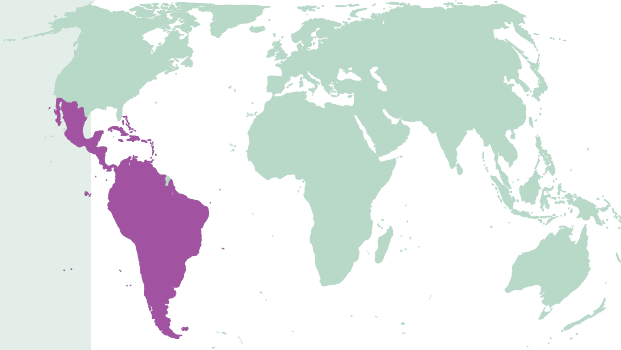


Panorámica regional: América Latina y el Caribe



La región de América Latina y el Caribe¹ se sitúa en cabeza de las demás regiones del mundo en desarrollo en lo que respecta a la Educación para Todos. En efecto, la mayoría de los países de esta región han logrado ya la enseñanza primaria universal (EPU) y están registrando una rápida expansión de la enseñanza preescolar, secundaria y superior. Sin embargo, los niveles de aprovechamiento escolar se sitúan por debajo de los estándares internacionales. Además, aunque en la enseñanza primaria hay pocos datos empíricos que muestren la existencia de disparidades entre muchachas y varones, en la enseñanza secundaria y superior sí que se da una menor participación de éstos.

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 se llega a la conclusión de que las disparidades debidas al nivel de medios económicos, el lugar de domicilio, el sexo y la discapacidad tienen como resultado que millones de niños se vean privados de una educación de buena calidad. El informe, que se centra en los olvidados de la educación, examina los enfoques actuales de las medidas de reforma de la gobernanza de los sistemas educativos y llega a la conclusión de que, con demasiada frecuencia, esos enfoques no benefician a los más pobres y desfavorecidos.

La persistencia de las desigualdades obstaculiza los progresos hacia la EPT

Atención y educación de la primera infancia

El camino hacia la EPT empieza mucho antes de que los niños ingresen en la escuela primaria. Una nutrición adecuada y un buen estado de salud, así como un entorno familiar que proporcione al niño seguridad afectiva y riqueza en el lenguaje en sus primeros años de existencia, son fundamentales para su éxito ulterior en el sistema educativo y en la vida. Es imposible mantener un ritmo rápido de avance hacia la EPU cuando se progresa lentamente en el tratamiento de los problemas de salud de la infancia. Los altos niveles de mortalidad y malnutrición infantil, que representan de por sí un enorme problema para el desarrollo en general, son reveladores de problemas de más vasto alcance que afectan directamente a la educación.

Los indicadores del grado de bienestar de la infancia en América Latina y el Caribe son mucho mejores que los observados en otras regiones del mundo en desarrollo, aunque se dan disparidades importantes entre los países de la región y dentro de cada uno de ellos.

- Las estimaciones correspondientes al periodo 2005-2010 arrojan una tasa de mortalidad de los menores de cinco años del 27‰, o sea un tercio del promedio observado en el conjunto de los países en desarrollo (81‰). Si prosigue el descenso de la mortalidad registrado entre 1990 y 2006, la región conseguirá alcanzar el Objetivo de Desarrollo del Milenio relativo a la mortalidad infantil. Cuba y Chile ya han conseguido reducir la mortalidad de los menores de cinco años hasta alcanzar niveles análogos a los observados en los países desarrollados. En cambio, otras naciones se están quedando rezagadas en este aspecto, por ejemplo Bolivia (61‰), Haití (72‰) y algunos países de la subregión del Caribe. La mortalidad infantil es un fenómeno que afecta desmesuradamente a las familias más pobres. Así, en Bolivia y Nicaragua, las tasas de mortalidad infantil en el quintil de familias más pobres son dos veces más elevadas que las registradas en el quintil de familias más acomodadas.
- La subalimentación es un fenómeno relativamente poco frecuente en la región. El 7% de los menores de cinco años

