta sección se centra en la necesidad de mejorar la información sobre el volumen y la composición de la financiación de la educación. La carencia de datos es tan grande que no se pueden establecer tendencias nacionales, regionales y mundiales.

Además, esta puede ser una razón de por qué no se han establecido todavía vínculos más sólidos entre la financiación de la educación y los resultados.

La sección comienza con una propuesta de marco general que recoge todas las corrientes de la financiación de la educación. A continuación, se examina en ella la insuficiencia de datos relativos a los gastos públicos, la ayuda y los gastos de los hogares, así como las iniciativas recientes para subsanarla.

CUENTAS NACIONALES DE LA EDUCACIÓN

Los debates nacionales y mundiales sobre la financiación de la educación aún no han terminado. Por ejemplo, en los países pobres tienden a centrarse en lo que gasta el gobierno o en lo que el país recibe de fuentes externas, pero raramente se estudia cómo se combinan las dos corrientes y cómo se influyen entre sí. En algunos países, el gasto del ministerio de educación es solo una parte de lo que un gobierno puede gastar en educación, pues otros ministerios, las administraciones públicas de nivel inferior y los organismos autónomos también canalizan financiación. Aun cuando existe información sobre las demás fuentes, puede haber sido recopilada por medio de clasificaciones diferentes.

Otro problema es la falta de datos sobre el porcentaje del gasto total en educación que corre por cuenta de los hogares. Por ejemplo, la EPT 2015 mostró que si se

“ La falta de financiación adecuada y equitativa fue una de las razones principales por las que el mundo no cumplió los objetivos de la Educación para Todos en 2015

”

sumaban los gastos públicos y de los hogares, estos contribuían con un porcentaje mucho mayor del gasto total en educación en los países más pobres que en los más ricos. Esta conclusión tiene consecuencias importantes sobre la equidad y, sin embargo, no recibe la atención que merece.

Ante un reto similar, el sector de la salud creó el concepto de cuentas nacionales de la salud como marco común para recopilar y procesar datos sobre el gasto en salud. Los esfuerzos comenzaron en la década de 1960, aunque el enfoque no fue adoptado sistemáticamente en todo el mundo hasta la década de 1990. En 2010, 130 países habían usado las cuentas nacionales de salud al menos una vez, mientras que aproximadamente 41 países lo hacían con más o menos frecuencia (Banco Mundial, 2010). En varios países, las cuentas nacionales de salud se han institucionalizado en una unidad específica, a menudo en el Ministerio de Salud.

En materia de educación, ha habido iniciativas fragmentarias para introducir un enfoque similar en determinados países. Un proyecto reciente tiene como objetivo establecer y aplicar sistemáticamente normas comunes relativas a las cuentas nacionales de la educación (CNE). Esta sección presenta la experiencia adquirida en el proyecto y las prioridades futuras de este enfoque.

DETERMINACIÓN DE LOS FLUJOS DE FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Por lo general, la finalidad de las CNE es recopilar datos sobre el gasto en educación de fuentes públicas, privadas y externas de manera coherente y exhaustiva. La metodología hace un seguimiento de todos los flujos de financiación de la educación desde los financiadores de la educación (unidades de financiación como gobiernos, familias o fuentes externas) hasta su uso por los proveedores de servicios de educación (unidades de producción como las instituciones educativas o las oficinas administrativas) (**Gráfico 20.1**). Todos los datos son procesados y clasificados en categorías comunes en torno a cinco dimensiones: unidades de financiación, niveles de educación, unidades de producción, actividades y transacciones económicas.

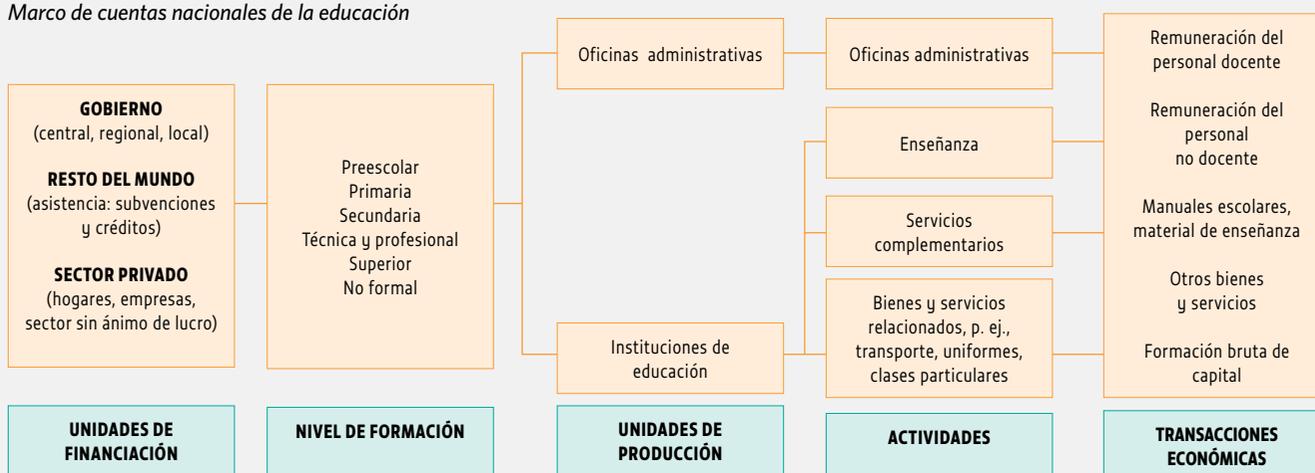
En el periodo 2013-2016, con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y el Polo de Dakar del IIPE ejecutaron un proyecto que dio apoyo a ocho países para el empleo de una metodología común para las CNE. Todos los países recopilaron datos sobre el gasto público. Además:

- Guinea y Zimbabwe se centraron en la asignación de recursos públicos dentro del sistema

GRÁFICO 20.1:

Hay múltiples fuentes y usos de la financiación de la educación

Marco de cuentas nacionales de la educación



Fuente: Según el IIPE, el IEU y la AME (2016b)

- Côte d'Ivoire y Viet Nam se centraron en los gastos de las familias
- La República Democrática Popular Lao y el Senegal se centraron en la financiación externa
- Nepal y Uganda llevaron a cabo unas CNE completas que abarcaban todas las fuentes de financiación.

La elaboración de las CNE requiere varias etapas. La primera consiste en el establecimiento de un equipo técnico nacional con representantes de los ministerios de educación y hacienda y el instituto nacional de estadística. Un comité de dirección compuesto de personal directivo de esas organizaciones se encarga de que el proceso se afiance en sus respectivas instituciones y responda a las necesidades de la planificación de políticas y la toma de decisiones. A continuación, se determinan todos los flujos de financiación, así como los mecanismos a través de los cuales los fondos se ponen a disposición de los proveedores de educación. Después de identificar las fuentes de datos y recopilarlos, se elabora una serie de cuadros de financiación (para las unidades de financiación) y de cuadros de ingresos y gastos (para las unidades de producción) con el fin de consolidar los gastos totales de educación de todas las fuentes. La etapa final consiste en generar los indicadores y comunicar los datos para ayudar a que planificadores, investigadores y responsables de la elaboración de políticas los entiendan.

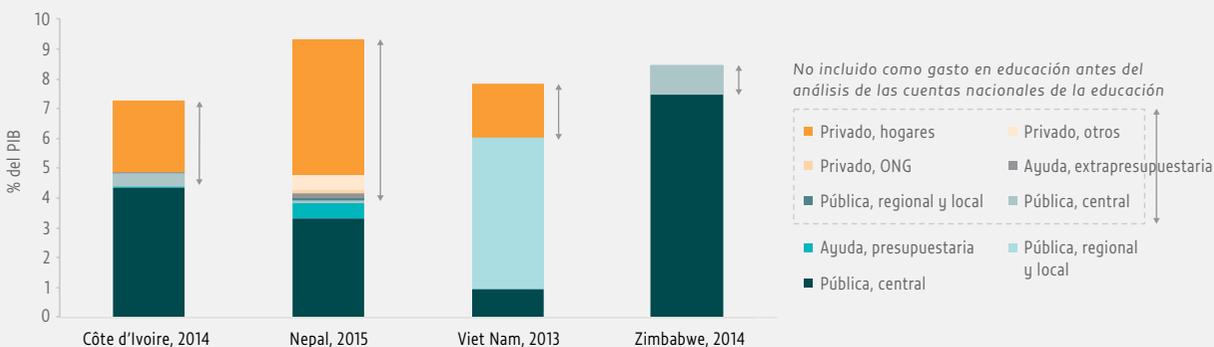
Las lecciones que se extraen de las CNE son asombrosas. Por ejemplo, pueden quedar fuera amplias partes del gasto público en educación en función de la clasificación contable que se emplee. En Zimbabwe, la comisión de la administración pública paga las pensiones del personal del sector de la educación, pero esos datos no aparecen en la información oficial sobre gastos de la educación. Sin embargo, esos pagos constituyen aproximadamente el 10 % del gasto público total en educación. En Côte d'Ivoire, tres ministerios principales financian la educación. Pero, además, el programa presidencial de emergencia y otros doce ministerios también financian el gasto en educación. Estas fuentes adicionales representan aproximadamente un 9 % del gasto público total en educación.

Las sorpresas principales surgen cuando se añaden los gastos en educación de los hogares. Por ejemplo, el gobierno de Nepal gasta el 3,5 % del PIB en educación, 2,6 puntos porcentuales menos que Viet Nam. Pero cuando se toman en consideración los hogares y otras fuentes, se invierte el orden: Nepal asigna 1,5 puntos porcentuales más a la educación que Viet Nam (**Gráfico 20.2**).

El uso de las CNE en más países no solo proporcionaría una imagen más precisa de la financiación nacional de la educación, sino que también permitiría la publicación de algunos indicadores interesantes. Entre ellos está uno de los indicadores temáticos del Marco de Acción Educación 2030: gastos por alumno por nivel de enseñanza y fuente

GRÁFICO 20.2:

Tener en cuenta el gasto de los hogares puede transformar la forma de entender la financiación nacional de la educación
Gasto en educación como porcentaje del PIB por fuente, países seleccionados, 2013-2015



Fuente: Basado en el IIPE, el IEU y la AME (2016a).

CUADRO 20.1:**Selección de indicadores de financiación de la educación basados en las cuentas nacionales de la educación**

Indicador	Côte d'Ivoire, 2014	Nepal, 2015	Viet Nam, 2013	Zimbabue, 2014
Gasto total por alumno de primaria (dólares estadounidenses PPA)	594	535	1256	-
Gasto público por alumno de primaria (dólares estadounidenses PPA)	419	326	1098	202
Porcentaje del gasto en educación (%) financiado por:				
• gobiernos	66	38	77	-
• hogares	33	55	23	-
• fuentes externas	1	7	-	-
Porcentaje del gasto en educación del gobierno financiado por los gobiernos locales y/o regionales (%)	0	1	65	0
• docente (%)	81	79	63	99
• no docente (%)	64	74	-	98
Gasto en retribuciones no docentes como parte del gasto público en educación primaria (%)	17	5	-	1
Gasto en manuales escolares y material de enseñanza como porcentaje del gasto público total en educación primaria (%)	4	5	-	0

Notas: Faltan algunos indicadores, porque no todos los países realizaron toda la serie de análisis. En Nepal, el porcentaje de gasto en educación financiado por los hogares (55 %) incluye una parte financiada por otras fuentes privadas (7 %).

Fuente: IEU, IIPE y AME (2016a).

de financiación. Por ejemplo, el gobierno de Nepal gasta al año aproximadamente 326 dólares estadounidenses (en términos de paridad de poder adquisitivo) por estudiante de primaria, pero este país gasta en general bastante más si se considera la financiación de todas las fuentes (**Cuadro 20.1**).

Otros indicadores incluyen el grado de descentralización del gasto en educación, así como la distribución del gasto en educación entre remuneración y otros usos, como manuales escolares y material de enseñanza. Aunque el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ya informa sobre estos indicadores, el número de países que pueden dar información de buena calidad al respecto es bajo y continuará siéndolo mientras no se emplee más ampliamente un enfoque basado en las CNE.

Un resultado clave del proyecto es la guía metodológica sobre las CNE (IIPE y otros, 2016b). Su objetivo es ayudar a los países a que produzcan datos sobre financiación de la educación que sean sistemáticos, exhaustivos y comparables con los de otros países, pero lo suficientemente flexibles para describir los contextos nacionales específicos. La metodología se basa considerablemente en normas internacionales como el Sistema de Cuentas Nacionales de las Naciones Unidas (SCN), los Manuales de estadísticas de finanzas públicas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

Garantizar la coherencia con el SCN y la Clasificación de las funciones de las administraciones públicas, que

es la base de las estadísticas de finanzas públicas del FMI, no solo es necesario para los países en desarrollo. Una comparación de las previsiones de gastos totales públicos en educación como porcentaje del PIB mostró discrepancias entre el enfoque basado en las cuentas nacionales y la herramienta de recopilación de datos del IEU-OCDE-Eurostat de al menos el 0,5 % del PIB en la mitad de los 28 países de la Unión Europea (Mejer, 2006).

DIFICULTADES Y PRIORIDADES

La experiencia adquirida en el proyecto concluido recientemente muestra que la realización completa de las CNE es una labor intensiva, y hay dificultades relacionadas con la recopilación de datos, la capacidad, los recursos, la institucionalización y la sostenibilidad. Los datos necesarios no siempre están disponibles, ni son fácilmente accesibles o utilizables. La mayoría de los sistemas de gestión de la información sobre educación no incluyen los ingresos y gastos de las escuelas. Los datos sobre gobiernos municipales y regionales no siempre se consolidan a nivel central o, cuando lo están, se observa que faltan detalles, como, por ejemplo, la cantidad que se gasta específicamente en educación. Los asociados para el desarrollo suministran gran parte de sus contribuciones al sector de la educación fuera del presupuesto del gobierno beneficiario. Las organizaciones no gubernamentales, comunitarias y confesionales no suelen publicar las informaciones relativas a sus gastos en materia de educación y a sus finanzas.

Además de obtener datos de estas fuentes, los equipos nacionales tienen que complementarlos con la recopilación de otro tipo de datos, lo que puede requerir considerables recursos no presupuestados. Es posible que los ministerios no tengan la capacidad necesaria de análisis económico y estadístico, lo que dificultaría emplear el método basado en las CNE de forma periódica.

La experiencia del sector de la salud puede ser provechosa. A nivel nacional, en los países donde se emplean las cuentas nacionales de salud, el ministerio de educación podría aprender de los obstáculos a los que han tenido que hacer frente los ministerios de salud, en particular, en la institucionalización del proceso y la movilización de recursos. A nivel internacional, las cuentas nacionales de salud se han convertido en una herramienta muy usada con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y varios donantes. Un diálogo con la OMS podría ayudar al sector de la educación a aprender cómo lograr un compromiso similar de los actores principales con respecto a las CNE.

Los países que deseen adoptar las CNE deben integrarlas en sus procesos de planificación nacional a fin de garantizar un apoyo político e institucional suficiente. Es necesaria una mayor sensibilización sobre la utilidad de los datos sobre la financiación de la educación para la formulación de políticas, la planificación y la gestión. Es importante que los países sigan la metodología de las CNE desde el principio, aunque el ejercicio en realidad se realice por etapas, por ejemplo, comenzando en la primera fase por las fuentes gubernamentales. De ese modo, con el tiempo se podrá publicar una serie completa de cuentas.

La publicación de la primera guía metodológica

“
En 2014, 51
de 138 países
gastaron menos
del 4 % del PIB
en educación”

internacional y la experiencia acumulada por los pocos países que han hecho suyo el enfoque de las CNE han dado un impulso que debería continuar la comunidad educativa internacional. Se suele decir que «lo mejor es enemigo de lo bueno»: no todos los desafíos de la ejecución se pueden resolver, en particular, en países con menos capacidad. La lección principal que el proyecto de las CNE trae a la agenda

Educación 2030 es su perspectiva. Los planificadores deben examinar de manera integral los flujos de financiación de la educación. Este enfoque es crucial para entender quién se beneficia de las distintas fuentes de financiación, así como para tratar las cuestiones de calidad y equidad en la educación.

MEJORAR LOS DATOS FINANCIEROS

Para establecer unas CNE sólidas, es necesario mejorar la información relativa a los flujos de gastos de los tres pilares principales de la financiación: el gobierno, los asociados en materia de ayuda y los hogares. En esta sección se examinan las principales dificultades que ello plantea.

GASTO PÚBLICO

Los dos indicadores principales sobre la financiación pública de la educación aparecen en el Marco de Acción de Educación 2030, en el que se propusieron dos indicadores como «puntos de referencia fundamentales» (§105):

- asignar al menos entre el 4 % y el 6 % del PIB a la educación, y/o
- asignar al menos entre el 15 % y el 20 % del gasto público a la educación.

En 2014, la media del gasto público mundial en educación fue del 4,6 % del PIB, es decir, estaba en los límites propuestos por el marco. El gasto iba del 2,8 % en Asia Central y el Cáucaso hasta el 5 % en América del Norte y Europa. Desde el punto de vista de las categorías de países según los ingresos, los países de bajos ingresos gastaron un 3,9 % del PIB en educación, en la parte inferior de la escala. Considerados individualmente, 51 de los 138 países de los que se dispone de datos gastaron menos del 4 % del PIB en educación. Entre ellos, había 13 países de bajos ingresos y 16 países de altos ingresos.

El gasto público en educación fue del 14,2 % del gasto público total en 2014, por debajo del nivel propuesto por el Marco de Acción. El gasto iba del 12,1 % de América del Norte y Europa al 16,6 % del África Subsahariana. El porcentaje para el grupo de países de bajos ingresos era del 16,7%. En general, 70 de los 132 países sobre los

CUADRO 20.2:**Gasto público en educación, por región y por categorías de países según los ingresos, 2014**

	Gasto público en educación como % del PIB	Número de países que gastan <4 % del PIB	Gasto público en educación como % del gasto público	Número de países que gastan <15 % del gasto público	Número de países que gastan <4 % del PIB y <15 % del gasto público
Mundo	4,6	51	14,2	70	35
Ingresos bajos	3,9	13	16,7	9	9
Ingresos medios bajos	4,1	13	15,6	13	10
Ingresos medios altos	4,6	9	15,7	11	7
Ingresos altos	4,9	16	11,9	37	9
África del Norte y Asia Occidental	...	3	...	5	3
África Subsahariana	4,3	16	16,6	13	12
América del Norte y Europa	5,0	7	12,1	31	5
América Latina y el Caribe	4,9	7	16,1	6	3
Asia Central y el Cáucaso	2,8	4	12,9	3	3
Asia Meridional	3,8	5	15,3	4	4
Asia Oriental y Sudoriental	3,9	7	15,4	6	4
Pacífico	...	2	...	2	1

Nota: Todos los valores mostrados son valores medios.

Fuente: Base de datos del IEU.

que se dispone de datos asignaron menos del 15 % del gasto público a educación, entre ellos, 9 países de bajos ingresos y 37 países de altos ingresos (**Cuadro 20.2**).

La formulación del Marco de Acción no está totalmente clara. En primer lugar, es incoherente. Por una parte, se refiere a intervalos («del 4 % al 6 %») pero al mismo tiempo se sugiere que el límite inferior del intervalo constituye un requisito mínimo («al menos el 4 %»). Incluso si no se tiene en cuenta esta incoherencia, el criterio de referencia puede ser interpretado de dos maneras distintas («y/o»). Los países pueden cumplir una meta y no cumplir la otra.

De las dos opciones, el logro de una de las dos metas como condición mínima es un requisito más pertinente porque reconoce contextos nacionales diferentes. Por ejemplo, es posible que los países más pobres tengan una capacidad baja para movilizar recursos nacionales pero un alto compromiso en gastar un porcentaje mayor de su presupuesto en educación. Por el contrario, los países más ricos tienden a recaudar más recursos nacionales pero gastan un porcentaje menor de su presupuesto en educación porque las cohortes de niños en edad escolar son más pequeñas.

En 132 de los 209 países con datos sobre los dos indicadores, 35 gastaron menos del 4 % del PIB en educación y asignaron menos del 15 % de su gasto público total a la educación. Por ejemplo, Sri Lanka gastó el 1,6 % del PIB y el 9,8 % del gasto público total en educación (**Gráfico 20.3**).

Si los gastos no se efectúan de manera eficaz, su aumento no contribuirá al logro de las metas de la educación. Sin embargo, también se puede decir que ningún país podrá cumplir las metas internacionales de educación si el gasto se mantiene muy bajo. La finalidad de esta meta del Marco de Acción es poner en evidencia a los países cuyos gastos son claramente muy inferiores a las normas internacionales, incluidos los países que no informan regularmente al IEU, como Myanmar (**Recuadro 20.1**).

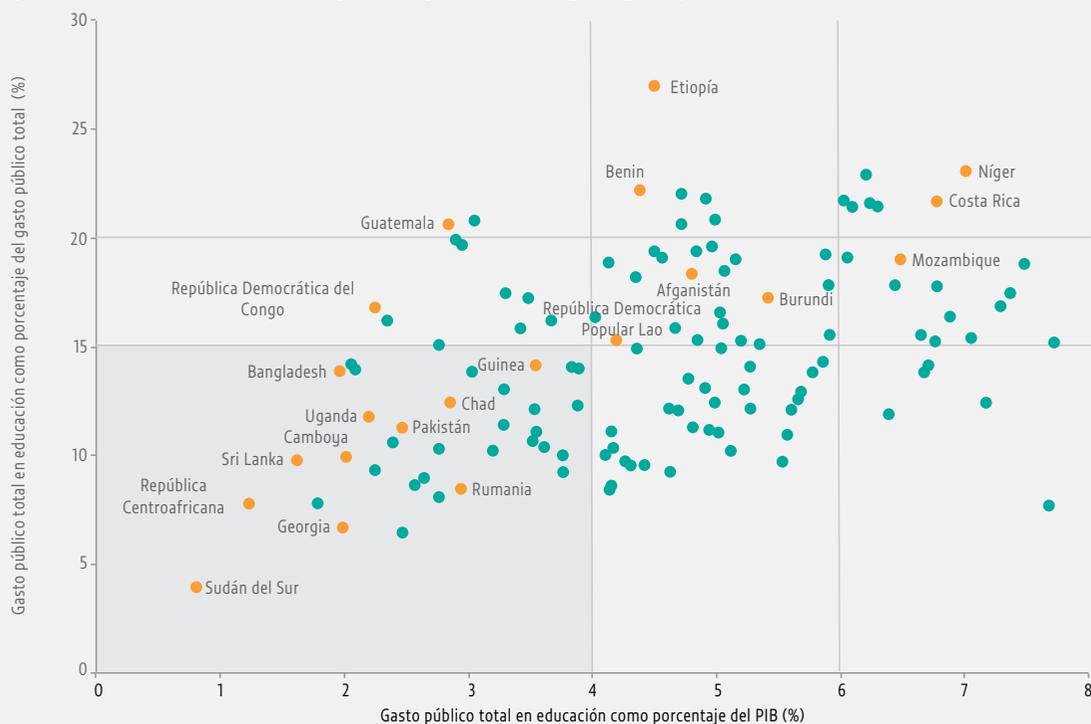
Comprender la insuficiencia de datos

Un análisis de los indicadores principales de financiación de la educación pública no solo centra la atención en países donde el gasto es tan bajo que pone en entredicho sus posibilidades de cumplir las metas de 2030, sino que también revela una comunicación irregular de información. Por ejemplo, solo el 60 % de los países tienen datos sobre el gasto total en educación como porcentaje del PIB para un año determinado desde el 2000. Las tasas de cobertura aumentan hasta aproximadamente un 70 % en los países que disponen por lo menos de datos trienales. Además, los datos se transmiten con un desfase considerable: solamente el 45 % de los países habían comunicado sus datos de 2012 en 2016.

Entre los factores positivos, el porcentaje de países que disponían de datos sobre los gastos por nivel de estudios aumentó constantemente en el periodo 2000-2010 del 20 % al 40 % para, al menos, la enseñanza primaria y la secundaria (**Gráfico 20.5**). Pero es frecuente que los

GRÁFICO 20.3:

Uno de cada cuatro países no responde a ninguno de los dos criterios de financiación de la educación
Gasto público en educación como porcentaje del PIB y como porcentaje del gasto público total, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

valores acumulados de todos los niveles no lleguen al 100 %, lo que dificulta la interpretación de los datos.

Para poder calcular la media de un indicador para una región y por categorías de países según los ingresos, al menos la mitad de los países del grupo deben tener datos. La baja cobertura dificulta el cálculo de los promedios en regiones como África del Norte y Asia Occidental y el Pacífico.

Es difícil establecer la validez de los niveles medios de gasto en educación para el año más reciente y es incluso más difícil aún establecer tendencias, porque pocos países disponen de observaciones sobre dos periodos distintos. No obstante, los datos indican un aumento general de los dos indicadores relativos al gasto público en educación para ese periodo, del 4 % al 4,6 % del PIB y del 13,8 % al 15 % del gasto público total (**Gráfico 20.6**).

Hay que mencionar que las medias tratan de la misma manera a los países sin importar su tamaño. Por ejemplo, la media regional de Asia Oriental y Sudoriental se ha mencionado porque 14 de los 18 países tenían datos,

pero China no estaba entre ellos. En cambio, si cada observación se pondera según el PIB nacional, el gasto público en educación en América Latina y el Caribe supera la media mundial con un 5,5 % del PIB.

Aparte de estos dos indicadores, las informaciones disponibles son aún más escasas. Por ejemplo, los datos sobre los salarios de los profesores de la enseñanza primaria con respecto al actual gasto público en educación están disponibles para solo 80 países, es decir, el 38 % del total.

Subsanar la insuficiencia de datos

El factor clave para garantizar la disponibilidad de datos de buena calidad sobre el gasto en educación es una buena gestión nacional del gasto público. El presupuesto nacional de educación y la información sobre gastos deben ser transparentes. Los ministerios de educación por sí solos no pueden garantizarlo, es necesaria la intervención de todo el gobierno.

Es indispensable una actitud general de transparencia a la hora de informar sobre el gasto público en educación.

RECUADRO 20.1
Fin de un legado de gasto público muy bajo en educación en Myanmar

Históricamente, Myanmar ha asignado un porcentaje muy bajo de sus recursos nacionales a la educación. Los escasos datos existentes sugieren que el gasto en educación apenas superaba el 1 % del PIB en las décadas de 1990 y 2000, un nivel que distanció a Myanmar no solo de sus vecinos regionales sino también del resto del mundo. Aproximadamente un 70 % del gasto total en educación lo asumieron las familias.

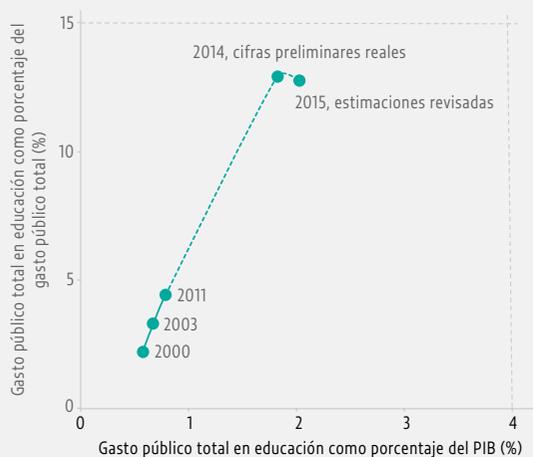
Parte de la razón que explica la situación de Myanmar era una tasa muy baja de movilización de sus recursos nacionales. La situación ha empezado a cambiar en los últimos años. Los ingresos fiscales aumentaron del 3,9 % del PIB en 2011-2012 al 7,1 % en 2012-2013, en parte porque se introdujo un sistema controlado de tipo de cambio flotante, pero también porque la administración fiscal mejoró. Los ingresos por recursos naturales de la venta de gas y los ingresos por la venta de propiedades estatales permitieron otro aumento de los ingresos fiscales de más de un 8 % en 2014-2015. Sin embargo, parte de las ganancias no eran sostenibles y los ingresos del impuesto sobre la renta siguen siendo muy bajos, de aproximadamente un 3 % del PIB.

El gobierno ha duplicado con creces el porcentaje de gasto público asignado a la educación, de menos del 5 % al 13 % y, en 2015-2016, se espera que el porcentaje combinado de educación, salud y otros servicios sociales sea por primera vez mayor que el de defensa.

En 2015, por primera vez en al menos dos decenios, el porcentaje del gasto público en educación superó el 2 % del PIB (Gráfico 20.4), aunque queda mucho camino por recorrer hasta superar el umbral internacional recomendado del 4 %. En la década de 1970, este país gastó varias veces el 3 % del PIB en educación.

GRÁFICO 20.4:
Myanmar está esforzándose por alcanzar los criterios mínimos en materia de financiación de la educación

Gasto público en educación como porcentaje del PIB y del gasto público, Myanmar, 2000-2014



Fuentes: FMI (2015); Gobierno de Myanmar (2015); Ministerio de Educación de Myanmar (2014); OCDE (2013f); base de datos del IEU; UNICEF (2013b); Banco Mundial (2013b, 2015d); Banco Mundial y AusAid (2013).

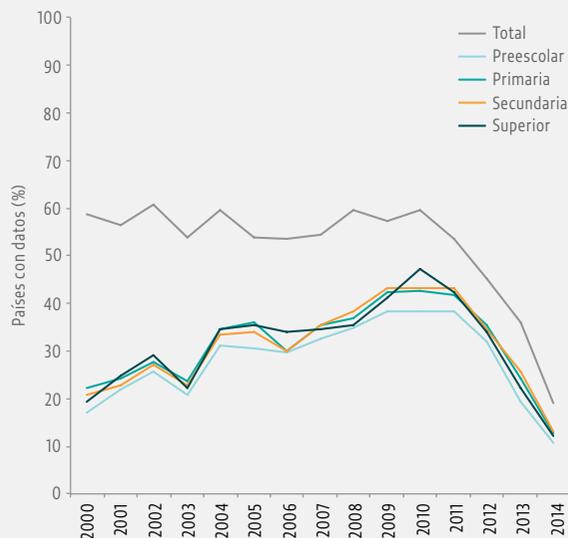
Menos de 3 de los 10 países que obtuvieron la puntuación más baja en el Índice de Transparencia Presupuestaria de la Alianza Internacional sobre Presupuestos notificaron datos sobre el gasto público en educación como porcentaje del PIB en 2012-2013; sin embargo, en los dos niveles más altos, casi 8 de cada 10 lo hicieron (IBP, 2015).

El programa de gasto público y rendición de cuentas financieras (PEFA), alianza de varios organismos, destacó 7 pilares y 31 indicadores de resultado de un sistema de administración de las finanzas públicas «transparente y ordenado» como orientación para las evaluaciones de los países (PEFA, 2016). Los ámbitos de interés figuran en los indicadores relacionados con el pilar de transparencia, como, por ejemplo, la clasificación del presupuesto, los recursos recibidos por las unidades de prestación de servicios y el acceso público a la información fiscal clave.

Es inevitable que el contexto nacional influya en la calidad de la gestión de las finanzas públicas. Un análisis de las evaluaciones del

GRÁFICO 20.5:

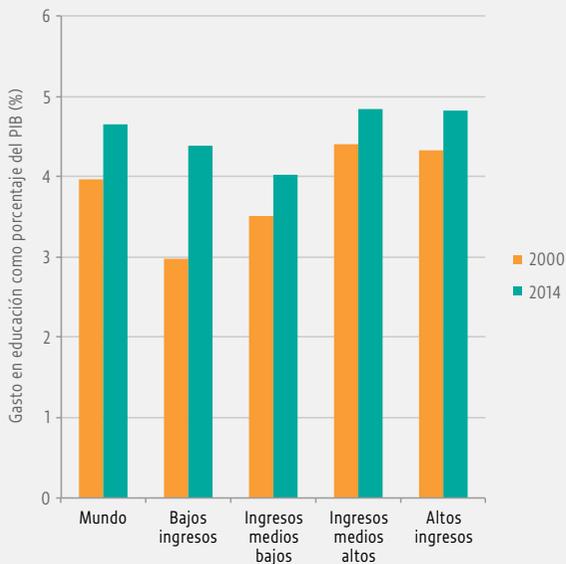
A menudo falta información incluso sobre los indicadores más básicos de financiación de la educación
Porcentaje de países con datos sobre gasto público en educación como parte del PIB, por nivel de educación, 2000-2014



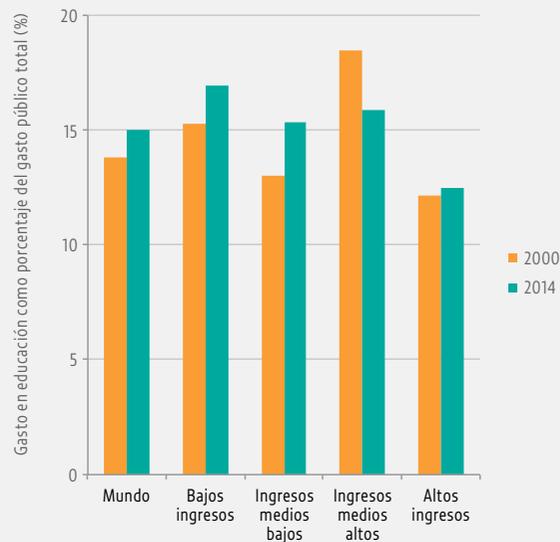
Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en información de la base de datos del IEU.

GRÁFICO 20.6:**El gasto en educación ha aumentado desde el año 2000**

a. Gasto en educación como porcentaje del PIB, por categorías de países según sus ingresos, 2000 y 2014



b. Gasto en educación como porcentaje del gasto público total, por categorías de países según sus ingresos, 2000 y 2014



Notas: Todos los valores mostrados son medianas de los países con datos en 2000 y 2014. Las medias de todos los grupos de países, excepto los países de bajos ingresos, se basan en los datos de menos del 50 % de los países.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en información de la base de datos del IEU.

PEFA en 93 países realizada en el periodo 2006-2010 reveló que los resultados del sistema de administración de las finanzas públicas se asociaba negativamente a la fragilidad del Estado, mientras que la calidad se asociaba positivamente a los ingresos per cápita y al crecimiento económico así como al apoyo externo a la creación de capacidades (de Renzio y otros, 2010).

Un ejemplo de apoyo externo en muchos países en desarrollo es la introducción de sistemas de información de gestión financiera para mejorar la credibilidad presupuestaria por medio de informes completos e informaciones transparentes. Se ha elogiado a la República Unida de Tanzania por haber establecido el sistema de información de más éxito en el África Subsahariana desde 1994, y las mejoras aportadas han reforzado más todavía la preparación de su presupuesto (Diamond y Khemani, 2005; Banco Mundial, 2015c). En 2004, se empezó a comunicar regularmente la información sobre datos de gasto público en educación.

El apoyo de los organismos internacionales puede facilitar la comunicación de los datos existentes. Por ejemplo, desde la década de 1990, los exámenes del gasto

público dirigidos por el Banco Mundial en cooperación con los ministerios de hacienda suelen analizar el nivel y el modelo del gasto público en educación y evaluar su eficacia y equidad.

“
Los sistemas transparentes de administración de las finanzas públicas se asocian al crecimiento económico

Desde 2009, BOOST, otra iniciativa del Banco Mundial, ha recopilado datos de gasto público de los sistemas de hacienda pública por medio de códigos de clasificación del presupuesto nacional

en 16 países, divididos según nivel de gobierno, unidad administrativa y clasificación funcional y económica.

Del mismo modo, desde 2003, el IIPE, a menudo conjuntamente con el Banco Mundial, ha dirigido informes de situación de los países en 22 países del África Subsahariana. Estos instrumentos de diagnóstico detallado de sistemas nacionales de educación conllevan una recopilación intensiva de datos y permiten la creación de capacidad de los equipos nacionales.

La preocupación por la comunicación oportuna de la información sobre gasto en la educación pública ha llevado a veces a buscar alternativas. Se ha supuesto que los retrasos se deben al procesamiento de los datos y no en la disponibilidad de los datos en el sistema nacional de administración financiera. Government Spending Watch, una iniciativa de Development Finance International, una organización sin ánimo de lucro financiada por Oxfam, hace un seguimiento del gasto en educación y otros sectores basándose en documentos presupuestarios públicos y semipúblicos. Sin embargo, esta información puede carecer de las garantías de calidad que un organismo internacional ofrece.

Todas estas iniciativas contribuyen a objetivos diferentes y responden a necesidades diferentes. No obstante, son demasiado poco frecuentes para poder substituir los datos que faltan (IEU, 2016c). Y como no tienen un formato sistemático, no garantizan la comparabilidad entre los países y, por consiguiente, no constituyen una solución a largo plazo para el problema de la carencia de datos.

Siguiendo el ejemplo de la OMS en el sector de la salud, podría ser útil estrechar la colaboración con el FMI y sus estadísticas de finanzas públicas (Seiferling, 2013). Sin embargo, el FMI no da prioridad a la recopilación de datos en sectores determinados. Por consiguiente, la reforma de los sistemas públicos de gestión financiera sigue siendo la respuesta principal al problema de la escasa disponibilidad de datos financieros.

EQUIDAD EN EL GASTO PÚBLICO

Un examen del gasto público no se puede limitar a la cantidad, sino que debe ampliarse a las tres dimensiones fundamentales de la calidad: eficiencia, eficacia y equidad. Esta sección se centra en la equidad, que como indicador temático propuesto consiste en la «medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos a poblaciones desfavorecidas». El objetivo de la equidad puede conseguirse por medio de criterios claros y transparentes de asignación de recursos que tengan en cuenta las necesidades de las escuelas y los alumnos (Levacic, 2008; Fazekas, 2012).

Se puede hacer un seguimiento sistemático de este indicador en los distintos países. Por ejemplo, un examen de los sistemas de financiación de las escuelas europeas detectó diferencias en el grado de recurso a una fórmula

de financiación, sola o en combinación con otras normas, para asignar recursos a las escuelas. Cinco países, entre los que se encontraban Bulgaria, España y Noruega, utilizaron una fórmula de financiación para asignar todos los recursos destinados a las escuelas directamente o por conducto de las autoridades locales. Otros países la utilizaron únicamente para las dotaciones de personal y la asignación de recursos operativos o de capital. Sin embargo, otros países como Grecia, Hungría y Portugal, no usan ningún tipo de fórmula (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014).

No obstante, el indicador es restrictivo en su formulación actual. Los métodos basados en fórmulas de financiación no son sino uno de los diversos instrumentos normativos que los gobiernos pueden utilizar para ayudar a los alumnos y los establecimientos escolares desfavorecidos a superar las dificultades. Además, esos métodos pueden ser adecuados en algunos países pero no en otros, en función del contexto nacional.

Lo que importa es si los países aprovechan las distintas modalidades de financiación de la educación para resolver los problemas de equidad. Ahora bien, las informaciones que permiten saber en qué medida recurren a ellas son limitadas. La iniciativa del Banco Mundial denominada Enfoque Sistemático para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER) tiene un módulo dedicado a la financiación de las escuelas que incluye preguntas sobre recursos para estudiantes de entornos desfavorecidos, así como un nuevo módulo sobre equidad e inclusión (Banco Mundial, 2013c; 2016c). Pero ninguno de ellos se ha puesto realmente en práctica a escala nacional. Son necesarios un análisis comparativo y otros mecanismos para evaluar y comparar los esfuerzos realizados por cada país.

Para los fines de este informe, se usó un marco con cinco preguntas principales como base para evaluar en qué medida las políticas de financiación de la educación en diez países¹ compensan las situaciones de desventaja en la educación (**Cuadro 20.3**). Las respuestas se basaron en un análisis de datos secundarios sobre leyes, políticas y programas relativos a cobertura, metas y otros ámbitos (Makarova, 2016).

Una observación general fue que no se prevenían políticas o programas que remediaran las situaciones de desventaja en la educación. Aunque algunos países habían hecho un esfuerzo por vincular los programas de apoyo social y los de asistencia educativa, ninguno

CUADRO 20.3:

Marco de evaluación del compromiso de los países respecto de la equidad por medio de la financiación

Pregunta	Precisiones
1 ¿El marco jurídico menciona explícitamente la obligación del gobierno de luchar contra las situaciones de desventaja en la educación?	El compromiso se considera firme si en las leyes y los reglamentos específicos sobre la financiación de las escuelas se toman en cuenta las necesidades de varios grupos desfavorecidos.
2 a. ¿El acceso gratuito y universal a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria es un principio rector de la política estatal? b. ¿Ofrece exenciones el gobierno en el caso de pagos que puedan tener consecuencias negativas sobre las posibilidades de educación de niños desfavorecidos?	El compromiso se considera mínimo si se cobran derechos de matrícula en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, y máximo si la educación es gratuita y universal a todos los niveles. El compromiso se considera óptimo si se aplican exenciones u otros mecanismos de compensación de gastos, como los de los libros de texto, el transporte escolar o los uniformes.
3 a. ¿Existen políticas para aumentar los recursos de los alumnos de hogares desfavorecidos? b. ... y en caso afirmativo, ¿qué porcentaje del gasto público total en educación y/o en protección social se reasigna? ... c. ... y ¿cuál es el porcentaje de alumnos interesados? d. ¿Cómo se adoptan las decisiones relativas a la elección de los beneficiarios?... e. ... ¿se hace un seguimiento y una evaluación de esa elección?	El compromiso se consideraría firme si existen políticas que proporcionaran recursos a los alumnos de hogares desfavorecidos, como por ejemplo las transferencias de efectivo, las subvenciones, las becas y los incentivos en especie como los almuerzos escolares. es decir, ¿cuál es la intensidad de la intervención? es decir, ¿cuál es la cobertura de la intervención? es decir, ¿se precisa quiénes son los beneficiarios, son claros los criterios y los resultados pueden comprobarse? es decir, ¿tiene el país un sistema de seguimiento y evaluación bien establecido para analizar los beneficiarios y contribuir a la formulación de políticas?
4 a. ¿Existen políticas para dar más recursos a las escuelas desfavorecidas? b. ... y en caso afirmativo, ¿qué porcentaje del gasto público total en educación se reasigna? c. ... y ¿a qué porcentaje de escuelas le llega? d. ¿Cómo se adoptan las decisiones relativas a la elección de los beneficiarios?... e. ... ¿se hace un seguimiento y una evaluación de esa elección?	El compromiso se considera firme si las escuelas desfavorecidas por el número de alumnos matriculados, su tamaño o ubicación reciben recursos suplementarios para compensar sus costos adicionales, por medio de normas de financiación ponderadas por alumno. es decir, ¿cuál es la intensidad de la intervención? es decir, ¿cuál es la cobertura de la intervención? es decir, ¿se precisa quiénes son los beneficiarios, son claros los criterios y los resultados pueden comprobarse? es decir, ¿tiene el país un sistema de seguimiento y evaluación bien establecido para analizar los beneficiarios y contribuir a la formulación de políticas?
5 ¿Existen políticas para proporcionar más recursos a las regiones desfavorecidas?	El compromiso se considera firme si la descentralización de las competencias en materia de educación en los niveles inferiores del gobierno viene acompañada de más apoyo financiero a las regiones cuyos recursos relativamente menores las ponen en situación de desventaja.

Fuente: Makarova (2016).

proponía un documento de política integrada que diera información sobre todos los mecanismos disponibles para tratar las situaciones de desventaja en la educación.

Si bien todos los países de la muestra se habían comprometido en general y explícitamente a instaurar leyes y estrategias para luchar contra las situaciones de desventaja en la educación, pocos habían detallado políticas y reglamentos, como el decreto sobre el gasto normativo por estudiante y el cupón estándar de Georgia, y el reglamento de cálculo de subvención a la educación de Polonia.

Los diez países habían adoptado al menos un programa o medida política para conceder financiación especial a escuelas y estudiantes desfavorecidos. Diversas intervenciones tuvieron como objetivo mejorar la demanda de educación, entre ellos, los programas de protección social, como las transferencias condicionadas de efectivo (p. ej., PKH en Indonesia, PATH en Jamaica, Juntos en Perú), las comidas en la escuela, las becas (p. ej., el programa de Becas BSM en Indonesia y el Programa Nacional de Becas de Polonia), las prestaciones

por invalidez (por ejemplo, en Sri Lanka), los programas de prestaciones universales y especiales para niños (p. ej., en los Países Bajos) y las subvenciones parciales o totales para suministros escolares, transporte e internado (por ejemplo, en Marruecos) (**Recuadro 20.2**).

Para mejorar la oferta de educación, se utilizaron fórmulas de financiación a fin de asignar recursos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales (p. ej., en Jamaica y los Países Bajos) y cubrir los altos costes operativos de las escuelas pequeñas y remotas (p. ej., en Georgia y Sri Lanka). Existen programas de educación inclusiva, formación especial para profesores en escuelas desfavorecidas, rehabilitación de escuelas, y programas educativos para grupos específicos (p. ej., políticas de educación bilingüe e intercultural para pueblos indígenas en el Perú y el Programa para la comunidad romaní en Polonia).

Tres países constituyen ejemplos útiles para examinar en general la manera en que los países promueven la equidad por medio de la financiación. La política de los Países Bajos para luchar contra las situaciones de

RECUADRO 20.2
Promoción de la equidad por medio de las políticas de financiación de la educación en Marruecos

En Marruecos, la educación universal gratuita hasta la edad de 15 años es un principio de la política estatal. La equidad figura en los textos políticos fundamentales de la educación: la Carta nacional de educación y formación de 1999 y la Constitución de 2011. Sin embargo, las familias seguían teniendo que hacer frente a gastos considerables que impedían la escolarización de sus hijos. El Plan de emergencia de la educación nacional de 2009-2012 y el Plan de acción para la educación de 2013-2016 intentaron mejorar la equidad por medio de políticas de financiación. El primero incluía subvenciones de transporte e internado y almuerzos escolares gratuitos.

Además, el programa de transferencia de efectivo Tayssir proporciona apoyo financiero directo a las familias rurales pobres con el fin de reducir la deserción escolar y mejorar la asistencia a la escuela. Clasificar las transferencias como apoyo educativo sin imponerles estrictas condiciones ha permitido conseguir grandes beneficios en la participación escolar. En 2013-2014, 825 000 alumnos (el 13 % de la población total en edad escolar de primaria y secundaria) se beneficiaron del programa Tayssir. En cambio, el programa de transferencias de efectivo para la educación en Túnez llegó a menos de 80 000 niños en 2013. Cerca de cuatro millones de estudiantes se han beneficiado también de la iniciativa Un Millón de Mochilas Escolares, que se centra en los alumnos de primer curso más pobres. Más de la mitad del presupuesto total para apoyo social a la educación se destinó a estos dos programas en 2014-2015.

A pesar de la mejora en la paridad de género en la enseñanza primaria desde el 2000 en Marruecos, la matriculación de niñas en la enseñanza secundaria está rezagada a causa de obstáculos culturales y cuestiones de acceso y calidad en las zonas rurales. Como respuesta, el gobierno elaboró una estrategia para construir escuelas especiales e internados. El Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional también identificó los criterios para centrarse en las escuelas más desfavorecidas, como las situadas en zonas con altas tasas de deserción y poblaciones de bajos ingresos. Una evaluación del Plan de Emergencia de 2012 mostró un progreso impresionante en el desarrollo de los servicios educativos y en la garantía de un acceso más equitativo, en particular en zonas rurales y desfavorecidas. Otra novedad que facilitará las evaluaciones ulteriores es el establecimiento de un programa de seguimiento por medio de la encuesta longitudinal del Observatorio nacional del desarrollo humano.

Fuente: Benhassine y otros (2015), UNESCO (2015c), UNICEF (2014g), y el Banco Mundial (2014b).

Samoa se ha esforzado en dar respuesta a las necesidades de los alumnos desfavorecidos por medio del Programa de subvención de los derechos de matrícula, que suprimió el pago de esos derechos en la enseñanza primaria y secundaria y cubrió todos los gastos de funcionamiento de las escuelas por medio de subvenciones para ayudarles a cumplir las normas de servicios mínimos (SSFGS, 2010). Sin embargo, deben asegurarse las perspectivas a largo plazo del programa, puesto que está financiado principalmente por donantes internacionales. Además, el país carece de programas directos de protección social para los hogares y los niños desfavorecidos (Amosa, 2012).

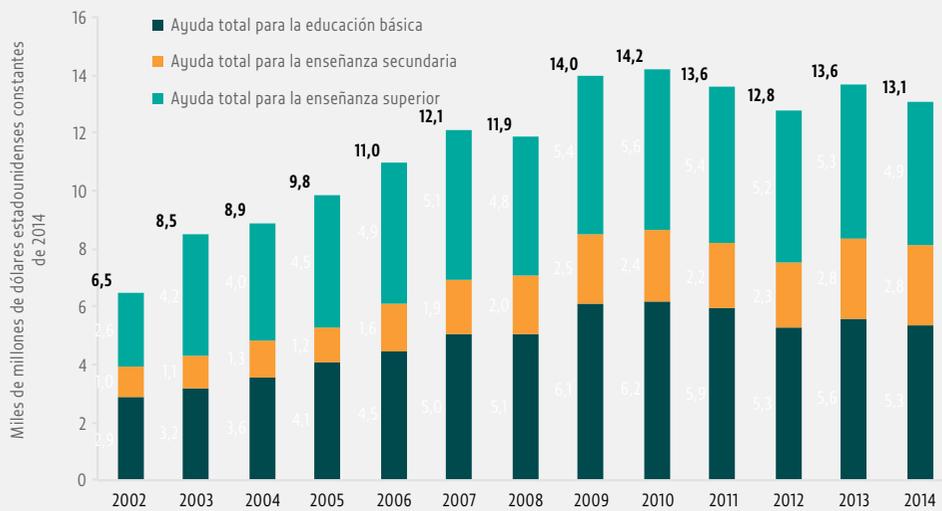
En la República Democrática del Congo, el gobierno ha elaborado un mecanismo para igualar las transferencias fiscales entre provincias. También suprimió los derechos de matrícula para los grados 1º a 5º en 2011. No obstante, solo el 68 % de los profesores estaban registrados en nómina en 2013, mientras que al resto de los profesores les seguían pagando los hogares por medio de los denominados gastos de motivación (Banco Mundial, 2015e). Los gastos directos de los hogares representaron el 64 % del gasto total en la enseñanza primaria en 2012 (UNICEF, 2015b). En respuesta a esos desafíos, el gobierno elaboró su Estrategia para el sector de la educación y la formación 2016-2025 con la equidad como uno de los tres ejes estratégicos (Gobierno de la República Democrática del Congo, 2015). Entre las acciones principales están la ampliación de la construcción de aulas en zonas remotas, la supresión de los derechos de matrícula en el sexto grado de primaria y para el examen de fin del ciclo de la enseñanza primaria y las mejoras en el pago de los sueldos (GPE, 2016).

desventaja en la educación no solo es integrada, integral y sistémica, sino que además se centra en gran parte en la prevención, la detección precoz y los mecanismos de apoyo precoz para los niños vulnerables, haciendo hincapié en la medición y en una mejor cooperación entre profesionales (Hilverdink, 2013). Entre 2003 y 2012, la situación socioeconómica de los alumnos de 15 años pasó a ser un indicador menos fiable del desempeño en matemáticas (OCDE, 2013b).

Es factible comparar el objetivo de equidad de las políticas nacionales de financiación de la educación entre los países. Sin embargo, será necesario un esfuerzo considerable para poner en marcha un proceso, acordar un marco y realizar concretamente una evaluación.

GRÁFICO 20.7:**La ayuda para la educación aún no ha recuperado los niveles de 2010**

Pagos totales de ayuda para la educación, 2002-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en información de la base de datos del CRS de la OCDE.

Para conseguir que los países se sumen, habría que dar énfasis al establecimiento de un mecanismo de examen por homólogos para aprender unos de otros. Esto se estudiará con más detalle en el capítulo siguiente sobre los indicadores relativos a los sistemas.

LOS GASTOS RELACIONADOS CON LA AYUDA

El gobierno es la fuente principal del gasto en educación. No obstante, como se mostraba en las proyecciones de costos que figuran en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2015, la financiación externa sigue siendo vital para los países de bajos ingresos. El déficit de financiación se calculó en un 42 % del coste total del logro de las nuevas metas, suponiendo que los países puedan mejorar la movilización de recursos nacionales y garantizar que el 20 % del gasto público se asigne a educación (UNESCO, 2015).

No es sorprendente que los países busquen financiación externa para enjugar este déficit. La asistencia a la enseñanza básica y secundaria en los países de bajos ingresos debería multiplicarse al menos por seis,

aunque se podría enjugar este déficit si los países del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE y donantes seleccionados que no están en el CAD (Arabia Saudita, Brasil, China, Emiratos Árabes Unidos, Federación de Rusia, India, Kuwait, Qatar y Sudáfrica) dedicaran el 0,7 % de su ingreso nacional bruto (INB) a la asistencia –una meta tradicional de los niveles de ayuda internacionales– y asignaran el 10 % de esta asistencia a la enseñanza básica y secundaria.

Sin embargo, el Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS) del CAD de la OCDE, la principal plataforma mundial de comunicación de información sobre la ayuda para la educación, sugiere que las perspectivas de asistencia no son favorables. Desde 2005, el monto total de los flujos de ayuda ha fluctuado alrededor del 0,3 % del INB de los países donantes. Con un crecimiento más lento en los países desarrollados que en los países en desarrollo desde el año 2000, la importancia relativa de la ayuda disminuye en estos últimos. Además, el porcentaje de la ayuda para la educación en la ayuda total disminuyó del 10 %, en 2010, al 8 %, en 2014.

“

Existe un déficit de financiación del 42 % para cumplir las nuevas metas en los países de bajos ingresos

”

CUADRO 20.4:

Ayuda abonada a la educación, por región y nivel de ingresos, 2010 y 2014

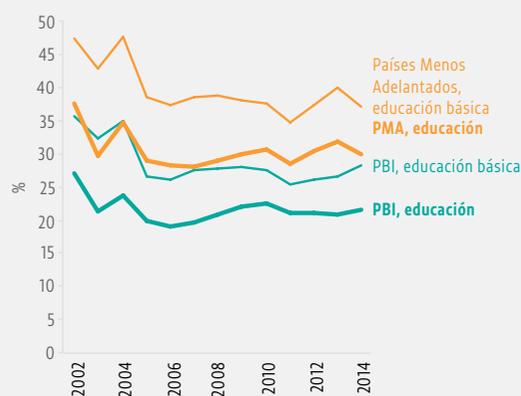
	Total de la ayuda para la educación Millones de dólares estadounidenses constantes de 2014		Total de la ayuda para la educación básica Millones de dólares estadounidenses constantes de 2014		Total de la ayuda para la enseñanza secundaria Millones de dólares estadounidenses constantes de 2014	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
Mundo	14218	13055	6210	5330	2444	2782
Ingresos bajos	3213	2810	1701	1509	682	646
Ingresos medios bajos	5482	5504	2631	2267	1032	1400
Ingresos medios altos	2935	2655	700	694	338	350
Ingresos altos	664	158	281	41	240	60
No asignada, por ingresos	1925	1927	898	818	152	326
África del Norte y Asia Occidental	2014	2108	810	889	238	292
África Subsahariana	3978	3233	1913	1489	856	788
América del Norte y Europa	497	1601	94	420	68	75
América Latina y el Caribe	1180	882	476	306	237	175
Asia Central y el Cáucaso	284	213	86	47	67	37
Asia Meridional	2278	2687	1300	1234	362	800
Asia Oriental y Sudoriental	1957	503	556	110	269	271
Pacífico	242	228	125	105	59	37
Territorios de ultramar	510	72	237	24	217	41
No asignada por región o país	1277	1528	613	705	72	265

Fuente: Análisis del equipo del Informe de GEM basado en información de la base de datos del CRS de la OCDE.

GRÁFICO 20.8:

El porcentaje de ayuda para la educación en los países de bajos ingresos y menos adelantados ha permanecido constante

Porcentaje de países menos adelantados en la ayuda total abonada en favor de la educación y de la educación básica, 2002-2014



Nota: PMA = países menos adelantados; PBI = países de bajos ingresos.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en información de la base de datos del CRS de la OCDE.

En general, desde que alcanzó su máximo en 2010, la ayuda total para la educación disminuyó un 8 % pasando

a 13 100 millones de dólares estadounidenses en 2014 (**Gráfico 20.7**). La asistencia para la enseñanza básica es un 14 % inferior al nivel de 2010. En el África Subsahariana ha bajado un 22 %. Sin embargo, la asistencia para la enseñanza secundaria ha aumentado en un 14 % (**Cuadro 20.4**).

Dirigir la ayuda hacia los países que más la necesitan

El porcentaje de la ayuda total para la educación asignado a los países de bajos ingresos ha sido identificado como indicador temático de la meta 4.5 centrada en la equidad. Se pueden considerar diversas opciones para hacer un seguimiento de este indicador. Una consiste en utilizar la clasificación de ingresos del Banco Mundial de 2015 y centrarse en sus 32 países de bajos ingresos. Salvo seis, todos están en el África Subsahariana. Según esta medición, los países de bajos ingresos recibieron el 22% de la ayuda total y el 28% de la ayuda total a la educación básica en 2014, y los porcentajes han permanecido constantes durante diez años (**Gráfico 20.8**).

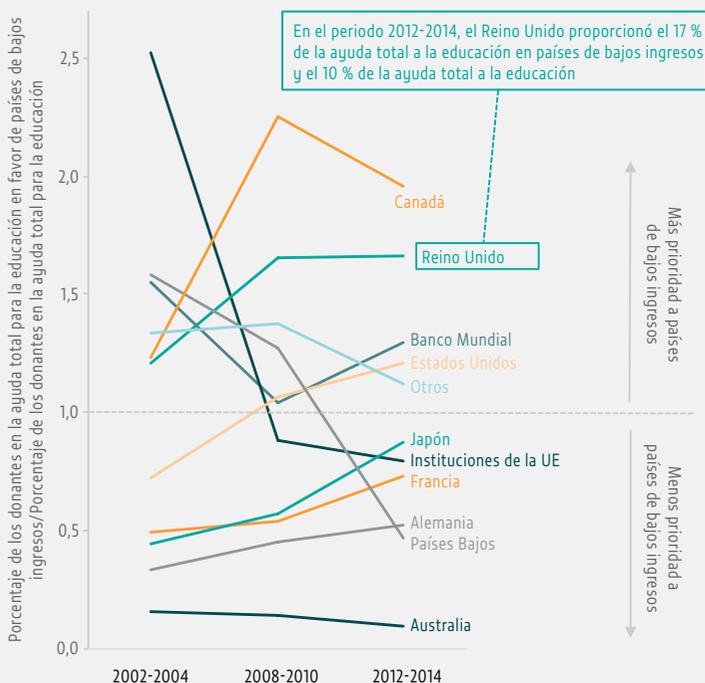
Los porcentajes son ligeramente superiores si se excluye la asistencia no asignada por grupo de ingresos. Hay que tener en cuenta que la definición de la ayuda para la educación utilizada en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo incluye el 20 % de apoyo presupuestario directo, que supuestamente se asigna a la educación.

Un desafío para este enfoque es que la definición de países de bajos ingresos está cambiando. El número de países de bajos ingresos según la clasificación del Banco Mundial disminuyó de 63, en el año 2000 (cuando el umbral del nivel de ingresos era de 755 dólares estadounidenses per cápita), a 32 en 2015 (para entonces, el umbral del nivel de ingresos había aumentado a 1035 dólares estadounidenses). Entre 2014 y 2015, otros cuatro países accedieron al estatus de países de ingresos medios bajos (Bangladesh, Kenya, Myanmar y Tayikistán), mientras que uno regresó al estatus de país de bajos ingresos (Sudán del Sur).

Una opción alternativa consiste en centrarse en los países menos adelantados, grupo donde los cambios en el número de miembros son menos frecuentes. En diciembre de 2015, se componía de 48 países, de los que se espera que solo Guinea Ecuatorial y Vanuatu salgan de esa categoría de aquí a 2020. Los países menos

GRÁFICO 20.9:**La prioridad concedida a los países de bajo ingresos varía según los donantes y a lo largo del tiempo**

Relación entre el porcentaje de donantes en la ayuda total para la educación en favor de países de bajos ingresos y el porcentaje de donantes en la ayuda total para la educación en todos los países, diez principales donantes, 2002-2004, 2008-2010 y 2012-2014



Nota: Los diez principales donantes se definen según la ayuda total para la educación que abonaron en 2002-2014.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en información de la base de datos del CRS de la OCDE.

adelantados recibieron el 30 % de la ayuda total y el 37 % de la ayuda total a la educación básica en 2014.

Ninguna de estas mediciones toma en cuenta las necesidades. Una medida de la necesidad es el porcentaje de los que no acaban la enseñanza primaria. Por ejemplo, los países de bajos ingresos recibieron el 28 % de la ayuda total para la educación básica mientras que cuentan con el 43 % de los niños que no acaban la enseñanza primaria.

Una cuestión importante es qué donantes dan prioridad a la asistencia a los países de bajos ingresos. Una manera de saberlo es comparar el porcentaje que representa un donante en la ayuda para la educación destinada a los países de bajos ingresos con el porcentaje que representa en la ayuda para la educación destinada a todos los países. Si el primer porcentaje es mayor que el segundo, el donante da prioridad a los países de bajos ingresos.

Por ejemplo, el Reino Unido ha dado prioridad a los países de bajos ingresos en los últimos años y de hecho ha aumentado su importancia relativa. En 2012-2014, representó el 17 % de la ayuda total para la educación en países de bajos ingresos pero el 10 % de la ayuda total para la educación en todos los países. En cambio, a Australia le correspondió el 0,3 % del total de la ayuda para la educación en países de bajos ingresos pero el 4 % del total de la asistencia para la educación en todos los países, pues su programa de ayuda se centra en Asia y el Pacífico y no en el África Subsahariana, donde están la mayoría de los países de bajos ingresos (**Gráfico 20.9**).

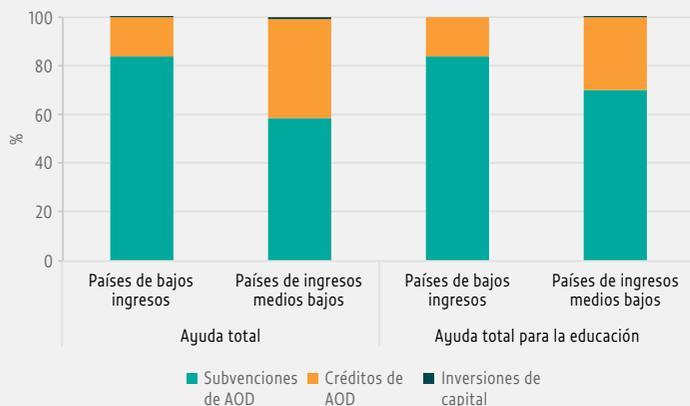
Un punto débil a la hora de calcular la medida en que la asistencia para la educación (o un donante a título individual) se centra en los países de bajos ingresos es que las previsiones excluyen aproximadamente el 15 % del total de la asistencia para la educación que no se asigna a ningún país concreto. Gran parte de esa ayuda corresponde a la abonada por la Alianza Mundial para la Educación (AME), una fuente creciente de financiación de la educación en países de bajos ingresos.

Las aportaciones de donantes a la AME se incluyen en sus informes sobre asistencia al CRS y las contribuciones de la AME se calculan según sus propios archivos y no de los del CRS. Los donantes informan de manera diferente a la AME: algunos informan sobre ayuda que va directamente a los países receptores, otros sobre la que se canaliza a través del Banco Mundial como organismo de ejecución o a través de canales no mencionados, que algunos especifican por región o país.

La AME desembolsó 524 millones de dólares estadounidenses en 2014, de los que dos tercios (349 millones) se destinaron a países de bajos ingresos (AME, 2015). Por ejemplo, Australia parece haber aportado solo siete millones de dólares estadounidenses en ayuda para la educación básica en países de bajos ingresos en 2012-2014. Sin embargo, también destinó 88 millones de dólares estadounidenses de media anual a la AME durante ese periodo, de los que probablemente dos

GRÁFICO 20.10:**Los créditos son una parte considerable de la asistencia oficial para el desarrollo, incluso en educación**

Porcentaje de las cantidades abonadas por concepto de asistencia oficial para el desarrollo (AOD) y otros flujos oficiales, por tipo de ayuda, 2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basado en datos del CRS de la OCDE.

tercios fueron a países de bajos ingresos (AME, 2016). La omisión de este flujo financiero creciente podría sesgar las conclusiones sobre el destino de la ayuda. Por consiguiente, es importante que el CRS incluya a la AME como entidad informadora.

Seguimiento de otras tendencias en la ayuda para la educación

Cuando se notifican las cifras de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD), a menudo se da la impresión de que esta es simplemente una transferencia de recursos a los países en desarrollo. En la práctica, es diversificada, utilizándose toda una serie de formas, modos, instrumentos y canales. Una tendencia que merece la pena seguir de cerca tiene que ver con los tipos de asistencia: los créditos aumentan en comparación con las subvenciones. Otra está relacionada con los canales de ayuda, esto es, la medida en que la ayuda transita por los gobiernos.

Tipo de asistencia: subvenciones y créditos. Las subvenciones constituyeron el 83 % de la ayuda total para la educación en 2014, un porcentaje mayor que el de toda la ayuda concedida en los distintos sectores (74 %). Los países de bajos ingresos reciben el 84 % de su ayuda total, así como de su ayuda total para la educación, en forma de subvenciones. Los mayores beneficiarios son Etiopía, Mozambique y Nepal (**Gráfico 20.10**). En

cambio, los países de ingresos medios bajos tradicionalmente reciben una mayor proporción de su ayuda para la educación en forma de préstamos.

Entre 2007 y 2014, en el marco de los flujos totales de AOD procedentes de los países miembros del CAD de la OCDE, los préstamos aumentaron un 122 % mientras que las subvenciones lo hicieron un 21 %. Es importante hacer un seguimiento de los acuerdos de préstamo por país y acreedor, incluidos los de donantes que no son miembros de la OCDE, para tener una visión general de las consecuencias de esta tendencia. Se corre el riesgo de que el aumento del endeudamiento comprometa los gastos en educación y otros sectores sociales.

Canales de ayuda: a través del gobierno o sin pasar por el gobierno. En los países de bajos ingresos, frágiles y afectados por

conflictos, los donantes a veces eluden los sistemas públicos de abono de la ayuda, en parte preocupados por su capacidad. En 2014, del total de la asistencia, el 66 % se canalizó a través del gobierno en países de ingresos medios bajos, en comparación con el 52 % en países de bajos ingresos, en los que las ONG, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos multilaterales constituyen un canal de suministro más común (36 %).

Del mismo modo, la asistencia para la educación canalizada a través de las ONG, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos multilaterales es del 26 % en los países de bajos ingresos, más del doble del porcentaje de los países de ingresos medios bajos (12 %). Será conveniente observar en qué medida los gobiernos cobran mayor importancia como circuito de ayuda en los países más pobres.

Asistencia humanitaria

La asistencia humanitaria constituye solamente una pequeña parte de la financiación exterior que los países reciben para educación. En 2014, el sector de la educación recibió 188 millones de dólares estadounidenses en asistencia humanitaria, menos del 1,5 % de la cuantía de ayuda para el desarrollo abonada a la educación ese año.

En 2015, de un total de 10 600 millones de dólares estadounidenses de asistencia humanitaria, el sector de

la educación recibió 198 millones (**Gráfico 20.11a**). Se trata de menos del 1,9 % de la financiación total, a pesar de la meta establecida por la Iniciativa Mundial La Educación ante Todo del Secretario General de las Naciones Unidas de que la educación recibiera al menos el 4 % de la asistencia humanitaria (**Gráfico 20.11b**) (Naciones Unidas, 2012). La educación está desfavorecida por partida doble, pues no solo recibe un porcentaje menor de los llamamientos humanitarios, sino que lo que recibe suele ser inferior al promedio de las solicitudes de ayuda. En 2015, el sector recibió el 31 % de lo solicitado en asistencia humanitaria, en comparación con una media del 55 % en todos los sectores (**Gráfico 20.11c**).

EL GASTO DE LOS HOGARES

El porcentaje del gasto total en educación que corre por cuenta de los hogares suele ser mucho más elevado en los países más pobres que en los más ricos. Es esencial reducirlo para cumplir las nuevas metas de la educación. Como se mostró en un análisis de 50 países en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2015, la parte de los hogares en los gastos totales de educación fue del 18 % en los países de altos ingresos, del 34 % en los países de ingresos medios y del 49 % en los países de bajos ingresos.

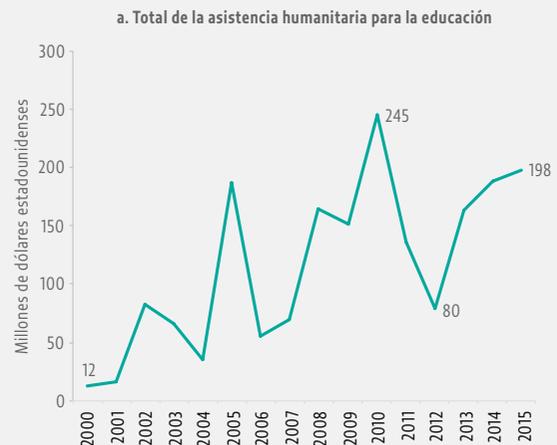
Mientras que el gasto público como porcentaje del PIB es del 4,4 % en los países de bajos ingresos y del 4,8 % en los países de altos ingresos, la consideración del gasto de los hogares reduciría y podría incluso anular la diferencia en gasto total en educación entre los dos grupos. Y eso pone de relieve un reto importante: no solo mejorar el nivel de apoyo nacional a la educación sino también distribuir ese gasto entre los hogares y el gobierno. Por ello, un enfoque basado en las Cuentas Nacionales de la Educación (CNE) permitiría cuestionar las opiniones establecidas sobre los esfuerzos relativos que los países hacen para apoyar la educación.

La mayoría de los países ofrecen información sobre el gasto de los hogares. Gracias al catálogo en línea de la Red Internacional de Encuestas de Hogares y a la información disponible en los sitios web de institutos nacionales de estadística, el análisis realizado para este informe de los 142 países de ingresos bajos y medios sugiere que la inmensa mayoría recopila información sobre los gastos en educación de los hogares. Sin embargo, raramente se usa, pues los responsables de la elaboración de políticas desconocen su existencia

GRÁFICO 20.11:

La educación sigue siendo un sector de la asistencia humanitaria al que no se le da suficiente prioridad ni financiación

Estadísticas seleccionadas sobre llamamientos urgentes y consolidados y financiación del sector de educación, 2000-2015

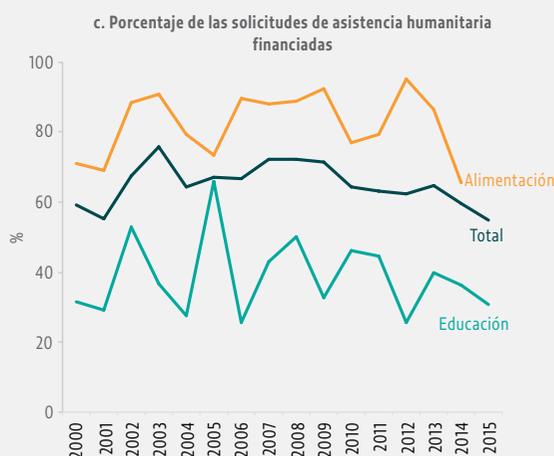
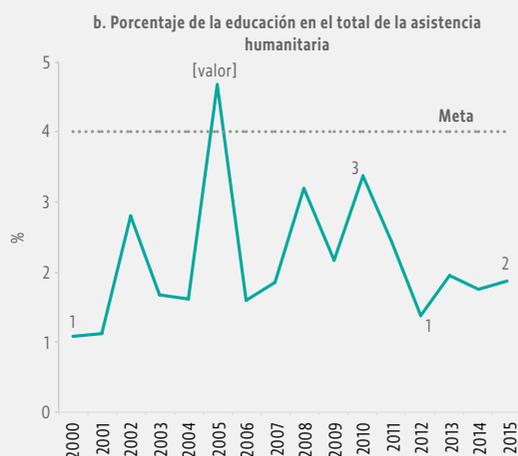


Fuente: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (2016).

e importancia, o su capacidad de analizarlo y sacar conclusiones relevantes suele ser limitada.

Al menos 99 de los 142 países incluyeron preguntas en una encuesta de gasto nacional entre 2008 y 2014 sobre asuntos relacionados con la educación. Gracias a los datos relativos a 82 países se pudo realizar un análisis más detallado. De los cuestionarios de esos 82 países, todos excepto 15 incluían preguntas sobre los gastos individuales. Mientras que la pregunta más habitual era la relacionada con los derechos de matrícula, 59 países recopilaron información sobre manuales escolares, 49 países sobre material de papelería y 33 países sobre clases particulares. Al menos 29 países ponen los datos de la encuesta a disposición de los investigadores.

Se pueden mejorar las encuestas familiares. Es posible registrar la información sobre cada niño y vincularla fácilmente a su nivel de estudios y, en algunos casos, al curso, la escuela (con un número del Sistema de Información sobre la Administración de la Educación) o sector (p. ej., público o privado). Sin embargo, dos tercios de los países solo recopilaron información agregada sobre los gastos relacionados con la educación en que habían incurrido los hogares. Si bien hay métodos estadísticos para que por medio de esta información



se calcule el gasto en educación por niño y nivel de educación (Tiyab y Ndabananiye, 2013), sería preferible que se concibieran las encuestas sobre gasto familiar de modo que recopilaran información por separado para cada niño.

En los próximos años, será necesaria una acción nacional coordinada en dos frentes. En primer lugar, los ministerios de educación deben cooperar con los institutos nacionales de estadística para crear capacidad, analizar los datos existentes y utilizarlos como parte de un esfuerzo para elaborar y mejorar las CNE. En segundo lugar, las preguntas de la encuesta deben formularse de modo que sean más pertinentes para la formulación de políticas de la educación. La creación del Equipo de trabajo sobre las normas relativas a las estimaciones de los gastos de educación, basadas en los datos de encuestas en los hogares, bajo los auspicios del Grupo de Trabajo Intersecretarial sobre Encuestas de Hogares de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas es un paso en esa dirección.

NOTAS FINALES

1. Georgia, Indonesia, Jamaica, Marruecos, Países Bajos, Perú, Polonia, República Democrática del Congo, Samoa y Sri Lanka.



Niñas de la etnia miao forman una fila después de hacer ejercicio durante el recreo en una escuela primaria de Lao Cai, Viet Nam.

FOTOGRAFÍA: Nguyen Thanh Tuan/
UNESCO

MENSAJES CLAVE

No puede realizarse un seguimiento de la calidad de los sistemas educativos y las políticas de educación únicamente mediante estadísticas.

Existen en el mundo numerosos instrumentos de seguimiento de los sistemas educativos y las políticas de educación, por ejemplo los relativos a la educación gratuita y obligatoria o los docentes. No obstante, para poder utilizar dichos instrumentos con fines de seguimiento, debe llegarse a un acuerdo sobre su alcance, cobertura y regularidad, así como sobre su apropiación por los países.

Aunque podría resultar conveniente disponer de un marco mundial de examen de los sistemas educativos y las políticas de educación, en la práctica adoptar un enfoque regional es más realista. Los asociados regionales tienen contextos comunes y siguen con genuino interés el desempeño de cada uno de ellos.

Para subsanar las deficiencias y reducir las imbricaciones, los organismos de seguimiento mundiales y regionales deben coordinar mejor sus instrumentos de diagnóstico de los sistemas educativos.

CAPÍTULO

21

Los sistemas educativos

(selección de indicadores sistémicos relativos a diferentes metas)

INDICADOR TEMÁTICO 2 - Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa nacionalmente: i) durante la enseñanza primaria, ii) al concluir la enseñanza primaria y iii) al concluir el primer ciclo de la enseñanza secundaria

INDICADOR TEMÁTICO 19 - Medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos a poblaciones desfavorecidas

INDICADOR MUNDIAL 4.7.1 - Medida en que: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género y los derechos humanos, se generalizan a todos los niveles en: a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudios; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes

Instrumentos de diagnóstico para el seguimiento de los sistemas educativos	417
Perspectivas	421

En este informe se ha examinado una amplia gama de indicadores propuestos y potenciales cuya finalidad es prestar apoyo a los esfuerzos emprendidos por los países, las regiones y otras partes interesadas para el seguimiento de los avances en la consecución de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se refieren a la educación de forma explícita.

Para informar y orientar la toma de decisiones en materia de educación, así como para comprender si se está progresando y por qué, es necesario analizar factores en los sistemas educativos nacionales, en particular, las principales legislaciones; las políticas sobre los docentes, el plan de estudios y el método de evaluación; las prácticas en materia de financiación y gobernanza; los programas de educación no formal y las reformas recientes.

Ciertos aspectos de los sistemas y las políticas pueden representarse con indicadores cuantitativos directos. Por ejemplo, la información sobre la existencia y la duración de la educación gratuita y obligatoria puede extraerse de los documentos oficiales. En otros casos –por ejemplo, en relación con los indicadores anteriores–, las medidas son más complejas y cualitativas. Requieren tanto un examen de las fuentes pertinentes como el recurso a conocimientos especializados y discernimiento.

Tomemos como ejemplo las evaluaciones nacionales del aprendizaje: para que uno de sus indicadores sea pertinente es necesario determinar si son relevantes a nivel nacional y con un diseño lo suficientemente sólido para ofrecer datos válidos y fiables que puedan compararse a lo largo del tiempo. Esos datos no pueden ser comunicados directamente por las partes interesadas. En otro ejemplo, el indicador sobre la financiación destinada a promover la igualdad tiene por objetivo determinar, en parte, la forma en la que las políticas de educación abordan las necesidades de los grupos desfavorecidos y marginados. Y el indicador de los

“ Varios conceptos de las metas de educación, como la igualdad de género, deben ser objeto de un seguimiento pero no están cubiertos por ninguno de los indicadores temáticos propuestos ”

esfuerzos nacionales encaminados a la integración de las cuestiones relativas al desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los planes de estudios o la formación de los docentes requiere de un cuidadoso análisis de los contenidos educativos.

Varios conceptos de las metas del OSD 4, como la igualdad de género y la calidad de la educación, deben ser objeto de un seguimiento pero no están cubiertos por ninguno de los indicadores temáticos propuestos. Sin embargo, la información sistemática relacionada con dichos conceptos puede recabarse de varias fuentes utilizando un enfoque más cualitativo.

En este capítulo se examina una selección de enfoques del seguimiento de los sistemas educativos y las políticas de educación. Muchas organizaciones ofrecen información descriptiva y llevan a cabo evaluaciones diagnósticas de los sistemas educativos y las políticas de educación. Las evaluaciones varían en alcance, propósito, frecuencia, metodología y uso, en función de las prioridades de las organizaciones. Esto puede tener como resultado la duplicación de esfuerzos y una cobertura nacional insuficiente. Por tanto, es necesario mejorar la coordinación para fortalecer las bases empíricas para el seguimiento a escala regional y mundial.

Hacer un seguimiento de los sistemas educativos no implica de forma alguna que los gobiernos deban rendir cuentas sobre sus políticas y sus acuerdos institucionales. Su finalidad es más bien contribuir a

explicar por qué se está avanzando o no hacia diferentes aspectos de la agenda de los ODS.

En el capítulo también se examinan las circunstancias en las que los países están más dispuestos a intercambiar información sobre sus sistemas educativos y sus políticas de educación. Esto reviste especial importancia en el ámbito regional, donde los países que quizá compartan una historia, tradición o cultura pueden definir marcos útiles que les permitan hacer comparaciones y aprender unos de otros.

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El examen de las actividades de diversos organismos internacionales y regionales pone de manifiesto una serie de enfoques utilizados para analizar los sistemas educativos y ofrecer información comparativa útil para los responsables de la elaboración de políticas.

INSTRUMENTOS MUNDIALES

En 1996, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) creó la serie de informes titulada Datos mundiales de educación. En un primer momento, esta serie reproducía los informes nacionales sobre el desarrollo de la educación que los Estados miembros presentaban a la OIE antes de cada Conferencia Internacional sobre Educación. Después, los perfiles nacionales adoptaron una estructura común que contempla los principios y objetivos generales; las legislaciones y otros reglamentos básicos; la administración y gestión; la estructura y organización por nivel; los procesos educativos, entre ellos, la evaluación de los logros de aprendizaje; y el personal docente. La séptima edición, publicada en 2011, incluía cerca de 160 países (OIE, 2016b).

Los Datos mundiales de educación han sido una valiosa fuente de información sobre los sistemas educativos a nivel mundial. No obstante, las limitaciones de los recursos dificultaron su desarrollo. Al principio, los gobiernos nacionales comprobaban los perfiles antes de su publicación. Sin embargo, cuando se iba a publicar la tercera edición, este proceso se detuvo. Las redes

nacionales o las plataformas digitales destinadas a actualizar periódicamente los perfiles nunca se pusieron en marcha, por lo que estos últimos se volvieron rápidamente obsoletos. Además, el grado de detalle de la cobertura se redujo y se abandonaron ocho áreas, entre ellas, las prioridades educativas actuales, la financiación de la educación y la educación superior.

Hoy en día, la UNESCO no tiene previsto actualizar la serie de informes, aunque se han desarrollado iniciativas regionales. Por ejemplo, la Unidad de reforma y políticas educativas de la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico en Bangkok recientemente empezó a publicar perfiles de sistemas como parte de la plataforma sobre las políticas y los sistemas educativos nacionales en Asia y el Pacífico.

La UNESCO ofrece al menos otros tres ejemplos de bases de datos mundiales actualizadas periódicamente. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), como parte de su encuesta anual sobre educación, recaba

“ El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) recaba datos sobre la disponibilidad de la educación gratuita y obligatoria en cada país ”

datos sobre la disponibilidad de la educación gratuita y obligatoria en cada país. El IEU vela por la calidad de esos datos, utilizados en los cuadros estadísticos que se anexan al Informe GEM.

La información, recabada por edad o nivel escolar, permite saber qué países contemplan la educación gratuita y obligatoria en su legislación.

Un segundo ejemplo, iniciado en 2014, es la base de datos mundial sobre el derecho a la educación. La información de los países sobre la materialización del derecho a la educación se organiza en cinco categorías: ratificación de los instrumentos normativos; observaciones de los órganos de las Naciones Unidas como el examen periódico universal llevado a cabo bajo los auspicios del Consejo de Derechos Humanos; los marcos constitucionales; los marcos legislativo y administrativo, y las políticas de educación. La información se actualiza regularmente con informes que los países presentan ante las Naciones Unidas junto con documentos nacionales

oficiales que se aconseja compartir (UNESCO, 2016b). Dentro del marco de su estrategia sobre instrumentos normativos en el campo de la educación, la UNESCO tiene la intención de transformar esta base de datos en un observatorio sobre el derecho a la educación como herramienta de investigación.

Un tercer ejemplo de un recurso estandarizado – aunque más especializado– es la base de datos sobre la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP), un repositorio en línea elaborado por el UNEVOC de la UNESCO. Ofrece información concisa, fiable y actualizada sobre sistemas de EFTP de todo el mundo para ayudar a los funcionarios, expertos, partes interesadas e investigadores a conocer las tendencias y las dificultades. La base de datos incluye más de 70 perfiles de países que contienen información descriptiva fundamental sobre los sistemas EFTP nacionales, como las políticas, estrategias, estructura, marcos de cualificación y reformas a nivel nacional. Esta información se ha recabado de varias fuentes nacionales e internacionales y de centros validados por el UNEVOC u otras autoridades nacionales (UNESCO-UNEVOC, 2016).

Estos perfiles a nivel de sistema cubren una amplia selección de países, pero un conjunto limitado de cuestiones relativas a políticas educativas. En general, hacen hincapié en información objetiva comunicada por los países, pero omiten importantes ámbitos como la formulación de políticas en materia de educación.

Una iniciativa centrada en crear una plataforma mundial de información sobre los sistemas es el Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER) del Banco Mundial, puesto en marcha en 2011 para aumentar el conocimiento sobre las políticas e instituciones educativas a fin de comprender mejor el vínculo entre los recursos y los resultados. SABER recaba «datos comparables sobre las políticas e instituciones de los sistemas educativos de todo el mundo y los compara con las buenas prácticas» (Banco Mundial, 2013d; p. 5).

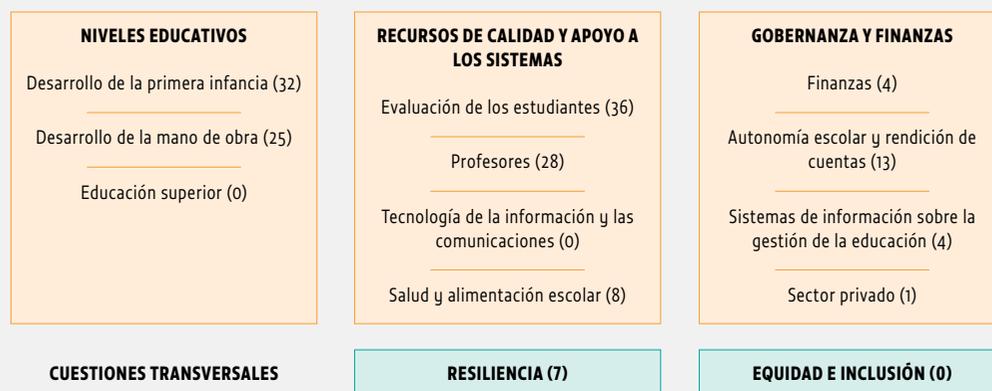
Para ello, examina 13 ámbitos de los sistemas educativos nacionales en un formato que facilita las comparaciones entre países. Los ámbitos se organizan en cuatro grupos relacionados con determinados niveles de enseñanza (como la primera infancia y la educación superior), recursos y mecanismos de apoyo (por ejemplo, los docentes y las evaluaciones del aprendizaje), gobernanza y finanzas (por ejemplo, la financiación y la autonomía de las escuelas) y ámbitos intersectoriales (por ejemplo, la equidad y la inclusión) (**Gráfico 21.1**).

Un marco analítico fundamenta cada ámbito y centra la atención en las opciones de políticas. Sirve de base para la elaboración de un cuestionario, que se administra con el apoyo de un experto contratado. Posteriormente se evalúan los datos sobre las políticas e instituciones y se clasifican según una escala de cuatro niveles que determina el desarrollo del sistema (de «latente» a «avanzado») y se suman para constituir el resultado

GRÁFICO 21.1:

El programa SABER cubre una amplia gama de aspectos de los sistemas educativos

Ámbitos normativos cubiertos por el Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación, del Banco Mundial



Nota: Las cifras entre paréntesis indican el número de estudios realizados, según el sitio web de SABER en mayo de 2016.
Fuente: Banco Mundial (2016a).

nacional. Una vez aprobados por los gobiernos, los resultados se publican en un informe y en una base de datos en línea. Aunque más de cien países han sido evaluados para al menos un ámbito, la cobertura de cada ámbito es relativamente limitada. La cobertura más alta es la de la evaluación de los estudiantes, en la que participan 36 países. Ningún país ha sido objeto de más de un estudio en un ámbito particular.

El Banco Mundial planea ampliar el alcance del proyecto para que no solo recoja las intenciones de las políticas, sino también los datos relativos a su ejecución. Además, la información de todos los ámbitos se está reorganizando en seis temas: normas, gobernanza, recursos, información, presentación y rendición de cuentas. Esta nueva estructura refleja el hecho de que no son los elementos dispares los que constituyen un sistema, sino las interacciones y sinergias entre ellos (Abdul Hamid, 2016).

SABER sigue una tradición de instrumentos de diagnóstico que el Banco Mundial ha utilizado en diversos ámbitos normativos. La más destacada es la evaluación de las políticas e instituciones nacionales, que evalúa diversas políticas, entre ellas, la relativa a educación, e informa sobre las decisiones de asignación de préstamos del Banco. En principio, SABER no solo propone una calificación, sino que hace que los países participen en un proceso para mejorar sus políticas, en particular, mediante la comparación de sus políticas. Dicho esto, los marcos analíticos y de clasificación de las políticas elaborados por el Banco Mundial tienden a reflejar las prioridades del Banco. Además, las políticas en materia de educación no progresan de forma clara y unívoca; muchos estudios han demostrado que se pueden combinar políticas diferentes para conseguir resultados similares, dependiendo del contexto. Por consiguiente, determinar las políticas de educación universal que pueden prescribirse en otros contextos puede resultar problemático.

Aunque SABER ha ampliado la base empírica sobre los sistemas de educación en muchos ámbitos, esto no significa que sirva como instrumento de seguimiento mundial. Para ello se deben abordar al menos dos cuestiones: llegar a un acuerdo sobre el alcance, la cobertura y la regularidad de los exámenes y una mayor apropiación por los países. Ambas requieren asociaciones con otras organizaciones interesadas en elaborar y aplicar instrumentos a nivel de sistemas. Por ejemplo, el Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes, con

base en la UNESCO, colaboró recientemente con el Banco Mundial para implementar el módulo de SABER sobre los docentes en 27 países adicionales a los 28 en los que se había aplicado previamente. El objetivo es producir en 2016 informes nacionales conformes al formato de SABER. Un informe adicional ofrecerá una síntesis internacional sobre lo que los países consideran requisitos fundamentales de la enseñanza como profesión en sus políticas y prácticas (Banco Mundial, 2015a). No obstante, tal y como se argumenta en la siguiente sección, para el seguimiento puede ser más fructuoso el nivel regional que el mundial.