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

adolesce de peso insuficiente, el 2% presenta emaciación y el 16% padece de raquitismo. Sin embargo, la subalimentación sigue representando un problema importante en algunos países. En Bolivia, Ecuador, Haití, Honduras y Perú, el porcentaje de niños que padecen raquitismo moderado o grave se sitúa por encima del 20%, y en Guatemala alcanza el 49%. Hay que tener en cuenta que el raquitismo a una edad temprana guarda relación con los déficits en el dominio de la escritura, la lectura y el cálculo, y también con el nivel de estudios alcanzado a los 18 años de edad.

En América Latina y el Caribe, la mayoría de los países cuentan con programas de atención médica y sanitaria para los menores de tres años.

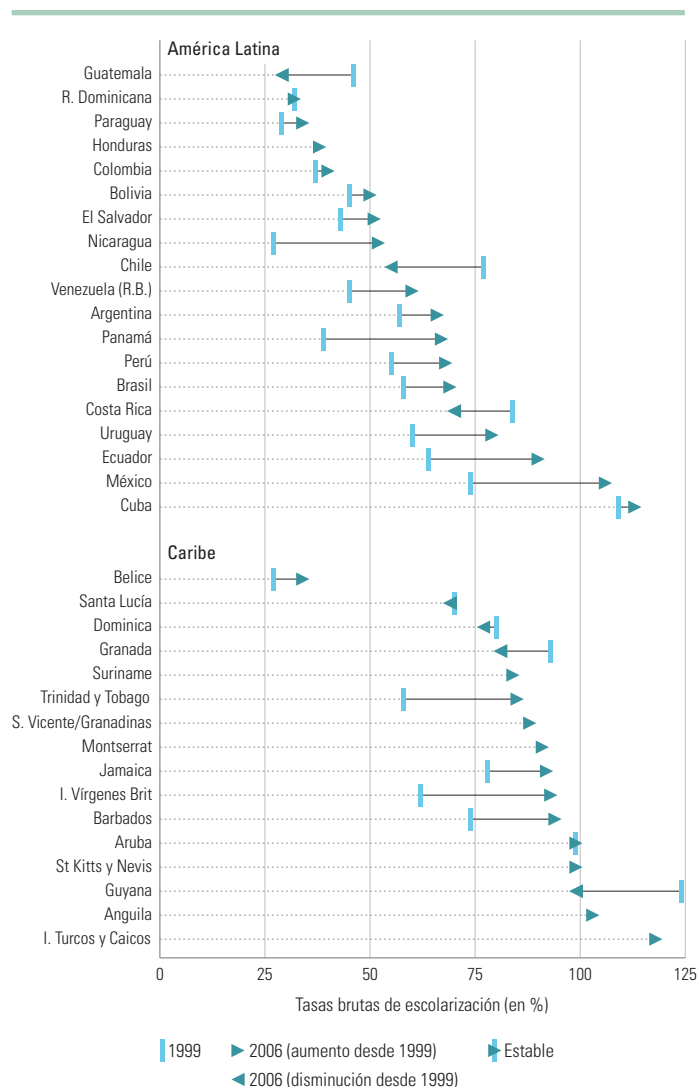
Las guarderías infantiles sirven para dispensar complementos de nutrición a los niños de las familias más vulnerables. Además, los gobiernos de algunos países han extendido los programas de protección social que comprenden componentes de atención y educación de la primera infancia. A veces, esos programas prevén transferencias de dinero en efectivo a las familias que responden a los criterios establecidos para beneficiarse de ellas. Los pagos de las sumas previstas se efectúan a condición de que los padres cumplan con determinadas condiciones, por ejemplo someter a sus hijos a exámenes periódicos para controlar su crecimiento, vacunarlos y garantizar su asistencia regular a la escuela. El programa "Oportunidades" de México es el más vasto de los de este tipo: en 2007 contaba con un presupuesto de 3.700 millones de dólares y beneficiaba a cinco millones de familias. Otros programas de protección social prevén transferencias de dinero en efectivo que no están sometidas a condición alguna. Un ejemplo de ellos es el proyecto "Bono de Desarrollo Humano" aplicado en Ecuador, que otorga sumas de dinero a las mujeres en función de un criterio establecido exclusivamente sobre la base de un índice compuesto de pobreza.

Los trabajos de investigación han mostrado que son sumamente rentables las inversiones efectuadas en programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) de buena calidad. La evaluación del programa "Bono de Desarrollo Humano" ha puesto de manifiesto resultados positivos en lo que respecta a la mejora del control motor fino, la memoria a largo plazo y el bienestar físico de los niños. En efecto, los niños de las familias beneficiarias pertenecientes al quintil más pobre obtienen, en el plano cognitivo, resultados superiores en un 25% al promedio observado en un grupo de control de la evaluación que no se benefició del programa. En la mitad de las familias beneficiarias más pobres, la transferencia de dinero en efectivo –quince dólares mensuales– ha tenido como consecuencia que la tasa de escolarización de sus hijos pase del 75% al 85% y que el trabajo infantil disminuya en diecisiete puntos porcentuales. Estos resultados positivos tienen efectos acumulativos a largo plazo, ya que propician una mayor participación en la vida escolar y un mejor aprendizaje en etapas posteriores.

La enseñanza preescolar ha experimentado un rápido desarrollo en la región a lo largo del último decenio (Gráfico 1).

Entre 1999 y 2006, el número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar paso de 16,4 a 20,3 millones. La tasa bruta de escolarización (TBE) aumentó en consecuencia,

Gráfico 1: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar entre 1999 y 2006



pasando del 56% al 65%. El aumento de esta tasa superó los veinticinco puntos porcentuales en Ecuador, México, Panamá y Trinidad y Tobago.

Hoy en día, la escolarización en la enseñanza preescolar es prácticamente universal en México, Cuba y algunos estados isleños del Caribe, pero sigue rezagada en varios países importantes como Bolivia, Chile y Colombia, donde la TBE es inferior al 60%. Ese rezago es particularmente acusado en Centroamérica (Belice: 34%; Guatemala: 29%; y Honduras: 38%), así como en Paraguay (34%) y la República Dominicana (32%).

Aunque en los países de bajos ingresos la oferta de enseñanza preescolar puede verse limitada por falta de recursos suficientes, el factor más determinante en este ámbito es la existencia, o inexistencia, de un compromiso de los poderes públicos con este tipo de enseñanza. En 2006, la TBE en preescolar de Bolivia (50%) era superior a la de Colombia (40%), a pesar de que la renta nacional per cápita del primero de estos dos países era muy inferior. Dentro de cada país de la región, los hijos de las familias más pobres en situación vulnerable son los que tienen menos posibilidades de acceso a programas

de atención y educación a la primera infancia, aunque los datos empíricos existentes a nivel internacional indican que son precisamente esos niños los que más beneficios pueden sacar de esos programas. En Brasil, la escolarización en la enseñanza preescolar alcanza un promedio del 29% entre los niños del quintil de familias más pobres, mientras que en el quintil de familias más acomodadas esa cifra asciende a un 50%. Además, los niños de estas últimas familias acuden a centros preescolares dotados de mejores recursos que, en muchos casos, pertenecen al sector privado.