INSTRUMENTOS REGIONALES

Para que los países puedan contribuir con información al mecanismo que evalúa las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos, se precisa llegar a un consenso sobre la mejor manera de determinar, elaborar y validar los indicadores relativos a los sistemas. Alcanzar un entendimiento común en torno a estas cuestiones puede resultar difícil. Sin embargo, los miembros de una entidad regional u organización transnacional amplia (p. ej., la Commonwealth, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o la Organización

“ La Red Eurydice en Europa dispone de una base de datos en línea sobre sistemas educativos de 36 países ”

Internacional de la Francofonía) son más proclives a intercambiar información sobre sus sistemas educativos de forma voluntaria, además de poder llegar más fácilmente a un

consenso sobre los objetivos, las prioridades normativas y los mecanismos, gracias a un mayor compromiso y participación de parte de los países.

Destacan dos ejemplos. La red Eurydice sobre los sistemas educativos y las políticas de la educación en Europa se creó en 1980. Los tratados fundamentales de la Unión Europea (UE) respetan la «responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza y la organización de los sistemas educativos». En los años 1970, los países temían que las actividades conjuntas en materia de educación obligarían a una asimilación de sus sistemas y, por consiguiente, menoscabarían la soberanía nacional. No obstante, estaban de acuerdo sobre el valor que tenía intercambiar información

y documentación sobre los sistemas educativos (Eurydice, 2000).

Desde 1992, la educación se ha ido reconociendo cada vez más como un ámbito de competencia para la Unión Europea, y este intercambio ha aumentado, consiguiendo un especial impulso con la adopción de Europa 2020, una estrategia general sobre crecimiento y empleo. En ella se contempla la inversión en educación como una prioridad y se fijan dos objetivos fundamentales para 2020: que los adolescentes que abandonan la escuela antes de completar el segundo

ciclo de secundaria no supere el 10 % y que al menos el 40 % de las personas entre 30 y 34 años hayan cursado educación superior (Unión Europea, 2015). Como parte del programa Educación y Formación 2020, los Estados miembros reciben orientación sobre las reformas prioritarias en forma de recomendaciones anuales específicas para cada país. Esto genera una mayor concienciación sobre la importancia de la educación y refuerza los incentivos para compartir los ejemplos de buenas prácticas normativas.

Desde sus inicios, Eurydice ha crecido hasta convertirse en una red de 40 unidades nacionales en 36 países, 8 de los cuales no son miembros de la Unión Europea. Su labor es relevante para el debate mundial sobre la información relativa a los sistemas educativos. La red elabora una base de datos en línea sobre sistemas educativos nacionales que cubre una amplia gama de cuestiones y que las autoridades nacionales mantienen actualizada continuamente (Eurydice, 2016a). Además, prepara estudios temáticos comparativos sobre temas decididos conjuntamente por la Comisión Europea y los Estados miembros. Los temas del 2015, por ejemplo, fueron la educación superior, la educación de adultos, la evaluación en las escuelas y los docentes (Eurydice, 2016b). Los estudios presentan las informaciones complejas sobre las opciones de políticas de forma clara para facilitar las comparaciones entre países.

Otro ejemplo de marco transnacional de indicadores de los sistemas educativos es el programa de indicadores de los sistemas educativos (INES), creado en 1992. Una de sus tres redes se centraba en el «entorno de aprendizaje y la organización de las escuelas» y recababa información sobre cuestiones como el contenido del plan de estudios y las responsabilidades en la toma de decisiones en los sistemas educativos. En 2009, esta red se transformó en la Red de indicadores sistémicos (NESLI), que recaba datos sistémicos. «Dado que la confianza y comprensión mutuas son un prerrequisito para establecer datos comparables a nivel internacional», el proceso de recopilación de datos «requiere de unos conocimientos especializados considerables que dependen de acuerdos de trabajo internacionales estables» (OCDE, 2009b). Los órganos de supervisión y coordinación de la INES definen el plan de trabajo de la NESLI siguiendo la dirección estratégica del Comité de Políticas Educativas de la OCDE, el órgano encargado de la labor de la organización en materia de educación.

La red NESLI recaba diferentes informaciones, como por ejemplo indicadores sobre la remuneración de los docentes y el horario lectivo utilizando encuestas

RECUADRO 21.1

Participar en múltiples iniciativas para diagnosticar los sistemas educativos: el caso del Brasil

Durante los últimos años, la OCDE ha ampliado cada vez más sus evaluaciones diagnósticas de los sistemas educativos para cubrir países que no son miembros. Por ejemplo, ha llevado a cabo exámenes de las políticas educativas nacionales en la República Dominicana, Indonesia y Tayikistán. En algunos casos, como en Malasia y Tailandia, ha colaborado con la UNESCO. La NESLI también ha tratado de que países candidatos a la OCDE participen, como Colombia y Lituania, así como países que no son miembros, como el Brasil y la Federación de Rusia.

El Brasil se unió a la red después de participar en el proyecto de indicadores de la educación en el mundo, una medida conjunta de la OCDE, el IEU y el Banco Mundial. El Brasil se ha beneficiado de intercambiar información con otros países a través de la NESLI, pero también de la mejor coordinación interna entre los departamentos gubernamentales, algo que era necesario para recabar la información. Sin embargo, dado que no es un miembro de la OCDE, el Brasil no puede ejercer influencia en la agenda de la NESLI para enfocarla hacia sus ámbitos de interés. Al tratarse de un país federal con un alto grado de descentralización, le ha resultado difícil presentar información nacional.

El Brasil también es miembro de dos agrupaciones regionales que promueven el intercambio de información sobre sistemas educativos: la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que dispone de una agenda educativa común que cada vez presta más atención a los aspectos cualitativos de los sistemas educativos; y el Mercosur, a la vez unión aduanera y mercado común, que considera la educación como uno de los factores de promoción de la integración regional y que ha llevado a cabo revisiones comparativas de los sistemas educativos de los Estados miembros.

Fuentes: Mercosur (2008); OEI (2010).

anuales, cíclicas o especiales. Mucha de la información se publica en los informes anuales de la OCDE *Education at a Glance*. Los informes están acompañados de amplios anexos en los que se describen las fuentes de información por país. Durante los últimos años se ha estado incluyendo información de los países que no son miembros (**Recuadro 21.1**).

La OCDE ha llevado a cabo exámenes sistemáticos de las políticas nacionales de educación desde los años 1970; la INES y la NESLI siguen una larga tradición de instrumentos de diagnóstico desarrollados por la organización. Las revisiones de políticas se están diversificando, centrándose en áreas o niveles educativos seleccionados, como la primera infancia o la adquisición de competencias después de la enseñanza secundaria. Al mismo tiempo, se está intentando unificar diferentes líneas de trabajo, por ejemplo, mediante la base de datos Education GPS, en la que se vincula la información sobre los indicadores sistémicos con otras fuentes, y la serie *Education Policy Outlook* (OCDE, 2015c).

Un ejemplo excelente de estas medidas, si bien en un contexto diferente, es la estrategia educativa de la OEI conocida como Metas Educativas 2021, que adoptaron los ministerios de educación de América Latina en 2008. Existe un órgano especializado, el Instituto de Seguimiento y Evaluación, establecido para revisar el progreso en 11 metas y 39 indicadores, de los que al menos uno hace referencia explícita al funcionamiento de los sistemas educativos (OEI, 2014). En la reunión celebrada en 2015 por el Consejo Directivo de la OEI, los viceministros pidieron que se elaboraran indicadores más cualitativos para recabar datos sobre las metas relativas a la equidad y el perfeccionamiento profesional de los docentes (OEI, 2015).

Otras organizaciones regionales han analizado sistemas y políticas, aunque normalmente en relación con aspectos particulares de la educación. Por ejemplo, la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental y la Organización de Ministros de Educación de Asia Sudoriental están tomando medidas para armonizar los sistemas regionales de educación superior para facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado e investigadores a fin de mejorar la integración económica regional. Este análisis ha llevado a una labor que compara, vincula y coordina los sistemas de educación superior en ámbitos como la garantía de calidad (Niedermeier y Pohlenz, 2016; Ratanawijitrasin, 2015).

Como último ejemplo de herramienta de diagnóstico de los sistemas educativos de alta calidad, cabe citar la serie de informes de situación de los países del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE) en el África Subsahariana (IIPE y otros, 2014). Esta iniciativa trata de reforzar la capacidad de los responsables nacionales de la adopción de decisiones en materia de análisis sectorial y facilitar el diálogo nacional sobre políticas. Los intentos de comparar los países –por ejemplo, a través de la base de datos del Polo de Dakar de la IIPE– se centran casi exclusivamente en los indicadores cuantitativos. Se precisa realizar un esfuerzo coordinado para mejorar la base utilizada para comparar sistemas y políticas, lo que generaría un diálogo regional constante.

PERSPECTIVAS

En esencia, las políticas pretenden transformar los recursos (el tema central del seguimiento educativo en el pasado) en procesos eficaces (que raramente se someten a seguimiento), lo que se traduciría en resultados mensurables (el tema central de la agenda de los ODS). Determinar qué sistemas y políticas son eficaces depende en gran medida de la naturaleza de los datos empíricos recabados y analizados. Establecer vínculos entre las políticas y los resultados mensurables mediante un enfoque sistémico de la educación refleja una tendencia similar observada en el ámbito de la salud mundial (OMS, 2009). Concentrar el interés en los sistemas educativos también influye en los programas de investigación. Un ejemplo es el proyecto Investigación para mejorar los sistemas educativos, financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido y el Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio de Australia (Hanson, 2015).

Se precisa una amplia gama de indicadores validados sobre los sistemas educativos y las políticas de educación para apoyar el seguimiento de la agenda Educación 2030. No obstante, tal y como ha mostrado este capítulo, los diagnósticos de los sistemas educativos difieren ampliamente en cuanto a sus objetivos (por ejemplo, haciendo referencia a diferentes programas y metas), su alcance (general o específico), su metodología (impulsados por el país, impuestos por entidades exteriores o dirigidos por expertos) y su utilización (por ejemplo, si suscitan cambios en las políticas). Se podrían tomar numerosas iniciativas para

subsana las deficiencias y reducir las imbricaciones entre las herramientas de diagnóstico.

Compartir experiencias entre países y promover el diálogo sobre políticas, basándose en información

“

Un enfoque regional o subregional es más factible que un marco mundial para el examen de los sistemas educativos

”

cuantitativa sobre los sistemas educativos que sea ampliamente comparable, facilitará un proceso eficaz de adopción de decisiones. Aunque pudiera resultar recomendable disponer de

un marco mundial para el examen de los sistemas educativos y las políticas de educación, adoptar un enfoque regional o subregional es más factible. Muchas regiones tienen contextos educativos comunes y pueden estructurar los exámenes para que reflejen mejor sus valores, objetivos y desafíos compartidos. Los miembros de entidades regionales son más proclives a expresar un compromiso político y una apropiación nacional más profundos para este tipo de proyecto, condiciones que son fundamentales para crear indicadores sistémicos de la educación válidos y actualizados. Y es mucho más probable que los resultados del seguimiento regional se usen en la elaboración de las políticas y se mantengan con el paso del tiempo, en parte porque los gobiernos están interesados en el desempeño de los países vecinos.

La clave para intercambiar información sobre sistemas educativos de forma exitosa entre países reside en disponer de mecanismos de coordinación sólidos procedentes de organizaciones intergubernamentales regionales que incluyan el desarrollo de la educación entre sus objetivos. Los países pueden tomar como base la experiencia de la UE, la OEI o la OCDE para iniciar un diálogo sobre políticas basado en indicadores sistémicos aplicables tanto a escala regional como en el marco de la agenda Educación 2030. La Unión Africana (junto con la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África), la Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia, la Asociación de Asia Meridional para la Cooperación Regional, la Comunidad del Caribe, el Commonwealth y la Organización Internacional de la Francofonía son ejemplos de posibles mecanismos de aprendizaje entre homólogos.



Agricultoras de Zambia participan en un día de plantación de nuevos árboles.

FOTOGRAFÍA: Sydelle Willow Smith/
Informe de Seguimiento de la Educación
en el Mundo

MENSAJES CLAVE

Aparte del ODS 4, la educación se menciona expresamente en los indicadores mundiales de cinco ODS relativos a la pobreza, al empleo y al medio ambiente.

Debe realizarse un seguimiento de la educación en al menos tres aspectos: cómo afecta a los resultados del desarrollo, como la fecundidad; cómo aumenta el número de profesionales capacitados que trabajan en todos los sectores y cómo puede cambiar las actitudes y el comportamiento de los adultos.

Muchos otros ODS deberían desglosar sus indicadores por nivel educativo para poner de relieve las desigualdades subyacentes que están frenando el progreso. Por ejemplo, en 54 países, habría unos 100 nacimientos menos por cada 1000 mujeres adolescentes si en vez de no haber recibido ninguna educación hubieran cursado la enseñanza secundaria. La prevalencia de la malaria entre niños de edades comprendidas entre los 6 meses y los 59 meses en 15 países del África Subsahariana durante el periodo de 2009 a 2015 se habría reducido a la mitad si sus madres hubieran cursado la enseñanza secundaria en vez de tan solo la primaria.

CAPÍTULO

22

La educación en los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible

(indicadores mundiales relacionados con la educación correspondientes a otros ODS, fuera del ODS 4)

INDICADOR MUNDIAL 1.A.2 - Proporción del gasto público total en servicios esenciales (educación, salud y protección social)

INDICADOR MUNDIAL 5.6.2 - Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a las mujeres de 15 a 49 años de edad el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva y a información y educación en la materia

INDICADOR MUNDIAL 8.6.1 - Proporción de jóvenes (de 15 a 24 años) que no estudian, no tienen empleo ni reciben capacitación

INDICADOR MUNDIAL 12.8.1 - Grado en que i) la educación cívica mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible (incluida la educación sobre el cambio climático) se incorporan en: a) las políticas nacionales de educación; b) los planes de estudio; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes

INDICADOR MUNDIAL 13.3.1 - Número de países que han incorporado la mitigación, la adaptación, la reducción del impacto y la alerta temprana en los planes de estudios de la enseñanza primaria, secundaria y terciaria

Referencias directas a la educación en los indicadores mundiales de los ODS	426
Referencias indirectas a la educación en los indicadores mundiales de los ODS	428
El aprendizaje a lo largo de toda la vida como factor que contribuye a la consecución de los ODS	431

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) demuestra la importancia de la educación, tanto en calidad de derecho humano como de instrumento para el avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce la importancia de tener un objetivo de educación independiente, así como la necesidad de conseguir otros objetivos a través de la educación. En consecuencia, en la Declaración de Incheon del Foro Mundial sobre la Educación se designó al Informe GEM como el «mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 [...] y sobre la educación en los otros ODS» (§18).

Este capítulo aborda otros ODS diferentes del ODS 4 por medio de los indicadores mundiales relacionados con la educación. Comienza con un debate sobre los indicadores antes citados que se refieren directamente a la educación. Después, aborda los indicadores que guardan una conexión indirecta con la educación: los vinculados

“ La educación se menciona directamente en cinco indicadores mundiales aparte del ODS 4 ”

con los resultados de desarrollo, que pueden desglosarse en función de su referencia a la educación; y los vinculados a los medios de ejecución, que hacen referencia a las capacidades nacionales necesarias para alcanzar los ODS, por ejemplo, las de los profesionales

e investigadores formados. Por último, ofrece una perspectiva sobre la infravalorada función del aprendizaje a lo largo de toda la vida en lo que concierne a la consecución de los objetivos para 2030.

REFERENCIAS DIRECTAS A LA EDUCACIÓN EN LOS INDICADORES MUNDIALES DE LOS ODS

La educación se menciona directamente en cinco indicadores mundiales no relacionados con el ODS 4 y referentes a la pobreza, la igualdad de género, el crecimiento económico, el consumo y la producción sostenibles, y el cambio climático. Cada uno de los indicadores sugiere que la educación cumple una función fundamental para alcanzar resultados de desarrollo más amplios.

El indicador mundial 1.a.2 insta a realizar un seguimiento del gasto público en los ámbitos de educación, salud y protección social en el marco de una meta que se centra en la «movilización de recursos... para ejecutar programas y políticas que pongan fin a la pobreza en todas sus dimensiones». Centrar la atención en el gasto gubernamental dedicado a la educación está justificado por el hecho de que el gasto público en los sectores sociales, apoyado por un sistema fiscal justo, puede cumplir una función primordial en la reducción de la pobreza. Por ejemplo, en 27 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), añadir el valor de los servicios públicos a los ingresos familiares redujo la tasa de pobreza en un 46 % ya que dichos servicios estaban dirigidos a los hogares más necesitados (OCDE; 2011a). Además, un estudio demostró que el gasto en educación pública y salud redujo las desigualdades en seis países latinoamericanos en mayor medida que las transferencias de efectivo a los hogares (Lustig y otros, 2013).

Una metodología ampliamente reconocida permite comunicar información sobre dicho gasto (véase el Capítulo 20). No obstante, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible la ha clasificado como un indicador de nivel III, dando a entender que «no existe una metodología y unas normas establecidas» y haciendo referencia a la necesidad de un mecanismo de información (en el marco del cual la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Mundial de la Salud y la UNESCO serían responsables de los sectores de economía, salud y educación respectivamente y el Banco Mundial actuaría como posible organismo depositario).

El indicador mundial 5.6.2 es el único indicador en el marco del ODS 5, en el que se hace referencia explícita a la educación como un medio para conseguir la igualdad de género, aunque otros indicadores también guardan estrecha relación con el desarrollo de la educación, como el porcentaje de tiempo dedicado al trabajo de cuidado doméstico no remunerado o los escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales o los gobiernos locales. Este indicador mide el número de países dotados de leyes y reglamentos que garantizan el acceso a la asistencia sanitaria sexual y reproductiva, así como a informaciones y a una educación al respecto, de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y el Programa de Acción de Beijing.

Por consiguiente, un componente del indicador se centrará en el número de países que disponen de dichas leyes y reglamentos en materia de educación, tomando nota de si son acordes a la edad, si están centradas en las cuestiones de género y si se basan en los derechos humanos. La metodología, que actualmente se encuentra en fase de desarrollo, consiste en una presentación de informes inicial realizada por los propios gobiernos. Se espera que la recopilación de datos comience en julio de 2017 (UNFPA, 2016). Dado que el enfoque aún no se ha puesto a prueba, el indicador se ha clasificado dentro del nivel III. Este enfoque basado en indicadores sistémicos cualitativos (véase el Capítulo 21) es muy similar al utilizado para las cuestiones planteadas en el marco de la meta 4.7 (véase el Capítulo 16).

El indicador mundial 8.6.1 hace un seguimiento de la proporción de jóvenes que no cursan estudios, ni están trabajando ni reciben una formación. Complementa al

indicador mundial 4.3.1, a saber, la tasa de participación de los jóvenes en un programa de educación y de capacitación formal y no formal. La diferencia entre ellos es que el indicador mundial del ODS 8 incluye el empleo. El indicador tiene en cuenta a los jóvenes que no están motivados ni interesados en participar en el mercado de trabajo. Se ha establecido una metodología, por lo que el indicador se ha clasificado en el nivel I (OIT, 2013).

No obstante, este indicador no es fácil de comparar entre países. Por ejemplo, la comparación entre 28 países que participaron en una encuesta sobre la transición de la escuela a la vida activa mostró que en Camboya y Madagascar las tasas de jóvenes de entre 15 y 29 años que no cursan estudios, ni están trabajando ni reciben una formación eran inferiores al 10 %, mientras que en Bangladesh y Samoa superaban el 40 %. La media de la Unión Europea era de un 15 % en 2012-2013, similar a la media de los países de bajos ingresos (18 %) pero muy por debajo de la de los países de ingresos medios (26 %). Aún no está claro cuál debe ser la meta. Reviste importancia fijarse en las partes que constituyen el indicador para comprender si el desafío en un país es, por ejemplo, el acceso a la educación y la formación o las restricciones a la integración de las mujeres a la fuerza laboral (OIT, 2015).

Por último, los indicadores mundiales 12.8.1 y 13.3.1 se centran en la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible como medio de apoyar la transición a patrones de producción y consumo sostenibles, además de abordar las causas y el impacto del cambio climático. En este sentido, son esencialmente idénticos al indicador mundial 4.7.1 (véase el Capítulo 16). Por tanto, las fuentes de información propuestas son los informes nacionales cuatrienales sobre el cumplimiento de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1974. No obstante, este ha sido clasificado como un indicador de nivel III.

Es posible que se requieran fuentes y enfoques alternativos. En el presente informe se preconiza una mayor especificidad que la que posibilitan los informes en cuestión, así como una más amplia cobertura nacional en el proceso de seguimiento. En este sentido, podría establecerse un proceso mundial para codificar los documentos de marcos curriculares nacionales utilizando

“

En 54 países, habría en promedio 100 nacimientos menos por cada 1000 mujeres si en vez de no haber recibido ninguna educación estas hubieran cursado la enseñanza secundaria ”

un protocolo estándar. Esto exigiría una estrecha colaboración con los ministerios y un órgano directivo internacional de coordinación (véase el Capítulo 16).

REFERENCIAS INDIRECTAS A LA EDUCACIÓN EN LOS INDICADORES MUNDIALES DE LOS ODS

Además de hacer un seguimiento de los indicadores que hacen referencia explícita a la educación, los próximos Informes GEM también prestarán atención a las referencias indirectas a la educación en los demás ODS. En esta sección se destacan dos ejemplos: la educación como un factor asociado con otros resultados de desarrollo y, por tanto, como una característica por la que pueden desglosarse ciertos indicadores mundiales; y los indicadores que hacen referencia a la capacidad en materia de recursos humanos, que están relacionados con la formación profesional y la educación superior.

LA EDUCACIÓN COMO UN FACTOR ASOCIADO A LOS RESULTADOS DE DESARROLLO

El Informe GEM ha presentado ejemplos convincentes de la relación entre la educación y otros resultados de desarrollo. En muchos casos, las investigaciones han demostrado claramente que el grado de instrucción tiene un efecto causal superior al de otras influencias conexas, como la riqueza. En otros casos, esta relación causal aún está por establecerse.

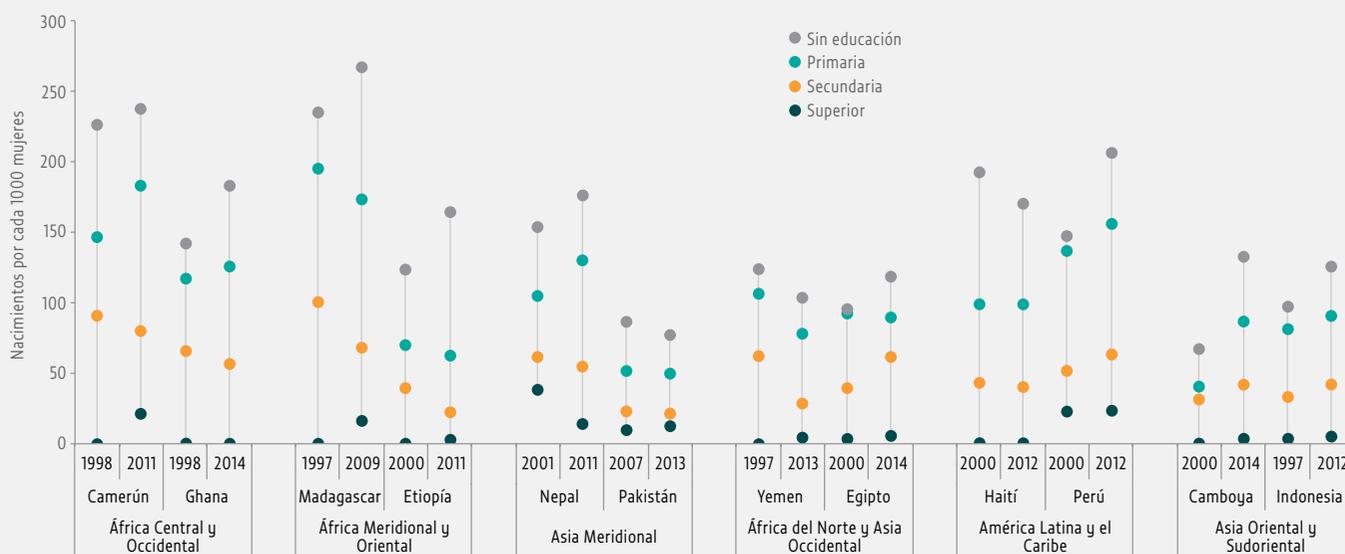
Reviste interés observar la correlación que el grado de instrucción guarda con otros resultados de desarrollo y cómo esta relación varía según el país y evoluciona con el tiempo. Puede indicar si la relación es constante y cómo puede contribuir a alcanzar las metas. Además, puede indicar casos en los que esa relación no está suficientemente establecida para proporcionar informaciones útiles a los responsables de la planificación de la educación. Tener en cuenta el nivel educativo también puede mostrar los efectos intergeneracionales de la educación en otros resultados.

No obstante, se precisa cautela. Una población con

GRÁFICO 22.1:

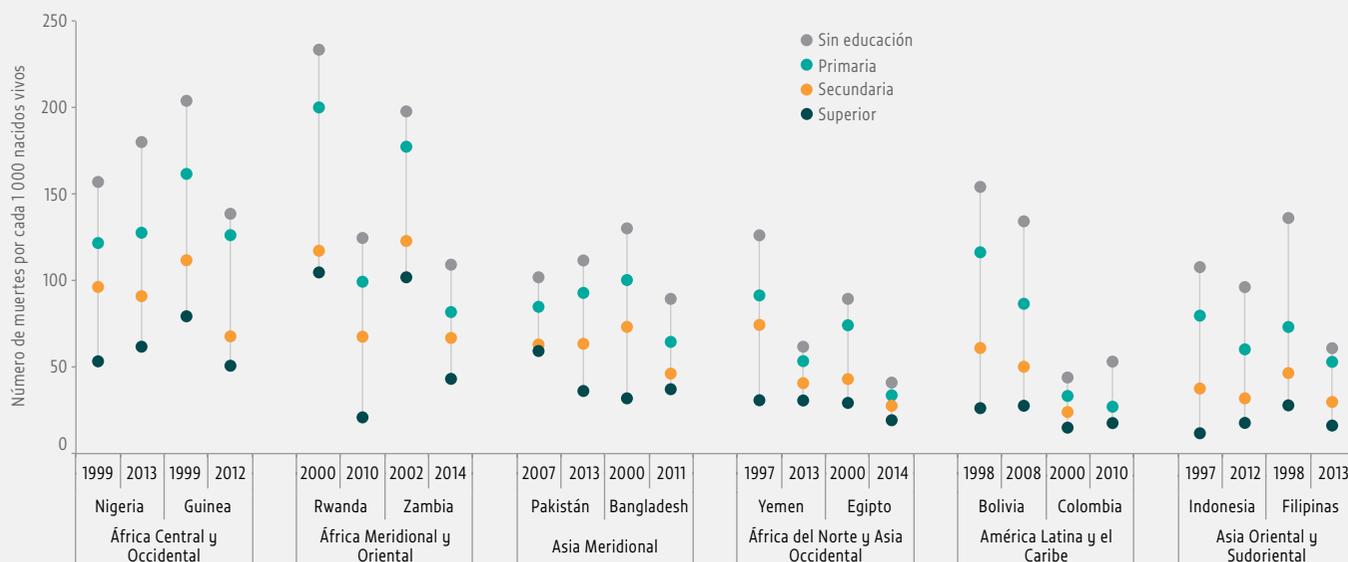
La educación se asocia positivamente con los resultados de desarrollo deseables

a. Tasa de natalidad de las adolescentes (nacimientos por cada 1000 mujeres, edades comprendidas entre 15 y 19 años), 1997-2014

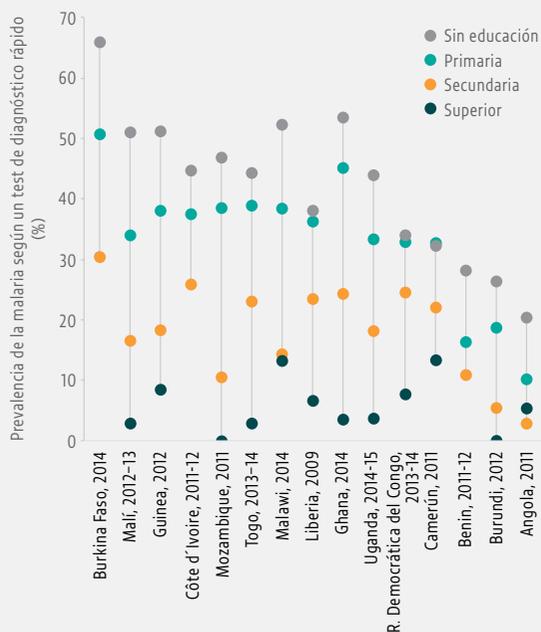


Fuente: Encuestas demográficas y de salud, STAT Compiler (2016).

b. Tasa de mortalidad de los niños de menos de 5 años (número de muertes por cada 1 000 nacidos vivos), 1997-2014



c. Prevalencia de la malaria utilizando un test de diagnóstico rápido (niños con edades entre 6 y 59 meses), 2009-2015



Fuente: Encuestas demográficas y de salud, STAT Compiler (2016).

unos niveles específicos de grado de instrucción cambia con el tiempo a medida que se amplían los sistemas educativos. Por ejemplo, las características de las mujeres que nunca han acudido a la escuela en los países de bajos ingresos en 1990, un año en el que dicha circunstancia era relativamente común, son realmente diferentes a las de 2015, año en el que dicha situación se da con poca frecuencia.

Tres ejemplos correspondientes al ODS relativo a la salud muestran que el nivel de educación influye de manera diversa en los resultados de desarrollo. La tasa de natalidad entre las adolescentes, a saber, el número de nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años de edad (indicador mundial 3.7.2), varía de forma considerable en función del nivel de educación. En 54 países de ingresos bajos y medios sobre los que se dispone de datos de 2008 a 2015, la tasa media no ponderada de nacimientos por cada 1000 mujeres fue de 176 entre las mujeres que no tenían estudios, de 142 entre las que habían cursado la enseñanza primaria, de 61 entre las que habían cursado la enseñanza secundaria y de 13 entre las que tenían estudios superiores. En el África Subsahariana, la asociación negativa entre la tasa de natalidad entre las adolescentes y la enseñanza secundaria parece haberse fortalecido con el tiempo (**Gráfico 22.1a**).

Desde 2000, la tasa de mortalidad entre menores

de 5 años (indicador mundial 3.2.1) ha descendido rápidamente en el África Meridional y Oriental. En países como Rwanda y Zambia, la tasa de mortalidad entre los niños cuyas madres habían cursado la enseñanza secundaria era entre un 20 % y un 30 % inferior a la de los niños cuyas madres habían cursado la enseñanza primaria. Era cerca de un 50 % inferior en países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Guinea y Filipinas (**Gráfico 22.1b**). Entre 2009 y 2015, en 15 países del África Subsahariana la prevalencia del paludismo entre los niños de 6 a 59 meses de edad cuyas madres habían cursado la enseñanza secundaria era también dos veces menor que entre los niños cuyas madres solo habían cursado la enseñanza primaria (**Gráfico 22.1c**).

En resumen, desglosar ciertos indicadores mundiales relevantes por niveles de educación arrojaría más luz sobre su relación y la desigualdad subyacente que dificulta la consecución de las metas de los ODS. Los indicadores mundiales que podrían ser objeto de un seguimiento de esa índole son los relativos a la pobreza (1.1.1; por el nivel educativo del cabeza de familia), la malnutrición (2.2.2), el matrimonio infantil (5.3.1), el acceso a saneamiento mejorado (6.2.1), el acceso a electricidad (7.1.1), el desempleo (8.5.2), las poblaciones de barrios marginales (11.1.1), el reciclado (12.5.1), los fallecimientos por desastres (13.1.2), la violencia (16.1.3) y la inscripción de los nacimientos (16.9.1).

LA EDUCACIÓN COMO UN FACTOR RELACIONADO CON LA CAPACIDAD NACIONAL DE EJECUCIÓN DE LOS ODS

Varias otras metas e indicadores de los ODS están indirectamente vinculados con el potencial que tiene la educación para reforzar las capacidades. Los sistemas educativos pueden preparar a profesionales e investigadores que ejecuten planes de desarrollo sostenible en los sectores académico, administrativo y empresarial.

Las metas 3.c y 3.d hacen referencia al desarrollo y la formación del personal sanitario en los países en desarrollo y al refuerzo de la capacidad nacional para la alerta temprana, la reducción y la gestión de los riesgos sanitarios, respectivamente. Hay varios factores que cumplen una función pero, entre ellos, disponer de sistemas educativos sólidos que impartan competencias relevantes en cantidad suficiente es un prerrequisito. En resumen, «sin personal sanitario nunca tendremos una seguridad sanitaria mundial» (Lancet, 2016).

Sin embargo, los países con el mayor número de enfermedades son aquellos con una menor densidad de profesionales sanitarios. Cerca del 44 % de los Estados miembros de la OMS disponen de menos de un médico por cada 1000 habitantes, y el 28 % menos de una enfermera o comadrona (OMS, 2015). Por lo menos 1000 millones de personas en todo el mundo, especialmente en las zonas rurales, no disponen de acceso a un profesional de la salud cualificado (Crisp y Chen, 2014).

Durante los próximos diez años, los países deberán no solo aumentar el número de profesionales de la salud, sino además adaptar los planes de estudios de la enseñanza de la medicina: se están desarrollando nuevos diagnósticos, vacunas y fármacos; la tecnología médica está progresando y las condiciones de los pacientes están cambiando a causa del envejecimiento de las poblaciones, la urbanización y el aumento del número de muertes debidas a enfermedades no contagiosas (Crisp y Chen, 2014).

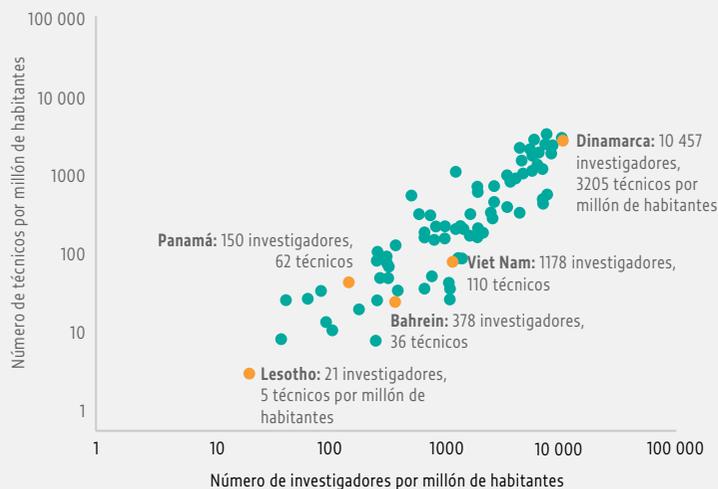
Los trabajadores sanitarios de la comunidad capacitados pueden compensar la falta de profesionales de la salud cualificados. Un examen sistemático mostró su eficacia en la educación sanitaria, previniendo el paludismo, promoviendo la lactancia materna y prestando cuidados esenciales a recién nacidos y asistencia psicosocial (Gilmore y McAuliffe, 2013). La formación adecuada parece ser la característica clave de los programas aplicados a gran escala con buenos resultados (Pallas y otros, 2013).

La meta 6.a se centra en el apoyo al fortalecimiento de las capacidades de los países en desarrollo -para lo que son necesarios profesionales formados- en cuanto a actividades y programas relativos a los recursos hídricos y el saneamiento, como la recolección de agua, la desalinización, la eficiencia en el uso del agua, la depuración de aguas y las tecnologías de reciclaje y reutilización.

En el sector relativo al agua y al saneamiento se ha constatado una deficiencia en recursos humanos desde que se celebró la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Agua en 1991. No obstante, las encuestas revelan que los gobiernos no están concienciados. En 2011, cerca de la mitad de los 74 países encuestados para recabar información actualizada sobre la situación mundial no fueron capaces de determinar cuánto personal trabajaba en el sector (OMS y ONU-Agua, 2012).

GRÁFICO 22.2:

Existe una gran diferencia en la disponibilidad de personal científico y técnico
Investigadores y técnicos (en equivalente a tiempo completo) por cada millón de habitantes, 2011-2013



Nota: Los dos ejes están en una escala logarítmica.
 Fuente: Base de datos del IEU.

Únicamente un tercio de 94 países encuestados dispone de estrategias integrales de recursos humanos para las zonas urbanas y rurales en materia de agua potable, saneamiento e higiene (OMS y ONU-Agua, 2014). En Ghana, existe un excedente de cerca de 3000 profesionales administrativos y financieros en el sector relativo al agua, pero faltan 280 000 profesionales técnicos si se quiere conseguir una cobertura total de servicios en el sector del saneamiento. El sector del saneamiento, al ser el más estigmatizado, no es capaz de atraer profesionales ni personas dispuestas a trabajar en zonas rurales (Asociación Internacional del Agua, 2014).

La meta 9.5 se centra en mejorar la investigación científica y fomentar la innovación. El porcentaje de gasto en investigación y desarrollo como proporción del producto interno bruto (PIB) y el número de investigadores por cada millón de habitantes sirven como indicadores mundiales de la capacidad nacional. Por ejemplo, con tan solo 21 investigadores y 5 técnicos por millón de habitantes a fecha de 2011, Lesotho está mal preparado para implementar las estrategias de los ODS (**Gráfico 22.2**).

La cooperación internacional es necesaria para impulsar el desarrollo tecnológico y fortalecer las capacidades en

materia de investigación, un objetivo que debe someterse a seguimiento de forma paralela a las becas. Esta es la intención, entre otras, de las metas relativas a la investigación médica (3.b), las tecnologías ecológicamente racionales (12.a) y la tecnología marina (14.a).

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA COMO FACTOR QUE CONTRIBUYE A LA CONSECUCCIÓN DE LOS ODS

Cumplir la agenda de los ODS requerirá una transformación sustancial y rápida. Dado que los sistemas educativos formales reciben la mayor parte de la atención, el cambio en el comportamiento –algo crucial para conseguir los ODS– parece haberse descuidado. En consecuencia, a pesar de la referencia reflejada en la formulación

del ODS 4, la función fundamental de la educación y el aprendizaje de los adultos parece haberse ignorado en las demás metas.

“ Dado que la educación formal recibe la mayor parte de la atención en la consecución de los ODS, el cambio en el comportamiento y el papel fundamental de la educación y el aprendizaje de los adultos parece haberse descuidado ”

enfermedades no contagiosas en un tercio durante los próximos 15 años si los adultos no cambian sus comportamientos de forma radical en lo que concierne al consumo de comida, alcohol y tabaco? ¿Cómo se va a reducir a la mitad el número de personas muertas y heridas por accidentes de tránsito si no se realiza un cambio fundamental en el comportamiento en carretera? ¿Cómo se mejorará la igualdad

de oportunidades de liderazgo en todos los niveles del proceso de toma de decisiones en la vida política,

económica y pública si no se desafían las actitudes estereotipadas? Y, ¿cómo se reducirán sustancialmente los desechos alimentarios y de otro tipo en el contexto de consumismo actual?

Para que dichos cambios se hagan realidad en un periodo de tiempo tan corto, se necesitarán campañas de contenido pedagógico. Aquí es donde la naturaleza intersectorial de la nueva agenda entrará en plena acción, pero también donde varias facetas de las oportunidades de educación y aprendizaje de los adultos deberán ser exploradas y sometidas a seguimiento.

Para algunas personas, los programas de aprendizaje mencionados de forma expresa o implícita en los demás ODS no forman parte de «la educación» sino de «la ampliación» de programas en materia de sanidad, agricultura, desarrollo de competencias, gestión medioambiental, ciudadanía o desarrollo comunitario. Aunque se considere que esos programas no incumben a los ministerios de educación, ello no significa en absoluto que deban desatenderse.

Jóvenes estudiantes de Nepal estudiando con sus manuales escolares.

FOTOGRAFÍA: Anup Vaswani/Informe GEM

MENSAJES CLAVE

El seguimiento mundial del ODS 4 requiere suficiente información comparable para promover un diálogo mundial sobre los progresos realizados. Dicho seguimiento no va en menoscabo del seguimiento por cada país de sus propios progresos en el campo de la educación, que se centra en su contexto nacional y en sus necesidades específicas.

Hay que animar a los países a que contribuyan a los debates sobre el seguimiento del ODS 4 de una manera informada y significativa. El Grupo de Cooperación Técnica debe establecer un mecanismo de toma de decisiones que promueva el consenso y refuerce su legitimidad.

EN LOS PAÍSES: CREAR CAPACIDAD EN SEIS ÁMBITOS CLAVE

Equidad. Es necesario que exista cooperación entre los ministerios de educación y los organismos nacionales de estadística para arrojar luz sobre las disparidades básicas. Los ministerios de educación deben contribuir a la formulación de preguntas sobre la educación para las encuestas realizadas en los hogares.

Resultados del aprendizaje. Los países tienen que velar por que exista una evaluación nacional del aprendizaje, basada en un muestreo, que sea sólida y se pueda utilizar para hacer el seguimiento de los progresos del aprendizaje a lo largo del tiempo.

Calidad. Los países tienen que hacer un seguimiento muy de cerca de los planes de estudios, los manuales escolares y los programas de formación del profesorado.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los países tienen que hacer el seguimiento de las necesidades escolares, de las oportunidades y los logros de sus poblaciones adultas que tendrán que adoptar decisiones críticas sobre el desarrollo sostenible.

Sistemas. Las organizaciones regionales ofrecen a los países foros apropiados para intercambiar información sobre los objetivos y las características de sus sistemas educativos y de aprendizaje.

Finanzas. Se alienta a los países a que adopten el método de las cuentas nacionales de educación para comprender mejor cómo está dividido el gasto en educación entre los gobiernos, los donantes y las familias.

EN LAS REGIONES: APOYAR EL APRENDIZAJE ENTRE HOMÓLOGOS

Utilizando las redes regionales como mecanismos de aprendizaje entre homólogos, los países pueden intercambiar información, por ejemplo, sobre los aciertos y las dificultades de las políticas aplicadas, así como sobre la manera de subsanar las desventajas y mejorar la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible.

EN EL MUNDO: FOMENTAR EL CONSENSO Y LA COORDINACIÓN

Hace falta un programa internacional de encuestas de hogares consagrado a la educación para colmar varias grandes lagunas de nuestros conocimientos.

También es necesario definir un enfoque coherente del seguimiento de los resultados del aprendizaje que comprenda un código de conducta entre los donantes para evitar duplicaciones innecesarias.

Se recomienda firmemente la creación de un centro de intercambio de investigaciones dedicado a estudiar los problemas que plantea la medición de la educación a escala mundial.

CAPÍTULO

23

Prioridades del seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Síntesis del seguimiento de las dificultades y las posibilidades.....437

Recomendaciones sobre el seguimiento de la agenda de educación.....440

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 (Informe GEM) argumenta convincentemente que la educación es el catalizador para cumplir la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), comprendido el ODS 4 dedicado a la educación. Proporciona datos sobre la medida en que el cumplimiento de las metas del ODS 4 antes de 2030 aceleraría el logro de los ODS principales relacionados con la economía, la salud y el medio ambiente.

En la parte dedicada al seguimiento del Informe GEM se examinó el alcance del seguimiento de la educación en los ODS, en particular en el ODS 4, se estudiaron con atención los conceptos utilizados en la formulación de las metas, se analizaron los indicadores propuestos y los que faltan, se examinaron las evoluciones más recientes de los instrumentos de medición y se señalaron las principales deficiencias en la conceptualización y la medición.

En cierto sentido, el programa de seguimiento de las metas individuales de la agenda Educación 2030 puede parecer abrumador por su amplitud. Responder a cada meta plantearía desafíos importantes a los ministerios de educación y a los institutos nacionales de estadística, no solo de los países pobres sino también de los países ricos.

Al mismo tiempo, el programa de seguimiento propuesto no es nada extraordinario. A la vista de la gravedad de los retos que se plantean al desarrollo sostenible, apenas trata superficialmente las cuestiones fundamentales a las que tienen que hacer frente la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. ¿Cómo ayudan los sistemas educativos a que los alumnos de todas las edades adquieran conocimientos relevantes, ejerzan el pensamiento crítico, hagan frente a la incertidumbre, actúen de forma responsable en relación con la crisis del medio ambiente, cobren conciencia de su pertenencia

“ La nueva agenda Educación 2030 asigna un nuevo objetivo a las actividades de seguimiento de la educación, que en los últimos decenios se centraban en el recuento de la población escolar

”

a una humanidad común y actúen como ciudadanos mundiales? El marco de seguimiento no es lo suficientemente detallado para responder a esas preguntas.

Sin embargo, en general, se han dado pasos importantes. La agenda asigna un nuevo objetivo a las actividades de seguimiento de la educación, que en los últimos decenios se centraban en el recuento de la población escolar.

La ampliación del enfoque adoptado para el examen de los progresos debe encomiarse y preservarse. Constituye un punto de partida para promover la agenda para el desarrollo sostenible, en la que la educación ocupa un lugar central.

El desafío consiste en que los gobiernos y la comunidad internacional tomen medidas concretas para cumplir con las nuevas metas de la educación a la vez que actúan rápidamente y con determinación para hacer posible su seguimiento basado en los indicadores acordados, incluso en aquellos donde se han identificado puntos débiles.

Este último capítulo tiene dos objetivos. En primer lugar, se propone sintetizar los debates detallados sobre las metas y presentar un resumen de las prioridades señaladas para el seguimiento de la nueva agenda. En segundo lugar, a partir de esas conclusiones, se exponen las consecuencias principales por lo que respecta a las medidas necesarias para avanzar a nivel nacional, regional y mundial. De ese modo, se señalan los vínculos

potenciales entre los enfoques que pueden apoyar una estrategia de seguimiento eficiente y viable para los distintos países y la comunidad internacional.

El factor determinante en la formulación de estas recomendaciones no es el seguimiento propiamente dicho y, menos aún, el seguimiento mundial, sino la constatación de que el seguimiento puede ayudar considerablemente a catalizar mejoras en los sistemas educativos y en la calidad de los entornos de aprendizaje que beneficien a todos los educandos cualquiera que sea su situación y su edad.

Todos los países ya están comprometidos con el seguimiento mundial. Aunque el seguimiento mundial no sea el objetivo principal de la agenda Educación 2030, no hay que subestimar su contribución. El mandato del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo consiste en facilitar comparaciones bien informadas y significativas entre países y regiones con el fin de estimular debates, en particular, entre los gobiernos, la sociedad civil y los ciudadanos comprometidos sobre qué, cómo y con qué nivel de calidad funcionan los sistemas educativos. El seguimiento comparativo no debe considerarse un intento de imponer normas mundiales específicas, sino más bien una invitación al diálogo, la participación y el compromiso.

SÍNTESIS DEL SEGUIMIENTO DE LAS DIFICULTADES Y LAS POSIBILIDADES

La edición de 2016, la primera de la nueva serie de Informes GEM, ha examinado con todo detalle las cuestiones de seguimiento relacionadas con cada una de las metas del ODS 4. Es muy oportuna puesto que, aunque se han acordado los parámetros básicos del marco de seguimiento temático y mundial, en muchos casos todavía se están decidiendo detalles importantes. Todas estas cuestiones deben presentarse públicamente a la comunidad internacional como contribución al debate técnico y político.

El alcance de la agenda de seguimiento es amplio y las cuestiones conexas suelen ser complejas. El objetivo de esta sección es proporcionar un panorama general reagrupando las conclusiones, resumiendo los mensajes principales e indicando los temas comunes en los desafíos de las metas.

Meta 4.1: Durante varios decenios, el interés se centró en la medición de la participación en función del número de matriculaciones. La nueva agenda constituye un avance importante, pues se hace hincapié ahora en las tasas de finalización, enfoque que el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo ha propugnado en los últimos años.

Después de este paso positivo, la principal cuestión pendiente es cómo supervisará la comunidad internacional la obtención de «resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces». Lo anterior implica el contenido del aprendizaje (lo que es «relevante») así como si se cumplen distintos objetivos (lo que es «eficaz»). Un seguimiento eficaz de los resultados del aprendizaje requerirá que los procesos sean transparentes y colaborativos, y que se creen sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje que tengan en cuenta las prioridades de los países. Aunque la necesidad de informar sobre el indicador mundial es comprensible, el proceso debe respetar estos dos principios.

Tan importante como es para el seguimiento la información sobre los resultados del aprendizaje, igualmente valiosa es la información sobre las características fundamentales del entorno, que sin embargo no se tienen en cuenta y ayudarían a explicar los resultados. Por ejemplo, se debe sensibilizar a los gobiernos para que hagan un seguimiento de las lenguas que los estudiantes hablan en sus casas en comparación con las lenguas en las que se les enseña y evalúa. Otra cuestión es garantizar que los niños no escolarizados no se queden rezagados: en los informes se deben incluir todos los niños o adolescentes de cada grupo de edad y no solo aquellos que asisten a la escuela.

Meta 4.2: Surgen dos cuestiones relacionadas con la meta de atención, educación y desarrollo de la primera infancia. En primer lugar, debe entenderse mejor la diversidad de servicios. Los enfoques actuales de medición están muy fragmentados y no reflejan muchas características de la prestación, en particular, la importancia de los componentes relativos a la educación y el aprendizaje en los programas destinados a la primera infancia fuera de la educación preescolar. Ello requiere una mejor coordinación entre las encuestas nacionales e internacionales para medir la participación en una amplia gama de programas.

En segundo lugar, debe continuar la búsqueda de una medición del desarrollo de la primera infancia. La

medición actual, basada en el Índice de Desarrollo de la Primera Infancia del UNICEF tiene cuatro componentes pero está muy influenciada por el componente relativo a la alfabetización y la adquisición de nociones básicas de aritmética. Estas cuestiones han sido criticadas por ser demasiado avanzadas y reflejar normas sobre la enseñanza preescolar en vez de la capacidad cognitiva de los niños pequeños (McCoy y otros, 2016). Es necesario investigar más sobre las medidas válidas en una amplia gama de países para entender si los niños alcanzan su potencial de desarrollo.

Meta 4.3: El seguimiento de la enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos plantea dos cuestiones claras. En primer lugar, como sucede con la educación de la primera infancia, los instrumentos de seguimiento disponibles ni siquiera llegan a reflejar la cada vez mayor diversidad de oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, el seguimiento de los sistemas tiende a centrarse en la enseñanza técnica y profesional formal. No reflejan nuevas formas de enseñanza superior. Tampoco incluyen la educación de adultos excepto en unos pocos países de altos ingresos. Problemas similares afectan a los enfoques de las encuestas en los hogares.

En segundo lugar, el marco de indicadores propuesto ignora totalmente la asequibilidad, pero los progresos en la consecución de esa meta en los próximos quince años se basan en ella. Aunque los debates sobre esta cuestión son complejos, es importante acordar parámetros básicos que velen por que las políticas públicas relativas a esas posibilidades de educación y de aprendizaje vayan mejor dirigidas a los más necesitados.

Meta 4.4: Esta meta abarca una amplia gama de competencias para el mundo laboral. Sin embargo, si bien los sistemas educativos deben ayudar a los educandos a adquirir varias competencias transferibles para conseguir un trabajo decente, esas competencias pueden no ser las adecuadas para un seguimiento a gran escala, en particular, a nivel mundial.

En cambio, el enfoque del indicador mundial sobre las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) es mucho más estrecho. De hecho, no es adecuado pues se basa en competencias autodeclaradas relacionadas con el uso de computadoras. En vez de ello, hacer hincapié en las competencias básicas digitales representaría un avance. Aunque no deja de ser restringida, esta noción es más amplia que la

de las competencias en TIC y tiene dos ventajas concretas: se centraría en la medición directa de una competencia real, que debería ser prioritaria en esta agenda, y en una competencia que probablemente revestirá gran pertinencia como marcador de desventaja en el mundo del trabajo para la mayoría de las personas, por no decir para todas. Por consiguiente, la comunidad internacional debe aprender a medir mejor las competencias básicas digitales. Las mediciones actuales basadas en las escuelas tienen sesgo cultural y deben continuar desarrollándose para que sean aptas para el seguimiento de un grupo que no se limite a una selección de países de altos ingresos.

Meta 4.5: En los últimos años, la Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación ha ayudado a someter a la atención de la opinión pública la disparidad en oportunidades educativas entre países y dentro de los países. La creación del Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de la Desigualdad en la Educación promoverá ahora esta agenda gracias a la utilización eficaz de una cantidad considerable de conjuntos de datos.

Sigue habiendo tres desafíos principales. En primer lugar, sigue pendiente la elección de una medición adecuada de la desigualdad. El índice de paridad, propuesto como indicador mundial, es fácil de comunicar pero tiene considerables puntos débiles. En segundo lugar, a pesar de los progresos en coordinación mundial, muchos ministerios de educación no hacen todavía un seguimiento de la disparidad. En tercer lugar, en la actualidad, las comparaciones mundiales son posibles solo por sexo, ubicación y riqueza. Debe continuar la búsqueda de mediciones de otros indicadores, en particular, la discapacidad, la lengua, la migración y el desplazamiento.

No abandonar a nadie, la arenga de la nueva agenda, no recibirá respuesta solo porque proliferen las mediciones sobre disparidad. También requiere un esfuerzo concertado de seguimiento de las políticas de los países para reducir las desventajas en la educación, que incluya las políticas fuera de la educación. Es necesario disponer de un mecanismo que permita a los países acopiar y comparar esa información cualitativa.

Meta 4.6: Un ejemplo de las lagunas en el seguimiento de las oportunidades de educación de los adultos es la continua falta de información sobre la participación en programas de alfabetización de adultos. Tras años de promoción, la nueva agenda ha optado por un cambio

“
Es necesario un nuevo mecanismo para ayudar a los países a recopilar y comparar información sobre las políticas de reducción de las desventajas en la educación”

como sucede con las evaluaciones sobre resultados del aprendizaje en la educación básica, es esencial ayudar a crear sistemas nacionales de seguimiento de esas competencias. Además, deben tomarse en consideración la diversidad de los entornos alfabetizados y las diferencias en las capacidades nacionales en materia de acopio y análisis de los datos.

Meta 4.7: En respuesta a la meta que se refiere de manera explícita a los conocimientos y las competencias en materia de desarrollo sostenible y ciudadanía mundial, la comunidad internacional ha dado prioridad a la evaluación de los progresos en cuanto al contenido de la educación. Es positivo porque animará a los países a reflexionar sobre lo que se enseña en las aulas. Sin embargo, no se ha aclarado cómo se va a acopiar esa información y cómo se va a comunicar a nivel mundial.

Se han propuesto los informes de los Estados miembros de la UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación de 1974 relativa a la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales como mecanismo de seguimiento del progreso hacia la meta. Pero las bajas tasas de respuesta y la calidad mediocre de los informes presentados significan que el proceso es endeble y debe ser complementado con un enfoque más sistemático y riguroso.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo propuso un enfoque que requeriría una lista sistemática de los marcos curriculares nacionales y un protocolo de codificación para analizar los materiales de los planes de estudios. Un mecanismo así también requeriría una estrecha colaboración entre los ministerios de educación y las organizaciones regionales o internacionales, a fin de garantizar la buena calidad de la información y la

hacia una evaluación directa y matizada de los niveles de competencias relativas a la alfabetización y las nociones básicas de aritmética en vez de atenerse a las poco fiables competencias declaradas por los propios interesados. Sin embargo,

apropiación del proceso por los países. El mecanismo podría también cubrir otros aspectos de las políticas nacionales como los programas de formación del profesorado, las evaluaciones del aprendizaje y los manuales escolares.

Meta 4.a: El interés en el concepto de escuelas acogedoras para la infancia ha impulsado la formulación de esta meta. Las mediciones más significativas de esos entornos se basan en la observación, por lo que el seguimiento de esta meta a escala mundial es particularmente difícil. Un posible punto de partida es el creciente interés prestado a las mediciones de la violencia escolar, aunque para realizar nuevos progresos será necesaria una colaboración a fin de que las definiciones utilizadas en las encuestas sobre los alumnos, que actualmente son fragmentarias, estén armonizadas. Es posible que los indicadores de infraestructura escolar sean los más fáciles de medir pero también son los que probablemente menos reflejen el espíritu de un entorno de aprendizaje eficaz.

Meta 4.b: Existe una laguna sorprendente en la información sobre becas. Los proveedores deben colaborar para crear un mecanismo mundial totalmente nuevo de información sobre becas públicas y no públicas. La información acopiada debe incluir las características básicas no solo de las becas, sino también de sus beneficiarios, en particular su origen, destino y ámbito de estudios. Este proceso debe empezar lo antes posible, porque está previsto que la meta se cumpla para el año 2020 y el indicador mundial propuesto actualmente, que se basa en becas financiadas por programas de ayuda, ofrece un panorama muy incompleto.

Meta 4.c: La formulación de la meta para los docentes también pone de relieve una deficiente base informativa. Las mediciones actuales sobre docentes formados y cualificados son difíciles de comparar porque las normas no son comparables. El hecho de que las bases de datos sobre personal no suelen estar conectadas a sistemas de información generales sobre la gestión de la educación dificulta el seguimiento de la equidad en la distribución de personal en las escuelas, las condiciones laborales de los profesores y la tasa de deserción de la profesión. No se recurre de manera suficiente a las encuestas sobre la población activa que permitirían comparar la remuneración de los docentes con la de otras profesiones.

Se podrían adquirir muchos datos con una herramienta

que recopilara información directamente de los docentes según el modelo de la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), cuya contribución ha sido reconocida por todas las partes interesadas. Habida cuenta de la posibilidad de efectuar comparaciones entre los países utilizando datos de alta calidad y además de contribuir a la formulación de políticas, merece la pena considerar la ampliación de un instrumento así para que incluya a los países de ingresos bajos y medios.

Finanzas: La cobertura de los datos básicos sobre el gasto público es notablemente baja y hay un considerable desfase temporal. Pero la principal dificultad consiste en proporcionar un panorama completo de todas las fuentes de financiación. Por consiguiente, la prioridad es apoyar la institucionalización de las cuentas nacionales de educación, del mismo modo que sucede con las cuentas nacionales de salud. Este paso fundamental reuniría todas las fuentes de financiación en una medición común y permitiría saber quiénes son los beneficiarios de los servicios públicos de educación.

Las organizaciones de la sociedad civil han promovido el uso de instrumentos normativos a fin de comprobar si los gobiernos garantizan una educación gratuita. Si bien reconoce que es importante saber si la educación es gratuita, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo sostiene que es menos probable que esa información provenga de documentos normativos oficiales que de un seguimiento de la parte del gasto total en educación que corre por cuenta de los hogares. Por consiguiente, las organizaciones de la sociedad civil deben movilizarse en favor de las cuentas nacionales de la educación y velar por que los datos de las encuestas sobre los ingresos y los gastos de los hogares estén disponibles para facilitar el análisis.

Sistemas: Se ha justificado debidamente la necesidad de que se haga un seguimiento a los indicadores del sistema educativo. Esto no implica que los gobiernos tengan que rendir cuentas por sus acuerdos institucionales. Más bien, el objetivo es facilitar el diálogo y animar a los gobiernos a que aprendan unos de otros.

Esta idea tiene dos consecuencias. En primer lugar, será necesario que los organismos que recaban dicha información colaboren para reducir los solapamientos en sus instrumentos de diagnóstico y utilicen los recursos con más eficacia. En segundo lugar, las organizaciones

regionales, que podrían incluir a la educación entre sus ámbitos de cooperación, deberán desempeñar un papel más importante en la elaboración de su estrategia relativa a la agenda Educación 2030 y valerse de ella para acopiar información detallada sobre los aspectos comparables de los sistemas educativos.

La educación en los demás ODS: El alcance del seguimiento de la educación en objetivos distintos del ODS 4 no se puede limitar al pequeño número de indicadores mundiales en los que se menciona explícitamente la educación. También tiene que considerar el papel de la educación en el logro de resultados de desarrollo concretos, en la creación de capacidades nacionales con miras a la consecución de los ODS y en el apoyo a los adultos a fin de que contribuyan a la transformación general necesaria de las estructuras económicas y políticas y en relación con el medio ambiente. Todos esos elementos son fundamentales para el logro de la agenda para el desarrollo sostenible.

RECOMENDACIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO DE LA AGENDA DE EDUCACIÓN

El examen antes expuesto del seguimiento de cada meta destaca varias prioridades de acción a nivel nacional, regional y mundial. Lo más importante es producir suficiente información comparable que permita el diálogo mundial sobre los progresos hacia el ODS 4. Esta prioridad no se opone a la conveniencia de que cada país esté en condiciones de efectuar un seguimiento de sus propios progresos en la consecución del ODS 4 centrándose en el contexto y las necesidades nacionales.

La comunidad internacional de la educación ha adoptado un marco de seguimiento constituido de dos conjuntos de indicadores complementarios. En primer lugar, hay 11 indicadores mundiales elaborados por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se espera que los países los aprueben durante la Asamblea General de las Naciones Unidas de septiembre de 2016. Estos indicadores serán obligatorios para el seguimiento del ODS 4.

En segundo lugar, hay 43 indicadores temáticos, de los cuales 11 son los indicadores mundiales. La necesidad de esta lista ampliada surgió porque los indicadores mundiales no podían reflejar toda la gama de prioridades

mundiales de la educación. A diferencia de los indicadores mundiales, los países no están obligados a informar sobre los indicadores temáticos adicionales. En cambio, la finalidad de los indicadores adicionales es impartir orientaciones a los países sobre la manera de efectuar un seguimiento más exhaustivo de sus progresos.

La lista original de indicadores temáticos se basó en la propuesta inicial de un grupo de expertos. La UNESCO y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) establecieron entonces el Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores para el ODS 4 - Educación 2030 con el fin de apoyar su ulterior elaboración y puesta en práctica. El Grupo de Cooperación Técnica está formado por 28 países miembros y 14 países observadores, además de cinco organismos internacionales (entre ellos el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo) y dos representantes internacionales de la sociedad civil. Ha sido concebido como un grupo de convergencia que incorpora organismos especializados en determinados ámbitos de la agenda, como la Alianza mundial para el seguimiento del aprendizaje y el Grupo interinstitucional sobre los indicadores de desigualdad en la educación. El IEU desempeña las funciones de secretaría.

Para cada indicador temático del marco, la secretaría ha suministrado información detallada sobre la definición y las fuentes, y una clasificación preliminar según la metodología disponible y los datos reales. Una de las primeras tareas del Grupo de Cooperación Técnica es

“ Se debe dar a los países la oportunidad de contribuir a los debates en el Grupo de Cooperación Técnica de manera informada y significativa ”

tratar 8 de los 43 indicadores temáticos mal adaptados a la meta o difíciles de poner en práctica. Se espera que las primeras decisiones se tomen durante la próxima reunión del Grupo de Cooperación Técnica, en octubre de 2016.

La creación de un grupo permanente encargado de la cooperación técnica que represente a un gran número de países constituye un avance considerable en el diálogo internacional sobre el seguimiento de la educación y subsana una notable carencia que se había hecho patente durante el periodo de la Educación para Todos. En el futuro, habrá que hacer

frente al menos a dos desafíos. En primer lugar, los países deben tener la oportunidad de contribuir a los debates de manera informada y significativa. Su participación activa en el Grupo de Cooperación Técnica es indispensable. En efecto, un objetivo de la parte de seguimiento del Informe GEM de 2016 es que sirva de documento de referencia para este tipo de debates. En segundo lugar, el Grupo de Cooperación Técnica debe disponer de un mecanismo para la adopción de las decisiones futuras que facilite el consenso y refuerce su legitimidad.

EN LOS PAÍSES: CREAR CAPACIDAD EN SEIS ÁMBITOS CLAVE

¿Cuál es la situación de los países en relación con los desafíos que plantea el seguimiento? Es esencial que los ministerios de educación y los institutos nacionales de estadística mantengan una visión de conjunto por muy numerosas que sean las solicitudes de que son objeto su tiempo y sus recursos. Esta sección se centra en los seis pasos principales que los países tienen que dar para reforzar el seguimiento nacional de la educación en los próximos tres a cinco años mientras que contribuyen simultáneamente al desarrollo de un marco mundial de seguimiento.

Se deben hacer más esfuerzos por mejorar la *equidad*. Los sistemas de gestión de la información sobre educación producen datos basados, por lo general, en los censos de las escuelas que no aportan ninguna información sobre las principales disparidades – en cuanto al acceso, la participación, la finalización y el aprendizaje – en función de las características de los alumnos. Pero el resto del sistema nacional de estadísticas puede producir a menudo información muy relevante sobre las desigualdades en la educación por medio de las encuestas en los hogares o sobre la población activa. Desgraciadamente, estos dos sistemas están desconectados en muchos países, de modo que los ministerios de educación no tienen la capacidad de reconocer el carácter decisivo y complementario de los datos que producen los institutos nacionales de estadística. Un ejemplo clásico es que los ministerios de educación no participan lo suficiente en la concepción de las encuestas nacionales en los hogares y, por consiguiente, las preguntas sobre educación están mal formuladas, lo que socava el análisis y las comparaciones transnacionales.

Esta situación debe cambiar. Son necesarios el diálogo y la cooperación entre los ministerios de educación

y los institutos nacionales de estadística. La meta 4.5 requiere la presentación de informes sobre las disparidades por medio de una serie de indicadores relativos a la educación. Los países deben acordar un nuevo mecanismo para esta presentación de informes. La labor del Grupo interinstitucional sobre los indicadores de desigualdad en la educación puede ayudar a poner en marcha un proceso de diálogo continuo.

Las definiciones de los *resultados del aprendizaje* deben ampliarse. Los países deben velar por el establecimiento de evaluaciones nacionales del aprendizaje basadas en muestras que puedan servir para el seguimiento de los progresos con respecto a una serie de resultados del aprendizaje a lo largo del tiempo. Estos marcos de evaluación deben tener buena calidad y cumplir las normas que la comunidad internacional puede ayudar a definir, teniendo en cuenta no solo los aspectos técnicos de fiabilidad y validez sino también los de apertura y transparencia en la publicación de los resultados.

Los países necesitarán recibir orientaciones acertadas para crear marcos de evaluación que garanticen el suministro de información a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presentación de informes sobre un indicador mundial sería un subproducto útil, aunque no es la preocupación principal. Los países también deben asumir la responsabilidad del seguimiento de las competencias de quienes nunca han estado escolarizados o los que han abandonado pronto la escuela. Un primer paso sería evaluar las competencias de jóvenes y adultos.

Para cambiar la naturaleza de los debates nacionales sobre educación es esencial una nueva estrategia de evaluación del aprendizaje y de sensibilización a su finalidad. En muchos países, a menudo los resultados del aprendizaje se siguen equiparando erróneamente con las tasas de aprobados en los exámenes nacionales decisivos, como los de fin de ciclo de la educación básica o los de ingreso en la enseñanza superior. En ese tipo de contextos, es probable que el cambio sea lento.

En términos de *calidad*, los resultados del aprendizaje no son el único elemento clave. Insistir en el aprendizaje mismo es esencial para suscitar un debate que a menudo ha estado ausente. Pero un enfoque de ese tipo puede también alimentar la esperanza de una mejora rápida de los resultados del aprendizaje. La experiencia de los dos últimos decenios sugiere que es poco probable (Clarke, 2016). Si se dedica demasiada atención a los

resultados del aprendizaje, se corre el riesgo de que se descuiden otras cuestiones urgentes sobre la calidad de la educación.

Por ejemplo, la meta 4.7, sobre el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, es un elemento esencial de la nueva agenda mundial de educación. Para asegurar el compromiso con sus objetivos, los países deben ejercer un seguimiento riguroso de las políticas, los planes de estudios, los libros de texto y los programas de formación del profesorado, así como los resultados del aprendizaje.

Otro aspecto importante de la calidad es identificar los temas y conceptos que deben transmitirse a través de la educación, para después definir los resultados deseados de los sistemas educativos en relación con ellos. Una manera de empezar podría consistir en cartografiar la manera en que se promueven esos conceptos en niveles diferentes de los sistemas educativos en las políticas, los libros de texto y las prácticas en el aula. También sería útil que los países entablaran un diálogo franco sobre la manera de tratar con eficacia las cuestiones de tolerancia, respeto de la diversidad, identidad de grupo, colaboración, derechos humanos y sostenibilidad en los sistemas educativos. Una transparencia así no es fácil y requiere valentía política.

Es esencial no perder de vista *el aprendizaje a lo largo de toda la vida* y su seguimiento y ampliación. El cumplimiento de los ODS requiere una enorme transformación social y económica. La escolarización por sí sola no puede producir todos los resultados deseados. Aunque todo el grupo de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años terminara la enseñanza secundaria para el 2030, sería insuficiente. La inmensa mayoría de los adultos que habrán de tomar decisiones fundamentales en materia de desarrollo sostenible ya habrán terminado su escolaridad sin haber tenido acceso al contenido pertinente.

En la mayoría de los países, las necesidades, las posibilidades y los logros en materia de educación de la población adulta no son objeto de seguimiento. Los países necesitan mecanismos de seguimiento de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los adultos, como las orientadas a la agenda de desarrollo sostenible. En este informe se ha proporcionado el ejemplo del enfoque sistemático aplicado en Europa, que solo tomaba en consideración los aspectos pertinentes desde el punto de vista profesional. El mundo debe avanzar más

para reflejar una gama más completa de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida que sean aptas para los fines de los ODS.

El análisis de *los sistemas* de educación requiere encontrar los foros correctos y dar prioridad a las cuestiones fundamentales. Es relativamente fácil que los países entablen un debate sobre los desafíos fundamentales de la educación por medio de su adhesión a organizaciones de cooperación regional que pueden ofrecer los mejores canales de intercambio de información sobre las estructuras de la educación y las características de los sistemas. Los países deben apoyar ese tipo de colaboración. Esto no es un llamamiento a un aumento de la homogeneización de los sistemas educativos, sino más bien a la transparencia al comparar las estrategias aplicadas por los distintos países para resolver problemas similares.

La equidad y la inclusión son ejemplos de cuestiones a las que hay que dar prioridad. Se puede adelantar mucho comparando el enfoque que los países les dan. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo preconiza que los países respondan a una serie de preguntas básicas sobre las iniciativas que han puesto en marcha para compensar las desventajas que padecen algunos alumnos y escuelas, con el fin de determinar cuáles son los países que consiguen los mejores resultados.

Por último, se anima a los países a adoptar el enfoque de las cuentas nacionales de educación para mejorar el seguimiento de *las finanzas*. La financiación de la educación se ha centrado a menudo en el gasto público o en el monto de la ayuda que reciben los países más pobres. Lo que hace falta es orientar el debate para entender mejor quién contribuye con qué recursos a qué actividades.

Esta perspectiva proporciona un panorama totalmente diferente, pues muestra cómo se reparten los gastos en materia de educación entre los gobiernos y los hogares. Lo que aparece es el descubrimiento de que si bien puede haber una política de educación gratuita, los hogares suelen sufragar una parte muy importante del gasto total. Eso socava la equidad, un hecho que sigue siendo subestimado por los responsables de la elaboración de políticas.

La transición al nuevo enfoque será una cuestión delicada. La comunidad internacional debe animar a los países a que adopten las cuentas nacionales de educación, pero no debe sobrecargarles con procedimientos que planteen

demandas técnicas excesivas.

“ Las organizaciones regionales deben ayudar a que la agenda de educación mundial sea más específica y relevante en los contextos de sus miembros ”

Estas recomendaciones en seis ámbitos clave son relevantes para todos los países, pues reflejan el carácter universal de la agenda de los ODS, aunque los países de ingresos bajos y medios tengan que trabajar más. Las recomendaciones dan por sentado que los países asumen seriamente su

responsabilidad de hacer un seguimiento de los ODS y están preparados para hacer lo necesario, recibiendo apoyo técnico y financiero cuando sea necesario.

Los países ya han participado a nivel regional con el IEU en importantes ejercicios de análisis para evaluar su situación en relación con los indicadores temáticos y mundiales (IEU, 2016). Este rápido ejercicio de evaluación tuvo el importante objetivo de familiarizar a los países con el marco de seguimiento, y proporcionar los primeros indicios sobre los datos disponibles. Pero este intercambio puede haber abrumado a los países con detalles y cuestiones técnicas.

Las recomendaciones antes expuestas intentan aclarar el panorama. Son necesarios numerosos cambios esenciales que propicien reformas de los sistemas de seguimiento de la educación para hacer frente a los retos de la agenda Educación 2030. Si de entrada esos cambios se producen satisfactoriamente, ello facilitará a los países posteriormente hacerse responsables de su agenda de seguimiento y tomar decisiones sobre dónde asignar los recursos y dónde buscar apoyo técnico y financiero.

EN LAS REGIONES: APOYAR EL APRENDIZAJE ENTRE HOMÓLOGOS

Mientras que la agenda Educación 2030 es mundial, es más probable que el progreso en muchos ámbitos suceda a nivel regional, en particular, donde se requieren informaciones sistémicas cualitativas. Los países recopilan cada vez más y mejor información sistemática por medio de indicadores cuantitativos. Sin embargo, es insuficiente. Son primordiales las informaciones

comparativas para entender cómo han respondido los países en situaciones similares y ayudar a orientar a los gobiernos en las etapas siguientes.

El papel de las organizaciones regionales es decisivo. Cuando toman en consideración la educación, sus miembros pueden vincular más fácilmente sus contextos nacionales con la agenda mundial para la educación. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo destaca la experiencia de organismos como la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos. La estrategia de educación de la Unión Europea recibe el apoyo de una red que proporciona regularmente información sobre políticas en asuntos fundamentales para los Estados miembros, que intercambian voluntariamente información y participan en foros para aprender de sus homólogos.

Los países de una región determinada tienden a tener contextos de educación comunes. Sus exámenes comparativos suelen reflejar los valores, los objetivos y los desafíos compartidos. Por consiguiente, es más probable que los miembros de entidades regionales expresen un compromiso político más profundo con el examen realizado por homólogos y contribuyan a que los países hagan suyo el proceso. Y es mucho más probable que los resultados del seguimiento regional se usen en la elaboración de políticas y se mantengan con el paso del tiempo, en parte porque los gobiernos están interesados en el desempeño de los países vecinos.

EN EL MUNDO: FOMENTAR EL CONSENSO Y LA COORDINACIÓN

Una vez preparados los parámetros básicos del marco de seguimiento y el mecanismo de consulta mundial, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo tiene tres recomendaciones sobre cómo mejorar la coordinación mundial de los métodos de seguimiento.

En primer lugar, es necesario un programa internacional de encuestas en los hogares dedicado a la educación para cubrir las lagunas de información en la nueva agenda. Ha habido intentos para crear un programa de ese tipo. A principios de los años 2000, en concomitancia con el programa de Encuestas de Demografía y Salud (EDS), el Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) financió encuestas EdData específicas sobre educación en un número reducido de países. Sin embargo, esa iniciativa se limitó a unos cuantos países y no se generalizó. Desde

entonces, los financiadores no han mostrado la voluntad de financiar una encuesta específica sobre educación. Pocas preguntas se dedican a la educación en las grandes encuestas transnacionales polivalentes como las EDS, las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF (MICS) y el Estudio de medición de los niveles de vida del Banco Mundial. Y hay reticencia a que se añadan más preguntas sobre educación en estas encuestas, habida cuenta de las numerosas demandas de que son objeto sus recursos.

En vista de la ampliación del alcance del seguimiento de la agenda Educación 2030 y de sus numerosas deficiencias, conviene reconsiderar la pertinencia de una encuesta específica sobre la educación. Tal herramienta podría servir para tratar cuestiones como la participación en los programas de educación de la primera infancia, la enseñanza técnica y profesional, la educación superior y la educación de adultos, la lengua hablada en casa y en la escuela, la recopilación de información detallada sobre asistencia a la escuela, y la evaluación directa de la alfabetización y las competencias básicas en aritmética. Los donantes potenciales deben debatir la rentabilidad de un instrumento nuevo como este.

La segunda recomendación consiste en un enfoque coherente de apoyo al seguimiento de los resultados del aprendizaje. Los países necesitan apoyo para crear sistemas de evaluación nacional que tengan cimientos sólidos y redunden en su propio interés. Algunos países pueden elegir entre numerosas opciones propuestas por los asociados para el desarrollo que amplían sus capacidades. Son necesarios un código de conducta de los donantes y una reserva común de recursos con prioridades como la creación de capacidad nacional, la prestación de apoyo a largo plazo y la prevención de duplicaciones innecesarias. Un apoyo coordinado también ayudaría a los países a acceder a recursos compartidos y redes de conocimiento.

En tercer lugar, el análisis de varios desafíos de medición en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo destaca el hecho de que con la ampliación del alcance de la agenda Educación 2030, muchas metas no han sido todavía medidas a escala mundial. Los indicadores están aún en curso de elaboración, en particular, los relacionados con los resultados del aprendizaje. Un reto común es que las grandes diferencias en cultura y otros factores contextuales dificultan definiciones claras y comparables de conceptos como el desarrollo de la primera infancia, los

resultados del aprendizaje relevantes en la educación básica, la adquisición de competencias básicas digitales y las competencias relativas a la ciudadanía mundial.

Por consiguiente, el informe recomienda que instituciones como el IEU, con apoyo del Grupo de Cooperación Técnica, establezcan un programa de investigación relacionado con los problemas que plantean las mediciones comparativas aplicadas a la educación. Para que sean válidas, las mediciones propuestas deben someterse a prueba sobre el terreno y a escala real. En los principales ámbitos de la educación mundial, la investigación sobre los instrumentos de medición es fragmentaria. Si bien los conocimientos técnicos nacionales son abundantes, el aprovechamiento compartido de los recursos es insuficiente para tratar las cuestiones desde un punto de vista internacional e intercultural. En ausencia de una institución de coordinación, se recomienda encarecidamente el establecimiento de un polo de investigación que se centre en las cuestiones relacionadas con las principales insuficiencias en el seguimiento mundial de la educación. La educación puede extraer enseñanzas de las alianzas o redes en los ámbitos de la salud o la agricultura que han puesto en común los recursos dedicados a la investigación con fines similares.

Estructurar el debate: ¿qué tipo de revolución es necesaria para los datos de la educación?

“ Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, es probable que la noción de «revolución de los datos» asociada a la tecnología y a los «macrodatos» no sea pertinente en materia de educación y pueda incluso inducir a error ”

Gran parte del debate sobre el seguimiento mundial de los ODS se ha expresado en términos de una «revolución de los datos». Esta expresión se presta a numerosas definiciones, pero una de las más admitidas comúnmente figura en el documento final del Grupo Asesor de Expertos Independientes

sobre la Revolución de los Datos para el Desarrollo Sostenible, del Secretario General de las Naciones Unidas: «Las nuevas tecnologías están llevando a un aumento exponencial del volumen y los tipos de datos disponibles,

creando posibilidades sin precedentes de informar y transformar a la sociedad y proteger al medio ambiente. Los gobiernos, las empresas, los investigadores y los grupos de ciudadanos se encuentran ante un auge de experimentación, innovación y adaptación al nuevo mundo de los datos, un mundo en el que estos tienen un volumen, una inmediatez y un grado de detalle mayores que nunca» (Naciones Unidas, 2014c).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo considera probable que la noción de «revolución de los datos» asociada a la tecnología y a los «macrodatos» no sea pertinente en materia de educación y pueda incluso inducir a error. La mayoría de los países siguen haciendo frente al problema de recopilar datos básicos sobre educación y entender sus finalidades y usos. Y la mayoría de los problemas a los que se enfrentan los países tienen que ver con conceptos básicos como, por ejemplo, el significado de las competencias en lectoescritura o del desarrollo de la primera infancia. Además, es necesario invertir en sistemas de seguimiento sólidos. En ambos ámbitos, se pide a la comunidad internacional que proporcione asistencia. En vez de transformar los modos de recopilación de datos y provocar una «revolución» por medios tecnológicos, una mejor coordinación entre los organismos y más recursos para ejecutar los planes permitiría realizar los cambios necesarios para el seguimiento de la agenda Educación 2030.

Además, sigue habiendo restricciones en la accesibilidad, la transparencia y la responsabilidad de los datos de educación. Numerosos países realizan encuestas en los hogares, en las escuelas o sobre los logros del aprendizaje pero no publican los resultados o los datos. Los países deben redoblar esfuerzos por promover la disponibilidad de los datos y propiciar su utilización. Ello debe ser una parte fundamental de cualquier «revolución» si se quiere que redunde en beneficio de todos.



Rotan, que vive en el barrio marginal de Korail, en Dhaka (Bangladesh), se prepara para ir a clase en la escuela primaria BRAC.

FOTOGRAFÍA: Conor Ashleigh/
Ministerio de Relaciones Exteriores y
Comercio de Australia

CAPÍTULO

24

Epílogo

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo como intermediario informado e imparcial en cuestiones de educación y desarrollo sostenible	449
Reforzar la responsabilidad en las estructuras de seguimiento y examen de los ODS y en la educación	451

Un año ha pasado ya desde que 193 Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaran unánimemente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A medida que se intensifican los esfuerzos para poner en práctica los 17 ambiciosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los Estados miembros y la comunidad internacional pueden aprovechar la experiencia adquirida gracias a los dos programas precursores de la agenda, la Agenda 21 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

“ El seguimiento y el examen sistemáticos son fundamentales para las agendas mundiales para el desarrollo; un desafío crucial es la tensión entre los compromisos internacionales y su ejecución a escala nacional ”

Una importante enseñanza extraída de esos anteriores programas para el desarrollo, es que el seguimiento y el examen sistemáticos son absolutamente imprescindibles. Un desafío crucial ha sido la tensión entre los compromisos internacionales

y su ejecución a escala nacional. La Agenda 2030 no es vinculante desde el punto de vista jurídico y no se puede exigir su cumplimiento legalmente. En cambio, expone una visión colectiva de la sociedad y del planeta que exige voluntad política, recursos y colaboración.

Los programas anteriores, como el de los ODM, han suscitado preguntas legítimas. ¿Los objetivos y metas internacionales del programa tenían realmente un alcance mundial o se aplicaban principalmente a los

«países en desarrollo»? ¿Las metas debían ser objeto de seguimiento en un contexto mundial, sin hacer referencia a los límites nacionales, o pretendían influir en las políticas y estrategias nacionales y ser objeto de un seguimiento a ese nivel? Considerar que el éxito no puede ser sino total o nulo ¿no significa ignorar los progresos de los países, que pueden haber sido significativos a pesar de no haberse alcanzado el objetivo final? Etiquetar a los países que han tenido problemas para alcanzar estos objetivos con un calificativo de fracaso, sin tener en cuenta sus logros, no es constructivo. Además, las estrategias nacionales que han tenido buenos resultados pueden parecer bastante diferentes según los casos, pues reflejan la diversidad de contextos entre los países e incluso dentro de ellos (Vandemoortele, 2014).

El tiempo transcurrido no ha permitido resolver esos problemas. Siguen siendo vigentes tras un año de ejecución de la Agenda 2030 y ciertamente relevantes para el ODS 4 sobre educación. En la práctica, ¿qué significa la agenda universal de desarrollo sostenible? ¿Son todas las metas apropiadas para todos los países de manera equitativa? ¿Qué decir sobre los países ricos que en el pasado participaron prestando únicamente asistencia oficial para el desarrollo? ¿Cómo se puede medir el progreso de modo que se tome en cuenta la diversidad de las estrategias nacionales de ejecución? Si un país decide priorizar algunas metas sobre otras, por los motivos que sea, ¿debe esto considerarse un fracaso?

La comunidad internacional ha dado los primeros pasos para crear una estructura mundial de seguimiento y examen. Un esbozo general fue trazado en el informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los «hitos fundamentales», que se deberán aprobar

“

En la primera reunión del Foro Político de Alto Nivel, en julio de 2016, se hizo hincapié en que la evaluación del éxito de los ODS debe basarse en el bienestar de los grupos más vulnerables

”

por medio de una resolución de la Asamblea General (Naciones Unidas, 2016c).

El Foro Político de Alto Nivel ha servido como principal plataforma internacional para brindar liderazgo político e impartir orientación sobre cuestiones relativas al desarrollo. Entre sus participantes se encontraban Estados miembros y comisiones de las Naciones Unidas, órganos intergubernamentales, grupos influyentes como los constituidos por empresas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones y alianzas, así como las grandes ciudades. Cuando se celebró en julio de 2016, bajo el lema «No dejar a nadie atrás», se puso énfasis en que la evaluación del éxito de los ODS debería fundamentarse en el bienestar de los grupos más vulnerables, tanto a escala nacional como mundial.

La labor del Foro Político de Alto Nivel se ha plasmado en la primera edición del Informe sobre los ODS, un informe anual sobre los progresos realizados que sigue los pasos del Informe sobre los ODM. En él se resumen las pautas y tendencias regionales y mundiales para cada objetivo, sobre la base de un subconjunto del marco de indicadores de los ODS, que se espera que la Asamblea General de las Naciones Unidas apruebe en septiembre de 2016 (Naciones Unidas, 2016b). El repositorio de datos de los ODS, en el que se basa el informe, ya es un logro en sí mismo. Sin embargo, existe la preocupación de que ciertos indicadores contemplados en el Informe sobre los ODS no resulten relevantes para muchos países.

El Foro Político de Alto Nivel también se ha basado en la primera serie de exámenes nacionales, presentadas voluntariamente por 22 Estados miembros (Naciones Unidas, 2016a)¹. Esos exámenes son el eje central de la nueva estructura de seguimiento y examen. Indican que la consecución de numerosos ODS se topa con varios obstáculos en materia de financiación, capacidades, gobernanza y preocupaciones cotidianas de los gobiernos nacionales. Las revisiones nacionales también muestran grandes brechas en el modo en que los países perciben su papel. En algunos países más ricos, la Agenda 2030 se sigue viendo como una estrategia de desarrollo que atañe a otros países.

La experiencia obtenida durante este primer año resalta un dilema constante en los acuerdos internacionales: ¿qué medios e instrumentos eficaces pueden utilizarse para promover la aplicación de las declaraciones de intención internacionales a nivel nacional?

EL INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO COMO INTERMEDIARIO INFORMADO E IMPARCIAL EN CUESTIONES DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

La experiencia ha demostrado que las asociaciones regionales (en las que los países habitualmente comparten valores, objetivos y desafíos) y los grupos temáticos (dentro de los cuales se comparten determinados temas y preocupaciones que se consideran apropiados) pueden servir de puente entre el diálogo mundial y las iniciativas nacionales. La estructura de seguimiento y examen ha abierto un espacio para los exámenes temáticos y los indicadores regionales, un avance muy bien recibido, ya que puede ser difícil integrar las preocupaciones de cada país y de los grupos especializados, como por ejemplo la comunidad internacional de la educación, en los debates internacionales de alto nivel.

En la agenda de la Educación Para Todos (EPT), la serie de *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, iniciada en 2002, fue aceptada por los gobiernos y la sociedad civil como un importante mecanismo de seguimiento y examen. Los informes sucesivos proporcionaron informaciones y análisis pormenorizados y sirvieron de referencia internacional. Se focalizaron en las principales cuestiones emergentes en materia de educación y las dieron a conocer, contribuyendo a definir y clarificar las distintas prioridades. También propiciaron el diálogo entre actores mundiales, regionales y nacionales y, en menor medida, entre sectores como los de salud, género y protección social.

Más adelante, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en mayo de 2015, los representantes de la comunidad internacional de la educación refrendaron el mandato del informe para continuarlo como *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM). El objetivo fundamental de esta nueva serie de informes es determinar cómo propiciar una educación más inclusiva, equitativa y de mejor calidad en todas las etapas de la vida: en la escuela, en el lugar de trabajo, en el hogar y en la comunidad.

“ El objetivo de la nueva edición del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es determinar cómo propiciar una educación más inclusiva, equitativa y de mejor calidad en todas las etapas de la vida: en la escuela, en el lugar de trabajo, en el hogar y en la comunidad ”

Así, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 centra su atención en dos cuestiones generales. En primer lugar, examina meticulosamente una de las características intrínsecas de la agenda de los ODS —la naturaleza interdependiente de los objetivos— estudiando los estrechos nexos entre la educación y otros resultados de desarrollo sostenible. Los retos que afrontan el planeta y sus habitantes son enormes y urgentes. El amplio papel que la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden y deben desempeñar no siempre se toma plenamente en consideración. El informe llama la atención sobre la interconexión entre los sistemas naturales y sociales y la interdependencia de los distintos sectores, siendo la educación un potente catalizador. La necesidad de integrar una educación equitativa y de buena calidad en la agenda sobre los ODS debe ser una aspiración primordial de las comunidades de la educación y el desarrollo.

En segundo lugar, la ampliación del ámbito de la agenda educativa obliga a hacer una reflexión. ¿Cómo se podrá efectuar un seguimiento a escala mundial de los avances logrados en la consecución de tan numerosas y ambiciosas metas? Se ha diseñado un marco de seguimiento que pretende abarcar muchas de las nuevas áreas. Sin embargo, el marco para el ODS 4 no consigue reflejar completamente las preocupaciones

y los retos fundamentales del desarrollo sostenible. Al poner de relieve las deficiencias y las medidas que han de adoptarse, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 pretende convertirse en un documento de referencia fundamental, al tiempo que la comunidad internacional debate el marco de seguimiento actual y trata de mejorarlo.

Por tanto, aún hay mucho que aprender. El Foro Político de Alto Nivel de 2019 será el primer encuentro de alto nivel del periodo de los ODS en que se debatirá la situación de la educación. Habida cuenta de que se conocen los puntos fuertes y los puntos débiles del proceso de los ODS, no es demasiado pronto para preguntarse cuáles serán las principales cuestiones que deberán tratarse en ese encuentro, qué decisiones deberán tomarse, qué informaciones facilitarán su adopción y cómo se deberán presentar y comunicar esas informaciones.

Por ejemplo, un factor esencial de la aceleración de los progresos es la constancia de la financiación. Invertir en educación es esencial para el bienestar mundial. El Foro Político de Alto Nivel de 2019 podría constituir una ocasión importante para evaluar la puesta en práctica de las recomendaciones formuladas en septiembre de 2016 por la Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial. Otro factor esencial es la capacidad de desglosar datos para propiciar una respuesta rápida y adecuada a las necesidades de diversos grupos y asegurar que nadie se quede atrás.

El papel del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo en este proceso se entiende como el de un intermediario de la información a la vez imparcial y visionario, cuya finalidad es proporcionar bienes públicos mundiales con miras a la eliminación de la pobreza, el establecimiento de formas de vida saludables, el uso sostenible de los recursos naturales y un mejor futuro para el planeta y las generaciones venideras. La educación de los niños, los jóvenes y los adultos desempeña un papel esencial en el logro de cada uno de esos objetivos.

REFORZAR LA RESPONSABILIDAD EN LAS ESTRUCTURAS DE SEGUIMIENTO Y EXAMEN DE LOS ODS Y EN LA EDUCACIÓN

Para que el proceso de seguimiento y examen se oriente hacia la consecución de los ODS, será necesario que la información suscite acciones concretas y que estas generen resultados. Pero, ¿ocurrirá esto? Se espera que el énfasis puesto en las desigualdades en materia de educación dé lugar a mayores asignaciones económicas mejor orientadas hacia a las escuelas o los países más necesitados y, por otra parte, que los datos relativos a los resultados insuficientes del aprendizaje se traduzcan en mayores esfuerzos para comprender en qué ámbitos se debe mejorar la enseñanza. En otras palabras, se cree que la determinación de los problemas alentará a los responsables en todos los niveles -mundial, nacional, local, comunitario y personal- a actuar acertadamente para cambiar las cosas.

Sin embargo, se ha demostrado repetidamente que tales acciones positivas no siempre se llevan a cabo. Existen donantes que siguen asignando mucho menos del 0,7 % de su ingreso nacional bruto a la ayuda, gobiernos que dedican mucho menos del 4 % de su producto interno bruto a la educación, sistemas que asignan recursos de manera poco equitativa entre las diferentes escuelas,

“ El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017 explorará el papel del principio de responsabilidad en la educación a todos los niveles ”

impulsar un comportamiento responsable.

En el marco del proceso de los ODS, la responsabilidad para con el logro de los objetivos internacionales estriba en la adopción de un «marco de seguimiento y examen sólido, voluntario, eficaz, participativo, transparente e integrado» para «vigilar los progresos realizados al respecto» (Naciones Unidas, 2015).

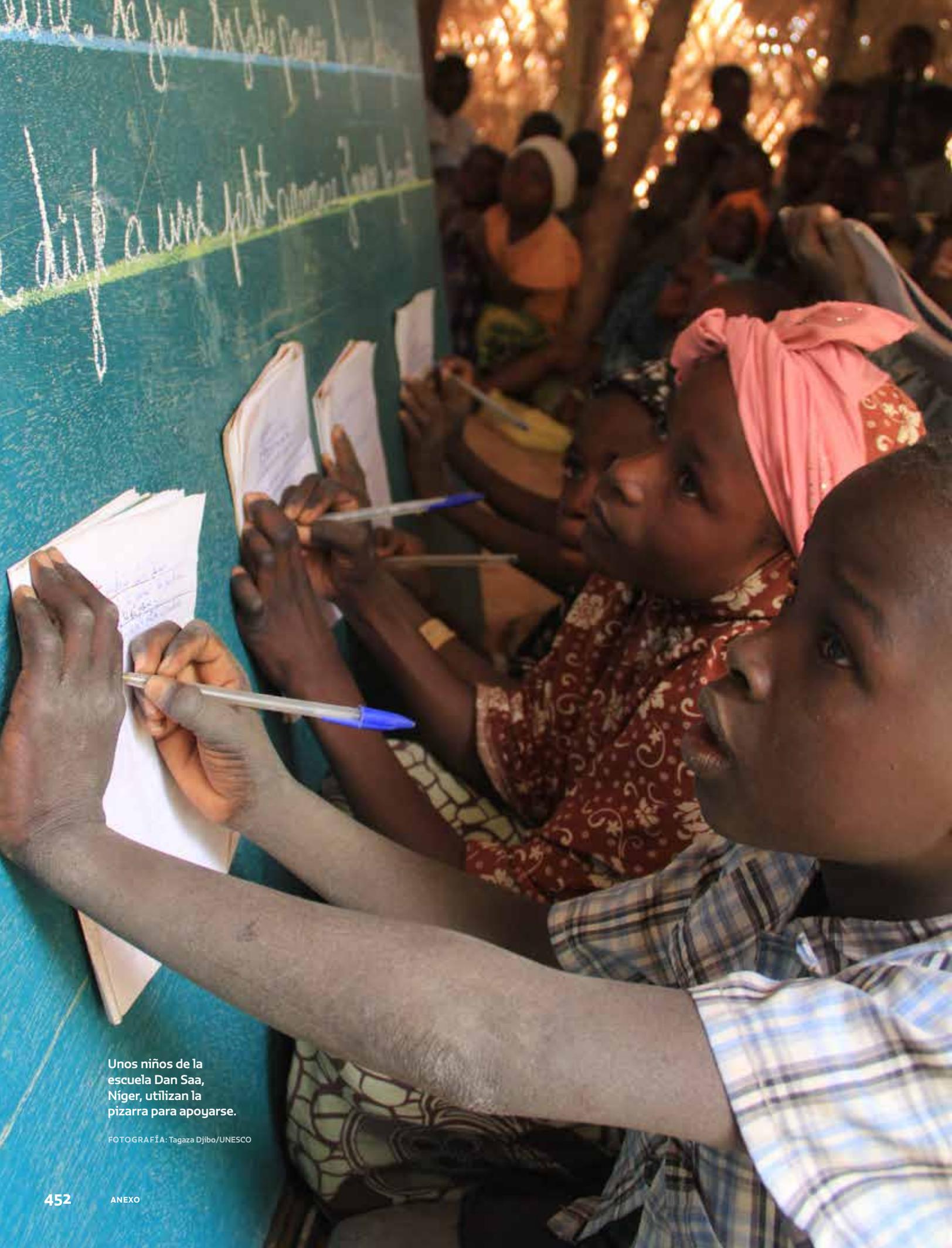
presupuestos que benefician a los más favorecidos, y profesores que no cuentan con ningún apoyo o que no respetan sus propios códigos de conducta. Todo ello combinado se traduce en millones de niños que obtienen resultados muy por debajo de su potencial. Una pregunta candente sigue siendo cómo

¿Cómo se puede lograr esto? El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017 explorará el papel del principio de responsabilidad en la educación a todos los niveles, reconociendo que múltiples y diversos actores que operan dentro de los países y entre ellos son responsables del futuro de los ODS. Para que cada uno de estos actores cumpla sus objetivos satisfactoriamente, debe existir un entorno estable y propicio que les permita comprender sus responsabilidades y tener la capacidad y los recursos para actuar en consecuencia, así como la voluntad y la motivación para hacer un esfuerzo razonable.

Esos actores deben participar en el proceso, reconocer su importancia y asumir sus responsabilidades. Ahora bien, suscitar un compromiso genuino que incite a los actores a hacer todo lo necesario para cumplir sus obligaciones requiere a menudo un cambio cultural. La responsabilidad mutua puede propiciar ese cambio combinando los enfoques descendentes y ascendentes, así como los mecanismos internos y externos. Ello motiva a los actores, creando un sistema más justo y equitativo que contribuye al desarrollo y a la consecución de objetivos comunes que revisten una importancia capital para el sector de la educación.

NOTAS FINALES

1. Los 22 países son: Alemania, China, Colombia, Egipto, Estonia, Filipinas, Finlandia, Francia, Georgia, Madagascar, México, Montenegro, Marruecos, Noruega, la República de Corea, Samoa, Sierra Leona, Suiza, el Togo, Turquía, Uganda y la República Bolivariana de Venezuela.



Unos niños de la escuela Dan Saa, Níger, utilizan la pizarra para apoyarse.

FOTOGRAFÍA: Tagaza Djibo/UNESCO

Anexo

Cuadros estadísticos

Introducción.....	454
Cuadro 1: Estadísticas demográficas básicas, garantía jurídica de educación obligatoria y gratuita, y estructura del sistema educativo nacional	464
Cuadro 2: ODS 4, Meta 4.1 - Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza primaria	472
Cuadro 3: ODS 4, Meta 4.1 - Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza secundaria	480
Cuadro 4: ODS 4, Meta 4.2 – Acceso universal a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y la enseñanza preescolar	488
Cuadro 5: ODS 4, Meta 4.3 – Acceso universal a formación técnica, profesional y superior.....	492
Cuadro 6: ODS 4, Meta 4.4 – Competencias de jóvenes y adultos para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.....	500
Cuadro 7: ODS 4, Meta 4.5 – Género – Eliminar las disparidades de género en la educación	504
Cuadro 8: ODS 4, Meta 4.5 – Género – Alcanzar la igualdad de género en la educación.....	508
Cuadro 9: ODS 4, Meta 4.5 - Equidad - Acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y la formación de las personas vulnerables	512
Cuadro 10: ODS 4, Meta 4.6 – Lectura, escritura y aritmética elemental para jóvenes y adultos	516
Cuadro 11: ODS 4, Meta 4.7 – Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial	520
Cuadro 12: ODS 4, Medios de implementación 4.a y 4.b – Instalaciones escolares, entornos de aprendizaje, y estudiantes visitantes y en el extranjero en programas de estudios superiores internacionales.....	524
Cuadro 13: ODS 4, Medios de implementación 4.c – Personal docente cualificado mediante la formación en preescolar, primaria, secundaria y superior	520
Cuadro 14: Compromiso económico nacional con la educación: gasto público	528

Cuadros de la ayuda internacional

Introducción.....	540
Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral.....	544
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	546
Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación	548
Cuadro 4: Beneficiarios de AOD	554

Glosario	558
-----------------------	-----

Siglas	562
---------------------	-----

Índice	566
---------------------	-----



Un estante de zapatos en una escuela en Chittagong, Bangladesh, que se muestra el número de niños que han asistido a clase ese día.

FOTOGRAFÍA: Ripon Barua/UNESCO

Cuadros estadísticos¹

INTRODUCCIÓN

DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS AL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE RELATIVO A LA EDUCACIÓN: NUEVA AGENDA, NUEVOS CUADROS ESTADÍSTICOS

Con la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en septiembre de 2015 –en la que se establecen nuevas prioridades de desarrollo, entre ellas la dedicada a la educación a través del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4)– y la adopción, en noviembre de 2015, del Marco de Acción Educación 2030 durante el 38ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, el ciclo de Educación para Todos (EPT) llegó a su fin. Con esta edición del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), los cuadros estadísticos han evolucionado para reflejar la nueva agenda educativa.

Los cuadros se han reorganizado para reflejar y alinearse con a) la naturaleza idealista y la gran ambición de la agenda de Educación 2030, cuyos pilares fundamentales son la igualdad y la inclusión y asume una perspectiva de aplicación a lo largo de toda la vida; b) las 7 metas del ODS 4 y los tres medios de implementación que no solo se centran en el acceso, la participación y la terminación de la educación, sino que la calidad educativa es su pilar fundamental en términos de factores, productos, procesos, resultados de aprendizaje y entornos, y las competencias de las que jóvenes y adultos deben disponer para tener un trabajo decente, y c) un amplio conjunto de 43 indicadores temáticos comparables a nivel internacional, de los cuales 11 se consideran mundiales.²

En consecuencia, los cuadros estadísticos del Informe GEM tienen por objetivo ser más integrales que los de los informes anteriores, reflejando a su vez las significativas limitaciones en términos de disponibilidad de datos y cobertura de país, especialmente con relación a ciertos indicadores que aún deben definirse y desarrollarse. Por consiguiente, ocasionalmente se utilizan marcadores o indicadores indirectos. Estos cuadros estadísticos contienen más indicadores que los incluidos en anteriores informes, en particular, con relación a la calidad de la educación, los resultados del aprendizaje, las competencias de la población joven y adulta (no solo las relativas a alfabetización y la aritmética elemental, sino también las competencias sobre tecnología de la información y las comunicaciones) y la educación superior. Aunque están alineados con los indicadores temáticos y mundiales propuestos, los cuadros estadísticos incluyen indicadores adicionales – como la repetición, el abandono escolar y la transición de la enseñanza primaria a la secundaria y de la secundaria a la superior– que siguen siendo fundamentales pero quedaron fuera del nuevo conjunto de indicadores.

Además de los datos administrativos ofrecidos al IEU por los ministerios de educación de todo el mundo, los cuadros estadísticos se basan en datos procedentes de otras fuentes, como pueden ser las evaluaciones del aprendizaje nacionales, regionales e internacionales; las encuestas en los hogares nacionales e internacionales, como las Encuestas de Demografía y Salud y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF; y órganos como el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el UNICEF, la División de Población de las

Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Los nuevos cuadros estadísticos se organizan por metas y medios de implementación en lugar de hacerlo por nivel de educación (desde el nivel preescolar a la enseñanza superior) como era el caso anterior; esto se traduce en lo que podrían considerarse anomalías aparentes, como el hecho de que la atención y educación de la primera infancia estén por detrás de la enseñanza primaria y secundaria. Tal y como se hizo en el pasado, estos cuadros incluyen la financiación de la educación interna que, aunque no se incluye entre las metas del ODS 4, es un medio de implementación fundamental y un factor propiciatorio para alcanzar las metas. Dada la amplitud de los nuevos cuadros estadísticos y las restricciones de tamaño del Informe GEM, estos siguen presentándose en dos versiones: una versión corta en el informe impreso y una versión más completa que contiene todos los indicadores hasta la fecha, publicado en el sitio web del Informe GEM (véase nota al pie 1).

NOTAS METODOLÓGICAS

Aunque los cuadros estadísticos presentan datos de múltiples fuentes, gran parte de la información sobre educación sigue procediendo del IEU. Los últimos datos sobre alumnado, profesorado y gasto en educación presentados en los cuadros se corresponden con el año lectivo o ejercicio contable finalizado en 2014.³ Están basados en los resultados de una encuesta ofrecidos y procesados por el IEU antes de finales de marzo de 2016. Un pequeño número de países⁴ presentó datos para el año lectivo finalizado en 2015, que se presentan en negrita en los cuadros. Estas estadísticas hacen referencia a toda la educación formal, tanto pública como privada, por nivel de educación.

Los cuadros estadísticos enumeran 209 países y territorios, todos ellos Estados miembros o miembros asociados de la UNESCO. La mayoría de ellos presentan sus datos al IEU utilizando cuestionarios estandarizados emitidos por el propio instituto. En algunos países, no obstante, los datos sobre educación los recaba el IEU a través de encuestas llevadas a cabo de forma conjunta por el IEU, la OCDE y la Oficina Estadística de la Unión Europea a través de los cuestionarios del IEU/OCDE/Eurostat (UOE).⁵

DATOS DE POBLACIÓN UTILIZADOS Y CLASIFICACIÓN CINE

Los indicadores relativos a la población utilizados en los cuadros estadísticos, entre ellos la tasa de matriculación, el número de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados y el número de jóvenes y adultos, se basan en la revisión de los cálculos de población generada en 2015 por la División de Población de las Naciones Unidas. Habida cuenta de las posibles diferencias entre los cálculos demográficos nacionales y los realizados por las Naciones Unidas, estos indicadores pueden diferir de aquellos publicados por los países de forma independiente o por otras organizaciones.⁶

En la revisión de 2015, la División de Población no ofrece datos demográficos por cada año de edad para los países con una población inferior a 90 000, como podrían ser Andorra, Anguila, Dominica, las Islas Caimán, las Islas Turcas y Caicos, Mónaco, San Martín y Sint Maarten. En el caso de las Bermudas, Dominica, las Islas Marshall y las Islas Turcas y Caicos, el IEU decidió utilizar los datos demográficos de revisiones previas de la División (2012). En los casos en los que no existen cálculos demográficos de la División, se utilizaron cifras demográficas nacionales, cuando estaban disponibles, o cálculos del IEU para calcular las tasas de matriculación. En el caso del Brasil, dadas las inconsistencias entre los cálculos de la División y los datos de matriculación nacionales, el IEU acordó con el país utilizar los cálculos demográficos nacionales, derivados de la encuesta familiar de la PNAD, hasta que se encontrara una solución.

Los datos sobre educación presentados al IEU son conformes con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), revisada en 2011. Los países quizá hayan adoptado sus propias definiciones de nivel educativo que pueden no corresponderse con las de la CINE de 2011. Las diferencias entre las estadísticas educativas presentadas a nivel nacional e internacional pueden deberse al uso de niveles de educación definidos nacionalmente más que los estándares de la CINE, además de la cuestión relativa a la población planteada anteriormente.

DATOS SOBRE ALFABETIZACIÓN

Las estadísticas de alfabetización presentadas en los cuadros estadísticos a menudo están basadas en la definición de alfabetización como la capacidad de leer y escribir con conocimiento, una exposición corta y

sencilla relativa a la vida diaria de cada uno, ⁷ y en gran medida se basan en fuentes de información que utilizan métodos de declaración propia o mediante terceros en los que los que se pregunta a los encuestados si ellos y los miembros de su familia saben leer y escribir, en vez de plantearles una pregunta más integral o hacer que demuestren sus competencias. ⁸ Algunos países dan por hecho que aquellos que completan cierto nivel de educación es que saben leer y escribir. ⁹ Dado que las definiciones y las metodologías utilizadas para recabar datos varían entre países, los datos deben utilizarse con cautela.

Los datos sobre alfabetización presentados en los cuadros estadísticos cubren a los adultos mayores de 15 años y jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24. Se han utilizado para el periodo de referencia 2005-2014, e incluye datos nacionales observados procedentes tanto de censos y encuestas familiares, que están indicados con un asterisco (*), y cálculos del IEU, señalados con dos asteriscos (**). Estos últimos hacen referencia a 2014 y se basan en los datos nacionales observados más recientemente. Se generaron utilizando el modelo mundial de proyecciones de alfabetización por edad (GALP).¹⁰ Los años de referencia y las definiciones de alfabetización para cada país se presentan en el cuadro de metadatos para estadísticas de alfabetización

publicado en el sitio web del Informe GEM (véase nota al pie 1).

CÁLCULOS Y DATOS QUE FALTAN

En lo que concierne a las estadísticas del IEU ofrecidas por este último, tanto los datos de educación observados como los estimados se presentan en los cuadros estadísticos. En los casos en los que es posible, el IEU insta a los países a que produzcan sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales y se marcan con un asterisco (*). En los casos en los que esto no ocurre, el IEU puede que realice sus propias estimaciones si dispone de la suficiente información suplementaria. Estas estimaciones se marcan con dos asteriscos (**). Las lagunas en los cuadros pueden surgir cuando se descubre que los datos presentados por un país no son consistentes. El IEU hace todo lo posible para resolver dichos problemas con los países pertinentes, pero se reserva la decisión final de omitir datos que considere problemáticos.

Si la información para el año finalizado en 2014 no está disponible, se utilizan datos de años anteriores y posteriores. Dichos casos se indican en las notas al pie.

CUADRO:

Indicadores temáticos y mundiales propuestos presentados en los cuadros estadísticos

	Metas e indicadores conexos del ODS 4	Incluido en los cuadros	Indicadores mundiales	Marcadores	Aspectos que faltan	Fuentes de información
4.1. Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces¹						
1	Porcentaje de niños y de jóvenes: a) en los cursos segundo/tercero; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que alcanzan al menos un nivel mínimo de dominio de: i) la lectura y ii) las matemáticas, por sexos.	Sí	4.1.1		Comparable únicamente entre países que realizaron la misma encuesta	Altinok (2013); Cheng y Omoeva (2014); informes nacionales y sitios web de ministerios de educación; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS; PISA; SACMEQ; TERCE; TIMSS; ASER; Uwezo
2	Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa nacionalmente: a) durante la enseñanza primaria, b) al concluir la enseñanza primaria y c) al concluir el primer ciclo de la enseñanza secundaria	Sí				Altinok (2013); Cheng y Omoeva (2014); informes nacionales y sitios web de ministerios de educación; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS; PISA; SACMEQ; TERCE; TIMSS; ASER; Uwezo
3	Tasas brutas de escolarización hasta el último curso (primaria, primer ciclo de secundaria)	Sí				Base de datos del IEU
4	Tasas de terminación de estudios (primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)	Sí				Cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas familiares nacionales e internacionales (p. ej., DHS o MICS)
5	Tasas de niños y adolescentes fuera de la escuela (primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)	Sí				Base de datos del IEU
6	Porcentajes de niños de edad superior al curso que estudian (primaria, primer ciclo de secundaria)	Sí				Base de datos del IEU

	Metas e indicadores conexos del ODS 4	Incluido en los cuadros	Indicadores mundiales	Marcadores	Aspectos que faltan	Fuentes de información
7	Número de años de: enseñanza primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria que garantizan los marcos jurídicos	Sí				Eurydice (2014, 2015, 2016); UNESCO-OIE (2012); sitios web de los ministerios de educación nacionales; base de datos del IEU
4.2. Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria						
8	Proporción de niños menores de cinco años que se encuentran en el estado de desarrollo que les corresponde en lo relativo a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexos	Sí	4.2.1	Índice de Desarrollo Infantil Temprano, MICS de UNICEF		4/5 informes de país, MICS del UNICEF
9	Porcentaje de niños menores de cinco años que gozan de entornos de aprendizaje familiares positivos y estimulantes	Sí				4/5 informes de país, MICS del UNICEF
10	Tasa de participación en un aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexos	Sí	4.2.2	Tasa de matriculación neta ajustada, un año antes de la edad de entrada principal oficial		Base de datos del IEU
11	Tasa bruta de matriculación en enseñanza preescolar	Sí				Base de datos del IEU
12	Número de años de: enseñanza preescolar a) gratuita y b) obligatoria que garantizan los marcos jurídicos	Sí				Eurydice (2014, 2015, 2016); UNESCO-OIE (2012); sitios web de los ministerios de educación nacionales; base de datos del IEU
4.3. Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria						
13	Tasa bruta de matriculación en enseñanza superior	Sí				Base de datos del IEU
14	Tasa de participación en programas de enseñanza técnica-profesional (personas de 15 a 24 años de edad)	No		Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en formación técnica y profesional secundaria	Programas a nivel de educación superior y fuera del marco educativo (en el trabajo y en otros entornos)	Base de datos del IEU
15	Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y la formación formales y no formales en los 12 meses anteriores, por sexos	Sí	4.3.1	Adultos matriculados en educación formal como porcentaje de la matriculación total, por nivel	Tasa de participación juvenil	Encuesta de Educación de Adultos de Eurostat, 2011
4.4. Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento						
16.1	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de dominio de competencias elementales digitales	No		Porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en competencias de alfabetización digital		Estudio Internacional sobre Competencias Informáticas y de Información de IEA
16.2	Porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipos de competencia	Sí	4.4.1			Base de datos de Eurostat; base de datos de indicadores de las telecomunicaciones/TIC mundiales.
17	Tasas de resultados escolares de jóvenes/adultos, por grupos de edad, rangos de actividad económica, niveles de instrucción y orientación de los programas	No, pero se ha presentado un marcador		Porcentaje de adultos con 25 años o más por nivel educativo mínimo superado	Tasa de resultados escolares de los jóvenes (15-24)	Base de datos del IEU
4.5. Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional						
	Índices de paridad (sexo femenino/masculino, rurales/urbanos, quintil inferior/superior de riqueza y otros como discapacidad, pueblos indígenas y estar afectado por un conflicto, según los datos de que se vaya disponiendo) para todos los indicadores de esta lista relativos a la educación que sea posible desglosar	Sí	4.5.1		Información sobre personas con discapacidad, población indígena	Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas familiares nacionales e internacionales (p. ej., DHS o MICS)
18	Porcentaje de alumnos de enseñanza primaria cuya primera lengua o cuya lengua familiar es la lengua en que se imparte la enseñanza	No				
19	Medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos a poblaciones desfavorecidas	No				
20	Gasto en educación por estudiante y nivel de educación y fuente de financiación	No, pero se ha presentado un marcador		Gasto gubernamental por alumno/estudiante por nivel de educación presentado, en dólares estadounidenses constantes en 2013; en PPA constante en USD, como % del PIB; como % del PIB per cápita		Base de datos del IEU
21	Porcentaje de ayuda total a la educación asignada a países de bajos ingresos	Sí (cuadros de asistencia)				OCDE/CAD

	Metas e indicadores conexos del ODS 4	Incluido en los cuadros	Indicadores mundiales	Marcadores	Aspectos que faltan	Fuentes de información
4.6. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética						
22	Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel establecido de dominio de: a) la lectura y escritura y b) las aritméticas funcionales, por sexos	No, pero se ha presentado un marcador	4.6.1	Porcentaje de jóvenes y adultos que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencias de alfabetización funcional y de aritmética elemental		OCDE/PIAAC
23	Tasa de alfabetización de jóvenes/adultos	Sí				Base de datos del IEU
24	Tasa de participación de jóvenes/adultos en programas de alfabetización	No, pero se ha presentado un marcador		Participantes en programas de alfabetización, expresado como porcentaje de la población analfabeta		Base de datos del IEU, encuesta regional en América Latina y el Caribe
4.7. Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios						
25	Medida en que: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género y los derechos humanos, se generalizan a todos los niveles en: a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudios; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes	Sí	4.7.1	Inclusión de cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible en los marcos curriculares nacionales: igualdad de género, derechos humanos, desarrollo sostenible y ciudadanía mundial	Inclusión de dichas cuestiones en las políticas educativas nacionales, la formación de los docentes y la evaluación de los estudiantes	UNESCO OIE (2016)
26	Porcentaje de estudiantes, por grupos de edad (o nivel de estudios), que demuestran poseer una correcta comprensión de cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad	No, pero se ha presentado un marcador		Porcentaje de jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relativas al VIH/SIDA y educación sexual	Igualdad de género, derechos humanos y ciudadanía mundial	ONUSIDA (2011), Base de Datos en Línea AIDSInfo de ONUSIDA en 2015 y DHS StatCompiler
27	Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que demuestran poseer un dominio suficiente de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra	No, pero se ha presentado un marcador		Porcentaje de estudiantes de 15 años que rinden por encima del nivel de aptitud 2 en alfabetización científica como medida indirecta de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra		Cálculos del equipo del Informe GEM basados en los datos del PISA 2012 (OCDE, 2013)
28	Porcentaje de escuelas en las que se imparte enseñanza sobre el VIH y educación sexual basadas en aptitudes para la vida	Sí			Educación sexual	ONUSIDA (2011), Base de Datos en Línea AIDSInfo de ONUSIDA en 2015 y DHS StatCompiler
29	Alcance de aplicación del marco del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos a nivel nacional (en base a la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 59/113)	No				
4.a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos						
30-32	Porcentaje de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras para fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados para alumnos con discapacidades, e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones sanitarias básicas para cada sexo y g) instalaciones elementales para lavarse las manos (con arreglo a las definiciones de agua, saneamiento e higiene de los indicadores WASH)	Sí	4.a.1			UNICEF (2015); base de datos del IEU
33	Porcentaje de estudiantes que son objeto de matonismo, castigos corporales, acoso, violencia, discriminación sexual y abusos	Sí			Castigo corporal, acoso, violencia, discriminación sexual y abuso	Encuesta Mundial de Salud a Escolares
34	Número de agresiones contra estudiantes, personal de educación e instituciones educativas	No				
4.b. Para 2030, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo						
35	Número de becas concedidas para cursar estudios superiores, por países beneficiarios	No				
36	Volumen de las corrientes de asistencia oficial para el desarrollo destinado a becas, por sectores y tipos de estudios	No	4.b.1			

	Metas e indicadores conexos del ODS 4	Incluido en los cuadros	Indicadores mundiales	Marcadores	Aspectos que faltan	Fuentes de información
4.c. Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo						
37	Porcentaje de profesores cualificados con arreglo a las normas nacionales, por nivel de educación y tipo de institución	Sí			Información por tipo de institución	Base de datos del IEU
38	Proporción alumnos/profesores cualificados, por nivel de educación	Sí				Base de datos del IEU
39	Proporción de docentes de: a) enseñanza preescolar, b) primaria, c) primer ciclo de secundaria y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos la formación de profesores organizada mínima (por ejemplo, en didáctica) antes de la entrada en funciones y en el empleo exigida para enseñar en el nivel de que se trate en un país dado	Sí	4.c.1			Base de datos del IEU
40	Proporción de alumnos/profesores formados, por nivel de educación	Sí				Base de datos del IEU
41	Salario medio de los docentes comparado con el de otras profesiones que exigen un nivel comparable de calificación escolar	No				
42	Tasa de bajas de profesores, por niveles de educación	Sí (largo)				Base de datos del IEU
43	Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los 12 últimos meses, por tipos de formación	No				

Fuente: Equipo del Informe GEM.

PROMEDIOS REGIONALES Y DE OTROS GRUPOS DE PAÍSES

Las cifras regionales para la alfabetización y las tasas y ratios de educación (tasas brutas de admisión, tasas de matriculación brutas, netas y netas ajustadas, tasas de abandono escolar, etc.) 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 de los países con un mayor volumen demográfico tienen una mayor influencia proporcional en los agregados regionales. Las medias se derivan tanto de datos públicos como de valores atribuidos en los casos de países que no disponen de datos recientes o de datos que son fiables y pueden publicarse. Las medias ponderadas marcadas con dos asteriscos (**) en los cuadros son imputaciones parciales del IEU provocadas por una cobertura de país incompleta (entre el 33 % y el 60 % de la población de una región o agrupación de países en particular). Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para producir una media ponderada general, se calcula un promedio basado únicamente en los países con datos disponibles, al menos la mitad de una región o agrupación de países en particular.

INDICADORES PRESENTADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS

En la versión más larga del anexo en el sitio web, el Informe GEM presenta 16 cuadros estadísticos

que cubren 283 indicadores diferentes (sin tener en cuenta el desglose en términos de género). Entre ellos encontramos 43 indicadores temáticos, de los cuales 11 son indicadores mundiales y otros 32 aún deben finalizarse a fecha de publicación. Entre tanto se presentan algunos marcadores o medidas indirectas para ayudar a centrar la atención en cuestiones que deben someterse a seguimiento y prioridades normativas en las metas del ODS 4, además de destacar ámbitos que precisan más trabajo y más desarrollo de los indicadores.

El Cuadro 1 se centra en los indicadores temáticos y mundiales incluidos en los cuadros estadísticos. Algunos de ellos son indicadores nuevos. Este cuadro evalúa en cierto grado la disponibilidad de datos y la cobertura de país, muestra lo que falta e indica los marcadores utilizados.

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS (VERSIONES IMPRESAS Y EN LÍNEA)

- * Cálculo nacional
- ** Cálculo parcial de IEU
- ... Datos no disponibles
- Magnitud nula o insignificante
- . Categoría no aplicable o no existente

Las notas al pie de los cuadros, junto con el glosario incluido después de los cuadros estadísticos, pueden ser de ayuda a la hora de interpretar los datos y la información.

COMPOSICIÓN DE LAS REGIONES Y OTROS GRUPOS DE PAÍSES

Con la adopción de la nueva agenda de educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la clasificación de países en los cuadros estadísticos ha cambiado de las regiones de la EPT a aquellas utilizadas por la División de Estadística de las Naciones Unidas a fecha de mayo de 2015, con algunos ajustes. La clasificación de la División de Estadística incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o formen parte de entidades más grandes; no obstante, la lista de países presentada en los cuadros estadísticos incluye solamente a los Estados miembros o miembros asociados plenos de la UNESCO, así como las Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, Estados que no son miembros pero estaban incluidos en los cuadros estadísticos de la EPT. En esta lista se han añadido un territorio y un país, a saber: Hong Kong (China) y Liechtenstein, que se habían excluido anteriormente. Otros territorios incluidos en la clasificación regional de la División pero que no estaban cubiertos por la UNESCO siguen sin incluirse: Samoa Americana, Islas del Canal, Islas Malvinas, Guyana Francesa, Polinesia Francesa, Groenlandia, Guadalupe, Guam, Isla de Man, Martinica, Mayotte, Nueva Caledonia, Islas Marianas del Norte, Reunión, Puerto Rico, Islas Vírgenes de Estados Unidos y el Sahara Occidental. El IEU no recaba datos para la mayoría de estos territorios. Tampoco recaba datos para las Islas Feroe, así que este territorio no está incluido en el Informe GEM a pesar de su condición de miembro asociado a la UNESCO.

Clasificación de los países del mundo¹¹

■ Países en transición (17):

Albania, Armenia, Azerbaiyán, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Kazajstán, Kirguistán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, República de Moldova, Federación de Rusia, Serbia, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania, Uzbekistán.

■ Países desarrollados (41):

Alemania, Andorra, Australia, Austria, Bélgica, Bermudas, Bulgaria, Canadá, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Polonia,

Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, San Marino, Suecia, Suiza.

■ Países en desarrollo (151):

África del Norte y Asia Occidental (excepto Israel); África Subsahariana; América Latina y el Caribe (excepto Bermudas); Asia Meridional; Asia Oriental y Sudoriental (excepto Japón); El Pacífico (excepto Australia y Nueva Zelandia).

Regiones del Informe GEM

■ Asia Central y el Cáucaso (8 países)

Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán, Uzbekistán.

■ Asia Oriental y Sudoriental (18 países/territorios)

Brunei Darussalam, Camboya, China, Filipinas, Hong Kong (China), Indonesia, Japón, Macao (China), Malasia, Mongolia, Myanmar, República de Corea, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Viet Nam.

■ *Asia Oriental (7 países/ territorios)* China, Hong Kong (China), Japón, Macao (China), Mongolia, República de Corea, República Popular Democrática de Corea

■ *Asia Sudoriental (11 países)* Brunei Darussalam, Camboya, Filipinas, Indonesia, Malasia, Myanmar, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Viet Nam.

■ América del Norte y Europa (46 países)

Albania, Alemania, Andorra, Austria, Belarús, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Canadá, Croacia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Moldova, Rumania, San Marino, Serbia, Suecia/Suiza, Ucrania.

■ América Latina y el Caribe (43 países/territorios)

Anguila, Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas,

Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sint Maarten, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

■ **El Caribe (24 países/territorios)** Anguila, Antigua y Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Curazao, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, San Martín, Sint Maarten, Suriname, Trinidad y Tobago.

■ **América Latina (19 países)** Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

■ **África del Norte y Asia Occidental (20 países/territorios)** Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Túnez, Turquía, Yemen.

■ **África del Norte (6 países)**
Argelia, Egipto, Libia, Marruecos, Sudán, Túnez.

■ **Asia Occidental (14 países/territorios)** Bahrein, Iraq, Arabia Saudita, Bahrein, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Turquía, Yemen.

■ **Pacífico (17 países/territorios)**
Australia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Micronesia (Estados Federados de), Nauru, Niue, Nueva Zelandia, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.

■ **Asia Meridional (9 países)**
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India, Irán (República Islámica del), Maldivas, Nepal, Pakistán, Sri Lanka.

■ **África Subsahariana (48 países)**
Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana,

Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe.

Países afectados por conflictos (31 a fecha de 2013)

Afganistán, Argelia, Burundi, Chad, Colombia, Etiopía, Federación de Rusia, Filipinas, India, Indonesia, Irán (República Islámica del), Iraq, Libia, Malí, Myanmar, Nepal, Nigeria, Pakistán, Palestina, República Árabe Siria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Rwanda, Somalia, Sri Lanka, Sudán, Sudán del Sur, Tailandia, Turquía, Uganda y Yemen.

Grupos por ingresos¹²

■ Ingresos bajos (32 países)

Afganistán, Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Rwanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Togo, Tokelau, Uganda, Zimbabwe.

■ Ingresos medios bajos (50 países)

Armenia, Bangladesh, Bhután, Bolivia (Estado Plurinacional de), Cabo Verde, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, El Salvador, Filipinas, Georgia, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Islas Salomón, Kenya, Kirguistán, Kiribati, Lesotho, Marruecos, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Myanmar, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Palestina, Papua Nueva Guinea, República Árabe Siria, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sri Lanka, Sudán, Swazilandia, Tayikistán, Timor-Leste, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen, Zambia.

■ Ingresos medios altos (54 países)

Albania, Angola, Argelia, Azerbaiyán, Belarús, Belice, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Bulgaria, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Fiji, Gabón, Granada, Islas Marshall, Irán (República Islámica del), Iraq, Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Líbano, Libia, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Mongolia,

Montenegro, Montserrat, Namibia, Nauru, Palau, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Rumania, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Sudáfrica, Suriname, Tailandia, Tonga, Túnez, Turquía, Turkmenistán, Tuvalu.

■ Ingresos altos (73 países/territorios)

Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Arabia Saudita, Argentina, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahrein, Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Curazao, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Hong Kong (China), Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Cook, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Niue, Noruega, Nueva Zelandia, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, San Martín, Seychelles, Singapur, Sint Maarten, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

Santa Lucía y Singapur.

- Esta es la definición que la UNESCO ha utilizado durante mucho tiempo, pero una definición paralela surgió con la introducción en 1978 de la noción de «alfabetización funcional», en las que se pone de relieve el uso de las competencias de alfabetización. Ese año, la Conferencia General de la UNESCO aprobó definir como «alfabetizados funcionalmente» a aquellos que pueden participar en todas las actividades en las que se requiere alfabetización para el funcionamiento efectivo de su grupo y comunidad y para permitirles continuar leyendo, escribiendo y realizando cálculos para su desarrollo y el de su comunidad.
- En los datos publicados por el IEU, algunas tasas de alfabetización se basan en exámenes directos más que en las declaraciones individuales. Este es el caso de Benin, Congo, Côte d'Ivoire, Egipto, Gabón, Guyana, Haití, Jordania, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mauritania, Níger, Nigeria, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Rwanda, Swazilandia y Zimbabwe. Por consiguiente, se ha de tener cautela al analizar las tendencias a lo largo del tiempo y al interpretar estos resultados.
- Por motivos de fiabilidad y consistencia, el IEU no publica datos de alfabetización basados en sustitutos de los resultados escolares. Únicamente se incluyen en los cuadros estadísticos los datos presentados por los países que están basados en declaraciones propias o de las familias. No obstante, en ausencia de dichos datos, se utilizan los sustitutos de los resultados escolares en algunos países, en particular, en los desarrollados, para calcular medias ponderadas regionales.
- Se puede consultar una descripción de la metodología de GALP en UNESCO (2005, p. 261) e IEU (2006).
- Esta es una clasificación de la División de Estadística de las Naciones Unidas en tres grupos principales de países realizada en mayo de 2015, versión publicada en línea en <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm>.

NOTAS FINALES

- Se puede encontrar un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción en los cuadros de Excel de el sitio web del Informe GEM, <http://en.unesco.org/gem-report>.
- Los indicadores temáticos fueron propuestos por el Grupo Consultivo Técnico como indicadores de educación post-2015, que en la actualidad se denomina Grupo de Cooperación Técnica, cuya secretaría está ubicada en el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), para hacer un seguimiento del progreso hacia las metas mundiales, regionales y nacionales. Los indicadores mundiales se aprobaron en la 47ª reunión de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas en marzo de 2016. En el momento de su publicación, aún se estaban realizando consultas sobre los otros indicadores temáticos, que se adoptaron oficialmente en octubre de 2016.
- Esto significa 2013/14 para los países con años lectivos que coinciden en dos años naturales y 2014 para aquellos cuyo año lectivo coincide con el año natural. El año de referencia más reciente para la financiación de la educación en los países de la UOE (véase a continuación) es el año finalizado en 2013.
- Djibouti, Ghana, Islas Turcas y Caicos, Kazajstán, Mauritania, Montenegro, Nepal, República de Corea, Santo Tomé y Príncipe y Tayikistán.
- Los países en cuestión son en su mayoría países europeos, así como Australia, Brasil, Canadá, Chile, China, Estados Unidos, India, Indonesia, Israel, Japón, Jordania, México, Nueva Zelandia, República de Corea y Turquía.
- En los casos en los que existan discrepancias obvias entre los datos de matriculación presentados por los países y los datos demográficos de las Naciones Unidas, el IEU puede que decida no calcular o publicar las tasas de matriculación. Este es el caso, por ejemplo, de Armenia, Australia, Bahrein, el Estado Plurinacional de Bolivia, los Emiratos Árabes Unidos, Hong Kong (China), Jamaica, Kuwait, Macao (China), Malasia, Maldivas, Omán, Qatar,

CUADRO 1

Estadísticas demográficas básicas, garantía jurídica de educación obligatoria y gratuita y estructura del sistema educativo nacional - parte 1

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹		PIB Y POBREZA ²			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA ⁴				
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 USD de PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
			Actual USD	Actual PPA en USD		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
	2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaria	Secundaria
Asia Central y el Cáucaso										
Armenia ⁶	3026	0,1	3874	8070	2,4	.	.	6-16	4	7
Azerbaiyán ⁷	9868	1,0	7 884	17 516	0,0	.	.	6-15	4	7
Georgia	3980	-0,1	3670	7582	11,5	.	.	6-14	6	6
Kazajistán	17 855	1,1	12 602	24 228	0,0	6-6	4	7-18	4	7
Kirguistán	6034	1,4	1269	3322	2,9	.	4	7-16	4	7
Tayikistán	8669	2,1	1114	2691	4,7	.	.	7-16	4	5
Turkmenistán	5439	1,1	9032	15 474	...	.	3	6-18	4	8
Uzbekistán	30 300	1,2	2037	5573	66,8	.	.	7-18	4	7
Asia Oriental y Sudoriental										
Brunei Darussalam	429	1,3	40 980	71 185	...	5-5	1	6-15	6	7
Camboya	15 827	1,5	1095	3263	6,2	.	.	.	6	3
China	1 382 323	0,4	7590	13 206	11,2	.	.	6-15	6	3
Filipinas	102 250	1,5	2873	6969	13,1	5-5	1	6-18	6	6
Hong Kong, China ⁶	7346	0,7	40 170	55 084	...	.	.	6-15	6	6
Indonesia	260 581	1,1	3492	10 517	15,9	.	.	7-15	6	3
Japón	126 324	-0,2	36 194	36 426	...	.	.	6-15	6	3
Macao, China ⁶	597	1,5	96 038	139 767	...	5-5	3	6-15	6	6
Malasia	30 752	1,3	11 307	25 639	0,3	.	.	6-11	.	.
Mongolia	3006	1,4	4129	11 946	0,4	.	.	6-17	5	7
Myanmar	54 363	0,9	1204	...	...	4-4	.	5-9	5	.
República de Corea	50 504	0,4	27 970	34 356	...	.	.	6-15	6	3
República Democrática Popular Lao	6918	1,7	1793	5321	30,0	.	.	6-14	5	.
RPD Corea	25 281	0,5	...	...	...	6-6	1	7-16	5	5
Singapur ⁶	5697	1,4	56 285	82 763	...	.	.	6-14	6	.
Tailandia	68 147	0,2	5977	15 735	0,1	.	.	6-15	6	6
Timor-Leste	1211	2,1	1169	2227	46,8	.	.	6-15	6	3
Viet Nam	94 444	1,0	2052	5629	3,2	5-5	.	6-14	5	.
América del Norte y Europa										
Albania	2904	0,3	4564	10 305	1,1	.	.	6-16	.	.
Alemania ⁹	80 682	-0,1	47 822	45 802	...	.	3	6-18	4	9
Andorra ⁸	69	-0,2	...	...	...	.	.	6-16	6	4
Austria	8570	0,3	51 191	46 222	...	.	3	6-15	4	8
Belarus	9482	-0,3	8040	18 185	0,0	.	.	6-15	4	7
Bélgica ⁹	11 372	0,6	47 353	42 578	...	.	3	6-18	6	6
Bosnia y Herzegovina	3802	-0,3	4790	9891	0,1	5-5	.	6-15	5	4
Bulgaria	7098	-0,8	7851	16 617	2,0	6-6	4	7-16	4	8
Canadá	36 286	0,9	50 235	44 057	...	.	2	6-16	6	6
Chipre ⁷	1177	0,9	27 194	30 873	...	5-5	1	6-15	6	6
Croacia	4225	-0,4	13 475	21 210	0,9	.	.	7-15	4	4
Dinamarca ⁹	5691	0,4	60 707	44 916	...	.	3	6-16	7	.
Eslovaquia	5429	0,0	18 501	27 711	0,2	.	.	6-16	4	9
Eslovenia ⁹	2069	0,1	23 999	29 963	0,0	.	.	6-15	6	3
España ⁹	46 065	0,0	29 767	33 211	...	.	.	6-16	6	4
Estados Unidos	324 119	0,7	54 629	54 629	...	.	1	5-18	6	6
Estonia ⁹	1309	-0,3	20 162	26 946	1,0	.	.	7-17	6	3
Federación de Rusia	143 440	-0,1	12 736	25 636	0,0	.	.	7-18	4	5
Finlandia ⁹	5524	0,3	49 824	39 981	...	.	.	7-16	6	3
Francia ⁹	64 668	0,4	42 733	38 847	...	.	3	6-16	5	7
Grecia	10 919	-0,2	21 498	25 877	...	5-5	2	6-15	6	6
Hungría	9821	-0,3	14 029	24 721	0,3	6-6	.	7-18	4	8
Irlanda ⁹	4714	0,8	54 374	48 755	...	.	.	6-16	8	5
Islandia	332	0,8	52 004	43 304	...	.	.	6-16	7	3
Italia	59 801	0,0	34 909	34 706	...	.	.	6-16	5	3
La ex República Yugoslava de Macedonia	2081	0,1	5456	13 142	1,3	5-5	1	6-18	5	8
Letonia	1956	-0,5	15 719	22 873	1,4	5-6	4	7-16	6	6
Liechtenstein ^{7,9}	38	0,6	...	...	...	.	3	6-15	5	7
Lituania	2850	-0,6	16 507	26 742	1,0	4-6	4	7-16	4	8
Luxemburgo	576	1,3	116 664	97 662	...	4-5	2	6-16	6	7
Malta ⁹	420	0,2	...	...	...	.	2	5-16	6	7
Mónaco ^{8,9}	38	0,4	...	...	...	.	3	6-16	5	7
Montenegro	626	0,0	7378	14 338	1,7	.	.	6-15	5	4
Noruega ⁹	5272	1,1	97 307	64 856	...	.	.	6-16	7	3
Países Bajos	16 980	0,3	52 172	47 663	...	5-5	.	6-18	6	6
Polonia	38 593	-0,1	14 343	24 744	0,0	6-6	.	7-18	6	6
Portugal ⁹	10 304	-0,4	22 132	28 393	...	.	.	6-18	6	3
Reino Unido ⁹	65 111	0,6	46 332	39 762	...	.	2	5-16	6	7
República Checa ⁹	10 548	0,1	19 530	30 407	0,1	.	.	6-15	5	8
República de Moldova ⁷	4063	-0,2	2239	4983	0,1	6-6	4	7-16	4	7
Rumania	19 373	-0,7	9997	19 401	0,0	5-5	3	6-16	5	8
San Marino ⁷	32	0,4	...	...	...	.	.	6-16	...	...
Serbia ⁷	8813	-0,4	6153	12 660	0,1	6-6	.	7-15	4	8
Suecia ⁹	9852	0,7	58 939	45 183	...	.	.	7-16	6	6
Suiza	8379	0,8	85 594	57 235	...	5-6	2	7-16	6	3
Ucrania	44 624	-0,5	3082	8665	0,0	5-5	1	6-17	4	7
América Latina y el Caribe										
Anguila ⁶	15	0,9	...	...	...	.	.	5-17	7	5
Antigua y Barbuda	93	1,0	13 432	22 077	...	.	.	5-16	7	5
Argentina	43 847	0,9	12 510	...	1,8	5-5	3	6-18	6	6
Aruba	104	0,3	...	...	...	4-5	2	6-17	6	5
Bahamas	393	1,1	22 217	23 491	...	.	2	5-16	6	6
Barbados	285	0,2	15 366	16 058	...	.	2	5-16	6	5
Belize	367	2,0	4831	8417	...	.	.	5-14	6	.

CUADRO 1

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹		PIB Y POBREZA ²			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA ⁴				
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 USD de PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
			Actual USD	Actual PPA en USD		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
	2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaria	Secundaria
Bermudas	62	-0,4	...	...	...	...	...	5-16	6	7
Bolivia, Estado Plurinacional de ⁶	10 888	1,5	3124	6630	7,7	5-5	2	6-16	6	6
Brasil ⁷	209 568	0,8	11 384	15 838	4,9	4-5	2	6-17	5	7
Islas Caimán ⁸	61	1,3	...	...	...	...	2	5-17	6	6
Islas Vírgenes Británicas ⁷	31	1,6	...	...	...	...	...	5-16	7	5
Chile	18 132	1,0	14 528	22 346	0,9	5-5	1	6-21	6	6
Colombia	48 654	0,8	7904	13 357	6,1	5-5	3	6-15	5	6
Costa Rica	4857	1,0	10 415	14 918	1,7	3-5	3	6-15	6	5
Cuba	11 393	0,0	...	...	...	...	3	6-16	6	6
Curazao	159	0,8	...	...	...	4-5	...	6-18	...	...
Dominica	73	0,4	7244	10 877	...	...	...	5-16	7	4
Ecuador	16 385	1,4	6346	11 372	4,4	5-5	3	6-18	6	6
El Salvador	6146	0,3	4120	8351	3,3	4-6	3	7-15	6	3
Granada	107	0,5	8574	12 425	...	...	2	5-16	7	5
Guatemala	16 673	1,9	3673	7454	11,5	5-6	2	7-15	6	5
Guyana	771	0,5	4054	...	...	...	2	6-15	6	5
Haití	10 848	1,2	824	1732	53,9	...	...	6-11	6	...
Honduras	8190	1,4	2435	4909	18,9	5-5	3	6-15	6	3
Islas Turcas y Caicos ⁸	35	1,5	...	...	...	4-5	...	6-17	...	...
Jamaica ⁶	2803	0,3	5105	8875	1,7	...	...	6-14	6	...
México	128 632	1,2	10 326	17 108	2,7	4-5	2	6-18	6	6
Montserrat ⁸	5	0,5	...	...	...	...	...	5-16	7	5
Nicaragua	6150	1,1	1963	4918	10,8	5-5	...	6-11	6	3
Panamá	3990	1,5	11 949	20 895	2,9	4-5	2	6-15	6	3
Paraguay	6725	1,2	4713	8911	2,2	5-5	3	6-18	6	6
Perú	31 774	1,2	6541	11 989	3,7	3-5	3	6-18	6	5
República Dominicana	10 649	1,1	6164	13 262	2,3	5-5	3	6-18	6	6
Saint Kitts y Nevis	56	1,0	15 510	23 239	...	...	...	5-16	7	4
San Martín ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	110	0,2	6669	10 727	...	...	2	5-16	7	5
Santa Lucía ⁶	186	0,7	7648	10 733	...	...	...	5-15	7	3
Sint-Maarten ⁸	40	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	548	0,8	9680	16 638	...	...	...	6-11	6	...
Trinidad y Tobago	1365	0,3	21 324	31 967	...	...	...	5-11	6	...
Uruguay	3444	0,4	16 807	20 884	0,3	4-5	2	6-17	6	6
Venezuela, República Bolivariana de	31 519	1,3	...	...	9,2	4-5	3	6-14	6	5
África del Norte y Asia Occidental										
Arabia Saudita	32 158	1,7	24 161	51 924	...	...	...	6-15	6	6
Argelia	40 376	1,6	5 484	14 193	...	...	1	6-16	5	7
Bahrein ⁵	1397	1,5	24 855	45 500	...	...	...	6-15	6	6
Egipto	93 384	1,9	3199	10 530	...	...	...	6-14	6	6
Emiratos Árabes Unidos ⁴	9267	1,4	43 963	67 674	...	...	2	6-12	5	7
Iraq	37 548	2,8	6420	15057	...	...	...	6-11	6	6
Israel	8192	1,6	37 208	33 230	...	...	...	6-18	6	6
Jordania	7748	1,5	5423	12 050	0,1	...	...	6-16	6	6
Kuwait ⁶	4007	2,1	43 594	73 246	...	...	...	6-14	5	4
Libano	5988	0,1	10 058	17 462	...	...	2	6-12	6	...
Libia	6 330	1,3	6573	15 597	...	5-5	1	6-15	6	3
Marruecos	34 817	1,2	3190	7491	3,1	...	...	6-15	6	3
Omán ⁶	4654	1,4	19 310	38 631	...	...	...	...	4	8
Palestina	4797	2,7	...	...	0,3	...	...	6-16	4	8
Qatar ⁸	2291	1,9	96 732	140 649	...	...	...	6-18	6	3
República Árabe Siria	18 564	2,5	...	...	...	...	...	6-15	4	8
Sudán	41 176	2,4	1876	4069	14,9	...	...	6-13	6	2
Turquía	79 622	0,9	10 515	19 199	0,3	...	3	6-18	4	8
Túnez	11 375	1,0	4421	11 436	2,0	...	3	6-16	6	7
Yemen	27 478	2,3	...	...	...	...	...	6-15	6	3
El Pacífico										
Australia ⁶	28 875	1,2	61 925	43 930	...	...	1	5-17	7	6
Fiji	898	0,5	5112	8792	3,6	...	...	6-18	6	6
Islas Cook ⁷	21	0,6	...	...	...	...	2	5-16	6	7
Islas Marshall	53	0,1	3530	3803	...	5-5	1	6-14	6	2
Islas Salomón	595	1,8	2024	2130	45,6	...	...	...	...	...
Kiribati	114	1,7	1510	1809	14,1	...	...	6-15	6	3
Micronesia (Estados Federados de)	532	1,0	3057	3331	...	...	...	6-14	6	2
Nauru ⁷	10	0,4	...	...	...	...	2	6-16	6	6
Niue ⁷	2	0,1	...	...	...	...	1	5-16	6	6
Nueva Zelanda	4565	0,9	44 342	36 390	...	...	...	6-16	6	7
Palau ⁷	22	1,1	11 880	14 757	...	...	3	6-17	6	6
Papua Nueva Guinea	7776	2,0	2268	2855	39,3	...	...	...	...	...
Samoa	195	0,6	4172	5789	0,8	...	...	5-14	...	...
Tokelau ⁷	1	1,6	...	...	...	...	...	5-16	...	...
Tonga	107	0,8	4114	5211	1,1	4-5	...	6-18	...	...
Tuvalu ⁷	10	0,4	3827	3765	...	...	...	6-15	6	...
Vanuatu	270	2,1	3148	3031	15,4	...	...	...	...	...
Asia Meridional										
Afganistán	33 370	2,3	634	1933	...	...	4	7-16	6	6
Bangladesh	162 911	1,1	1087	3123	43,7	...	...	6-10	5	...
Bhután	784	1,1	2561	7816	2,2	...	...	...	7	3
India	1 326 802	1,2	1582	5701	21,3	...	...	6-14	5	3
Irán, República Islámica del	80 043	1,1	5443	17 303	0,1	...	...	6-14	6	2
Maldivas ⁶	370	1,6	7635	12 530	5,6	...	...	...	7	5
Nepal	28 851	1,1	702	2374	15,0	...	...	...	5	...

CUADRO 1

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹		PIB Y POBREZA ²			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA ⁴				
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 USD de PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
			Actual USD	Actual PPA en USD		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
	2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaria	Secundaria
Pakistán	192 827	2,0	1317	4811	8,3	.	.	5-16	5	7
Sri Lanka	20 811	0,4	3819	11 181	1,7	.	1	5-14	5	8
África Subsahariana										
Angola	25 831	3,1	...	...	30,1	.	.	6-11	6	.
Benin	11 167	2,6	903	2 030	53,1	.	.	6-11	6	.
Botswana	2304	1,7	7123	16 099	18,2	.	.	.	.	.
Burkina Faso	18 634	2,8	713	1620	55,3	.	.	6-16	6	4
Burundi	11 553	3,2	286	770	77,7	.	.	.	6	...
Cabo Verde	527	1,2	3641	6520	17,6	.	.	6-16	6	2
Camerún	23 924	2,4	1407	2972	29,3	.	.	6-11	6	.
Chad	14 497	3,1	1025	2182	38,4	.	3	6-16	6	7
Comoras	807	2,3	810	1429	13,5	.	.	6-14	6	.
Congo	4741	2,6	3147	6277	28,7	.	3	6-16	6	7
Côte d'Ivoire	23 254	2,4	1546	3258	29,0	.	.	.	.	.
Djibouti	900	1,3	1814	3270	18,3	.	2	6-16	5	7
Eritrea	5352	2,4	...	...	...	.	.	6-13	.	.
Etiopía	101 853	2,4	574	1500	33,5	.	.	.	6	.
Gabón	1763	2,1	10 772	19 430	8,0	.	.	6-16	5	5
Gambia	2055	3,1	...	...	45,3	.	.	.	...	...
Ghana	28 033	2,2	1442	4082	25,2	4-5	2	6-15	6	3
Guinea	12 947	2,6	540	1221	35,3	.	.	7-16	6	...
Guinea Bissau	1888	2,3	568	1386	67,1	.	.	6-15	.	.
Guinea Ecuatorial	870	2,8	18 918	34 739	...	.	.	7-12	6	.
Kenya	47 251	2,5	1358	2954	33,6	.	3	6-18	6	6
Lesotho	2160	1,1	1034	2638	59,7	.	.	6-12	7	...
Liberia	4615	2,5	458	841	68,6	.	.	6-16	6	.
Madagascar	24 916	2,7	449	1439	81,8	.	3	6-10	5	7
Malawi	17 750	3,0	255	822	70,9	.	...	.	6	...
Mali	18 135	3,0	705	1599	49,3	.	4	7-15	6	6
Mauritania	4166	2,3	1275	3912	10,9	.	.	6-14	.	.
Mauricio	1277	0,3	10 017	18 585	0,5	.	...	5-16	6	7
Mozambique	28 751	2,7	586	1129	68,7	.	.	6-12	.	.
Namibia	2514	2,1	5408	9956	22,6	.	.	7-16	7	.
Niger	20 715	4,0	427	938	50,3	4-6	.	7-16	.	.
Nigeria	186 988	2,5	3203	5911	53,5	.	.	6-15	6	3
República Centroafricana	4998	2,0	359	594	66,3	.	3	6-15	6	7
Rep. Democrática del Congo	79 723	3,1	442	746	77,2	.	.	6-15	6	.
República Unida de Tanzania	55 155	3,0	955	2538	46,6	.	2	7-13	7	6
Rwanda	11 883	2,3	696	1661	60,3	.	.	7-16	6	3
Santo Tomé y Príncipe	194	2,1	1811	3176	33,9	.	.	6-11	6	.
Senegal	15 589	2,9	1067	2333	38,0	.	.	6-16	6	4
Seychelles	97	0,5	15 543	26 386	0,4	.	.	6-16	6	7
Sierra Leona	6592	2,1	766	1966	52,3	.	.	6-15	6	3
Somalia	11 079	2,8	543	...	...	.	3	.	6	6
Sudáfrica	54 979	0,8	6483	13 046	16,6	.	.	7-15	.	.
Sudán del Sur	12 733	2,7	1115	2019	...	.	.	6-11	6	.
Swazilandia	1304	1,2	3477	8292	42,0	.	.	6-12	7	.
Togo	7497	2,5	635	1429	54,2	.	.	6-15	6	.
Uganda	40 323	3,2	715	1771	33,2	.	.	6-12	7	.
Zambia	16 717	3,1	1722	3904	64,4	.	.	.	7	...
Zimbabwe	15 967	2,3	931	1792	...	4-5	2	6-14	7	2
Total		Media ponderada	Mediana		Mediana					
A nivel mundial	7 406 355	1,1	5 484	11 989	8,3	...	...	...	...	...
Países en transición	305 006	0,2	4790	10 305	0,6	...	...	...	...	...
Países desarrollados	1 047 103	0,3	42 733	36 426	15,6	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	6 054 245	1,2	3673	7816	15,6	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	471 169	1,7	10 058	17 462	...	...	...	...	...	...
África del Norte	227 458	1,8	3810	10 983	3,1	...	...	...	...	...
Asia Occidental	243 711	1,7	24 161	38 631	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	986 971	2,6	1025	2258	38,4	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	1 100 096	0,3	22 132	29 963	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	636 133	1,0	7648	12 425	...	...	...	...	...	...
América Latina	597 262	1,0	6541	11 989	3,7	...	...	...	...	...

CUADRO 1

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹		PIB Y POBREZA ²			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA ⁴				
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 USD de PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
			Actual USD	Actual PPA en USD		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
	2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaria	Secundaria
Total	Media ponderada	Mediana		Mediana						
Caribe	38 871	0,7	8111	12 844	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	85 172	1,2	3772	7826	2,9	...	...	...	...	...
Asia Meridional	1 846 768	1,2	1582	5701	6,9	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	2 236 001	0,5	5977	14 471	8,7	...	...	...	...	...
Asia Oriental	1 595 382	0,3	32 082	35 391	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	640 619	1,0	2873	8743	9,6	...	...	...	...	...
Pacífico	44 045	1,3	3827	3803	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	3 109 793	1,4	1449	5256	15,4	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	655 764	2,6	665	1599	53,1	...	...	...	...	...
Países de ingresos medios	5 366 318	1,1	4117	8834	4,9	...	...	...	...	...
Medios bajos	2 958 865	1,4	2052	4918	15,6	...	...	...	...	...
Medios altos	2 407 454	0,6	7123	13 357	1,7	...	...	...	...	...
Países de altos ingresos	1 384 272	0,4	29 767	36 408	...	...	...	...	...	...

CUADRO 1

Estadísticas demográficas básicas, garantía jurídica de educación obligatoria y gratuita y estructura del sistema educativo nacional - parte 2

País o territorio	ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACION EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
	Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total secundaria	Superior
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			
Asia Central y el Cáucaso									
Armenia ⁴	3-5	6-9	10-13	14-16	17-21	124	...	...	256
Azerbaiyán ⁷	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	464 [*]	488 [*]	923 [*]	844 [*]
Georgia	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	154	244	283	309
Kazajistán	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	1334	1008	1575	1501
Kirguistán	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	497	404	717	583
Tayikistán	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	780	680	1202	855
Turkmenistán	3-5	6-9	10-14	15-17	18-22	300	402	763	556
Uzbekistán	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	2322	2031	4238	3038
Asia Oriental y Sudoriental									
Brunei Darussalam	3-5	6-11	12-13	14-18	19-23	18	38	49	36
Camboya	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1032	1829	1885	1652
China	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	47 723	91 520	94 021	106 433
Filipinas	5-5	6-11	12-14	15-15	16-20	2132	12 436	8175	9 967
Hong Kong, China ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	292	413	443
Indonesia	5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	9198	28 218	27 389	20 781
Japón	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3228	6633	7103	6096
Macao, China ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	...	33	43
Malasia	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	904	2974	3845	2896
Mongolia	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	115	235	315	273
Myanmar	3-4	5-9	10-13	14-15	16-20	1933	5195	6221	4784
República de Corea	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1377	2818	3807	3522
República Democrática Popular Lao	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	493	749	1050	766
República Popular Democrática de Corea	5-6	7-11	12-14	15-17	18-22	691	1843	2339	2015
Singapur ⁶	3-5	6-11	12-13	14-15	16-20	...	...	...	...
Tailandia	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2386	4998	5317	4634
Timor-Leste	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	95	180	163	111
Viet Nam	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	4442	6799	9612	8833
América del Norte y Europa									
Albania	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	92	174	346	277
Alemania ⁹	3-5	6-9	10-15	16-18	19-23	2006	2770	7030	4448
Andorra ⁸	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	4
Austria	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	236	320	702	527
Belarus	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	311	373	606	582
Bélgica ⁹	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	393	738	734	676
Bosnia y Herzegovina	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	110	161	335	235
Bulgaria	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	290	261	514	400
Canadá	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	775	2209	2422	2390
Chipre ⁷	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	30 [*]	54 [*]	59 [*]	63 [*]
Croacia	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	176	163	374	239
Dinamarca ⁹	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	198	461	426	370
Eslovaquia	3-5	6-9	10-14	15-18	19-23	172	212	506	374
Eslovenia ⁹	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	64	112	131	109
Estonia ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	63	78	71	84
España ⁹	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1472	2828	2526	2225
Estados Unidos	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	12 257	24 654	24 835	22 732
Federación de Rusia	3-6	7-10 ⁴	11-15 ⁵	16-17 ²	18-22	6440	5809	9009	8894
Finlandia ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	245	347	369	345
Francia ⁹	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2375	3976	5375	3710
Grecia	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	219	644	627	595
Hungría	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	393	387	802	619
Irlanda ⁹	4-4	5-12	13-15	16-17	18-22	73	525	274	263
Islandia	3-5	6-12	13-15	16-19	20-24	14	30	32	24
Italia	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1681	2819	4479	2939
La ex República Yugoslava de Macedonia	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	66	120	217	153
Letonia	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	87	114	105	134
Liechtenstein ^{7,9}	5-6	7-11	12-15	16-18	19-23	1 [*]	2 [*]	3 [*]	2 [*]
Lituania	3-6	7-10	11-16	17-18	19-23	112	106	260	217
Luxemburgo	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	18	36	46	34
Malta ⁹	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	8	25	35	28
Mónaco ^{8,9}	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	...	...
Montenegro	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	24	40	68	43
Noruega ⁹	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	190	425	390	344
Países Bajos	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	540	1171	1190	1016
Polonia	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1638	2140	2443	2588
Portugal ⁹	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	289	621	660	552
Reino Unido ⁹	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1678	4376	5130	4166
República Checa ⁹	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	350	516	743	634
República de Moldova ⁷	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	155 [*]	149 [*]	281 [*]	280 [*]
Rumania	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	629	1051	1698	1087
San Marino ⁷	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1 [*]	2 [*]	3 [*]	1 [*]
Serbia ⁷	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	266 [*]	282 [*]	581 [*]	418 [*]
Suecia ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	461	626	622	689
Suiza	5-6	7-12	13-15	16-19	20-24	158	469	618	506
Ucrania	5-5	6-9	10-14	15-16	17-21	475	1622	2735	2607
América Latina y el Caribe									
Anguila ⁸	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	3	10	8	8
Argentina	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2196	4346	4168	3461
Aruba	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	3	8	7	7
Bahamas	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	12	30	34	33
Barbados	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	7	23	19	19
Belize	3-4	5-10	11-14	15-16	17-21	15	47	46	36
Bermudas	4-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1	5	6	4

CUADRO 1

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL									
	Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)				
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total secundaria	Superior	
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014 ^f				
Bolivia, Estado Plurinacional de ⁶	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	469	...	1325	1011	
Brasil ⁷	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	5579 [*]	14 974 [*]	23 761 [*]	16 380 [*]	
Chile	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	475	1461	1550	1391	
Colombia	3-5	6-10	11-14	15-16	17-21	2299	3994	4888	4168	
Costa Rica	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	217	429	382	409	
Cuba	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	364	778	833	736	
Curazao	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4	12	12	11	
Dominica	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	6	7	
Ecuador	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	953	1825	1802	1459	
El Salvador	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	325	693	771	611	
Granada	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10	
Guatemala	5-6	7-12	13-15	16-17	18-22	792	2334	1835	1641	
Guyana	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	25	100	98	81	
Haiti	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	743	1425	1583	1044	
Honduras	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	506	1054	906	877	
Islas Caimán ⁸	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ⁸	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas ⁷	3-4	5-11	12-14	15-16	...	1 [*]	3 [*]	2 [*]	2 [*]	
Jamaica ⁶	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	132	...	325	269	
México	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	6957	14 148	14 349	11 420	
Montserrat ⁸	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Nicaragua	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	373	736	608	603	
Panamá	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	145	417	413	325	
Paraguay	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	406	792	816	663	
Perú	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1772	3447	2793	2808	
República Dominicana	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	638	1260	1188	959	
Saint Kitts y Nevis	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	5	4	
San Martín ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10	
Santa Lucía ⁶	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	6	...	16	17	
Sint-Maarten ⁸	3-4	5-11	12-13	14-17	18-22	...	...	...	...
Suriname	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	20	59	67	43	
Trinidad y Tobago	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	39	130	87	95	
Uruguay	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	146	296	307	263	
Venezuela, República Bolivariana de	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1763	3464	2802	2757	
África del Norte y Asia Occidental										
Arabia Saudita	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1871	3437	3158	2449	
Argelia	5-5	6-10	11-14	15-17	18-22	761	3171	4140	3600	
Bahrein ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	60	...	...	103
Egipto	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3880	10 707	9533	8031	
Emiratos Árabes Unidos ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	180	384	...	649	
Iraq	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2017	5283	4601	3287	
Israel	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	454	827	754	570	
Jordania	4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	360	1007	909	680	
Kuwait ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	246	302	268	
Libano	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	220	511	601	535	
Libia	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	266	721	637	515	
Marruecos	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1251	3470	3570	3151	
Omán ⁶	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	127	212	...	...
Palestina	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	252	466	862	486	
Qatar ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	65	...	...	160
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	1443	2846	2695	1806
Sudán	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	2219	6184	4479	3783	
Túnez	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	528	963	1164	959	
Turquía	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	3950	5268	10 628	6341	
Yemen	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2,233	4,051	3,662	2,926	
El Pacífico										
Australia ⁶	4-4	5-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	1610
Fiji	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	54	101	108	78	
Islas Cook ⁷	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	1 [*]	2 [*]	2 [*]	1 [*]	
Islas Marshall	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	3	9	7	3	
Islas Salomón	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	48	90	90	53	
Kiribati	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	9	14	16	11	
Micronesia (Estados Federados de)	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7	15	16	12	
Nauru ⁷	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1 [*]	2 [*]	1 [*]	1 [*]	
Niue ⁷	4-4	5-10	11-14	15-16	17-21	0,03 [*]	0,16 [*]	0,16 [*]	0,1 [*]	
Nueva Zelanda	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	127	365	418	322	
Palau ⁷	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	0,7 [*]	1,4 [*]	1,4 [*]	1 [*]	
Papua Nueva Guinea	3-5	6-12	13-14	15-18	19-23	584	1278	986	694	
Samoa	3-4	5-10	11-12	13-17	18-22	10	30	30	18	
Tokelau ⁷	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	0,1 [*]	0,1 [*]	0,2 [*]	0,1 [*]	
Tonga	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	5	16	17	10	
Tuvalu ⁷	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	0,8 [*]	1,4 [*]	1,5 [*]	1 [*]	
Vanuatu	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	14	37	37	23	
Asia Meridional										
Afganistán	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	3996	5564	4676	3035	
Bangladesh	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	9237	16 034	22 895	15 389	
Bhután	4-5	6-12	13-16	17-18	19-23	29	100	88	78	
India	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	76 420	127 694	174 269	118 681	
Irán, República Islámica del	5-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1280	6815	6554	7104	
Maldivas ⁶	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	...	...	32	38
Nepal	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	1221	3255	4732	2897	
Pakistán	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	9326	20 768	27 106	18 656	
Sri Lanka	4-4	5-9	10-13	14-17	18-22	349	1756	2633	1564	

CUADRO 1

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
	Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total secundaria	Superior
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			
África Subsahariana									
Angola	5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	826	4341	3431	2286
Benin	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	625	1699	1650	976
Botswana	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	148	317	220	220
Burkina Faso	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1731	2985	2775	1602
Burundi	5-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1005	1604	1540	1032
Cabo Verde	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	31	59	65	58
Camerún	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1357	3648	3544	2185
Chad	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1396	2373	2195	1232
Comoras	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	66	117	116	73
Congo	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	412	705	658	387
Côte d'Ivoire	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1974	3545	3534	2033
Djibouti	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	39	95	126	92
Eritrea	4-5	6-10	11-13	14-17	18-22	313	706	777	489
Etiopía	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	8231	15 714	13 924	9318
Gabón	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	131	198	251	163
Gambia	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	257	321	259	171
Ghana	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1430	3867	3377	2583
Guinea	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1074	1895	1843	1087
Guinea Bissau	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	156	273	236	174
Guinea Ecuatorial	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	67	115	99	75
Kenya	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4092	7323	6012	4241
Lesotho	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	155	342	251	239
Liberia	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	396	715	588	395
Madagascar	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2054	3142	3887	2367
Malawi	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1630	2796	2330	1650
Mali	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	2321	2826	2209	1493
Mauritania	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	336	605	598	361
Mauricio	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	29	103	136	105
Mozambique	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	2679	5445	3197	2635
Namibia	5-6	7-13	14-16	17-18	19-23	118	385	266	252
Niger	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1987	3225	2737	1393
Nigeria	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	16 707	28 768	23 212	16 040
República Centroafricana	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	387	722	753	464
Rep. Democrática del Congo	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7407	12 652	10 087	6893
República Unida de Tanzania	5-6	7-13	14-17	18-19	20-24	3268	9822	6563	4462
Rwanda	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1015	1 796	1501	1017
Santo Tomé y Príncipe	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	17	31	25	17
Senegal	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1352	2335	2229	1365
Seychelles	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	3	8	9	7
Sierra Leona	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	577	1023	987	585
Somalia	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1075	1805	1493	966
Sudáfrica	6-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2236	7215	5283	5257
Sudán del Sur	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1085	1925	1672	1139
Swazilandia	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	100	213	147	151
Togo	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	645	1130	1070	658
Uganda	3-5	6-12	13-16	17-18	19-23	4006	7941	5331	3474
Zambia	3-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2091	3064	1763	1498
Zimbabwe	4-5	6-12	13-14	15-18	19-23	909	2739	2026	1605
						Total			
A nivel mundial	...	...	...	...	...	351 952	687 228	756 430	602 031
Países en transición	...	...	...	...	...	13 936	14 049	24 258	21 447
Países desarrollados	...	...	...	...	...	33 234	64 987	75 870	63 682
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	304 782	608 193	656 301	516 901
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	22 260	49 984	52 835	40 751
África del Norte	...	...	...	...	...	8905	25 217	23 523	20 131
Asia Occidental	...	...	...	...	...	13 355	24 767	29 312	20 620
África Subsahariana	...	...	...	...	...	79 945	154 674	126 983	86 936
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	37 230	64 001	80 417	68 738
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	27 397	60 023	67 846	53 650
América Latina	...	...	...	...	...	25 432	55 996	63 689	50 408
Caribe	...	...	...	...	...	1965	4027	4157	3242
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	...	...	5975	5403	9990	8008
Asia Meridional	...	...	...	...	...	101 878	182 029	242 986	167 441

CUADRO 1

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
	Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total secundaria	Superior
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014 ⁴			
Asia Oriental y Sudoriental	76 092	167 109	171 918	173 672
Asia Oriental	53 294	103 339	107 946	118 900
Asia Sudoriental	22 798	63 770	63 971	54 772
Pacífico	1175	4006**	3456**	2835**
Paises afectados por conflictos	174 756	332 622	376 592	271 027
Paises de bajos ingresos	53 977	101 309	86 962	57 909
Paises de ingresos medios	250 174	498 346	568 226	456 231
Medios bajos	162 693	315 291	366 407	264 781
Medios altos	87 481	183 055	201 819	191 450
Paises de altos ingresos	47 802	87 574	101 243	87 891

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. División de Población de las Naciones Unidas (DPNU), estimaciones, revisión 2015 (Naciones Unidas, 2015), basadas en la variante mediana.
2. Banco Mundial (2015); Base de datos de IDM del Banco Mundial, publicación de diciembre de 2015.
3. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para más detalles, véase Banco Mundial (2015)
4. Euridyce (2014, 2015, 2016); UNESCO-OIE (2012); sitios web de los ministerios de educación nacionales; base de datos del IEU.
5. Los datos corresponden a 2014 excepto los de países con calendario de curso escolar dividido en dos partes, en cuyo caso los datos corresponden a 2013.

6. No se presentan datos de población en edad escolar sobre algunos o todos los niveles de educación por incoherencias en los datos de población.

7. En cambio, se presentan datos de población nacional en vez de estimaciones sobre población de la DPNU por incoherencias en, o falta de, datos de población de la DPNU.

8. No se presentan datos sobre población en edad escolar por falta de datos sobre población de Naciones Unidas según edad.

9. Para preescolar, existe derecho legal pero no obligatoriedad. El derecho legal de educación y atención a la primera infancia (AEPI) significa que los proveedores tienen la obligación legal de garantizar que existe prestación de AEPI subvencionada a disposición de todos los niños que viven en una zona geográfica concreta y cuyos padres, independientemente de su empleo, o condición socioeconómica o familiar, solicitan una plaza para ellos. Los niños tienen derecho, pero no están obligados a participar (Euridyce, 2014).

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(..) No hay datos disponibles.

CUADRO 2

ODS 4, Meta 4.1. Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza primaria - parte 1

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN PRIMARIA											PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN			
	Porcentaje de alumnos con una edad superior a la correspondiente al curso (%) ¹	Total de matriculaciones en primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados ²		Tasa bruta de admisión (TBA) en último curso (%)			Tasa de terminación en educación primaria ³
		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año de encuesta más reciente 2009-2014^{4}
	Total		Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total
		(000)									(000)				
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia ^{7,8}	0,7	143	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Azerbaiyán ^{8,9}	2,2	518	46	106 ¹	107 ¹	105 ¹	95 ¹	96 ¹	94 ¹	23	55	98 ¹	99 ¹	98 ¹	...
Georgia ⁸	1,0	285	47	117	116	118	...	...	...	...	...	116	116	117	...
Kazajistán	0,2	1196	...	111	111	111	100	100	100	1	32	113	113	113	100
Kirguistán	0,4	435	49	108	108	107	98	98	98	8	60	105	106	104	100
Tayikistán	0,1	683	48	98	98	98	98	98	98	13	43	100	100	99	98
Turkmenistán	...	359	49	89	90	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	1,5	41	49	107	107	108	...	...	...	...	...	101	101	100	...
Camboya	22,9	2 129	48	116	120	113	95	96	94	97	59	96	96	96	67
China ⁸	...	95 107	46	104	104	104	...	...	...	...	...	...	...	...	94
Filipinas	17,7 ²	14 460 ²	48 ²	117 ²	117 ²	117 ²	97 ²	95 ²	99 ²	402 ²	18 ²	101 ²	97 ²	105 ²	90
Hong Kong, China ⁸	1,0	324	48	111	112	110	99	100	99	2	69	99	100	99	...
Indonesia ⁸	...	29 838	48	106	107	104	93	93	92	2 008	52	103	106	100	95
Japón ⁸	...	6 802 ²	49 ²	102 ²	102 ²	101 ²	100 ²	100 ²	100 ²	3 ²	49 ²	102 ²	102 ²	102 ²	...
Macao, China ⁷	4,1	23	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	-	3178	49	107	...	...	95 ^Y	...	...	169 ^Y	...	102	...	...	...
Mongolia	2,0	239	49	102	103	101	96	96	95	10	57	110	111	108	98
Myanmar	3,1	5 177	49	100	101	98	95	...	...	284	...	85	103	67	...
República de Corea ⁸	0,3	2791	48	99	99	99	96 ²	97 ²	96 ²	104 ²	52 ²	103	104	103	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	23,7	871	48	116	119	113	95	96	94	36	57	100	102	99	73
Singapur ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	3,1	5 182	49	104	103	104	92	93	92	380	52	94	94	93	...
Timor-Leste	30,8	246	49	137	138	136	98	96	99	4	13	98	97	100	55
Viet Nam	-	7 435	48	109	110	109	98 ²	...	...	127 ²	...	106	104	108	96
América del Norte y Europa															
Albania	2,3	196	47	112	114	111	96	...	...	7	...	108	108	108	...
Alemania	...	2863	49	103	104	103	100	...	...	4	...	100	101	100	...
Andorra ⁷	3,0	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	327	49	102	103	102	...	...	...	...	...	99	99	99	...
Belarús	1,2	369	49	99	99	99	94	94	94	22	48	98	98	98	100
Bélgica	1,6	774	49	105	105	105	99	99	99	7	44	88	87	90	...
Bosnia y Herzegovina	0,6	161	49	100	100	100	99	98	99	2	24	97	97	97	99
Bulgaria	1,8	259	48	99	99	99	96	96	97	10	45	99	99	99	...
Canadá ⁸	...	2206 ²	49 ²	101 ²	100 ²	101 ²	99 ²	...	...	12 ²	...	...	...	...	...
Chipre ⁹	0,5	53	49	99 ¹	99 ¹	100	97 ¹	97 ¹	98 ¹	2 ¹	37 ¹	100 ¹	100 ¹	100 ¹	...
Croacia	0,3	161	49	99	99	99	98	97	100	3	10	96	96	95	...
Dinamarca ⁸	0,4	467	49	101	102	101	98	98	99	7	40	99	99	99	...
Eslovaquia	...	214	49	101	102	100	...	...	...	...	...	98	98	98	...
Eslovenia ⁸	0,6	112	49	99	99	99	98	97	98	2	37	99	99	99	...
España ⁸	0,1	2961	49	105	104	105	99	99	99	29	40	98	98	98	...
Estados Unidos ⁸	2,9	24 538	49	100	100	99	94	94	94	1471	46	...	...	...	...
Estonia	0,3 ²	76 ²	49 ²	101 ²	101 ²	100 ²	100 ²	100 ²	99 ²	0,3 ²	62 ²	107 ²	107 ²	106 ²	...
Federación de Rusia	...	5726	49	99	98	99	96	96	97	220	40	100	100	101	100
Finlandia ⁸	...	352	49	101	101	101	100	99	100	2	11	99	99	99	...
Francia ⁸	...	4189	49	105	106	105	99	99	100	22	30	...	...	...	...
Grecia	...	634 ²	48 ²	99 ²	99 ²	98 ²	97 ²	98 ²	97 ²	18 ²	57 ²	97 ²	98 ²	96 ²	...
Hungría	1,5	393	48	102	102	101	96	96	96	16	49	97	97	96	...
Irlanda ⁸	0,0 ²	528 ²	49 ²	103 ²	103 ²	103 ²	99 ²	99 ²	100 ²	4 ²	25 ²	...	...	...	...
Islandia ⁸	...	29 ^Y	49 ^Y	99 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	0,4 ^Y	42 ^Y	97 ^Y	94 ^Y	101 ^Y	...
Italia ⁸	0,5 ²	2861 ²	48 ²	102 ²	102 ²	101 ²	99 ²	100 ²	99 ²	15 ²	70 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	107 ^Y	48 ^Y	86 ^Y	86 ^Y	85 ^Y	88 ^Y	89 ^Y	88 ^Y	15 ^Y	52 ^Y	...	...	...	97
Letonia	1,8	115	49	100	101	100	97	97	97	3	44	105	104	106	...
Liechtenstein	0,2	2	49	103 ¹	103 ¹	102 ¹	97 ¹	97 ¹	98 ¹	0,05 ¹	38 ¹	92 ¹	100 ¹	84 ¹	...
Lituania	0,4	108	49	102	102	103	99	99	100	0,6	12	101	102	101	...
Luxemburgo	1,8 ²	35 ²	49 ²	97 ²	96 ²	97 ²	95 ²	94 ²	96 ²	2 ²	39 ²	82 ²	79 ²	85 ²	...
Malta ⁸	0,1	24	49	97	100	95	97	99	94	0,8	86	92	94	90	...
Mónaco ⁷	- ^Y	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0,9	38	48	94	95	93	94	94	93	3	52	93	92	93	99
Noruega ⁸	-	426	49	100	100	100	100	100	100	0,5	59	98	98	99	...
Países Bajos ⁸	...	1223	49	104	105	104	100 ^Y	...	...	2 ^Y	...	...	...	...	...
Polonia ⁸	...	2161 ²	49 ²	101 ²	101 ²	101 ²	97 ²	97 ²	97 ²	62 ²	48 ²	98 ²	98 ²	98 ²	...
Portugal ⁸	...	674	48	109	111	106	99	99	99	8	54 [*]
Reino Unido	...	4737	49	108	108	108	100	...	...	6	...	...	...	...	...
República Checa ⁸	...	511	49	99	99	99	...	...	...	...	...	98	98	99	...
República de Moldova ⁹	0,5	138	48	93 ¹	93 ¹	93 ¹	90 ¹	90	90 ¹	15 ¹	49	92 ¹	92	92 ¹	99
Rumanía ⁸	...	807 ^Y	48 ^Y	96 ^Y	96 ^Y	95 ^Y	91 ^Y	92 ^Y	91 ^Y	72 ^Y	51 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	93 ^Y	...
San Marino ⁹	0,3 ^Y	2 ^Y	46 ^Y	93 ^Y	94 ^Y	93 ^Y	93 ^Y	93 ^Y	93 ^Y	0,1 ^Y	47 ^Y	95 ^Y	98 ^Y	93 ^Y	...
Serbia ⁹	0,4	285	49	101	101	101	99	98	99	4	39	102	102	102	98
Suecia ⁸	-	757	50	121	118	124	100	100	100	2	29	101	101	101	...
Suiza	0,2	484	49	103	103	103	100	99	100	2	17	95	95	96	...
Ucrania	1,1	1685	49	104	103	105	97	96	98	56	34	110	109	112	100

CUADRO 2

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN PRIMARIA										PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN				
	Porcentaje de alumnos con una edad superior a la correspondiente al curso (%) ¹	Total de matriculaciones en primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados ²		Tasa bruta de admisión (TBA) en último curso (%)			Tasa de terminación en educación primaria ³
		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año de encuesta más reciente 2009-2014^{4}
	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total
	(000)										(000)				
América Latina y el Caribe															
Anguila ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	7,1	10	48	97	101	93	86	87	85	1	54	102	112	93	...
Argentina	5,2 ²	4792 ²	49 ²	111 ²	111 ²	110 ²	99 ²	100 ²	99 ²	28 ²	89 ²	101 ²	101 ²	100 ²	97
Aruba	9,0	10	48	117	119	115	99	99	99	0,1	40	101	101	101	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,1	21	49	94	93	94	91	91	92	2	43	96	92	99	99
Belice	7,9	52	48	112	114	109	99	100	98	0,4	88	102	104	101	85
Bermudas	0,0 ⁴	4	48	87	89	86	83 ⁴	85 ⁴	82 ⁴	0,8 ⁴	55 ⁴	79	...	...	...
Bolivia, E. P. ⁷	10,4 ²	1349 ²	48 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil ^{8,9}	10,6 ²	16 761 ²	48 ²	110 ⁻²	112 ⁻²	107 ⁻²	94 ⁻²	94 ⁻²	94 ⁻²	950 ⁻²	48 ⁻²	...	...	...	80
Chile	5,8	1 469	48	101	102	99	93	93	93	101	50	96	96	96	98
Colombia ⁸	15,5	4543	48	114	116	112	92	92	92	309	48	101	101	100	92
Costa Rica	9,3	476	49	111	111	110	96	96	96	16	49	99	99	98	94
Cuba	0,4	763	47	98	100	96	93	93	94	53	46	98	96	100	...
Curazao	...	21 ²	48 ²	175 ²	179 ²	171 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	3,9	8	49	118	118	118	...	...	...	...	...	107	104	110	...
Ecuador	9,8	2068	49	113	113	113	97	96	98	63	34	113	112	113	97
El Salvador	17,8	777	48	112	115	110	94	94	94	41	46	105	104	105	...
Granada	1,4	13	48	103	104	102	97	97	97	0,3	50	89	89	90	...
Guatemala	19,8	2417	48	104	106	102	89	89	89	258	50	87	88	85	71
Guyana	0,4 ⁴	94 ⁴	49 ⁴	85 ⁴	87 ⁴	84 ⁴	85 ⁴	86 ⁴	84 ⁴	17 ⁴	55 ⁴	84 ⁴	87 ⁴	81 ⁴	95
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56
Honduras	17,4	1150	49	109	110	108	95	95	95	54	46	91	89	93	79
Islas Caimán ⁷	0,3 ²	4 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ⁷	1,2	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ⁹	5,7	3	47	98 ⁸	...	...	...	...	...	...	...	78	...	...	...
Jamaica	1,1	266	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
México	2,9	14 627	49	103	104	103	98	97	98	340	38	105	104	105	96
Montserrat ⁷	-	0	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
Panamá	10,1 ²	436 ²	48 ²	105 ²	107 ²	104 ²	97 ²	97 ²	96 ²	14 ²	55 ²	102 ²	103 ²	101 ²	95
Paraguay	16,0 ⁴	838 ⁴	48 ⁴	106 ⁴	108 ⁴	104 ⁴	89 ⁴	89 ⁴	89 ⁴	85 ⁴	50 ⁴	89 ⁴	89 ⁴	90 ⁴	...
Perú	8,2	3496	49	101	101	101	95	95	96	162	45	96	95	97	93
República Dominicana	20,1	1268	47	101	105	96	86	86	85	179	51	91	91	90	92
Saint Kitts y Nevis	0,3	6	50	84	83	84	81	80	83	1	46	82	78	86	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	1,1	13	49	105	106	103	91	92	91	1	51	101	102	99	...
Santa Lucía	1,0	17	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
Sint-Maarten ⁷	15,4	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	21,5	70	49	120	122	118	91	91	92	5	47	94	87	100	81
Trinidad y Tobago ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	5,6 ²	327 ²	48 ²	110 ²	111 ²	108 ²	99 ²	100 ²	99 ²	2 ²	58 ²	103 ²	104 ²	102 ²	97
Venezuela, R. B.	7,8	3493	48	101	102	100	93	93	93	243	48	96	96	97	...
África del Norte y Asia Occidental															
Arabia Saudita ⁸	8,2	3737	49	109	109	108	96	98	95	121	70	111	113	109	...
Argelia	6,5	3765	48	119	122	115	...	...	...	...	...	109	109	109	...
Bahrein ^{7,8}	2,1	104	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	2,2	11 128	48	104	104	104	99	99	99	113	29	104 ²	103 ²	104 ²	91
Emiratos Árabes Unidos	1,4	410	49	107	106	107	96	96	96	15	46	103	102	104	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60
Israel ⁸	0,5	862	49	104	104	104	97	97	97	24	44	102	102	103	100
Jordania ⁸	...	849 ⁴	49 ⁴	89 ⁴	89 ⁴	88 ⁴	88 ⁴	88 ⁴	87 ⁴	119 ⁴	51 ⁴	...	...	...	98
Kuwait ⁸	1,0	253	49	103	102	103	99	98	99	3	25	103 ²	100 ²	107 ²	...
Libano ⁸	8,2 ²	472 ²	48 ²	97 ²	102 ²	93 ²	89 ²	92 ²	86 ²	54 ²	64 ²	78 ²	80 ²	76 ²	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos ⁸	14,1	4030	48	116	119	113	99	99	99	37	54	102	103	101	70
Omán	0,5	233	51	110	106	115	97	97	97	6	49	109	110	108	...
Palestina	0,8	442	49	95	95	95	93	93	93	33	49	97	99	95	99
Qatar ^{7,8}	1,4	117	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	4,9 ²	1547 ²	48 ²	80 ²	81 ²	79 ²	71 ²	72 ²	70 ²	563 ²	50 ²	69 ²	69 ²	69 ²	...
Sudán	33,7 ⁴	4292 ²	47 ²	70 ²	74 ²	67 ²	55 ⁴	53 ⁴	56 ⁴	2713 ⁴	48 ⁴	57 ²	59 ²	54 ²	86
Túnez ⁸	4,3	1 089	48	113	115	111	100 ²	...	...	4 ²	...	100	99	100	94
Turquía	...	5594 ²	49 ²	107 ²	107 ²	107 ²	93 ²	94 ²	93 ²	357 ²	53 ²	100 ⁴	101 ⁴	99 ⁴	...
Yemen ⁸	17,1 ²	3875 ²	45 ²	97 ²	106 ²	89 ²	85 ²	92 ²	78 ²	583 ²	73 ²	69 ²	77 ²	61 ²	63
El Pacífico															
Australia ⁷	0,2	2169	49	...	...	...	97 ²	97 ²	98 ²	51 ²	45 ²	...	...	...	...
Fiji ⁸	8 ²	105 ²	48 ²	106 ²	105 ²	106 ²	97 ²	96 ²	98 ²	3 ²	27 ²	103 ²	103 ²	103 ²	...
Islas Cook ⁹	0,5	2	49	106 ²	108 ²	104 ²	98 ²	...	...	0,03 ²	...	103 ²	102 ²	105 ²	...
Islas Marshall ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón ⁸	...	102	48	114	116	112	...	...	...	...	...	87	87	88	...
Kiribati ⁸	4	16	49	113	111	115	98	...	...	0,3	...	112	106	120	...
Micronesia, E. F. ⁸	10	14	48	98	98	97	87	86	88	2	44	...	...	...	...
Nauru ^{8,9}	0,2	2	48	105 ²	110 ²	100 ²	87 ²	89 ²	84	0,2 ²	58 ²	112 ²	128 ²	97 ²	...
Niue ^{8,9}	...	0	54	126 ²	127 ²	125 ²	...	...	...	...	...	131 ²	91 ²	160 ²	...
Nueva Zelandia ⁸	0,2	360	49	99	99	98	98	99	98	5	53	...	...	...	...
Palau ^{8,9}	14	2	46	114 ²	116 ²	112 ²	99	...	...	0,01 ²	...	96 ²	97 ²	94 ²	...
Papua Nueva Guinea ⁸	...	1427 ⁴	46 ⁴	115 ⁴	120 ⁴	109 ⁴	87 ⁴	90 ⁴	84 ⁴	160 ⁴	61 ⁴	79 ⁴	84 ⁴	72 ⁴	...