Los trabajos de investigación han mostrado que el hecho de que los niños se beneficien de programas de AEPI contribuye a la adquisición de capacidades cognitivas, conductas y hábitos de sociabilidad que facilitan el ingreso en la escuela primaria, mejorando además el grado de retención y los resultados del aprendizaje en este ciclo de enseñanza. En Argentina se ha observado que la asistencia de los niños de 3 a 5 años a centros de enseñanza preescolar influye en la mejora de los resultados obtenidos en lengua y matemáticas en el tercer grado de primaria (desviación estándar de 0,23 a 0,33). Este efecto positivo fue dos veces mayor en el caso de los alumnos procedentes de medios sociales más desfavorecidos. En Uruguay se ha podido comprobar que la asistencia a los centros de enseñanza preescolar tiene un efecto positivo en el número de años de escolarización cursados con éxito, en las tasas de repetición y en la distorsión edad-grado. A los diez años de edad, los niños que habían asistido a centros preescolares llevaban una ventaja de un tercio de año aproximadamente con respecto a los demás niños. A los 16 años, habían acumulado 1,1 años adicionales de escolarización y tenían un 27% más de probabilidades de proseguir estudios.

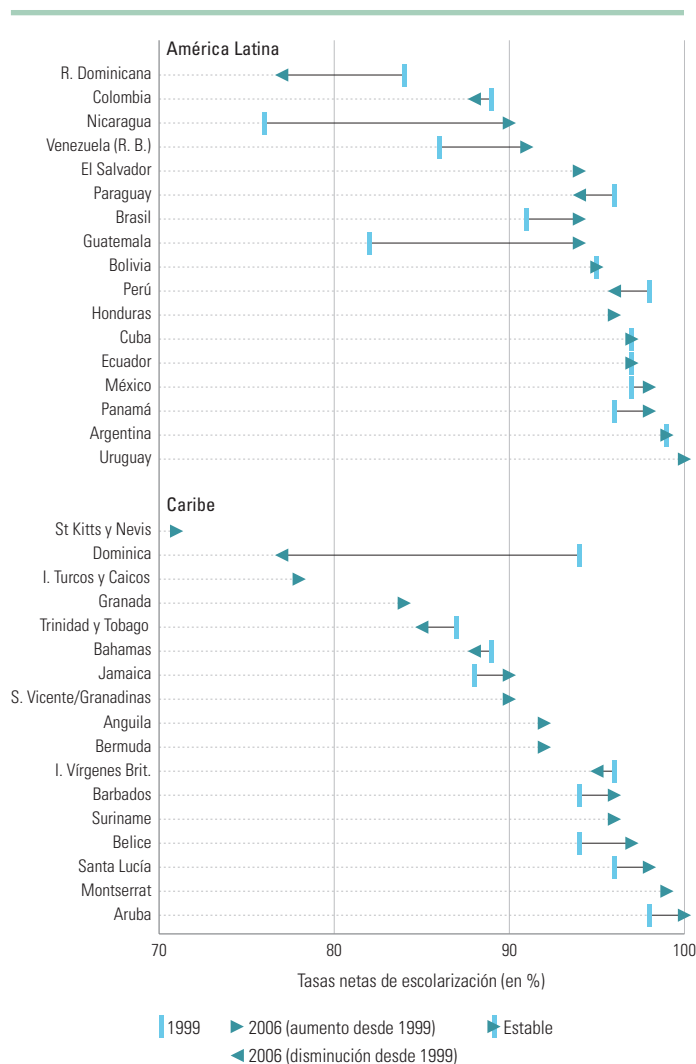
Enseñanza primaria universal

La mayoría de los países de la región garantizan la gratuidad de la enseñanza primaria (con las excepciones notables de Colombia, Haití y Jamaica) y la región, en su conjunto, no dista mucho de alcanzar el objetivo de la EPU.

■ En 2006 estaban escolarizados en la enseñanza primaria unos 68,6 millones de niños. Ese mismo año, la TBE se cifraba en un 118% y la tasa neta de escolarización (TNE) en un 94%, esto es, por encima del promedio del 85% observado en el conjunto de los países en desarrollo (Gráfico 2). Guatemala y Nicaragua, que en 1999 tenían tasas de escolarización más bajas que el resto de los países de la región, alcanzaron en 2006 el nivel regional después de haber incrementado sus TBE en más de doce puntos porcentuales. La situación en el Caribe es algo más problemática, ya que en algunos países de esta subregión, como Dominica y la República Dominicana, las tasas de escolarización han experimentado un descenso considerable después del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar el año 2000.

■ En 2006, la región de América Latina y el Caribe contaba con 2,6 millones de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar, lo cual representaba un 3.5% del total de niños sin escuela del mundo entero. Brasil, que era el único país de la región con más de medio millón de niños sin escolarizar en 2006, va sin embargo por buen camino para lograr la EPU de aquí a 2015. Los datos empíricos muestran que la mayoría de los niños sin escolarizar (57%) ingresarán tardíamente en

Gráfico 2: Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria entre 1999 y 2006



la escuela, que un 21% la desertarán prematuramente y que otro porcentaje igual no se escolarizará, a no ser que se creen incentivos específicos para lograrlo. Todo esto indica que luchar contra el problema de los niños sin escolarizar exige, en el plano de las políticas, respuestas adaptadas a las estructuras específicas de las disparidades.

■ Desde 1999, la esperanza de vida escolar en la región ha aumentado en un año y es mayor que el promedio de la observada en el conjunto de los países en desarrollo. Hoy se cifra en 13 años para los varones y 14 para las muchachas. Sin embargo, es muy desigual de un país a otro: 10 años en Guatemala; 13 a 15 años en Argentina, Brasil y México; y 17 años en las Islas Vírgenes Británicas. Dentro de cada país, las diferencias son también acusadas: en 1999 las personas de 17 a 22 años pertenecientes al quintil de familias más pobres de Guatemala sólo habían recibido instrucción durante 1,9 años en promedio, mientras que la cifra correspondiente a las personas de esa edad pertenecientes al quintil de familias más ricas se cifraba en 8,3 años. En Nicaragua, esas mismas cifras ascendieron a 2,5 y 9,2 años en 2001; y en Perú a 6,5 y 11,1 años en 2000. Las desigualdades en la asistencia a la escuela primaria contribuyen a esas disparidades (Cuadro 1).

Cuadro 1: Tasas netas de asistencia en primaria, por quintil de riqueza, en seis países de América Latina

| País | Año de la encuesta | Tasa neta de asistencia (en %) | % del grupo en edad de cursar primaria que no acude a la escuela | Distribución de los niños que no acuden a la escuela primaria (en %) | | | | |
|----------------------|--------------------|--------------------------------|--|--|----|----|----|-----------------------|
| | | | | Q1 (quintil más pobre) | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 (quintil más rico) |
| Perú | 2000 | 95 | 5 | 43 | 28 | 16 | 8 | 5 |
| Colombia | 2005 | 94 | 6 | 42 | 21 | 15 | 13 | 10 |
| República Dominicana | 2002 | 91 | 9 | 37 | 23 | 17 | 13 | 10 |
| Guatemala | 1999 | 82 | 18 | 41 | 26 | 20 | 9 | 4 |
| Haití | 2005 | 80 | 20 | 47 | 27 | 16 | 6 | 4 |
| Nicaragua | 2001 | 80 | 20 | 50 | 26 | 13 | 8 | 3 |