CUADRO 2

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN PRIMARIA											PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN			
	Porcentaje de alumnos con una edad superior a la correspondiente al curso (%) ¹	Total de matriculaciones en primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados ²		Tasa bruta de admisión (TBA) en último curso (%)			Tasa de terminación en educación primaria ³
		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año de encuesta más reciente 2009-2014^{4}
	Total		Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total
	(000)									(000)					
Samoa ⁸	8	31	48	106	106	106	97	97	98	0,8	34	100	103	98	...
Tokelau ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2	17	48	108	109	107	99	99	99	0,2	47	111 ²	115 ²	106 ²	...
Tuvalu ^{8,9}	-	1	47	101 ¹	101 ¹	102 ¹	96 ¹	95 ¹	98 ¹	0,06 ¹	27 ¹	93 ²	89 ²	98 ²	...
Vanuatu	...	44 ²	47 ²	124 ²	125 ²	122 ²	...	...	...	...	...	94 ²	90 ²	98 ²	...
Asia Meridional															
Afganistán	6	6218	40	112	131	92	...	...	...	...	...	...	...	...	35
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
Bhután ⁹	15	102	50	102	101	103	89	88	90	11	44	97	91	103	56
India	5 ²	141 155 ²	50 ²	111 ²	105 ²	117 ²	98 ²	97 ²	98 ²	2886 ²	32 ²	96 ²	94 ²	99 ²	88
Irán, Republic Islámica de ⁸	3 ^Y	7441	50	109	107	112	99	...	...	45	...	102 ^Y	102 ^Y	102 ^Y	...
Maldivas ^{7,8}	2	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
Nepal	34	4335	51	135	130	141	97	98	96	92	62	106	101	111	77
Pakistán	-	19 432	44	94	101	86	73	79	67	5612	59	74	80	67	61
Sri Lanka ⁸	1 ²	1778	49	101	102	100	97	98	96	47	66	98	99	97	...
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	12	2133	47	126	131	120	96	...	...	70	...	76	82	70	55
Botswana ⁸	20 ²	340 ²	49 ²	109 ²	110 ²	107 ²	91 ²	91 ²	92 ²	27 ²	46 ²	100 ²	98 ²	101 ²	...
Burkina Faso	37	2594	48	87	89	85	68	70	66	957	52	61	59	62	30
Burundi	38	2047	51	128	127	128	96	95	97	69	39	67	63	70	32
Cabo Verde	11	67	48	113	116	110	98	98	98	1	44	100	101	98	...
Camerún	16	4143	47	114	120	107	95	100	90	193	96	72	77	68	66
Chad	...	2331 ²	43 ²	101 ²	115 ²	88 ²	84 ²	95 ²	74 ²	357 ²	83 ²	38 ²	46 ²	30 ²	32
Comoras ⁸	23 ²	120 ²	48 ²	105 ²	108 ²	102 ²	85 ²	88 ²	83 ²	17 ²	57 ²	72 ²	72 ²	76 ²	69
Congo	23 ^Y	734 ^Y	52 ^Y	111 ^Y	107 ^Y	115 ^Y	93 ^Y	89 ^Y	97 ^Y	47 ^Y	23 ^Y	74 ^Y	70 ^Y	79 ^Y	74
Côte d'Ivoire	23	3177	46	90	96	84	75	80	71	879	59	57	63	50	50
Djibouti	10	63	46	66	70	62	57	61	54	40	53	64	68	59	...
Eritrea	33 ²	350 ²	45 ²	51 ²	55 ²	47 ²	41 ²	43 ²	38 ²	405 ²	51 ²	37 ²	40 ²	34 ²	...
Etiopía	25	15 733	47	100	104	96	86	89	84	2124	60	54	54	53	45
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
Gambia ⁸	27	275	51	86	84	88	69	66	72	99	45	67	66	69	61
Ghana	24	4342	49	110	110	110	92	92	92	319	48	101	101	101	65
Guinea	15	1730	45	91	99	84	78	84	72	417	63	62	68	56	42
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	46 ^Y	92 ^Y	49 ^Y	84 ^Y	85 ^Y	84 ^Y	58 ^Y	58 ^Y	58 ^Y	46 ^Y	50 ^Y	51 ^Y	51 ^Y	52 ^Y	...
Kenya	...	8158	50	111	111	112	86 ^Y	84 ^Y	88 ^Y	956 ^Y	43 ^Y	104	103	104	91
Lesotho ⁸	38	366	49	107	108	106	81	79	82	66	45	76	67	85	69
Liberia	86	684	47	96	100	92	38	39	37	442	50	59	63	54	51
Madagascar	...	4611	50	147	147	147	...	...	...	...	...	69	67	71	...
Malawi	37	4097	50	147	145	148	...	...	...	...	...	79	79	80	54
Mali	10	2182	46	77	81	73	64	67	60	1,030	54	53	56	50	42
Mauritania	43	592	51	98	95	101	75	73	77	151	46	68	66	69	49
Mauricio	1	105	50	103	102	104	97	96	98	4	34	97	96	99	...
Mozambique	40	5670	48	104	109	100	88	90	85	678	58	48	51	45	32
Namibia	27 ²	425 ²	49 ²	111 ²	113 ²	110 ²	91 ²	89 ²	92 ²	36 ²	42 ²	86 ²	84 ²	89 ²	82
Níger	6	2277	45	71	76	65	62	66	57	1,233	55	59	65	52	28
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
R. D. Congo	...	13 535	47	107	112	102	...	...	...	...	...	67 ²	73 ²	60 ²	71
República Centroafricana	38 ^Y	662 ^Y	43 ^Y	93 ^Y	107 ^Y	80 ^Y	71 ^Y	79 ^Y	62 ^Y	207 ^Y	65 ^Y	44 ^Y	55 ^Y	34 ^Y	38
R. U. Tanzania ⁸	7 ²	8232	51 ²	87 ²	86 ²	87 ²	82 ²	81 ²	82 ²	1715 ²	49 ²	74 ²	70 ²	77 ²	71
Rwanda	30 ^Y	2399	51	134	132	135	96 ²	95 ²	97 ²	68 ²	34 ²	67 ²	61 ²	72 ²	38
Santo Tomé y Príncipe	18	36	49	114	116	111	96	97	95	1	62	92	84	101	...
Senegal	13	1888	52	81	78	84	73	70	76	634	44	59	55	63	51
Seychelles	...	9	49	104	104	105	95	94	95	0,5	44	112	116	108	...
Sierra Leona	14 ²	1300 ²	50 ²	130 ²	130 ²	130 ²	99 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	7 ^Y	98 ^Y	70 ²	71 ²	68 ²	67
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudafrica ⁸	...	7195	49	100	102	97	...	...	...	...	...	...	...	...	94
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
Swazilandia	50 ²	239 ²	47 ²	113 ²	118 ²	108 ²	79 ²	79 ²	78 ²	45 ²	50 ²	79 ²	78 ²	80 ²	58
Togo	...	1413	48	125	129	121	93	96	90	79	73	85	91	79	55
Uganda ⁸	32 ²	8459 ²	50 ²	110 ²	109 ²	111 ²	94 ²	92 ²	95 ²	477 ²	38 ²	56 ²	56 ²	55 ²	37
Zambia	28	3075 ²	50 ²	104 ²	103 ²	104 ²	89 ²	88 ²	90 ²	325 ²	45 ²	81 ²	82 ²	80 ²	77
Zimbabwe	23 ²	2663 ²	50 ²	100 ²	101 ²	99 ²	86 ²	86 ²	87 ²	365 ²	47 ²	90 ²	90 ²	91 ²	86
Mediana	4	718 801	48	105	105	104	91	92	90	60 901	53	90	91	90	...
A nivel mundial															
Países en transición	0,8	14 066	49	100	100	100	95	95	96	654	46	102	101	102	99
Países desarrollados	0,3	66 284	49	102	102	102	97	97	97	1979	46	98 ²	97 ²	98 ²	...
Países en desarrollo	8	638 450	48	105	105	104	90	91	89	58 268	53	89	90	88	73
África del Norte y Asia Occidental	3	50 312	47	101	103	98	89	90	88	5474	54	90	92	87	...
África del Norte	7	25 192	48	100	102	98	89	88	89	2897	47	93	93	92	94
Asia Occidental	1	25 119	47	101	105	98	90	92	87	2577	62	87	90	83	...
África Subsahariana	24	153 945	48	100	103	96	80	82	77	31 432	55	69	72	67	55
América del Norte y Europa	0,5	65 012	49	102	102	101	97	96	97	2238	45	97	97	98	...
América Latina y el Caribe	6	65 090	48	108	110	107	94	94	94	3591	47	100	100	100	94

CUADRO 2

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN PRIMARIA											PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN			
	Porcentaje de alumnos con una edad superior a la correspondiente al curso (%) ¹	Total de matriculaciones en primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados ²		Tasa bruta de admisión (TBA) en último curso (%)			Tasa de terminación en educación primaria ³
		Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año de encuesta más reciente 2009-2014^{4}
	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total
	(000)										(000)				
	Mediana	Total	% M	Media ponderada			Media ponderada			Total	% M	Media ponderada			Mediana
América Latina	10	60 017	48	107	108	106	95	95	95	2749	47	100	100	101	93
Caribe	1	5073	48	126	128	124	79	79	79	842	49	94	93	96	...
Asia Central y el Cáucaso	0,6	5491	48	102	102	101	94	95	94	309	51	101	102	101	100
Asia Meridional	4	198 559	49	109	106	112	94	94	93	11 367	52	92	91	93	77
Asia Oriental y Sudoriental	3	176 047	47	105	106	105	96	96	96	6247	47	98	99	98	...
Asia Oriental	1,0	107 035	47	104	104	104	97	97	97	2922	47	97	97	96	...
Asia Sudoriental	3	69 011	48	108	109	107	95	95	95	3325	48	100	100	100	82
Pacífico	0,5	4344	48	108	110	107	94	95	93	241	57	95 ²	94 ²	96 ²	...
Países afectados por conflictos	10	346 658	48	104	104	104	81 ^{**}	84 ^{**}	79 ^{**}	21 549 ^{**}	55 ^{**}	88	88	87	67
Países de bajos ingresos	26	105 779	48	104	108	101	81	84	79	18 889	56	67	69	64	50
Países de ingresos medios	6	523 274	48	105	105	105	92	93	92	39 206	51	93	93	93	92
Medios bajos	11	329 787	49	105	103	106	90	91	89	30 918	52	91	90	91	74
Medios altos	3	193 487	47	106	107	104	95	96	95	8287	50	96	97	96	95
Países de altos ingresos	0,8	89 748	49	102	103	102	97	97	97	2807	48	98	98	99	...

CUADRO 2

ODS 4, Meta 4.1. Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza primaria - parte 2

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

País o territorio	EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁴					
	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en cursos (2° o 3°) del primer ciclo de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁵ in:		Porcentaje de alumnos al final de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁵ :	
	En los primeros cursos (2° o 3°) de primaria	Al final de primaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	Año de la encuesta más reciente	Año de la encuesta más reciente	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	Total	Total	Total	Total
Asia Central y el Cáucaso						
Armenia ^{7,8}	No	Si ^{1,n}	...	...	...	71 ¹
Azerbaiyán ^{8,9}	No	Si ^{1,n}	...	...	82 ¹	73 ¹
Georgia ⁸	Si ¹	No	87 ¹	73 ¹	...	...
Kazajistán	No	Si ^{1,n}	...	...	...	88 ¹
Kirguistán	No	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Tayikistán	No	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	No	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental						
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...
Camboya	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	88 ¹	88 ¹	85 ¹	81 ¹
China ⁸	Si ^{1,n}	No	...	...	...	...
Filipinas	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Hong Kong, China ⁸	Si ¹	...	99 ¹	99 ¹	...	...
Indonesia ⁸	Si ¹	No	66 ¹	...	...	...
Japón ⁸	Si ¹	Si ^{1,n}	...	99 ¹	...	...
Macao, China ⁷	...	...	...	...	...	...
Malasia	No	No	...	...	...	...
Mongolia	No	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Myanmar	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
República de Corea ⁸	Si ¹	Si ^{1,n}	...	100 ¹	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	86 ¹	86 ¹	75 ¹	59 ¹
Singapur ⁸	Si ¹	No	97 ¹	99 ¹	...	...
Tailandia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	78 ¹	...	...
Timor-Leste	Si ¹	No	...	...	...	...
Viet Nam	Si ¹	Si ^{1,n}	100 ¹	100 ¹	100 ¹	100 ¹
América del Norte y Europa						
Albania	...	...	...	...	...	...
Alemania	Si ^{1,n}	Si ¹	...	...	98 ¹	98 ¹
Andorra ⁷	...	...	...	...	...	...
Austria	No	Si ^{1,n}	...	...	98 ¹	96 ¹
Belarús	...	...	...	...	...	...
Bélgica	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	No	No	...	...	...	...
Bulgaria	No	Yes ^{1,n}	...	...	93 ¹	...
Canadá ⁸	Si ¹	No	98 ¹	...	...	...
Chipre ⁹	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Croacia	No	Si ^{1,n}	...	...	99 ¹	92 ¹
Dinamarca ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	99 ¹	97 ¹	...	...
Eslovaquia	No	Si ¹	...	...	96 ¹	91 ¹
Eslovenia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	96 ¹	95 ¹	...	...
España ⁸	Si ¹	Si ^{1,n}	95	88	...	...
Estados Unidos ⁸	Si ¹	No	...	97 ¹	...	...
Estonia	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	No	No	...	...	...	...
Federación de Rusia	No	Si ¹	...	...	99 ¹	98 ¹
Finlandia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	100 ¹	98 ¹	...	...
Francia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	96 ¹	...
Grecia	...	...	...	...	...	...
Hungría	No	Si ^{1,n}	...	...	95 ¹	90 ¹
Irlanda ⁸	Si ^{1,n}	No	97 ¹	95 ¹	...	...
Islandia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Italia ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	98 ¹	94 ¹	...	...
Letonia	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...
Lituania	No	Si ^{1,n}	...	...	97 ¹	96 ¹
Luxemburgo	Si ^{1,n}	No	...	...	...	...
Malta ⁸	Si ¹	No	78 ¹	89 ¹	...	...
Mónaco ⁷	...	...	...	...	...	...
Montenegro	Si ^{1,n}	No	...	...	...	...
Noruega ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	96 ¹	92 ¹	...	...
Países Bajos ⁸	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	100 ¹	100 ¹	...	...
Polonia ⁸	Si ¹	Si ^{1,n}	95 ¹	87 ¹	...	...
Portugal ⁸	Si ¹	Si ^{1,n}	98	97	...	...
Reino Unido	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	...
República Checa ⁸	No	Si ¹	...	...	99 ¹	94 ¹
República de Moldova ⁹	...	...	...	...	...	...
Rumanía ⁸	No	Si ^{1,n}	...	...	86 ¹	79 ¹
San Marino ⁹	...	...	...	...	...	...
Serbia ⁹	Si ^{1,n}	Si ^{1,n}	...	...	...	91 ¹

CUADRO 2

Parte 2 (continuación)

País o territorio	EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁴					
	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en cursos (2° o 3°) del primer ciclo de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁶ In:		Porcentaje de alumnos al final de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁶ :	
	En los primeros cursos (2° o 3°) de primaria	Al final de primaria				
	Año de la encuesta más reciente	Año de la encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Suecia ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	98 ^I	94 ^I	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...
Ucrania	No	No	...	...	...	...
América Latina y el Caribe						
Anguila ⁸	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentina	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	62 ^R	61 ^R	83 ^R	63 ^R
Aruba	...	...	...	...	...	...
Bahamas	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Barbados	S ^I ⁿ	No	...	...	...	...
Belice	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P. ⁷	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Brasil ^{8,9}	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	66 ^R	63 ^R	89 ^R	60 ^R
Islas Turcas y Caicos ⁷	...	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas ⁹	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán ⁷	...	...	...	...	...	...
Chile	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	90 ^R	85 ^R	95 ^R	84 ^R
Colombia ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	68 ^R	52 ^R	90 ^R	58 ^R
Costa Rica	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	82 ^R	77 ^R	96 ^R	70 ^R
Cuba	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...
Ecuador	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	62 ^R	52 ^R	79 ^R	55 ^R
El Salvador	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...
Guatemala	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	54 ^R	40 ^R	80 ^R	44 ^R
Guyana	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...
Honduras	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	54 ^R	44 ^R	75 ^R	38 ^R
Jamaica	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
México	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	67 ^R	70 ^R	90 ^R	77 ^R
Montserrat ⁷	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	44 ^R	32 ^R	74 ^R	29 ^R
Panamá	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	51 ^R	40 ^R	74 ^R	33 ^R
Paraguay	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	43 ^R	33 ^R	66 ^R	31 ^R
Perú	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	68 ^R	60 ^R	82 ^R	62 ^R
República Dominicana	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	26 ^R	15 ^R	62 ^R	20 ^R
Saint Kitts y Nevis	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...
Sint-Maarten ⁷	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	78 ^I	...	...	...
Uruguay	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	71 ^R	68 ^R	89 ^R	74 ^R
Venezuela, R. B.	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental						
Arabia Saudita ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	65 ^I	54 ^I	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...
Bahrein ^{7,8}	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	...	67 ^I	...	...
Egipto	S ^I ⁿ	No	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	S ^I ⁿ	S ^I , ⁿ	...	...	63 ^I	64 ^I
Iraq	...	...	...	...	...	...
Israel ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	93 ^I	...	...	...
Jordania ⁸	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Kuwait ⁸	No	S ^I ⁿ	...	...	58 ^I	28 ^I
Libano ⁸	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	93 ^I	88 ^I	90 ^I	91 ^I
Libia	...	...	...	...	...	...
Marruecos ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I ⁿ	19 ^I	24 ^I	...	...
Omán	No	S ^I , ⁿ	...	...	46 ^I	45 ^I
Palestina	No	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Qatar ^{7,8}	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	58 ^I	55 ^I	...	...
República Árabe Siria	No	No	...	...	...	...
Sudán	S ^I ⁿ	No	...	...	...	...
Túnez ⁸	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	33 ^I	...	...
Turquía	No	S ^I ⁿ	...	...	...	78 ^I
Yemen ⁸	S ^I ⁿ	No	...	8 ^I	...	...
El Pacífico						
Australia ⁷	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	94 ⁿ	95 ⁿ	95 ⁿ	95 ⁿ
Fiji ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	...	...	...	...
Kiribati ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	...	...	...	...
Islas Cook ⁹	S ^I ⁿ	S ^I ⁿ	...	...	...	...
Islas Marshall ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	...	...	...	...
Islas Salomón ⁸	S ^I , ⁿ	S ^I , ⁿ	...	...	...	...

CUADRO 2

Parte 2 (continuación)

País o territorio	EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁴					
	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en cursos (2° o 3°) del primer ciclo de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁵ In:		Porcentaje de alumnos al final de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁶ :	
	En los primeros cursos (2° o 3°) de primaria	Al final de primaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	Año de la encuesta más reciente	Año de la encuesta más reciente	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁶	2009-2014 ⁶
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	Total	Total	Total	Total
Micronesia, E. F. ⁸	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Nauru ^{8,9}	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Niue ^{8,9}	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Nueva Zelanda ⁸	Sj ^I	No	92 ^I	85 ^I	...	...
Palau ^{8,9}	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea ⁸	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Samoa ⁸	Sj ^{R,n}	Sj ^R	...	...	...	...
Tokelau ⁸	Sj ^R	Sj ^R	...	...	...	...
Tonga	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Tuvalu ^{8,9}	Sj ^{R,n}	Sj ^R	...	...	...	...
Vanuatu	Sj ^I	Sj ^R	...	...	...	...
Asia Meridional						
Afganistán	No	Sj ^I	...	...	...	...
Bangladesh	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Bhután ⁸	No	No	...	...	...	...
India	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Irán, Republic Islámica de ⁸	Sj ^I	No	76 ^I	64 ^I	...	...
Maldivas ^{7,8}	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Nepal	Sj ^{I,n}	Sj ^I	...	...	...	...
Pakistán	No	Sj ^I	...	...	...	...
Sri Lanka ⁸	No	Sj ^I	...	...	...	...
África Subsahariana						
Angola	Sj ^I	No	...	...	...	...
Benin	Sj ^{I,n}	Sj ^I	85 ^I	72 ^I	95 ^I	75 ^I
Botswana ⁸	Sj ^I	No	55 ^I	59 ^I	...	...
Burkina Faso	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	92 ^I	90 ^I	98 ^I	87 ^I
Burundi	Sj ^{I,n}	Sj ^I	100 ^I	100 ^I	100 ^I	99 ^I
Cabo Verde	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Camerún	Sj ^I	Sj ^I	91 ^I	90 ^I	94 ^I	70 ^I
Chad	Sj ^I	Sj ^I	89 ^I	82 ^I	80 ^I	56 ^I
Comoras ⁸	Sj ^I	Sj ^I	...	...	53 ^I	58 ^I
Congo	Sj ^I	Sj ^I	95 ^I	97 ^I	96 ^I	72 ^I
Côte d'Ivoire	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	92 ^I	83 ^I	95 ^I	71 ^I
Djibouti	...	...	...	...	...	...
Eritrea	Sj ^I	No	...	...	...	...
Etiopía	Sj ^{I,n}	No	...	...	...	...
Gabón	No	No	...	...	...	...
Gambia ⁸	Sj ^{I,n}	Sj ^I	...	...	...	...
Ghana	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	...	...	...	...
Guinea	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Guinea Bissau	Sj ^I	No	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...
Kenya	Sj ^{R,n}	Sj ^R	32 ^R	30 ^R	83 ^R	92 ^R
Lesotho ⁸	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Liberia	Sj ^I	No	...	...	...	...
Madagascar	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
Malawi	Sj ^{I,n}	Sj ^R	...	...	...	...
Malí	Sj ^{I,n}	Sj ^I	78 ^I	79 ^I	84 ^I	55 ^I
Mauricio	Sj ^I	No	...	...	...	...
Mauritania	No	Sj ^I	...	...	...	...
Mozambique	Sj ^I	No	...	...	...	...
Namibia	No	Sj ^I	...	...	...	...
Niger	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	67 ^I	61 ^I	68 ^I	32 ^I
Nigeria	Sj ^I	Sj ^I	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	No	No	...	...	...	...
R. U. Tanzania ⁸	Sj ^{I,R,n}	Sj ^R	44 ^R	12 ^R	83 ^R	43 ^R
Rwanda	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...
Senegal	Sj ^{I,n}	Sj ^{I,n}	86 ^I	87 ^I	96 ^I	85 ^I
Seychelles	No	Sj ^I	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...
Sudafrica ⁸	Sj ^I	Sj ^I	56 ^I	...	...	...
Sudán del Sur	No	Sj ^R	...	...	...	...
Swazilandia	No	Sj ^I	...	...	...	...
Togo	Sj ^{I,n}	Sj ^I	79 ^I	76 ^I	94 ^I	79 ^I
Uganda ⁸	Sj ^{R,n}	Sj ^{R,n}	27 ^R	18 ^R	73 ^R	71 ^R
Zambia	No	Sj ^I	...	...	...	...
Zimbabwe	Sj ^I	No	...	...	...	...
A nivel mundial	...	...	...	...	...	...
Países en transición	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...

CUADRO 2

Parte 2 (continuación)

País o territorio	EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁴					
	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en cursos (2° o 3°) del primer ciclo de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁶ In:		Porcentaje de alumnos al final de primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%) ⁶ :	
	En los primeros cursos (2° o 3°) de primaria	Al final de primaria				
	Año de la encuesta más reciente	Año de la encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Países en desarrollo
África del Norte y Asia Occidental
África del Norte
Asia Occidental
África Subsahariana
América del Norte y Europa
América Latina y el Caribe
América Latina
Caribe
Asia Central y el Cáucaso
Asia Meridional
Asia Oriental y Sudoriental
Asia Oriental
Asia Sudoriental
Pacífico
Países afectados por conflictos
Países de bajos ingresos
Países de ingresos medios
Medios bajos
Medios altos
Países de altos ingresos

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. La TBM y la TBA para el último curso se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

- Los alumnos que superan el límite de edad son aquellos cuya edad es de al menos dos años superior a la edad oficial de entrada en un curso determinado.
- Los datos reflejan el número real de niños no matriculados, derivados de la tasa de matriculación neta ajustada o específica de edad de los niños en edad escolar de primaria, que mide la proporción de los que están matriculados en primaria o secundaria.
- Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de encuestas familiares nacionales e internacionales.
- Altinok (2013); Cheng y Omeova (2014); informes nacionales y sitios web de ministerios de educación; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS 2011; SACMEQ; TERCE; TIMSS 2011; Uwezo «Evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional» se refiere a las evaluaciones del aprendizaje formativo nacional (N), regional (R) e internacional (I). Hay que utilizar e interpretar la información y los datos con cuidado ya que los distintos tipos de evaluación no son necesariamente comparables.
- Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para ver los detalles, consulte las fuentes pertinentes.
- Se refiere al porcentaje de alumnos que están en el nivel 1 o superior de competencias en lectura o matemáticas.
- La TBA, la TBM o la TNM no se han calculado por incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas

o por falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. A falta de evaluaciones realizadas en el curso indicador propuesto, se utilizan las encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes del curso inferior o superior al curso indicador propuesto como marcadores para informar sobre evaluaciones o resultados del aprendizaje en los primeros cursos y al final de la primaria.

9. Se han usado los datos de población nacionales para calcular la TBA, la TBM, y la TNM por incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2011.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(.) Magnitud nula o insignificante

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 3

ODS 4, Meta 4.1. Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza secundaria - parte 1

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición eficaz de primaria a primer ciclo de secundaria general (%)			Porcentaje de estudiantes de edad superior a la que corresponde a su curso en primer ciclo de secundaria (%) ¹			Total de matriculaciones en secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) (%)			Tasa neta de matriculación ajustada de primer ciclo de secundaria (TNM) (%)		
	Año lectivo finalizado en 2013			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia ⁸	97	97	97	...	...	...	245	48	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán ^{9,10}	99	98	100	4	4	4	949	47	103'	103'	102'	87'	88'	86'
Georgia ¹⁰	100	100	100	2	3	2	282	48	99	99	100	99	...	...
Kazajistán	100	99	100	0,7	0,8	0,5	1679	50	109	107	111	100z	...	...
Kirguistán	100	99	100	0,7	0,8	0,6	651	49	91	90	91	92	92	92
Tayikistán	99	100	98	0,1	0,1	0,1	1063 ²	46 ²	88 ²	92 ²	83 ²	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	651	48	85	87	84	...	...	...
Uzbekistán ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	100	99	100	4	4	3	49	48	99	99	99	98	...	...
Camboya	80	76	84	27	30	24	...	...	...	...	...	83	84	81
China	...	...	...	...	...	...	88 692	47	94	93	95	...	...	...
Filipinas	...	...	...	23 ²	28 ²	18 ²	7220 ²	51 ²	88 ²	84 ²	93 ²	96 ²	93 ²	98 ²
Hong Kong, China ¹⁰	100	100	99	5	6	4	416	48	101	103	99	96''	97''	95''
Indonesia	89	88	90	11	11	11	22 587	49	82	83	82	86''	85''	88''
Japón ¹⁰	...	...	...	.2	.2	.2	7281 ²	49 ²	102 ²	102 ²	102 ²	100 ²	...	...
Macao, China ¹⁰	99	100	99	21	26	16	32	48	96	97	95	86	85	87
Malasia ¹⁰	89	89	89	-	-	-	3038	50	79	...	...	90	...	...
Mongolia ¹⁰	...	...	...	2	2	2	286	50	91	90	92	100	...	...
Myanmar	...	...	...	14	14	14	3191	50	51	51	52	56	...	...
República de Corea ¹⁰	100	100	100	0,4	0,5	0,4	3720 ²	48 ²	98 ²	98 ²	97 ²	99 ²	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	90	92	89	37	42	31	601	47	57	60	55	79	81	77
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ¹⁰	99	100	98	4	5	3	4655 ²	51 ²	86 ²	83 ²	89 ²	...	...	...
Timor-Leste	91	90	92	50	55	45	119	51	73	70	76	90	90	90
Viet Nam ¹⁰	87	85	89	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa														
Albania ¹⁰	100	100	100	4	5	3	333	47	96	100	93	96	97	94
Alemania	100	100	99	...	...	...	7,201	47	102	105	100	...	...	...
Andorra ⁸	...	...	...	11	14	9	4	48	...	...	...	...	...	...
Austria ¹⁰	100	100	100	...	...	...	697	48	99	102	97	...	...	...
Belarús	98	98	98	1	1	1	649	48	107	108	106	100	...	...
Bélgica ¹⁰	...	...	...	7	8	6	1210	52	165	155	175	100	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	0,4	0,5	0,4	297	49	89	87	90	...	...	...
Bulgaria ¹⁰	100	100	99	5	5	5	519	48	101	103	99	98	98	98
Canadá ¹⁰	...	...	...	...	...	...	2698 ²	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	...	...	...
Chipre ^{9,10}	99	99	100	2	2	1	59	49	99'	99'	99'	100'	...	...
Croacia ¹⁰	100 ^x	100 ^x	100 ^x	0,5	0,6	0,3	370	50	99	97	101	98	97	99
Dinamarca	100	100	100	0,8	1,0	0,7	554	50	130	128	132	97	97	98
Eslovaquia ¹⁰	99	99	99	...	...	...	465	49	92	92	92	...	...	...
Eslovenia ¹⁰	100	99	100	0,8	1,0	0,6	145	48	111	111	111	99	99	99
España	100	100	100	10	11	8	3288	49	130	130	130	100	...	...
Estados Unidos ¹⁰	...	...	...	4	6	3	24 230	49	98	97	98	99	...	...
Estonia	100 ^y	100 ^y	99 ^y	4 ²	5 ²	3 ²	81 ²	48 ²	109 ²	109 ²	108 ²	99 ²	...	...
Federación de Rusia	100	100	100	...	...	...	9061	48	101	102	100	...	...	...
Finlandia	100	100	100	...	...	...	537	51	145	139	152	99	99	98
Francia ¹⁰	...	...	...	1	1	1	5947	49	111	110	111	100	...	...
Grecia ¹⁰	99 ^y	100 ^y	98 ^y	...	...	...	695 ²	48 ²	108 ²	110 ²	106 ²	99 ²	100 ²	98 ²
Hungría ¹⁰	100	100	100	3	4	3	858	49	107	107	107	99	99	98
Irlanda	...	...	...	...	...	...	341 ^y	49 ^y	126 ^y	125 ^y	127 ^y	...	...	...
Islandia	100 ^x	100 ^x	99 ^x	...	...	...	36 ^y	49 ^y	111 ^y	112 ^y	111 ^y	98 ^y	98 ^y	97 ^y
Italia ¹⁰	100 ^y	100 ^y	100 ^y	3 ²	4 ²	2 ²	4594 ²	48 ²	102 ²	103 ²	101 ²	100 ²	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia ¹⁰	...	...	...	...	...	...	186 ^y	48 ^y	82 ^y	83 ^y	81 ^y	...	...	...
Letonia	98	98	99	5	7	3	122	48	115	117	114	100 ²	...	...
Liechtenstein ⁹	...	...	...	1	1	1	3	45	116'	128'	103'	97'	...	...
Lituania ¹⁰	99	99	100	3	4	2	277	48	107	109	105	100	...	...
Luxemburgo ¹⁰	...	...	...	9 ²	9 ²	8 ²	46 ²	49 ²	102 ²	101 ²	104 ²	95 ²	94 ²	95 ²
Malta	98	...	...	1	2	1	30	50	85	91	81	87	94	82
Mónaco ⁸	...	...	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...
Montenegro ¹⁰	...	...	...	0,5	0,6	0,4	61	48	90	90	90	...	...	...
Noruega	100	100	100	-	-	-	439	48	113	114	111	100	99	100
Países Bajos ¹⁰	...	...	...	...	...	...	1574''	...	132''	...	...	100 ^y	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	2778 ²	48 ²	109 ²	111 ²	107 ²	95 ²	95 ²	95 ²
Portugal ¹⁰	...	...	...	...	...	...	769	49	116	118	115	99	...	...
Reino Unido ¹⁰	...	...	...	...	...	...	6557	50	128	125	130	98	98	99
República Checa ¹⁰	100	99	100	...	...	...	781	49	105	105	105	...	...	...
República de Moldova ⁹	98	99	98	0,9	1,0	0,7	246	49	87'	87'	88'	86'	86'	85'
Rumanía ¹⁰	99 ^x	100 ^x	99 ^x	5	6	4	1609	48	95	95	94	94 ^y	94 ^y	93 ^y
San Marino ⁹	99 ^x	98 ^x	100 ^x	...	...	...	2 ^y	48 ^y	95 ^{·y}	93 ^{·y}	96 ^{·y}	...	...	...
Serbia ^{9,10}	100	100	100	0,5	0,6	0,4	548	49	94'	93'	95'	99'	99'	99'
Suecia	100	100	100	-	-	-	827	52	133	125	142	100	...	...

CUADRO 3

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición eficaz de primaria a primer ciclo de secundaria general (%)			Porcentaje de estudiantes de edad superior a la que corresponde a su curso en primer ciclo de secundaria (%) ¹			Total de matriculaciones en secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) (%)			Tasa neta de matriculación ajustada de primer ciclo de secundaria (TNM) (%)		
	Año lectivo finalizado en 2013			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Suiza	100	100	100	1	1	1	616	48	100	101	98	100	...	...
Ucrania ¹⁰	100	100	100	2	2	2	2714	48	99	100	98	100^{**}	...	...
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	23	29	17	8	50	102	102	103	96	98	94
Argentina ¹⁰	97 ^Y	94 ^Y	100 ^Y	16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	4406 ^Z	51 ^Z	106 ^Z	102 ^Z	110 ^Z	99 ^Z	...	...
Aruba	...	...	...	31	37	26	8 ^Y	50 ^Y	111 ^Y	110 ^Y	112 ^Y	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	11	13	10	21	50	109	108	111	99	...	...
Belice	98	97	99	16	21	12	37	51	80	78	82	90	91	90
Bermudas	93 ^X	87 ^X	100 ^X	...	...	...	4	52	73	68	77	...	...	...
Bolivia, E. P.	97 ^Y	97 ^Y	96 ^Y	...	...	...	1113 ^Z	49 ^Z	85 ^Z	85 ^Z	84 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z
Brasil ^{9,10}	...	...	...	19 ^Z	23 ^Z	15 ^Z	24 881 ^Z	51 ^Z	102 ^Z	98 ^Z	106 ^Z	95 ^Z	94 ^Z	96 ^Z
Chile ¹⁰	100	99	100	11	14	9	1556	49	100	100	101	97	97	97
Colombia ¹⁰	98	...	...	23	27	19	4828	51	99	95	103	97	97	98
Costa Rica ¹⁰	85	86	83	29	32	26	460	50	120	117	124	94	94	94
Cuba	99	99	99	0,8	1,2	0,5	830	49	100	98	101	99 ^Z	98 ^Z	100 ^Z
Curazao	...	...	...	...	...	...	11 ^Z	51 ^Z	88 ^Z	86 ^Z	91 ^Z	...	...	...
Dominica	96	...	...	12	17	6	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	99	100	98	16	17	13	1878	50	104	102	106	99 ^Z	...	...
El Salvador	93	93	93	22	26	18	625	50	81	81	81	99	...	...
Granada	98	...	...	10	14	6	10	49	101	101	101	91	94	89
Guatemala	85	90	81	26	29	22	1166	48	64	66	62	73	77	69
Guyana	...	...	...	...	...	...	86 ^Y	50 ^Y	89 ^Y	90 ^Y	89 ^Y	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ¹⁰	72	71	73	30	33	28	620	53	68	63	74	73	72	74
Islas Caimán ⁸	97 ^Y	93 ^Y	100 ^Y	...	...	...	3 ^Z	50 ^Z	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ⁸	...	...	...	3	5	1	2	52	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ⁹	95	100	90	21	27	16	2	52	98 ^Z	...	...	...	...	...
Jamaica	94	91	98	4	5	3	224	51	69	66	72	83	80	86
México ¹⁰	97	97	96	4	5	3	12 993	51	91	88	93	86 ^Y	86 ^Y	86 ^Y
Montserrat ⁸	...	...	...	...	...	...	0	48	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá ¹⁰	99 ^X	100 ^X	97 ^X	...	...	...	310 ^Z	51 ^Z	75 ^Z	73 ^Z	78 ^Z	89 ^Y	88 ^Y	89 ^Y
Paraguay	94 ^X	95 ^X	94 ^X	...	...	...	631 ^Y	51 ^Y	77 ^Y	74 ^Y	79 ^Y	91 ^Y	96 ^Y	85 ^Y
Perú ¹⁰	94	95	94	13	15	12	2671	49	96	96	96	92	91	92
República Dominicana	97	96	99	22	28	16	931	52	78	74	82	95	96	94
Saint Kitts y Nevis	99	100	99	2	2	1	4	50	92	90	93	91	90	91
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	99	99	100	14	19	9	10	49	105	106	103	...	...	...
Santa Lucía	97	97	98	3	4	2	14	50	86	87	86	86 ^Z	87 ^Z	84 ^Z
Sint-Maarten ⁸	...	...	...	18	18	18	3	50	...	...	...	...	...	...
Suriname	70	61	78	33	35	32	52 ^Z	56 ^Z	78 ^Z	68 ^Z	89 ^Z	92 ^Z	91 ^Z	93 ^Z
Trinidad y Tobago ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay ¹⁰	...	...	...	27 ^Z	30 ^Z	25 ^Z	291 ^Z	52 ^Z	94 ^Z	88 ^Z	100 ^Z	86 ^Z	85 ^Z	86 ^Z
Venezuela, R. B.	100	100	99	...	...	...	2567	51	92	88	95	92	91	93
África del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita ¹⁰	96	100	92	14	14	14	3419 ^{**}	43 ^{**}	108 ^{**}	123 ^{**}	94 ^{**}	93 ^{**Z}	96 ^{**Z}	90 ^{**Z}
Argelia	99	100	99	30	37	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein ^{8,10}	100	100	100	5	6	5	90	49	...	...	...	...	...	...
Egipto ¹⁰	...	...	...	5 ^Z	6 ^Z	5 ^Z	8208	49	86	86	86	94	93	95
Emiratos Árabes Unidos ^{8,10}	100	100	100	...	...	...	411	49	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel ¹⁰	100	100	100	0,8	0,9	0,6	768	49	102	101	103	100	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	...	724 ^Y	50 ^Y	84 ^Y	82 ^Y	86 ^Y	...	...	...
Kuwait	98 ^Y	97 ^Y	100 ^Y	4	5	3	283 ^{**}	50 ^{**}	94 ^{**}	89 ^{**}	99 ^{**}	93 ^{**}	89 ^{**}	98 ^{**}
Libano ¹⁰	98 ^Y	97 ^Y	99 ^Y	...	...	...	389 ^Z	52 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	76 ^{**Y}	79 ^{**Y}	74 ^{**Y}
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos ¹⁰	89	92	85	...	...	...	2554 ^Y	45 ^Y	69 ^Y	74 ^Y	64 ^Y	85 ^{**Y}	89 ^{**Y}	80 ^{**Y}
Omán ^{8,10}	100	100	100	4	5	4	391	49	...	...	...	98	...	...
Palestina ¹⁰	99	100	99	2	3	2	709	51	82	78	86	86	84	88
Qatar ^{8,10}	100	100	100	4	4	4	88	48	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria ¹⁰	57 ^Y	57 ^Y	57 ^Y	...	...	...	1857 ^Z	49 ^Z	50 ^Z	50 ^Z	51 ^Z	59 ^Z	60 ^Z	58 ^Z
Sudán	96 ^Y	95 ^Y	97 ^Y	...	...	...	1871 ^Z	48 ^Z	43 ^Z	44 ^Z	41 ^Z	63 ^Y	76 ^Y	49 ^Y
Túnez ¹⁰	91	89	93	16	19	13	1020	...	88	...	...	...	...	...
Turquía ¹⁰	99 ^X	99 ^X	99 ^X	...	...	...	10 563 ^Z	48 ^Z	100 ^Z	102 ^Z	99 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z
Yemen	90 ^Y	91 ^Y	89 ^Y	...	...	...	1768 ^Z	40 ^Z	49 ^Z	57 ^Z	40 ^Z	63 ^{**Y}	74 ^{**Y}	51 ^{**Y}
El Pacífico														
Australia ⁸	...	...	...	3	4	3	2371	47	...	...	...	99 ^Z	...	...
Fiji	94 ^X	91 ^X	97 ^X	12 ^Z	13 ^Z	10 ^Z	97 ^Y	51 ^Y	89 ^Y	84 ^Y	93 ^Y	96 ^Y	...	...
Islas Cook ⁹	92	...	...	1	2	1	2	50	86 ^Z	83 ^Z	91 ^Z	90 ^{**Y}	89 ^{**Y}	90 ^{**Y}
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	93	92	95	...	...	...	42 ^Y	47 ^Y	48 ^Y	50 ^Y	47 ^Y	...	...	...
Kiribati	...	...	...	7	9	6	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 3

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición eficaz de primaria a primer ciclo de secundaria general (%)			Porcentaje de estudiantes de edad superior a la que corresponde a su curso en primer ciclo de secundaria (%) ¹			Total de matriculaciones en secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) (%)			Tasa neta de matriculación ajustada de primer ciclo de secundaria (TNM) (%)		
	Año lectivo finalizado en 2013			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Micronesia, E. F.	...	...	...	16	18	13	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁹	...	...	...	...	...	...	1	49	83*	82*	83*	87*	87*	88*
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia ¹⁰	...	...	...	0,3	0,3	0,2	492	50	117	114	121	99	98	99
Palau ⁹	97	98	95	15	21	8	2	50	114*	111*	117*	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	378*	41*	40*	46*	35*	...	...	...
Samoa	98*	98*	97*	14	16	11	26	51	87	82	92	95	95	96
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	15	50	90	86	94	89	85	93
Tuvalu ⁹	...	...	...	4	3	5	1	53	81*	72*	90*	87*	81*	93*
Vanuatu	...	...	...	47 ^z	51 ^z	43 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional														
Afganistán	...	...	...	18	18	17	2603	35	56	71	40	65	81	49
Bangladesh	...	...	...	4 ^z	4 ^z	4 ^z	13 314 ^z	51 ^z	58 ^z	56 ^z	61 ^z	...	...	...
Bhután	99	98	100	35	37	33	74	51	84	81	87	84	80	88
India	...	...	...	7 ^z	7 ^z	7 ^z	119 401 ^z	48 ^z	69 ^z	69 ^z	69 ^z	85 ^z	83 ^z	88 ^z
Irán, República Islámica del	97 ^x	97 ^x	97 ^x	3	4	2	5795	48	88	89	88	98	99	98
Maldivas	97 ^y	93 ^y	100 ^y	20	20	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	87	88	86	27	32	22	3176 ^{**}	51 ^{**}	67 ^{**}	65 ^{**}	70^{**}	...	...	...
Pakistán	81	82	80	-	-	-	11 287	42	42	46	37	52	57	47
Sri Lanka	100 ^{**}	99 ^{**}	100 ^{**}	1 ^z	2 ^z	1 ^z	2606 ^z	51 ^z	100 ^z	97 ^z	102 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z
África Subsahariana														
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	85	85	86	28	30	25	897	40	54	65	44	63 ^z	72 ^z	55 ^z
Botsuana ¹⁰	97 ^y	97 ^y	98 ^y	38 ^z	45 ^z	30 ^z	184 ^z	51 ^z	84 ^z	82 ^z	86 ^z	89 ^z	88 ^z	90 ^z
Burkina Faso	69	71	67	58	58	58	842	46	30	32	28	53 ^z	55 ^z	52 ^z
Burundi	77	80	75	78	80	75	583	47	38	41	35	69	68	70
Cabo Verde	96	95	97	35	40	30	60	53	93	87	99	91	91	91
Camerún	65 ^x	62 ^x	69 ^x	28	31	25	2000	46	56	61	52	63	67	58
Chad	95 ^y	100 ^y	87 ^y	...	...	...	458 ^y	31 ^y	22 ^y	31 ^y	14 ^y	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	68 ^z	50 ^z	59 ^z	58 ^z	60 ^z	73 ^z	72 ^z	73 ^z
Congo	76 ^x	78 ^x	75 ^x	...	...	...	339 ^y	46 ^y	55 ^y	58 ^y	51 ^y	...	...	...
Côte d'Ivoire	88	90	85	29	29	29	1418	41	40	47	33	...	...	...
Djibouti	80	82	79	22	22	22	59	44	47	52	42	...	...	...
Eritrea	98 ^y	99 ^y	96 ^y	...	...	...	269 ^z	44 ^z	36 ^z	39 ^z	32 ^z	38 ^z	42 ^z	35 ^z
Etiopía	98 ^x	100 ^x	97 ^x	27	30	24	4736 ^y	47 ^y	36 ^y	38 ^y	35 ^y	60 ^y	61 ^y	58 ^y
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia ¹⁰	94	94	95	35	39	32	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana ¹⁰	98	98	99	40	41	39	2440	48	71	73	69	93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}
Guinea	69	74	62	29	32	25	716	39	39	47	31	48	57	40
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	96 ^x	100 ^x	92 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	3833 ^y	48 ^y	68 ^y	70 ^y	65 ^y	...	...	...
Lesoto	85	83	86	55	63	48	131	57	52	44	60	77	73	82
Liberia	...	...	...	...	...	...	223	43	38	42	33	...	...	...
Madagascar	76	76	76	49	54	44	1494	50	38	39	38	...	...	...
Malawi	86 ^x	88 ^x	84 ^x	...	...	...	920	47	39	41	38	80	80	79
Mali	85^{**}	...	...	18	18	18	961	42	44	49	37	53	59	48
Mauricio	90	88	93	8	9	7	133	50	98	97	99	...	...	...
Mauritania	58	61	55	53	53	53	179	47	30	31	29	58	58	59
Mozambique	61	59	64	48	54	43	784	48	25	26	24	56	60	52
Namibia	96 ^y	95 ^y	97 ^y	48 ^z	55 ^z	42 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	65	67	62	24	25	23	515	41	19	22	16	30	34	25
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	72 ^y	73 ^y	71 ^y	...	...	...	4388	38	44	54	33	...	...	...
R. U. Tanzania	56 ^y	59 ^y	54 ^y	...	...	...	2052 ^z	48 ^z	32 ^z	34 ^z	31 ^z	...	...	...
República Centroafricana	75 ^x	81 ^x	68 ^x	...	...	...	126 ^y	34 ^y	17 ^y	23 ^y	12 ^y	45 ^y	56 ^y	34 ^y
Rwanda	75 ^y	76 ^y	74 ^y	...	...	...	587	52	39	37	41	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	100	100	99	44	49	39	22	52	85	81	89	...	...	...
Senegal	93 ^x	94 ^x	92 ^x	26	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	0,5	0,5	0,5	7	49	75	74	75	...	...	...
Sierra Leona	88 ^y	88 ^y	88 ^y	...	...	...	417 ^z	47 ^z	43 ^z	47 ^z	40 ^z	69 ^y	71 ^y	67 ^y
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica ¹⁰	...	...	...	...	...	...	4956 ^{**}	51 ^{**}	94 ^{**}	85 ^{**}	104^{**}	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	99 ^y	100 ^y	98 ^y	70 ^z	77 ^z	64 ^z	93 ^z	49 ^z	63 ^z	64 ^z	62 ^z	88 ^z	89 ^z	87 ^z
Togo	80	82	77	42	45	40	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	1421 ^z	46 ^z	28 ^z	30 ^z	26 ^z	...	...	...
Zambia	64 ^y	66 ^y	62 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabue	78 ^y	77 ^y	79 ^y	26 ^z	31 ^z	21 ^z	957 ^z	50 ^z	48 ^z	48 ^z	47 ^z	92 ^z	94 ^z	90 ^z
		Mediana			Mediana		Total	% M	Media ponderada			Media ponderada		
A nivel mundial	97	97	98	10	11	7	567 755	48	75	76	75	84	84	84
Países en transición	100	99	100	0,9	1	0,7	23 716	48	98	99	97	96	...	...
Países desarrollados	100	100	100	3	4	2	81 283	49	107	107	107	98	99 ^z	99 ^z

CUADRO 3

Parte 1 (Continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición eficaz de primaria a primer ciclo de secundaria general (%)			Porcentaje de estudiantes de edad superior a la que corresponde a su curso en primer ciclo de secundaria (%) ¹			Total de matriculaciones en secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) (%)			Tasa neta de matriculación ajustada de primer ciclo de secundaria (TNM) (%)		
	Año lectivo finalizado en 2013			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Mediana			Mediana			Total	% M	Media ponderada			Media ponderada			
Países en desarrollo	95	100	89	17	19	15	462 755	48	71	71	70	82	82	82
África del Norte y Asia Occidental	99	98	99	5	5	4	41 982	47	79	82	77	86	89	83
África del Norte	93	92	95	16	19	13	18 387	49	78	79	78	90	92	87
Asia Occidental	99	100	99	5	6	4	23 595	46	80	84	77	84	87	81
África Subsahariana	85	...	...	35	40	30	54 283	46	43	46	39	66	68	64
América del Norte y Europa	100	100	100	2	2	1	84 867	49	106	105	106	98	98 ²	98 ²
América Latina y el Caribe	97	96	98	16	18	14	63 883	51	94	91	97	92	92	93
América Latina	97	97	96	20	24	17	60 976	51	96	93	99	93	92	93
Caribe	...	...	...	12	16	7	2906	51	70	68	72	88	88	89
Asia Central y el Cáucaso	99	99	100	0,7	0,8	0,6	9 539	48	95	96	95	96	...	...
Asia Meridional	97	95	98	7	7	7	158 987	47	65	66	65	80	79	82
Asia Oriental y Sudoriental	91	90	92	5	6	4	150 710	48	88	87	88	91	90	91
Asia Oriental	...	...	...	2	2	2	102 689	48	95	94	96	94	94	94
Asia Sudoriental	90	90	90	12	12	12	48 021	49	75	75	75	86	85	87
Pacífico	...	...	...	7	9	6	3504	47	101	104	98	98	97 ^Y	98 ^Y
Países afectados por conflictos	95	100	87	16	16	16	245 411	47	65	66	64	76 ^{**}	79 ^{**}	74 ^{**}
Países de bajos ingresos	79	80	77	...	...	...	35 328	45	41	45	37	65	69	62
Países de ingresos medios	97	96	97	12	14	10	425 760	48	75	75	75	85	84	85
Medios bajos	93	93	93	22	22	18	239 014	48	65	66	65	80	79	81
Medios altos	97	97	98	7	7	5	186 746	49	93	91	94	93	93	93

CUADRO 3

ODS 4, Meta 4.1. Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza secundaria - parte 2

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ^a		
	Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria ^a		Tasa neta de matriculación ajustada de segundo ciclo de secundaria (TNM) (%)			Adolescentes y jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria ^a		Tasa bruta de admisión (TBA) al último curso de primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación de primer ciclo de secundaria ^a	Tasa de terminación de segundo ciclo de secundaria ^a	Existencia de evaluación del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de secundaria	Porcentaje de estudiantes al final del primer ciclo de secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%) ^b en:	
														Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			2009-2014 ^b	2009-2014 ^b	2009-2014 ^b	2009-2014 ^b	2009-2014 ^b
Total (000 ^c)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	Total	Total	
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	93	Si ^d	...	77 ⁱ
Azerbaiyán ^{9,10}	82 ⁱ	51 ⁱ	99 ^{i,2}	...	...	2 ^{i,2}	...	87 ⁱ	87 ⁱ	86 ⁱ	...	Si ^d	90 ⁱ	89 ⁱ
Georgia ¹⁰	1	...	88	87	89	19	45	101	103	100	99	Si ^d	...	61 ⁱ	
Kazajistán	32	...	95	...	...	21	...	108	107	109	99	Si ^{i,n}	96 ⁱ	85 ⁱ
Kirguistán	42	48	57	58	56	93	50	91	90	91	97	Si ^d	70 ⁱ	35 ⁱ	
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	96	99	94	89	No	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Si ^d	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	0,3	...	86	85	86	5	46	106	107	105	...	...	...	...
Cambodia	160	54	...	...	...	...	...	45	45	45	41	19	Si ^d	...
China	...	...	...	...	...	...	...	98	97	100	81	43	Si ^d	...
Filipinas	272 ²	18 ²	80 ²	77 ²	85 ²	396 ²	38 ²	82 ²	77 ²	88 ²	75	72	No	...	
Hong Kong, China ¹⁰	8 ⁱ	60 ⁱ	88 ⁱ	88 ⁱ	87 ⁱ	27 ⁱ	50 ⁱ	93	94	92	...	...	Si ^d	100 ⁱ
Indonesia	1937 ⁱ	43 ⁱ	70 ⁱ	73 ⁱ	67 ⁱ	4032 ⁱ	54 ⁱ	86	83	90	78	51	Si ^d	96 ⁱ	
Japón ¹⁰	2 ⁱ	...	97 ²	96 ²	98 ²	105 ²	36 ²	...	...	...	...	...	Si ^{i,n}	99 ⁱ
Macao, China ¹⁰	2	45	81	81	81	4	48	96	92	101	...	...	Si ^d	100 ⁱ
Malasia ¹⁰	170	...	55	...	...	993	...	85	...	...	...	...	Si ^d	94 ⁱ
Mongolia ¹⁰	0,8	...	89	84	93	16	30	114	112	116	84	65	Si ^d	...	
Myanmar	1857	...	39	...	...	1217	49 ⁱ	49	47	50	...	...	No	...
República de Corea ¹⁰	10 ²	...	94 ²	95 ²	94 ²	117 ²	52 ²	97 ²	98 ²	97 ²	...	...	Si ^{i,n}	100 ⁱ
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	123	53	50	53	46	231	53	54	56	52	35	27	No	...	
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Si ^d	100 ⁱ
Tailandia ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	89	88	90	...	...	Si ^{i,n}	99 ⁱ
Timor-Leste	8	49	73	71	74	21	46	72 ²	68 ²	76 ²	45	27	...	...
Viet Nam ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	94	95	92	81	55	Si ^{i,n}	100 ⁱ
América del Norte y Europa															
Albania ¹⁰	8	64	81	82	81	30	51	92	94	91	...	...	Si ^d	88 ⁱ
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	56	57	56	...	78	Si ^d	99 ⁱ
Andorra ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	96	97	96	...	84	Si ^{i,n}	99 ⁱ
Belarús	0,4	...	98	97	99	4	21	110	109	110	100	83	...	...
Bélgica ¹⁰	0,3	...	99	99	99	4	40	96	94	97	...	82	Si ^{i,n}	98 ⁱ	
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	84	83	86	94	69	No	...
Bulgaria ¹⁰	5	51	81	84	79	49	54	47	52	43	...	84	Si ^{i,n}	92 ⁱ	
Canadá ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86	Si ^{i,n}	100 ⁱ
Chipre ^{9,10}	0,1 ⁱ	...	93 ⁱ	92 ⁱ	94 ⁱ	2 ⁱ	43 ⁱ	101 ⁱ	100 ⁱ	101 ⁱ	...	93	Si ^d	94 ⁱ	
Croacia ¹⁰	3	18	91	89	94	17	36	95	94	97	...	95	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
Dinamarca	5	39	89	88	89	24	47	96	96	97	...	73	Si ^d	99 ⁱ	
Eslovaquia ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	88	88	88	...	93	Si ^{i,n}	96 ⁱ
Eslovenia ¹⁰	1	48	95	95	96	4	45	94	93	95	...	89	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
España	2	...	97	97	97	35	45	94	91	97	...	67	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
Estados Unidos ¹⁰	115	...	92	92	93	944	42	...	...	...	...	92	Si ^{i,n}	99 ⁱ
Estonia	0,3 ²	...	87 ²	85 ²	89 ²	5 ²	40 ²	106 ²	108 ²	104 ²	...	79	Si ^d	100 ⁱ	
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	99	87	Si ^d	99 ⁱ
Finlandia	3	64	92	92	92	15	50	97	98	97	...	85	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
Francia ¹⁰	2	...	100	...	...	5	...	103	103	104	...	83	Si ^{i,n}	98 ⁱ
Grecia ¹⁰	3 ²	97 ²	95 ²	95 ²	94 ²	17 ²	54 ²	98 ²	99 ²	97 ²	...	93	Si ^d	97 ⁱ	
Hungría ¹⁰	5	56	92	92	93	31	49	94	94	94	...	85	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
Irlanda	...	...	99 ^y	...	...	1 ^y	...	...	...	...	...	...	Si ^d	100 ⁱ
Islandia	0,3 ^y	67 ^y	82 ^y	81 ^y	84 ^y	3 ^y	45 ^y	97 ^y	98 ^y	96 ^y	...	63	Si ^{i,n}	98 ⁱ	
Italia ¹⁰	8 ²	...	93 ²	93 ²	93 ²	200 ²	49 ²	103 ²	103 ²	103 ²	...	83	Si ^{i,n}	98 ⁱ	
La ex República Yugoslava de Macedonia ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81	75	Si ^{i,n}	...
Letonia	0,2 ²	...	89	89	89	6	48	106	105	107	...	82	Si ^{i,n}	99 ⁱ	
Liechtenstein ⁹	0,1 ⁱ	...	88 ⁱ	...	...	0,2 ⁱ	...	99 ⁱ	114 ⁱ	85 ⁱ	...	...	Si ^d	100 ⁱ
Lituania ¹⁰	0,0	...	91	90	92	7	42	99	100	99	...	91	Si ^d	99 ⁱ	
Luxemburgo ¹⁰	1 ²	41 ²	83 ²	82 ²	85 ²	4 ²	44 ²	99 ²	99 ²	98 ²	...	60	Si ^{i,n}	98 ⁱ	
Malta	2	76	79	84	75	4	63	90	94	87	...	73	No	...	
Mónaco ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	90	89	90	94	85	Si ^{i,n}	96 ⁱ
Noruega	1	33	91	91	91	18	47	97	97	98	...	68	Si ^d	98 ⁱ	
Países Bajos ¹⁰	1 ^y	...	97 ^y	97 ^y	97 ^y	20 ^y	50 ^y	...	...	...	...	73	Si ^{i,n}	99 ⁱ
Polonia	56 ²	49 ²	91 ²	91 ²	92 ²	118 ²	46 ²	95 ²	96 ²	95 ²	...	83	Si ^d	100 ⁱ	
Portugal ¹⁰	3	...	99	...	...	4	...	...	...	...	...	60	Si ^d	99 ⁱ
Reino Unido ¹⁰	32	48	99	...	...	25	...	...	...	...	...	94	Si ^{i,n}	99 ⁱ
República Checa ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...	90	Si ^d	99 ⁱ
República de Moldova ⁹	27 ⁱ	50 ⁱ	61 ⁱ	60 ⁱ	62 ⁱ	35 ⁱ	47 ⁱ	85 ⁱ	86 ⁱ	84 ⁱ	95	66	...	...
Rumanía ¹⁰	54 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...	89	88	89	...	82	Si ^d	97 ⁱ

CUADRO 3

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁵		
	Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria ²		Tasa neta de matriculación ajustada de segundo ciclo de secundaria (TNM) (%)			Adolescentes y jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria ³		Tasa bruta de admisión (TBA) al último curso de primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación de primer ciclo de secundaria ⁴	Tasa de terminación de segundo ciclo de secundaria ⁴	Existencia de evaluación del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de secundaria	Porcentaje de estudiantes al final del primer ciclo de secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%) ⁷ en:	
														Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			2009-2014 ⁴	2009-2014 ⁴	2009-2014 ⁴	2009-2014 ⁴	2009-2014 ⁴
Total (00 ⁰)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	2009-2014 ⁴	Total	Total	
San Marino ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia ^{9,10}	3'	39'	88'	86'	89'	37'	42'	96'	96'	97'	92	75	Sí ¹	97'	85'
Suecia	0,5	...	93	94	92	24	53	105	105	104	...	92	Sí ^{1,n}	97'	90'
Suiza	0,1	...	80	81	79	73	51	95	93	98	...	72	Sí ¹	99'	96'
Ucrania ¹⁰	8''	...	94''	92''	95''	53''	37''	96	96	95	99	95	Sí ¹	...	82'
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
Antigua y Barbuda	0,2	76	85	87	83	0,5	55	85	82	89	...	...	...	...	...
Argentina ¹⁰	15 ^z	...	89 ^z	83 ^z	94 ^z	234 ^z	26 ^z	89 ^z	88 ^z	91 ^z	75	66	Sí ^{1,n}	92'	65'
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	99	95	103	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
Barbados	0,1	...	97	...	...	0,2	...	...	...	...	98	93	No	...	...
Belice	3	53	56	55	58	7	48	64	60	69	43	20	No	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	76 ^y	69 ^y	83 ^y	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	15 ^z	61 ^z	80 ^z	81 ^z	80 ^z	170 ^z	50 ^z	90 ^z	89 ^z	90 ^z	...	...	Sí ¹	...	...
Brasil ^{8,10}	669 ^z	40 ^z	83 ^z	83 ^z	84 ^z	1787 ^z	47 ^z	...	...	...	64	18	Sí ^{1,n}	96'	65'
Chile ¹⁰	16	52	94	93	95	63	44	97	96	97	88	51	Sí ^{1,n}	99'	78'
Colombia ¹⁰	90	40	81	80	83	303	46	78	73	84	73	63	Sí ^{1,n}	95'	58'
Costa Rica ¹⁰	14	49	83	81	85	27	44	59	55	63	61	33	Sí ^{1,n}	99'	76'
Cuba	6 ^z	9 ^z	84 ^z	83 ^z	85 ^z	70 ^z	44 ^z	96	93	99	...	...	Sí ¹	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	93	90	96	...	...	...	...	...
Ecuador	5 ^z	...	83 ^z	83 ^z	84 ^z	150 ^z	48 ^z	95	94	95	86	66	Sí ¹	...	...
El Salvador	2	...	73	74	72	105	52	85	84	87	...	...	Sí ¹	...	...
Granada	0,5	63	78	76	80	0,9	45	96	92	100	...	...	...	...	...
Guatemala	297	57	47	50	44	381	52	59	61	57	43	25	Sí ¹	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	12	Sí ¹	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	15	...	...	...
Honduras ¹⁰	148	47	53	49	56	172	46	54	49	59	43	31	Sí ^{1,n}	...	19'
Islas Caimán ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas ⁹	...	...	...	...	...	...	...	84 ^y	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	27	40	64	62	67	60	45	86	84	89	96	79	No	...	...
México ¹⁰	1005 ^y	48 ^y	58 ^y	57 ^y	59 ^y	2984 ^y	48 ^y	81	79	82	84	53	Sí ^{1,n}	97'	77'
Montserrat ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	18	Sí ¹	...	...
Panamá ¹⁰	23 ^y	48 ^y	86 ^y	83 ^y	88 ^y	29 ^y	40 ^y	74 ^y	70 ^y	78 ^y	76	62	Sí ^{1,n}	87'	49'
Paraguay	38 ^y	78 ^y	69 ^y	68 ^y	71 ^y	125 ^y	47 ^y	74 ^y	71 ^y	77 ^y	...	...	Sí ¹	...	...
Perú ¹⁰	142	45	81	81	82	207	47	85	84	87	80	74	Sí ¹	90'	53'
República Dominicana	20	60	75	75	76	193	48	76	71	80	85	60	Sí ¹	...	...
Saint Kitts y Nevis	0,3	45	79	79	79	0,4	50	92	89	95	...	...	No	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	91	90	91	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1 ^z	55 ^z	83 ^z	81 ^z	85 ^z	1 ^z	44 ^z	87	86	87	92	79	...	...	...
Sint-Maarten ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	3 ^z	42 ^z	70 ^z	66 ^z	74 ^z	8 ^z	43 ^z	48	33	63	44	22	...	...	...
Trinidad y Tobago ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí ¹	90'	70'
Uruguay ¹⁰	22 ^z	48 ^z	82 ^z	77 ^z	86 ^z	29 ^z	37 ^z	60 ^z	53 ^z	67 ^z	66	33	Sí ^{1,n}	94'	71'
Venezuela, R. B.	135	41	72	68	76	311	42	76	72	81	...	...	Sí ¹	...	...
África del Norte y Asia Occidental															
Arabia Saudita ¹⁰	114 ^z	73 ^z	91 ^z	...	...	135 ^z	...	98	104	91	...	...	Sí ^{1,n}	...	45'
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	79	72	87	...	...	No	...	...
Bahrein ^{8,10}	...	...	76	69	84	13	30	...	...	...	...	...	Sí ^{1,n}	...	53'
Egipto ¹⁰	286	39	77	79	76	1058	52	83 ^z	81 ^z	85 ^z	80	71	Sí ¹	...	...
Emiratos Árabes Unidos ^{8,10}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí ^{1,n}	97'	79'
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	19	...	...	...
Israel ¹⁰	0,8	...	98	...	...	7	...	100	100	100	98	88	Sí ^{1,n}	96'	84'
Jordania	...	...	...	...	...	...	...	87 ^y	86 ^y	89 ^y	89	59	Sí ^{1,n}	93'	64'
Kuwait	12 ^y	15 ^y	73 ^y	74 ^y	72 ^y	35 ^y	53 ^y	89 ^z	89 ^z	96 ^z	...	...	No	...	...
Libano ¹⁰	63 ^z	56 ^z	66 ^z	66 ^z	66 ^z	94 ^z	51 ^z	59 ^z	56 ^z	62 ^z	...	...	Sí ¹	...	73'
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos ¹⁰	277 ^z	65 ^z	58 ^z	64 ^z	52 ^z	787 ^z	56 ^z	68	70	66	38	16	Sí ^{1,n}	...	33'
Omán ^{8,10}	7	...	...	...	...	...	...	94	88	102	...	...	Sí ^{1,n}	...	37'
Palestina ¹⁰	90	43	65	57	74	72	36	74	67	82	85	62	Sí ^{1,n}	...	51'
Qatar ^{8,10}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí ^{1,n}	86'	53'
República Árabe Siria ¹⁰	979 ^z	50 ^z	33 ^z	33 ^z	33 ^z	874 ^z	48 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	...	...	Sí ¹	...	41'
Sudán	660 ^y	68 ^y	...	...	...	...	...	50 ^z	53 ^z	48 ^z	53	21	No	...	...
Túnez ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	70	62	78	67	49	Sí ¹	94'	64'
Turquía ¹⁰	176 ^z	61 ^z	83 ^z	85 ^z	81 ^z	883 ^z	55 ^z	95 ^z	97 ^z	93 ^z	...	...	Sí ^{1,n}	99'	85'
Yemen	679 ^z	64 ^z	41 ^z	49 ^z	32 ^z	1070 ^z	56 ^z	48 ^z	57 ^z	40 ^z	45	30	No	...	...
El Pacífico															
Australia ⁸	9 ^z	...	91 ^z	89 ^z	93 ^z	54 ^z	38 ^z	...	...	...	...	85	Sí ¹	99'	94'
Fiji	2 ^y	...	74 ^y	70 ^y	77 ^y	13 ^y	42 ^y	98 ^z	94 ^z	103 ^z	...	...	No	...	...
Islas Cook ⁹	0,1 ^y	44 ^y	86 ^y	85 ^y	87 ^y	0,1 ^y	42 ^y	97 ^z	95 ^z	98 ^z	...	...	No	...	...

CUADRO 3

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁵		
	Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria ²		Tasa neta de matriculación ajustada de segundo ciclo de secundaria (TNM) (%)			Adolescentes y jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria ³		Tasa bruta de admisión (TBA) al último curso de primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación de primer ciclo de secundaria ⁴	Tasa de terminación de segundo ciclo de secundaria ⁴	Existencia de evaluación del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de secundaria	Porcentaje de estudiantes al final del primer ciclo de secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%) ⁵ en:	
														Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			2009-2014 ⁶	2009-2014 ⁶	2009-2014 ⁶	2009-2014 ⁶	2009-2014 ⁶
Total (00 ⁰)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	Total		
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	66	67	65	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	101	92	110	...	...	No	...	...
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁹	0 ¹	46 ¹	47 ¹	43 ¹	50 ¹	0,2 ¹	44 ¹	77 ¹	85 ¹	68 ¹	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	104 ¹	110 ¹	100 ¹	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia ¹⁰	4	41	96	95	98	7	30	...	...	...	...	...	Si ¹	99 ¹	92 ¹
Palau ⁹	...	...	98 ¹	...	...	0,0 ¹	...	105 ¹	102 ¹	107 ¹	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	63 ¹	67 ¹	58 ¹	...	...	...	...	...
Samoa	0,4	45	86	80	92	3	27	101	104	98	...	...	No	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
Tonga	1	31	44	39	48	3	44	...	...	...	...	...	No	...	...
Tuvalu ⁹	0,1 ¹	26 ¹	47 ¹	37 ¹	59 ¹	0,3 ¹	37 ¹	100 ¹	93 ¹	108 ¹	...	...	No	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	53 ²	51 ²	55 ²	...	...	No	...	...
Asia Meridional															
Afganistán	852	72	48	61	34	1148	62	...	...	...	25	14	No	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	68 ²	62 ²	73 ²	56	23	Si ¹	...	...
Bhután	9	37	66	63	69	10	45	78	72	84	25	5	Si ¹	...	...
India	11 123 ¹	38 ¹	52 ¹	53 ¹	51 ¹	46 815 ¹	48 ¹	81 ²	79 ²	83 ²	76	35	Si ¹	...	...
Irán, República Islámica del	33	57	77	77	77	1012	48	96 ¹	96 ¹	97 ¹	...	...	Si ¹	...	54 ¹
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	93	92	95	90	63	Si ¹	...	...
Nepal	...	...	55	52	58	1219	45	84	80	89	61	42	Si ¹	...	...
Pakistán	5502	53	33	37	28	10 443	52	51	55	46	46	20	Si ¹	...	...
Sri Lanka	68 ²	46 ²	...	...	...	...	...	96 ¹	96 ¹	97 ¹	...	...	Si ¹	...	...
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	350 ²	61 ²	40 ²	51 ²	29 ²	389 ²	59 ²	42	50	34	29	13	No	...	...
Botswana ¹⁰	15 ²	45 ²	81 ²	80 ²	81 ²	17 ²	49 ²	87 ²	86 ²	87 ²	...	...	Si ¹	...	49 ¹
Burkina Faso	758 ²	51 ²	23 ²	25 ²	21 ²	830 ²	50 ²	25	26	23	8	3	No	...	...
Burundi	275	49	34	36	31	425	53	26	29	23	10	4	No	...	...
Cabo Verde	3	49	70	66	74	10	44	76	67	85	...	...	No	...	...
Camerún	788	55	43	48	39	814	54	36	36	35	34	13	Si ¹	...	...
Chad	...	...	...	...	...	...	...	18 ²	25 ²	10 ²	17	7	...	...	...
Comoras	19 ²	48 ²	44 ²	43 ²	45 ²	26 ²	49 ²	45 ²	42 ²	49 ²	43	25	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	52 ¹	53 ¹	51 ¹	36	15	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	33	38	27	32	16	No	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	45	49	41	...	...	...	...	...
Eritrea	213 ²	52 ²	38 ²	43 ²	33 ²	254 ²	53 ²	55 ¹	56 ¹	54 ¹	...	...	No	...	...
Etiopía	3635 ¹	51 ¹	...	...	...	...	...	29	31	28	17	13	Si ¹	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	14	...	...	...
Gambia ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	62	61	62	48	29	Si ¹	...	...
Ghana ¹⁰	121 ¹	49 ¹	62 ¹	63 ¹	60 ¹	633 ¹	51 ¹	78	80	75	53	39	Si ¹	...	19 ¹
Guinea	567	58	32	40	24	507	55	35	42	28	25	16	No	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	32 ¹	34 ¹	30 ¹	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	81 ¹	85 ¹	76 ¹	709 ¹	60 ¹	83	83	84	79	44	No	...	...
Lesoto	34	40	56	52	60	45	45	43	36	50	32	20	No	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	37	42	32	38	23	No	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	37	37	37	...	...	No	...	...
Malawi	327	50	41	44	38	432	53	21 ²	22 ²	20 ²	29	18	No	...	...
Mali	544	55	30	35	25	727	53	33	37	29	18	14	No	...	...
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	85	80	90	...	...	Si ¹	...	...
Mauritania	148	48	27	28	25	178	50	29	29	28	28	17	No	...	...
Mozambique	882	54	29	32	25	864	53	22	22	21	11	5	Si ¹	...	...
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	59 ²	56 ²	63 ²	55	35	No	...	...
Níger	1193	53	11	14	8	927	52	13	15	10	6	2	No	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	Si ¹	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	48	62	34	57	30	...	...	...
R. U. Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	35 ²	38 ²	32 ²	14	3	No	...	...
República Centroafricana	239 ¹	60 ¹	16 ¹	21 ¹	10 ¹	248 ¹	54 ¹	13 ¹	17 ¹	8 ¹	9	6	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	36 ¹	34 ¹	38 ¹	16	10	No	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	74	70	78	...	...	No ¹	...	...
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	40	41	40	24	9	No	...	...
Seychelles	...	...	89	87	91	1	41	109	103	116	...	...	Si ¹	...	...
Sierra Leona	132 ¹	54 ¹	44 ¹	47 ¹	40 ¹	219 ¹	54 ¹	52 ²	57 ²	48 ²	41	20	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	Si ¹	...	22 ¹
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	6	...	...	...
Swazilandia	10 ²	54 ²	69 ²	72 ²	67 ²	18 ²	54 ²	49 ²	49 ²	50 ²	47	30	Si ¹	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	38	47	29	25	14	No	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	29 ²	31 ²	28 ²	23	16	No	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	55 ²	59 ²	51 ²	55	27	Si ¹	...	...
Zimbabwe	56 ²	60 ²	47 ²	49 ²	45 ²	703 ²	52 ²	66 ²	64 ²	67 ²	71	9	No	...	...

CUADRO 3

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ⁶				
	Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria ²		Tasa neta de matriculación ajustada de segundo ciclo de secundaria (TNM) (%)			Adolescentes y jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria ³		Tasa bruta de admisión (TBA) al último curso de primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación de primer ciclo de secundaria ⁴		Tasa de terminación de segundo ciclo de secundaria ⁴		Existencia de evaluación del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de secundaria	Porcentaje de estudiantes al final del primer ciclo de secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%) ⁷ en:	
																Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵		
Total (00 ⁰)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	Total	Total			
		Media ponderada			Suma	% M	Media ponderada			Mediana		Mediana					
A nivel mundial	60 210	48	63	63	62	141 755	49	75	75	76	...	53	...	...	...
Países en transición	681	...	85	84 ²	86 ²	1271	45 ²	98	97	98	...	97	85	...	...	...
Países desarrollados	607	49 ²	93	92	93	2717	45	92	92	92	...	83	...	...	...	...
Países en desarrollo	58 923	48	59	59	58	137 767	49	73	72	73	...	46	25	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	3647	60	67	69	66	8459	51	73	74	72	...	...	...	...	...	...
África del Norte	1,185	60	66	67	66	4017	49	72	71	73	...	60	35	...	...	...
Asia Occidental	2462	59	68	71	65	4442	53	74	77	71	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	23 605	52	43	46	39	33 131	52	42	45	39	...	31	15	...	...	...
América del Norte y Europa	989	47 ²	92	91	92	3199	45	92	91	92	...	...	83	...	...	...
América Latina y el Caribe	2769	46	76	75	77	7545	47	77	74	79	...	73	51	...	...	...
América Latina	2557	46	76	75	77	6970	47	77	75	80	...	65	33	...	...	...
Caribe	212	47	76	76	75	575	50	71	68	74	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	284	...	84 ^Y	83 ^Y	85 ^Y	607 ^Y	47 ^Y	99	99	99	...	99	93	...	...	...
Asia Meridional	20 663	43	50	51	49	68 737	49	76	74	77	...	56	23	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	8210	46	77	74	80	19 506	42	92	91	93	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3159	47	84	80	88	9099	34	99	98	100	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	5050	45	63	63	63	10 407	49	81	79	84	...	60	39	...	...	...
Pacífico	43	38 ^Y	66	61	70	545	42	83 ²	84 ²	81 ²	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	14 826 ^{**}	55 ^{**}	54 ^{**}	56 ^{**}	52 ^{**}	25 515 ^{**}	51 ^{**}	70	70	70	...	45	20	...	...	...
Países de bajos ingresos	16 837	54	40	44	35	23 151	53	38	41	34	...	25	14	...	...	...
Países de ingresos medios	42 111	46	61	61	61	114 556	48	78	77	80	...	74	45	...	...	...
Medios bajos	34 945	45	52	53	51	91 658	49	73	72	74	...	53	30	...	...	...
Medios altos	7166	49	77	75	80	22 898	43	88	86	89	...	83	63	...	...	...
Países de altos ingresos	1262	47 ²	92	91	93	4048	44	92	92	92	...	...	83	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Las tasas de matriculación y las tasas brutas de admisión en el último curso se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Los alumnos que superan el límite de edad son aquellos cuya edad es de al menos dos años más que la edad oficial de entrada en un curso determinado. El porcentaje se calcula como la Total del número de alumnos que tienen como mínimo dos años más que la edad teórica del curso en que se encuentran dividido por el número total de matriculaciones en el primer ciclo de secundaria.

2. Los datos reflejan el número real de adolescentes en edad de estar en secundaria que no están matriculados, extraído del ANER de primer ciclo de secundaria, que mide el porcentaje de adolescentes con edad de estar en el primer ciclo de secundaria que están matriculados en primaria, secundaria o superior.

3. Los datos reflejan el número real de adolescentes y jóvenes con edad para estar en el segundo ciclo de secundaria que no están matriculados en ningún nivel, extraído del ANER de segundo ciclo de secundaria, que mide el porcentaje de adolescentes y jóvenes con edad para estar en el segundo ciclo de secundaria que están matriculados en primaria, secundaria o superior.

4. Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de encuestas familiares nacionales e internacionales.

5. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para ver los detalles, consulte las fuentes pertinentes.

6. Altinok (2013); Cheng y Omeova (2014); Ministerios de informes y sitios web sobre educación a nivel nacional; PISA 2012 (OCDE, 2013); TIMSS 2011. «La evaluación del aprendizaje representativo a nivel nacional» se refiere a las evaluaciones de aprendizaje formativo nacional (N) o internacional (I). Hay que utilizar e interpretar la información y

los datos con cuidado ya que los distintos tipos de evaluación no son necesariamente comparables.

7. Se refiere al porcentaje de alumnos que están en el nivel 1 o superior de competencias en lectura o matemáticas.

8. La TBM y la TBA en el último curso no se han calculado debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población de las Naciones Unidas por edad.

9. Se han utilizado datos de población a nivel nacional para calcular la TBM y la TBA en el último curso debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población de las Naciones Unidas por edad.

10. A falta de evaluaciones realizadas en el curso indicador propuesto, se utilizan las encuestas sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes del curso anterior o posterior al curso indicador propuesto como marcadores para informar sobre evaluaciones o resultados de aprendizaje al final de la secundaria.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 4

ODS 4, Meta 4.2 - Acceso universal a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y la enseñanza preescolar

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

País o territorio	MORTALIDAD INFANTIL Y DESNUTRICIÓN ¹		PARTICIPACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA									ENSEÑANZA PREESCOLAR ²		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)	Tasa de retraso moderado o grave de menores de 5 años (%)	Total de matriculaciones en preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en preescolar (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de entrada oficial en primaria (%) ⁴			Porcentaje de niños menores de 5 años en entornos de aprendizaje doméstico estimulantes y positivos (%) ⁵	Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en familias con tres o más libros infantiles	Porcentaje de niños menores de 5 años que están en el camino correcto hacia el bienestar psicosocial, de aprendizaje y de salud (%) ⁶	
			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014						
	Total 2015	Total 2009-2014 ³	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia	14	21	64 ^Y	49 ^Y	52 ^Y	46 ^Y	60 ^Y	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán ⁸	32	18	107	47	23 [*]	23 [*]	24 [*]	21 [*]	20 [*]	21 [*]	
Georgia	12	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	14	13	852	51	60	57	64	95	90	100	92	48	86	
Kirguistán	21	13	126	49	25	25	25	67	66	69	72	27	78	
Tayikistán	45	...	86	46	11	11	10	12	12	11	...	...	...
Turkmenistán	51	27	189	49	63	64	62	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	10	20	13	49	74	73	74	100	99	100	...	...	...
Camboya	29	32	182	48	18	18	18	33	34	32	59	4	68	
China	11	9	38 947	46	82	82	82	...	...	...	...	...	...
Filipinas	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China ⁹	...	...	171	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	27	36	5 349	49	58	57	59	99 ^{**}	100 ^{**}	99^{**}	...	...	...
Japón	3	7	2910 ²	...	90 ²	...	...	96 ²	...	...	...	...	...
Macao, China ⁹	...	...	13	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	7	...	894	49	99	...	...	96	...	...	...	...	...
Mongolia	22	11	133 ^Y	50 ^Y	86 ^Y	85 ^Y	86 ^Y	71 ^Y	71 ^Y	71 ^Y	55	33	76	
Myanmar	50	35	453	51	23	23	24	23	23	23	...	...	...
RDP Lao	67	44	150	50	30	30	31	50	50	51	57	5	81	
República de Corea	3	...	1262	49	92 ²	92 ²	92 ²	99 ²	99 ²	99 ²	...	...	...
RPD Corea	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	79	75
Singapur	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	12	16	1737	48	73	73	73	96	96	96	93	43	92	
Timor-Leste	53	58	16	50	17	17	17	64	59	68	...	...	...
Viet Nam	22	19	3614	47	81	83	80	95^{**}	...	...	96	26	89
América del Norte y Europa														
Albania	14	23	81	48	89	90	87	98	99	97	...	...	...
Alemania	4	...	2225	48	111	111	110	...	...	...	...	...	...
Andorra ⁹	3	...	2	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	...	240	48	102	102	101	...	...	...	...	...	...
Belarús	5	...	327	48	105	107	103	99	100	97	96	92	94	
Bélgica	4	...	463	49	118	118	118	100	100	99	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	5	9	16	47	15	15	14	15 ^Y	16 ^Y	15 ^Y	95	56	96	
Bulgaria	10	...	241	48	83	83	83	93	94	92	...	...	...
Canadá	5	...	556 ²	49 ²	74 ²	74 ²	73 ²	97 ²	97 ²	96 ²	...	...	...
Chipre ⁸	3	...	23	49	77 [*]	77 [*]	77 [*]	92 [*]	93 [*]	92 [*]	
Croacia	4	...	108	48	61	62	61	95	96	95	...	...	...
Dinamarca	4	...	191	49	96	96	97	98	96	100	...	...	...
Eslovaquia	7	...	158	48	92	93	91	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	3	...	60	48	93	95	92	98	98	97	...	...	...
España	4	...	1443	48	98	98	98	100	100	100	...	...	...
Estados Unidos	7	2	8762	49	71	71	72	90	91	90	...	...	...
Estonia	3	...	52 ^Y	48 ^Y	88 ^Y	90 ^Y	87 ^Y	92 ^Y	94 ^Y	91 ^Y	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	6	5	20 ^Y	49 ^Y	29 ^Y	28 ^Y	29 ^Y	36 ^Y	35 ^Y	38 ^Y	92	52	93	
Federación de Rusia	10	...	5397	48	84	84	83	89	90	89	...	...	...
Finlandia	2	...	196	49	80	80	79	98	99	98	...	...	...
Francia	4	...	2584	49	109	109	109	100	100	100	...	...	...
Grecia	5	...	167 ²	48 ²	76 ²	77 ²	76 ²	95 ²	96 ²	94 ²	...	...	...
Hungría	6	...	330	48	84	85	83	92	92	91	...	...	...
Irlanda	4	...	78 ²	49 ²	108 ²	107 ²	110 ²	96 ²	94 ²	98 ²	...	...	...
Islandia	2	...	13 ^Y	48 ^Y	97 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	98 ^Y	...	...	...
Italia	4	...	1686 ²	48 ²	100 ²	101 ²	99 ²	99 ²	99 ²	98 ²	...	...	...
Letonia	8	...	79	49	91	91	90	99	98	100	...	...	...
Liechtenstein ⁸	...	...	0,8	44	106 [*]	109 [*]	102 [*]	100 [*]	99 [*]	100 [*]	
Lituania	5	...	99	49	88	89	88	98	98	97	...	...	...
Luxemburgo	2	...	16 ²	49 ²	93 ²	93 ²	94 ²	98 ²	96 ²	100 ²	...	...	...
Malta	6	...	9	49	115	112	119	100	100	100	...	...	...
Mónaco ⁹	4	...	0,9	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	5	9	13	47	55	57	54	66	68	63	98	73	94	
Noruega	3	...	187	49	98	98	98	100	100	100	...	...	...
Países Bajos	4	...	512	49	95	95	95	100 ^{**}	100 ^{**}	100^{**}	...	...	...
Polonia	5	...	1216 ²	49 ²	77 ²	78 ²	77 ²	89 ²	91 ²	88 ²	...	...	...
Portugal	4	...	265	48	92	93	90	98	100	96	...	...	...
Reino Unido	4	...	1480	49	88	88	88	100	100	99	...	...	...
República Checa	3	...	367	48	105	106	104	...	...	...	...	...	...
República de Moldova ⁸	16	6	130	48	84 [*]	84 [*]	83 [*]	97 [*]	96 [*]	97 [*]	89	68	84	
Rumania	11	...	569	49	90	90	91	90 ^{**}	90 ^{**}	90^{**}	...	...	...
San Marino ⁸	3	...	1 ^Y	50 ^Y	107 ^Y	106 ^Y	108 ^Y	94 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	...	...	...
Serbia ⁸	7	6	157	49	59 [*]	59 [*]	59 [*]	98 [*]	98 [*]	99 [*]	96	72	95	
Suecia	3	...	441	48	96	96	95	98	98	98	...	...	...
Suiza	4	...	166	48	105	106	104	100	99	100	...	...	...