- Se da una interacción de las disparidades debidas a las diferencias de ingresos con las desigualdades y factores de desventaja relacionados con el sexo, el lugar de domicilio, el idioma y otros elementos. Por ejemplo, las probabilidades de que los niños de las comarcas rurales no vayan a la escuela y la deserten son mayores que las de los niños de las zonas urbanas. El hecho de vivir en barriadas urbanas miserables también supone un importante obstáculo para asistir a la escuela. En Guatemala, las tasas de asistencia a la escuela de los niños de esas barriadas llegan a ser incluso más bajas que las observadas en las zonas rurales. Otros factores de índole cultural, como la religión y la etnia, pueden influir negativamente tanto en la demanda como en la oferta de enseñanza primaria. En algunos países de Centroamérica se dan diferencias importantes entre los grupos lingüísticos en lo referente a la asistencia a la escuela y la terminación de los estudios primarios. Globalmente, la consecución de la EPU exigirá la adopción de políticas específicamente destinadas a los grupos pobres y marginados. Esto significa que es preciso centrarse en las familias a las que resulta difícil llevar la educación porque viven en zonas rurales apartadas o barriadas urbanas miserables y, además, tienen que afrontar numerosos factores de desventaja: pobreza persistente, alta mortalidad, estado de salud deficiente y malnutrición de sus hijos.

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

- De todas las regiones del mundo en desarrollo, la de América Latina y el Caribe es la que viene registrando, desde el año 2000, el ritmo de disminución más rápido de la incidencia del trabajo infantil. No obstante, los datos de las encuestas de hogares ponen de manifiesto que en algunos países como Honduras, México, Nicaragua y Panamá, la desventaja de los niños que trabajan se cifra en un 30% como mínimo en lo que respecta a la asistencia a la escuela. No sólo es necesario adoptar medidas prácticas con vistas a reducir las presiones que obligan a las familias pobres a recurrir al trabajo de sus hijos menores para incrementar los ingresos o la fuerza de trabajo del hogar, sino que es preciso también aumentar los incentivos para que los manden a la escuela.
- Una vez que los niños ingresan en la escuela, la nutrición inadecuada y el deficiente estado de salud siguen mermando sus posibilidades de aprendizaje, encerrándolos en un círculo vicioso de desventajas acumulativas. Romper ese círculo exige que los poderes públicos realicen intervenciones médicas y sanitarias, y algunas de éstas pueden llevarse a cabo por intermedio de los centros escolares.
- Los niños discapacitados forman parte de los grupos más marginados y con menos posibilidades de ir a la escuela. Los datos de las encuestas de hogares indican que, en el grupo con edades comprendidas entre 6 y 11 años, la diferencia entre las tasas de asistencia a la escuela de los niños discapacitados y las correspondientes a los niños sin discapacidad se cifra en 28 puntos porcentuales en Jamaica, 36 en Colombia y 57 en Bolivia. Para acelerar los progresos hacia la EPU será necesario que los poderes públicos se centren mucho más en la adopción de políticas que faciliten el acceso a la educación de los niños discapacitados, y que tengan también la voluntad política necesaria para cambiar las actitudes con respecto a ellos.

La eficiencia interna del sistema de enseñanza primaria se puede mejorar aún más.

- Aunque en el conjunto de la región el promedio de la tasa de supervivencia en el último grado de primaria alcanza el 85%, la deserción escolar sigue siendo un problema importante en El Salvador, Guatemala, Nicaragua y la República Dominicana, países en los que esa tasa se situaba por debajo del 70% en 2005, alcanzando solamente el 50% en el tercero de ellos. El final del primer grado de primaria es un momento crítico de la escolaridad en esos cuatro países, así como en Colombia y Ecuador, ya que más de un 10% de los alumnos matriculados en ese grado no pasan al segundo. Los alumnos ingresados tardíamente en primaria son particularmente propensos a desertar la escuela, especialmente en los grados superiores de este ciclo de enseñanza. Las encuestas de hogares efectuadas en Colombia y Perú muestran que las posibilidades de supervivencia en primaria se reducen a la mitad en el caso de los niños que empiezan a cursar este ciclo de enseñanza dos años después de la edad establecida.
- La repetición de curso es también otro problema importante. En 2006, el porcentaje medio de alumnos de primaria que repetían curso se cifraba en 4,1% para la región de América Latina y el Caribe en su conjunto, y se desglosaba así: 2,9% en el Caribe y 6,4% en América Latina. Las incidencias más altas de la repetición de curso se registraron en Suriname (20,3%) y Brasil (18,7%). La repetición va en detrimento de la equidad porque aumenta los costos directos y los costos de oportunidad de la escolarización, entrañando así una carga financiera suplementaria que las familias pobres pueden soportar más difícilmente. Además, la repetición puede conducir a la deserción escolar. Por último, hay que señalar que también es ineficiente. En efecto, se estima que los gobiernos de América Latina y el Caribe gastan cada año 12.000 millones de dólares a causa de la repetición de curso, habida cuenta de que tienen que crear plazas escolares adicionales.

Enseñanza secundaria y superior

El incremento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria y superior es un elemento explícito no sólo del compromiso contraído el año 2000 con la EPT en el Foro Mundial sobre la Educación, sino también del Objetivo de Desarrollo del Milenio relativo a la paridad e igualdad entre los sexos. El aumento de plazas escolares en la enseñanza secundaria supone además un incentivo para que los alumnos terminen sus estudios primarios, aumenta la oferta de docentes cualificados y mejora los conocimientos y competencias de los educandos, preparándolos mejor para su ingreso en el mercado de trabajo.

Como la mayoría de los países de América Latina y el Caribe han logrado la EPU, la expansión de la enseñanza secundaria y superior se ha convertido en una de las preocupaciones más importantes de las políticas de educación de los países de la región, especialmente en lo que respecta a la equidad. En efecto, el rendimiento de la inversión en la enseñanza primaria ha disminuido, habida cuenta de que los déficits de competencias se han desplazado hacia niveles de educación más altos y de que se observan disparidades acusadas en la transición del primer al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, así como en el paso de este último a la enseñanza superior. Esas disparidades guardan relación, en particular, con los medios económicos de las familias y la pertenencia étnica.

- La tasa de transición de primaria al primer ciclo de secundaria alcanzó en 2005 una media del 93% en el conjunto de la región, lo cual representa un nivel bastante alto. Sin embargo, esa tasa sigue siendo problemáticamente baja en Honduras (71%), Ecuador (78%), Brasil (81%) y Uruguay (81%).
- En 2006 había 59 millones de alumnos de secundaria en América Latina y el Caribe, y en el periodo 1999-2006 la TBE de la región pasó del 80% al 89%. En Costa Rica, Guatemala, Guyana y la República Bolivariana de Venezuela, las TBE en secundaria aumentaron en 20 puntos porcentuales en ese mismo periodo. En Argentina, la TBE disminuyó del 94% en 1999 al 84% en 2005. Sin embargo, dicha disminución es el resultado de la exclusión, a partir del 2003, de la educación de adultos de las estadísticas correspondientes al número total de matriculados en la secundaria. La TNE en secundaria aumentó levemente durante el período, del 76% al 78%.
- La discrepancia observada en 2006 entre la TBE (89%) y la TNE (70%) de la región pone de manifiesto la existencia de problemas de eficiencia interna de los sistemas educativos. Las TNE siguen siendo bajas en algunos países de Sudamérica (Colombia: 65%; y Ecuador: 57%), los Estados caribeños (40% para el conjunto de la subregión) y Centroamérica (Guatemala: 38%; y Nicaragua: 43%).
- La transición del primer al segundo ciclo de secundaria sigue constituyendo un importante motivo de preocupación: la TBE del primer ciclo alcanzó en 2006 la elevada proporción de 102% para el conjunto de la región, pero la del segundo ciclo sólo alcanzó el 74%.
- Las desigualdades que se dan dentro de los países en la enseñanza secundaria son más acusadas que las observadas en la primaria. En efecto, algunas encuestas de hogares recientemente efectuadas muestran que la tasa de asistencia

en secundaria de los hijos del quintil de familias más acomodadas es mucho más alta que la observada entre los hijos de las familias pertenecientes al quintil más pobre. En Colombia, Haití y Perú es entre 1,2 y 1,3 veces mayor, y en Nicaragua 2,4.