CUADRO 4

(continuación)

País o territorio	MORTALIDAD INFANTIL Y DESNUTRICIÓN ¹		PARTICIPACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA									ENSEÑANZA PREESCOLAR ²		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)	Tasa de retraso moderado o grave de menores de 5 años (%)	Total de matriculaciones en preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en preescolar (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de entrada oficial en primaria (%) ³			Porcentaje de niños menores de 5 años en entornos de aprendizaje doméstico estimulantes y positivos (%) ⁴	Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en familias con tres o más libros infantiles	Porcentaje de niños menores de 5 años que están en el camino correcto hacia el bienestar psicosocial, de aprendizaje y de salud (%) ⁵	
			Total 2015	Total 2009-2014 ¹	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014				
	Total (000)	% M			Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	
Ucrania	9	...	1354 ^Y	48 ^Y	104 ^Y	105 ^Y	103 ^Y	...	...	...	98	91	89
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	8	...	2	48	75	78	72	93	100	86	...	...	...
Argentina	13	...	1567 ^Z	49 ^Z	72 ^Z	71 ^Z	72 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	97 ^Z	84	61	85	
Aruba	...	...	3	48	107	108	106	100	100	100	...	...	...
Bahamas	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	13	8	6	50	84	83	86	94	93	95	...	85	97	
Belize	17	19	8	49	50	50	51	93	92	93	86	40	88	
Bermudas	...	...	0,4	50	54	54	55	61 ^Y	58 ^Y	63 ^Y	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	38	18	298 ^Z	49 ^Z	63 ^Z	64 ^Z	63 ^Z	81 ^Z	82 ^Z	80 ^Z	...	...	...
Brasil ⁶	16	...	4870 ^Z	49 ^Z	86 ^Z	86 ^Z	86 ^Z	88 ^Z	87 ^Z	89 ^Z	...	...	...
Chile	8	2	609	49	128	130	126	99	99	99	...	...	...
Colombia	16	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	10	...	115	49	53	53	53	93	93	94	68	37	81	
Cuba	6	...	357	49	98	98	99	97	96	98	...	48	89	
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	21	...	2	48	85	88	82	...	...	...	...	...	...
Ecuador	22	25	587	49	62	61	62	99	100	97	...	...	...
El Salvador	17	14	233	50	72	71	73	94	92	95	...	18	81	
Granada	12	...	4	47	91	94	88	98 ^Z	97 ^Z	98 ^Z	...	...	...
Guatemala	29	48	521	50	66	65	66	76	76	76	...	...	...
Guyana	39	12	28 ^Y	49 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	93 ^Y	91 ^Y	91 ^Y	92 ^Y	...	47	86	
Haiti	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	20	23	238	50	47	47	48	96	95	97	...	...	...
Islas Caimán ⁹	...	...	1 ^Z	48 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ⁹	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas ⁸	...	...	0,9	50	89 [*]	98 [*]	
Jamaica	16	6	138	51	105	102	108	96	92	100	88	55	89	
México	13	14	4798	49	69	68	70	99	98	100	...	...	...
Montserrat ⁹	...	...	0,1	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	17	...	102 ^Z	49 ^Z	71 ^Z	71 ^Z	72 ^Z	84 ^Z	83 ^Z	84 ^Z	...	26	80	
Paraguay	21	11	152 ^Y	49 ^Y	38 ^Y	38 ^Y	38 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	...	...	...
Perú	17	18	1551	49	88	87	88	99	98	99	...	...	...
República Dominicana	31	7	278	50	44	43	45	74	72	75	...	10	84	
Saint Kitts y Nevis	11	...	2	48	94	97	92	99	100	98	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	18	...	3	50	69	68	70	85	85	84	...	...	...
Santa Lucía	14	3	4	51	65	63	67	80	79	81	93	68	91	
Sint-Maarten ⁹	...	...	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	21	9	18	49	94	92	96	96	95	98	73	25	71	
Trinidad y Tobago	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	10	11	103 ^Z	49 ^Z	70 ^Z	70 ^Z	70 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	93	59	87	
Venezuela, R. B.	15	13	1288	49	73	73	73	90	90	90	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita	15	...	306	55	16	14	18	57	56	57	...	...	...
Argelia	26	12	...	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70
Bahrein	6	...	33	49	55	55	55	41	41	41	...	...	...
Egipto	24	22	1177	48	30	31	30	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	7	...	166	49	92	92	92	79	82	76	...	...	...
Iraq	32	23	...	...	...	...	...	72	77	67	58	5	72
Israel	4	...	502	49	111	111	111	...	...	...	...	...	...
Jordania	18	8	110 ^Y	48 ^Y	32 ^Y	33 ^Y	31 ^Y	...	...	...	82	23	69
Kuwait ⁹	9	6	82	49	...	...	...	79	79	78	...	...	...
Libano	8	...	172 ^Z	48 ^Z	84 ^Z	87 ^Z	82 ^Z	...	...	...	...	...	...
Libia	13	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...
Marruecos	28	15	746	44	60	65	53	51 ^Y	52 ^Y	50 ^Y	...	...	...
Omán	12	10	69	50	54	53	55	...	...	...	...	25	68
Palestina	21	7	127	49	51	50	51	97 ^Z	100 ^Z	95 ^Z	78	20	72	
Qatar	8	...	38	49	58	58	58	77	75	79	88	40	83	
República Árabe Siria	13	28	87 ^Z	48 ^Z	6 ^Z	6 ^Z	6 ^Z	14	13	15	...	...	...
Sudán	70	38	755 ^Z	51 ^Z	34 ^Z	33 ^Z	35 ^Z	89	88	91	...	...	...
Túnez	14	10	226	49	43	42	43	41 ^Z	42 ^Z	40 ^Z	71	18	76	
Turquía	14	10	1078 ^Z	48 ^Z	28 ^Z	28 ^Z	27 ^Z	73 ^Z	73 ^Z	72 ^Z	...	...	...
Yemen	42	47	29 ^Z	46 ^Z	1 ^Z	1 ^Z	1 ^Z	4 ^Z	5 ^Z	4 ^Z	...	...	...
El Pacífico														
Australia ⁷	4	...	357	48	...	...	...	80 ^Z	80 ^Z	80 ^Z	...	...	...
Fiji	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook ⁸	8	...	0,5	50	78 [*]	75 [*]	81 [*]	94 [*]	88 [*]	100 [*]	
Islas Marshall	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	28	...	47	49	98	98	98	...	...	...	...	...	...
Kiribati	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F.	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁸	35	...	0,9	48	90 [*]	85 [*]	96 [*]	71 [*]	62 [*]	82 [*]	
Niue ⁸	23	...	0,0	47	119 [*]	113 [*]	125 [*]	
Nueva Zelanda	6	...	116	49	92	91	93	93	92	94	...	...	...
Palau ⁸	16	...	0,5	52	74 [*]	71 [*]	77 [*]	91 [*]	100 [*]	81 [*]	
Papua Nueva Guinea	57	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 4

(continuación)

País o territorio	MORTALIDAD INFANTIL ¹ Y DESNUTRICIÓN ²		PARTICIPACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA									ENSEÑANZA PREESCOLAR ³		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)	Tasa de retraso moderado o grave de menores de 5 años (%)	Total de matriculaciones en preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en preescolar (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de entrada oficial en primaria (%) ⁴			Porcentaje de niños menores de 5 años en entornos de aprendizaje doméstico estimulantes y positivos (%) ⁵	Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en familias con tres o más libros infantiles	Porcentaje de niños menores de 5 años que están en el camino correcto hacia el bienestar psicosocial, de aprendizaje y de salud (%) ⁶	
			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014						
	Total 2015	Total 2009-2014 ⁷	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	2009-2015 ⁸	2009-2015 ⁸	2009-2015 ⁸	
Samoa	18	...	4	51	37	35	39	30	27	32	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	17	8	2	48	39	39	38	...	...	...	...	...	...
Tuvalu ⁴	27	...	0,7	48	93 [*]	93 [*]	93 [*]	
Vanuatu	28	29	13 ^z	48 ^z	97 ^z	98 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional														
Afganistán	91	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	38	36	2961 ^z	49 ^z	32 ^z	32 ^z	32 ^z	...	...	...	78	9	64
Bhután	33	34	5	51	17	16	18	...	...	...	54	6	72
India	48	39	7376 ^z	45 ^z	10 ^z	10 ^z	9 ^z	...	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	16	7	543	49	42	43	42	38	39	37	...	...	...
Maldivas ⁹	9	20	23	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	36	37	1014	48	85	87	84	81	81	81	67	5	64	
Pakistán	81	45	6550	45	70	74	66	94	100	89	...	...	...
Sri Lanka	10	15	335 ^z	49 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana														
Angola	157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	100	34	129	50	21	20	21	60 ^y	61 ^y	59 ^y	...	1	61	
Botswana	44	...	27 ^z	49 ^z	18 ^z	18 ^z	18 ^z	28 ^z	27 ^z	28 ^z	...	...	...
Burkina Faso	89	33	72	51	4	4	4	9	9	9	...	...	...
Burundi	82	58	67	50	7	7	7	22	22	23	...	...	...
Cabo Verde	25	...	22	50	70	70	70	83	82	84	...	...	...
Camerún	88	33	467	50	34	34	35	48	49	48	62	4	51	
Chad	139	39	11 ^z	47 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z	...	...	...	70	1	33
Comoras	74	32	15 ^z	50 ^z	23 ^z	22 ^z	24 ^z	76 ^z	74 ^z	78 ^z	...	...	...
Congo	45	25	54 ^y	49 ^y	14 ^y	14 ^y	14 ^y	23 ^y	22 ^y	25 ^y	56	1	49	
Côte d'Ivoire	93	30	129	50	7	7	7	19	21	18	...	...	...
Djibouti	65	34	2	46	5 ⁺¹	5 ⁺¹	4 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
Eritrea	47	50	46 ^z	49 ^z	15 ^z	15 ^z	15 ^z	16 ^z	16 ^z	16 ^z	...	...	...
Etiopía	59	40	2496	48	30	31	30	25 ^{..y}	24 ^{..y}	26 ^{..y}	...	...	...
Gabón	51	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	69	25	87	51	34	33	35	52	51	53	48	1	68	
Ghana	62	19	1767	50	121	119	122	99 ^{**}	98 ^{**}	100 ^{**}	40	6	74	
Guinea	94	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Bissau	93	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	61
Guinea Ecuatorial	94	26	42 ^y	50 ^y	68 ^y	68 ^y	68 ^y	68 ^y	67 ^y	70 ^y	...	...	...
Kenya	49	26	3020	49	74	75	73	...	...	...	...	...	...
Lesoto	90	33	48	51	31	30	32	34	33	34	...	...	...
Liberia	70	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	50	49	285	51	14	13	14	...	...	...	...	...	...
Malawi	64	42	...	...	...	...	...	...	...	...	29	1	60
Mali	115	...	92	50	4	4	4	44	46	42	...	0	62	
Mauritania	85	22	11	56	3	3	4	...	...	...	55	...	58
Mauricio	14	...	30	50	102	101	104	94	94	94	...	...	...
Mozambique	79	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	45	23	25 ^z	51 ^z	21 ^z	21 ^z	22 ^z	48 ^z	46 ^z	50 ^z	...	...	...
Niger	96	43	142	50	7	7	7	17 ^z	17 ^z	16 ^z	...	...	...
Nigeria	109	33	...	...	...	...	...	...	...	...	65	6	57
República Centroafricana	130	41	...	...	...	...	...	...	...	...	74	1	47
Rep. Democrática del Congo	98	43	309	51	4	4	4	...	...	...	61	1	66
República Unida de Tanzania	49	35	1026 ^z	50 ^z	32 ^z	32 ^z	33 ^z	46 ^z	43 ^z	49 ^z	...	...	...
Rwanda	42	38	142 ^z	51 ^z	14 ^z	14 ^z	15 ^z	47 ^z	46 ^z	47 ^z	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	47	...	9 ⁺¹	52	51	49	54	57	56	58	63	6	55	
Senegal	47	19	199	52	15	14	16	18	17	19	...	...	...
Seychelles	14	8	3	49	93	93	93	96	98	93	...	...	...
Sierra Leona	120	38	54 ^z	52 ^z	10 ^z	9 ^z	10 ^z	24 ^z	24 ^z	25 ^z	54	2	45	
Somalia	137	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudafrica	41	...	823 ^z	50 ^z	76 ^z	77 ^z	76 ^z	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	93	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	61	26	...	...	...	...	...	...	...	...	50	4	62
Togo	78	28	97	51	15	15	15	75	74	75	62	2	55	
Uganda	55	34	430 ^z	50 ^z	11 ^z	11 ^z	11 ^z	...	...	...	...	...	...
Zambia	64	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabue	71	28	374 ^z	50 ^z	42 ^z	42 ^z	43 ^z	37 ^z	36 ^z	37 ^z	43	3	62	
	Media ponderada	Mediana	Total	% M	Media ponderada			Media ponderada			Mediana	Mediana	Mediana	
A nivel mundial	43	24	155 000 ^{**}	48 ^{**}	44 ^{**}	44 ^{**}	44 ^{**}	67 ^{**}	67 ^{**}	66^{**}	...	...	...
Países en transición	19	12	8661	48	62	62	62	73	73	73	...	...	...
Países desarrollados	5	...	28 820	49	87	87	87	94	95	94	...	...	...
Países en desarrollo	48	26	117 519 ^{**}	48 ^{**}	39 ^{**}	39 ^{**}	38 ^{**}	64 ^{**}	62 ^{**z}	62 ^{**z}	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	29	12	6500 ^{**}	48 ^{**}	29 ^{**}	29 ^{**}	29 ^{**}	51 ^{**}	51 ^{**}	50^{**}	...	...	...
África del Norte	35	15	3538	48	40	40	39	59 ^{**}	60 ^{**}	58^{**}	...	...	...
Asia Occidental	22	10	2962 ^{**}	49 ^{**}	22 ^{**}	22 ^{**}	22 ^{**}	43 ^{**}	43 ^{**}	42^{**}	...	...	...
África Subsahariana	84	33	17 207 ^{**}	50 ^{**}	22 ^{**}	21 ^{**}	22 ^{**}	41 ^{**z}	40 ^{**z}	42 ^{**z}	...	...	...
América del Norte y Europa	6	23	31 685	49	85	85	85	93	94	93	...	...	...
América Latina y el Caribe	18	...	19 989 ^{**}	49 ^{**}	73 ^{**}	73 ^{**}	73 ^{**}	90 ^{**}	89 ^{**}	91^{**}	...	...	...
América Latina	17	14	18 495 ^{**}	49 ^{**}	73 ^{**}	72 ^{**}	73 ^{**}	91 ^{**}	90 ^{**}	91^{**}	...	...	...

CUADRO 4

(continuación)

País o territorio	MORTALIDAD INFANTIL Y DESNUTRICIÓN ¹		PARTICIPACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA									ENSEÑANZA PREESCOLAR ²		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)	Tasa de retraso moderado o grave de menores de 5 años (%)	Total de matriculaciones en preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en preescolar (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de entrada oficial en primaria (%) ³			Porcentaje de niños menores de 5 años en entornos de aprendizaje doméstico estimulantes y positivos (%) ⁴	Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en familias con tres o más libros infantiles	Porcentaje de niños menores de 5 años que están en el camino correcto hacia el bienestar psicosocial, de aprendizaje y de salud (%) ⁵	
			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014						
	Total 2015	Total 2009-2014 ¹	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	2009-2015 ³	2009-2015 ³	2009-2015 ³	
Media ponderada	Mediana	Total	% M	Media ponderada			Media ponderada			Mediana	Mediana	Mediana		
Caribe	...	...	1494**	50**	76**	75**	77**	81**	80**	83**	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	32	16	2,008**	49**	34**	34**	34**	49**	49**	50**	...	...	...
Asia Meridional	51	36	18 810**	46**	18**	19**	18**	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	17	25	57 653	47	76	76	76	79**	...	...	...	...	...
Asia Oriental	10	9	43 974	46	83	82	83	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	27	32	13 679	49	60	60	60	78	78	78	...	...	...
Pacífico	24	...	1148**	48**	98**	98**	97**	76**	76**	76**	...	...	...
Países afectados por conflictos	57	35	39 512**	48**	23**	23**	22**	58** ^y	59** ^y	58** ^y	...	...	...
Países de bajos ingresos	76	35	9277**	49**	17**	17**	17**	41**	41**	41**	...	...	...
Países de ingresos medios	42	19	106 272**	47**	42**	43**	42**	67**	65** ^y	65** ^y	...	...	...
Medios bajos	53	28	42 487**	48**	26**	26**	26**	60** ^y	60** ^y	59** ^y	...	...	...
Medios altos	20	11	63 784	47	73	73	73	76**	75** ^z	77** ^z	...	...	...
Países de ingresos altos	7	...	39 451	49	83	83	83	91	91	91	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Las tasas de matriculación se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Las tasas de mortalidad de menores de 5 años son las estimaciones actualizadas realizadas por el Grupo Interinstitucional sobre Cálculo de la Mortalidad Infantil en septiembre de 2015. Se basan en la variante mediana.

2. UNICEF, la OMS y el Banco Mundial (2015).

3. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

4. La ANER un año antes de la edad oficial para entrar en la escuela primaria es el porcentaje de niños con la edad prevista un año antes de entrar en primaria que están matriculados en preescolar o en primaria.

5. MICS 4 y 5 de UNICEF, informes nacionales.

6. Los datos se refieren al indicador de la MICS «Apoyo de los adultos al aprendizaje», que es la proporción de niños de 36 a 59 meses de edad con los que un adulto ha participado en cuatro o más de las siguientes actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos 3 días: a) leer libros con el niño, b) contar cuentos al niño, c) cantar canciones al niño, d) sacar al niño fuera del hogar, e) jugar con el niño y f) nombrar, contar o dibujar cosas con el niño.

7. Los datos se refieren al indicador de la MICS «Índice de desarrollo temprano infantil», que es el porcentaje de niños que están en el camino correcto para alcanzar su desarrollo en al menos tres de los siguientes ámbitos:

a) alfabetización-conocimientos numéricos, b) desarrollo físico, c) desarrollo socioemocional y d) aprendizaje (capacidad para seguir instrucciones sencillas, capacidad para hacer algo de manera independiente).

8. Para calcular las tasas de matriculación se han utilizado los datos de población nacionales porque había incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o una falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

9. Las tasas de matriculación no se han calculado debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 5

ODS 4, Meta 4.3. Acceso universal a formación técnica, profesional y superior

Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria - parte 1

País o territorio	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL								
	Proporción de enseñanza técnica y profesional en los índices de matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en enseñanza técnica y profesional secundaria (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior			Año lectivo finalizado en 2014		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso									
Armenia	11	12	10	.	.	.	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y
Azerbaiyán ²	20	18	22	100	100	100	11 ^Y	10 ^Y	11 ^Y
Georgia	5	5	5	100	100	100	2	2	2
Kazajistán	11	12	11	100	100	100	7	7	7
Kirguistán	10	11	9	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	6	6	5
Tayikistán	1 ^Z	2 ^Z	0,3 ^Z	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	8	9	6	.	.	.	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental									
Brunei Darussalam	11	12	11	.	.	.	7	8	6
Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	22	23	21	38	42	32	...	...	...
Filipinas	z	z	z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	z	z	z
Hong Kong, China	2	3	0,5	68	79	53	1 ^Y	1 ^Y	0 ^Y
Indonesia	19	22	15	.	.	.	10	12	8
Japón	12 ^Z	13 ^Z	10 ^Z	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	6 ^Y	7 ^Y	5 ^Y
Macao, China	4	5	4	.	.	.	2	2	1
Malasia	11	13	9	100	100	100	6	...	...
Mongolia	10	12	8	100	100	100	5	6	4
Myanmar	.	.	.	...	...	...	.	.	.
República de Corea	9 ^Z	10 ^Z	8 ^Z	z	z	z	5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z
República Democrática Popular Lao	1	1	2	100	100	100	0	0	0
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	16 ^Z	19 ^Z	13 ^Z	.	.	.	8 ^Y	9 ^Y	7 ^Y
Timor-Leste	5	5	4	.	.	.	2	3	2
Viet Nam	...	...	...	100	100	100	...	...	...
América del Norte y Europa									
Albania	8	12	4	100	100	100	4	7	2
Alemania	19	22	15	91	88	93	...	...	...
Andorra ³	8	9	8	100	100	100	...	...	...
Austria	36	39	34	100	100	100	...	...	...
Belarus	13	16	10	100	100	100	7	9	5
Bélgica	46	47	45	93	95	90	22	24	20
Bosnia y Herzegovina	39	42	36	y	y	y	...	...	...
Bulgaria	32	36	28	100	100	100	15	18	12
Canadá	4 ^Z	5 ^Z	4 ^Z	...	...	...	...	...	...
Chipre ²	8	12	3	100	100	100	4 ^Y	6 ^Y	2 ^Y
Croacia	40	43	38	.	.	.	25	27	23
Dinamarca	24	26	21	.	.	.	12	15	10
Eslovaquia	32	34	30	100	100	100	...	...	...
Eslovenia	42	46	37	.	.	.	26	29	22
España	17	18	16	.	.	.	9	11	7
Estados Unidos	.	.	.	100	100	100	.	.	.
Estonia	19 ^Z	25 ^Z	13 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	9 ^Z	12 ^Z	6 ^Z
La ex República Yugoslava de Macedonia	30 ^Y	32 ^Y	27 ^Y	y	y	y	...	...	...
Federación de Rusia	16	19	13	100	100	100	...	...	...
Finlandia	47	47	46	100	100	100	22	23	20
Francia	19	20	17	51	40	57	14	16	12
Grecia	18 ^Z	21 ^Z	15 ^Z	...	...	...	10 ^Y	12 ^Y	8 ^Y
Hungría	14	16	12	100	100	100	9	11	7
Irlanda	16 ^Y	15 ^Y	17 ^Y	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	8 ^Y	7 ^Y	8 ^Y
Islandia	22 ^Y	25 ^Y	18 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	12 ^Y	15 ^Y	9 ^Y
Italia	36 ^Z	42 ^Z	30 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	23 ^Z	28 ^Z	19 ^Z
Letonia	22	26	18	100	100	100	11	13	9
Liechtenstein ²	35	41	29	.	.	.	26 ^Y	33 ^Y	19 ^Y
Lituania	10	12	7	100	100	100	6	8	4
Luxemburgo	32 ^Z	33 ^Z	31 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	22 ^Z	22 ^Z	21 ^Z
Malta	8	9	7	96	97	96	4	5	4
Mónaco	12	14	10	44	46	42	...	...	...
Montenegro	33	35	30	y	y	y	...	...	...
Noruega	29	34	24	100	100	100	17	21	14
Países Bajos	48 ^Y	50 ^Y	46 ^Y	100	100	100	25 ^Y	27 ^Y	24 ^Y
Polonia	28 ^Z	34 ^Z	22 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	15 ^Z	19 ^Z	12 ^Z
Portugal	28	31	24	100	100	100	17	20	14
Reino Unido	32	32	32	.	.	.	18	19	17
República Checa	39	42	36	16	24	12	...	...	...
República de Moldova ²	13	15	11	100	100	100	6 ^Y	6 ^Y	5 ^Y
Rumania	29	32	25	100	100	100	21 ^Z	24 ^Z	18 ^Z
San Marino ²	22 ^Y	30 ^Y	14 ^Y	y	y	y	...	...	...
Serbia ²	37	39	36	100	100	100	25 ^Y	26 ^Y	24 ^Y
Suecia	27	28	26	72	70	74	14	15	12
Suiza	37	41	33	.	.	.	23	26	19
Ucrania	9	11	7	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	4	6	3
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	4	5	3	53 ^Y	53 ^Y	52 ^Y	2	2	1
Argentina	z	z	z	z	z	z	z	z	z
Aruba	13 ^Y	16 ^Y	9 ^Y	.	.	.	...	...	...

CUADRO 5

Parte 1 (continuación)

País o territorio	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL								
	Proporción de enseñanza técnica y profesional en los índices de matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en enseñanza técnica y profesional secundaria (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior			Año lectivo finalizado en 2014		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	66	72	60	...	...	...
Belice	3	3	3	.z	.z	.z	2	2	2
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z
Brasil ²	4 ^z	3 ^z	4 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z
Chile	21	22	20	...	...	...	10	10	10
Colombia	7	7	8	...	...	...	4	4	4
Costa Rica	22	21	23	...	...	...	7	7	7
Cuba	24	29	19	100	100	100	14 ^z	17 ^z	11 ^z
Curazao	72 ^z	76 ^z	69 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	32 ^z	33 ^z	32 ^z	...	...	...	19 ^z	19 ^z	18 ^z
El Salvador	18	17	19	...	...	...	9	9	9
Granada	...	...	...	100	100	100	...	...	...
Guatemala	27	25	29	...	...	...	9	9	9
Guyana	5 ^y	6 ^y	4 ^y	21 ^y	28 ^y	15 ^y	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	32	33	31	...	...	...	7	7	8
Islas Caimán	.z	.z	.z	.y	.y	.y	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0,9	1	1	...	...	...	0 ^z	...	...
Jamaica	...	...	...	84	86	82	...	...	...
México	17 ^y	15 ^y	18 ^y	...	...	...	3 ^y	3 ^y	3 ^y
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	14 ^y	15 ^y	13 ^y	...	...	...	8 ^y	8 ^y	7 ^y
Paraguay	16 ^y	16 ^y	15 ^y	.y	.y	.y	5 ^y	5 ^y	5 ^y
Perú	1	1	2	...	...	...	0	0	0
República Dominicana	5	4	6	...	...	...	2	2	3
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	100	100	100	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	40 ^y	58 ^y	31 ^y	...	...	...
Santa Lucía	1,0	1	0,4	66	67	66	.z	.z	.z
Sint-Maarten	59	67	51	...	...	...	...	...	...
Suriname	29 ^z	43 ^z	18 ^z	...	...	...	15 ^z	19 ^z	11 ^z
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	23 ^z	28 ^z	19 ^z	.z	.z	.z	9 ^z	10 ^z	7 ^z
Venezuela, República Bolivariana de	5	5	5	...	...	...	2	2	2
África del Norte y Asia Occidental									
Arabia Saudita	5 ^z	8 ^z	2 ^z	...	...	...	2 ^z	2 ^z	1 ^z
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	8	14	2	99	99	98	3	5	1
Egipto	21	23	18	18	22	12	10	12	9
Emiratos Árabes Unidos	2	2	1	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	20	20	19	...	...	...	13	13	13
Jordania	...	...	...	.y	.y	.y	...	...	...
Kuwait	2 ^z	3 ^z	2 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	.y	.y	.y
Libano	15 ^z	18 ^z	11 ^z	.z	.z	.z	5 ^z	6 ^z	4 ^z
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	6 ^y	7 ^y	5 ^y	100	100	100	2 ^z	...	2 ^z
Omán ³	0,02	0,04	-	...	...	...	...	...	...
Palestina	0,4	0,7	0,1	100	100	100	0	0	0
Qatar	0,7	1	-	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	5 ^z	6 ^z	4 ^z	86 ^z	92 ^z	77 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z
Sudán	1 ^z	2 ^z	1 ^z	.z	.z	.z	...	...	...
Túnez	6	...	...	100	...	...	...	...	...
Turquía	21 ^z	23 ^z	20 ^z	.z	.z	.z	13 ^z	14 ^z	12 ^z
Yemen	0,7 ^z	1 ^z	0 ^z	.z	.z	.z	0 ^z	...	...
El Pacífico									
Australia	33	37	30	100	100	100	11 ^z	14 ^z	8 ^z
Fiji	1 ^y	2 ^y	1 ^y	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1 ^y	1 ^y	0 ^y
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook ²	4 ^y	6 ^y	2 ^y	...	...	...	3 ^y	5 ^y	2 ^y
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	17	16	19	100 ^z	100 ^z	100 ^z	6	7	6
Palau ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	8 ^y	10 ^y	5 ^y	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	3	6	1	...	...	...	2	4	1
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional									
Afganistán	1,0	1	0,2	93	94	92	0	1	0
Bangladesh	3 ^z	4 ^z	2 ^z	95 ^z	96 ^z	86 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z
Bhután	2	2	1	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...

CUADRO 5

Parte 1 (continuación)

País o territorio	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL								
	Proporción de enseñanza técnica y profesional en los índices de matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en enseñanza técnica y profesional secundaria (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior			Año lectivo finalizado en 2014		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
India	1 ²	2 ²	0,5 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
Irán, República Islámica del	15	19	11	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	6	7	4
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	3	3	3	100	100	100	1	1	1
Sri Lanka	6 ²	6 ²	5 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
África Subsahariana									
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	3	3	3	...	...	...	1 ²	1 ²	1 ²
Botswana	5 ²	6 ²	4 ²	...	...	...	.²	. ²	. ²
Burkina Faso	3	3	3	100 ²	100 ²	100 ²	1 ²	1 ²	1 ²
Burundi	6	7	6	...	...	...	2	2	1
Cabo Verde	3	4	2	100	100	100	1	2	1
Camerún	22	26	18	16	18	14	7	9	5
Chad	1 ^Y	1 ^Y	2 ^Y	...	...	...	...	...	...
Comoras	0,5 ²	1 ²	0,1 ²	...	...	...	.²	. ²	. ²
Congo	10 ^Y	10 ^Y	10 ^Y	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	6	8	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7	8	6	. ²	. ²	. ²	...	...	...
Eritrea	1 ²	1 ²	1 ²	100 ²	100 ²	100 ²	0 ²	0 ²	0 ²
Etiopía	4 ^Y	4 ^Y	5 ^Y	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...
Ghana	2	3	1	...	...	...	1 ^{**}	1 ^{**}	0 ^{**}
Guinea	4	3	4	.	.	.	1	1	1
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	81 ^Y	84 ^Y	76 ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y
Lesoto	2	2	2	100	100	100	-	-	-
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2	2	1	100	100	100	1	1	0
Malawi	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...
Mali	13	15	12	100	100	100	4	5	3
Mauritania	1	1	1	.	.	.	0	0	0
Mauricio	14	18	10	32	45	20	...	...	...
Mozambique	5	6	4	.	.	.	1	1	0
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	8	6	12	100	100	100	1	1	1
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	3 ^Y	3 ^Y	3 ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	0 ^Y	0 ^Y	0 ^Y
Rep. Democrática del Congo	19	20	17	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	12 ²	12 ²	12 ²	84 ^Y	83 ^Y	85 ^Y	...	...	...
Rwanda	15	17	13	100	100	100	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	7	8	7	.	.	.	.^Y	. ^Y	. ^Y
Senegal	...	...	...	.^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	...
Seychelles	4	6	2	87	87	86	2	3	1
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7 ^{**}	8 ^{**}	7 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	3 ²	3 ²	3 ²
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	0,4 ²	0,6 ²	0,3 ²	100 ²	100 ²	100 ²	. ²	. ²	. ²
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	4 ²	5 ²	4 ²	. ²	. ²	. ²	...	...	...
Zambia	...	...	...	.²	. ²	. ²	...	...	...
Zimbabwe	. ²	. ²	. ²	...	...	...	.²	. ²	. ²
		Media ponderada			Mediana			Mediana	
A nivel mundial	10,7 ^{**}	11,6 ^{**}	9,7 ^{**}	95	96	92	3	4	2
Países en transición	15,8	17,5	13,9	100	100	100	6	7	5
Países desarrollados	17,0	18,6	15,2	100	100	100	14	15	12
Países en desarrollo	9,3 ^{**}	10,1 ^{**}	8,5 ^{**}	.	.	.	1	1	1
África del Norte y Asia Occidental	12,8 ^{**}	14,1 ^{**}	11,3 ^{**}	.	.	.	2	4	2
África del Norte	13,3 ^{**}	15,2 ^{**}	11,4 ^{**}	18	22	12	...	...	...
Asia Occidental	12,3 ^{**}	13,3 ^{**}	11,1 ^{**}	.	.	.	1,9	2,5	1,0
África Subsahariana	6,5 ^{**}	7,2 ^{**}	5,7 ^{**}	82	84	81	0,6	0,7	0,4
América del Norte y Europa	16,9	18,7	15,0	100	100	100	14	16	12
América Latina y el Caribe	8,9 ^{**}	8,4 ^{**}	9,4 ^{**}	.	.	.	2	2	2
América Latina	8,9 ^{**}	8,3 ^{**}	9,4 ^{**}	.	.	.	6	6	6
Caribe	8,7 ^{**}	10,0 ^{**}	7,5 ^{**}	46	56	42	.	.	.
Asia Central y el Cáucaso	14,0 ^{**}	14,3 ^{**}	13,7 ^{**}	100	100	100	6	6	5
Asia Meridional	2,1 ^{**}	2,9 ^{**}	1,3 ^{**}	100	100	100	0,7	0,9	0,3
Asia Oriental y Sudoriental	17,3	18,6	15,9	53	60	42	5	5	5
Asia Oriental	19,9	20,8	18,9	53	60	42	5	5	4
Asia Sudoriental	11,7	13,9	9,6	50	50	50	4	...	...
Pacífico	26,1	28,3	23,6	.	.	.	0,4	0,7	0,2
Países afectados por conflictos	5,7 ^{**}	6,8 ^{**}	4,6 ^{**}	.	.	.	1,2	...	...

CUADRO 5

Parte 1 (continuación)

País o territorio	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL								
	Proporción de enseñanza técnica y profesional en los índices de matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en enseñanza técnica y profesional secundaria (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior					
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Países de bajos ingresos	5,8**	6,3**	5,2**	93	94	92	...	...	...
Países de ingresos medios	10,0**	10,9**	9,1**	21	25	15	2	3	2
Medios bajos	4,8**	5,7**	3,9**	19	25	15	1,0	1,2	0,9
Medios altos	16,7	17,6	15,7	32	45	20	5	5	4
Países de ingresos altos	14,9	16,5	13,2	66	70	57	9	10	7

CUADRO 5

ODS 4, Meta 4.3. Acceso universal a formación técnica, profesional y superior

Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria - parte 2

País o territorio	ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR											PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
	Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)			Tasa bruta de admisión (TBA) en enseñanza superior (%)			Total de estudiantes matriculados en enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25-64) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Último año de la encuesta 2011		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia	...	...	...	...	...	...	113	55	44	40	48	...	...	...
Azerbaiján ²	...	...	...	...	...	...	195	52	23 ¹	22 ¹	25 ¹	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	121	55	39	35	44	...	...	...
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	658	55	46	40	52	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	268	56	46	40	52	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	225	39	26	32	21	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	44	39	8	10	6	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	11	61	32	24	40	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	...	...	...	...	...	...	41 924	51	39	37	43	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	...	...	3563	55	36	31	40	...	...	...
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	305	52	69	64	74	...	...	...
Indonesia	44	39	49	30	29	32	6463	52	31	29	33	...	...	...
Japón	85	83	88	...	...	...	3863 ²	47 ²	62 ²	65 ²	60 ²	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	...	...	3342 ²	40 ²	95 ²	108 ²	81 ²	...	...	...
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	...	...	132	48	17	18	17	...	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	...	30	56	69	60	79	...	...	...
Malasia	41	37	43	35	...	...	860	57	30	...	...	...	...	...
Mongolia	...	...	...	84	69	99	175	58	64	53	76	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...	...	...	634 ^Y	55 ^Y	14 ^Y	12 ^Y	15 ^Y	...	...	...
Singapur ³	...	...	...	...	...	...	255 ^Z	50 ^Z	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	...	...	...	...	...	2433	57	53	45	60	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	2692	50	30	30	31	...	...	...
América del Norte y Europa														
Albania	99	96	102	64	55	72	174	57	63	52	74	...	...	...
Alemania	78	75	82	67	66	69	2912	47	65	68	63	50	53	51
Andorra ³	29	24	33	...	...	...	0.5	57	...	...	...	...	...	...
Austria	75	67	82	75	68	82	421	53	80	73	88	48	49	48
Belarus	78 ^Z	63 ^Z	98 ^Z	90 ^Z	80 ^Z	101 ^Z	518	56	89	76	102	...	...	...
Bélgica	94 ^Z	85 ^Z	103 ^Z	...	...	...	496	56	73	64	83	38	39	37
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	112	56	48	41	55	...	...	...
Bulgaria	105	98	111	81	76	86	283	54	71	63	79	26	28	25
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre ²	...	...	...	...	...	...	34	57	53 ¹	44 ¹	63 ¹	42	43	42
Croacia	...	...	...	...	...	...	166	57	70	59	81	...	...	...
Dinamarca	92	89	94	87	78	97	301	57	82	68	95	59	55	62
Eslovaquia	91 ^Z	83 ^Z	97 ^Z	64	53	75	198	60	53	42	65	42	41	42
Eslovenia	...	...	...	79 ^Z	72 ^Z	87 ^Z	91	58	83	68	98	36	35	38
España	99	100	98	79	74	85	1982	53	89	82	97	38	39	37
Estonia	...	...	...	...	...	...	65 ^Z	58 ^Z	73 ^Z	59 ^Z	88 ^Z	50	46	53
Estados Unidos	65	63	67	52	49	56	19 700	56	87	73	101	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	61 ^Z	55 ^Z	39 ^Z	35 ^Z	44 ^Z	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	90 ^Z	...	...	6996	53	79	72	86	...	...	...
Finlandia	40 ^Z	39 ^Z	40 ^Z	54 ^Z	48 ^Z	61 ^Z	306	54	89	81	97	56	49	63
Francia	...	...	...	...	...	...	2389	55	64	58	71	51	50	51
Grecia	...	...	...	...	...	...	659 ^Z	49 ^Z	110 ^Z	110 ^Z	110 ^Z	12	10	13
Hungría	65	62	68	48	41	55	329	55	53	47	60	41	43	39
Irlanda	...	...	...	...	...	...	199 ^Z	50 ^Z	73 ^Z	71 ^Z	75 ^Z	24	25	24
Islandia	...	...	...	...	...	...	19 ^Y	62 ^Y	82 ^Y	61 ^Y	105 ^Y	...	...	...
Italia	...	...	...	47 ^Z	40 ^Z	54 ^Z	1873 ^Z	57 ^Z	63 ^Z	53 ^Z	74 ^Z	36	37	34
Letonia	...	...	...	...	...	...	90	58	67	55	79	32	27	37
Liechtenstein ²	...	...	...	...	...	...	0.8	32	37 ¹	51 ¹	24 ¹	...	...	...
Lituania	...	...	...	78	70	87	148	58	69	56	82	29	23	33
Luxemburgo	68 ^Z	72 ^Z	66 ^Z	37 ^Z	34 ^Z	41 ^Z	6 ^Y	52 ^Y	19 ^Y	18 ^Y	21 ^Y	70	72	69
Malta	...	...	...	67	65	68	13	55	45	42	48	36	38	34
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	133	144	125	81	72	90	264	58	77	63	91	60	59	61
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	794 ^Y	51 ^Y	79 ^Y	75 ^Y	82 ^Y	59	63	56
Polonia	102	99	104	...	...	...	1903 ^Z	60 ^Z	71 ^Z	56 ^Z	87 ^Z	24	23	25
Portugal	67	59	75	66	57	75	362	54	66	61	70	44	44	45
Reino Unido	...	...	...	64	56	72	2353	56	56	49	64	36	34	38
República Checa	125	115	134	77	63	92	419	57	66	55	77	37	37	37
República de Moldova ²	...	...	...	...	...	...	122 ^Z	55 ^Z	41 ^{1-Z}	36 ^{1-Z}	47 ^{1-Z}	...	...	...
Rumania	110 ^Z	121 ^Z	102 ^Z	60 ^Z	55 ^Z	66 ^Z	579	54	53	48	59	8	8	8
San Marino ²	...	...	...	...	...	...	0.9 ^Y	56 ^Y	60 ^{1-Y}	50 ^{1-Y}	70 ^{1-Y}	...	...	...
Serbia ²	...	...	...	...	...	...	243	55	58 ¹	51 ¹	66 ¹	17	17	16
Suecia	76 ^Z	64 ^Z	88 ^Z	64	53	76	429	59	62	49	76	72	69	74
Suiza	76 ^Z	79 ^Z	74 ^Z	80 ^Z	80 ^Z	80 ^Z	290	50	57	57	58	66	65	66
Ucrania	...	...	...	...	...	...	2146	52	82	77	88	...	...	...
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	2 ^Y	69 ^Y	23 ^Y	15 ^Y	31 ^Y	...	...	...

CUADRO 5

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR											PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
	Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)			Tasa bruta de admisión (TBA) en enseñanza superior (%)			Total de estudiantes matriculados en enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25-64) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Último año de la encuesta 2011		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Argentina	103 ²	105 ²	101 ²	61 ²	52 ²	70 ²	2768 ²	61 ²	80 ²	62 ²	99 ²	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	1	68	17	10	24	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	8 ²	62 ²	24 ²	18 ²	30 ²	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	1	65	27	19	36	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil ²	...	...	...	...	...	...	7541 ²	57 ²	46 ²	40 ²	53 ²	...	...	...
Chile	101	98	103	90	84	96	1205	52	87	81	92	...	...	...
Colombia	55	59	52	...	...	...	2138	53	51	48	55	...	...	...
Costa Rica	...	...	...	...	...	...	217	54	53	48	59	...	...	...
Cuba	39	34	43	22	17	28	302	59	41	32	51	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	2 ²	70 ²	20 ²	12 ²	28 ²	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	586 ²	...	40 ²	...	...	...	...	...
El Salvador	33	31	36	21	20	22	176	53	29	28	30	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	294 ²	51 ²	18 ²	18 ²	19 ²	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	9 ¹	67 ¹	12 ¹	8 ¹	17 ¹	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	17 ²	15 ²	19 ²	186	57	21	18	24	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos ³	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	74 ²	69 ²	28 ²	17 ²	39 ²	...	...	...
México	...	...	...	...	...	...	3419	49	30	30	30	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	124 ²	59 ²	39 ²	31 ²	47 ²	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	456	61	48	36	59	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	3	50	79	78	80	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	3	67	17	11	23	...	...	...
Sint-Maarten	14	14	14	...	...	...	0,2	75	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Africa del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita	110	110	111	78	85	72	1497	49	61	62	60	...	...	...
Argelia	109	131	98	34	26	42	1245	60	35	27	42	...	...	...
Bahrein	...	...	...	54	41	70	38	60	37	24	57	...	...	...
Egipto	104	112	97	34	33	34	2544	46	32	33	30	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	87	87	87	...	...	...	143	55	22	15	35	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	377	56	66	57	76	...	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	...	307 ¹	53 ¹	48 ¹	44 ¹	52 ¹	...	...	...
Kuwait	...	...	...	...	...	...	72 ²	64 ²	27 ²	20 ²	33 ²	...	...	...
Libano	...	...	...	...	...	...	229	56	43	40	46	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	774	48	25	25	24	...	...	...
Omán ³	9	10	8	...	...	...	85	55	...	...	...	...	...	...
Palestina	91	87	95	58	48	69	214	60	44	35	54	...	...	...
Qatar	...	...	...	...	...	...	25	64	16	7	46	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	630 ²	49 ²	33 ²	32 ²	34 ²	...	...	...
Sudán	...	...	...	13 ²	12 ²	13 ²	640 ²	52 ²	17 ²	16 ²	18 ²	...	...	...
Túnez	116	...	...	44	32	56	332	61	35	26	43	...	...	...
Turquía	138	147	130	...	...	...	4976 ²	46 ²	79 ²	85 ²	73 ²	18	21	15
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Pacífico														
Australia	...	...	...	...	...	...	1390 ²	57 ²	87 ²	72 ²	102 ²	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook ²	...	...	...	...	...	...	0,7	74	60 ¹	29 ¹	96 ¹	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	1 ¹	49 ¹	43 ¹	45 ¹	41 ¹	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	261	57	81	68	94	...	...	...
Palau ²	...	...	...	...	...	...	0,9 ²	58 ²	62 ²	49 ²	76 ²	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional														
Afganistán	41	51	23	15	23	6	263	20	9	13	4	...	...	...

CUADRO 5

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR											PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
	Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)			Tasa bruta de admisión (TBA) en enseñanza superior (%)			Total de estudiantes matriculados en enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25-64)* en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Último año de la encuesta 2011		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Bangladesh
Bhután	32 ²	36 ²	28 ²	18 ²	20 ²	15 ²	2068	42	13	15	11	...	...	...
India	39 ²	40 ²	37 ²	9 ²	41 ²	11 ²	13 ²	9 ²	...	...	...
Irán, República Islámica del	69	73	65	28 175 ²	46 ²	24 ²	25 ²	23 ²	...	...	...
Maldivas	4685	47	66	68	64	...	...	...
Nepal
Nepal	459	...	16	...	...	...	...	...
Pakistán	1932	50	10	10	11	...	...	...
Sri Lanka	57 ²	61 ²	54 ²	29	19	39	324	60	21	17	25	...	...	...
África Subsahariana
Angola	219 ²	45 ²	10 ²	11 ²	9 ²	...	...	...
Benin	145 ²	27 ²	15 ²	22 ²	8 ²	...	...	...
Botswana	61	57	28	23	32	...	...	...
Burkina Faso	74 ²	32 ²	5 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Burundi	8 ²	13 ²	4 ²	45 ²	31 ²	4 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Cabo Verde	83	85	82	38	32	44	13	59	23	19	27	...	...	...
Camerún
Chad	42 ^{**}	16 ^{**}	3 ^{**}	6 ^{**}	1^{**}	...	...	...
Comoras	20 ²	...	...	6 ²	46 ²	9 ²	9 ²	8 ²	...	...	...
Congo	37 ²	43 ²	10 ²	11 ²	8 ²	...	...	...
Côte d'Ivoire	177	37	9	11	6	...	...	...
Djibouti
Eritrea	5	5	4	13	33	3	3	2	...	...	...
Etiopía	757	32	8	11	5	...	...	...
Gabón
Gambia	5 ^Y	41 ^Y	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y	...	...	...
Ghana	18	21	14	402	39	16	19	12	...	...	...
Guinea	17	23	11	118	30	11	15	7	...	...	...
Guinea Bissau
Guinea Ecuatorial
Kenya
Lesotho	12	10	14	24	59	10	8	12	...	...	...
Liberia	44 ^Y	38 ^Y	12 ^Y	14 ^Y	9 ^Y	...	...	...
Madagascar	97 ²	49 ²	4 ²	4 ²	4 ²	...	...	...
Malawi
Mali	97 ^Y	29 ^Y	7 ^Y	10 ^Y	4 ^Y	...	...	...
Mauritania	6	7	5	21	33	6	7	4	...	...	...
Mauricio	40	55	39	35	43	...	...	...
Mozambique	157	42	6	7	5	...	...	...
Namibia
Niger	22 ^Y	28 ^Y	2 ^Y	3 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Nigeria
República Centroafricana	13 ^Y	27 ^Y	3 ^Y	4 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Rep. Democrática del Congo	443 ²	31 ²	7 ²	9 ²	4 ²	...	...	...
República Unida de Tanzania	158 ²	35 ²	4 ²	5 ²	2 ²	...	...	...
Rwanda	77 ²	45 ²	8 ²	8 ²	7 ²	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	2	50	13	13	14	...	...	...
Senegal
Seychelles
Sierra Leona	16	10	22	0,5	70	6	4	9	...	...	...
Somalia
Sudáfrica	1036 ²	58 ²	20 ²	16 ²	24 ²	...	...	...
Sudán del Sur
Swazilandia	8 ²	51 ²	5 ²	5 ²	5 ²	...	...	...
Togo	67	29	10	14	6	...	...	...
Uganda
Zambia
Zimbabwe	8 ²	9 ²	7 ²	94 ²	46 ²	6 ²	6 ²	5 ²	...	...	...
A nivel mundial	Total	% M	Media ponderada			Mediana		
	207 272 ^{**}	51 ^{**}	34 ^{**}	33 ^{**}	36^{**}	...	...	...
Países en transición	12 396	53	58	53	63	...	...	...
Países desarrollados	67	63	75	47 264	55	74	66	83	...	...	...
Países en desarrollo	147 612 ^{**}	50 ^{**}	29 ^{**}	28 ^{**}	29^{**}	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	15 261 ^{**}	49 ^{**}	37 ^{**}	38 ^{**}	37^{**}	...	...	...
África del Norte	109	...	...	34	29	38	5866	51	29	28	30	...	...	...
Asia Occidental	9395 ^{**}	47 ^{**}	46 ^{**}	47 ^{**}	44^{**}	...	...	...
África Subsahariana	7145 ^{**}	41 ^{**}	8 ^{**}	10 ^{**}	7^{**}	...	...	...
América del Norte y Europa	67	...	...	51 870	55	75	66	85	39	40	39
América Latina y el Caribe	23 845 ^{**}	56 ^{**}	44 ^{**}	39 ^{**}	50^{**}	...	...	...
Caribe	935 ^{**}	59 ^{**}	29 ^{**}	23 ^{**}	35^{**}	...	...	...
América Latina	22 910 ^{**}	56 ^{**}	45 ^{**}	40 ^{**}	51^{**}	...	...	...

CUADRO 5

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR										PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN			
	Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)			Tasa bruta de admisión (TBA) en enseñanza superior (%)			Total de estudiantes matriculados en enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25-64)* en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses		
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Último año de la encuesta 2011		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
	Mediana		Mediana			Total	% M	Media ponderada			Mediana			
Asia Central y el Cáucaso	1956	50	24	24	25	...	...	...
Asia Meridional	29	23	37	38 097**	46**	23**	24**	22**	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	20	18	25	67 351	51	39	37	41	...	...	...
Asia Oriental	50 250	50	42	40	44	...	...	...
Asia Sudoriental	17 101	53	31	29	34	...	...	...
Pacífico	1748	57	62**	52**	72**	...	...	...
Países afectados por conflictos	70 521**	48**	26**	26**	26**	...	...	...
Países de bajos ingresos	4460**	35**	8**	10**	5**	...	...	...
Países de ingresos medios	137 371**	50**	30**	29**	31**	...	...	...
Medios bajos	58 642**	48**	22**	22**	22**	...	...	...
Medios altos	78 729	52	41	38	44	...	...	...
Países de ingresos altos	65 441	54	74	66	83	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. La TBA y la TBM se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Datos de la Encuesta de Educación de Adultos de Eurostat de 2011, centrada en las personas de entre 25 y 64 años que viven en hogares privados.

2. Para calcular la TBA y la TBM se han utilizado los datos de población nacionales porque había incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o una falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. La TBA y la TBM no se han calculado porque había incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o una falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 6

ODS 4, Meta 4.4. Competencias de jóvenes y adultos para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

País o territorio	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) con competencias TIC por tipo de competencias (%) ¹			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han logrado al menos:											
	Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos	Utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo	Encontrar, descargar, instalar y configurar un programa	Enseñanza primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria			Enseñanza superior de ciclo corto		
	(Niveles del 1 al 8 de la CINE)	(Niveles del 2 al 8 de la CINE)	(Niveles del 3 al 8 de la CINE)	(Niveles del 5 al 8 de la CINE)											
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia	...	...	...	99	100	99	97	97	96	90	90	90	44	42	45
Azerbaián	...	...	...	99	99	98	96	98	94	89	92	85	25	27	24
Georgia	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
Kazajistán	48	17	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	98	99	97	96	97	95	88	90	87	18	16	19
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	93	90	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darusalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodia	...	...	...	36	48	25	16	22	10	6	10	3	...	...	...
China	...	...	...	...	...	...	65	72	59	22	25	19	9	10	8
Filipinas	...	...	...	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
Hong Kong, China	...	...	...	95	93	97	77	75	81	61	60	63	21	18	23
Indonesia	...	...	...	77	81	72	47	52	43	31	35	27	9	9	8
Japón	...	...	...	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
Macao, China	...	...	...	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
Malasia	...	...	...	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
Mongolia	...	...	...	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	55	24	23	85	88	82	79	82	76	70	72	67	42	46	39
Tailandia	...	...	...	61	65	58	41	44	39	29	31	28	17	16	17
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	65	71	59	26	30	21	7	8	6
América del Norte y Europa															
Albania	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
Alemania	69	48	37	100	100	100	97	97	97	83	88	78	25	30	20
Andorra	...	...	...	97	97	96	73	74	72	48	48	48	21	21	22
Austria	71	49	38	...	...	...	99	99	99	78	85	72	26	30	23
Belarus	...	...	...	99	100	99	92	95	89	85	88	82	52	48	54
Bélgica	72	43	21	94	95	93	82	85	80	64	66	62	32	31	32
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	78	87	69	...	...	...	60	73	48	11	13	10
Bulgaria	42	27	8	...	...	...	94	96	93	74	75	73	24	20	28
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
Chipre	49	37	15	94	96	92	79	81	77	69	71	68	35	34	36
Croacia	45	37	...	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
Dinamarca	83	58	38	100	100	100	91	91	92	77	77	76	33	37	29
Eslovaquia	73	50	11	100	100	100	99	100	99	85	90	81	18	18	19
Eslovenia	58	48	26	100	100	100	97	98	96	80	85	75	25	23	28
España	60	42	28	90	92	88	74	77	71	47	48	47	29	29	29
Estados Unidos	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43
Estonia	65	52	33	...	...	...	...	...	...	90	87	92	37	28	45
La ex República Yugoslava de Macedonia	46	29	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	20	3	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
Finlandia	78	63	57	...	...	...	...	...	...	73	72	73	34	30	37
Francia	72	52	37	98	98	97	83	86	80	69	72	65	29	28	29
Grecia	47	39	19	95	97	93	68	72	64	56	58	55	23	24	22
Hungría	69	34	12	100	100	99	97	98	96	74	79	70	21	20	22
Irlanda	64	41	...	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
Islandia	84	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	55	36	17	94	96	93	76	81	71	47	48	46	13	12	13
Letonia	59	47	...	100	100	100	99	99	99	87	85	90	29	22	34
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	57	49	23	99	99	98	93	96	91	83	86	81	31	28	34
Luxemburgo	79	63	43	...	...	...	...	...	...	79	83	76	43	46	40
Malta	55	43	17	98	99	98	77	81	73	36	37	34	16	17	16
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18
Noruega	81	65	50	100	100	100	99	99	99	77	78	76	36	34	38
Países Bajos	84	48	39	98	99	98	89	91	87	69	74	65	30	33	28
Polonia	50	36	25	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
Portugal	53	47	...	90	94	87	51	52	51	34	32	36	...	...	...
Reino Unido	78	53	...	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
República Checa	70	43	...	100	100	100	100	100	100	90	94	85	19	20	18
República de Moldova	...	...	...	99	99	99	96	97	95	75	77	73	34	29	37
Rumanía	43	16	4	99	99	98	89	92	86	63	69	58	14	14	13
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	...	...	...	94	97	91	87	92	82	69	75	62	19	19	19
Suecia	79	57	...	100	100	100	89	90	89	74	75	74	31	27	35
Suiza	74	...	...	...	...	...	97	98	96	85	89	81	36	43	28
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 6

(continuación)

País o territorio	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) con competencias TIC por tipo de competencias (%) ¹			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han logrado al menos:											
	Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos	Utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo	Encontrar, descargar, instalar y configurar un programa	Enseñanza primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria			Enseñanza superior de ciclo corto		
	2014	2014	2014	(Niveles del 1 al 8 de la CINE)			(Niveles del 2 al 8 de la CINE)			(Niveles del 3 al 8 de la CINE)			(Niveles del 5 al 8 de la CINE)		
Total	Total	Total	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			
			Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	
Antigua y Barbuda	
Argentina	
Aruba	
Bahamas	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
Barbados	
Belice	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
Bermudas	77	73	80	37	33	41
Bolivia, Estado Plurinacional de	59	64	53	52	57	47	43	47	39	24	25	23
Brasil	25	15	19	76	75	77	56	54	57	42	40	44	13	11	14
Chile	85	86	84	76	77	74	54	55	53	18	18	18
Colombia	75	75	76	49	49	50	45	44	45	...	...	...
Costa Rica	82	83	81	55	54	55	40	40	41	23	23	24
Cuba	91	92	90	81	83	79	57	58	57	15	13	17
Curazao
Dominica
Ecuador	81	82	80	49	49	48	39	39	38	...	...	...
El Salvador	56	61	53	41	45	38	27	29	25	10	11	10
Granada
Guatemala	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
Guyana
Haití
Honduras	59	58	59	32	31	33	23	21	24	10	10	10
Islas Caimán	100	100	100	95	95	94	88	89	88	41	38	44
Islas Turcas y Caicos
Islas Virgenes Británicas
Jamaica	99	99	99	61	57	65	...	...	...	...	...	...
México	79	80	78	57	59	56	32	33	31	14	16	13
Montserrat
Nicaragua
Panamá	83	83	82	61	60	63	43	40	46	21	18	24
Paraguay	73	75	72	47	47	46	37	36	37	14	12	15
Perú	80	85	74	62	67	56	55	60	51	21	21	21
República Dominicana	67	66	67	56	55	57	34	31	37	12	10	14
Saint Kitts y Nevis
San Martín
San Vicente y las Granadinas
Santa Lucía	46	43	49	40	38	43	10	8	12
Sint Maarten
Suriname	90	93	88	62	63	61	25	23	26	...	...	...
Trinidad y Tobago	95	96	93	60	60	60	57	57	57	10	9	10
Uruguay	89	89	89	53	52	55	28	25	32	12	10	14
Venezuela, R. B.	65	63	68	...	...	...	25	21	29
África del Norte y Asia Occidental															
Arabia Saudita	93	96	89	59	61	56	38	39	37	23	24	22
Argelia
Bahrein
Egipto	4	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos
Iraq
Israel
Jordania	40	47	33	...	...	...	...	...	...
Kuwait	68	70	64	55	54	57	42	41	45	19	18	22
Libano
Libia	96	97	94	89	90	87	81	81	81	47	43	50
Marruecos	25	16	20	85	90	80	74	78	69	41	43	40	16	19	13
Omán	58	56	62	51	48	56	28	25	34	...	...	...
Palestina
Qatar	64	68	59	52	53	51	41	40	43	...	...	...
República Árabe Siria	81	86	74	67	70	60	49	51	46	21	21	21
Sudán	84	84	86	68	68	71	44	41	58	...	...	...
Túnez	67	76	58	34	39	29	22	25	19	6	8	4
Turquía	29	20	...	88	94	81	55	66	44	35	42	29	16	18	13
Yemen
El Pacífico															
Australia	91	92	91	71	73	70	35	32	38
Fiji
Islas Cook
Islas Marshall	96	96	96	92	92	92	70	72	68	...	...	...
Islas Salomón
Kiribati
Micronesia, E. F.
Nauru
Niue
Nueva Zelanda	100	100	100	69	72	67	31	29	33
Palau
Papua Nueva Guinea
Samoa	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...
Tokelau
Tonga	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5

CUADRO 6

(continuación)

País o territorio	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) con competencias TIC por tipo de competencias (%) ¹			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han logrado al menos:											
	Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos	Utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo	Encontrar, descargar, instalar y configurar un programa	Enseñanza primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria			Enseñanza superior de ciclo corto		
				(Niveles del 1 al 8 de la CINE)			(Niveles del 2 al 8 de la CINE)			(Niveles del 3 al 8 de la CINE)			(Niveles del 5 al 8 de la CINE)		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	
Tuvalu	
Vanuatu	
Asia Meridional															
Afganistán	
Bangladesh	
Bhután	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3
India	
Irán, República Islámica del	9	3	11	68	70	65	46	47	46	21	22	21
Maldivas	
Nepal	
Pakistán	49	61	35	35	45	25	26	33	19	8	11	5
Sri Lanka	74	76	73	14	13	15
África Subsahariana															
Angola	
Benin	
Botswana	
Burkina Faso	8	12	6	3	4	2	-	-	-
Burundi	
Cabo Verde	
Chad	
Camerún	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1
Comoras	
Congo	
Côte d'Ivoire	
Djibouti	
Eritrea	
Etiopía	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0
Gabón	
Gambia	
Ghana	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2
Guinea	
Guinea Bissau	
Guinea Ecuatorial	
Kenya	51	55	47	29	32	25	22	26	18	-	-	-
Lesotho	
Liberia	
Madagascar	
Malawi	
Mali	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1
Mauritania	
Mauricio	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4
Mozambique	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2
Namibia	
Níger	
Nigeria	
República Centroafricana	
Rep. Democrática del Congo	57	74	41	42	59	28	20	31	10	5	9	3
República Unida de Tanzania	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1
Rwanda	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3
Santo Tomé y Príncipe	39	46	32	...	...	...	...	...
Senegal	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3
Seychelles	
Sierra Leona	
Somalia	
Sudáfrica	82	83	81	77	76	74	64	64	62	...	...
Sudán del Sur	
Swazilandia	
Togo	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...
Uganda	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10
Zambia	52	60	43	32	39	23	15	18	11
Zimbabwe	81	11	10	61	11	10	6	11	10	...	...
A nivel mundial	Mediana	Mediana	Mediana	91	93	89	69	72	69	54	54	52	21	20	21
Países en transición	99	99	98	96	97	94	85	87	83	25	27	24
Países desarrollados	69	48	26	99	99	98	91	92	91	75	77	73	31	29	29
Países en desarrollo
África del Norte y Asia Occidental
África del Norte
Asia Occidental	83	85	77	57	64	56	41	41	41	19	19	21
África Subsahariana
América del Norte y Europa	67	47	24	99	99	98	89	94	89	74	77	73	29	28	28

CUADRO 6

(continuación)

País o territorio	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) con competencias TIC por tipo de competencias (%) ¹			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han logrado al menos:											
	Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos	Utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo	Encontrar, descargar, instalar y configurar un programa	Enseñanza primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria			Enseñanza superior de ciclo corto		
	(Niveles del 1 al 8 de la CINE)			(Niveles del 1 al 8 de la CINE)			(Niveles del 2 al 8 de la CINE)			(Niveles del 3 al 8 de la CINE)			(Niveles del 5 al 8 de la CINE)		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	
Mediana	Mediana	Mediana	Mediana			Mediana			Mediana			Mediana			
América Latina y el Caribe	82	83	81	57	57	57	40	40	41	...	...	...
América Latina	79	81	77	55	54	55	38	38	38	14	14	15
Caribe
Asia Central y el Cáucaso	99	99	99	97	97	96	90	92	90	28	29	27
Asia Meridional
Asia Oriental y Sudoriental	88	90	86	68	71	66	51	52	50	21	18	23
Asia Oriental	95	95	96	77	75	77	64	62	65	22	19	25
Asia Sudoriental	80	82	77	65	69	59	31	35	28	...	...	...
Pacífico
Países afectados por conflictos	45	50	41	...	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos
Países de ingresos medios
Medios bajos
Medios altos	88	92	82	65	70	65	45	46	46	15	16	14
Países de ingresos altos	97	98	96	84	88	83	73	74	70	30	29	29

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Base de datos de Eurostat; base de datos de indicadores de las telecomunicaciones/TIC mundiales de la UIT.

2. Los datos corresponden al último año disponible del período indicado.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 7

ODS 4, Meta 4.5. Género. Eliminar las disparidades de género en la educación

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA ¹			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ²				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS ³	
	Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matriculación (TBM)				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de terminación en:			Índice de disparidad de género (IPG) en el porcentaje de estudiantes con un nivel mínimo de competencias de lectura y matemáticas				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de alfabetización en jóvenes y adultos		Disparidad en el porcentaje de adultos que llegan a al menos un nivel fijo de competencias en:	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Último curso de los alumnos de primaria		Último curso de los estudiantes del primer ciclo de secundaria		Jóvenes (15-24)	Adultos (a partir de 15 años)	Adultos (a partir de 16 años)	Adultos (a partir de 16 años)
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		2009-2014 ⁴			Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	alfabetización	alfabetización	2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
	2014		2014		IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia	1,30 ^Y	...	...	1,21	1,00	1,011	1,087	...	1,05 ^I	...	1,07 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]
Azerbaiyán ⁵	1,04 [*]	0,99 [*]	0,99 [*]	1,14 [*]	1,06 ^I	1,03 ^I	1,07 ^I	0,97 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]
Georgia	...	1,01	1,00	1,26	...	1,000	1,001	...	...	1,02 ^I	1,02 ^I	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Kazajistán	1,11	1,00	1,03	1,28	1,00	1,003	1,021	...	1,02 ^I	1,06 ^I	1,02 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]
Kirguistán	1,00	0,99	1,01	1,30	1,00	1,018	1,040	...	...	1,37 ^I	1,05 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]
Tayikistán	0,91	1,00	0,90 ²	0,67	0,99	0,903	0,637	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Turkmenistán	0,97	0,98	0,96	0,64	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	1,02	1,00	1,00	1,69	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	0,97 [*]
Camboya	1,00	0,95	...	...	1,21	0,979	1,115	...	...	...	...	0,97 [*]	0,80 [*]
China	1,00	1,00	1,02	1,16	1,02	1,011	0,952	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,95 [*]
Filipinas	...	1,00z	1,10 ²	1,28	1,10	1,248	1,248	...	...	...	...	...	1,01 [*]
Hong Kong, China	...	0,99	0,96	1,15	...	...	...	...	...	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...	...	...
Indonesia	1,03	0,98	0,99	1,12	1,02	1,068	0,944	...	...	1,04 ^I	0,97 ^I	1,00 [*]	0,97 [*]
Japón	...	1,00z	1,00 ²	0,91 ²	...	...	...	...	...	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	1,00	1,00
Macao, China	...	...	0,98	1,31	...	...	...	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	1,00 [*]	0,96 [*]
Malasia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ^I	1,06 ^I	1,00 [*]	0,95 [*]
Mongolia	1,01 ^Y	0,98	1,03	1,44	1,02	1,115	1,366	...	...	...	...	1,01 [*]	1,00 [*]
Myanmar	1,04	0,97	1,03	1,23 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,96^{**}	...	...
RDP Lao	1,04	0,95	0,91	0,93	0,95	0,831	0,879	...	...	...	...	0,88 [*]	0,77 [*]
República de Corea	1,00 ²	0,99z	0,99 ²	0,75 ²	...	...	...	...	...	1,01 ^I	1,00 ^I	1,01 [*]	...	0,99	0,98
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^I	1,02 ^I	...	0,96 [*]	0,98	0,97
Tailandia	0,99	1,01	1,07 ²	1,33	...	...	...	...	...	1,02 ^I	1,06 ^I	1,00 [*]	0,97 [*]
Timor-Leste	1,05	0,99	1,08	...	1,15	1,106	1,058	...	...	...	...	1,01 [*]	0,83 [*]
Viet Nam	0,97	0,99	...	1,05	1,01	1,096	1,172	...	...	1,00 ^I	1,00 ^I	0,98 [*]	0,95 [*]
América del Norte y Europa															
Albania	0,98	0,98	0,93	1,41	...	...	...	...	...	1,02 ^I	1,02 ^I	1,00 [*]	0,98 [*]
Alemania	0,99	0,99	0,95	0,94	...	...	0,998	1,00 ^I	0,99 ^I	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	0,99	0,98
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	0,99	0,99	0,95	1,20	...	...	0,954	1,00 ^I	0,99 ^I	1,01 ^I	0,98 ^I	...	...	1,00	1,00
Belarus	0,96	1,00	0,98	1,33	0,99	1,004	1,079	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Bélgica	0,99	1,00	1,13	1,31	...	...	1,072	...	...	1,02 ^I	1,00 ^I	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	0,94	1,00	1,03	1,34	1,00	1,007	1,246	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,98^{**}	...	...
Bulgaria	0,99	0,99	0,97	1,25	...	...	0,982	1,02 ^I	...	1,10 ^I	1,04 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]
Canadá	0,99 ²	1,01 ²	1,00 ²	...	...	...	1,081	...	...	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	1,00	0,98
Chipre ⁵	1,01 [*]	1,01 [*]	1,00 [*]	1,42 [*]	1,083	...	...	1,10 ^I	1,07 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]	1,00	0,99
Croacia	0,98	1,00	1,04	1,37	...	...	0,974	1,01 ^I	1,00 ^I	1,01 ^I	1,00 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]
Dinamarca	1,01	0,99	1,04	1,40	...	...	1,138	...	...	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	1,01	1,00
Eslovaquia	0,98	0,99	1,01	1,31 [*]	1,037	1,01 ^I	0,99 ^I	1,02 ^I	0,99 ^I	...	...	1,00	1,00
Eslovenia	0,97	1,00	1,00	1,55	...	...	1,062	...	...	1,02 ^I	1,00 ^I	1,00 ^{**}	1,00 ^{**}	1,01	1,00
España	1,00	1,01	1,00	1,44	...	...	1,239	...	...	1,02 ^I	0,99 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]	1,00	0,97
Estados Unidos	1,00	0,99	1,02	1,37	...	...	1,032	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	1,00	0,97
Estonia	0,97 ^Y	0,99 ²	0,99 ²	1,50 ²	...	...	1,063	...	...	1,00 ^I	1,00 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,01
La ex República Yugoslava de Macedonia	1,02 ^Y	0,98 ^Y	0,98 ^Y	1,26 ²	1,00	0,866	0,908	...	...	...	1,06 ^I	1,00 ^{**}	0,98^{**}	...	...
Federación de Rusia	0,99	1,01	0,98	1,24	1,00	1,005	0,996	1,01 ^I	1,00 ^I	1,01 ^I	1,01 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,02
Finlandia	0,99	1,00	1,09	1,21	...	...	1,042	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	1,01	1,00
Francia	1,00	0,99	1,01	1,23	...	...	1,061	1,00 ^I	...	1,03 ^I	1,00 ^I	...	...	1,00	0,98
Grecia	0,98 ²	0,99 ²	0,96 ²	1,00 ²	...	...	1,022	...	...	1,04 ^I	1,03 ^I	1,00 ^{**}	0,98 ^{**}	1,01	0,98
Hungría	0,98	0,99	1,00	1,29	...	...	1,004	1,03 ^I	1,02 ^I	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	...	...
Irlanda	1,03 ²	1,01 ²	1,02 ^Y	1,06 ²	...	...	...	...	...	1,00 ^I	0,99 ^I	...	...	1,01	0,99
Islandia	0,98 ^Y	1,00 ^Y	0,99 ^Y	1,72 ^Y	...	...	1,327	...	...	1,03 ^I	1,03 ^I	...	...	...	...
Italia	0,98 ²	0,99 ²	0,98 ²	1,40 ²	...	...	1,110	...	...	1,02 ^I	0,99 ^I	1,00 [*]	0,99 [*]	1,01	0,98
Letonia	0,99	0,99	0,98	1,43	...	...	1,163	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]
Liechtenstein ⁵	0,94 [*]	0,99 [*]	0,81 [*]	0,48 [*]	1,00 ^I	0,97 ^I	...	...	...	...
Lituania	0,99	1,00	0,96	1,47	...	...	1,088	1,02 ^I	1,01 ^I	1,01 ^I	1,02 ^I	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,00
Luxemburgo	1,00 ²	1,01 ²	1,03 ²	1,14 ^Y	...	...	1,100	...	...	1,02 ^I	0,96 ^I	...	...	...	...
Malta	1,06	0,95	0,89	1,15	...	...	1,300	...	...	...	...	1,01 [*]	1,03 [*]
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0,94	0,98	1,00	...	1,01	0,979	1,037	...	...	1,07 ^I	1,03 ^I	1,00 [*]	0,98 [*]
Noruega	1,00	1,00	0,97	Y	...	...	1,018	...	...	1,02 ^I	1,01 ^I	...	...	1,00	1,00
Países Bajos	1,01	0,99	...	1,10	...	...	1,228	...	...	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	1,00	0,99
Polonia	0,99 ²	1,00 ²	0,96 ²	1,45	...	...	1,121	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	1,02	1,02
Portugal	0,97	0,96	0,98	1,55 ²	...	...	1,443	...	...	1,02 ^I	1,01 ^I	1,00 ^{**}	0,96 [*]
Reino Unido	1,00	1,00	1,04	1,31	...	...	1,061	...	...	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	...	...
República Checa	0,98	1,00	1,00	1,40	...	...	1,012	1,00 ^I	0,99 ^I	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	0,99	0,99
República de Moldova ⁵	0,99 [*]	1,00 [*]	1,01 [*]	1,16	1,00	1,040	1,168	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,99^{**}	...	...

CUADRO 7

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA ¹			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ²				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS ³		
	Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matriculación (TBM)				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de terminación en:			Índice de disparidad de género (IPG) en el porcentaje de estudiantes con un nivel mínimo de competencias de lectura y matemáticas				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de alfabetización en jóvenes y adultos		Disparidad en el porcentaje de adultos que llegan a al menos un nivel fijo de competencias en:		
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Último curso de los alumnos de primaria		Último curso de los estudiantes del primer ciclo de secundaria		Jóvenes (15-24)	Adultos (a partir de 15 años)	Adultos (a partir de 16 años)	Adultos (a partir de 16 años)	
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		2009-2014 ⁴			Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	alfabetización	alfabetización	2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴	
	2014		2014		IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Rumanía	1,00	0,98 ^Y	0,99	1,29 ^Z	...	...	1,063	1,04 ^I	1,00 ^I	1,03 ^I	1,00 ^I	1,00 ^I	0,99 ^I	...	...
San Marino ⁵	1,02 ^Y	0,99 ^Y	1,03 ^Y	1,21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia ⁵	1,01 ^Y	1,00 ^Y	1,02 ^Y	1,38 ^Y	1,00	1,028	1,167	...	0,99 ^I	1,03 ^I	0,98 ^I	1,00 ^I	0,97 ^I	...	...
Suecia	1,00	1,06	1,14	1,54	...	...	1,066	...	...	1,04 ^I	1,03 ^I	...	...	0,99	0,98	
Suiza	0,98	1,00	0,97	1,02	...	...	1,010	...	...	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	...	...
Ucrania	0,98 ^Y	1,02	0,98	1,16	0,99	1,001	1,007	...	...	...	1,04 ^I	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0,93	0,92	1,01	2,07 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^I
Argentina	1,01 ^Z	0,99 ^Z	1,08 ^Z	1,61 ^Z	1,01	1,147	1,206	1,11 ^R	0,93 ^R	1,07 ^I	0,91 ^I	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Aruba	0,98	0,97	1,02 ^Y	2,29	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	1,03	1,01	1,03	...	1,01	0,995	1,102	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	1,02	0,95	1,05	1,64 ^Z	1,09	1,316	1,312	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	1,03	0,97	1,14	1,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	0,98 ^Z	...	0,99 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^I	0,95 ^I	...	...	...
Brasil ⁵	1,01 ^Z	0,95 ^Z	1,09 ^Z	1,35 ^Z	1,12	1,240	1,428	1,07 ^R	0,92 ^R	1,04 ^I	0,88 ^I	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	...
Chile	0,98	0,97	1,02	1,14	1,01	1,031	1,084	1,03 ^R	1,01 ^R	1,01 ^I	0,90 ^I	1,00 ^I	1,00 ^I	0,95	0,83	...
Colombia	...	0,97	1,08	1,15	0,98	1,011	1,078	1,02 ^R	0,87 ^R	1,04 ^I	0,81 ^I	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	...
Costa Rica	1,01	0,99	1,05	1,24	1,02	1,310	1,259	1,02 ^R	0,96 ^R	1,01 ^I	0,89 ^I	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Cuba	1,01	0,96	1,03	1,59	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Curazao	...	0,96 ^Z	1,05 ^Z	2,33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0,93	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	1,02	1,00	1,04	...	1,00	1,030	1,063	1,00 ^R	0,97 ^R	...	...	1,00 ^I	0,98 ^I	...	...	...
El Salvador	1,03	0,96	1,01	1,09	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^I	0,95 ^I	...	...	...
Granada	0,94	0,98	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	1,02	0,96	0,94	1,06 ^Z	0,94	0,906	0,964	1,00 ^R	0,68 ^R	...	...	0,98 ^I	0,88 ^I	...	...	...
Guyana	0,98 ^Y	0,97 ^Y	0,99 ^Y	2,03 ^Y	0,98	1,170	0,930	...	...	...	...	1,01 ^I	1,06 ^I	...	...	...
Haití	...	...	...	...	1,20	0,957	0,730	...	...	...	...	0,95 ^I	0,84 ^I	...	...	...
Honduras	1,02	0,98	1,17	1,35	1,03	1,465	1,528	1,03 ^R	0,89 ^R	...	0,63 ^I	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	1,06	...	1,08	2,28 ^Z	1,00	1,012	1,063	...	...	...	...	1,05 ^I	1,11 ^I	...	...	...
México	1,02	1,00	1,07	1,01	1,02	1,019	1,037	1,00 ^R	...	1,02 ^I	0,95 ^I	1,00 ^I	0,98 ^I	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	1,16	1,321	1,275	1,03 ^R	0,89 ^R	...	...	1,04 ^I	1,00 ^I	...	...	...
Panamá	1,01 ^Z	0,97 ^Z	1,06 ^Z	1,49 ^Z	1,01	1,034	1,222	1,08 ^R	1,10 ^R	1,07 ^I	0,94 ^I	0,99 ^I	0,99 ^I	...	...	...
Paraguay	1,00 ^Y	0,97 ^Y	1,07 ^Y	...	...	...	...	1,10 ^R	0,96 ^R	...	...	1,00 ^I	0,98 ^I	...	...	...
Perú	1,01	1,00	1,00	...	1,03	1,017	0,973	0,95 ^R	0,85 ^R	1,04 ^I	0,85 ^I	1,00 ^I	0,93 ^I	...	...	...
República Dominicana	1,05	0,91	1,11	1,62	1,07	1,098	1,353	1,14 ^R	0,85 ^R	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	0,95	1,02	1,03	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	1,02	0,97	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1,07	...	0,99	2,09	1,00	1,122	1,158	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	1,04	0,97	1,31 ^Z	...	1,07	1,466	1,582	...	...	...	...	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^I	0,99 ^I	...	...	...
Uruguay	1,01 ^Z	0,97 ^Z	1,13 ^Z	...	1,01	1,162	0,686	1,02 ^R	0,93 ^R	1,07 ^I	0,97 ^I	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	...
Venezuela, R. B.	1,01	0,98	1,08	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^I	1,01 ^I	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental																
Arabia Saudita	1,29	0,99	0,76 ^I	0,96	...	...	...	...	...	...	1,15 ^I	1,00 ^I	0,95 ^I	...	...	...
Argelia	...	0,94	...	1,53	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,82 ^I	...	...	...
Bahrein	1,00	...	...	2,33	...	...	...	...	...	...	1,48 ^I	0,99	0,95 ^I	...	...	...
Egipto	0,98	1,00	0,99	0,90	...	1,03	0,97	...	...	...	...	0,96 ^I	0,81 ^I	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	1,01	1,01	...	2,26	...	...	...	1,22 ^I	1,08 ^I	1,06 ^I	1,08 ^I	1,04 ^I	1,02 ^I	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	0,92	0,98	...	...	...	...	0,97 ^I	0,86 ^I	...	...	...
Israel	1,00	1,00	1,02	1,34	...	1,03	1,11	...	...	1,05 ^I	1,05 ^I	...	...	1,00	0,97	...
Jordania	0,96 ^Y	0,99 ^Y	1,05 ^Y	1,18 ^Y	0,92	1,06	1,32	...	...	1,14 ^I	1,24 ^I	1,00 ^I	0,99 ^I	...	...	...
Kuwait	...	1,01	1,11 ^I	1,62 ^Z	...	...	...	1,49 ^I	1,48 ^I	...	...	1,00 ^I	0,98 ^I	...	...	...
Libano	0,94 ^Z	0,91 ^Z	1,01 ^Z	1,16	1,00	...	...	...	...	...	0,96 ^I	1,01 ^I	0,92 ^I	...	...	...
Libia	...	...	...	...	1,02	...	...	...	...	...	...	1,00 ^I	0,88 ^I	...	...	...
Marruecos	0,82	0,95	0,85 ^Y	0,96	0,90	0,89	1,01	...	...	...	1,00 ^I	0,83 ^I	0,76 ^I	...	...	...
Omán	1,04	1,09	...	...	...	...	...	1,49 ^I	1,27 ^I	...	1,79 ^I	1,00 ^I	0,94 ^I	...	...	...
Palestina	1,02	0,99	1,10	1,55	...	1,18	1,39	...	...	...	1,21 ^I	1,00 ^I	0,96 ^I	...	...	...
Qatar	1,00	...	...	6,32	0,85	...	...	...	...	1,25 ^I	1,17 ^I	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	...
República Árabe Siria	0,97 ^Z	0,97 ^Z	1,00 ^Z	1,04 ^Z	1,02	...	...	...	...	...	0,91 ^I	0,98 ^I	0,88 ^I	...	...	...
Sudán	1,07 ^Z	0,90 ^Z	0,95 ^Z	1,12 ^Z	1,00	0,82	0,75	...	...	...	...	0,91 ^I	0,78 ^I	...	...	...
Túnez	1,02	0,97	...	1,64	1,01	1,13	1,27	...	...	1,05 ^I	0,88 ^I	0,98 ^I	0,82 ^I	...	...	...
Turquía	0,96 ^Z	0,99 ^Z	0,97 ^Z	0,86 ^Z	...	...	...	...	1,02 ^I	1,01 ^I	0,99 ^I	0,99 ^I	0,94 ^I	0,93	0,82	...
Yemen	0,88 ^Z	0,84 ^Z	0,69 ^Z	...	0,78	0,72	0,63	...	...	...	...	0,83 ^I	0,63 ^I	...	...	...
El Pacífico																
Australia	...	...	...	...	...	1,007	1,089	1,03 ^N	1,01 ^N	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	1,00	0,99	...

CUADRO 7

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA ¹			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ²				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS ³	
	Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matriculación (TBM)				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de terminación de:			Índice de disparidad de género (IPG) en el porcentaje de estudiantes con un nivel mínimo de competencias de lectura y matemáticas				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de alfabetización en jóvenes y adultos		Disparidad en el porcentaje de adultos que llegan a al menos un nivel fijo de competencias en:	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Último curso de los alumnos de primaria		Último curso de los estudiantes del primer ciclo de secundaria		Jóvenes (15-24)	Adultos (a partir de 15 años)	Adultos (a partir de 16 años)	Adultos (a partir de 16 años)
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		2009-2014 ⁴			Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	alfabetización	alfabetización	2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
	2014		2014		IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Fiji	...	1,01 ^Z	1,11 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook ⁵	1,08 ¹	0,97 ¹	1,10 ¹	3,37 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	0,92 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	1,01	0,97	0,94 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F.	...	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁵	1,13 ¹	0,92 ¹	1,02 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ⁵	1,10 ¹	0,98 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	1,02	1,00	1,06	1,38	...	...	...	...	...	1,02 ¹	1,01 ¹	...	...	1,01	1,00
Palau ⁵	1,09 ¹	0,96 ¹	1,06 ¹	1,55 ¹ , ^Z	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...
Papua Nueva Guinea	...	0,91 ^Y	0,76 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ¹	0,94 ¹	...	...
Samoa	1,11	1,00	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,98	0,99	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...
Tuvalu ⁵	1,00 ¹	1,01 ¹	1,25 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,99 ^Z	0,98 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afganistán	...	0,70	0,56	0,28	0,50	0,332	0,270	...	...	...	...	0,52 ¹	0,39 ¹	...	...
Bangladesh	1,00 ^Z	...	1,08 ^Z	0,74	1,13	1,029	0,799	...	...	...	...	1,06 ¹	0,89 ¹	...	...
Bhután	1,08	1,01	1,07	0,74 ^Z	1,05	0,940	1,140	...	...	...	...	0,93 ¹	0,73 ¹	...	...
India	0,92 ^Z	1,12 ^Z	1,01 ^Z	0,94 ^Z	0,99	0,960	0,925	...	...	...	...	0,91 ¹	0,75 ¹	...	...
Irán, República Islámica del	0,97	1,04	0,99	0,93	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ¹	0,89 ¹	...	...
Maldivas	...	...	...	...	1,01	1,093	1,250	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...
Nepal	0,97	1,08	1,07 ^{**}	0,82 ^Z	0,91	0,840	0,755	...	...	...	...	0,89 ¹	0,68 ¹	...	...
Pakistán	0,88	0,85	0,79	1,06	0,93	0,825	0,846	...	...	...	...	0,80 ¹	0,61 ¹	...	...
Sri Lanka	0,99 ^Z	0,98	1,05 ^Z	1,49	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	0,97 ¹	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	0,80 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	0,85 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Benin	1,01	0,91	0,68	0,37 ^Z	0,89	0,584	0,428	1,01 ¹	1,05 ¹	...	...	0,56 ^{**a}	0,45 ^{**a}	...	...
Botswana	0,99 ^Z	0,97 ^Z	1,06 ^Z	1,37	...	...	...	...	...	...	...	1,04 ^{**}	1,02^{**}	...	...
Burkina Faso	1,04	0,96	0,87	0,49 ^Z	0,94	0,441	0,308	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	0,77 ¹	0,59 ¹	...	...
Burundi	1,01	1,01	0,85	0,42 ^Z	0,99	0,474	0,577	1,00 ¹	1,01 ¹	...	...	0,98 ¹	0,95 ¹	...	...
Cabo Verde	1,00	0,95	1,14	1,40	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	0,89 ¹	...	...
Camerún	1,02	0,89	0,85	...	0,99	0,832	0,705	1,01 ¹	1,02 ¹	...	...	0,89 ¹	0,83 ¹	...	...
Chad	0,90 ^Z	0,77 ^Z	0,46 ^Y	0,20 ^{**}	0,59	0,327	0,329	0,91 ¹	0,85 ¹	...	...	0,88 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Comoras	1,05 ^Z	0,94 ^Z	1,04 ^Z	0,87 ^Z	1,07	1,073	1,432	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,90^{**}	...	...
Congo	0,99 ^Y	1,07 ^Y	0,87 ^Y	0,75 ^Z	0,97	0,915	0,915	1,02 ¹	0,86 ¹	...	...	0,90 ^{**a}	0,84 ^{**a}	...	...
Côte d'Ivoire	1,00	0,87	0,71	0,58	...	...	...	1,00 ¹	0,92 ¹	...	...	0,66 ^{**a}	0,59 ^{**a}	...	...
Djibouti	0,87	0,89	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	1,00 ^Z	0,85 ^Z	0,80 ^Z	0,50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	0,95	0,92	0,91 ^Y	0,48	0,95	0,954	0,850	...	...	...	...	0,75 ¹	0,59 ¹	...	...
Gabón	...	...	...	...	1,14	0,900	0,805	...	...	...	...	1,02 ^{**a}	0,94 ^{**a}	...	...
Gambia	1,06	1,05	...	0,68 ^Y	0,95	0,954	0,843	...	...	...	...	0,92 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Ghana	1,03	1,00	0,95	0,67	1,05	1,019	0,832	...	...	...	...	0,94 ¹	0,83 ¹	...	...
Guinea	...	0,85	0,66	0,45	0,72	0,565	0,443	...	...	...	...	0,58 ¹	0,33 ¹	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ^{**}	0,66^{**}	...	...
Guinea Ecuatorial	1,01 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,95^{**}	...	...
Kenya	0,97	1,00	0,93 ^Y	...	1,05	1,038	0,841	1,01 ^R	1,02 ^R	...	...	0,98 ^{**a}	0,86 ^{**a}	...	...
Lesoto	1,05	0,98	1,37	1,45	1,52	1,500	1,120	...	...	...	...	1,24 ^{**a}	1,30 ^{**a}	...	...
Liberia	...	0,92	0,78	0,63 ^Y	0,88	0,669	0,459	...	...	...	...	0,59 ^{**a}	0,44 ^{**a}	...	...
Madagascar	1,06	1,00	0,98	0,94 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**a}	0,91 ^{**a}	...	...
Malawi	...	1,02	0,91	...	1,21	0,955	0,774	...	...	...	...	0,94 ^{**a}	0,71 ^{**a}	...	...
Mali	1,05	0,90	0,76	0,43 ^Y	0,82	0,500	0,423	...	...	...	...	0,69 ¹	0,57 ¹	...	...
Mauritania	1,30	1,06	0,91	0,50	0,83	0,696	0,525	...	...	...	...	0,72 ^{**a}	0,62 ^{**a}	...	...
Mauricio	1,03	1,02	1,02	1,23	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	0,95 ¹	...	...
Mozambique	...	0,92	0,92	0,71	0,74	0,448	0,279	...	...	...	...	0,71 ¹	0,54 ¹	...	...
Namibia	1,04 ^Z	0,97 ^Z	...	...	1,16	1,286	1,057	...	...	...	...	1,02 ¹	0,99 ¹	...	...
Niger	1,06	0,86	0,70	0,34 ^Y	0,65	0,443	0,300	0,94 ¹	0,91 ¹	...	...	0,44 ^{**}	0,38 ^{**a}	...	...
Nigeria	...	...	...	...	0,84	0,719	0,638	...	...	...	...	0,77 ^{**}	0,68 ^{**a}	...	...
República Centroafricana	...	0,74 ^Y	0,51 ^Y	0,36 ^Y	0,68	0,584	0,531	...	...	...	...	0,55 ^{**a}	0,48 ^{**a}	...	...
R. D. Congo	1,07	0,91	0,62	0,46 ^Z	0,91	0,746	0,694	...	...	...	...	0,84 ^{**a}	0,72 ^{**a}	...	...
R. U. Tanzania	1,01 ^Z	1,01 ^Z	0,91 ^Z	0,51 ^Z	1,03	0,796	0,732	0,99 ^R	0,94 ^R	...	...	0,97 ¹	0,88 ¹	...	...
Rwanda	1,05 ^Z	1,02	1,10	0,79 ^Z	1,22	1,029	0,884	...	...	...	...	1,03 ¹	0,89 ¹	...	...
Santo Tomé y Príncipe	1,10	0,96	1,11	1,03	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ¹	0,90 ¹	...	...
Senegal	1,13	1,09	...	...	0,96	0,641	0,368	1,00 ¹	0,95 ¹	...	...	0,83 ¹	0,64 ¹	...	...
Seychelles	1,00	1,01	1,02	2,49	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...
Sierra Leona	1,10 ^Z	1,00 ^Z	0,85 ^Z	...	1,06	0,653	0,737	...	...	...	...	0,77 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0,99 ^Z	0,95	1,22 ^{**}	1,47 ^Z	1,05	1,119	1,220	...	...	...	...	1,07 ¹	1,00 ¹	0,98 ¹	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	0,61	0,297	0,343	...	...	...	...	0,67 ¹	0,55 ¹	...	...
Swazilandia	...	0,92 ^Z	0,98 ^Z	1,05 ^Z	1,24	1,226	1,022	...	...	...	...	1,03 ^{**a}	0,98 ^{**a}	...	...
Togo	1,03	0,94	...	0,42	0,90	0,554	0,491	1,00 ¹	0,97 ¹	...	...	0,84 ¹	0,65 ¹	...	...
Uganda	1,04 ^Z	1,02 ^Z	0,87 ^Z	...	1,29	0,843	0,594	0,99 ^R	1,05 ^R	...	...	0,95 ¹	0,78 ¹	...	...

CUADRO 7

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA ¹			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ²				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS ³	
	Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matriculación (TBM)				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de terminación en:			Índice de disparidad de género (IPG) en el porcentaje de estudiantes con un nivel mínimo de competencias de lectura y matemáticas				Índice de disparidad de género (IPG) en la tasa de alfabetización en jóvenes y adultos		Disparidad en el porcentaje de adultos que llegan a al menos un nivel fijo de competencias en:	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Último curso de los alumnos de primaria		Último curso de los estudiantes del primer ciclo de secundaria		Jóvenes (15-24)	Adultos (a partir de 15 años)	Competencias de alfabetización funcional	Competencias de aritmética elemental
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		2009-2014 ⁴			Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	alfabetización	alfabetización	Adultos (a partir de 16 años)	Adultos (a partir de 16 años)
	2014		2014		2009-2014 ⁴			2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴		2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Zambia	...	1,01 ^z	...	...	0,99	0,834	0,648	...	...	...	...	0,95 ^y	0,88 ^y	...	...
Zimbabwe	1,02 ^z	0,98 ^z	0,98 ^z	0,84 ^z	1,10	1,128	0,728	...	...	...	...	1,03 ^{z,a}	0,91 ^{z,a}	...	...
	Media ponderada		Media ponderada		Mediana			Mediana				Media ponderada		Mediana	
A nivel mundial	0,99 ^{**}	0,99 ^{**}	0,99 ^{**}	1,11^{**}	...	...	1,04	...	...	...	...	0,96 ^{**}	0,91^{**}	...	...
Países en transición	0,99	1,00	0,98	1,17	1,00	1,02	1,04	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,88^{**}	...	...
Países desarrollados	1,00	1,00	1,00	1,26	...	...	1,06	...	...	...	...	...	1,00^{**}	...	...
Países en desarrollo	0,98 ^{**}	0,99 ^{**}	0,98 ^{**}	1,05 ^{**}	1,01	1,12	0,96	...	...	...	...	0,95 ^{**}	0,96^{**}	...	...
	1,01 ^{**}												0,96 ^{**}		
África del Norte y Asia Occidental	0,97	0,95 ^{**}	0,94 ^{**}	0,99^{**}	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ^{**}	0,90	...	...
África del Norte	1,01 ^{**}	0,96	0,99 ^{**}	1,08	1,01	0,98	1,08	...	...	...	...	0,94 ^{**}	0,76^{**}	...	...
Asia Occidental	0,98 ^{**}	0,93 ^{**}	0,91 ^{**}	0,95^{**}	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**}	0,76^{**}	...	...
África Subsahariana	0,97 ^{**}	0,93 ^{**}	0,86 ^{**}	0,70 ^{**}	0,97	0,96	0,63	...	...	...	...	0,86 ^{**}	0,90	...	...
América del Norte y Europa	1,01 ^{**}	1,00	1,00	1,28	...	...	1,07	...	...	...	...	...	0,99^{**}	...	...
América Latina y el Caribe	1,04 ^{**}	0,98 ^{**}	1,07 ^{**}	1,29 ^{**}	1,01	1,06	1,08	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,86^{**}	...	...
América Latina	0,99 ^{**}	0,98 ^{**}	1,07 ^{**}	1,28 ^{**}	1,02	1,20	0,92	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,90^{**}	...	...
Caribe	1,01 ^{**}	0,97	1,06 ^{**}	1,50^{**}	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ^{**}	0,81^{**}	...	...
Asia Central y el Cáucaso	1,00	0,99	0,99 ^{**}	1,04	1,00	1,00	1,06	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,96^{**}	...	...
Asia Meridional	1,01 ^{**}	1,06 ^{**}	0,99 ^{**}	0,93 ^{**}	0,99	1,02	0,80	...	...	...	...	0,91 ^{**}	0,74	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	1,00	0,99	1,01	1,11	...	...	...	...	...	...	...	1,00^{**}	...	...	...
Asia Oriental	1,00	1,00	1,02	1,10	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,99^{**}	...	...
Asia Sudoriental	0,99	0,98	1,00	1,17	1,06	1,16	0,97	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,98^{**}	...	...
Pacífico	0,94 ^{**}	0,97 ^{**}	0,95 ^{**}	1,39^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83^{**}	...	...
	0,99 ^{**}											...	0,83	...	...
Países afectados por conflictos	0,98 ^{**}	1,00 ^{**}	0,97 ^{**}	0,99 ^{**}	0,97	0,77	0,79	...	...	...	...	0,92 ^{**}	0,95	...	...
	0,98^{**}											...	...	...	...
Países de bajos ingresos	1,00	0,93	0,82 ^{**}	0,53 ^{**}	1,01	0,44	0,35	...	...	...	...	0,85^{**}	...	...	...
Países de ingresos medios	1,00	1,00 ^{**}	1,00 ^{**}	1,07 ^{**}	1,01	1,05	1,01	...	...	...	...	0,96^{**}	...	...	...
Medios bajos	0,98	1,02 ^{**}	0,98 ^{**}	0,97 ^{**}	1,00	1,01	0,96	...	...	...	...	0,93^{**}	...	...	...
Medios altos	1,00	0,97	1,03	1,16	1,01	1,06	1,23	...	...	...	...	1,00^{**}	...	...	...
Países de ingresos altos	1,00	1,00	1,00	1,25	...	...	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Los datos que se presentan en este cuadro proceden de cuadros estadísticos anteriores y posteriores de la versión más amplia o de la versión impresa en la que aparecen desglosados por género (total, hombre, mujer). Los índices de paridad de género en el cuadro se basan en los desgloses de género y son la relación de los índices de las mujeres con respecto a los hombres.

Nota A: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

Nota B: Véanse los cuadros estadísticos anteriores y posteriores para consultar las fuentes de datos y las notas detalladas por países.

1. Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, basados en los datos de las encuestas familiares nacionales e internacionales recogidos en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE).

2. Altinok (2013); Cheng y Omeova (2014); informes y sitios web nacionales de los ministerios de educación; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS 2011; PISA 2012; SACMEQ, TERCE, TIMSS 2011; Uwezo. Los datos sobre los resultados del aprendizaje están extraídos de las evaluaciones de aprendizaje formativo nacionales (N), regionales (R) e internacionales (I) representativas a nivel nacional. Hay que utilizar e interpretar la información y los datos con cuidado ya que los distintos tipos de evaluación no son necesariamente comparables.

3. PIACC 2012 (OCDE, 2013).

4. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para ver los detalles, consulte las fuentes pertinentes.

5. Para calcular las tasas de matriculación se han utilizado los datos de población nacionales porque había incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o una falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 8

ODS 4, Meta 4.5. Género. Alcanzar la igualdad de género en la educación

Para 2030, asegurar una «verdadera igualdad de género en la educación a través de escuelas, procesos y entornos de aprendizaje que sean sensibles a las cuestiones de género, así como a través de los contenidos educativos y la formación de los docentes, y desafiando la discriminación de género y las normas sociales desiguales en la educación»

País o territorio	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN														
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje sensibles a las cuestiones de género ¹							Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil ²	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género ³ en los marcos curriculares nacionales ⁴	Porcentaje de escuelas con instalaciones de saneamiento básicas o aseos (%)		Porcentaje de estudiantes de entre 13 y 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)			Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana pasada		
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior		Total	De los cuales: aseos mixtos	Acoso	Violencia física	Matrimonio precoz	Embarazos precoces	Durante 28 horas y más	Total	IPG (M/H)	
	Año lectivo finalizado en														Total (%)
	2014				2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁵	2009-2015 ⁵	2009-2014 ⁶	2016	2009-2014 ⁶	Total	IPG (M/H)	
% M	% M	% M	% M				Total (%)	IPG (M/H)	Total	IPG (M/H)	Mujer		Total	IPG (M/H)	
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia	100 ^Y	...	...	57	0	86	...	...	...	...	6,4	20	...	...
Azerbaiyán	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	9,0	66	...	...
Georgia	...	90	80	50	...	70	...	...	...	...	10,6 ^a	33	...	...
Kazajistán	98	98	75	65	...	85	...	...	...	...	4,6 ^a	24	...	...
Kirguistán	...	98	78	59	...	53	15	...	...	...	9,8	38	1,4	1,80
Tayikistán	...	76	...	38	...	29	...	...	...	...	14,1	37	...	...
Turkmenistán	...	...	...	50	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	17	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	96	77	67	47	0	...	...	23,4	0,9	24,4	0,5	20	...	...
Cambodia	93	51	...	...	...	81	...	22,4	1,0	13,8	0,8	54	...	...
China	97	61	51	...	...	62	...	...	...	...	2,1	7	...	...
Filipinas	...	87 ²	73 ²	...	0	53	...	47,7	1,0	37,7	0,7	66	...	...
Hong Kong, China	...	78	57 ^{**}	...	BAJO	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Indonesia	96	62	53	39	BAJO	53	55	...	...	...	13,9	48	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	4	...	...
Macao, China	99	87	59	36	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Malasia	96	70	65	52	...	100	...	20,9	0,7	30,1	0,6	14	...	...
Mongolia	98 ^Y	95	73	60	...	52	...	30,5	0,7	43,8	0,4	12	11,8	1,17	
Myanmar	99	84	87	80 ^Y	0	23	...	...	...	...	12,5	15	...	...
RDP Lao	98	51	50 ^{**}	36	...	47	...	13,2	0,7	10,2	0,7	62	...	...
República de Corea	99 ²	79 ²	58 ²	35 ²	BAJO	...	...	...	...	...	...	1	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...
Singapur	...	...	...	35 ²	...	...	...	...	...	...	0,4	4	...	...
Tailandia	...	...	...	61	BAJO	45	...	33,2	0,7	29,0	0,6	45	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	64	...	...	...	...	8,3	41	...	...
Viet Nam	99	75	...	49	...	72	...	26,1	1,0	21,8	0,4	41	1,6	1,07	
América del Norte y Europa															
Albania	100	84	65	52	...	30	37	...	...	...	7,0	23	...	...
Alemania	97	87	62	38	...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...
Andorra	89	80	64	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	99	91	65	43	...	...	...	...	...	...	2,7 ^a	6	...	...
Belarus	99	100	81	61	...	100	...	...	...	...	7,5 ^a	15	...	...
Bélgica	97	82	63	48	0	...	...	...	...	...	2,2 ^a	7	...	...
Bosnia y Herzegovina	98 ^Y	85	61	43	...	100	...	...	...	...	0,7 ^a	6	...	...
Bulgaria	100	94	79	48	...	100	...	...	...	...	1,2	33	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2 ^a	8	...	...
Chipre	99	84	66	39	...	...	...	...	...	...	3,1 ^a	5	...	...
Croacia	99	93	67	48	BAJO	100	...	...	...	...	2,0 ^a	8	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	4	...	...
Eslovaquia	100	90	75	45	...	...	...	...	...	...	1,2	19	...	...
Eslovenia	98 ²	97 ²	73 ²	40 ²	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
España	...	76 ^Y	55 ^Y	40 ^Y	...	...	...	...	...	...	3,5 ^a	8	...	...
Estados Unidos	94	87	62	49	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Estonia	...	92 ²	77 ²	...	BAJO	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	99 ^Y	81 ²	57 ²	48 ²	...	...	...	...	...	...	4,3 ^a	16	0,3	...
Federación de Rusia	...	99	82 ^Y	57 ^Y	...	100	...	...	...	...	7,5 ^a	20	...	...
Finlandia	97 ²	79 ²	65 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...	0,4	6	...	...
Francia	83 ²	83 ²	59 ²	37 ²	BAJO	...	...	...	...	...	2,7 ^a	8	...	...
Grecia	99	70	58	33	...	...	...	...	...	...	1,8 ^a	6	...	...
Hungría	100	97	71	43	BAJO	...	...	...	...	...	0,6 ^a	17	...	...
Irlanda	...	85 ^Y	...	...	BAJO	...	...	...	...	...	0,3	9	...	...
Islandia	94 ²	82 ²	...	48 ¹	BAJO	...	...	...	...	...	0,6 ^a	4	...	...
Italia	98 ²	96 ²	72 ²	37 ²	...	...	...	...	...	...	0,3	6	...	...
Letonia	100	93	83	56	...	...	...	...	...	...	0,8	12	...	...
Liechtenstein	100 ^Y	77 ^Y	...	30 ^Y	...	...	...	...	...	...	0,2 ^a	...	...	...
Lituania	99	97	82	56	BAJO	...	...	...	...	...	0,0	8	...	...
Luxemburgo	...	...	...	49 ^Y	ALTO	...	...	...	...	...	1,0 ^a	5	...	...
Malta	97	86	64	34	0	...	...	...	...	...	0,5	15	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	3,6	11	0	...
Noruega	...	75	62	45	0	...	...	...	...	...	0,1 ^a	6	...	...
Países Bajos	87	86	...	40 ^Y	...	...	...	...	...	...	0,2	3	...	...
Polonia	98 ²	85 ²	70 ²	44 ²	...	...	...	...	...	...	1,2 ^a	12	...	...
Portugal	99	80	70	44 ²	0	...	...	...	...	...	0,6	8	...	...
Reino Unido	...	...	61	44	0	...	...	...	...	...	2,9 ^a	11	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	9	...	...
República de Moldova	100 ^Y	98	78	56 ²	...	70	...	...	...	...	9,9 ^a	20	...	...
Rumania	100	89	70	49	...	90	...	...	...	...	6,7 ^a	32	...	...

CUADRO 8

(continuación)

País o territorio	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN															
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje sensibles a las cuestiones de género ¹						Discriminación de género y normas sociales desiguales				Trabajo doméstico infantil ²	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género ³ en los marcos curriculares nacionales ⁴	Porcentaje de escuelas con instalaciones de saneamiento básicas o aseos (%)		Porcentaje de estudiantes de entre 13 y 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana pasada		
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior		Total	De los cuales: aseos mixtos	Acoso		Violencia física		Matrimonio precoz	Embarazos precoces	Durante 28 horas y más		
	Año lectivo finalizado en				2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴	2016	2009-2014 ⁴		
	% M	% M	% M	% M				Total (%)	IPG (MH)	Total	IPG (MH)	Mujer		Total	IPG (MH)	
San Marino	96 ^Y	91 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	98	85	64	43	BAJO	95	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	1,07
Suecia	...	82 ^Y	58 ^Y	43 ^Y	BAJO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	97	82	48 ^Y	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	99 ^Y	99	88	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,00
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	...	...	...	...	100	...	27,8	1,2	35,7	0,7	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	100 ^Y	93	73	54 ^Y	...	100	...	24,9	1,1	47,5	0,7	...	...	...	...	...
Argentina	...	...	...	...	...	0	...	24,5	1,0	34,1	0,6	12,7 ^a	64	...	...	...
Aruba	98 ^Y	85 ^Y	59 ^Y	54	...	...	...	...	...	...	...	0,8	18	0,5	2,67	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	23,6	0,9	40,0	0,8	2,4 ^a	25	...	...	...
Barbados	94	84	...	...	...	100	...	13,3	0,7	38,4	0,6	2,4 ^a	34	0	...	...
Belice	99	74	63	51	BAJO	21	32	30,7	1,0	36,0	0,7	3,3	62	1,5	0,93	...
Bermudas	100	88	70	55	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	...	...	...	...	...	74	...	30,2	0,9	33,0	0,5	11,6 ^a	69	...	...	...
Brasil	95	90	65	45	0	98	...	...	...	...	...	3,9	66	...	...	...
Chile	...	81 ²	59 ²	43 ²	BAJO	90	...	15,1	0,9	28,5	0,5	5,7 ^a	46	...	...	...
Colombia	96	77	52	36	...	100	...	...	...	...	...	13,7 ^a	43	...	...	...
Costa Rica	93	80	57	...	...	53	...	19,0	1,1	22,1	0,4	9,0 ^a	54	1,4	0,53	...
Cuba	100 ^Y	80	61	54	...	100	...	...	...	...	...	22,0 ^a	43	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33	...	...	...
Dominica	100	87	73	...	BAJO	100	...	27,4	0,9	39,1	0,6	...	...	...	...	...
Ecuador	81 ²	73	66	34 ^Y	...	54	...	...	...	...	...	20,0 ^a	74	...	...	...
El Salvador	98 ²	71 ²	53 ²	37	BAJO	67	...	...	...	...	...	...	64	...	...	...
Granada	100	79	63	...	BAJO	100	...	...	...	...	...	...	26	...	...	...
Guatemala	92 ²	65	47	...	MEDIO	49	50	...	...	...	...	19,8 ^a	77	...	...	...
Guyana	100 ^Y	89 ^Y	71 ^Y	53 ^Y	...	68	...	38,4	0,9	37,9	0,5	13,3	86	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	10,6	37	...	...	...
Honduras	97	70	61	39	BAJO	46	47	31,6	1,0	28,0	0,6	22,6 ^a	61	...	...	...
Islas Caimán ⁹	90 ^Y	88 ²	67 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	93	60	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	89	69	...	...	100	...	17,2	0,9	35,0	0,6	...	...	...	...	...
Jamaica	...	89	70	...	...	80	85	40,2	1,0	50,1	0,6	3,4 ^a	55	0,2	1,00	...
México	95	68	...	...	BAJO	68	69	...	...	...	...	16,1 ^a	60	...	...	...
Montserrat	...	98	74	...	...	100	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	MEDIO	26	...	...	...	...	...	...	85	...	...	...
Panamá	95 ²	73 ²	59 ²	47 ²	BAJO	84	85	...	...	...	...	18,1 ^a	71	...	...	...
Paraguay	89 ^Y	71 ^Y	62 ^Y	...	ALTO	70	...	...	...	...	...	...	55	...	...	...
Perú	96 ^Y	67	44	...	BAJO	51	55	47,4	1,0	36,9	0,4	10,6 ^a	46	...	...	...
República Dominicana	94	79	67	43	BAJO	60	...	...	...	...	...	18,7 ^a	95	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	100	90	69	...	...	100	...	22,7	0,8	37,8	0,7	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	100 ²	80	66	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...	...	...
Santa Lucía	100	88	70	52	...	100	...	...	...	...	...	5,0 ^a	52	0,2	...	...
Sint Maarten	...	89	58	54	...	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	...
Suriname	100	94	71 ²	...	...	65	68	26,3	1,0	20,5	0,4	2,3	44	0	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	100	...	15,4	0,7	35,9	0,6	2,1	28	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	BAJO	100	...	...	...	...	...	11,1 ^a	54	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	0	93	...	...	...	...	...	78	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental																
Arabia Saudita	100	52	51	40	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	...
Argelia	...	65	...	42	...	100	...	51,7	1,1	47,7	0,6	...	10	0,5	1,50	...
Bahrein	100	75	58	36	...	100	...	...	...	...	...	5,3	13	...	...	...
Egipto	98	59	45	44	...	100	...	70,0	1,0	45,1	0,5	14,4	49	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	99	91	61	32	...	100	...	22,8	0,8	46,6	0,6	...	32	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	BAJO	100	...	27,7	0,7	37,1	0,5	20,7	88	...	...	...
Israel ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	8	4	2,68	...
Jordania	100 ^Y	...	...	...	...	50	68	...	...	...	...	5,9	20	0,2	...	...
Kuwait	100	91	...	...	...	100	...	27,7	0,5	44,9	0,5	...	8	...	...	...
Libano	98	87	66	48	...	...	...	25,1	0,5	48,5	0,4	...	11	1,7	7,75	...
Libia	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	...	6	...	...	...
Marruecos	71	55	35 ²	...	...	73	...	19,0	1,2	42,6	0,4	11,0	30	...	...	...
Omán	100	...	...	35	...	94	...	47,4	1,1	50,0	0,8	4,1	5	...	...	...
Palestina	100	71	51	23	0	83	...	...	...	...	...	6,3	56	0,4	7,00	...
Qatar	100	86	55	37	BAJO	100	...	42,1	0,7	50,6	0,6	...	10	...	...	...
República Árabe Siria	98 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...	...
Sudán	97 ²	64 ²	54 ²	30 ²	...	44	...	...	...	...	...	23,5	64	...	...	...
Túnez	...	59	...	48	...	99	60	...	...	...	...	1,2	7	...	...	...
Turquía	94 ²	58 ²	48 ²	42 ²	...	99	...	...	...	...	...	6,6	24	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	53	...	...	...	...	...	16,7	58	...	...	...
El Pacífico																
Australia	...	...	...	44 ²	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,5	13	...	...	...
Fiji	...	59 ^Y	57 ^Y	...	0	95	...	42,0	0,9	47,3	0,6	...	47	...	...	...
Islas Cook	100	87	55	47	0	...	...	33,0	1,2	40,8	0,7	...	...	...	...	...

CUADRO 8

(continuación)

País o territorio	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN															
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje sensibles a las cuestiones de género ¹								Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil ²	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género ³ en los marcos curriculares nacionales ⁴	Porcentaje de escuelas con instalaciones de saneamiento básicas o aseos (%)		Porcentaje de estudiantes de entre 13 y 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana pasada	Durante 28 horas y más	
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior		Total	De los cuales: aseos mixtos	Acoso		Violencia física		Matrimonio precoz	Embarazos precoces			
	Año lectivo finalizado en				2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴	2016	2009-2014 ⁴		
	% M	% M	% M	% M				Total (%)	IPG (MH)	Total	IPG (MH)	Mujer	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1000 mujeres de entre 15 y 19 años) ⁵	Total	IPG (MH)	
Islas Marshall	...	...	...	44 ^Y	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	87	47	30 ^Y	...	...	66	66	...	...	...	...	...	43	...	...
Kiribati	...	82	...	...	BAJO	4	...	36,8	0,8	35,3	0,7	15,4	13	...	...
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Nauru	100	93	58	...	0	...	...	38,9	1,0	45,2	0,9	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	100	...	35,5	...	32,9	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	98	84	62	49	0	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...
Palau	100	...	...	54 ^Z	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	42 ^Y	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	...	53	...	...
Samoa	95	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	7,0 ^a	22	...	...
Tokelau	...	...	...	...	BAJO	...	...	40,5	1,0	75,1	0,7	2,0	...	...	...
Tonga	100	72	66	...	...	...	...	50,3	1,1	49,1	1,0	4,6 ^a	14	...	...
Tuvalu	100	...	...	...	MEDIO	60	...	26,9	0,4	71,1	0,9	...	...	...	...
Vanuatu	95 ^Z	56 ^Z	...	...	...	69	70	67,3	1,0	50,5	0,7	11,5 ^a	41	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arganistán	...	31 ^Z	...	11	0	58	...	44,2	1,1	40,6	0,7	19,7 ^a	60	3,6	5,64	
Bangladesh	...	...	21 ^Z	18	...	60	...	23,6	0,6	21,1	0,4	44,7	81	...	...
Bhután	99	41	39	27 ^Y	MEDIO	74	73	...	...	...	...	15,2 ^a	15	0,9	3,25
India	...	48 ^Z	45 ^Z	39 ^Z	BAJO	53	78	...	...	...	...	21,1	19	...	...
Irán, República Islámica del	...	66	54	30	...	86	...	...	...	...	...	21,1	25	...	...
Maldivas	100	75	...	...	0	73	...	30,1	1,0	31,7	0,6	5,0	4	...	...
Nepal	90	42	22 ^Y	...	MEDIO	68	...	...	...	...	...	23,1	69	7	3,22
Pakistán	...	50	...	37	BAJO	63	...	...	...	...	...	13,1	37	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	82	...	...	...	...	...	...	12	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	54	...	...	...	...	...	...	153	...	...
Benin	73	23	11	...	...	74	...	42,1	1,0	32,0	0,8	15,3	76	...	...
Botswana	98 ^Y	74 ^Z	53 ^Z	...	...	50	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Burkina Faso	85 ^Z	42	16	8 ^Z	...	39	73	...	...	...	...	31,1	102	...	...
Burundi	84	52	23	12 ^Z	...	53	...	...	...	...	...	8,4	26	...	...
Cabo Verde	100	68	43	40	...	100	...	...	...	...	...	...	72	...	...
Camerún	97	53	33	...	...	41	...	...	...	...	...	20,1	93	...	...
Chad	81 ^Z	...	...	...	...	36	40	...	...	...	...	47,8 ^a	115	3,8	2,57
Comoras	...	43 ^Z	...	...	...	50	...	...	...	...	...	13,1	62	...	...
Congo	99 ^Y	54 ^Y	9 ^Y	...	...	15	...	...	...	...	...	18,3 ^a	110	...	...
Côte d'Ivoire	96	26	15	15	BAJO	45	...	...	...	...	...	21,9	136	...	...
Djibouti	...	26	25	...	BAJO	85	83	...	...	...	...	...	20	...	...
Eritrea	98 ^Z	37 ^Z	18 ^Z	...	...	66	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Etiopía	...	42	24 ^Y	12	...	37	...	...	...	...	...	19,0 ^a	50	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...	10,1	89	...	...
Gambia	50	31	14	8 ^Y	BAJO	71	...	...	...	...	...	25,0	110	...	...
Ghana	83	39	24	19	BAJO	62	...	54,4	...	27,1	0,8	7,6	63	...	...
Guinea	...	30	...	3	...	69	...	...	...	...	...	33,6	135	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	28	...	...	...	...	...	18,5 ^a	80	1,4	4,40
Guinea Ecuatorial	89 ^Y	39 ^Y	...	...	...	40	...	...	...	...	...	22,0 ^a	103	...	...
Kenya	77	48 ^Y	41 ^Y	...	...	20	21	...	...	...	...	14,6	88	...	...
Lesotho	98	76	56 ^Y	50	MEDIO	40	...	...	...	...	...	11,5 ^a	95	...	...
Liberia	...	14	5	12 ^Y	...	82	...	...	...	...	...	14,5	100	...	...
Madagascar	89	56	44	32 ^Z	...	29	...	...	...	...	...	27,4	109	7,6	0,99
Malawi	...	41	20	...	...	25	...	...	...	...	...	23,9 ^a	132	4,5	3,24
Mali	92	29	18	9 ^Y	...	24	...	...	...	...	...	42,2	170	...	...
Mauritania	96	36	12	7 ^Z	...	27	33	47,2	1,0	57,8	0,7	25,7	75	6,4	3,28	
Mauricio	100	75	59	...	BAJO	100	...	...	...	...	...	7,0 ^a	28	...	...
Mozambique	...	42	21 ^Y	26	...	50	53	...	...	...	...	36,6	126	...	...
Namibia	...	...	...	...	BAJO	80	...	46,6	0,9	35,8	0,7	4,1	74	...	...
Niger	90	48	20	13 ^Y	BAJO	14	...	...	...	...	...	59,8 ^a	196	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	32	59	...	...	...	...	29,6	104	1,1	1,44
República Centroafricana	...	20 ^Y	11 ^Y	...	...	44	...	...	...	...	...	54,9 ^a	86	3,3	2,67
Rep. Democrática del Congo	95	28	12	8 ^Z	0	29	...	...	...	...	...	21,3	121	2	5,50
República Unida de Tanzania	...	52 ^Z	28 ^Y	30 ^Y	BAJO	11	47	26,9	1,1	30,9	0,8	20,6	114	...	...
Rwanda	85 ^Z	53	29 ^Z	17 ^Z	MEDIO	95	...	...	...	...	...	3,4	23	...	...
Santo Tomé y Príncipe	94	56	34	28	...	87	...	...	...	...	...	22,8	80	9,2	2,18
Senegal	75	32	...	...	...	66	...	...	...	...	...	24,7	70	...	...
Seychelles	100	88	62	39	BAJO	100	...	...	...	...	...	...	55	...	...
Sierra Leona	82 ^Z	27 ^Z	13 ^Z	...	...	62	...	...	...	...	...	20,0	111	0,8	0,78
Somalia	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...	97	13,8	2,83
Sudáfrica	80 ^Y	78 ^Y	...	...	0	100	...	...	...	...	...	5,7 ^a	40	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	MEDIO	42	...	...	...	...	...	40,1 ^a	54	...	...
Suazilandia	...	70 ^Z	49 ^Z	38 ^Z	...	72	...	32,1	0,9	19,4	0,5	4,3 ^a	54	0,1	...	
Togo	94	16	...	6	...	22	...	...	...	...	...	13,2	92	1,8	3,00
Uganda	86 ^Z	42 ^Z	24 ^Z	...	...	75	...	...	...	...	...	18,2	97	...	...
Zambia	...	...	...	...	MEDIO	45	40	...	...	...	...	16,7	78	...	...

CUADRO 8

(continuación)

País o territorio	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN															
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje sensibles a las cuestiones de género ¹						Discriminación de género y normas sociales desiguales				Trabajo doméstico infantil ⁷	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género ¹ en los marcos curriculares nacionales ⁵	Porcentaje de escuelas con instalaciones de saneamiento básicas o aseos (%)		Porcentaje de estudiantes de entre 13 y 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana pasada		
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior		Total	De los cuales: aseos mixtos	Acoso		Violencia física		Matrimonio precoz	Embarazos precoces			
	Año lectivo finalizado en							Total (%)		IPG (M/H)		Porcentaje de la población de entre 15 y 19 años que está casado/a actualmente (%) ²	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1000 mujeres de entre 15 y 19 años) ³			
	2014				2014		2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴	2016	Durante 28 horas y más			
% M	% M	% M	% M	2014	2014	2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴				
				Total	De los cuales: aseos mixtos	Total (%)	IPG (M/H)	Total	IPG (M/H)	Mujer		Total	IPG (M/H)			
Zimbabwe	93 ^z	56 ^z	46 ^z	32 ^z	...	43	...	...	...	...	...	22,1 ^a	106	...	...
A nivel mundial	94^{**}	64^{**}	53^{**}	42^{**}	...	69	...	...	...	...	...	13,9	42	...	...
Países en transición	98 ^{**·y}	94	76 ^{**·z}	54 ^{**·z}	...	86	...	...	...	...	...	7,4	23	...	...
Países desarrollados	95 ^{**}	83 ^{**}	60 ^{**}	41	...	...	...	...	...	...	...	1,5	11	...	...
Países en desarrollo	93	59 ^{**}	49 ^{**}	40 ^{**}	...	67	...	...	...	...	...	15,2	46	...	...
África del Norte y Asia Occidental	93 ^{**}	60 ^{**}	48 ^{**}	39 ^{**}	...	99	...	...	...	...	...	...	40	...	...
África del Norte	87 ^{**}	60	44 ^{**}	39	...	86	...	...	...	...	...	...	41	...	...
Asia Occidental	98 ^{**}	61 ^{**}	50 ^{**}	39 ^{**}	...	100	...	...	...	...	...	...	39	...	...
África Subsahariana	76 ^{**}	44 ^{**}	29 ^{**}	21 ^{**}	...	48	...	...	...	...	...	22,6	97	...	...
América del Norte y Europa	95 ^{**}	86	67 ^{**}	47^{**}	...	...	...	...	...	...	...	3,4	13	...	...
América Latina y el Caribe	95 ^{**}	77	58 ^{**}	41 ^{**}	...	87	...	...	...	...	...	...	62	...	...
América Latina	95	78	59 ^{**}	40 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	10,4	62	...	...
Caribe	95 ^{**·z}	68 ^{**}	54	51	...	100	...	...	...	...	...	...	57	...	...
Asia Central y el Cáucaso	98 ^{**}	90 ^{**}	70 ^{**·y}	54 ^{**}	...	70	...	...	...	...	...	8,5	28	...	...
Asia Meridional	...	49 ^{**}	42 ^{**}	36 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	...	29	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	97	64	52	40 ^{**·y}	...	53	...	...	...	...	...	5,2	22	...	...
Asia Oriental	98	62	50	38 ^{**·y}	...	...	...	...	...	...	...	2,0	7	...	...
Asia Sudoriental	97	68	58	49	...	53	...	...	...	...	...	11,5	45	...	...
Pacífico	...	...	...	44 ^{**}	...	68	...	38,9	40,1	...	47,3	...	27	...	...
Países afectados por conflictos	94 ^{**·y}	55 ^{**}	49 ^{**}	41 ^{**}	...	53	...	...	...	...	...	19,5	44	...	...
Países de bajos ingresos	82 ^{**}	40	23 ^{**}	18 ^{**}	...	48	...	...	...	...	...	23,2	91	...	...
Países de ingresos medios	94	61 ^{**}	51 ^{**}	42 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	14,0	38	...	...
Medios bajos	91 ^{**}	56 ^{**}	48 ^{**}	40 ^{**}	...	63	...	...	...	...	...	20,5	43	...	...
Medios altos	96	66	55	43 ^{**}	...	85	...	...	...	...	...	5,4	30	...	...
Países de ingresos altos	96 ^{**}	82 ^{**}	62 ^{**}	42^{**}	...	...	...	...	...	...	...	3,4	16	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

- OIE de la UNESCO (2016); Informe WASH de UNICEF (2015); Encuesta Mundial de Salud a Escolares.
- Se incluyen los siguientes términos clave: a) igualdad de género; b) equidad de género; c) empoderamiento de las niñas y las mujeres; d) sensibilidad al género y e) paridad de género. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.
- Los planes de estudios mencionados son para la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o ambos.
- Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para ver los detalles, consulte las fuentes pertinentes.
- Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población: Datos mundiales sobre el matrimonio 2015 (POP/DB/Marr/Rev2015); cálculos del equipo del Informe GEM para los valores totales y las medias ponderadas.
- Los indicadores de fecundidad están extraídos de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se basan en la variante mediana.

7. MICS 4 y 5 de UNICEF, informes nacionales. El trabajo doméstico infantil se refiere a tareas domésticas como cocinar, limpiar y cuidar de los niños, así como recoger leña y traer agua.

a. Incluye las uniones libres

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 9

ODS 4, Meta 4.5. Equidad. Acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y la formación de las personas vulnerables

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

País o territorio	DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES ¹												Años y encuestas de referencia
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad (%) por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				
	Ubicación		Riqueza		Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación		Riqueza		Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		
	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	
	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Asia Central y el Cáucaso													
Armenia	1,00	1,00	100	100	0,99	0,99	100	98	0,96	0,90	94	82	EDS 2010
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	0,99	0,99	96	100	0,98	0,89	92	85	HIS 2013
Kazajistán	1,00	1,00	100	100	1,00	1,00	99	100	0,95	0,89	88	88	MICS 2010
Kirguistán	1,00	1,00	100	99	0,99	1,01	98	99	0,90	0,92	89	86	EDS 2012
Tayikistán	0,99	0,98	97	98	0,95	0,88	77	90	0,77	0,66	38	66	EDS 2012
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodia	0,80	0,46	49	33	0,57	0,27	19	17	0,28	0,09	5	3	EDS 2014
China	0,93	0,91	89	88	0,81	0,71	66	60	0,47	0,49	32	21	CFPS 2010
Filipinas	0,94	0,70	84	63	0,82	0,40	53	31	0,81	0,36	45	29	EDS 2013
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	0,95	0,88	88	86	0,78	0,55	50	53	0,54	0,26	20	24	EDS 2012
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	0,97	0,94	97	92	0,72	0,54	62	46	0,47	0,29	45	14	MICS 2010
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	0,72	0,35	29	40	0,35	0,05	2	5	0,26	0,03	1	3	MICS 2011
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	0,71	0,39	31	32	0,56	0,33	22	26	0,41	0,13	5	10	EDS 2009
Viet Nam	0,98	0,89	88	86	0,88	0,57	61	51	0,68	0,21	19	19	MICS 2013
América del Norte y Europa													
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04	0,77	69	73	EU-SILC 2013
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	1,12	0,88	82	81	EU-SILC 2013
Belarús	1,00	1,00	100	100	1,01	1,00	99	100	0,93	0,74	59	75	MICS 2012
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,65	71	49	EU-SILC 2013
Bosnia y Herzegovina	1,02	0,99	98	100	0,94	0,89	89	89	0,81	0,50	61	35	MICS 2011
Bulgaria	...	...	...	...	...	...	...	...	0,78	0,53	...	...	EU-SILC 2013
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94	0,78	78	67	SLID 2010
Chipre	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,85	94	75	EU-SILC 2013
Croacia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,94	88	98	EU-SILC 2013
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76	0,86	75	71	EU-SILC 2013
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,95	90	88	EU-SILC 2013
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83	83	73	EU-SILC 2013
España	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84	0,56	55	49	EU-SILC 2013
Estados Unidos	...	...	98	98	...	...	98	98	...	0,88	87	84	CPS-ASEC 2013
Estonia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89	0,85	75	73	EU-SILC 2013
La ex República Yugoslava de Macedonia	1,02	0,93	94	93	0,76	0,49	30	63	0,71	0,38	26	43	MICS 2011
Federación de Rusia	0,99	1,00	100	100	1,01	1,01	100	100	0,89	0,92	80	90	RLMS-HES 2013
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95	1,01	82	83	EU-SILC 2013
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,84	79	74	EU-SILC 2013
Grecia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90	0,89	92	83	EU-SILC 2013
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91	0,64	63	63	EU-SILC 2013
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79	1,04	71	55	EU-SILC 2013
Italia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,73	80	64	EU-SILC 2013
Letonia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90	0,68	74	55	EU-SILC 2013
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88	0,89	96	83	EU-SILC 2013
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,64	53	51	EU-SILC 2013
Malta	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,59	58	50	EU-SILC 2013
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	1,01	0,96	98	94	0,93	0,83	72	88	0,83	0,68	62	63	MICS 2013
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79	0,96	67	68	EU-SILC 2013
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	90	67	EU-SILC 2013
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,81	82	69	EU-SILC 2013
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90	0,42	45	28	EU-SILC 2013
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,95	98	92	EU-SILC 2013
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,78	79	74	EU-SILC 2013
República de Moldova	0,99	0,98	97	98	0,97	0,79	...	...	0,59	0,14	16	10	MICS 2012
Rumanía	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82	0,69	71	65	EU-SILC 2013
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	1,01	0,89	86	91	0,96	0,73	76	70	0,84	0,49	50	42	MICS 2014
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,93	93	82	EU-SILC 2013

CUADRO 9

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES ¹												Años y encuestas de referencia
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad (%) por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		
	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	
2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04	0,85	69	64	EU-SILC 2013
Ucrania	1,00	1,00	100	100	1,00	0,99	100	98	0,93	0,84	86	82	MICS 2012
América Latina y el Caribe													
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	...	0,97	96	95	...	0,72	70	57	...	0,54	51	38	EPH 2012
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	1,00	0,98	...	...	1,01	0,97	...	...	1,05	0,92	...	...	MICS 2012
Belice	0,87	0,66	70	59	0,59	0,19	13	17	0,58	0,07	5	1	MICS 2011
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	0,94	0,92	83	71	0,91	0,90	67	53	0,76	0,84	21	12	PNAD 2011
Chile	1,00	0,98	98	96	0,89	0,88	81	78	0,51	0,55	37	33	CASEN 2011
Colombia	0,90	0,83	84	81	0,62	0,46	47	42	0,49	0,31	32	27	EDS 2010
Costa Rica	0,91	0,84	84	81	0,74	0,40	46	29	0,64	0,05	1	6	MICS 2011
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	0,98	0,98	98	95	0,86	0,87	80	81	0,63	0,60	50	47	ENEMDU 2013
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	0,76	0,50	37	54	0,45	0,16	9	15	0,30	0,04	1	3	ENCOVI 2011
Guyana	0,95	0,84	79	90	0,68	0,33	29	19	0,30	0,09	3	3	EDS 2009
Haití	0,55	0,26	27	17	0,49	0,17	11	13	0,26	0,02	0	1	EDS 2012
Honduras	0,82	0,62	66	58	0,48	0,15	19	11	0,33	0,07	11	3	EDS 2011
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	1,00	0,98	98	98	1,00	0,95	94	91	0,94	0,57	54	55	MICS 2011
México	0,96	0,92	92	90	0,86	0,67	65	66	0,62	0,35	24	35	ENIGH 2012
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	0,70	0,66	69	62	0,37	0,29	25	25	0,26	0,14	6	9	ENMV 2009
Panamá	0,88	0,79	80	78	0,76	0,58	53	58	0,53	0,21	16	23	MICS 2013
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	0,92	0,86	86	84	0,73	0,57	55	56	0,57	0,38	32	40	EDS 2012
R. B. Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	0,95	0,81	85	75	0,96	0,64	66	59	0,81	0,30	26	24	EDS 2013
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	0,99	...	...	...	1,01	...	...	...	1,11	...	...	...	MICS 2012
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	0,91	0,54	59	46	0,80	0,18	14	12	0,42	0,07	3	3	MICS 2010
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,03	0,92	97	87	1,11	0,33	23	31	0,43	0,01	2	1	MICS 2012
África del Norte y Asia Occidental													
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	0,97	0,89	87	86	0,89	0,75	70	71	0,84	0,65	52	63	EDS 2014
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	0,66	0,40	25	44	0,52	0,18	5	17	0,35	0,10	4	5	MICS 2011
Israel	1,00	1,00	100	100	1,02	0,95	100	92	1,04	0,85	89	71	HES 2012
Jordania	1,01	0,96	97	93	1,05	0,79	82	73	0,99	0,45	48	26	EDS 2012
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0,58	0,36	31	38	0,30	0,16	5	17	0,24	0,12	...	...	HYS 2009
Omán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MICS 2014
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	0,85	0,67	53	81	0,61	0,22	13	29	0,49	0,10	4	7	MICS 2010
Túnez	0,91	0,84	84	81	0,74	0,47	44	41	0,55	0,30	28	20	MICS 2011
Turquía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Yemen	0,72	0,40	20	48	0,58	0,27	9	29	0,49	0,18	3	17	EDS 2013
El Pacífico													
Australia	...	...	...	...	...	0,97	...	...	...	0,80	69	80	HES/SIH 2010
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 9

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES ¹												Años y encuestas de referencia
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad (%) por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		
	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	
2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional													
Albania	0,51	0,30	8	31	0,41	0,17	0	15	0,36	0,10	0,4	5	MICS 2010
Bangladesh	0,99	0,70	68	57	0,94	0,40	28	31	0,63	0,14	5	8	EDS 2014
Bhután	0,58	0,32	26	28	0,40	0,14	3	13	0,27	0,05	0,8	1	MICS 2010
India	0,94	0,87	82	86	0,87	0,76	67	73	0,54	0,39	21	28	HDS 2011
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	0,99	0,98	98	97	0,92	0,85	90	74	0,94	0,92	67	44	EDS 2009
Nepal	0,86	0,64	56	65	0,74	0,41	27	49	0,55	0,15	7	18	EDS 2011
Pakistán	0,71	0,27	16	30	0,62	0,14	5	18	0,42	0,07	1	6	EDS 2012
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana													
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,71	0,34	20	31	0,47	0,13	2	11	0,25	0,02	0	1	EDS 2011
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,34	0,16	9	11	0,15	0,04	1	1	0,02	0,02	0	0	EDS 2010
Burundi	0,56	0,34	18	16	0,25	0,14	1	8	0,09	0,02	0	0	EDS 2010
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	0,45	0,24	10	18	0,19	0,07	1	5	0,07	0,05	0	3	MICS 2010
Camerún	0,61	0,15	10	18	0,28	0,04	1	4	0,13	0,01	0	0	EDS 2011
Comoras	0,80	0,53	52	40	0,66	0,31	18	20	0,55	0,21	9	8	EDS 2012
Congo	0,58	0,40	32	40	0,31	0,11	5	11	0,07	0,01	0	1	EDS 2011
Côte d'Ivoire	0,39	0,26	12	24	0,22	0,03	2	2	0,17	0,06	0	4	EDS 2011
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	0,42	0,24	19	19	0,17	0,03	2	0,7	0,17	0,01	0	1	EDS 2011
Gabón	0,47	0,39	40	37	0,39	0,24	12	20	0,38	0,03	0	2	EDS 2012
Gambia	0,60	0,56	44	51	0,42	0,37	26	29	0,34	0,24	8	15	EDS 2013
Ghana	0,74	0,48	39	40	0,61	0,37	27	29	0,57	0,21	10	17	EDS 2014
Guinea	0,42	0,17	7	17	0,21	0,11	2	11	0,10	0,05	0,0	4	EDS 2012
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	0,94	0,78	79	75	0,80	0,55	52	51	0,55	0,17	8	16	EDS 2014
Lesoto	0,73	0,52	69	24	0,45	0,10	11	4	0,36	0,06	4	1	EDS 2009
Liberia	0,46	0,25	16	23	0,28	0,11	4	12	0,21	0,05	0,7	5	EDS 2013
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	0,67	0,44	43	28	0,34	0,11	7	7	0,28	0,07	3	3	EDS 2010
Mali	0,52	0,33	16	26	0,23	0,07	0,3	7	0,19	0,01	0	0,6	EDS 2012
Mauritania	0,60	0,24	14	23	0,36	0,08	2	7	0,34	0,05	2	2	MICS 2011
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	0,44	0,15	6	16	0,22	0,02	0	2	0,10	0,00	0	0	EDS 2011
Namibia	0,82	0,68	79	54	0,46	0,28	25	22	0,42	0,12	7	7	EDS 2013
Niger	0,31	0,15	6	10	0,05	0,05	0	3	0,02	0,06	0	1	EDS 2012
Nigeria	0,65	0,23	14	33	0,49	0,11	4	18	0,42	0,06	1	11	EDS 2013
República Centroafricana	0,40	0,17	8	16	0,07	0,01	0	1	0,04	0,02	0	0,9	MICS 2010
RD Congo	0,67	0,50	39	53	0,54	0,35	22	41	0,33	0,14	3	14	EDS 2013
R. U. Tanzania	0,75	0,55	46	55	0,29	0,03	2	1	0,18	0,00	0,1	0,0	EDS 2010
Rwanda	0,64	0,26	11	13	0,38	0,15	4	4	0,27	0,03	0,3	2	EDS 2010
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	0,54	0,39	28	33	0,36	0,13	3	8	0,19	0,03	0	2	EDS 2014
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	0,66	0,50	47	41	0,38	0,21	10	22	0,13	0,04	1	2	EDS 2013
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	0,90	93	85	...	0,75	79	62	...	0,29	23	19	GHS 2013
Sudán del Sur	0,59	0,28	15	29	0,38	0,13	3	6	0,19	0,07	0	3	MICS 2010
Swazilandia	0,68	0,42	41	27	0,67	0,38	29	23	0,55	0,18	9	9	MICS 2010
Togo	0,61	0,41	27	37	0,30	0,12	3	8	0,15	0,02	0,0	1	EDS 2013
Uganda	0,45	0,19	12	13	0,34	0,06	2	4	0,19	0,04	0,3	3	EDS 2011
Zambia	0,71	0,48	44	49	0,49	0,24	14	31	0,26	0,02	0,4	2	EDS 2013
Zimbabue	0,86	0,76	80	67	0,70	0,50	51	40	0,15	0,01	0,0	0,9	MICS 2014
A nivel mundial⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	0,55	0,30	23	21	
Países en transición	1,00	0,99	99	99	0,99	0,99	97	98	0,89	0,74	62	75	
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95	0,83	78	71	
Países en desarrollo	0,74	0,52	47	49	0,56	0,27	18	22	0,39	0,10	4	6	
África del Norte y Asia Occidental													
África del Norte	0,99	0,92	92	89	0,96	0,77	76	72	0,92	0,55	50	44	
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	0,60	0,37	24	29	0,36	0,12	4	8	0,19	0,05	0	2	
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91	0,82	75	69	

CUADRO 9

(continuación)

País o territorio	DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES ¹												Años y encuestas de referencia						
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad (%) por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza										
	Ubicación		Riqueza		Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres		Ubicación		Riqueza		Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres			Ubicación		Riqueza		Tasa de terminación (%) de los estudiantes más pobres	
	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres	Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres		Índice de paridad de ubicación ²	Índice de paridad de riqueza ³	Las más pobres	Los más pobres		
	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014		2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014		
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	0,91	0,84	83	81	0,74	0,43	37	37	0,51	0,17	13	11	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	1,00	1,00	100	99	0,99	0,99	98	99	0,95	0,89	89	85	...	...	...	...
Asia Meridional	0,86	0,64	56	57	0,74	0,40	27	31	0,54	0,14	5	8	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	0,87	0,58	66	51	0,68	0,36	36	29	0,48	0,17	12	14	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	0,69	0,37	20	40	0,56	0,22	7	24	0,42	0,12	2	12	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	0,58	0,32	19	27	0,34	0,12	2	8	0,19	0,04	0	2	...	...	...	...
Países de ingresos medios	0,93	0,83	83	80	0,76	0,49	49	44	0,57	0,26	20	19	...	...	...	...
Medios bajos	0,74	0,52	66	54	0,61	0,33	25	26	0,46	0,14	6	10	...	...	...	...
Medios altos	0,97	0,91	89	88	0,86	0,71	66	62	0,76	0,45	32	35	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,84	77	70	...	...	...	...

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe GEM, basados en los datos de las encuestas nacionales e internacionales y familiares recogidos en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE).

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Las medias nacionales de las tasas de terminación se presentan en los cuadros estadísticos 2 (primaria) y 3 (primer y segundo ciclo de secundaria).

2. El índice de paridad de ubicación es la relación entre la tasa de terminación de los estudiantes que viven en zonas rurales y la de los que viven en zonas urbanas.

3. El índice de paridad de riqueza es la relación entre la tasa de terminación de los estudiantes que viven en los hogares más pobres y los que viven en los hogares más ricos.

4. Todos los valores regionales son valores medios.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 10

ODS 4, Meta 4.6. Lectura, escritura y aritmética elemental para jóvenes y adultos

Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ¹						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS ³				PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN		
	Alfabetización juvenil (15-24)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de jóvenes y adultos que llegan al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:				Índice de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización (%)		
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Competencias de alfabetización funcional		Competencias de aritmética elemental		Adultos (a partir de 15 años)		
		2005-2014 ²	2005-2014 ²		2005-2014 ²	2005-2014 ²	Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Año lectivo finalizado en		
	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total	2014		
										Total	Hombre	Mujer	
Asia Central y el Cáucaso													
Armenia	100 [*]	0,8 [*]	37 [*]	100 [*]	6 ^{**}	62^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	100 [*]	0,7 [*]	72 [*]	100 [*]	16 ^{**}	68^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	100 ^{**}	1 ^{**}	35 ^{**}	100 ^{**}	8 ^{**}	60^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	100 [*]	5 [*]	41 [*]	100 [*]	33 [*]	62 [*]
Kirguistán	100 [*]	3 [*]	40 [*]	99 [*]	29 [*]	69 [*]
Tayikistán	100 ^{**}	2 ^{**}	44 ^{**}	100 ^{**}	13 ^{**}	61^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	100 ^{**}	2 ^{**}	29 ^{**}	100 ^{**}	12 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	100 [*]	-	-	100 [*]	4 [*]	63 [*]
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darusalam	99 [*]	0,5 [*]	35 [*]	96 [*]	12 [*]	66 [*]
Camboya	87 [*]	396 [*]	54 [*]	74 [*]	2438 [*]	69 [*]
China	100 [*]	843 [*]	54 [*]	95 [*]	53 767 [*]	74 [*]
Filipinas	98 [*]	364 [*]	31 [*]	96 [*]	2371 [*]	45 [*]
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	100 [*]	139 [*]	49 [*]	95 [*]	8942 [*]	67 [*]
Japón	...	...	...	...	...	...	...	99	99	99	...	...	...
Macao, China	100 [*]	0,3 [*]	48 [*]	96 [*]	21 [*]	76 [*]
Malasia	98 [*]	90 [*]	48 [*]	93 [*]	1412 [*]	67 [*]
Mongolia	98 [*]	9 [*]	35 [*]	98 [*]	35 [*]	48 [*]
Myanmar	96 ^{**}	357 ^{**}	51 ^{**}	93 ^{**}	2721 ^{**}	67^{**}	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	98	99	96	...	...	...
República Democrática Popular Lao	84 [*]	198 [*]	66 [*]	73 [*]	938 [*]	69 [*]
RPD Corea	100 [*]	0,0 [*]	34 [*]	100 [*]	0,3 [*]	71 [*]
Singapur	100 [*]	0,7 [*]	47 [*]	97 [*]	152 [*]	79 [*]	99	90	98	87	...	...	...
Tailandia	98 [*]	155 [*]	40 [*]	94 [*]	3465 [*]	63 [*]
Timor-Leste	80 [*]	43 [*]	52 [*]	58 [*]	259 [*]	56 [*]
Viet Nam	97 [*]	515 [*]	54 [*]	94 [*]	4297 [*]	68 [*]
América del Norte y Europa													
Albania	99 [*]	4 [*]	59 [*]	97 [*]	64 [*]	70 [*]
Alemania	...	...	...	...	...	...	99	97	97	95	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97	...	...	...
Belarus	100 [*]	3 [*]	42 [*]	100 [*]	31 [*]	72 [*]
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	100 ^{**}	2 ^{**}	49 ^{**}	98 ^{**}	53 ^{**}	86^{**}	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	98 [*]	18 [*]	53 [*]	98 [*]	105 [*]	63 [*]
Canadá	...	...	...	...	...	...	97	96	96	94	...	...	...
Chipre	100 [*]	0,3 [*]	43 [*]	99 [*]	12 [*]	72 [*]	99	98	97	97	...	...	...
Croacia	100 [*]	1 [*]	47 [*]	99 [*]	32 [*]	80 [*]
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	98	96	98	97	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	98	98	97	97	...	...	...
Eslovenia	100 ^{**}	0,3 ^{**}	31 ^{**}	100 ^{**}	5 ^{**}	54 ^{**}	98	94	98	93	...	...	...
España	100 [*]	12 [*]	55 [*]	98 [*]	751 [*]	68 [*]	97	93	95	90	...	...	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	98	96	93	91	...	...	...
Estonia	100 [*]	0,1 [*]	39 [*]	100 [*]	1 [*]	43 [*]	99	98	99	98	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	99 [*]	4 [*]	54 [*]	98 [*]	39 [*]	74 [*]
Federación de Rusia	100 [*]	62 [*]	41 [*]	100 [*]	384 [*]	61 [*]	99	98	99	98	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91	...	...	...
Grecia	99 ^{**}	7 ^{**}	56 ^{**}	98 ^{**}	232 ^{**}	70 ^{**}	95	95	94	94	...	...	...
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93	...	...	...
Italia	100 [*]	8 [*]	46 [*]	99 [*]	590 [*]	64 [*]	97	94	94	92	...	...	...
Letonia	100 [*]	0,4 [*]	39 [*]	100 [*]	2 [*]	49 [*]
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	100 [*]	0,6 [*]	45 [*]	100 [*]	5 [*]	50 [*]	...	98	99	97	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	99 [*]	0,6 [*]	26 [*]	93 [*]	23 [*]	39 [*]
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	99 [*]	0,7 [*]	58 [*]	98 [*]	8 [*]	82 [*]
Noruega	...	...	...	...	...	...	98	97	96	96	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	99	96	97	94	...	...	...
Portugal	99 [*]	6 [*]	45 [*]	94 [*]	497 [*]	68 [*]
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98	...	...	...

CUADRO 10

(continuación)

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ¹						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS ³				PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN		
	Alfabetización juvenil (15-24)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de jóvenes y adultos que llegan al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:				Índice de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización (%)		
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Competencias de alfabetización funcional		Competencias de aritmética elemental		Adultos (a partir de 15 años)		
		2005-2014 ²	2005-2014 ²		2005-2014 ²	2005-2014 ²		Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Año lectivo finalizado en	
	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	
República de Moldova	100	...	...	99	23	78	...	...	...	...	...	...
Rumania	99	24	49	99	236	67	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	99	8	51	98	152	83	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96	...	...
Ucrania	100	12	40	100	95	62	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	99	1	29	...	...	...	...	4	0	15
Argentina	99	49	37	98	631	51	...	...	...	...	...	...
Aruba	99	0,1	38	97	3	55	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	99	20	58	94	374	74	...	...	...	...	...	...
Brasil	99	431	30	91	13 231	50	...	...	...	...	4	3	4
Chile	99	27	47	96	518	53	89	80	80	69	3	...	...
Colombia	99	123	35	94	2094	49	...	...	...	...	15	12	18
Costa Rica	99	7	42	97	91	48	...	...	...	...	6	4	7
Cuba	100	2	40	100	23	41	...	...	...	...	4	6	1
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	99	41	48	94	647	59	...	...	...	...	12	9	14
El Salvador	97	34	46	87	579	63	...	...	...	...	17	18	16
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	94	186	60	81	1880	66	...	...	...	...	7	3	9
Guyana	93	8	45	85	75	42	...	...	...	...	...	...	...
Haití	72	561	53	49	3006	56	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	96	75	42	87	687	51	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	99	0,1	62	99	0,5	45	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	96	20	16	88	251	31	...	...	...	...	3	2	3
México	99	231	45	95	4879	60	...	...	...	...	11	7	13
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	87	154	42	78	758	52	...	...	...	...	16	15	16
Panamá	98	15	56	94	152	55	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	99	17	57	95	243	58	...	...	...	...	4	2	5
Perú	99	57	58	94	1409	76	...	...	...	...	10	9	11
República Dominicana	98	44	42	92	598	48	...	...	...	...	9	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	98	1	37	95	20	57	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	100	0,8	48	99	12	65	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	99	6	26	98	42	40	...	...	...	...	3	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	98	134	36	95	1088	48	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita	99	39	54	94	1198	64	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	94	474	65	75	6279	65	...	...	...	...	...	...	...
Bahréin	98	3	57	95	55	54	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	92	1284	59	75	14 804	65	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	95	41	20	90	368	21	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	82	1264	52	80	4252	65	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	96	92	90	89	...	...	...
Jordania	99	12	43	98	92	61	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	99	5	56	96	125	54	...	...	...	...	...	...	...
Libano	99	10	38	90	307	67	...	...	...	...	...	...	...
Libia	100	0,6	67	91	394	82	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	82	1153	70	67	7848	65	...	...	...	...	...	...	...
Omán	99	7	40	92	229	49	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	99	6	52	96	97	77	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	99	4	6	98	42	25	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	96	142	59	86	1671	70	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	66	2309	54	54	9251	57	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	97	60	67	80	1658	72	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	99	84	80	95	2665	84	94	87	88	80	...	...	...
Yemen	89	623	87	69	4849	75	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 10

(continuación)

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ¹						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS ³				PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN		
	Alfabetización juvenil (15-24)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de jóvenes y adultos que llegan al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:				Índice de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización (%)		
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Competencias de alfabetización funcional		Competencias de aritmética elemental		Adultos (a partir de 15 años)		
		2005-2014 ²			2005-2014 ²		Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Año lectivo finalizado en		
	2005-2014 ²	Total (000)	% M	2005-2014 ²	Total (000)	% M	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	
El Pacífico													
Australia	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	98 ¹	0,1 ¹	41 ¹	98 ¹	1 ¹	52 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95	...	...	...
Palau	100 ¹	...	...	100 ¹	0,1 ¹	45 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	67 ¹	488 ¹	52 ¹	63 ¹	1720 ¹	52 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99 ¹	0,3 ¹	34 ¹	99 ¹	1 ¹	44 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99 ¹	0,1 ¹	42 ¹	99 ¹	0,4 ¹	47 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional													
Afganistán	47 ¹	2947 ¹	62 ¹	32 ¹	10 373 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	82 ¹	5558 ¹	42 ¹	61 ¹	43 916 ¹	54 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	87 ¹	19 ¹	61 ¹	57 ¹	223 ¹	56 ¹	...	...	...	...	...	...	...
India	86 ¹	32 620 ¹	62 ¹	69 ¹	265 568 ¹	65 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	98 ¹	311 ¹	57 ¹	85 ¹	9058 ¹	66 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	99 ¹	0,5 ¹	46 ¹	98 ¹	3 ¹	49 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	85 ¹	823 ¹	69 ¹	60 ¹	6989 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	72 ¹	10 508 ¹	63 ¹	56 ¹	51 956 ¹	64 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	98 ¹	60 ¹	38 ¹	91 ¹	1323 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana													
Angola	73 ¹	1270 ¹	61 ¹	71 ¹	3665 ¹	70 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Benin	42 ¹	945 ¹	61 ¹	29 ¹	3320 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	98 ¹	10 ¹	12 ¹	88 ¹	185 ¹	46 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	50 ¹	1728 ¹	56 ¹	35 ¹	6189 ¹	58 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	89 ¹	215 ¹	55 ¹	87 ¹	656 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	98 ¹	2 ¹	43 ¹	85 ¹	51 ¹	68 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	81 ¹	812 ¹	62 ¹	71 ¹	3319 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Chad	52 ¹	1320 ¹	53 ¹	39 ¹	4308 ¹	57 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	87 ¹	20 ¹	47 ¹	78 ¹	103 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Congo	81 ¹	147 ¹	62 ¹	79 ¹	491 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	48 ¹	2150 ¹	59 ¹	41 ¹	7029 ¹	58 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	98 ¹	3 ¹	36 ¹	95 ¹	25 ¹	72 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	93 ¹	74 ¹	60 ¹	73 ¹	796 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	55 ¹	7176 ¹	59 ¹	39 ¹	26 847 ¹	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	89 ¹	37 ¹	45 ¹	82 ¹	177 ¹	57 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	72 ¹	105 ¹	55 ¹	54 ¹	472 ¹	61 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	86 ¹	699 ¹	59 ¹	71 ¹	4203 ¹	63 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	31 ¹	1524 ¹	55 ¹	25 ¹	4716 ¹	58 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Bissau	76 ¹	85 ¹	59 ¹	59 ¹	439 ¹	65 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	82 ¹	1430 ¹	52 ¹	72 ¹	5878 ¹	60 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	83 ¹	79 ¹	23 ¹	76 ¹	301 ¹	32 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	49 ¹	338 ¹	63 ¹	43 ¹	1120 ¹	65 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	65 ¹	1419 ¹	51 ¹	64 ¹	4093 ¹	55 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	72 ¹	864 ¹	54 ¹	61 ¹	3055 ¹	64 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Mali	47 ¹	1565 ¹	57 ¹	34 ¹	5444 ¹	57 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Mauritania	56 ¹	280 ¹	60 ¹	46 ¹	1045 ¹	60 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	98 ¹	4 ¹	38 ¹	92 ¹	76 ¹	66 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	67 ¹	1450 ¹	69 ¹	51 ¹	6261 ¹	69 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	94 ¹	27 ¹	42 ¹	89 ¹	148 ¹	55 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Níger	24 ¹	2332 ¹	58 ¹	15 ¹	7366 ¹	55 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	66 ¹	9675 ¹	62 ¹	51 ¹	41 214 ¹	60 ¹	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	36 ¹	570 ¹	59 ¹	37 ¹	1659 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Rep. Democrática del Congo	84 ¹	2195 ¹	72 ¹	75 ¹	9325 ¹	76 ¹	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	86 ¹	1318 ¹	55 ¹	78 ¹	5792 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	82 ¹	384 ¹	47 ¹	68 ¹	1985 ¹	60 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	97 ¹	1 ¹	56 ¹	90 ¹	10 ¹	75 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	56 ¹	1246 ¹	56 ¹	43 ¹	4576 ¹	61 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	99 ¹	0,2 ¹	29 ¹	94 ¹	4 ¹	45 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	66 ¹	432 ¹	63 ¹	47 ¹	1913 ¹	61 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	99 ¹	119 ¹	38 ¹	94 ¹	2226 ¹	61 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	37 ¹	1143 ¹	56 ¹	27 ¹	3779 ¹	56 ¹	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	94 ¹	19 ¹	40 ¹	83 ¹	123 ¹	54 ¹	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 10

(continuación)

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ¹						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS ³				PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN		
	Alfabetización juvenil (15-24)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de jóvenes y adultos que llegan al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:				Índice de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización (%)		
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Competencias de alfabetización funcional		Competencias de aritmética elemental		Adultos (a partir de 15 años)		
		2005-2014 ²			2005-2014 ²		Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16-24)	Adultos (a partir de 16 años)	Año lectivo finalizado en		
	2005-2014 ²	Total (000)	% M	2005-2014 ²	Total (000)	% M	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total	Total	Hombre	Mujer	
Togo	80 [*]	265 [*]	68 [*]	60 [*]	1478 [*]	68 [*]	
Uganda	84 [*]	1162 [*]	56 [*]	70 [*]	5362 [*]	65 [*]	
Zambia	89 [*]	317 [*]	60 [*]	83 [*]	1251 [*]	67 [*]	
Zimbabwe	91 ^{**a}	296 ^{**a}	44 ^{**a}	84 ^{**a}	1349 ^{**a}	63 ^{**a}	...	...	...	...	...	...
Media ponderada	Suma	% M	Media ponderada	Total	% M	Mediana		Mediana		Mediana			
A nivel mundial	91 ^{**}	114 127 ^{**}	59 ^{**}	85 ^{**}	757 920 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...
Países en transición	100 ^{**}	110 ^{**}	43 ^{**}	100 ^{**}	993 ^{**}	69^{**}	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	89 ^{**}	113 577 ^{**}	59 ^{**}	82 ^{**}	748 926 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	93 ^{**}	6073 ^{**}	63 ^{**}	82 ^{**}	52 878 ^{**}	67^{**}	...	...	...	...	...	...
África del Norte	91 ^{**}	3824 ^{**}	63 ^{**}	75 ^{**}	36 784 ^{**}	65^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	95 ^{**}	2250 ^{**}	62 ^{**}	90 ^{**}	16 094 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	71 ^{**}	48 765 ^{**}	59 ^{**}	60 ^{**}	188 315 ^{**}	61^{**}	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	98 ^{**}	2266 ^{**}	44 ^{**}	93 ^{**}	33 373 ^{**}	54^{**}	...	...	...	6	6	11
América Latina	98 ^{**}	1628 ^{**}	41 ^{**}	93 ^{**}	29 445 ^{**}	55^{**}	...	...	...	...	...	...
Caribe	90 ^{**}	638 ^{**}	51 ^{**}	85 ^{**}	3928 ^{**}	53^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	100 ^{**}	15 ^{**}	41 ^{**}	100 ^{**}	120 ^{**}	65^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	84 ^{**}	52 848 ^{**}	60 ^{**}	68 ^{**}	389 408 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	99 ^{**}	3217 ^{**}	51 ^{**}	95 ^{**}	84 135 ^{**}	71^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	100 ^{**}	960 ^{**}	54 ^{**}	96 ^{**}	57 130 ^{**}	73^{**}	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	98 ^{**}	2257 ^{**}	49 ^{**}	94 ^{**}	27 006 ^{**}	65^{**}	...	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	85 ^{**}	78 749 ^{**}	61 ^{**}	75 ^{**}	496 010 ^{**}	64^{**}	...	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	68 ^{**}	35 078 ^{**}	59 ^{**}	57	134 811	61	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos medios	92 ^{**}	78 258 ^{**}	60 ^{**}	84	608 126	64	...	...	...	...	...	...
Medios bajos	86 ^{**}	72 405 ^{**}	60 ^{**}	74	493 776	63	...	...	...	...	...	...
Medios altos	99 ^{**}	5854 ^{**}	53 ^{**}	94	114 350	67	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario

Nota A: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

Nota B: En los países marcados con un asterisco (*), se han utilizado los datos de alfabetización observados a nivel nacional. En todos los demás, se han utilizado las estimaciones del IEU en materia de alfabetización (**). Las estimaciones se elaboraron utilizando el modelo mundial de proyecciones sobre alfabetización por edad del IEU. Los más recientes son de 2014 y se basan en los últimos datos observados disponibles de cada país.

Nota C: La población que se ha utilizado para calcular el número de analfabetos procede de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se basa en la variante mediana. En los países con datos de alfabetización observados a nivel nacional, se utilizó la población correspondiente al año del censo o la encuesta. En los países con estimaciones del IEU, se utilizaron poblaciones de 2014.

1. Los datos de alfabetización presentados en estas columnas están basados en métodos de evaluación convencionales –declaraciones propias o de terceras partes o aproximaciones de los niveles educativos– y, por tanto, deben interpretarse con cautela; no están basados en pruebas y podrían sobreestimar los niveles reales de alfabetización.

2. Los datos corresponden al último año disponible del período indicado. Con respecto a los datos de alfabetización, véase la introducción a los cuadros estadísticos y el cuadro de metadatos sobre estadísticas de alfabetización (publicados en el sitio web del Informe GEM) para obtener una explicación más amplia de las definiciones de alfabetización en cada país, los métodos de evaluación y las fuentes y los años de los datos.

3. Los datos sobre adquisición de competencias básicas se han extraído de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC 2012-2015) (OCDE, 2013, 2016).

(a) Los datos de alfabetización están basados en pruebas de lectura directa realizadas en encuestas familiares nacionales e internacionales.

(*) Con respecto a los datos por países: estimación nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación/proyección del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 11

ODS 4, Meta 4.7. Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

País o territorio	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible ^{1,2}				Porcentaje de escuelas que ofrecen competencias para la vida	Porcentaje de estudiantes y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género ³	Derechos humanos ⁴	Desarrollo sostenible ⁵	Ciudadanía mundial ⁶	Educación relativa a VIH/SIDA ⁷	Conocimientos básicos de ciencias ^{8,10}			Educación relativa a VIH/SIDA y sexualidad ⁹		
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁹	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸	2012			2009-2015 ⁹		
						Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso											
Armenia	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	20	23	19
Azerbaiyán	0	MEDIO	0	BAJO	100	...	...	...	15	...	15
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22
Tayikistán	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11
Asia Oriental y Sudoriental											
Brunei Darusalam	0	BAJO	0	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	34	...	...	...	40	46	38
China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	15
Hong Kong, China	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	94	94	95	...	...	...
Indonesia	BAJO	BAJO	0	0	...	33	33	34	...	10	11
Japón	...	...	...	...	100	92	91	92	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	91	90	93	...	...	...
Malasia	...	...	...	...	...	54	51	58	41	40	42
Mongolia	...	...	...	...	...	...	...	...	18	19	16
Myanmar	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	93	92	94	...	...	...
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	100	90	89	92	...	...	...
Tailandia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	66	60	71	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	0	...	...	...	14	20	12
Viet Nam	...	...	...	...	...	93	92	94	42	44	41
América del Norte y Europa											
Albania	...	...	...	...	...	47	45	49	...	22	36
Alemania	...	...	...	...	...	88	87	89	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	84	84	85	...	...	...
Belarus	...	...	...	...	13	...	...	...	70	68	72
Bélgica	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	82	81	83	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	...	...	...	17	63	58	68	23	21	25
Canadá	...	...	...	...	...	90	89	90	...	...	...
Chipre	...	...	...	...	...	62	58	66	...	...	...
Croacia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	5	83	81	85	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	83	84	83	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	73	73	73	...	...	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	87	85	89	...	...	...
España	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...	82	80	84	...	...	...
Estonia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	95	94	96	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	92	81	80	83	37	35	39
Finlandia	...	...	...	...	100	92	90	94	...	...	...
Francia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	81	79	83	...	...	...
Grecia	...	...	...	...	...	74	70	79	38	27	50
Hungría	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	82	81	83	...	...	...
Irlanda	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	89	88	89	...	...	...
Islandia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	76	74	78	...	...	...
Italia	...	...	...	...	...	81	80	82	...	...	...
Letonia	...	...	...	...	...	88	85	91	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...
Lituania	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	84	81	87	71	72	68
Luxemburgo	ALTO	BAJO	0	BAJO	100	78	80	76	...	...	...
Malta	0	ALTO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	27	49	45	53	...	...	...
Noruega	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	80	79	82	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	91	90	92	...	...	...
Portugal	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	81	80	82	...	...	...
Reino Unido	0	BAJO	BAJO	0	...	85	86	84	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	59	86	85	87	...	...	...
República de Moldova	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Rumanía	...	...	...	...	67	63	61	65	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO	...	65	63	67	...	...	...
Suecia	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	100	78	75	80	60	59	61
Suiza	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...

CUADRO 11

(continuación)

País o territorio	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible ^{1,2}				Porcentaje de escuelas que ofrecen competencias para la vida	Porcentaje de estudiantes y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género ³	Derechos humanos ⁴	Desarrollo sostenible ⁵	Ciudadanía mundial ⁶		Educación relativa a VIH/SIDA ⁷	Conocimientos básicos de ciencias ^{8,9}			Educación relativa a VIH/SIDA y sexualidad ¹	
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸		2012			2009-2015 ⁸	
						Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Ucrania	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21
América Latina y el Caribe											
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Argentina	0	BAJO	0	BAJO	...	49	48	51	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	78	...	...	...	4	6	3
Barbados	...	...	...	...	85	...	...	...	46	45	48
Belice	BAJO	BAJO	BAJO	0	38	...	...	...	76	76	77
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	0	ALTO	BAJO	BAJO	...	46	47	46	...	...	...
Chile	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	66	67	64	82	78	85
Colombia	...	...	...	...	...	44	48	40	...	...	24
Costa Rica	...	...	...	...	...	61	64	58	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO	100	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	63	...	...	...	...	...	...
El Salvador	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	100	...	...	...	37	34	40
Granada	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	94	...	...	...	...	...	...
Guatemala	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	2	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	51	47	54
Haití	0	BAJO	0	BAJO	13	...	...	...	32	28	35
Honduras	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	11	...	...	...	33	35	33
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
México	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	53	55	51	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	MEDIO	ALTO	MEDIO	BAJO	88	...	...	...	...	...	...
Panamá	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	14	12	15
Paraguay	ALTO	MEDIO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Perú	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	32	32	31	...	...	27
República Dominicana	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	8	...	...	...	43	41	45
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	59	...	...	...	...	...	...
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	90	53	53	53	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	0	ALTO	BAJO	BAJO	100	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental											
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahréin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	65	57	72	...	...	...
Iraq	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	13	71	68	74	...	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	50	39	61	...	...	9
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	...	...	22	25	20
Omán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	100	37	32	43	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	45	45	45	8	5	11
Turquía	...	...	...	...	...	74	70	77	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...
El Pacífico											
Australia	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO	...	86	86	87	...	...	...
Fiji	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	BAJO	0	BAJO	0	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (Estados Federados de)	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0	0	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	0	BAJO	MEDIO	BAJO	...	84	83	85	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	100	...	...	...	...	...	...
Samoa	0	BAJO	MEDIO	0	...	...	...	...	5	6	5
Tokelau	BAJO	BAJO	MEDIO	0	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 11

(continuación)

País o territorio	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible ^{1,2}				Porcentaje de escuelas que ofrecen competencias para la vida	Porcentaje de estudiantes y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género ³	Derechos humanos ⁴	Desarrollo sostenible ⁵	Ciudadanía mundial ⁶	Educación relativa a VIH/SIDA ⁷	Conocimientos básicos de ciencias ^{8,9}			Educación relativa a VIH/SIDA y sexualidad ¹		
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸	2012			2009-2015 ⁸		
						Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	100	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional											
Afganistán	0	BAJO	BAJO	BAJO	1	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
Bhután	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	...	...	...	23	...	...	21
India	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	31	...	...	40	44	35	...
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	18	21	16	...
Maldivas	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	40	35	...
Nepal	MEDIO	MEDIO	BAJO	MEDIO	8	...	...	28	34	26	...
Pakistán	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	...	...	4	5	4	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana											
Angola	...	...	...	...	...	...	...	28	32	25	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...	26	31	25	...
Botswana	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	10	...	...	32	36	31	...
Burundi	...	...	...	...	66	...	...	45	47	44	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...	...	67	65	68	...
Camerún	...	...	...	...	...	...	...	63	67	60	...
Chad	...	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	27	...	...	22	27	21	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	18	28	14	...
Côte d'Ivoire	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	2	...	...	18	25	16	...
Djibouti	BAJO	0	BAJO	BAJO	38	...	...	11	13	9	...
Eritrea	...	...	...	...	31	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	...	...	...	38	...	...	28	34	24	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	32	36	30	...
Gambia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	...	...	29	30	28	...
Ghana	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	79	...	...	22	27	20	...
Guinea	...	...	...	...	82	...	...	26	34	23	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	22	22	23	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	100	...	...	...	64	54	...
Lesotho	MEDIO	ALTO	BAJO	BAJO	88	...	...	36	31	38	...
Liberia	...	...	...	...	2	...	...	34	29	36	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	34	26	23	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	42	45	41	...
Mali	...	...	...	...	49	...	...	26	33	24	...
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	...	...	...	32	30	4	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	35	52	30	...
Namibia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	58	51	62	...
Niger	BAJO	0	BAJO	0	82	...	...	17	25	14	...
Nigeria	...	...	...	...	23	...	...	24	27	22	...
República Centroafricana	...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...
Rep. Democrática del Congo	0	BAJO	BAJO	BAJO	68	...	...	20	25	19	...
República Unida de Tanzania	BAJO	BAJO	0	BAJO	...	...	...	43	47	40	...
Rwanda	MEDIO	0	MEDIO	BAJO	...	...	...	51	47	53	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	43	43	...
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	30	31	29	...
Seychelles	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	29	30	29	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0	ALTO	BAJO	0	100	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	MEDIO	ALTO	BAJO	0	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	85	...	...	56	54	58	...
Togo	...	...	...	...	0	...	...	26	32	23	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	38	40	38	...
Zambia	MEDIO	BAJO	MEDIO	BAJO	...	...	...	44	47	42	...
Zimbabwe	...	...	...	...	100	...	...	55	52	56	...
		Mediana			Mediana		Mediana		Mediana		
A nivel mundial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	...	...	...	84	83	85	...	...	...
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	67	...	...	31	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	82	81	83	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	...	84	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 11

(continuación)

País o territorio	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS				Porcentaje de escuelas que ofrecen competencias para la vida	ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL						
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible ^{1,2}					Educación relativa a VIH/SIDA ⁷	Porcentaje de estudiantes y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género ³	Derechos humanos ⁴	Desarrollo sostenible ⁵	Ciudadanía mundial ⁶			Conocimientos básicos de ciencias ^{8,9}			Educación relativa a VIH/SIDA y sexualidad ⁷		
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸			2012			2009-2015 ⁸		
				2009-2010 ⁸	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer		
	Mediana				Mediana	Mediana			Mediana			
Asia Sudoriental
Pacífico
Países afectados por conflictos
Países de bajos ingresos
Países de ingresos medios
Medios bajos
Medios altos
Países de ingresos altos
						84	83	84	...	...	...	...

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Fuente: UNESCO-OIE (2016).

2. Los planes de estudios mencionados son para la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o ambos.

3. Se incluyen los siguientes términos clave: a) igualdad de género; b) equidad de género; c) empoderamiento de las niñas y las mujeres; d) sensibilidad al género y e) paridad de género. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

4. Se incluyen los siguientes términos clave: a) derechos humanos, derechos y responsabilidades (derechos de los niños, derechos culturales, derechos de los indígenas, derechos de las mujeres, derechos de los discapacitados); b) libertad (de expresión, de opinión, de prensa y de asociación u organización) y libertades civiles; c) justicia social; d) democracia/reglas democráticas y valores/principios democráticos y e) educación en derechos humanos. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

5. Se incluyen los siguientes términos clave: a) sostenible, sostenibilidad y desarrollo sostenible; b) sostenibilidad económica, crecimiento sostenible, producción/consumo sostenible, economía ecológica; c) sostenibilidad social (cohesión y sostenibilidad social); d) sostenibilidad medioambiental/sostenible desde el punto de vista medioambiental; e) cambio climático/variabilidad climática (calentamiento del planeta, emisiones/huella de carbono); f) energía/combustibles renovables, fuentes alternativas de energía (solar, mareomotriz, eólica, del oleaje, geotérmica, de biomasa); g) ecosistemas, ecología (biodiversidad, biosfera, biomas, disminución de la diversidad); h) gestión de residuos, reciclaje; i) educación para el desarrollo sostenible, educación en materia de sostenibilidad, educación para la sostenibilidad; j) educación/estudios medioambientales, educación para el medio ambiente, educación para la sostenibilidad medioambiental. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren entre 1 y 4 de los 10 puntos, MEDIO si se cubren entre 5 y 7 y ALTO si se cubren

entre 8 y 10; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

6. Se incluyen los siguientes términos clave: a) mundialización; b) ciudadano (ciudadanía)/cultura/identidad/comunidad mundial; c) pensamiento mundial-local, local-mundial (pensar a nivel mundial, actuar a nivel local, global); d) multicultural(ismo)/intercultural(idad) (y formas compuestas); e) migración, inmigración, movilidad, desplazamientos de personas; f) competencia/competitividad mundial, competitivo a nivel mundial, competitividad internacional; g) desigualdad(es)/disparidad(es) mundial(es); h) ciudadanía/cultura/identidad(es)/cultura(s)/herencia nacional(es)/local(es), educación en ciudadanía mundial; i) educación para la ciudadanía mundial. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren entre 1 y 4 de estos puntos, MEDIO si se cubren entre 5 y 7 y ALTO si se cubren 8 o 9; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

7. Datos de ONUSIDA (2011). Base de Datos en Línea AIDSInfo de ONUSIDA de 2015 y StatCompiler de EDS. Para ver notas más detalladas sobre los países, consulte estas fuentes.

8. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para ver los detalles, consulte las fuentes pertinentes.

9. Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM (2016) basados en los datos del PISA 2012 (OCDE: 2013). El PISA define la competencia científica como a) los conocimientos científicos y el uso que de esos conocimientos haga un individuo para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar los fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en evidencias, sobre asuntos relacionados con la ciencia; b) la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos; c) la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología moldean nuestro entorno material, intelectual y cultural; d) la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo. La competencia científica se utiliza en este cuadro como una medida aproximativa del conocimiento de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra y del desarrollo sostenible/sostenibilidad de un modo más amplio, dada la correlación entre las dos.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 12

ODS 4, Medios de implementación 4.a y 4.b. Instalaciones escolares, entornos de aprendizaje y estudiantes visitantes y en el extranjero en programas de estudios superiores internacionales

Para 2030, construir y mejorar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje eficaces; promover la movilidad internacional de los estudiantes

País o territorio	INSTALACIONES ESCOLARES Y ESTUDIANTES VISITANTES Y EN EL EXTRANJERO EN PROGRAMAS DE ESTUDIOS SUPERIORES INTERNACIONALES										
	ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS, NO VIOLENTOS, INCLUSIVOS Y EFICACES							ESTUDIANTES QUE REALIZAN ESTUDIOS SUPERIORES FUERA DE SUS PAÍSES			
	Instalaciones escolares							Movilidad internacional de estudiantes			
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas ¹				Información, comunicación y tecnología			Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (en el extranjero)	
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:			Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%) ²	Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%) ³
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o aseos	De los cuales: aseos mixtos	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet para uso pedagógico	Computadoras para uso pedagógico				
2014	2014	2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Asia Central y el Cáucaso											
Armenia	92	86	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	4	3,9	6,5 ^{..z}	5,6 ^z
Azerbaiyán ^{3,4}	5	68	...	...	100 ^Y	27 ^Y	84 ^Y	4	2,3	22,0 ^{..z}	11,7 ^z
Georgia	75	70	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	3	2,8	9,9 ^{..z}	8,8 ^z
Kazajistán ⁴	85	85	...	...	...	...	100 ^{..Y}	10	1,5	48,9 ^{..z}	6,3 ^z
Kirguistán ⁴	30	53	15	...	100 ^Y	6 ^Y	86 ^Y	12	4,5	5,9 ^{..z}	2,1 ^z
Tayikistán	51	29	...	...	...	...	...	1,9	0,8	9,7 ^{..z}	5,0 ^z
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,2	35,9 ^{..z}	...
Uzbekistán	100	100	...	...	...	...	...	...	...	18,8 ^{..z}	...
Asia Oriental y Sudoriental											
Brunei Darusalam	...	...	...	...	...	100 ^{..V}	100 ^{..V}	0,4	3,2	3,4 ^{..z}	38,3 ^z
Cambodia	58	81	...	...	...	...	3 ^{..Y}	...	...	4,2 ^{..z}	...
China	99	62	...	...	...	...	...	108	0,3	712,2 ^{..z}	2,1 ^z
Filipinas	91	53	...	...	...	...	...	...	...	11,5 ^{..z}	0,3 ^z
Hong Kong, China ^{3,4}	...	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	30	9,8	31,8 ^{..z}	10,6 ^z
Indonesia	83	53	55	...	...	...	...	7 ^Y	0,1 ^Y	39,1 ^{..z}	0,6 ^z
Japón	...	...	...	...	...	...	...	136 ^z	3,5 ^z	32,3 ^{..z}	0,8 ^z
Macao, China	...	...	...	...	...	...	...	11	36,8	2,1 ^{..z}	7,6 ^z
Malasia ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^X	91 ^X	100 ^X	36	4,1	56,3 ^{..z}	5,0 ^z
Mongolia	48	52	...	...	91 ^Y	...	100 ^Y	1,1	0,6	8,0 ^{..z}	4,5 ^z
Myanmar	57	23	...	...	...	...	5 ^Y	0,1 ^Y	0,0 ^Y	6,4 ^{..z}	...
República de Corea	...	...	...	...	100 ^{..Y}	100 ^{..Y}	100 ^{..Y}	56 ^z	1,7 ^z	116,9 ^{..z}	3,5 ^z
República Democrática Popular Lao	54	47	...	...	...	...	...	0,5	0,4	5,0 ^{..z}	3,6 ^z
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{..z}	...
Singapur ^{3,4,5}	...	...	...	...	100 ^X	100 ^X	100 ^X	49 ^z	19,2 ^z	22,6 ^{..z}	8,8 ^z
Tailandia	60	45	...	...	...	98 ^{..Y}	98 ^{..Y}	12	0,5	25,5 ^{..z}	1,1 ^z
Timor-Leste	52	64	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^{..z}	...
Viet Nam	72	72	...	...	...	...	...	3	0,1	53,5 ^{..z}	2,4 ^z
América del Norte y Europa											
Albania	51	30	37	...	...	...	...	4	2,1	24,1 ^{..z}	14,0 ^z
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	211	7,2	119,1 ^{..z}	4,3 ^z
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^{..z}	218,8 ^z
Austria	...	...	...	...	...	...	...	65	15,5	15,6 ^{..z}	3,7 ^z
Belarús ⁵	100	100	...	...	100 ^W	...	...	15	2,9	35,9 ^{..z}	6,4 ^z
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	56	11,2	16,3 ^{..z}	3,3 ^z
Bosnia y Herzegovina	100	100	...	...	...	...	...	8	7,3	10,9 ^{..z}	9,6 ^z
Bulgaria	100	100	...	...	...	...	...	11	4,0	24,6 ^{..z}	8,7 ^z
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	151 ^z	...	45,8 ^{..z}	...
Chipre	...	...	...	...	...	...	...	5	14,3	26,2 ^{..z}	82,1 ^z
Croacia	100	100	...	...	...	...	...	0,6	0,4	8,6 ^{..z}	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	30	9,9	5,3 ^{..z}	1,8 ^z
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	11	5,6	33,1 ^{..z}	15,8 ^z
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	2	2,7	2,7 ^{..z}	2,8 ^z
España	...	...	...	...	...	...	...	56 ^z	2,9 ^z	28,6 ^{..z}	1,5 ^z
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	842	4,3	60,3 ^{..z}	0,3 ^z
Estonia	...	...	...	...	...	...	...	2 ^z	2,9 ^z	4,2 ^{..z}	6,4 ^z
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	1,3 ^z	2,2 ^z	4,3 ^{..z}	7,1 ^z
Federación de Rusia	100	100	...	...	...	...	...	213	3,0	50,6 ^{..z}	0,7 ^z
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	23	7,4	8,3 ^{..z}	2,7 ^z
Francia	...	...	...	...	...	...	...	235	9,8	84,1 ^{..z}	3,6 ^z
Grecia	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	4,2 ^z	34,0 ^{..z}	5,2 ^z
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	23	7,0	8,5 ^{..z}	2,4 ^z
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	13 ^z	6,4 ^z	16,3 ^{..z}	8,2 ^z
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^Y	6,2	2,8 ^{..z}	...
Italia	...	...	...	...	...	...	...	82 ^z	4,4 ^z	48,0 ^{..z}	2,6 ^z
Letonia	...	...	...	...	...	...	...	4	5,0	6,3 ^{..z}	6,7 ^z
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	0,7	85,3	1,0 ^{..z}	...
Lituania	...	...	...	...	...	...	...	4 ^z	2,5 ^z	11,9 ^{..z}	7,5 ^z
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	3 ^z	...	9,0 ^{..z}	...
Malta	...	...	...	...	...	...	...	0,7	5,9	1,9 ^{..z}	15,4 ^z
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^{..z}	...
Montenegro	95	95	...	...	...	...	...	...	...	4,8 ^{..z}	...

CUADRO 12

(continuación)

País o territorio	INSTALACIONES ESCOLARES Y ESTUDIANTES VISITANTES Y EN EL EXTRANJERO EN PROGRAMAS DE ESTUDIOS SUPERIORES INTERNACIONALES											
	ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS, NO VIOLENTOS, INCLUSIVOS Y EFICACES						ESTUDIANTES QUE REALIZAN ESTUDIOS SUPERIORES FUERA DE SUS PAÍSES					
	Instalaciones escolares						Movilidad internacional de estudiantes					
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas ¹				Información, comunicación y tecnología		Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (visitantes)			Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (en el extranjero)		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:		Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%) ²	Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%) ³		
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o aseos	De los cuales: aseos mixtos	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet para uso pedagógico					Computadoras para uso pedagógico	
2014	2014	2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	
Noruega	...	...	...	...	100 ^V	...	...	9	3,5	17,9 ^{..z}	7,0 ²	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	69 ²	...	13,0 ^{..z}	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	1,5 ²	23,0 ^{..z}	1,2 ²	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	15	4,1	9,5 ^{..z}	2,6 ²	...
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	429	18,2	27,4 ^{..z}	1,1 ²	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	41	9,8	12,5 ^{..z}	2,9 ²	...
República de Moldova	51	70	...	...	...	...	...	2 ²	1,9 ²	17,4 ^{..z}	14,2 ²	...
Rumania	90	90	...	...	...	...	...	24	4,1	31,1 ^{..z}	5,0 ²	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7 ^{..z}	...	...
Serbia	95	95	...	...	...	...	...	9	3,7	11,9 ^{..z}	5,0 ²	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	25	5,9	17,7 ^{..z}	4,1 ²	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	50	17,1	11,9 ^{..z}	4,2 ²	...
Ucrania	100	100	...	...	...	...	...	60	2,8	39,7 ^{..z}	1,8 ²	...
América Latina y el Caribe												
Anguila ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^W	100 ^W	100 ^W	...	...	0,4 ^{..z}	...	...
Antigua y Barbuda	100	100	...	...	100 ^W	...	...	0,2 ^Y	12,0 ^Y	0,6 ^{..z}	...	...
Argentina	70	68	...	...	...	23 ^V	45 ^V	...	...	7,2 ^{..z}	0,3 ²	...
Aruba	...	...	...	...	100 ^W	...	100 ^W	0,3	22,0	0,1 ^{..z}	10,8 ²	...
Bahamas	...	...	...	...	100 ^V	...	...	...	...	2,4 ^{..z}	...	...
Barbados ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^V	100 ^V	100 ^V	...	...	1,2 ^{..z}	...	...
Belice	64	21	32	...	...	...	...	...	...	0,8 ^{..z}	8,9 ²	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	0,2	20,8	1,6 ^{..z}	131,9 ²	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	87	74	...	...	...	...	...	...	...	9,1 ^{..z}	...	...
Brasil	93	98	...	...	...	38 ^W	46 ^W	15 ^Y	0,2 ^Y	32,1 ^{..z}	0,4 ²	...
Chile ^{3,4}	90	90	...	...	...	70 ^Z	82 ^Z	3	0,3	8,9 ^{..z}	0,8 ²	...
Colombia ^{4,5}	73	100	...	...	94 ^X	...	88 ^X	0,9	0,0	25,5 ^{..z}	1,2 ²	...
Costa Rica	75	53	...	64	...	...	...	...	...	2,1 ^{..z}	1,0 ²	...
Cuba ⁴	100	100	...	...	100 ^W	...	100 ^W	23 ^Y	4,5 ^Y	1,8 ^{..z}	0,5 ²	...
Curazao	...	...	...	...	100 ^W	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	100	100	...	...	100 ^W	...	75 ^W	...	...	0,7 ^{..z}	...	...
Ecuador	58	54	...	...	...	18 ^W	54 ^W	3 ^Y	0,6 ^Y	11,1 ^{..z}	1,9 ²	...
El Salvador	100	67	...	...	...	...	61 ^W	0,7	0,4	3,1 ^{..z}	1,7 ²	...
Granada	100	100	...	...	100 ^W	...	...	...	...	0,5 ^{..z}	...	...
Guatemala ⁴	70	49	50	...	37 ^V	...	3 ^V	...	...	2,8 ^{..z}	1,0 ²	...
Guyana	68	68	...	...	...	...	...	0,0 ^Y	0,4 ^Y	1,4 ^{..z}	...	...
Haití	60	60	...	...	...	...	...	...	...	10,1 ^{..z}	...	...
Honduras	66	46	47	...	...	...	...	1,3	0,7	3,3 ^{..z}	1,8 ²	...
Islas Caimán ^{3,4}	...	...	...	...	100 ^W	100 ^W	100 ^W	...	...	0,4 ^{..z}	...	...
Islas Turcas y Caicos	100	100	...	...	100 ^W	7 ^W	100 ^W	...	...	0,1 ^{..z}	...	...
Islas Vírgenes Británicas	100	100	...	...	100 ^W	100 ^W	100 ^W	...	...	0,4 ^{..z}	...	...
Jamaica	88	80	85	...	100 ^W	...	...	...	...	4,0 ^{..z}	5,4 ²	...
México	95	68	69	...	...	...	...	8 ²	0,2 ²	27,1 ^{..z}	0,8 ²	...
Montserrat	100	100	...	...	100 ^W	60 ^W	60 ^W	...	...	0,0 ^{..z}	...	...
Nicaragua	50	26	...	...	...	...	...	...	...	2,5 ^{..z}	...	...
Panamá	90	84	85	...	...	...	...	...	...	2,6 ^{..z}	2,1 ²	...
Paraguay	64	70	...	...	...	...	16 ^{..W}	...	...	2,9 ^{..z}	...	...
Perú	60	51	55	...	...	...	...	...	...	14,2 ^{..z}	...	...
República Dominicana	47	60	...	...	...	...	...	11	2,3	4,4 ^{..z}	...	...
Saint Kitts y Nevis	100	100	...	...	100 ^W	100 ^W	100 ^W	2	73,2	0,4 ^{..z}	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	100	100	...	...	100 ^W	68 ^W	...	...	...	0,8 ^{..z}	...	...
Santa Lucía	100	100	...	...	100 ^W	58 ^W	61 ^W	0,6	22,8	1,1 ^{..z}	48,1 ²	...
Sint-Maarten	...	...	...	...	100 ^W	...	100 ^W	0,1	43,3	...	...	...
Suriname	80	65	68	...	100 ^V	...	...	...	...	0,8 ^{..z}	...	...
Trinidad y Tobago ⁴	100	100	...	...	100 ^V	...	77 ^V	...	...	4,6 ^{..z}	...	...
Uruguay	100	100	...	...	100 ^V	96 ^{..V}	100 ^{..V}	...	...	2,4 ^{..z}	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	96	93	...	...	...	...	49 ^V	...	...	11,9 ^{..z}	...	...
África del Norte y Asia Occidental												
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	72	4,8	73,5 ^{..z}	5,4 ²	...
Argelia	95	100	...	...	...	...	...	8	0,6	20,7 ^{..z}	1,7 ²	...
Bahréin	100	100	...	...	...	...	...	5	13,2	4,5 ^{..z}	12,1 ²	...
Egipto	100	100	...	...	...	...	98 ^W	48	1,9	19,7 ^{..z}	0,8 ²	...
Emiratos Árabes Unidos	100	100	...	...	...	...	...	64	44,8	8,5 ^{..z}	6,4 ²	...
Iraq	97	100	...	...	...	...	...	...	...	16,0 ^{..z}	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	5 ^Y	1,2 ^Y	14,7 ^{..z}	3,9 ²	...
Jordania	100	50	68	...	...	73 ^X	89 ^X	28 ^Y	9,1 ^Y	19,4 ^{..z}	...	...
Kuwait	100	100	...	...	...	...	...	...	...	16,8 ^{..z}	23,4 ²	...
Libano	...	...	...	...	...	...	...	17	7,6	12,0 ^{..z}	5,2 ²	...

CUADRO 12

(continuación)

País o territorio	INSTALACIONES ESCOLARES Y ESTUDIANTES VISITANTES Y EN EL EXTRANJERO EN PROGRAMAS DE ESTUDIOS SUPERIORES INTERNACIONALES											
	ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS, NO VIOLENTOS, INCLUSIVOS Y EFICACES							ESTUDIANTES QUE REALIZAN ESTUDIOS SUPERIORES FUERA DE SUS PAÍSES				
	Instalaciones escolares							Movilidad internacional de estudiantes				
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas ¹				Información, comunicación y tecnología			Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (en el extranjero)		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:			Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%) ²	Número de matriculados en la educación superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%) ³	
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o aseos	De los cuales: aseos mixtos	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet para uso pedagógico	Computadoras para uso pedagógico					Año lectivo finalizado en 2014
2014	2014	2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Total	Total	Total	Total		
Libia	25	65	...	...	...	...	...	...	6,4 ^{1,2}	...	
Marruecos	86	73	...	...	...	...	...	...	38,6 ^{1,2}	5,5 ²	
Omán	96	94	...	...	100 ^W	77 ^X	100 ^X	3	3,0	11,3 ^{1,2}	14,5 ²
Palestina ⁶	89	83	...	...	100 ^Y	21 ^Y	64 ^Y	...	...	20,9 ^{1,2}	9,8 ²
Qatar ⁴	100	100	...	...	100 ^W	61 ^X	100 ^X	10	39,9	5,0 ^{1,2}	24,1 ²
República Árabe Siria	70	...	...	...	...	...	...	...	...	22,6 ^{1,2}	3,6 ²
Sudán	55	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	66	99	60	...	...	...	...	6 ²	1,8 ²	16,9 ^{1,2}	5,0 ²
Turquía	99	99	...	...	...	...	...	54 ²	1,1 ²	45,0 ^{1,2}	0,9 ²
Yemen	53	53	...	...	...	...	...	...	...	16,9 ^{1,2}	...
El Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	...	266	...	11,7 ^{1,2}	0,8 ²
Fiji	100	95	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^{1,2}	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^{1,2}	...
Islas Marshall	20	10	...	...	...	...	...	0,0 ^Y	1,0 ^Y	0,2 ^{1,2}	...
Islas Salomón	50	66	66	...	...	...	...	...	...	3,2 ^{1,2}	...
Kiribati	3	4	...	...	...	...	...	...	...	1,1 ^{1,2}	...
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^{1,2}	...
Niue	100	100	...	...	...	...	...	...	...	0,0 ^{1,2}	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	100 ^X	...	...	49	18,7	5,4 ^{1,2}	2,1 ²
Palau	100	100	...	...	...	...	...	0,2	22,8	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3 ^{1,2}	...
Samoa	95	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^{1,2}	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^{1,2}	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^{1,2}	...
Tuvalu	65	60	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^{1,2}	...
Vanuatu	82	69	70	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{1,2}	...
Asia Meridional												
Afganistán	53	58	...	12	...	...	...	-	-	12,0 ^{1,2}	...
Bangladesh	83	60	...	...	...	...	...	...	...	24,1 ^{1,2}	...
Bhután ³	81	74	73	...	...	66 ^Y	...	...	...	3,5 ^{1,2}	40,5 ²
India	75	53	78	42	...	...	...	34 ²	0,1 ²	181,9 ^{1,2}	0,6 ²
Irán, República Islámica del	89	86	...	...	...	32 ^Y	72 ^Y	11	0,2	50,1 ^{1,2}	1,1 ²
Maldivas ^{3,4}	97	73	...	...	100 ^Y	40 ^{YY}	40 ^{YY}	...	...	4,1 ^{1,2}	...
Nepal	81	68	...	...	...	...	3 ^X	...	...	30,2 ^{1,2}	6,3 ²
Pakistán	63	63	...	...	...	...	...	...	...	37,6 ^{1,2}	2,0 ²
Sri Lanka	85	82	...	...	82 ^X	18 ^X	60 ^X	0,9	0,3	16,0 ^{1,2}	5,4 ²
África Subsahariana												
Angola	7	54	...	0	...	...	...	...	...	6,9 ^{1,2}	3,2 ²
Benin	33	74	...	...	...	...	...	...	...	4,1 ^{1,2}	2,8 ²
Botswana ⁴	50	50	...	13	...	...	83 ^Y	1,0	1,6	4,4 ^{1,2}	8,0 ²
Burkina Faso	48	39	73	...	...	...	...	2 ²	2,9 ²	3,7 ^{1,2}	4,9 ²
Burundi	36	53	...	10	...	...	...	0,4 ²	1,0 ²	2,0 ^{1,2}	4,5 ²
Cabo Verde	95	100	...	...	...	...	...	0,2	1,4	4,6 ^{1,2}	35,4 ²
Camerún ⁴	31	41	...	...	...	...	...	3 ^Y	...	19,5 ^{1,2}	...
Chad	15	36	40	...	...	...	...	...	...	4,0 ^{1,2}	...
Comoras	42	50	...	...	...	...	...	...	...	4,2 ^{1,2}	66,6 ²
Congo	33	15	...	...	...	...	...	0,3 ²	0,9 ²	8,1 ^{1,2}	21,8 ²
Côte d'Ivoire	70	45	...	...	...	...	...	3	1,7	7,0 ^{1,2}	4,2 ²
Djibouti	86	85	83	...	...	...	...	...	...	1,8 ^{1,2}	...
Eritrea	59	66	...	...	...	...	...	...	...	1,6 ^{1,2}	...
Etiopía	39	37	7	...	...	...	...	...	...	5,6 ^{1,2}	...
Gabón	66	61	...	...	...	...	...	...	...	5,9 ^{1,2}	...
Gambia	91	71	...	...	...	...	22 ^{YY}	...	...	1,3 ^{1,2}	...
Ghana	59	62	...	...	...	...	...	16	3,9	8,9 ^{1,2}	2,5 ²
Guinea	20	69	...	...	...	...	...	0,9 ^Y	0,9 ^Y	5,7 ^{1,2}	5,2 ²
Guinea Bissau	25	28	...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^{1,2}	...
Guinea Ecuatorial	59	40	...	...	...	...	...	...	...	1,0 ^{1,2}	...
Kenya	42	20	21	...	...	...	...	...	...	12,1 ^{1,2}	...
Lesotho	30	40	...	...	...	...	...	0,1	0,4	2,9 ^{1,2}	12,1 ²
Liberia	57	82	...	...	6	...	...	...	...	0,7 ^{1,2}	...
Madagascar ⁴	25	29	...	...	...	...	...	1,7 ²	1,7 ²	4,2 ^{1,2}	4,4 ²
Malawi	88	25	...	4	...	...	...	...	...	1,9 ^{1,2}	...
Mali	48	24	...	...	...	...	...	...	...	5,7 ^{1,2}	...
Mauritania	18	27	33	...	...	...	...	0,3	1,4	4,3 ^{1,2}	22,4 ²
Mauricio	100	100	...	...	100	...	99	1,5	3,8	6,0 ^{1,2}	14,5 ²
Mozambique	68	50	53	...	...	...	...	0,6	0,4	1,8 ^{1,2}	1,4 ²

CUADRO 12

(continuación)

País o territorio	INSTALACIONES ESCOLARES Y ESTUDIANTES VISITANTES Y EN EL EXTRANJERO EN PROGRAMAS DE ESTUDIOS SUPERIORES INTERNACIONALES														
	ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS, NO VIOLENTOS, INCLUSIVOS Y EFICACES							ESTUDIANTES QUE REALIZAN ESTUDIOS SUPERIORES FUERA DE SUS PAÍSES							
	Instalaciones escolares							Movilidad internacional de estudiantes							
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas ¹				Información, comunicación y tecnología			Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (visitantes)			Estudiantes que realizan estudios superiores fuera de sus países (en el extranjero)				
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:			Número de matriculados en la educación superior (000)		Índice de movilidad hacia el país (%) ²		Número de matriculados en la educación superior (000)		Índice de movilidad hacia el extranjero (%) ³	
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o aseos	De los cuales: aseos mixtos	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet para uso pedagógico	Computadoras para uso pedagógico	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014
	2014	2014	2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	
Namibia	81	80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^{..z}	...
Niger	14	14	...	...	...	...	...	...	1,2 ^y	5,4 ^y	2,4 ^{..z}	...	...	...
Nigeria	67	32	59	...	...	...	...	...	...	...	52,1 ^{..z}	...	...	...
República Centroafricana	25	44	...	...	...	...	...	...	1,8 ^y	14,4 ^y	0,9 ^{..z}	...	...	...
Rep. Democrática del Congo	20	29	...	...	...	...	...	...	5 ^z	1,2 ^z	5,8 ^{..z}	1,3 ^z	...	...
República Unida de Tanzania	59	11	47	1	...	...	...	...	...	...	5,0 ^{..z}	3,1 ^z	...	...
Rwanda	89	95	...	37	...	...	...	...	0,7 ^z	1,0 ^z	5,2 ^{..z}	6,7 ^z	...	...
Santo Tomé y Príncipe	86	87	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5 ^{..z}	...	...	...
Senegal	55	66	...	...	...	...	...	...	...	...	11,3 ^{..z}	...	...	...
Seychelles ⁵	100	100	...	...	100 ^y	...	...	...	...	...	0,5 ^{..z}	198,3 ^z	...	...
Sierra Leona	23	62	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9 ^{..z}	...	...	...
Somalia	58	45	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1 ^{..z}	...	...	...
Sudáfrica	94	100	...	...	...	...	...	...	42 ^z	4,1 ^z	6,7 ^{..z}	0,6 ^z	...	...
Sudán del Sur	45	42	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	65	72	...	...	...	...	...	...	0,0 ^z	0,5 ^z	2,7 ^{..z}	33,3 ^z	...	...
Togo	42	22	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3 ^{..z}	5,2 ^z	...	...
Uganda	74	75	...	37	...	...	...	...	...	...	4,7 ^{..z}	...	...	...
Zambia	84	45	40	...	...	...	...	11 ^y	...	...	4,0 ^{..z}	...	...	...
Zimbabwe	52	43	...	...	...	...	...	...	0,4 ^y	0,4 ^y	15,9 ^{..z}	16,9 ^z	...	...
	Mediana			Mediana			Total	Mediana ponderada	Suma	Mediana ponderada					
A nivel mundial	75	69	...	...	...	...	4056 ^{..z}	2,0 ^{..z}	3545 ^{..z}	1,8 ^z				
Países en transición	92	86	...	...	...	...	238 ^{..z}	1,8 ^z	249 ^{..z}	1,9 ^z				
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	2878 ^z	6,1 ^z	807 ^z	1,7 ^z				
Países en desarrollo	72,5	67	...	...	...	...	940 ^{..z}	0,7 ^{..z}	2490 ^z	1,8 ^z				
África del Norte y Asia Occidental	96	99	...	...	...	...	285 ^z	1,9 ^z	334 ^z	2,2 ^z				
África del Norte	76	86	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	53,5	48	...	...	...	...	112 ^{..z}	1,6 ^{..z}	271 ^z	3,9 ^z				
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	2606 ^z	4,9 ^z	910 ^z	1,7 ^z				
América Latina y el Caribe	91,5	87	...	...	...	...	90 ^{..z}	0,4 ^{..z}	208 ^z	0,9 ^z				
América Latina	74	68	...	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	81	68	...	...	...	...	38 ^{..z}	0,1 ^{..z}	359 ^z	1,0 ^z				
Asia Central y el Cáucaso	75	70	...	...	...	...	35 ^z	1,7 ^z	166 ^z	8,3 ^z				
Asia Oriental y Sudoriental	60	53	...	...	...	...	591 ^{..z}	1,0 ^z	1264 ^{..z}	2,1 ^z				
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	451 ^z	1,1 ^z	1033 ^{..z}	2,4 ^z				
Asia Sudoriental	60	53	...	...	...	...	140 ^{..z}	0,8 ^z	231 ^z	1,4 ^z				
Pacífico	82	68	...	...	...	...	299 ^z	17,8 ^z	33 ^z	1,9 ^z				
Países afectados por conflictos	67	53	...	...	...	...	314 ^{..z}	0,4 ^{..z}	733 ^z	1,0 ^z				
Países de bajos ingresos	48	48	...	...	...	...	47 ^{..z}	1,1 ^{..z}	207 ^z	4,8 ^z				
Países de ingresos medios	81	68	...	...	...	...	742 ^{..z}	0,6 ^{..z}	2175 ^z	1,7 ^z				
Medios bajos	70	63	...	...	...	...	207 ^{..z}	0,4 ^{..z}	740 ^z	1,3 ^z				
Medios altos	90	85	...	...	...	...	536 ^z	0,8 ^z	1435 ^z	2,0				
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	3267 ^z	5,0 ^z	1164 ^z	1,8				

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM de los índices de movilidad hacia dentro del país y hacia países extranjeros.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio (2015).

1. Informe WASH del UNICEF (2015).

2. Número de estudiantes de países extranjeros que estudian en un país determinado, expresado como el porcentaje de la matriculación total en estudios superiores en dicho país.

3. Número de estudiantes de un país determinado que estudian en el extranjero, expresado como el porcentaje de la matriculación total en estudios superiores en dicho país.

4. El porcentaje de escuelas con Internet solo se refiere a las instituciones públicas.

5. El porcentaje de escuelas con computadoras solo se refiere a instituciones públicas.

6. El porcentaje de escuelas con electricidad solo se refiere a instituciones públicas.

7. Los porcentajes de escuelas con Internet y computadoras solo se refiere a las escuelas de Cisjordania. Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2011.

(w) Datos del año lectivo que terminó en 2010.

(v) Datos del año lectivo que terminó en 2009.

(...) No hay datos disponibles.

(-) Magnitud nula o insignificante.

CUADRO 13:

ODS 4, Medios de implementación 4.c. Personal docente cualificado mediante la formación en preescolar, primaria, secundaria y superior – parte 1
 Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³	Personal docente	Cualificación del personal docente		
	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹			Profesores formados en el aula (%) ²						Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹		
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
	Total (000)	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia	7 ^Y	...	...	...	80 ^Y	...	...	9 ^Y	...	12 ^Y	...	...	...	...
Azerbaiján	10	64	100	64	85	100	85	11	17	13	41	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...	...
Kazajstán	82	100	100	100	100	100	100	9	9	9	74	100	100	100
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	33 ^Z	94 ^Z	17	74	74	74
Tayikistán	6	89	...	...	100	...	...	14	16	14	31	95	96	95
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darusalam	0,8	30	66	28	64	75	64	17	58	26	4	48	49	48
Camboya	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31	48	100	100	100
China	1851	...	...	...	...	...	...	21	...	...	5860	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	461 ^Z	99 ^Z	98 ^Z	100 ^Z
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	100	100	100
Indonesia	428	...	...	...	...	...	...	13	...	...	1802	...	...	...
Japón	112 ^Z	...	...	...	...	...	...	26 ^Z	...	...	407 ^Z	...	...	...
Macao, China	0,8	100	100	100	92	82	92	16	16	17	2	100	100	100
Malasia	50	100	100	100	100	100	100	18	18	18	278	100	100	100
Mongolia	5 ^Y	...	...	...	94 ^Y	85 ^Y	94 ^Y	27 ^Y	...	29 ^Y	9	98	95	98
Myanmar	16	...	...	...	48	...	...	28	...	58	188	...	...	...
República de Corea	88 ^Z	...	...	...	...	...	...	14 ^Z	...	...	166 ^Z	...	...	...
República Democrática Popular Lao	8	48	31	48	91	93	91	19	40	21	35	83	80	86
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	337	100	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	205	98	85	98	98	85	98	18	18	18	387	100	99	100
América del Norte y Europa														
Albania	4	71	...	71	...	...	...	18	26	...	10	72	51	77
Alemania	272	...	...	...	...	...	...	8	...	...	233	...	...	...
Andorra	0,2	100	100	100	100	100	100	14	14	14	0,4	100	100	100
Austria	20	...	...	...	...	...	...	12	...	...	31	...	...	...
Belarús	42	45	5	45	92	84	92	8	17	8	22	99	99	99
Bélgica	34	...	...	...	...	...	...	13	...	...	69	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	1 ^Y	...	...	...	...	...	...	14 ^Y	...	...	10	...	...	...
Bulgaria	19	...	...	...	...	...	...	13	...	...	15	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	1	...	...	...	...	...	...	16	...	...	4	...	...	...
Croacia	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...	12	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	13	...	...	...	...	...	...	13	...	...	14	...	...	...
Eslovenia	6 ^Z	...	...	...	...	...	...	9 ^Z	...	...	6 ^Z	...	...	...
España	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	224 ^Y	...	...	...
Estados Unidos	634	...	...	...	...	...	...	14	...	...	1688	...	...	...
Estonia	8 ^Y	...	...	...	...	...	...	7 ^Y	...	...	7 ^Z	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...	7 ^Z	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	289	...	...	...
Finlandia	16 ^Z	...	...	...	...	...	...	12 ^Z	...	...	26 ^Z	...	...	...
Francia	126 ^Z	...	...	...	...	...	...	20 ^Z	...	...	229 ^Z	...	...	...
Grecia	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...	...
Hungría	26	...	...	...	...	...	...	13	...	...	35	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32 ^Y	...	...	...
Islandia	3 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3 ^Z	...	...	...
Italia	133 ^Z	...	...	...	...	...	...	13 ^Z	...	...	238 ^Z	...	...	...
Letonia	7	...	...	...	...	...	...	11	...	...	10	...	...	...
Liechtenstein	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	...	...	0,3 ^Y	...	...	...
Lituania	13	...	...	...	...	...	...	8	...	...	8	...	...	...
Luxemburgo	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	10 ^Y	...	...	4 ^Y	...	...	...
Malta	0,9	...	...	...	...	...	...	10	...	...	2	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48	...	...	...
Países Bajos	33	...	...	...	...	...	...	15	...	...	105	...	...	...
Polonia	81 ^Z	...	...	...	...	...	...	15 ^Z	...	...	211 ^Z	...	...	...
Portugal	16	...	...	...	...	...	...	17	...	...	50	...	...	...
Reino Unido	74	...	...	...	...	...	...	20	...	...	272	...	...	...
República Checa	26 ^Z	...	...	...	...	...	...	14 ^Z	...	...	26 ^Z	...	...	...
República de Moldova	12 ^Y	...	...	...	92 ^Y	...	92 ^Y	10 ^Y	...	11 ^Y	8	...	...	...
Rumania	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...	51	...	...	...
San Marino	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...	0,3 ^Y	...	...	...
Serbia	12	100	100	100	69 ^Y	...	...	13	13	19 ^Y	18	100	100	100
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	62 ^Y	...	...	...
Suiza	14	...	...	...	...	...	...	12	...	...	48	...	...	...

CUADRO 13:

Parte 1 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³	Personal docente	Cualificación del personal docente		
	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹			Profesores formados en el aula (%) ²						Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹		
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
	Total (000)	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer				Total (000)	Total	Hombre	Mujer
Ucrania	145 ^Y	...	...	...	...	...	...	9 ^Y	...	...	100	85	82	85
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0,1 ^Y	...	...	...	71 ^Y	...	71 ^Y	21 ^Y	...	30 ^Y	0,7	...	...	...
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	0,1 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	20 ^Y	...	20 ^Y	0,6 ^Y	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0,3	100	100	100	...	...	...	17	17	...	1	100	100	100
Belice	0,5	57	33	57	30	67	30	17	29	55	2	29	29	29
Bermudas	0,0	100	...	100	100	...	100	9	9	9	0,6	100	100	100
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	795	...	...	...
Chile	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^Z	...	...	...
Colombia	51	94	88	94	97	92	97	...	...	...	187	94	91	95
Costa Rica	9	...	...	...	87	87	87	13	...	15	36	...	...	...
Cuba	31 ^Y	...	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	13 ^Y	...	13 ^Y	84	81	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0,1	...	...	...	...	...	...	13	...	...	0,5	65	56	66
Ecuador	30 ^Z	...	...	...	81 ^Z	72 ^Z	83 ^Z	18 ^Z	...	22 ^Z	88	...	...	...
El Salvador	7 ^Z	...	...	...	...	...	...	34 ^Z	...	...	33 ^Z	...	...	...
Granada	0,3	40	...	40	52	...	52	12	30	24	0,9	49	38	51
Guatemala	26 ^Y	...	...	...	...	...	...	19 ^Y	...	...	105	...	...	...
Guyana	2 ^Y	...	...	...	65 ^Y	60 ^Y	65 ^Y	16 ^Y	...	24 ^Y	4 ^Y	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	10	51 ^Z	41 ^Z	52 ^Z	51 ^Z	41 ^Z	52 ^Z	24	28 ^Z	28 ^Z	84	...	...	...
Islas Caimán	0,1 ^Y	...	...	...	77 ^Y	100 ^Y	75 ^Y	8 ^Y	...	11 ^Y	0,3 ^Z	88 ^Z	94 ^Z	87 ^Z
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	90	...	...
Islas Virgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	94	90	94
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	96	90	96
México	191	...	...	...	...	...	...	25	...	...	534	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	5 ^Z	...	...	...	21 ^Z	28 ^Z	21 ^Z	19 ^Z	...	87 ^Z	17 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Paraguay	6 ^Y	53 ^Y	32 ^Y	56 ^Y	92 ^Y	84 ^Y	93 ^Y	24 ^Y	46 ^Y	26 ^Y	35 ^Y	87 ^Y	83 ^Y	88 ^Y
Perú	76 ^Y	...	...	...	...	...	...	18 ^Y	...	...	198	84	90	82
República Dominicana	13	75	78	75	85 ^Y	79 ^Y	85 ^Y	21	28	30 ^Y	62	81	84	81
Saint Kitts y Nevis	0,1	100 ^Z	...	100 ^Z	8	...	8	12	15 ^{..Z}	151	0,4	100	100	100
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	0,4 ^Z	...	...	...	14 ^Z	...	14 ^Z	7 ^{..Z}	...	50 ^{..Z}	0,9	16	9	18
Santa Lucía	0,4	...	...	...	70	...	70	10	...	15	1	...	...	...
Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	69	...	...
Suriname	0,8	93	100	93	7	...	7	24	26	339	5	94	89	94
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita	28	100	...	100	100	...	100	11	11	11	347	100	100	100
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...	...	...
Bahréin	2	53	100	53	50	100	50	15	29	31	9	96	98	96
Egipto	42	90	24	91	73	13	74	28	31	38	481	85	81	88
Emiratos Árabes Unidos	9	100	100	100	100	100	100	19	19	19	22	100	100	100
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	7 ^Y	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	...	...	...	...	...	...
Kuwait	8	74	...	74	75	...	75	10	13	13	29	77	51	80
Libano	13	...	...	...	93 ^Z	93 ^Z	93 ^Z	...	...	15 ^Z	39	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	40	100	100	100	100	100	100	19	19	19	157	100	100	100
Omán	3	100	100	100	100	100	100	27	27	27	...	...	...	...
Palestina	7	...	...	...	100	...	100	19	...	19	19	47	40	50
Qatar	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...	10	100	100	100
República Árabe Siria	5 ^Z	47 ^Z	92 ^Z	46 ^Z	35 ^Z	...	35 ^Z	16 ^Z	34 ^Z	46 ^Z	...	...	...	...
Sudán	29 ^Z	...	...	...	...	...	...	26 ^Z	...	...	169 ^Z	...	...	...
Túnez	13	27	...	...	49	...	...	17	63	34	66	100	100	100
Turquía	63 ^Z	...	...	...	...	...	...	17 ^Z	...	...	282 ^Z	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Pacífico														
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ^Y	...	...	...
Islas Cook	0,03	70	...	70	70	...	70	14	20	20	0,1	95	100	95
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	1	68 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	59	59	60	33	50 ^Z	56	5	69	71	67
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	97	95	97
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0,03	93	...	93	...	...	...	33	35	...	0,04	50	100	46
Niue	0,0	...	...	...	...	...	...	5	...	...	0,02	...	...	...
Nueva Zelanda	13	...	...	...	...	...	...	9	...	...	25	...	...	...
Palau	0,03	100	...	100	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 13:

Parte 1 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³	Número de profesores en el aula	Cualificación del personal docente		
	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹			Profesores formados en el aula (%) ²							Profesores cualificados en el aula (%) ¹		
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
Total (000)	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total	Total (000)	Total	Hombre	Mujer	
Samoa	0,3	100	100	100	100	100	100	11	11	11	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2	...	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	12	...	11 ^Y	...	...	...	...
Tuvalu	0,1	100	...	100	75	...	75	13	13	17	...	...	...	...
Vanuatu	0,9 ^Z	51 ^Z	56 ^Z	50 ^Z	...	...	...	15 ^Z	30 ^Z	...	...	...	...	...
Asia Meridional														
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131 ^Z	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	0,4	...	...	...	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...
India	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4368 ^Z	...	...	...
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	287	100	100	100
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	86	88	85
Nepal	46	82	36	87	73	38	93	22	27	25	188	94	94	94
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	418	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^{**}	93 ^{***, Z}	...	...
África Subsahariana														
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	5	32 ^Z	44 ^Z	27 ^Z	28 ^Y	42 ^Y	22 ^Y	27	83 ^Z	90 ^Y	46	100	100	100
Botswana	2 ^Y	55 ^Y	55 ^Y	55 ^Y	55 ^Y	55 ^Y	55 ^Y	11 ^Y	21 ^Y	21 ^Y	15 ^Z	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z
Burkina Faso	3 ^Z	...	...	...	20 ^Y	76 ^Y	8 ^Y	25 ^Z	...	120 ^Y	58	86 ^Z	83 ^Z	90 ^Z
Burundi	2	69	37	75	72	39	79	35	51	49	47	91	88	94
Cabo Verde	1	49	...	49	49	...	49	18	36	36	3	91	91	91
Camerún	22	...	...	...	57 ^Y	55 ^Y	57 ^Y	21	...	39 ^Y	94	58	59	56
Chad	0,4 ^Z	...	...	...	52 ^Z	49 ^Z	53 ^Z	29 ^Z	...	56 ^Z	37 ^Z	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ^Z	75 ^Z	73 ^Z	77 ^Z
Congo	2 ^Y	...	...	...	92 ^Y	100 ^Y	91 ^Y	26 ^Y	...	28 ^Y	17 ^Y	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	89	84	89	89	84	89	22	25	25	75	88	87	93
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	100	100	100
Eritrea	1 ^Z	50 ^Z	35 ^Z	51 ^Z	50 ^Z	35 ^Z	51 ^Z	34 ^Z	67 ^Z	67 ^Z	9 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	245	54	48	63
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3	70	73	66	70	73	66	34	49	49	7	84	83	87
Ghana	52	46	43	46	46	43	46	34	75	75	139	55	48	65
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	71	75	61
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	...	...	4 ^Y	...	...	...
Kenya	115	...	...	...	82	90	80	26	...	32	142 ^{***, Y}	...	...	...
Lesoto	4	100	100	100	...	...	...	13	13	...	11	76	67	79
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	...
Madagascar	15	83	69	84	16	25	15	19	23	120	111	99	99	99
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...	...
Mali	5	...	...	...	...	...	...	20	...	...	51	...	...	...
Mauritania	2	...	...	...	100	100	100	7	...	7	17	...	...	...
Mauricio	2	...	...	...	100	100	100	13	...	13	6	100	100	100
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	90	88	92
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	5	100	100	100	90 ^Y	81 ^Y	91 ^Y	28	28	35 ^Y	64	100	100	100
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...	...
Rep. Democrática del Congo	13	100	100	100	20	8	21	25	25	121	383	100	100	100
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	211 ^Z	211 ^Z	189 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z
Rwanda	3 ^Z	...	...	...	...	...	...	41 ^Z	...	...	41	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	1	-	-	-	28	24	29	13	...	46	0,9	...	...	...
Senegal	12	100	100	100	26	32	24	17	17	67	60	100	100	100
Seychelles	0,2	68	...	68	36 ^Y	...	33 ^Y	14	20	27 ^Y	0,7	76	68	78
Sierra Leona	3 ^Z	38 ^Z	26 ^Z	41 ^Z	45 ^Z	34 ^Z	47 ^Z	19 ^Z	49 ^Z	42 ^Z	37 ^Z	52 ^Z	47 ^Z	64 ^Z
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	26^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	223^{**}	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ^Z	66 ^Z	60 ^Z	68 ^Z
Togo	3	61 ^Z	49 ^Z	62 ^Z	37 ^Z	33 ^Z	37 ^Z	30	48 ^Z	79 ^Z	34	66 ^Z	67 ^Z	60 ^Z
Uganda	15 ^Z	...	...	...	...	...	...	29	...	...	186 ^Z	...	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64 ^{***, Z}	66 ^{***, Z}	...	...
Zimbabwe	10 ^Z	25 ^Z	41 ^Z	24 ^Z	27 ^Z	46 ^Z	26 ^Z	37 ^Z	150 ^Z	138 ^Z	73 ^Z	74 ^Z	71 ^Z	77 ^Z
Suma		Mediana			Mediana			Mediana ponderada	Mediana	Mediana	Suma	Suma		
A nivel mundial	9356^{**}	...	...	...	...	...	...	17^{**}	...	...	30 251^{**}	...	...	...
Países en transición	937 ^{***, Y}	...	...	...	...	...	...	9 ^{***, Y}	...	...	785	...	...	...
Países desarrollados	2017^{**}	...	...	...	...	...	...	14^{**}	...	...	4644^{**}	...	...	...
Países en desarrollo	6405	...	...	...	...	...	...	18^{**}	...	...	24 821^{**}	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	324 ^{**}	95	...	...	93	53	96	20 ^{**}	23	19	2525^{**}	...	...	...
África del Norte	149	90	...	...	73	...	...	24	31	34	1084	100	100	100
Asia Occidental	175 ^{**}	100	100	100	96	47	96	17 ^{**}	19	19	1441^{**}	...	...	...
África Subsahariana	576^{**}	...	...	...	49	45	50	30 ^{**}	...	49	3627 ^{**}	87	87	91
América del Norte y Europa	2606^{**}	...	...	...	...	...	...	12^{**}	...	...	4504	...	...	...
América Latina y el Caribe	1023^{**}	...	...	...	...	...	...	20^{**}	...	...	3025	...	...	...
América Latina	946	...	...	...	...	...	...	20^{**}	...	...	2767	...	...	...

CUADRO 13:

Parte 1 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³	Personal docente	Cualificación del personal docente		
	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹			Profesores formados en el aula (%) ²						Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹		
	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
	Total (000)	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer				Total (000)	Total	Hombre	Mujer
Suma	Mediana			Mediana			Media ponderada	Mediana	Mediana	Suma	Suma			
Caribe	73 ^{..z}	...	...	...	...	...	...	20 ^{..z}	...	...	258 ^{..}	88	...	...
Asia Central y el Cáucaso	193^{..}	...	...	...	93	...	...	10 ^{..}	17	13	338 ^{..}	100	100	100
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5922^{..}	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	2932	...	...	...	...	...	...	20	...	...	10 115	100	99	100
Asia Oriental	2094	...	...	...	...	...	...	21	...	...	6544	...	...	...
Asia Sudoriental	838	...	...	...	94	...	...	16	...	24	3572	100	99	100
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	2645 ^{..y}	...	...	...	...	...	...	14 ^{..y}	...	...	11 677^{..}	...	...	...
Países de bajos ingresos	335^{..}	...	...	...	...	...	...	28^{..}	...	...	2469	91	88	93
Países de ingresos medios	6072	...	...	...	...	...	...	18^{..}	...	...	21 725^{..}	...	...	...
Medios bajos	2927^{..}	...	...	...	...	...	...	15^{..}	...	...	11 246^{..}	...	...	...

CUADRO 13:

ODS 4, Medios de implementación 4.c. Personal docente cualificado mediante la formación en preescolar, primaria, secundaria y superior – parte 2
 Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

País o territorio	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ²	Relación alumno/profesor formado ³	Personal docente	Cualificación del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³
	Profesores formados en el aula (%) ²							Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ¹			Profesores formados en el aula (%) ²				
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
Total	Hombre	Mujer	Total (000)					Total	Hombre	Mujer	Total				Hombre	Mujer
Asia Central y el Cáucaso																
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	100	100	100	13	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	9	...	...	39	...	...	...	...	...	...	7	...	...
Kazajstán	100	100	100	16	16	16	224	100	100	100	100	100	100	8	8	8
Kirguistán	72 ^Y	73 ^Y	72 ^Y	25	34	33 ^Y	57	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Tayikistán	100	100	100	22	23	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental																
Brunei Darusalam	87	92	86	10	21	12	5	87	84	88	91	90	92	9	11	10
Camboya	100	100	100	45	45	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	...	...	...	16	...	...	6211	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Filipinas	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	31 ^Z	32 ^Z	31 ^Z	268 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	27 ^Z	27 ^Z	27 ^Z
Hong Kong, China	96	95	97	14	14	14	31^{**}	...	...	...	96 ^{**}	96 ^{**}	96 ^{**}	14 ^{**}	...	14 ^{**}
Indonesia	...	...	...	17	...	...	1460	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Japón	...	...	...	17 ^Z	...	...	624 ^Y	...	...	...	...	...	...	12 ^Y	...	...
Macao, China	88	74	90	14	14	16	3	100	100	100	82	77	85	12	12	15
Malasia	99	99	99	11	11	12	260	100	100	100	98	100	98	12	12	12
Mongolia	100	100	100	27	28	27	21	98	93	100	100	100	100	14	14	14
Myanmar	100	...	...	28	...	28	100	...	...	...	94	...	...	32	...	34
RDP Lao	98	98	98	25	30	26	33 ^{**}	79^{**}	...	...	100^{**}	...	...	18 ^{**}	23 ^{**}	18 ^{**}
República de Corea	...	...	...	17 ^Z	...	...	238 ^Z	...	...	...	...	...	...	16 ^Z	...	...
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	100	...	...	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	100	100	100	19	19	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa																
Albania	...	...	...	19	26	...	23	94	91	96	...	...	...	14	15	...
Alemania	...	...	...	12	...	...	590	...	...	...	...	...	...	12	...	...
Andorra	100	100	100	10	10	10	0	100	100	100	100	100	100	9	9	9
Austria	...	...	...	11	...	...	73	...	...	...	...	...	...	10	...	...
Belarus	99	99	99	16	17	17	81	98	98	98	96	95	96	8	8	8
Bélgica	...	...	...	11	...	...	128	...	...	...	...	...	...	9	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	17	...	...	28	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Bulgaria	...	...	...	18	...	...	39	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	...	...	...	13	...	...	6	...	...	...	...	...	...	10	...	...
Croacia	...	...	...	14	...	...	46	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	15	...	...	42	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Eslovenia	...	...	...	17 ^Z	...	...	15 ^Z	...	...	...	...	...	...	10 ^Z	...	...
España	...	...	...	13 ^Y	...	...	290 ^Y	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	...	...
Estados Unidos	...	...	...	15	...	...	1639	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Estonia	...	...	...	11 ^Z	...	...	10 ^Z	...	...	...	...	...	...	8 ^Z	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	18 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	20	...	...	1046 ^Y	...	...	...	...	...	...	9 ^Y	...	...
Finlandia	...	...	...	13 ^Z	...	...	43 ^Z	...	...	...	...	...	...	13 ^Z	...	...
Francia	...	...	...	18 ^Z	...	...	457 ^Z	...	...	...	...	...	...	13 ^Z	...	...
Grecia	...	...	...	...	...	...	80	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	...	...	...	11	...	...	79	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	16 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	12 ^Z	...	...	404 ^Z	...	...	...	...	...	...	11 ^Z	...	...
Letonia	...	...	...	11	...	...	15	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Liechtenstein	...	...	...	7 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	13	...	...	34	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Luxemburgo	...	...	...	8 ^Y	...	...	6 ^Y	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...
Malta	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	9	...	...	51	...	...	...	...	...	...	9	...	...
Países Bajos	...	...	...	12	...	...	108^{**}	...	...	...	...	...	...	15^{**}	...	...
Polonia	...	...	...	10 ^Z	...	...	291 ^Z	...	...	...	...	...	...	10 ^Z	...	...
Portugal	...	...	...	13	...	...	78	...	...	...	...	...	...	10	...	...
Reino Unido	...	...	...	17	...	...	414	...	...	...	...	...	...	16	...	...
República Checa	...	...	...	19 ^Z	...	...	69 ^Z	...	...	...	...	...	...	12 ^Z	...	...
República de Moldova	94	100	94	17	...	18	26	...	...	...	...	...	...	9	...	...
Rumania	...	...	...	...	...	...	131	...	...	...	...	...	...	12	...	...
San Marino	...	...	...	6 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	56 ^Y	35 ^Y	60 ^Y	16	16	28 ^Y	63	100	100	100	40 ^Y	30 ^Y	46 ^Y	9	9	...
Suecia	...	...	...	10 ^Y	...	...	71 ^Y	...	...	...	...	...	...	10 ^Y	...	...
Suiza	...	...	...	10	...	...	65 ^Y	...	...	...	...	...	...	9 ^Y	...	...

CUADRO 13:

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA										
	Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ⁴	Relación alumno/profesor formado ⁵	Personal docente	Cualificación del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ¹	Relación alumno/profesor cualificado ²	Relación alumno/profesor formado ³	
	Profesores formados en el aula (%) ²							Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ²					Profesores formados en el aula (%) ²
	Total	Hombre	Mujer	Año lectivo finalizado en 2014	Total	Hombre	Mujer					Total	Hombre	Mujer	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014
Ucrania	100 ^Y	...	...	17	20	16 ^Y	230	98	98	98	...	...	...	12	12	...
América Latina y el Caribe																	
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	70	81	69	14	...	20	1	53	48	55	55	60	53	12	23	22	
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	100 ^Y	98 ^Y	100 ^Y	15 ^Y	...	15 ^Y	1 ^Y	...	...	...	96 ^Y	93 ^Y	98 ^Y	15 ^Y	...	16 ^Y
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	100	100	100	18	18	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	61	56	62	22	78	37	2	50	58	45	45	35	50	18	35	40	
Bermudas	100	100	100	7	7	7	1	100	100	100	100	100	100	5	5	5	
Bolivia, E. P.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	...	...	...	1451	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	...	...	...	20 ^Z	...	...	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	21 ^Z	...	...
Colombia	98	97	99	24	26	25	194	98	98	99	99	99	99	25	25	25	
Costa Rica	94	94	94	13	...	14	32	...	...	...	96	96	95	14	...	15
Cuba	100	100	100	9	11	9	94	79	...	...	100	100	100	9	11	9
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	65	56	66	14	22	22	1	46	42	48	46	42	48	...	...	...
Ecuador	82	82	82	24	...	29	101	...	...	...	81	81	82	19	...	23
El Salvador	...	...	...	24 ^Z	...	...	16 ^Z	...	...	...	...	...	...	38 ^Z	...	...
Granada	63	70	61	14	30	23	1	33	29	35	40	40	40	13	38	31	
Guatemala	...	...	...	23	...	...	92	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Guyana	70 ^Y	63 ^Y	71 ^Y	23 ^Y	...	33 ^Y	4 ^Y	...	...	...	...	...	...	20 ^Y	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	14	...	...	72	...	...	...	...	...	...	9	...	...
Islas Caimán	88 ^Z	94 ^Z	87 ^Z	13 ^Z	15 ^Z	15 ^Z	1 ^Y	...	...	...	99 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	5 ^Y	...	5 ^Y
Islas Turcas y Caicos	90	...	...	9	10	10	0,2	98	...	...	98	...	...	10	10	10
Islas Virgenes Británicas	80	67	82	12	13	15	0	94	92	94	70	62	73	8	8	11	
Jamaica	96	90	96	22	23	23	14	84	77	87	84	77	87	16	20	20	
México	...	...	...	27	...	...	806	...	...	...	...	...	...	16	...	...
Montserrat	...	...	...	11	...	...	0,03	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	90 ^Y	93 ^Y	90 ^Y	25 ^Z	25 ^Z	25 ^Y	20 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	88 ^Y	87 ^Y	89 ^Y	16 ^Z	16 ^Z	...	
Paraguay	92 ^Y	90 ^Y	93 ^Y	24 ^Y	28 ^Y	26 ^Y	34 ^Y	...	...	...	81 ^Y	78 ^Y	83 ^Y	18 ^Y	...	23 ^Y
Perú	...	...	...	18	21	...	188	85	85	86	81	80	83	14	17	17
República Dominicana	85 ^Y	79 ^Y	87 ^Y	21	25	28 ^Y	44	75	75	75	90 ^Y	89 ^Y	90 ^Y	21	28	...	
Saint Kitts y Nevis	68	60	69	14	14	20	1	100	100	100	51	46	53	8	8	17	
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	76	68	78	16	97	21	1	37	34	38	50	47	52	15	42	31	
Santa Lucía	79	73	80	14	...	18	1	...	...	...	71	61	76	13	...	18
Sint-Maarten	...	...	...	11	16	...	0	93	97	90	...	...	...	8	8	...
Suriname	6	11	6	14	15	236	5 ^Z	...	...	...	19 ^Z	21 ^Z	18 ^Z	11 ^Z	...	61 ^Z
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental																	
Arabia Saudita	100	100	100	11	11	11	312	100	100	100	100	100	100	11 ^{''}	11 ^{''}	11 ^{''}	
Argelia	95	97	93	24	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahréin	83	81	83	12	12	14	9	97	99	96	83	81	85	10	10	12	
Egipto	73	69	75	23	27	32	572	85	83	88	63	59	68	14	17	23	
Emiratos Árabes Unidos	100	100	100	19	19	19	31	100	100	100	100	100	100	13	13	13	
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	79	52	82	9	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libano	97	96	97	...	...	13 ^Z	48	...	...	...	99	98	99	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	100	100	100	26	26	26	135 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	100	100	100	24	51	24	36	28	24	31	100	100	100	20	71	20	
Qatar	...	...	...	11	11	...	9	100	100	100	...	...	...	10	10	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	25 ^Z	...	...	51 ^Z	...	...	...	66 ^Y	65 ^Y	67 ^Y	37 ^Z	...	13 ^Z
Túnez	100	100	100	17	17	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	...	...	...	20 ^Z	...	...	525 ^Z	...	...	...	...	...	...	20 ^Z	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Pacífico																	
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	28 ^Y	...	28 ^Y	5 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	19 ^Y	...	19 ^Y
Islas Cook	89	93	89	17	17	19	0	89	89	88	94	89	97	14	16	15	
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	65	66	63	20	30	31	2 ^Y	...	...	...	70 ^Y	69 ^Y	72 ^Y	26 ^Y	...	37 ^Y
Kiribati	...	...	...	26	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	39	79	...	0	89	100	81	...	...	...	23	26	...
Niue	...	...	...	13	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	14	...	...	35	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 13:

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ¹	Relación alumno/profesor cualificado ¹	Relación alumno/profesor formado ¹	Personal docente	Cualificación del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ¹	Relación alumno/profesor cualificado ¹	Relación alumno/profesor formado ¹
	Profesores formados en el aula (%) ²							Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ³			Profesores formados en el aula (%) ³				
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014		
Total	Hombre	Mujer	Total (000)					Total	Hombre	Mujer	Total				Hombre	Mujer
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	14 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	27 ^Y	...	27 ^Y
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	97	98	97	22	26 ^Z	23	1	85	100	77	48	54	45	11	13	24
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	23 ^Z	33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afganistán	...	...	...	46 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	378 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	97 ^Z	58 ^Z	56 ^Z	67 ^Z	35 ^Z	36 ^Z	61 ^Z
Bhután	...	...	...	27	...	...	5	...	...	...	...	...	14	...	...	...
India	...	...	...	32 ^Z	...	...	3879 ^Z	...	...	...	...	...	31 ^Z	...	...	...
Irán, República Islámica del	100	100	100	26	26	26	331	95	95	95	100	100	100	18	18	18
Maldivas	86	88	85	12	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	94	95	94	23	25	24	111 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	77 ^Y	82 ^Y	82 ^Y	80 ^Y	29 ^Y	...	35 ^Y
Pakistán	84	93	74	47	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	80 ^{Y,Z}	...	...	24 ^Y	26 ^Z	30 ^Z	150 ^Y	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	68	68	64	46	46	68	90	59	58	65	9	9	9	10	17	114
Botswana	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	23 ^Z	23 ^Z	23 ^Z	17 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	11 ^Z	12 ^Z	11 ^Z
Burkina Faso	86 ^Z	83 ^Z	90 ^Z	44	54 ^Z	54 ^Z	31	47	46	50	47	46	50	27	58	58
Burundi	92	89	95	44	48	47	16	72	75	63	72	75	63	37	51	51
Cabo Verde	96	95	96	23	25	24	4	71	67	76	87	84	91	16	23	18
Camerún	79 ^Y	79 ^Y	78 ^Y	44	77	58 ^Y	98	54	49	63	54	49	63	20	38	38
Chad	65 ^Z	...	...	62 ^Z	...	96 ^Z	15 ^Z	...	...	...	53 ^Z	...	...	...	...	...
Comoras	75 ^Z	73 ^Z	77 ^Z	28 ^Z	37 ^Z	37 ^Z	8 ^Z	...	...	...	...	...	9 ^Z	...	...	...
Congo	80 ^Y	72 ^Y	88 ^Y	44 ^Y	...	...	18 ^Y	...	...	...	59 ^Y	55 ^Y	96 ^Y	19 ^Y	...	32 ^Y
Côte d'Ivoire	85	84	87	43	48	50	64	100	100	100	100	100	100	22	22	22
Djibouti	100	100	100	33	33	33	3	100	100	100	100	100	100	23	23	23
Eritrea	80 ^Z	...	...	40 ^Z	40 ^Z	50 ^Z	7 ^Z	83 ^Z	82 ^Z	87 ^Z	83 ^Z	82 ^Z	87 ^Z	38 ^Z	46 ^Z	46 ^Z
Etiopía	95	95	95	64	118	68	122 ^Y	...	...	...	75 ^Y	79 ^Y	65 ^Y	39 ^Y	...	52 ^Y
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	84	83	87	37	44	44	5	92	92	90	92	92	90	...	...	...
Ghana	55	48	65	31	57	57	147	73	70	82	74	71	83	17	23	23
Guinea	75	73	80	46	64	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	26 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	57 ^Y	...	...	93 ^Y	...	...	...	...	...	...	41 ^Y	...	...
Lesoto	76	67	79	33	43	43	5 ^{Y,Z}	...	...	...	...	...	...	25 ^{Y,Z}	...	...
Liberia	56	55	63	26	...	47	15	...	...	...	55	54	57	15	...	27
Madagascar	17	13	20	42	42	250	65	91	90	92	21	19	22	23	25	112
Malawi	91 ^{Y,Z}	90 ^{Y,Z}	91 ^{Y,Z}	61	...	76 ^{Y,Z}	13	...	...	...	66 ^{Y,Z}	61 ^{Y,Z}	78 ^{Y,Z}	70	...	...
Mali	...	...	...	42	...	...	51	...	...	...	...	...	...	19	...	...
Mauritania	91	91	92	34	...	38	5	...	...	...	87	86	91	33	...	38
Mauricio	100	100	100	19	19	19	9	...	...	...	44 ^Y	...	...	15	...	...
Mozambique	90	88	92	54	61	61	24 ^{Y,Z}	76 ^{Y,Z}	75 ^{Y,Z}	80 ^{Y,Z}	87 ^{Y,Z}	86 ^{Y,Z}	89 ^{Y,Z}	31 ^{Y,Z}	41 ^Z	36 ^Z
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	50	47	54	36	36	71	21	100	100	100	16	13	26	25	25	160
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	58 ^Y	51 ^Y	86 ^Y	80 ^Y	...	138 ^Y	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	68 ^Y	...	...
R. D. Congo	95	94	95	35	35	37	301	100	100	100	24	24	22	15	15	62
República Unida de Tanzania	99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	43 ^Z	44 ^Z	44 ^Z	80 ^Y	...	...	...	...	...	...	26 ^Y	...	...
Rwanda	95 ^Z	95 ^Z	95 ^Z	58	...	63 ^Z	26 ^Z	...	...	...	89 ^Z	93 ^Z	81 ^Z	23 ^Z	...	26 ^Z
Santo Tomé y Príncipe	34	33	36	39	...	113	1	26	27	23	36	26	57	21	80	57
Senegal	70	72	66	32	32	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	13	16	...	1	92	92	92	...	...	...	12	14	...
Sierra Leona	57 ^Z	53 ^Z	69 ^Z	35 ^Z	67 ^Z	61 ^Z	20 ^Z	57 ^Z	56 ^Z	67 ^Z	64 ^Z	63 ^Z	75 ^Z	21 ^Z	36 ^Z	32 ^Z
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	32 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	79 ^Z	77 ^Z	80 ^Z	28 ^Z	43 ^Z	35 ^Z	6 ^Z	76 ^Z	77 ^Z	74 ^Z	76 ^Z	78 ^Z	75 ^Z	16 ^Z	21 ^Z	21 ^Z
Togo	76 ^Z	77 ^Z	69 ^Z	41	62 ^Z	54 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	46 ^Z	...	...	67 ^Z	...	...	...	...	...	...	21 ^Z	...	...
Zambia	93 ^Y	89 ^Y	96 ^Y	48 ^{Y,Z}	73 ^Z	53 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabue	86 ^Z	84 ^Z	88 ^Z	36 ^Z	49 ^Z	42 ^Z	43 ^Z	49 ^Z	45 ^Z	54 ^Z	73 ^Z	71 ^Z	75 ^Z	22 ^Z	46 ^Z	31 ^Z
		Mediana		Mediana ponderada	Mediana	Mediana	Total	Mediana	Mediana	Mediana	Mediana	Mediana	Mediana ponderada	Mediana	Mediana	
A nivel mundial	...	...	...	24 ^Y	...	...	32 094 ^Y	...	...	...	...	...	18 ^Y	...	...	...
Países en transición	...	...	...	18	...	...	2424 ^{Y,Z}	...	...	...	...	...	...	10 ^{Y,Z}	...	...
Países desarrollados	...	...	...	14 ^Y	...	...	6344 ^Y	...	...	...	...	...	...	13 ^Y	...	...
Países en desarrollo	97	96	97	26 ^Y	...	28	23 407 ^Y	...	...	...	...	...	...	20 ^Y	...	...
África del Norte y Asia Occidental	98	98	99	20 ^Y	...	18	2600 ^Y	...	...	...	...	...	...	16 ^Y	...	...
África del Norte	97	99	97	23	26	25	1090 ^Y	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	...	...
Asia Occidental	...	...	...	17 ^Y	...	...	1509 ^Y	...	...	...	...	...	...	16 ^Y	...	...
África Subsahariana	80	72	88	42 ^Y	44	53	2195 ^Y	...	...	...	72	71	75	25 ^Y	...	...

CUADRO 13:

Parte 2 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ³	Relación alumno/profesor cualificado ³	Relación alumno/profesor formado ³	Personal docente	Cualificación del personal docente			Formación del personal docente			Relación alumno/profesor ¹	Relación alumno/profesor cualificado ¹	Relación alumno/profesor formado ¹
	Profesores formados en el aula (%) ²							Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Número de profesores en el aula	Profesores cualificados en el aula (%) ²					Profesores formados en el aula (%)^{2}
	Total	Hombre	Mujer	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Año lectivo finalizado en 2014	Total (000)					Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Mediana			Media ponderada	Mediana	Mediana	Total	Mediana			Mediana			Media ponderada	Mediana	Mediana	
América del Norte y Europa	...	...	...	14	...	...	7022	...	...	...	...	...	...	12	...	...
América Latina y el Caribe	85	79	87	22**	...	21	3887	...	...	...	81	...	...	16**	...	...
América Latina	...	...	...	22**	...	...	3687	...	...	...	...	...	...	17**	...	...
Caribe	85	79	87	20**	16	18	200	81	...	...	78	62	76	15**	...	16
Asia Central y el Cáucaso	100	100	100	16**	23	19	829** y	...	...	...	...	...	...	12** y	...	...
Asia Meridional	86	...	...	34**	...	...	5498**	...	...	...	...	...	...	29**	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	100	...	...	17	20	19	9861	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Asia Oriental	...	...	...	16	...	...	7238	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Asia Sudoriental	100	99	99	19	21	22	2623	...	...	...	...	...	...	18	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	95	...	...	30**	...	30	10 587**	...	...	...	...	...	...	23**	...	...
Países de bajos ingresos	84	83	88	43	45	54	1496**	...	...	...	66	61	78	24**	...	...
Países de ingresos medios	94	97	94	24**	...	26	22 022**	...	...	...	...	...	...	19**	...	...
Medios bajos	85	...	...	29**	...	33	9847**	...	...	...	...	...	...	24**	...	...
Medios altos	97	96	97	18	...	23	12 175	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	15**	...	...	8576**	...	...	...	...	...	...	12**	...	...

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo para las relaciones alumno/profesor cualificado y alumno/profesor formado.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Definición de profesores cualificados de acuerdo con los estándares nacionales.

2. Los profesores formados se definen como los que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica organizada y reconocida antes y durante el empleo necesaria para enseñar a un nivel educativo determinado. No se recogen datos sobre los profesores formados en las aulas de países cuyas estadísticas sobre la educación se elaboran a través de los cuestionarios de la OCDE, Eurostat o los Indicadores de la Educación en el Mundo.

3. Basado en recuentos de alumnos y profesores.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: Estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 14

Compromiso económico nacional con la educación: gasto público

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza superior por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto en manuales escolares y material de enseñanza de enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas	Compensación del personal docente de primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Asia Central y el Cáucaso												
Armenia	2,2	9,4	989 ^Y	13,2 ^Y	875 ^Z	11,3 ^Z	1,193	15,0	645	8,1	0,2 ^Y	...
Azerbaiyán	2,5 ^Z	6,5 ^Z	2594 ^X	15,9 ^X	...	...	...	...	2938 ^X	18,0 ^X	...	...
Georgia	2,0 ^Y	6,7 ^Y	...	...	737 ^Y	10,6 ^Y	...	...	1190 ^Y	17,2 ^Y	...	...
Kazajistán	...	...	1531	6,4	...	...	4,743	19,9	2240	9,4	2,3	...
Kirguistán	6,8 ^Z	17,8 ^Z	1088 ^Z	33,7 ^Z	...	...	1,070 ^Z	...	561 ^Z	17,4 ^Z	...	...
Tayikistán	4,0 ^Y	16,4 ^Y	560 ^X	24,3 ^X	...	...	...	...	486 ^Z	19,1 ^Z	...	...
Turkmenistán	3,0 ^Y	20,8 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	3,8	10,0	...	...	...	...	8,320	11,6	40,376	56,2	...	...
Cambodia	2,0 ^Z	9,9 ^Z	170 ^Z	5,6 ^Z	208 ^Z	6,8 ^Z	...	...	...	...	10,1 ^Y	47,5 ^Y
China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	3,6	17,6	3319	6,3	7852	14,9	10 162	19,3	12 944	24,6	...	...
Indonesia	3,3	17,5	285	2,8	1273	12,3	1032	10,0	2025	19,5	...	...
Japón	3,8	9,3	1611 ^Z	4,5 ^Z	8514 ^Z	23,9 ^Z	9137 ^Z	25,7 ^Z	8977 ^Z	25,2 ^Z	...	...
Macao, China	2,1 ^Z	14,3 ^Z	...	...	...	...	26 708 ^Z	19,0 ^Z	26 619 ^Z	18,9 ^Z	...	...
Malasia	6,1 ^Z	21,5 ^Z	779 ^Z	3,2 ^Z	4055 ^Z	16,8 ^Z	5391 ^Z	22,3 ^Z	13 231 ^Z	54,7 ^Z	...	76,0 ^X
Mongolia	4,6 ^X	12,2 ^X	2272 ^X	24,7 ^X	1439 ^X	15,7 ^X	...	...	261 ^X	2,8 ^X	2,3 ^X	40,9 ^X
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	4,2	15,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	4,6 ^Y	...	2261 ^Z	7,1 ^Z	7963 ^Z	24,9 ^Z	7609 ^Z	23,8 ^Z	4140 ^Z	12,9 ^Z	...	56,7 ^Z
RPD Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	2,9 ^Z	19,9 ^Z	...	...	...	...	...	...	17 213 ^Z	22,4 ^Z	...	...
Tailandia	4,1 ^Z	18,9 ^Z	...	...	3564 ^Z	23,1 ^Z	2751 ^Z	17,8 ^Z	2778 ^Z	18,0 ^Z	...	...
Timor-Leste	7,7	7,7	149	6,8	539	24,6	512	23,3	...	...	8,5	47,3
Viet Nam	6,3 ^Y	21,4 ^Y	844 ^Y	16,6 ^Y	1207 ^Y	23,8 ^Y	...	...	2093 ^Y	41,2 ^Y	12,0 ^X	68,0 ^X
América del Norte y Europa												
Albania	3,5 ^Z	12,1 ^Z	...	...	2882 ^Z	29,3 ^Z	576 ^Z	5,9 ^Z	1276 ^Z	13,0 ^Z	...	...
Alemania	4,9 ^Y	11,2 ^Y	6405 ^Y	14,5 ^Y	7634 ^Y	17,3 ^Y	10 217 ^Y	23,2 ^Y	...	...	...	...
Andorra	3,1	...	...	13,8	...	13,5	...	11,7	...	30,0	0,1	53,4
Austria	5,6 ^Z	11,0 ^Z	7532 ^Z	16,7 ^Z	10 608 ^Z	23,5 ^Z	12 418 ^Z	27,5 ^Z	16 285 ^Z	36,1 ^Z	...	61,9 ^Z
Belarus	5,0	12,4	5581 ^X	32,5 ^X	...	...	...	...	2763	15,4	...	...
Bélgica	6,4 ^X	11,9 ^X	6838 ^Y	16,5 ^Y	9598 ^Y	23,1 ^Y	16 031 ^Y	38,6 ^Y	13 862 ^Y	33,4 ^Y	...	65,8 ^Y
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	3,5 ^Y	10,7 ^Y	4331 ^Y	27,5 ^Y	2997 ^Y	19,0 ^Y	3156 ^Y	20,0 ^Y	2536 ^Y	16,1 ^Y	...	60,2 ^Y
Canadá	5,3 ^X	12,2 ^X	...	...	...	...	7545 ^X	18,3 ^X	...	...	...	64,5 ^Y
Chipre	6,6 ^X	15,5 ^X	5057 ^X	14,8 ^X	11 142 ^X	32,6 ^X	13 101 ^X	38,3 ^X	12 313 ^X	36,0 ^X	...	81,1 ^X
Croacia	4,2 ^X	8,6 ^X	5409 ^X	24,7 ^X	...	...	...	...	5609 ^X	25,6 ^X	...	...
Dinamarca	8,5 ^X	15,0 ^X	17 235 ^X	38,6 ^X	9751 ^X	21,8 ^X	13 143 ^X	29,4 ^X	22 905 ^X	51,3 ^X	...	64,2 ^X
Eslovaquia	4,1 ^Z	10,0 ^Z	4125 ^Z	15,5 ^Z	5493 ^Z	20,7 ^Z	5240 ^Z	19,7 ^Z	6673 ^Z	25,1 ^Z	...	52,4 ^Z
Esllovenia	5,7 ^Y	12,6 ^Y	7044 ^Y	24,3 ^Y	8695 ^Y	30,0 ^Y	9206 ^Y	30,8 ^Y	6901 ^Y	23,8 ^Y	...	...
España	4,3 ^Z	9,6 ^Z	4988 ^Z	15,3 ^Z	5810 ^Z	17,9 ^Z	7309 ^Z	22,5 ^Z	7437 ^Z	22,9 ^Z	...	68,7 ^Z
Estados Unidos	5,2 ^X	13,1 ^X	5902 ^Y	11,6 ^Y	10 421 ^Y	20,6 ^Y	11 561 ^Y	22,8 ^Y	10 092 ^X	20,1 ^X	...	54,6 ^Y
Estonia	4,7 ^Y	12,1 ^Y	2784 ^Y	10,8 ^Y	5807 ^Y	22,6 ^Y	6821 ^Y	26,5 ^Y	5152 ^Y	20,0 ^Y	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	4,2 ^Y	11,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	3902 ^Y	15,8 ^Y	...	...
Finlandia	7,2 ^Z	12,5 ^Z	8642 ^Z	21,6 ^Z	8349 ^Z	20,9 ^Z	4337 ^Z	10,8 ^Z	14 180 ^Z	35,4 ^Z	...	54,0 ^Z
Francia	5,5 ^Y	9,7 ^Y	6545 ^Y	17,4 ^Y	6929 ^Y	18,5 ^Y	10 084 ^Y	26,9 ^Y	13 256 ^Y	35,3 ^Y	...	56,3 ^Y
Grecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4,6 ^X	9,3 ^X	4254 ^Y	18,5 ^Y	4338 ^Y	18,9 ^Y	4526 ^Y	19,7 ^Y	4801 ^Y	20,9 ^Y	...	...
Irlanda	5,8 ^Y	13,8 ^Y	3144 ^Y	6,8 ^Y	8740 ^Y	18,9 ^Y	12 040 ^Y	26,0 ^Y	13 632 ^Y	29,4 ^Y	...	71,6 ^Y
Islandia	7,0 ^X	15,4 ^X	7069 ^X	17,4 ^X	10 425 ^X	25,7 ^X	8215 ^X	20,3 ^X	9392 ^X	23,2 ^X	...	...
Italia	4,1 ^X	8,4 ^X	5665 ^Y	15,7 ^Y	7452 ^Y	20,7 ^Y	8232 ^Y	22,8 ^Y	8998 ^X	24,2 ^X	...	62,0 ^Y
Letonia	4,9 ^Z	13,1 ^Z	4598 ^Z	20,9 ^Z	5738 ^Z	26,0 ^Z	5623 ^Z	25,5 ^Z	4491 ^Z	20,4 ^Z	...	72,9 ^Z
Liechtenstein	2,6 ^X	...	...	9,2 ^X	...	17,9 ^X	...	13,4 ^X	...	...	...	62,3 ^X
Lituania	4,8 ^Y	13,5 ^Y	5139 ^Y	20,9 ^Y	4801 ^Y	19,5 ^Y	4559 ^Y	18,5 ^Y	5800 ^Y	23,6 ^Y	...	65,8 ^Y
Luxemburgo	...	...	23 613 ^X	24,9 ^X	23 795 ^X	25,1 ^X	17 159 ^X	18,1 ^X	...	...	...	79,6 ^X
Malta	6,8 ^Y	15,3 ^Y	6270 ^Y	21,9 ^Y	7812 ^Y	27,3 ^Y	11 874 ^Y	41,6 ^Y	14 719 ^Y	51,5 ^Y	...	73,8 ^Y
Mónaco	1,0	5,0	...	1,8 ^X	...	4,0 ^X	...	9,9 ^X	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	7,4 ^Y	17,5 ^Y	13 111 ^Y	19,9 ^Y	12 697 ^Y	19,3 ^Y	16 769 ^X	25,8 ^X	27 058 ^X	41,6 ^X	...	79,8 ^X
Países Bajos	5,6 ^Z	12,1 ^Z	5798 ^Z	12,4 ^Z	8242 ^Z	17,6 ^Z	11 403 ^Z	24,4 ^Z	15 676 ^Y	33,3 ^Y	...	...
Polonia	4,8 ^Y	11,3 ^Y	4262 ^Y	18,1 ^Y	6021 ^Y	25,5 ^Y	5620 ^Y	23,8 ^Y	5036 ^Y	21,3 ^Y	...	...
Portugal	5,1 ^X	10,2 ^X	4180 ^X	14,5 ^X	5994 ^X	20,8 ^X	9399 ^X	32,6 ^X	7758 ^X	26,9 ^X	...	80,0 ^X
Reino Unido	5,7 ^Z	13,0 ^Z	5858 ^Z	15,6 ^Z	8779 ^Z	23,3 ^Z	8416 ^Z	22,4 ^Z	13 677 ^Z	36,4 ^Z	...	68,8 ^Z
República Checa	4,3 ^Y	9,7 ^Y	4566 ^Y	15,7 ^Y	4592 ^Y	15,8 ^Y	7393 ^Y	25,4 ^Y	6952 ^Y	23,9 ^Y	...	43,9 ^Y
República de Moldova	7,5	18,8	2118	43,1	2143	43,6	1901	38,7	1794 ^Y	41,8 ^Y	0,4	34,1
Rumania	2,9 ^Y	8,4 ^Y	1962 ^Z	10,2 ^Z	2145 ^Y	11,6 ^Y	2573 ^Z	13,4 ^Z	4433 ^Z	23,1 ^Z	...	76,4 ^Z
San Marino	2,4 ^X	10,6 ^X	...	15,2 ^X	...	17,0 ^X	...	12,0 ^X	...	9,2 ^X	...	...
Serbia	4,4 ^Y	9,6 ^Y	299 ^X	2,4 ^X	6471 ^X	51,0 ^X	1658 ^X	13,1 ^X	5061 ^Y	40,1 ^Y	...	...
Suecia	7,7 ^Z	15,2 ^Z	12 865 ^Z	28,9 ^Z	10 081 ^Z	22,6 ^Z	10 987 ^Z	24,6 ^Z	19 186 ^Z	43,0 ^Z	...	52,6 ^Z
Suiza	5,1 ^Y	16,1 ^Y	5460 ^Y	9,7 ^Y	13 866 ^Y	24,5 ^Y	14 750 ^Y	26,1 ^Y	22 304 ^Y	39,4 ^Y	...	66,0 ^Y

CUADRO 14

(continuación)

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza superior por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto en manuales escolares y material de enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas	Compensación del personal docente de primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Ucrania	6,7 ²	13,9 ²	3013 ^Y	35,1 ^Y	2787 ²	32,3 ²	2623 ²	30,4 ²	3777 ²	43,9 ²	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	2022 ^X	9,8 ^X	...	...	...	...
Argentina	5,3 ²	15,1 ²	...	11,9 ²	...	14,2 ²	...	21,4 ²	...	16,6 ²	...	71,3 ²
Aruba	6,0 ^X	21,8 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	6,7	14,2	...	...	...	...	3230	20,7	...	...	...	...
Belice	6,2 ²	22,9 ²	330 ²	4,1 ²	1295 ²	15,9 ²	1762 ²	21,7 ²	2723 ²	33,5 ²	...	...
Bermudas	1,8	7,8	11 345	22,0	4364	8,5	6474	12,6	9837	19,1	...	...
Bolivia, E. P.	7,3	16,9	608 ²	9,7 ²	1070 ²	17,0 ²	1226 ²	19,5 ²	...	...	...	90,3
Brasil	5,9 ^Y	15,6 ^Y	3927 ^Y	25,4 ^Y	3311 ^Y	21,4 ^Y	3566 ^Y	23,1 ^Y	4179 ^Y	27,1 ^Y	...	72,0 ^X
Chile	4,6 ²	19,1 ²	4658 ²	21,2 ²	3490 ²	15,9 ²	3320 ²	15,1 ²	3839 ²	17,5 ²	...	...
Colombia	4,7	15,9	1138 ^X	9,6 ^X	2303	17,5	2282	17,3	2853	21,7	4,2	83,7
Costa Rica	7,0	23,1	2595	17,7	3744	25,5	3564	24,2	4906	33,4	...	72,9
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curazao	4,9 ²	...	...	...	...	10,0 ²	...	23,0 ²	...	18,2 ²	6,0 ²	81,0 ²
Dominica	...	...	262 ^Y	2,5 ^Y	1409 ^Y	13,6 ^Y	...	...	...	...	...	100,0 ^Y
Ecuador	4,2 ^Y	10,3 ^Y	1702	15,2	1604	14,3	703	6,3	3116 ^Y	29,2 ^Y	10,3	81,0
El Salvador	3,4 ^X	15,9 ^X	549 ^X	7,0 ^X	...	...	...	...	849 ^X	10,8 ^X	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	2,8 ²	20,6 ²	666 ²	9,3 ²	677 ²	9,4 ²	396 ²	5,5 ²	1343 ²	18,7 ²	3,9	...
Guyana	3,2 ^Y	10,3 ^Y	659 ^Y	10,1 ^Y	514 ^Y	7,8 ^Y	615 ^Y	9,4 ^Y	908 ^Y	13,8 ^Y	...	84,6 ^Y
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	5,9 ²	19,2 ²	672 ²	14,1 ²	910 ²	19,1 ²	864 ²	18,1 ²	2042	42,2	...	81,2 ²
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	3,3 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	6,0	21,8	343	4,0	1920	22,4	1972	23,0	3432 ²	40,1 ²	1,8	78,1
México	5,2 ^X	19,0 ^X	2179 ^X	13,8 ^X	2322 ^X	14,7 ^X	2530 ^X	16,1 ^X	5938 ^X	37,7 ^X	...	86,4 ^X
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	3,3 ^X	13,0 ^X	684 ^X	4,0 ^X	1104 ^X	6,5 ^X	1623 ^X	9,5 ^X	3665 ^Y	19,8 ^Y	...	...
Paraguay	5,0 ^Y	19,6 ^Y	968 ^Y	12,8 ^Y	1092 ^Y	14,4 ^Y	1251 ^Y	16,6 ^Y	...	...	2,8 ^Y	64,5 ^Y
Perú	3,7	16,2	1433	12,1	1475	12,5	1542	13,0	...	...	0,7	52,5
República Dominicana	...	...	1266	9,7	2041	15,6	1886	14,4	...	...	1,9	56,1
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6 ²	67,0 ²
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	450	4,3	1934	18,3	2323	22,0	...	...	1,1 ^Y	92,2 ^Y
Santa Lucía	4,8	15,3	349 ^Y	3,3 ^Y	1897	18,1	2743	26,2	1559 ^{Y-X}	14,5 ^{Y-X}	...	72,9
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	4,4 ^X	14,9 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental												
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94,5 ²
Bahréin	2,6 ^Y	8,9 ^Y	. ^X	. ^X	...	...	...	...	...	...	2,0	92,0
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	6868 ^Y	11,1 ^Y	6456 ^Y	10,4 ^Y	11 024 ^Y	17,8 ^Y	...	...	0,6 ²	62,2 ²
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	5,9 ²	14,3 ²	3901 ²	11,9 ²	7239 ²	22,1 ²	5282 ²	16,2 ²	6535 ²	20,0 ²	...	...
Jordania	...	...	193 ^X	1,7 ^X	1428 ^X	12,2 ^X	1757 ^X	15,1 ^X	...	...	...	93,7 ^X
Kuwait	...	...	16 026 ^X	21,4 ^X	13 370 ^X	17,8 ^X	16 690 ^{Y-X}	22,2 ^{Y-X}	...	...	5,0 ^X	73,9 ^X
Libano	2,6 ²	8,6 ²	...	...	...	...	877 ²	5,1 ²	2670 ²	15,6 ²	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	.^Z	. ^Z	1411 ²	19,3 ²	2558 ^Y	36,1 ^Y	...	...	...	...
Omán	5,0 ²	11,1 ²	. ^X	. ^X	6770 ^X	15,4 ^X	8617 ²	21,5 ²	...	...	1,4 ^X	61,7 ^X
Palestina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	3,5	11,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	.^Y	. ^Y	...	18,3 ^Y	...	15,4 ^Y	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	6,2 ^Y	21,6 ^Y	...	...	...	...	...	...	6053	53,7	...	...
Turquía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89,3 ^X
Yemen	...	...	1483 ^X	39,7 ^X	723 ^X	19,4 ^X	471 ^X	12,6 ^X	...	...	3,4 ²	93,0 ²
El Pacífico												
Australia	5,3 ²	14,0 ²	4318 ²	10,0 ²	8142 ²	18,8 ²	7321 ²	16,9 ²	9851 ²	22,7 ²	...	63,5 ²
Fiji	3,9 ²	14,0 ²	...	...	1024 ²	12,5 ²	442 ^X	5,7 ^X	...	...	...	...
Islas Cook	3,9	...	...	9,7 ²	...	9,9 ²	...	10,2 ²	...	5,8	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	6,4	17,8	5700	17,0	6120	18,3	7467	22,3	9167	27,4	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 14

(continuación)

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza superior por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto en manuales escolares y material de enseñanza de enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas	Compensación del personal docente de primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	4,9	21,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional												
Afganistán	4,8 ^{..}	18,4^{..}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,0 ^{..z}	13,8 ^{..z}	.x	.x	...	...	304 ^x	12,2 ^x	437 ^x	17,5 ^x	...	...
Bhután	5,9	17,8	.x	.x	996	13,7	2631	36,1	3930	53,9	...	...
India	3,8 ^y	14,1 ^y	453 ^y	9,5 ^y	443 ^y	9,3 ^y	740 ^y	15,5 ^y	2563 ^y	53,7 ^y	...	...
Irán, República Islámica del	3,0	19,7	137	0,8	1,337	8,2	2534	15,5	2247	13,8	...	...
Maldivas	5,2 ^y	15,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	4,7	22,1	76	3,4	334	15,1	324 ^{..}	14,6 ^{..}	723	32,6	...	...
Pakistán	2,5	11,3	...	...	368	8,1	602	13,2	2353	51,6	...	...
Sri Lanka	1,6 ^z	9,8 ^z	.y	.y	459 ^z	4,3 ^z	665 ^z	6,3 ^z	2504 ^z	23,6 ^z	...	85,5 ^y
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	4,4	22,2	306	15,3	213	10,7	272	13,6	1316 ^z	68,2 ^z	1,2	70,8
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	4,5	19,4	6	0,4	319	20,0	254	15,9	3576 ^z	226,3 ^z	6,7	44,7
Burundi	5,4 ^z	17,2 ^z	2 ^z	0,3 ^z	96 ^z	12,8 ^z	232 ^z	31,0 ^z	2293 ^z	306,0 ^z	0,6 ^x	87,4 ^x
Cabo Verde	5,0 ^z	15,0 ^z	51 ^z	0,8 ^z	917 ^z	14,5 ^z	1046 ^z	16,5 ^z	1959 ^z	30,9 ^z	0,4 ^z	95,5 ^z
Camerún	3,0 ^z	13,8 ^z	159 ^y	5,8 ^y	166 ^y	6,0 ^y	543 ^y	19,7 ^y	1076 ^x	39,8 ^x	2,0 ^x	81,9 ^z
Chad	2,9 ^z	12,5 ^z	77 ^x	4,0 ^x	113 ^x	5,9 ^x	409 ^x	21,3 ^x	3573 ^x	185,7 ^x	...	71,0 ^x
Comoras	5,1 ^y	18,5 ^y	...	...	245 ^x	17,6 ^x	...	...	702 ^y	50,1 ^y	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	4971 ^z	83,7 ^z	...	...
Côte d'Ivoire	4,7	20,7	701	21,8	413	12,9	880	27,4	4000	124,5	4,7	68,7
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	4,5 ^z	27,0 ^z	15 ^y	1,2 ^y	100 ^y	8,4 ^y	317 ^y	26,7 ^y	4008 ^y	337,9 ^y	1,3 ^z	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	2,8 ^z	10,3 ^z	.z	.z	172 ^z	10,5 ^z	...	...	1765 ^y	108,8 ^y	...	89,2 ^z
Ghana	6,0 ^z	21,7 ^z	257 ^z	6,5 ^z	382 ^z	9,6 ^z	1286 ^z	32,5 ^z	3496 ^z	88,3 ^z	...	80,0 ^z
Guinea	3,5 ^z	14,1 ^z	.x	.x	126 ^z	10,2 ^z	124 ^y	10,0 ^y	1649 ^z	133,9 ^z	...	59,4 ^z
Guinea Bissau	2,4 ^z	16,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4 ^y	89,1 ^z
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesoto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	2,8 ^y	8,1 ^y	...	...	...	...	...	...	603 ^{..y}	80,9 ^{..y}	...	...
Madagascar	2,1 ^z	14,0 ^z	...	...	93 ^y	6,6 ^y	119 ^y	8,4 ^y	1457 ^y	102,6 ^y	...	71,0 ^z
Malawi	6,9	16,3	-	-	105	13,4	232	29,8	13 164 ^x	1725,5 ^x	1,0	...
Mali	4,3	18,2	30	1,9	232	14,7	416	26,4	2163 ^y	141,1 ^y	4,0	75,6
Mauricio	5,0	20,9	440 ^z	2,5 ^z	2,476	13,5	5334	29,1	2009	11,0	2,1	...
Mauritania	3,3 ^z	11,4 ^z	.z	.z	358 ^z	9,6 ^z	642 ^z	17,3 ^z	2835 ^z	76,3 ^z	...	...
Mozambique	6,5 ^z	19,0 ^z	...	...	163 ^z	15,3 ^z	739 ^z	69,2 ^z	1957 ^z	183,3 ^z	19,1 ^z	65,6 ^z
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	6,8	21,7	380	41,1	274	29,7	677	73,2	5535 ^y	617,7 ^y	7,5	81,6 ^z
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	1,2 ^x	7,8 ^x	...	...	...	...	...	...	1056 ^x	114,3 ^x	...	...
Rep. Democrática del Congo	2,2 ^z	16,8 ^z	41 ^z	5,9 ^z	55 ^z	8,0 ^z	41 ^z	5,9 ^z	562 ^z	80,7 ^z	...	...
República Unida de Tanzania	3,5	17,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	5,0 ^z	16,6 ^z	9 ^z	0,6 ^z	103 ^z	6,8 ^z	589 ^z	39,0 ^z	1493 ^z	98,9 ^z	...	...
Santo Tomé y Príncipe	3,9	12,3	386	12,3	366	11,7	264	8,4	1292	41,3	...	...
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	3,6 ^x	10,4 ^x	...	...	2025 ^x	8,7 ^x	1572 ^{..x}	6,7 ^{..x}	126 427 ^x	542,5 ^x	1,5 ^x	68,7 ^x
Sierra Leona	2,8	15,1	-	-	106 ^z	5,6 ^z	150 ^z	7,9 ^z	...	...	...	87,8 ^x
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudafrica	6,1	19,1	761	6,0	2242	17,7	2532	20,0	4802	37,9	1,8	76,9
Sudán del Sur	0,8 ^x	3,9 ^x	...	0,4 ^x	...	3,6 ^x	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	8,6 ^x	22,4 ^x	62 ^x	0,8 ^x	1617 ^x	20,8 ^x	3321 ^x	42,7 ^x	...	...	...	...
Togo	4,8	19,4	72	5,1	202	14,4	203 ^x	15,6 ^x	1581	112,2	0,3	85,5
Uganda	2,2 ^z	11,8 ^z	.z	.z	104 ^y	6,2 ^y	318 ^y	19,0 ^y	1280 ^y	76,3 ^y	3,0 ^z	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
A nivel mundial²	4,6	14,2	1038	10,1	1979	16,8	2546	19,7	3721	29,7	...	...
Países en transición	4,1	12,3	1531	24,3	...	...	...	...	2017	17,3	...	...
Países desarrollados	5,1	12,1	5665	15,7	7723	20,6	8232	22,8	9167	25,1	...	64,4
Países en desarrollo	4,4	16,2	...	...	...	14,2	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 14

(continuación)

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza secundaria por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por estudiante en PPA constante en USD en 2013	Gasto público en enseñanza superior por estudiante como % del PIB per cápita	Gasto en manuales escolares y material de enseñanza de enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas	Compensación del personal docente de primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en las instituciones públicas
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	838	6,4	...	17,8	5282	15,8	...	...	...	89,3
África Subsahariana	4,3	16,6	46	1,2	208	10,7	412	19,8	1959	102,6	...	...
América del Norte y Europa	5,0	12,1	5460	16,5	7543	20,8	8232	23,2	7195	25,4	...	64,5
América Latina y el Caribe	4,9	16,1	...	9,9	...	15,2	1972	17,3	...	...	...	...
América Latina	4,7	16,2	968	12,0	1385	14,7	1582	16,6	2985	21,7	...	81,0
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	2,8	12,9	1088	15,9	...	...	...	...	918	17,3	...	...
Asia Meridional	3,8	15,3	38	0,4	451	8,7	665	14,6	2353	32,6	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	3,9	15,4	812	5,9	2502	19,9	7609	19,3	8977	22,4	...	...
Asia Oriental	3,8	13,2	2266	6,7	7908	19,8	9650	21,5	8977	18,9	...	...
Asia Sudoriental	4,1	17,5	227	4,4	1240	19,9	...	...	2778	22,4	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países afectados por conflictos	3,8	16,6	...	1,6	351	10,8	537	15,5	2,353	53,7	...	...
Países de bajos ingresos	3,9	16,7	15	0,9	144	10,5	272	19,0	1,615	113,3	...	...
Países de ingresos medios	4,5	15,7	663	9,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Medios bajos	4,1	15,6	453	9,3	...	12,9	...	17,3	...	...	...	...
Medios altos	4,6	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos altos	4,9	11,9	5409	15,3	7812	19,1	8368	22,2	9614	24,0	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2015.

1. Base de datos de IDM del Banco Mundial, publicación de diciembre de 2015.

2. Todos los valores regionales son valores medios.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2015.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2011.

(*) Cálculo nacional.

(**) Cálculo parcial del IEU.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

تة والشانوب
SHA BELLE

Estudiantes
somalíes caminando
para ir a clase en el
internado Shabelle,
en Mogadiscio.

FOTOGRAFÍA: Kate Holt/Informe de
Seguimiento de la Educación en el Mundo

Cuadros de la ayuda internacional

INTRODUCCIÓN¹

Los datos relativos a la asistencia en materia de cooperación utilizados en este informe han sido obtenidos de las bases de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), las cuales registran información facilitada anualmente por los países miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), así como un número cada vez mayor de donantes que no son miembros del comité. En este informe, las cifras totales relativas a la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) neta proceden de la base de datos del CAD y, por otro lado, las relativas a la AOD bruta, la asistencia asignable por sectores y la asistencia a educación, proceden del Sistema de Notificación de los Países Acreedores. Ambas bases de datos están disponibles en www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

La AOD toma la forma de fondos públicos destinados a impulsar el desarrollo económico y social de los países en desarrollo. Se trata de una financiación en condiciones favorables, es decir, se proporciona como una ayuda o un préstamo cuya tasa de interés es más baja de la que se ofrece en el mercado y, además, habitualmente tiene un periodo de amortización más largo.

Puede consultar una versión más detallada de los cuadros de asistencia que incluyen la AOD por beneficiario en la página web del informe www.unesco.org/gemreport.

BENEFICIARIOS Y DONANTES DE LA AYUDA

Los *países en desarrollo* son los que figuran en la Parte 1 de la Lista de beneficiarios de asistencia del CAD: todos los países de ingresos bajos y medios, salvo doce países de

Europa Central y Oriental y algunos países en desarrollo más avanzados.

Los *donantes bilaterales* son países que proporcionan ayuda al desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría son miembros del CAD, un foro de importantes donantes bilaterales creado para fomentar la asistencia y su efectividad. Los donantes bilaterales también contribuyen ampliamente a la financiación de los donantes multilaterales a través de contribuciones que figuran como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son instituciones internacionales en las que participan los gobiernos, que encauzan toda su actividad o una fracción significativa de ella en beneficio de los países en desarrollo. Este grupo incluye bancos multilaterales de desarrollo (p. ej. el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), agencias de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (p. ej. la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo también conceden préstamos sin condiciones favorables a varios países de altos ingresos o ingresos medios, los cuales no cuentan como parte de la AOD.

TIPOS DE AYUDA

AOD total: asistencia bilateral y multilateral para todos los sectores, así como asistencia no distribuida por sectores, como la ayuda a los presupuestos generales y al alivio de la deuda. En el Cuadro 1, la AOD total procedente de donantes bilaterales es solo asistencia bilateral, mientras que la asistencia como porcentaje del ingreso nacional bruto es AOD bilateral y multilateral.

AOD asignable por sectores: asistencia asignada a un sector específico, como el de la educación o la salud. No

incluye asistencia para fines generales de desarrollo (p.ej. ayuda presupuestaria general), apoyo a la balanza de pagos, alivio de la deuda o asistencia de emergencia.

Alivio de la deuda: incluye la condonación de la deuda, esto es, la extinción de un préstamo en virtud de un acuerdo entre el acreedor (donante) y el deudor (beneficiario de la ayuda) y, también, otras mediadas sobre la deuda, tales como canjes de deuda, readquisiciones y refinanciación. En la base de datos del CAD, la condonación de la deuda se considera como una ayuda y, por tanto, cuenta como AOD.

Ayuda programática por país: se determina sustrayendo de la AOD total bruta aquella asistencia que:

- es impredecible por naturaleza (ayuda humanitaria y alivio de la deuda);
- no entraña flujos transfronterizos (costes administrativos, costes imputados por estudiantes; y costes relacionados con la concienciación sobre el desarrollo y la investigación en los países donantes);
- no forma parte de acuerdos de cooperación entre gobiernos (ayuda alimentaria procedente de los gobiernos locales);
- no se puede imputar a un país en concreto por donante (financiación no programática de una organización no gubernamental).

La asistencia programática por país no está incluida en los cuadros de asistencia pero se utiliza en varios lugares del informe.

AYUDA A LA EDUCACIÓN

Ayuda directa a la educación: ayuda a la educación incluida en la base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores como asignaciones directas al sector educativo. Se trata del total de la ayuda directa, según la define el CAD, para:

- educación básica, definida por el CAD como aquella que abarca la educación primaria, competencias básicas para la vida de jóvenes y adultos y la educación para la primera infancia;
- educación secundaria, tanto la educación secundaria general como la educación y la formación profesional;

- educación superior, incluida la formación técnica y administrativa avanzada;

- educación de «nivel no especificado», que se refiere a cualquier actividad que no puede atribuirse únicamente al desarrollo de un determinado nivel educativo, como investigación en educación o formación de investigadores. La ayuda a programas de educación general habitualmente se ubica dentro de esta subcategoría.

Ayuda total a la educación: ayuda directa a la educación más 20 % de ayuda al presupuesto general (ayuda proporcionada a gobiernos sin que esté asignada específicamente para proyectos o sectores específicos), lo que representa una estimación de entre el 15 % y el 25 % de ayuda presupuestaria que habitualmente beneficia al sector educativo.

Ayuda total a la educación básica: ayuda directa a la educación básica, más 10 % de la ayuda al presupuesto general, más 50 % para la educación de «nivel no especificado».

Compromisos y desembolsos: un compromiso es una obligación sólida de un donante expresada por escrito y respaldada a través de los fondos necesarios para proporcionar asistencia específica a un país o a una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia internacional real de recursos financieros o de bienes y servicios. A partir del Informe de 2011, en el texto y los cuadros se emplearon cifras de desembolso, pero en los años anteriores se reflejaron los compromisos. Dado que la ayuda comprometida en un determinado año puede desembolsarse más tarde, a veces a lo largo de varios años, las cifras de ayuda general basada en compromisos no pueden compararse directamente con los desembolsos. Solo se dispone de cifras fiables sobre desembolsos de ayuda a partir de 2002; en consecuencia, este año se considera como el año base.

Precios corrientes y constantes: las cifras sobre la ayuda que figuran en la base de datos del CAD se expresan en dólares estadounidenses. Al comparar las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario realizar un ajuste para compensar la inflación y las fluctuaciones de los tipos de cambio. Dichos ajustes conducen a que la ayuda se exprese en dólares constantes, esto es, en dólares fijados en el valor que tenían en un determinado año de referencia, incluido su valor externo en otras divisas. En

este informe la mayoría de los datos de asistencia se presentan en dólares estadounidenses constantes de 2014.

Fuente: OCDE-CAD, 2016.

NOTAS FINALES

1. En la página web del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, www.unesco.org/gemreport, está disponible un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a la introducción.

CUADRO 1

AOD bilateral y multilateral

	AOD TOTAL				AOD COMO % DEL PIB				AOD ASIGNABLE A SECTORES			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELATIVAS A LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014								MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	2015*	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	2015*	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Alemania	5438	9616	11 589	16 324	0,28	0,38	0,42	0,52	4108	9538	11 367	1877	623	1110
Australia	1887	3889	3498	3216	0,25	0,33	0,31	0,27	1294	2999	2916	12	10	7
Austria	481	552	637	789	0,23	0,27	0,28	0,32	224	344	327	29	46	109
Bélgica	1662	1316	1321	1338	0,52	0,45	0,46	0,42	739	865	913	740	18	10
Canadá	2498	3334	3278	3454	0,26	0,27	0,24	0,28	1066	2191	2091	6	...	...
Dinamarca	1687	2150	2131	2217	0,90	0,85	0,86	0,85	276	1311	1264	0	53	0
Emiratos Árabes Unidos**	1037	5401	4950	4852	...	1,34	1,26	1,09	...	2308	2353	...	...	...
Eslovenia**	...	21	20	28	...	0,13	0,12	0,15	...	13	13	...	...	...
España	1681	941	464	681	0,25	0,17	0,13	0,13	983	643	432	173	243	...
Estados Unidos	15 948	26 804	27 509	26 473	0,14	0,18	0,19	0,17	8904	17 843	18 137	1887	338	47
Estonia	1	12	15	19	...	0,13	0,14	0,15	...	7	9	...	...	...
Finlandia	438	835	938	826	0,35	0,54	0,59	0,56	299	526	621	0	...	...
Francia	6581	6836	6514	6327	0,39	0,41	0,37	0,37	3037	5759	6272	3482	1172	108
Grecia	246	42	46	139	0,21	0,10	0,11	0,14	213	14	16	...	...	...
Hungría	10	34	30	47	...	0,10	0,11	0,13	...	...	17	...	...	...
Irlanda	411	546	519	497	0,40	0,46	0,38	0,36	291	340	327	...	0	0
Islandia**	11	32	31	33	0,16	0,25	0,22	0,24	...	27	24	...	...	...
Italia	1627	874	1371	1958	0,18	0,17	0,19	0,21	212	383	432	959	39	28
Japón	6630	8071	6012	7024	0,22	0,23	0,19	0,22	3348	10 454	10 341	622	3768	...
Kazajistán	...	5	27	...	...	...	0,02	...	...	2	19	...	...	...
Kuwait**	91	186	229	...	...	...	...	...	...	490	525	...	...	...
Lituania	1	18	6	11	0,02	0,11	0,10	0,11	...	...	2	...	...	...
Luxemburgo	241	301	300	288	0,82	1,00	1,06	0,93	...	200	207	...	...	...
Noruega	2558	4045	3889	4273	0,90	1,07	1,00	1,05	1282	3043	2765	14	22	18
Nueva Zelanda	230	362	409	419	0,22	0,26	0,27	0,27	150	258	298	...	...	...
Países Bajos	3989	3673	4027	5069	0,80	0,67	0,64	0,76	1755	2933	2588	473	62	63
Polonia**	23	128	82	117	0,02	0,10	0,09	0,10	...	69	96	...	...	...
Portugal	289	305	246	168	0,25	0,23	0,19	0,16	252	185	206	...	9	12
Reino Unido	5113	11 289	11 233	12 534	0,33	0,70	0,70	0,71	2101	9098	8822	511	89	5
República Checa**	94	55	63	83	0,09	0,11	0,11	0,12	...	35	37	...	...	...
República de Corea	323	1369	1396	1534	0,06	0,13	0,13	0,14	...	1299	1286	...	...	...
República Eslovaca	13	16	16	21	0,03	0,09	0,09	0,10	...	12	9	...	...	...
Rumanía	...	20	70	...	...	0,07	0,11	...	...	...	69	...	...	...
Suecia	2335	3777	4343	5799	0,82	1,01	1,09	1,40	1104	2268	2327	118	...	...
Suiza	1450	2520	2779	2903	0,34	0,46	0,50	0,52	769	1328	1627	29	...	...
Ayuda TOTAL de donantes bilaterales****	68 632	108 593	117 955	115 364	0,25	0,31	0,31	0,32	32 406	76 783	78 753	10 933	6492	1518
BADEA	...	82	56	...	...	...	...	...	...	133	126	...	...	...
Banco Africano de Desarrollo	131	144	137	...	...	...	...	...	...	9	13	131	134	124
Banco Mundial (AIF)	8324	8202	10 262	...	...	...	...	...	10 073	11 956	13 337	529	101	10
Fondo Africano de Desarrollo	787	2188	1904	...	...	...	...	...	715	1851	1791	157	1	0
Fondo Árabe para el Desarrollo Económico y Social	...	388	358	...	...	...	...	...	...	894	878	...	...	...
Fondo Asiático de Desarrollo**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios en condiciones favorables)	936	623	180	...	...	...	...	...	...	...	...	490	...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	102	214	249	...	...	...	...	...	...	402	447	...	...	11
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	...	43	64	...	...	...	...	...	...	47	64	...	...	...
Fondos de inversión para el clima	...	152	350	...	...	...	...	...	...	152	349	...	...	...
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	1234	1008	1477	...	...	...	...	...	...	2696	2773	...	5	6
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	320	1937	1720	...	...	...	...	...	...	1309	1222	...	...	...
Instituciones de la UE	8780	15 757	16 389	...	...	...	...	...	1531	13 254	13 854	4	2	1

	AOD TOTAL				AOD COMO % DEL PIB	AOD ASIGNABLE A SECTORES			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELATIVAS A LA DEUDA					
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014					MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014					
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	2015*		Promedio anual 2002-2003	2013	2014	2015*	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	583	541	680	...	...	...	...	...	...	441	499	...	...	...
PNUD	405	467	459	...	...	...	...	...	...	417	391	...	...	...
Programa Mundial de Alimentos	477	365	309	...	...	...	...	...	...	71	53	...	...	...
UNICEF	847	1,234	1,295	...	...	...	...	...	510	764	834	...	...	...
Ayuda TOTAL de donantes multilaterales****	26 165	42 395	43 151	...	...	...	...	...	13 696	42 167	42 684	1311	245	154
TOTAL	94 797	150 988	161 105	...	...	...	...	...	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671

Fuente: Bases de datos de OCDE-CAD, CAD y CRS (2015).

*Datos preliminares.

**Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), pero están incluidos en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores. Islandia se convirtió en miembro del CAD en 2012 y ahora rinde cuentas al CRS. Eslovaquia, Eslovenia, Polonia y la República Checa se convirtieron en miembros del CAD en 2013.

***El Fondo Asiático de Desarrollo es donante en el ámbito de la educación pero no rinde cuentas a la OCDE en relación con desembolsos.

****El total incluye AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales no enumerados en esta lista.

(...) indica que no hay datos disponibles, (-) representa un valor nulo.

Los datos de la AOD total reflejan los desembolsos netos. La AOD asignable a sectores, el alivio de la deuda y otras medidas relativas a la deuda reflejan desembolsos brutos.

La AOD total procedente de donantes del CAD es solo ayuda bilateral, mientras que la AOD expresada en % del INB incluye AOD multilateral.

CUADRO 2

Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	TOTAL DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN			TOTAL DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Alemania	851	1770	1815	136	279	297	850	1762	1808	105	152	167	74	120	149
Australia	198	391	529	64	221	306	195	390	529	43	116	126	30	19	9
Austria	71	145	147	6	3	3	71	144	146	3	0	0	3	23	20
Bélgica	154	109	101	29	34	30	149	109	101	16	17	18	18	31	29
Canadá	258	262	245	107	137	140	254	255	242	74	92	95	11	53	34
Dinamarca	28	150	122	15	67	72	26	138	114	5	22	37	1	5	4
Emiratos Árabes Unidos*	...	713	184	...	356	94	...	100	140	...	1	22	...	1	4
Eslovenia*	...	5	7	...	1	1	...	5	7	...	0	0	...	0	0
España	197	80	53	65	35	21	197	78	53	43	11	8	45	12	9
Estados Unidos	428	977	1084	271	714	878	241	858	1049	166	604	820	0	30	15
Estonia	...	1	2	...	0	0	...	1	2	...	...	0	...	0	0
Finlandia	43	59	80	24	28	42	41	52	74	9	11	14	2	3	3
Francia	1444	1519	1477	185	224	125	1399	1466	1433	25	141	47	37	147	211
Grecia	58	11	11	28	1	1	58	11	11	23	...	...	20	...	...
Hungría	...	-	8	...	-	0	...	...	8	...	...	0	...	...	0
Irlanda	70	53	48	40	25	25	64	48	46	16	8	13	1	5	6
Islandia*	...	4	2	...	3	2	...	4	2	...	3	2	...	0	0
Italia	48	56	72	18	22	31	45	54	71	1	12	15	2	11	13
Japón	492	1139	588	139	471	181	440	657	515	79	102	54	36	49	70
Kazajstán	...	0	18	...	0	8	...	...	18	...	...	...	...	...	...
Kuwait*	...	29	42	...	5	4	...	29	42	...	0	...	...	12	13
Lituania	...	-	1	...	-	0	...	...	1	...	...	...	...	...	0
Luxemburgo	...	48	53	...	14	25	...	48	53	...	9	21	...	29	24
Noruega	205	291	305	120	214	216	191	275	291	93	179	181	10	5	8
Nueva Zelandia	98	83	77	27	28	25	96	79	74	11	24	21	11	3	3
Países Bajos	337	229	170	222	92	55	305	224	170	185	81	52	1	22	11
Polonia*	...	29	46	...	1	9	...	29	46	...	0	1	...	1	0
Portugal	76	54	57	11	12	11	76	53	56	7	0	0	8	7	6
Reino Unido	308	1582	1374	212	801	636	189	1536	1356	126	382	326	8	233	302
República Checa*	...	8	10	...	1	1	...	8	10	...	1	0	...	1	1
República de Corea	...	226	227	...	48	45	...	226	227	...	23	25	...	69	78
República Eslovaca*	...	5	4	...	1	1	...	5	4	...	0	0	...	1	1
Rumania	...	-	57	...	-	17	...	...	57	...	...	0	...	...	0
Suecia	114	137	178	74	79	112	95	115	169	46	46	85	3	6	8
Suiza	72	98	120	34	42	53	65	91	113	26	32	42	29	34	43
Ayuda total de donantes bilaterales	5549	10 260	9315	1829	3957	3467	5046	8853	9039	1103	2067	2192	352	930	1076
BADEA	...	8	5	...	2	1	...	8	5	...	0	0	...	0	1
Banco Africano de Desarrollo	...	0	0	...	-	0	...	0	0	...	...	...	...	...	...
Banco Mundial (AIF)	1153	1149	1629	775	477	737	1153	1148	1622	646	339	546	105	366	520
Fondo Africano de Desarrollo	98	182	112	53	56	26	75	95	69	11	...	...	2	53	37
Fondo Árabe para el Desarrollo Económico y Social	...	5	4	...	1	2	...	5	4	...	...	...	...	0	...
Fondo Asiático de Desarrollo**	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios en condiciones favorables)	421	243	166	211	122	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	17	21	...	7	5	...	17	21	...	6	3	...	6	13
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	...	-	-	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondos de inversión para el clima	...	-	0	...	-	-	...	...	0	...	...	...	...	...	0
Fondos Especial del Banco Asiático de Desarrollo	...	222	223	...	80	61	...	222	223	...	31	21	...	74	99
Fondo Especiales del Banco Interamericano de Desarrollo	...	42	54	...	36	40	...	42	54	...	34	30	...	1	1
Instituciones de la UE	220	1050	1016	105	400	429	78	862	773	26	166	161	14	90	71
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	...	...
PNUD	...	2	2	...	1	1	...	2	2	...	0	0	...	0	0
Programa Mundial de Alimentos	...	41	31	...	41	30	...	41	31	...	41	30	...	...	...
UNICEF	75	74	82	74	54	53	75	74	82	74	35	25	0	0	0
Ayuda total de donantes multilaterales	1967	3386	3740	1218	1628	1863	1381	2867	3281	757	1003	1211	121	591	742
Total	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403	473	1520	1818

Fuente: Base de datos CRS, ODCE-CAD (2015).

*Los Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania y Rumania no forman parte del CAD pero sí están incluidos en su base de datos CRS. Islandia se convirtió en miembro del CAD en 2012 y ahora rinde cuentas al CRS. La República Checa, Polonia, la República Eslovaca y Eslovenia se convirtieron en miembros del CAD en 2013.

**El Fondo Asiático de Desarrollo es donante en el ámbito de la educación pero no rinde cuentas a la OCDE en relación con desembolsos.

La ayuda de Francia, la de Nueva Zelandia y la del Reino Unido comprenden los fondos asignados a sus territorios de ultramar (ver Cuadro 3).

(...) indica que no hay datos disponibles, (-) representa un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos brutos. La proporción de AOD desembolsada para el sector de la educación es un porcentaje de los desembolsos de AOD bruta recogidos en los cuadros estadísticos de CRS. Las cifras de AOD total del Cuadro 1 representan desembolsos netos recogidos en los cuadros estadísticos del CAD.

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, NIVEL NO ESPECIFICADO			PORCENTAJE DE LA EDUCACIÓN EN EL TOTAL DE LA AOD (%)			PORCENTAJE DE LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN EN EL TOTAL DE LA AOD ASIGNABLE A SECTORES (%)			PORCENTAJE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL TOTAL DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN (%)		
MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			PORCENTAJE DE LA EDUCACIÓN EN EL TOTAL DE LA AOD (%)			PORCENTAJE DE LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN EN EL TOTAL DE LA AOD ASIGNABLE A SECTORES (%)			PORCENTAJE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL TOTAL DE LA AYUDA A LA EDUCACIÓN (%)		
Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
611	1244	1239	61	247	253	16	18	16	21	18	16	16	16	16
83	47	34	39	209	359	11	10	15	15	13	18	32	56	58
60	116	120	5	5	6	15	26	23	32	42	45	8	2	2
92	28	31	23	33	22	9	8	8	20	13	11	19	31	29
106	27	26	62	84	86	10	8	7	24	12	12	42	52	57
1	32	10	19	80	62	2	7	6	9	11	9	56	45	59
...	1	13	...	96	101	...	13	4	...	4	6	...	50	51
...	3	5	...	1	1	...	24	32	...	37	51	...	12	10
64	9	10	45	46	26	12	8	11	20	12	12	33	43	40
53	123	133	22	102	81	3	4	4	3	5	6	63	73	81
...	0	1	...	0	1	...	7	11	...	12	19	...	13	25
2	11	7	28	28	50	10	7	9	14	10	12	56	48	52
1062	1066	1062	274	112	113	22	22	23	46	25	23	13	15	8
4	9	9	10	1	1	23	25	24	27	78	67	49	6	7
...	...	7	...	...	0	...	-	25	...	...	44	...	...	3
4	6	6	43	29	21	17	10	9	22	14	14	57	47	51
...	...	...	...	0	0	...	11	7	...	13	9	...	90	92
11	12	11	31	20	32	3	6	5	21	14	16	38	40	43
257	250	211	68	257	180	7	14	10	13	6	5	28	41	31
...	...	1	...	...	17	...	2	65	...	...	91	...	50	47
...	8	21	...	10	9	...	16	18	...	6	8	...	17	10
...	...	1	...	...	1	...	-	22	...	...	58	...	...	29
...	0	0	...	9	8	...	16	18	...	24	26	...	29	47
49	36	46	39	56	57	8	7	8	15	9	11	58	74	71
43	48	46	30	4	4	42	23	19	64	31	25	28	34	32
77	104	101	42	17	7	8	6	4	17	8	7	66	40	32
...	27	28	...	1	16	...	23	56	...	42	48	...	3	21
52	23	28	9	23	22	26	18	23	30	29	27	15	22	20
1	129	126	53	792	602	6	14	12	9	17	15	69	51	46
...	6	8	...	1	1	...	15	16	...	24	27	...	14	7
...	83	84	...	50	41	...	16	16	...	17	18	...	21	20
...	3	3	...	1	1	...	30	27	...	42	49	...	19	15
...	...	22	...	...	34	...	-	82	...	...	83	...	...	30
8	19	31	37	44	45	5	4	4	9	5	7	65	58	63
1	11	12	10	13	15	5	4	4	8	7	7	47	43	44
2641	3484	3497	950	2373	2274	8	9	8	16	12	11	33	39	37
...	3	3	...	5	2	...	9	10	...	6	4	...	32	19
...	0	0	...	...	0	...	0	0	...	1	4	...	-	10
145	168	182	257	274	374	14	14	16	11	10	12	67	41	45
0	17	24	61	25	8	12	8	6	10	5	4	54	31	23
...	3	...	...	2	4	...	1	1	...	1	0	...	16	50
...
...	...	...	...	...	...	45	39	93	...	...	...	50	50	50
...	3	1	...	2	4	...	8	8	...	4	5	...	41	23
...	-	-
...	...	...	...	...	...	...	-	0	...	...	0	...	...	-
...	20	22	...	98	81	...	22	15	...	8	8	...	36	27
...	2	2	...	5	21	...	2	3	...	3	4	...	86	75
22	325	249	17	281	293	3	7	6	5	7	6	48	38	42
...	...	...	...	...	...	...	65	58	...	80	79	...	100	100
...	0	0	...	1	1	...	0	0	...	1	0	...	50	42
...	...	...	...	...	0	...	11	10	...	57	57	...	100	100
0	...	...	...	38	56	9	6	6	15	10	10	99	74	65
167	541	483	336	732	844	8	8	9	11	8	9	62	48	50
2809	4025	3980	1286	3105	3119	8	9	8	14	11	11	41	41	41

CUADRO 3

Beneficiarios de la ayuda a la educación

	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		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Asia Central y el Cáucaso	94	239	213	30	45	47	5	7	7	59	224	208	8	15	19
<i>No asignados en la región</i>	-	20	18	-	1	3	...	...	...	-	20	18	-	0	2
Armenia	18	40	29	7	8	6	43	...	...	8	31	28	1	1	2
Azerbaiyán	12	24	20	4	5	4	7	9	7	6	24	20	1	2	2
Georgia	26	47	42	6	9	11	23	36	43	20	47	42	3	4	5
Kazajistán	6	25	21	1	3	1	1	3	1	6	25	21	1	1	0
Kirguistán	12	32	40	4	10	14	9	24	35	5	26	37	0	2	4
Tayikistán	8	13	13	4	5	4	6	8	7	2	13	13	1	4	3
Turkmenistán	1	4	4	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	0
Uzbekistán	12	35	27	2	5	5	1	3	2	11	35	27	1	2	1
América del Norte y Europa	195	426	503	68	54	110	15	12	26	184	422	411	38	19	18
<i>No asignados en la región</i>	20	119	70	5	17	14	...	...	...	19	118	70	1	4	3
Albania	75	36	37	36	7	7	140	36	40	73	33	31	24	2	3
Belarús	-	31	32	-	2	3	-	5	9	-	31	32	-	0	1
Bosnia y Herzegovina	31	38	38	10	4	4	...	...	...	31	38	38	6	1	1
Croacia	9	-	-	0	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-
Ex República Yugoslava de Macedonia	13	21	15	5	3	3	37	26	24	9	21	15	2	2	2
Montenegro	-	9	5	-	1	1	-	37	22	-	9	5	-	0	0
República de Moldova	9	21	73	2	4	21	9	25	...	7	21	73	0	2	2
Serbia	36	64	58	10	9	9	29	30	31	34	64	56	4	2	3
Ucrania	-	88	174	-	8	49	-	5	30	-	88	89	-	5	3
Asia Oriental y Sudoriental	869	2104	1601	164	644	420	1	4	3	825	1624	1562	97	174	219
<i>No asignados en la región</i>	11	30	21	3	4	4	...	...	...	12	33	21	2	2	2
Camboya	47	85	93	18	28	30	8	15	16	39	85	93	7	12	9
China	364	518	490	17	30	21	0	0	0	364	518	490	10	4	4
Filipinas	36	61	99	8	31	62	1	3	5	35	61	99	5	23	44
Indonesia	149	373	238	49	150	90	2	5	3	142	305	238	35	28	28
Malasia	15	32	33	1	2	2	0	1	1	15	32	33	0	0	0
Mongolia	27	57	46	9	18	11	37	81	45	25	57	46	6	11	7
Myanmar	11	463	103	6	236	60	1	45	12	11	81	103	5	27	47
República Democrática Popular Lao	28	68	69	8	22	15	10	30	20	23	67	68	5	14	10
República Popular Democrática de Corea	2	4	13	0	2	0	0	1	0	2	4	13	0	2	0
Tailandia	30	47	45	2	7	6	0	1	1	30	47	45	0	3	3
Timor-Leste	20	34	34	4	12	14	26	64	76	16	34	34	2	2	4
Viet Nam	128	332	318	39	100	105	4	15	16	112	300	280	20	45	59
América Latina y el Caribe	575	899	882	224	330	306	5	7	6	554	882	866	169	203	170
<i>No asignados en la región</i>	48	86	65	12	14	14	...	...	...	48	86	65	8	8	10
Antigua y Barbuda	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	-	-	-
Argentina	19	31	28	2	6	4	1	1	1	19	31	28	1	2	0
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
Belice	0	2	1	0	1	0	5	26	11	0	2	1	0	1	0
Bolivia, E. P.	87	44	48	56	16	16	44	12	11	84	43	48	46	6	4
Brasil	39	119	113	4	18	17	...	...	...	39	119	113	2	5	4
Chile	15	30	30	1	7	5	1	5	3	15	30	30	0	3	0
Colombia	33	78	77	5	23	19	1	...	...	33	78	77	2	10	7
Costa Rica	3	16	11	0	5	4	1	11	9	3	16	11	0	3	2
Cuba	12	7	7	3	1	1	3	1	1	12	7	7	3	0	0
Dominica	1	2	1	0	1	0	34	107	43	0	0	0	-	0	0
Ecuador	17	38	37	3	15	14	2	8	8	17	38	37	2	6	4
El Salvador	8	19	24	3	10	12	4	14	17	8	17	24	2	8	9
Granada	0	1	3	-	0	1	-	2	115	0	1	0	-	0	-
Guatemala	30	27	27	16	13	13	8	6	6	29	26	27	13	11	12
Guyana	17	4	4	6	1	1	51	13	15	15	4	4	3	1	1
Haití	24	72	107	12	37	64	9	26	45	24	68	97	9	23	41
Honduras	37	51	44	28	43	33	26	41	32	36	51	42	24	42	30
Jamaica	12	15	9	9	7	6	27	...	...	9	10	9	7	4	5
México	31	60	63	2	10	8	0	1	1	31	60	63	1	3	1
Nicaragua	59	53	36	33	33	13	41	45	18	50	53	36	22	27	9
Panamá	5	4	4	0	2	2	1	4	...	5	4	4	0	1	1
Paraguay	7	25	15	4	18	8	4	23	11	7	25	15	3	16	7
Perú	33	44	47	9	16	19	3	5	6	33	44	47	7	10	14
República Dominicana	19	39	53	12	21	24	10	17	19	19	37	53	12	8	9
Saint Kitts y Nevis	0	1	-	0	1	-	2	97	-	0	0	-	-	0	-
San Vicente y las Granadinas	0	3	1	0	1	1	5	99	52	0	3	1	0	0	-
Santa Lucía	1	6	3	0	2	1	10	...	...	1	6	2	0	0	0
Suriname	3	2	3	1	0	1	19	2	16	3	2	3	1	0	0
Trinidad y Tobago	1	-	-	0	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	-
Uruguay	3	5	5	1	2	1	2	7	4	3	5	5	0	1	0
Venezuela, Rep. Bolivariana de	9	16	16	1	4	2	0	1	1	9	16	16	1	2	0
África del Norte y Asia Occidental	1071	2731	2108	216	1179	889	5	25	19	912	2002	1948	99	630	633
<i>No asignados en la región</i>	11	115	49	4	27	18	...	...	...	12	104	47	3	22	16
Arabia Saudita	2	-	-	0	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-
Argelia	135	136	127	1	3	2	0	1	1	135	136	127	0	1	1
Bahrein	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
Egipto	106	832	154	56	388	49	7	37	5	87	191	154	45	22	27

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, NIVEL NO ESPECIFICADO			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)			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 (%)		
MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
-	4	4	-	13	11	-	2	1	...	9	8	...	9	9	...	6	15
0	8	1	4	18	19	3	3	6	5	12	9	3	11	10	39	19	20
0	1	0	4	16	14	1	5	4	4	9	7	4	9	7	36	19	19
3	9	1	14	24	25	1	10	12	7	7	6	8	7	7	25	19	25
0	2	2	4	18	17	1	4	2	3	18	23	4	19	24	21	11	6
1	5	7	2	10	8	1	10	18	5	8	10	3	8	10	39	30	35
0	3	2	0	4	5	0	3	3	5	3	3	3	3	4	52	40	35
0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	15	13	6	15	14	35	5	3
3	10	5	6	16	14	2	7	7	6	11	7	9	11	7	17	15	17
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22
1	9	9	10	79	36	6	26	23	3	8	5	6	10	6	25	14	20
20	7	6	8	18	20	21	6	4	19	11	10	24	11	10	48	18	19
-	0	0	-	27	27	-	4	4	...	30	27	...	30	28	...	6	10
2	4	3	15	27	29	9	5	6	6	6	5	8	7	6	33	10	10
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	...	...	9	...	...	2	...	...
1	0	1	4	17	11	2	2	1	4	8	5	4	8	5	36	15	19
-	1	1	-	5	3	-	2	1	-	7	4	-	7	4	...	17	16
0	1	4	5	14	30	2	3	37	6	6	13	7	6	14	23	18	28
3	3	3	18	46	40	9	13	11	2	7	8	4	7	9	27	13	15
-	1	2	-	76	78	-	7	6	...	11	12	...	12	10	...	9	28
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
2	4	2	6	28	18	3	4	2	6	5	3	11	6	4	25	15	17
3	18	14	16	23	29	14	31	40	10	10	11	10	10	11	37	33	32
20	21	35	320	443	416	13	51	35	15	30	35	20	32	36	5	6	4
5	5	4	20	16	15	4	16	36	3	6	6	8	9	11	23	52	63
22	23	7	63	77	80	22	177	123	7	16	11	15	16	12	33	40	38
3	0	0	10	28	28	2	4	4	8	17	23	33	18	26	5	8	7
0	11	10	16	20	22	2	15	7	12	12	13	16	13	13	32	32	23
0	4	14	4	13	15	1	37	28	10	6	5	16	5	13	54	51	58
2	21	33	14	16	17	2	15	8	10	15	14	10	16	15	29	33	21
1	-	0	1	2	13	0	0	0	1	5	15	3	9	23	14	47	4
2	1	2	24	34	33	3	8	7	4	6	7	8	6	8	6	15	14
6	5	4	7	7	7	2	20	19	7	14	14	7	14	15	22	34	41
10	38	45	60	139	121	22	78	55	8	7	6	9	7	6	30	30	33
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
2	4	4	31	62	42	7	11	8	8	3	3	11	5	4	24	16	22
-	0	-	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	3	40	4	8
1	4	5	14	16	15	3	10	8	17	38	35	27	41	36	12	21	15
...
-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	...	...	5	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	5	4	4	60	62	41
15	10	12	7	8	8	16	19	24	8	6	7	13	6	7	64	37	33
4	10	4	29	78	79	5	26	26	9	9	10	16	9	10	11	15	15
1	2	4	11	17	16	2	9	10	19	32	11	21	35	12	9	24	17
3	6	8	21	36	38	6	26	24	4	9	6	5	10	6	15	29	24
0	4	2	3	5	4	0	4	3	5	22	13	7	24	14	11	30	33
1	0	1	7	5	5	1	2	1	15	7	6	18	8	7	26	14	12
0	0	-	0	0	0	-	0	-	8	7	4	4	2	3	29	42	34
5	3	4	9	10	10	1	20	19	6	17	16	8	18	18	18	41	38
2	4	6	2	3	3	1	2	6	4	8	16	6	9	18	38	53	49
0	1	-0	0	0	0	-	0	0	2	6	7	2	7	1	-	3	49
5	8	9	6	4	3	4	3	4	9	5	9	12	5	9	53	49	49
7	0	0	1	2	2	4	1	1	19	3	2	26	3	3	33	40	36
1	8	8	7	13	12	6	24	37	12	6	10	17	8	11	52	51	60
2	5	5	2	1	2	9	3	5	9	8	6	15	8	7	77	85	76
0	4	1	0	1	1	2	1	1	11	11	7	12	10	7	75	48	69
6	4	6	22	39	42	1	13	14	14	8	7	15	8	7	6	17	13
3	11	16	13	3	3	12	11	9	8	10	8	13	11	8	55	63	36
3	1	0	1	2	2	0	1	1	11	8	10	14	9	11	9	42	42
1	3	3	2	2	2	2	3	3	8	13	11	14	14	11	49	74	57
7	4	5	15	17	17	5	12	12	5	8	9	8	9	10	27	37	41
3	1	2	2	3	13	2	25	29	10	18	23	16	19	24	66	55	45
-	0	-	0	0	-	0	0	-	1	9	...	1	2	...	28	47	...
0	0	-	0	0	0	0	2	1	4	22	15	7	34	25	25	50	47
0	2	0	0	0	0	0	4	2	4	20	16	4	21	19	31	33	42
0	-	-	1	2	1	0	0	1	7	8	21	7	8	21	43	5	32
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	...	...	15	...	...	1	...	...
0	1	1	2	1	1	1	2	2	20	12	5	23	12	5	16	37	25
1	1	2	6	9	9	1	5	5	11	41	40	15	46	45	10	24	14
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
1	3	4	3	80	30	1	4	4	7	8	4	12	13	6	36	23	37
1	-	-	2	-	-	0	-	-	49	...	...	51	...	...	4	...	...
1	3	3	131	129	120	2	4	3	51	43	50	80	49	55	1	2	2
0	-	-	0	-	-	0	-	-	54	...	...	57	...	...	1	...	...
12	13	8	27	66	74	4	90	45	6	14	3	9	7	6	53	47	32

CUADRO 3

Beneficiarios de la ayuda a la educación (continuación)

	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		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Iraq	8	60	68	1	19	20	0	4	4	8	60	68	1	14	14
Jordania	131	254	365	58	178	254	80	181	252	21	210	267	0	138	182
Líbano	41	160	180	1	95	92	3	195	180	41	159	180	1	89	68
Libia	-	11	10	-	1	1	-	1	2	-	11	10	-	0	-
Marruecos	286	343	311	17	88	45	4	25	13	286	342	311	6	50	14
Omán	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Palestina	51	334	354	21	271	293	48	592	629	51	310	343	15	237	262
República Árabe Siria	32	96	72	1	32	19	1	16	...	32	96	72	1	22	18
Sudán*	21	27	30	11	11	16	2	2	3	18	27	30	7	7	12
Túnez	100	146	170	2	21	34	2	22	35	100	139	136	1	2	2
Turquía	101	127	124	17	10	8	3	2	2	76	127	124	3	2	0
Yemen	44	89	95	23	37	37	6	9	9	43	89	80	17	24	17
Pacífico	221	269	228	84	106	105	72	66	64	180	225	226	32	44	64
<i>No asignados en la región</i>	12	25	21	2	3	3	...	...	...	12	25	21	1	2	1
Fiji	11	19	18	3	5	4	28	55	37	11	19	18	2	2	0
Islas Cook	4	4	4	1	3	3	568	1542	1631	4	4	4	0	3	3
Islas Marshall	12	15	9	6	7	9	797	857	979	1	2	9	0	0	8
Islas Salomón	8	33	19	2	14	11	34	156	118	7	33	19	0	12	10
Kiribati	10	11	12	3	5	8	242	395	540	10	11	12	0	5	7
Micronesia, Estados Federados de	24	24	38	12	13	29	696	864	1994	2	2	38	0	1	21
Nauru	0	5	4	0	1	0	16	484	149	0	5	4	-	-	-
Niue	6	4	2	2	2	1	14 094	10 932	4541	4	3	0	0	0	0
Palau	4	4	1	2	2	1	1069	1366	370	1	2	1	0	0	0
Papua Nueva Guinea	89	66	55	40	27	23	47	21	18	88	66	55	24	2	2
Samoa	13	20	15	5	6	4	157	194	125	13	18	15	2	2	2
Tonga	8	11	7	2	7	2	130	415	137	8	10	7	1	6	1
Tuvalu	2	7	5	1	3	2	619	1919	1144	2	6	5	0	0	0
Vanuatu	17	20	19	3	9	8	109	266	213	17	20	19	0	9	7
Asia Meridional	953	2178	2687	589	967	1234	3	5	7	766	2092	2660	457	606	945
<i>No asignados en la región</i>	14	50	40	6	13	14	...	...	...	13	48	40	3	10	12
Afganistán	39	443	388	25	239	278	7	44	50	33	442	388	16	131	257
Bangladesh	148	528	449	97	311	207	6	19	13	139	444	421	89	227	152
Bhután	9	4	2	5	2	1	44	16	6	9	4	2	3	1	0
India	376	384	806	277	28	270	2	0	2	355	384	806	257	9	247
Irán, República Islámica del	39	79	77	1	2	1	0	0	0	39	79	77	1	1	0
Maldivas	9	2	2	3	1	1	52	...	...	9	2	2	3	0	0
Nepal	51	137	165	33	74	77	10	22	24	49	137	165	25	55	60
Pakistán	218	454	643	126	252	342	7	12	16	77	454	643	48	148	199
Sri Lanka	51	97	116	17	47	43	11	26	25	44	97	116	12	23	17
África Subsahariana	2810	3395	3233	1478	1627	1489	13	11	9	2224	2854	2841	922	896	821
<i>No asignados en la región</i>	86	114	115	65	40	44	...	...	...	84	108	102	50	24	25
Angola	41	18	31	23	4	15	12	1	3	41	18	31	16	2	6
Benin	44	75	42	16	38	17	13	23	10	39	59	35	11	21	12
Botswana	3	19	38	0	9	19	1	29	59	3	19	38	0	0	0
Burkina Faso	90	105	89	54	65	52	27	22	17	63	76	66	35	44	36
Burundi	14	38	32	6	18	15	5	12	9	10	30	25	2	6	5
Cabo Verde	38	27	29	5	3	3	59	49	49	36	24	26	2	0	0
Camerún	99	97	101	18	7	5	6	2	1	86	97	101	10	4	3
Chad	28	13	18	14	7	8	9	3	3	19	13	14	5	5	4
Comoras	13	16	16	4	3	1	44	22	10	13	14	16	4	1	0
Congo	26	21	21	2	2	2	5	3	3	26	21	21	1	2	1
Côte d'Ivoire	93	84	81	33	30	27	12	9	8	55	40	41	9	7	6
Djibouti	30	25	18	8	11	5	63	119	53	27	20	12	5	8	1
Eritrea	19	14	9	8	0	1	16	0	2	19	14	9	5	0	0
Etiopía	104	359	439	58	211	259	5	14	16	80	325	422	31	104	134
Gabón	31	27	25	5	1	1	27	8	5	30	27	25	4	0	0
Gambia	10	5	9	6	3	5	29	11	16	8	5	9	5	2	2
Ghana	127	146	88	81	92	42	26	24	11	79	132	85	47	73	39
Guinea	45	43	54	27	13	20	18	7	11	41	37	35	23	7	9
Guinea Bissau	10	10	19	4	7	10	19	24	38	10	10	15	4	5	5
Guinea Ecuatorial	9	2	2	5	1	0	62	9	4	9	2	2	3	0	0
Kenya	86	152	99	57	80	57	11	11	8	81	108	99	51	45	50
Lesotho	24	10	3	12	5	3	34	16	7	20	3	3	7	2	2
Liberia	3	41	48	2	24	29	5	34	41	3	36	33	2	14	15
Madagascar	84	65	85	37	35	37	15	11	12	66	65	58	21	29	13
Malawi	75	72	87	44	44	51	21	16	18	70	64	83	30	23	30
Malí	101	107	102	54	51	48	29	19	17	78	50	67	30	20	24
Mauritania	35	31	25	14	9	2	30	16	4	30	20	25	8	3	1
Mauricio	17	21	14	0	6	1	3	53	13	17	14	13	0	2	1
Mozambique	153	223	218	85	121	121	22	23	22	110	170	166	45	51	58
Namibia	27	68	47	14	30	17	39	79	43	27	68	47	12	3	2
Niger	56	49	89	29	26	45	15	8	14	35	33	62	8	15	18
Nigeria	33	157	147	17	63	56	1	2	2	32	157	147	12	40	12
República Centroafricana	9	6	21	1	1	9	2	2	12	9	6	4	1	0	0
República Democrática del Congo	123	132	103	55	87	58	6	7	5	31	131	103	5	74	49
República Unida de Tanzania	299	262	135	228	120	67	33	13	7	225	165	108	178	36	34
Rwanda	64	129	87	28	64	36	21	37	20	44	119	86	5	20	18
Santo Tomé y Príncipe	6	7	7	1	1	1	47	43	17	6	7	7	1	0	0

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, NIVEL NO ESPECIFICADO			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)			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 (%)		
MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)			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 (%)		
Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
1	18	17	6	19	27	0	9	11	1	4	5	1	4	9	18	31	29
3	14	3	12	22	35	5	36	46	13	16	13	6	21	18	44	70	70
2	10	15	36	50	49	2	10	47	30	21	19	39	32	31	3	59	51
-	2	0	-	7	7	-	1	3	...	8	5	...	8	8	...	6	13
4	59	66	253	160	168	22	74	63	36	13	11	54	13	11	6	26	15
0	-	-	0	-	-	0	-	-	10	...	...	11	...	...	26	...	...
8	9	10	15	21	19	13	43	51	8	13	15	11	17	21	41	81	83
0	3	0	29	51	52	1	20	2	28	5	4	41	31	24	5	33	26
1	4	1	6	9	7	3	8	9	5	2	3	16	5	7	50	40	55
16	9	10	81	97	94	2	32	30	23	14	15	34	14	15	2	15	20
3	9	10	66	99	98	4	17	16	19	4	3	28	4	3	17	8	6
6	15	15	8	23	22	12	27	25	13	8	7	19	11	9	52	42	39
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
1	0	0	9	20	17	0	2	2	14	10	9	18	11	10	13	14	12
0	1	2	6	9	9	3	7	7	21	21	20	27	23	21	28	28	20
1	0	0	1	1	1	1	0	0	42	21	13	44	21	13	32	67	76
0	-	-	0	1	0	0	1	0	18	16	15	10	6	17	47	48	97
1	9	2	3	9	6	3	4	2	7	12	9	8	12	10	29	41	56
0	3	2	3	2	2	6	1	1	37	17	16	37	17	16	32	51	62
0	-	-	1	0	0	0	0	17	18	17	32	7	5	33	48	53	77
-	3	3	0	1	0	0	1	0	0	19	17	1	19	18	46	14	6
-	-	0	1	1	0	3	2	0	42	23	12	64	25	6	45	41	43
0	0	-	1	1	0	0	1	1	14	13	5	7	8	5	45	45	50
7	2	2	26	12	9	31	51	41	19	10	9	19	10	9	45	41	42
1	2	2	4	9	8	6	5	3	24	16	15	25	18	17	36	28	25
1	0	0	4	4	3	2	1	2	24	13	8	26	13	9	26	60	32
0	0	-	1	1	2	1	5	3	20	25	14	21	27	14	36	39	32
5	3	3	5	7	7	6	2	1	34	22	18	37	23	19	20	47	42
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
2	5	5	4	20	14	3	7	5	3	5	4	6	7	5	40	27	35
1	37	39	4	59	50	12	215	43	3	9	8	5	10	9	64	54	72
24	81	141	18	53	46	7	83	82	10	15	14	12	16	15	65	59	46
2	1	0	1	1	1	3	1	1	14	3	1	17	3	1	53	38	31
13	227	356	66	111	157	19	37	44	11	9	16	13	9	16	74	7	33
1	0	1	38	77	74	0	2	2	27	62	59	41	71	68	2	2	1
2	0	0	3	1	1	0	1	2	41	5	7	57	5	8	33	35	36
3	19	41	8	26	29	13	37	34	11	13	16	12	14	16	64	54	47
1	26	37	12	72	120	16	209	287	6	15	15	7	18	16	58	56	53
7	15	34	21	12	13	3	46	52	7	11	12	11	13	13	34	48	37
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
3	13	12	7	45	35	28	21	24	4	3	2	8	3	3	75	35	38
1	7	3	11	4	4	13	4	17	8	5	11	18	6	11	56	24	48
4	5	3	19	14	16	4	19	4	12	11	7	16	10	6	37	51	42
1	0	0	1	1	1	1	18	37	6	15	32	8	15	33	14	48	49
7	9	11	10	10	10	11	12	9	13	9	8	15	9	7	60	62	58
0	4	4	3	4	5	4	15	11	5	7	6	7	6	6	44	48	45
3	11	10	28	10	14	2	3	2	27	10	11	31	12	12	12	11	10
2	6	11	71	82	83	3	5	4	9	12	11	25	15	13	18	7	5
1	1	2	5	4	4	7	3	4	8	2	4	7	5	6	48	53	44
1	0	1	8	12	13	0	1	2	36	9	22	40	24	23	31	15	7
0	3	4	22	15	15	3	1	1	24	12	16	43	17	21	9	11	9
2	6	8	34	24	25	10	2	1	8	4	7	17	9	6	35	36	33
6	1	3	14	9	6	2	2	2	31	15	10	36	18	11	25	45	29
3	10	3	3	3	4	8	0	2	6	17	11	11	19	13	45	2	13
5	24	38	15	17	17	29	180	233	6	9	12	8	11	14	55	59	59
2	2	3	22	22	21	1	3	2	20	25	19	40	26	20	18	6	4
1	1	0	1	1	1	1	1	6	13	4	9	15	5	9	63	59	54
2	23	30	10	13	12	20	23	5	11	10	7	12	10	7	64	63	48
4	1	2	11	24	22	3	5	2	13	7	9	18	13	9	60	30	37
1	0	0	5	2	3	0	2	7	7	10	16	17	11	18	41	64	56
1	0	0	1	1	1	4	2	0	28	25	16	35	34	22	49	39	29
5	20	13	18	17	22	7	26	14	12	4	3	16	4	4	66	53	58
5	1	-	2	0	0	6	1	0	21	3	2	23	1	2	50	56	89
0	6	2	0	2	3	1	14	13	3	8	6	15	8	6	70	58	61
2	6	8	30	18	17	14	12	20	12	10	14	15	14	13	44	54	43
16	6	9	2	2	5	23	33	38	12	6	8	17	7	9	59	61	59
6	9	14	17	17	17	24	4	12	14	7	8	16	6	8	54	48	47
2	2	5	14	13	17	6	2	2	9	9	8	16	10	11	38	30	8
-	3	3	17	9	8	0	1	1	35	12	11	37	10	11	2	27	10
4	20	22	26	11	12	36	88	74	6	9	10	10	9	9	55	54	55
7	10	13	4	1	3	4	54	29	18	22	17	20	24	18	52	44	35
3	8	12	4	4	5	20	6	28	11	6	9	13	7	11	51	52	50
2	40	31	10	29	16	9	48	88	8	6	6	9	6	6	51	40	38
1	0	0	7	4	3	1	2	1	13	3	3	18	7	2	11	22	42
4	17	20	14	15	15	9	25	19	3	5	4	4	7	6	45	66	57
6	27	5	15	32	30	25	71	39	15	7	5	21	6	4	76	46	50
5	11	19	7	10	14	27	77	36	13	12	8	16	12	9	44	50	42
1	2	2	3	3	4	0	2	0	14	14	17	19	17	19	18	18	8

CUADRO 3

Beneficiarios de la ayuda a la educación (continuación)

	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		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Senegal	117	146	172	37	59	63	22	26	27	111	130	162	19	44	42
Seychelles	1	3	1	0	1	0	49	155	41	1	3	1	-	0	0
Sierra Leona	24	29	44	15	17	27	21	17	26	11	18	21	7	11	14
Somalia	5	28	33	4	20	23	3	11	13	5	28	33	3	18	16
Sudáfrica	119	68	45	54	24	14	7	3	2	119	54	45	43	6	8
Sudán del Sur*	-	64	55	-	36	37	...	20	19	-	64	55	-	16	26
Swazilandia	3	5	6	2	4	5	7	20	23	3	5	6	0	4	5
Togo	15	23	23	1	6	2	2	6	2	14	19	23	1	4	1
Uganda	222	122	126	156	47	40	29	6	5	190	122	120	109	43	31
Zambia	134	55	77	84	34	47	38	12	15	92	45	72	46	18	20
Zimbabwe	14	59	62	6	44	44	2	16	16	14	59	62	4	37	39
Territorios de ultramar**	247	75	72	123	25	24	2198	7180	7262	241	71	69	1	12	13
Anguila (RU)	1	1	-	0	0	-	...	...	...	1	0	-	-	0	-
Islas Turcas y Caicos (RU)	1	-	-	1	-	-	242	...	...	1	-	-	1	-	-
Mayotte (Francia)	173	-	-	86	-	-	...	...	...	173	-	-	-	-	-
Montserrat (RU)	5	4	3	3	2	1	6525	...	...	0	2	2	0	0	-
Santa Elena (RU)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	-	0	-
Tokelau (Nueva Zelanda)	6	2	2	3	1	1	13 883	7180	7262	5	-	0	0	-	0
Wallis y Futuna (Francia)	61	67	66	31	21	22	...	...	...	61	67	66	-	12	13
<i>No asignados por región o país</i>	<i>482</i>	<i>1329</i>	<i>1528</i>	<i>72</i>	<i>607</i>	<i>705</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>481</i>	<i>1324</i>	<i>1528</i>	<i>35</i>	<i>471</i>	<i>502</i>
Total	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	9	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403
Países de bajos ingresos	1786	2831	2810	1029	1488	1509	14	15	15	1352	2468	2487	631	832	961
Países de ingresos medios-bajos	3048	6133	5504	1368	2658	2267	5	9	7	2578	4702	5256	934	1305	1477
Países de renta media-alta	1669	2620	2655	346	660	694	2	4	4	1495	2519	2511	183	367	376
Países de ingresos altos	327	173	158	138	52	41	10	4	3	320	167	154	7	22	16
No asignados por ingresos	685	1888	1927	167	727	818	...	...	...	682	1865	1912	105	544	573
Total	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	10	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403
África del Norte y Asia Occidental	1071	2731	2108	216	1179	889	5	25	20	912	2002	1948	99	630	633
África Subsahariana	2810	3395	3233	1478	1627	1489	13	11	10	2224	2854	2841	922	896	821
América del Norte y Europa	195	426	503	68	54	110	...	...	...	184	422	411	38	19	18
América Latina y el Caribe	575	899	882	224	330	306	5	8	8	554	882	866	169	203	170
Asia Central y el Cáucaso	94	239	213	30	45	47	5	9	9	59	224	208	8	15	19
Asia Meridional	953	2178	2687	589	967	1234	3	5	7	766	2092	2660	457	606	945
Asia Oriental y Sudoriental	869	2104	1601	164	644	420	1	4	3	825	1624	1562	97	174	219
Pacífico	221	269	228	84	106	105	73	68	66	180	225	226	32	44	64
Territorios de ultramar	247	75	72	123	25	24	...	...	...	241	71	69	1	12	13
No asignados por región o país	482	1329	1528	72	607	705	...	...	...	481	1324	1528	35	471	502
Total	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	10	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403

Fuente: Base de datos CRS, ODCE-CAD (2014).

*Las cifras de desembolsos de ayuda para 2002-2003 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.

(...) indica que no hay datos disponibles, (-) representa un valor nulo.

La proporción de la educación en AOD total no coincide con la del Cuadro 2, ya que la base de datos de CAD se utiliza para los donantes y la base de datos CRS para los beneficiarios en las cifras totales de AOD.

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 2014.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, NIVEL NO ESPECIFICADO			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)			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 (%)		
MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)			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 (%)		
Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
3	12	28	59	61	59	30	13	32	17	14	14	20	15	15	32	40	37
0	0	-	0	1	1	1	2	0	18	10	7	18	10	6	37	43	34
1	3	3	1	1	1	2	3	3	5	5	5	6	5	5	63	61	61
-	5	3	0	1	1	2	5	13	2	3	3	9	7	6	78	71	69
9	3	4	45	23	19	22	21	13	21	5	3	24	4	3	46	35	32
-	4	4	-	4	3	-	40	22	...	5	3	...	9	9	...	57	67
0	0	0	0	0	0	3	1	1	11	4	6	15	4	6	46	82	86
0	4	10	12	10	11	1	2	1	17	10	10	25	11	11	9	28	8
6	60	65	13	11	13	62	8	11	19	7	7	25	7	7	70	39	31
4	1	2	9	3	3	33	23	48	10	5	7	15	4	7	62	62	61
0	5	8	5	5	5	4	12	11	6	7	8	10	8	9	44	73	71
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
0	-	-	0	-	-	0	-	-	23	12	...	23	1	...	18	50	...
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	-	-	0	-	-	172	-	-	76	...	...	77	...	...	50	...	...
-	0	0	0	0	0	-0	2	1	10	6	7	1	5	5	52	46	43
0	0	-	-	0	0	0	1	1	7	1	0	7	1	0	6	32	47
-	-	-	1	-	-	4	-	-	52	8	11	68	-	0	49	50	51
-	37	35	0	1	0	61	18	18	75	63	66	75	64	67	50	32	33
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
87	325	371	271	361	381	363	951	774	8	8	8	13	9	9	58	53	54
220	773	1005	1026	1349	1442	397	1275	1331	10	9	9	14	10	11	45	43	41
137	190	191	1024	1477	1452	151	485	493	10	12	11	15	12	12	21	25	26
8	45	48	51	48	44	255	52	45	36	25	19	43	26	19	42	30	26
20	187	204	436	791	660	120	343	476	5	5	4	10	8	8	24	38	42
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41

CUADRO 4

Beneficiarios de AOD

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE A SECTORES			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELATIVAS A LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Asia Central y el Cáucaso	1879	2809	2727	26	35	33	1144	2589	2584	6	-	-
<i>No asignados en la región</i>	-	221	210	...	...	...	-	214	197	-	-	-
Armenia	338	326	309	111	109	103	246	273	291	-	-	-
Azerbaiyán	352	272	268	42	29	28	159	267	264	-	-	-
Georgia	345	714	676	75	172	165	237	642	622	-	-	-
Kazajstán	224	135	93	15	8	5	141	131	90	-	-	-
Kirguistán	212	388	402	42	69	70	143	338	379	6	-	-
Tayikistán	171	399	370	26	50	46	82	376	353	-	-	-
Turkmenistán	26	24	26	6	5	5	13	23	25	-	-	-
Uzbekistán	211	331	373	8	12	13	123	326	362	-	-	-
América del Norte y Europa	4387	4971	5790	50	59	69	2245	4549	4733	1177	1	17
<i>No asignados en la región</i>	627	1482	1496	...	...	...	307	1154	1188	33	-	-
Albania	400	326	354	128	113	123	305	293	315	-	-	-
Belarus	-	104	119	-	11	13	-	102	114	-	-	-
Bosnia y Herzegovina	536	583	706	141	152	185	382	571	617	7	1	1
Croacia	145	-	-	33	-	-	99	-	-	-	-	-
la Ex República Yugoslava de Macedonia	295	257	293	145	124	141	225	253	290	0	-	-
Montenegro	5	133	148	9	213	236	5	129	120	-	-	17
República de Moldova	146	353	551	35	87	135	106	342	535	1	-	-
Serbia	2223	966	724	239	108	81	806	948	652	1137	-	-
Ucrania	-	767	1399	-	17	31	-	759	901	-	-	-
Asia Oriental y Sudoriental	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6059	13 566	12 957	373	3663	1175
<i>No asignados en la región</i>	177	592	679	...	...	...	112	536	588	-	-	-
Cambodia	484	853	854	38	57	57	368	835	825	-	1	-
China	2500	1713	1389	2	1	1	1842	1633	1354	-	-	-
Filipinas	1180	1019	1544	14	11	16	424	653	940	9	3	6
Indonesia	2023	2334	2104	9	9	8	972	1912	1997	347	9	32
Malasia	185	186	144	8	6	5	46	179	126	-	-	-
Mongolia	218	469	358	89	167	125	150	449	344	-	-	-
Myanmar	111	7302	2125	2	139	40	67	1521	794	14	3650	1136
República Democrática Popular Lao	276	451	488	50	70	74	231	427	451	2	-	-
República Popular Democrática de Corea	191	78	88	8	3	4	76	43	60	-	-	-
Tailandia	766	822	628	12	12	9	355	755	569	-	-	-
Timor-Leste	268	249	246	294	226	218	229	244	232	-	-	-
Viet Nam	1634	4639	4923	20	51	54	1186	4379	4676	0	0	0
América Latina y el Caribe	7208	11 518	11 339	13	19	18	4764	9747	9867	707	31	19
<i>No asignados en la región</i>	607	2594	2348	...	...	...	423	1579	1483	1	-	-
Antigua y Barbuda	7	3	2	83	29	23	7	2	2	-	0	-
Argentina	110	82	81	3	2	2	70	76	79	6	2	-
Aruba	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-
Barbados	3	-	-	11	-	-	2	-	-	-	-	-
Belice	13	50	35	47	149	103	8	44	32	3	0	0
Bolivia, E. P.	1144	728	714	131	71	69	621	705	700	392	-	-
Brasil	422	1339	1132	2	7	6	245	1320	1116	-	4	1
Chile	77	94	260	5	5	15	69	85	255	1	-	-
Colombia	832	904	1282	20	19	27	728	816	1205	0	0	0
Costa Rica	64	74	84	16	16	18	46	67	79	-	5	1
Cuba	79	102	104	7	9	9	65	88	91	-	-	5
Dominica	15	24	19	212	331	259	11	16	16	-	-	-
Ecuador	308	226	228	23	15	15	227	207	205	10	-	-
El Salvador	239	231	158	41	38	26	130	192	137	4	1	1
Granada	11	15	40	107	138	378	11	12	17	-	-	-
Guatemala	335	550	323	27	36	21	253	519	291	-	0	0
Guyana	90	118	168	121	156	221	57	117	165	17	-	-
Haití	202	1140	1058	23	111	101	139	858	847	1	1	1
Honduras	430	659	676	65	85	86	237	621	638	59	1	-
Jamaica	114	130	125	43	47	45	69	96	120	11	6	0
México	222	790	940	2	6	8	212	782	932	0	-	-
Nicaragua	708	519	460	136	88	77	376	482	434	179	1	-
Panamá	46	52	38	14	14	10	35	47	35	5	0	0
Paraguay	94	185	136	17	29	21	54	179	133	-	0	0
Perú	685	527	519	26	17	17	408	491	477	13	8	9
República Dominicana	183	211	231	21	21	23	119	193	217	-	-	-
Saint Kitts y Nevis	5	15	-	101	287	-	5	9	-	-	-	-
San Vicente y las Granadinas	7	12	10	68	105	88	5	8	6	3	-	-
Santa Lucía	17	27	17	107	151	92	17	26	11	-	-	-
Suriname	41	32	14	84	60	26	38	31	13	-	-	-
Trinidad y Tobago	6	-	-	4	-	-	5	-	-	0	-	-
Uruguay	17	46	97	5	13	28	15	44	96	2	-	-
Venezuela, Rep. Bolivariana de	77	39	40	3	1	1	59	36	35	-	-	-
África del Norte y Asia Occidental	8023	26 282	26 293	23	63	62	4501	17 017	17 520	455	142	99
<i>No asignados en la región</i>	164	1450	1361	...	...	...	102	800	796	2	0	2
Arabia Saudita	5	-	-	0	-	-	5	-	-	-	-	-
Argelia	264	319	254	8	9	7	170	280	229	-	-	-

CUADRO 4

Beneficiarios de AOD (continuación)

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE A SECTORES			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELATIVAS A LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Bahrein	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Egipto	1678	5937	4490	23	69	51	1021	2576	2480	187	131	97
Iraq	1450	1487	1343	57	45	39	784	1329	758	-	-	-
Jordania	1039	1618	2897	208	231	401	331	1001	1459	68	-	-
Libano	138	775	961	38	157	182	104	496	581	-	-	-
Libia	-	142	198	-	23	32	-	130	130	-	-	-
Marruecos	803	2590	2794	27	79	84	532	2541	2759	179	9	-
Omán	5	-	-	2	-	-	5	-	-	-	-	-
Palestina	635	2518	2411	186	586	546	472	1826	1661	-	0	-
República Árabe Siria	112	2041	1901	7	102	98	76	309	294	1	-	-
Sudán*	423	1556	928	14	41	24	107	541	443	5	1	0
Túnez	432	1045	1101	44	96	100	292	973	900	-	0	0
Turquía	525	3624	4366	8	48	57	266	3444	4160	-	-	-
Yemen	348	1181	1287	18	47	50	234	772	868	14	1	-
Pacífico	1186	2031	1815	153	215	189	892	1731	1719	1	0	-
<i>No asignados en la región</i>	<i>85</i>	<i>262</i>	<i>236</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>68</i>	<i>227</i>	<i>204</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
Fiji	51	89	93	63	102	106	40	83	89	-	-	-
Islas Cook	9	19	29	474	938	1418	8	19	28	-	-	-
Islas Marshall	66	97	58	1261	1834	1095	10	25	52	-	-	-
Islas Salomón	110	279	205	250	508	366	95	269	194	1	-	-
Kiribati	28	63	80	315	593	733	27	63	79	-	-	-
Micronesia, Estados Federados de	136	145	119	1270	1405	1148	21	30	116	-	-	-
Nauru	29	27	22	2909	2699	2169	4	27	21	-	-	-
Niue	13	18	14	7409	11 416	8436	7	12	7	-	-	-
Palau	31	34	23	1554	1654	1114	14	21	23	-	-	-
Papua Nueva Guinea	481	672	617	84	94	84	459	666	612	-	-	-
Samoa	53	125	101	297	664	528	51	101	88	-	0	-
Tonga	32	82	82	319	781	781	29	76	72	-	-	-
Tuvalu	12	26	35	1289	2671	3530	11	23	33	-	-	-
Vanuatu	51	91	102	258	368	403	46	88	100	0	0	-
Asia Meridional	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6825	17 115	19 059	1344	43	25
<i>No asignados en la región</i>	<i>443</i>	<i>958</i>	<i>1048</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>231</i>	<i>715</i>	<i>812</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
Afganistán	1545	5179	4826	70	174	157	693	4556	4219	38	7	10
Bangladesh	1515	3413	3164	11	22	20	1134	2834	2813	141	3	3
Bhután	62	137	147	103	184	195	53	129	144	-	-	-
India	3384	4515	5185	3	4	4	2666	4432	5052	2	-	-
Irán, Rep. Islámica del	146	127	131	2	2	2	96	111	112	-	-	-
Maldivas	21	32	37	72	93	104	15	32	33	-	-	-
Nepal	483	1041	1040	20	38	37	409	996	1010	13	1	1
Pakistán	3846	2990	4343	26	17	24	1115	2541	3966	1142	31	11
Sri Lanka	699	863	951	37	42	46	413	768	897	8	-	-
África Subsahariana	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8173	2764	271
<i>No asignados en la región</i>	<i>1944</i>	<i>4092</i>	<i>5750</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>1117</i>	<i>3220</i>	<i>3861</i>	<i>1</i>	<i>19</i>	<i>9</i>
Angola	536	339	290	33	15	12	226	272	273	-	-	-
Benin	366	687	632	49	68	61	246	564	566	65	2	6
Botswana	51	127	116	28	59	53	39	125	115	2	1	0
Burkina Faso	679	1107	1177	54	67	69	426	819	944	70	10	10
Burundi	254	567	524	35	56	50	131	461	432	5	3	14
Camerún	1146	781	927	67	36	42	345	645	784	705	82	-
Cabo Verde	141	268	257	308	535	507	114	191	221	0	0	0
Chad	366	514	442	40	40	34	256	269	237	39	6	5
Comoras	38	176	76	65	240	100	33	59	69	3	103	2
Congo	111	178	127	34	42	29	61	121	99	26	43	0
Côte d'Ivoire	1137	2103	1219	66	100	56	316	444	637	582	1356	2
Djibouti	97	162	178	129	190	206	76	114	114	0	0	0
Eritrea	316	83	82	82	17	16	172	72	69	-	-	-
Etiopía	1841	3937	3639	26	43	38	1013	3047	2932	119	2	0
Gabón	159	106	130	122	66	79	76	101	126	75	3	3
Gambia	75	124	109	56	69	59	56	101	99	6	0	0
Ghana	1184	1411	1186	59	55	45	645	1310	1160	217	9	-
Guinea	358	655	588	39	56	49	232	277	404	55	324	5
Guinea Bissau	142	106	113	103	62	64	58	88	82	65	12	4
Guinea Ecuatorial	34	10	10	58	13	12	27	7	7	5	1	1
Kenya	688	3626	2977	21	85	68	513	2959	2612	16	15	6
Lesotho	117	346	133	62	168	64	89	296	125	0	2	0
Liberia	99	535	755	32	128	176	20	450	562	8	1	-
Madagascar	690	655	627	41	29	27	439	450	460	125	175	2
Malawi	598	1173	1020	50	75	63	427	984	913	60	11	3
Mali	744	1448	1294	63	90	78	497	843	849	87	19	13
Mauritania	377	337	311	129	89	80	189	189	238	123	6	1
Mauricio	49	180	122	40	143	97	47	141	116	-	-	-
Mozambique	2395	2423	2202	122	94	83	1070	1929	1844	966	90	11
Namibia	152	306	273	77	133	116	135	287	268	-	-	-
Niger	527	808	947	43	46	52	264	471	568	122	7	6
Nigeria	413	2695	2613	3	16	15	343	2654	2548	27	-	-
República Centroafricana	69	208	618	18	45	131	51	92	240	13	5	5
República Democrática del Congo	4766	2634	2487	92	37	34	699	1981	1816	3390	138	145
República Unida de Tanzania	1951	3637	2710	54	75	54	1059	2871	2507	392	203	1
Rwanda	478	1101	1036	55	102	93	281	1002	1007	38	2	1

CUADRO 4

Beneficiarios de AOD (continuación)

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE A SECTORES			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELATIVAS A LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014			MILLONES DE DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONSTANTES EN 2014		
	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014	Promedio anual 2002-2003	2013	2014
Santo Tomé y Príncipe	43	53	40	294	296	218	31	42	35	9	0	0
Senegal	688	1054	1190	65	76	84	542	859	1072	89	11	10
Seychelles	7	30	15	78	315	155	7	30	14	-	-	-
Sierra Leona	493	530	929	109	88	150	189	344	434	90	97	-
Somalia	194	948	1038	24	95	101	52	426	521	2	1	1
Sudáfrica	556	1473	1312	12	28	25	489	1381	1295	-	-	-
Sudán del Sur*	-	1405	1961	-	128	171	-	699	593	-	-	-
Swazilandia	32	126	97	30	102	77	23	123	92	-	-	-
Togo	84	228	237	16	34	34	57	179	218	15	4	4
Uganda	1179	1844	1731	46	52	47	754	1736	1608	89	0	-
Zambia	1356	1157	1042	120	78	68	622	1085	1003	471	0	0
Zimbabwe	246	858	762	19	59	51	138	727	662	-	-	-
Territorios de ultramar**	385	346	289	1723	1189	969	352	319	272	1	-	-
Anguila (RU)	3	8	-	252	576	-	3	0	-	-	-	-
Islas Turcas y Caicos (RU)	3	-	-	118	-	-	3	-	-	-	-	-
Mayotte (Francia)	226	-	-	1378	-	-	226	-	-	-	-	-
Montserrat (RU)	53	59	39	12 067	11 640	7722	25	51	33	1	-	-
Santa Elena (RU)	6	148	131	1344	36 218	32 561	6	147	131	-	-	-
Tokelau (Nueva Zelandia)	11	25	19	8187	21 187	15 646	8	15	9	-	-	-
Wallis y Futuna (Francia)	82	107	100	5676	7993	7526	82	106	100	-	-	-
No asignados por región o país	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4630	14 781	15 278	8	95	66
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671
Países de bajos ingresos	21 850	36 682	35 603	48	62	59	10 304	28 228	27 596	5876	1224	249
Países de ingresos medios-bajos	31 754	65 490	59 130	13	23	21	18 152	46 345	48 207	4976	5367	1307
Países de ingresos medios-altos	16 622	22 744	24 048	8	10	10	9909	20 510	20 432	1335	30	38
Países de altos ingresos	912	703	836	8	5	6	748	641	795	14	4	1
No asignados por ingresos	14 088	41 361	45 858	...	...	...	6990	23 226	24 407	44	114	76
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671
CCA	1879	2809	2727	26	35	33	1144	2589	2584	6	-	-
ENA	4387	4971	5790	50	59	69	2245	4549	4733	1177	1	17
ESEA	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6059	13 566	12 957	373	3663	1175
LAC	7208	11 518	11 339	13	19	18	4764	9747	9867	707	31	19
NAWA	8023	26 282	26 293	23	63	62	4501	17 017	17 520	455	142	99
P	1186	2031	1815	153	215	189	892	1731	1719	1	0	-
SA	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6825	17 115	19 059	1344	43	25
SSA	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8173	2764	271
Territorios de ultramar	385	346	289	1723	1189	969	352	319	272	1	-	-
No asignados por región o país	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4630	14 781	15 278	8	95	66
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671

Fuente: Base de datos CRS, ODCE-CAD (2014).

*Las cifras de desembolsos de ayuda para 2002-2003 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.

(...) indica que no hay datos disponibles, (-) representa un valor nulo

La proporción de la educación en AOD total no coincide con la del Cuadro 2, ya que la base de datos de CAD se utiliza para los donantes y la base de datos CRS para los receptores en las cifras totales de AOD.

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 período 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 2014.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Glosario

Adolescentes y jóvenes no escolarizados: Aquellos con edad escolar del primer o segundo ciclo de secundaria que no están matriculados ni en educación primaria, secundaria, post-secundaria no superior ni superior.

Alfabetización. De acuerdo con la definición de la UNESCO de 1958, el término se refiere a la capacidad de un individuo de leer, escribir y comprender una frase sencilla breve en relación con su vida cotidiana. El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca varios dominios de destrezas, cada uno concebido sobre una escala de diferentes niveles de maestría y con fines diferentes.

Competencias. Capacidades no innatas que se pueden aprender y transmitir y que tienen prestaciones económicas o sociales, tanto para las personas como para sus sociedades.

Destrezas de la tecnología de la información y comunicación (TIC). Las personas poseen estas habilidades si han emprendido algunas actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o mover un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o trasladar información dentro de un documento; enviar correos electrónicos con archivos adjuntos (p. ej., documentos, imágenes, vídeo); utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos (p. ej., un módem, cámara, impresora); encontrar, descargar, instalar y configurar software; crear presentaciones electrónicas con software de presentación (incluidos texto, imágenes, sonido, vídeo o gráficos); transferir archivos entre una computadora y otros dispositivos; y escribir un programa informático que emplea un lenguaje de programación especializado.

Educación en Ciudadanía Mundial (ECM). Un tipo de educación que tiene por objeto empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo con el fin de abordar y resolver desafíos mundiales y convertirse en contribuyentes proactivos de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Un tipo de educación que tiene como objetivo permitir a los estudiantes abordar de manera constructiva y

creativa desafíos presentes y futuros mundiales y crear sociedades más sostenibles y resilientes.

Educación y formación técnica y profesional (EFTP).

Programas diseñados principalmente con el fin de preparar a los estudiantes para la entrada directa en una ocupación u oficio particular (o clase de ocupaciones u oficios).

Gasto público en educación. Total de gastos corrientes y de capital en educación incurridos por parte de los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluidos los municipios. Se excluyen las contribuciones de los hogares. El término incluye el gasto público de las instituciones públicas y privadas.

Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (ECDI). Índice de realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36-59 meses de edad en cuatro dominios: alfabetización/aritmética elemental, desarrollo físico, socio-emocional y cognitivo. La información se recopila a través de las Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples de UNICEF. Un niño «progresa adecuadamente» en general si «progresa adecuadamente» en al menos tres de estos cuatro dominios.

Índice de paridad. Es una medida de desigualdad que se define como la relación de los valores de un indicador de enseñanza de dos grupos de la población. Habitualmente, el numerador es el valor del grupo desfavorecido y el denominador es el valor del grupo favorecido. Un valor del índice entre 0,97 y 1,03 indica paridad. Un valor inferior a 0,97 indica una disparidad en favor del grupo favorecido. Un IPG por encima de 1,03 indica una disparidad en favor del grupo desfavorecido. Los grupos pueden definirse por:

- Género: Relación de valores femeninos a masculinos de un indicador dado.
- Ubicación: Relación de valores rurales a urbanos de un indicador dado.
- Riqueza/ingresos: Relación entre el 20 % más pobre y el 20 % más rico de un indicador dado.

Ingreso nacional bruto (INB). El valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año (producto interior bruto) más los ingresos que los residentes han recibido desde el extranjero, menos los ingresos reclamados por los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son operadas por las autoridades públicas, sino que son controladas y gestionadas, ya sea con fines de lucro o no, por organismos privados tales como organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, grupos de intereses especiales, fundaciones o empresas comerciales.

Niños no escolarizados. Niños en el rango de edad oficial de escuela primaria que no están matriculados ni en escuelas primarias ni secundarias.

Niveles de educación de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el sistema de clasificación diseñado a fin de servir como instrumento para reunir, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables tanto dentro de cada país como a escala internacional. El sistema, introducido en 1976, fue revisado en 1997 y 2011.

- Educación preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas en la etapa inicial de la instrucción organizada, diseñados principalmente para introducir a los niños muy pequeños, de al menos 3 años de edad, en un entorno de tipo escolar y proporcionar un puente entre el hogar y la escuela. Haciendo referencia indistintamente a la educación infantil, la educación de guardería, la educación preescolar, el centro de guardería o la educación de la primera infancia, estos programas son el componente más formal de la AEPI. Al término de estos programas, los niños continúan su educación en la CINE 1 (educación primaria).
- Educación primaria (nivel 1 de la CINE). Programas generalmente diseñados para proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como una comprensión elemental de materias tales como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.
- Educación secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Los programas constan de dos etapas: primer y segundo ciclo de secundaria. El primer ciclo de secundaria

(CINE 2) está generalmente diseñado para continuar con los programas básicos de nivel primario pero la enseñanza está más centrada habitualmente en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados en cada materia. El final de este nivel suele coincidir con el final de la enseñanza obligatoria. En el segundo ciclo de secundaria (CINE 3), la última etapa de la educación secundaria en la mayoría de los países, la enseñanza se organiza a menudo aún más con programas más específicos de las asignaturas y los profesores suelen necesitar una cualificación más elevada o especializada para impartir estas asignaturas que en el nivel 2 de la CINE.

- Enseñanza post-secundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Se proporcionan experiencias de aprendizaje que se basan en la educación secundaria, que preparan la entrada en el mercado laboral, así como la educación superior.
- Educación superior (niveles 5-8 de la CINE). Se basa en la educación secundaria, proporcionando actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación. Su objetivo es enseñar a un alto nivel de complejidad y especialización. Comprende:
 - Nivel 5: Educación superior de ciclo corto, a menudo diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias. Se basa en la práctica, concierne específicamente a las profesiones y prepara a los estudiantes para que entren en el mercado laboral.
 - Nivel 6: Licenciatura, a menudo diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o profesionales a nivel intermedio que conducen a un primer grado o cualificación equivalente.
 - Nivel 7: Máster o nivel equivalente, a menudo diseñado para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o profesionales a nivel avanzado que conducen a un segundo grado o cualificación equivalente.
 - Nivel 8: Doctorado o nivel equivalente, diseñado principalmente para conducir a una cualificación de investigación avanzada.

Nuevos participantes. Alumnos que acceden a un determinado nivel de enseñanza por primera vez; la diferencia entre la matriculación y los repetidores en el primer curso del nivel.

País afectado por conflictos. Para un año dado, cualquier país con 1000 o más muertes relacionadas con combates (incluidas víctimas entre la población civil y actores militares) durante el periodo anterior de 10 años y/o con más de 200 muertes relacionadas con combates en un año más durante el periodo anterior de 3 años, de acuerdo con el conjunto de datos de muertes relacionadas con combates del Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Un ajuste del tipo de cambio que da cuenta de las diferencias de precios entre países, lo que permite la comparación internacional de la producción e ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de enseñanza, ya esté escolarizada o no.

Política de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Servicios y programas que apoyan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños – incluidos la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico – desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela primaria.

Precios constantes. Los precios de un elemento en particular ajustado para eliminar el efecto general de la fluctuación de precios generales (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interior bruto (PIB). El valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país durante un año (véase también el Producto nacional bruto).

Producto nacional bruto (PNB). Antigua denominación del ingreso nacional bruto.

Relación alumno/profesor (RAP). Promedio de alumnos por profesor a un nivel específico de educación.

Relación alumno/profesor cualificado. Promedio de alumnos por profesor cualificado a un nivel específico de educación.

Relación alumno/profesor formado (RAMF). Promedio de alumnos por profesor formado a un nivel específico de educación.

Tasa bruta de admisión (TBA). Número total de nuevos participantes en un determinado curso de educación primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población de la edad oficial de ingreso en la escuela en el curso correspondiente.

Tasa bruta de matriculación (TBM). Matriculación total en un nivel específico de enseñanza, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población dentro del grupo de edad oficial correspondiente a este nivel de educación. El TBM puede superar el 100 % debido a la entrada temprana o tardía y/o la repetición de curso.

Tasa de abandono escolar por curso. Porcentaje de estudiantes que abandonan un curso determinado en un año escolar dado.

Tasa de alfabetización de los adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 o más años de edad, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización juvenil. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado como un porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de edad excesiva para el curso. El porcentaje de alumnos en cada nivel de enseñanza (primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria) que tengan 2 años o más por encima de la edad prevista para su curso.

Tasa de los que nunca han ido a la escuela. Porcentaje de niños de tres a cinco años de edad, mayores que la edad de ingreso oficial en la educación primaria, que nunca han ido a la escuela. Por ejemplo, en un país donde la edad oficial de ingreso es de 6 años, el indicador se calcula con arreglo al grupo de edad de 9 a 11 años.

Tasa de mortalidad de niños o menores de 5 años de edad. Probabilidad de morir entre el nacimiento y los cinco años de edad, expresada por cada 1000 nacidos vivos.

Tasa de repetición por curso. Número de repetidores en un curso determinado durante un año escolar dado, expresado como un porcentaje de matriculación en ese curso del año escolar anterior.

Tasa de terminación por nivel. Porcentaje de niños de tres a cinco años de edad, mayores que la edad oficial de entrada en el último curso de un nivel de enseñanza, que han llegado al último curso de ese nivel. Por ejemplo, la tasa de instrucción primaria en un país con un ciclo de 6 años, donde la edad oficial de entrada en el último curso es de 11 años, constituye el porcentaje de alumnos de 14 -16 años de edad que han alcanzado el curso 6.

Tasa de transición a la educación secundaria. Nuevos entrantes en el primer curso de educación secundaria en un año determinado, expresados como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de la educación primaria en el año anterior. El indicador mide únicamente la transición a la educación secundaria general.

Tasa específica de matrícula por edad (ASER).

Escolarización de una determinada edad o grupo de edad, independientemente del nivel de educación en el que estén inscritos los alumnos o estudiantes, expresado como porcentaje de la población de la misma edad o grupo de edad.

Tasa neta ajustada de matriculación (ANER).

Escolarización del grupo de edad oficial para un nivel dado de la educación, ya sea en ese nivel o ya sea en los niveles antedichos, expresada como porcentaje de la población dentro de ese grupo de edad.

Tasa neta de admisión (TNA). Nuevos participantes en el primer curso de educación primaria en edad oficial de entrada en la escuela primaria, expresados como porcentaje de la población de esa edad.

Tasa neta de asistencia (TNA). Número de alumnos en el grupo de edad oficial para un nivel dado de enseñanza que asistieron a la escuela en ese nivel, expresado como porcentaje de la población en ese grupo de edad.

Tasa neta de matriculación (TNM). Matriculación del grupo de edad oficial en un nivel dado de enseñanza, expresada como porcentaje de la población en ese grupo de edad.

Siglas

AAPS	Asociación de Escuelas de Planificación Africanas
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
AES	Encuesta de Educación de Adultos
AHELO	Evaluación de Resultados del Aprendizaje en la Educación Superior
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
ALLS	Encuesta de Alfabetización y Competencias para la Vida
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
ASER	Informe Anual sobre la Situación de la Educación (India, Pakistán)
ATM	Cajero Automático
BADEA	Banco Árabe para el Desarrollo Económico en África
BRAC	(antiguamente) Comité para la Promoción Rural de Bangladesh
BRN	Grandes Resultados Ahora (República Unida de Tanzania)
BRT	Autobús de transporte rápido
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CALOHEE	Medición y Comparación de los Logros de los Resultados del Aprendizaje en la Educación Superior en Europa
CAPIEMP	Certificado de Aptitud Pedagógica de Maestro de Educación Preescolar y Primaria (Camerún)
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer
CGS-LGA	Programa de Subvenciones Condicionales para el Seguimiento de las Áreas de Gobierno Local (Nigeria)
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLASS	Sistema de Puntuación y Evaluación de Clases
CLTS	Saneamiento total dirigido por la comunidad
CMDS	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible
CNE	Cuentas Nacionales de la Educación
COP21	21ª Conferencia de las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático
CRC	Centro Regional de Conocimientos
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores (OCDE)
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (Reino Unido)
EAP-CDS	Escalas de Desarrollo Infantil de Asia Oriental y el Pacífico
ECDI	Índice de Desarrollo de la Primera Infancia, países seleccionados, 2009–2015

ECERS	Escala de Calificación del Ambiente de la Primera Infancia
ECERS-R	Escala de Calificación del Ambiente de la Primera Infancia Revisado en 1998
ECERS3	Escala de Calificación del Ambiente de la Primera Infancia Revisado en 2015
ECM	Educación en ciudadanía mundial
EDS	Encuesta de Demografía y Salud
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EE. UU.	Estados Unidos
EFTP	Enseñanza y formación técnica y profesional
EGMA	Evaluación de matemáticas en grados iniciales
EGRA	Evaluación de lectura en grados iniciales
ENADE	Examen Nacional de Rendimiento de los Estudiantes
EPA	Encuesta de la Población Activa (Unión Europea)
EPT	Educación para Todos
Eurostat	Oficina Europea de Estadística
F/M	Femenino/masculino
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FME	Foro Mundial sobre la Educación
FMI	Fondo Monetario Internacional
GEI	Índice de la EPT relativo al género
GGA	Evaluación de Directrices Globales
GIE-ODS	Grupo Interinstitucional de Expertos sobre los Indicadores de los ODS
GME	Ampliación del Modelo TME (OIT)
GMR	Informe de Seguimiento Mundial
GNLC	Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje
GPE	Alianza Mundial para la Educación
GPI	Índice de paridad entre los géneros
GRALE	Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos
GSHS	Encuesta Mundial de Salud a Escolares
HLPF	Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible
HRLS	Servicios de Asistencia Jurídica y Derechos Humanos
I + D	Investigación y Desarrollo
IALS	Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos
IAR4D	Investigación Agrícola Integrada para el Desarrollo
ICCA	Zonas Indígenas y Conservadas por las Comunidades
ICCS	Encuesta Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana

ICILS	Estudio Internacional sobre Competencias Informáticas y de Información
ICLEI	Gobiernos Locales para la Sostenibilidad Local
IDE	Índice de Desarrollo de la EPT
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
INB	Ingreso Nacional Bruto
INES	Indicadores de Sistemas Educativos (OCDE)
Informe GEM	Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
ISSA	International Step By Step Association
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (IEU)
LEARNigeria	Participemos, Evaluemos e Informemos Nigeria
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MELQO	Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano
MICS	Encuesta de Indicadores Múltiples por Grupos
MLA	Evaluación de los Resultados Escolares
NALABE	Evaluación Nacional de los Resultados Escolares en la Educación Básica (Nigeria)
NEET	No participan en la educación, el empleo o la formación
NESLI	Red de Indicadores de Nivel de Sistema (OCDE, INES)
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
OACDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivo de Desarrollo del Milenio
OIT	Organización/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
OSC	Organización de la sociedad civil
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 Competencias de Adultos (OCDE)
PIB	Producto interior bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)

PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PRIDI	Proyecto Regional sobre Indicadores de Desarrollo Infantil
RU	Reino Unido
SABER	Enfoque de Sistema para Mejores Resultados Educativos (Banco Mundial)
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SCN	Sistema de Cuentas Nacionales (Naciones Unidas)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
SIGI	Índice de Género e Instituciones Sociales
STEM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)
SULITEST	Prueba de Alfabetización sobre Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas)
TALIS	Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
TBM	Tasa bruta de matriculación
TEDS-M	Estudio sobre Desarrollo y Educación Docente en Matemáticas
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TME	Tendencias Mundiales del Empleo (OIT)
TNM	Tasa neta de matriculación
UE	Unión Europea
UEO	IEU/OCDE/Eurostat
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNPD	División de Población de las Naciones Unidas
UNU-IAS	Instituto de Estudios Avanzados sobre Desarrollo sostenible de la Universidad 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)
WIDE	Base de Datos de Desigualdad Mundial en Educación
WVS	Encuesta Mundial de Valores

La educación al servicio de los pueblos y el planeta:

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS

En este informe titulado *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* se analiza la compleja relación entre la educación y la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que abarca seis pilares fundamentales: el planeta, la prosperidad, las personas, la paz, los lugares de residencia y las asociaciones y alianzas. En este informe se muestra que la educación no surtirá plenamente efecto a menos que las tasas de participación aumenten considerablemente y el desarrollo sostenible guíe la reforma del sistema educativo. También se advierte en él sobre las consecuencias que tienen para la educación el cambio climático, los conflictos, el consumo no sostenible y las disparidades crecientes entre ricos y pobres. Por tanto, se requiere adoptar una enorme transformación si queremos crear futuros sostenibles para todos.

Esta edición del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) es la primera de una serie de informes en los que se evaluarán los progresos de la educación en función de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el Informe GEM se formulan recomendaciones basadas en datos empíricos sobre las políticas, las estrategias y los programas necesarios para cumplir la ambiciosa visión enunciada en Educación 2030. Se examinan los retos que plantea el seguimiento de los avances con respecto al nuevo objetivo mundial de la educación y sus metas, a fin de mejorar el acceso, la participación, la terminación de estudios, el aprendizaje y la reducción de la desigualdad. Por otro lado, proporciona a los lectores una fuente autorizada que permite a los lectores defender el valor y la importancia de la educación en todos los niveles de la adopción de decisiones.

El Informe GEM es una publicación dotada de independencia editorial y basada en datos empíricos que constituye una herramienta indispensable para promover un diálogo informado y una mayor sensibilización a los progresos y desafíos en el ámbito de la educación. Un esta serie de informes se han evaluado los avances en la educación en unos 200 países y territorios desde el año 2002. Inspirándose en esta experiencia y en cumplimiento del nuevo mandato consistente en efectuar el seguimiento de los progresos en materia de educación en relación con los ODS, el Informe GEM será un recurso mundial esencial para el proceso de seguimiento y evaluación durante los próximos quince años.