- Otro factor de desventaja muy importante es el hecho de hablar una lengua indígena o un idioma no oficial. En Bolivia, por ejemplo, el 68% de los hispanohablantes con edades comprendidas entre 16 y 49 años han terminado alguno de los ciclos de enseñanza secundaria, mientras que sólo un tercio o menos de las personas de ese grupo de población que hablan aimara, guaraní y quechua se hallan en ese mismo caso.
- Las encuestas de hogares realizadas entre 2000 y 2005 han puesto de manifiesto un constante incremento del porcentaje de alumnos que pasan al grado superior a la edad establecida, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. El porcentaje global de alumnos con edades comprendidas entre 15 y 19 años que habían pasado a su debido tiempo al grado superior en primaria, aumentó del 43% al 66% en ese periodo. Los ascensos al grado superior de primaria de la cohorte con edades comprendidas entre 10 y 14 años resultaron ser proporcionalmente más beneficiosos para los alumnos de familias de bajos ingresos, y la diferencia entre alumnos ricos y pobres se redujo. Esa reducción fue mucho menos evidente en la enseñanza secundaria. En efecto, en 2005 un 88% de los jóvenes pertenecientes al quintil de familias más ricas progresaron sistemáticamente en sus estudios secundarios sin interrupción, pero sólo un 44% de los jóvenes del quintil de familias más pobres pudieron conseguir otro tanto.

La enseñanza superior ha experimentado un rápido desarrollo desde el año 2000.

- En 2006 había en América Latina y el Caribe 16,2 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza superior. Esto significa que algo más de uno de cada nueve estudiantes universitarios del mundo es latinoamericano o caribeño. El promedio de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior pasó del 21% al 31% entre 1999 y 2006, pero es muy variable de un país a otro, ya que oscila de un 3% en Belice hasta un 88% en Cuba. La mayoría de los estudiantes universitarios de la región se concentra en cinco países: Argentina, Brasil, Colombia, México y la República Bolivariana de Venezuela.
- En el momento de ingresar en la enseñanza superior es cuando se hacen más notorios los efectos conjugados de las desigualdades en el acceso a la primaria y en la terminación de los estudios de este ciclo de enseñanza, así como en la progresión a través de los ciclos de secundaria. En Brasil, el porcentaje de personas de raza negra con edades comprendidas entre 19 y 24 años que están matriculadas en la universidad asciende al 6%, mientras que entre los individuos de raza blanca del mismo grupo de edad ese porcentaje se cifra en un 19%. En otras palabras, el hecho de haber nacido con la piel negra en este país triplica las probabilidades de no tener acceso a la universidad. Esta es la culminación de todos los factores de desventaja debidos a la pobreza y la discriminación social, así como del efecto filtrante de la desigualdad en los niveles inferiores del sistema educativo.

Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos

Muchos países de América Latina y el Caribe tienen que alcanzar todavía el tercer objetivo de la EPT: atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, ofreciéndoles programas de aprendizaje permanente y permitiéndoles adquirir competencias básicas.

- En América Latina y el Caribe se cuentan por millones los jóvenes que nunca frecuentaron la escuela o la abandonaron antes de haber adquirido competencias básicas. Además, la región cuenta con unos 37 millones de adultos analfabetos. Habida cuenta de las presiones existentes para extender el ciclo de educación básica más allá de la mera enseñanza primaria y ampliar el alcance de los sistemas de enseñanza secundaria, es muy probable que los gobiernos de la región sigan descuidando la educación no formal
- En efecto, son numerosos los poderes públicos que otorgan una prioridad muy escasa a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos en sus políticas y estrategias de educación. La falta de una financiación pública apropiada dificulta la oferta de servicios educativos en este ámbito y las insuficiencias en materia de seguimiento impiden ver claramente la envergadura de los déficits de aprendizaje en la población adulta. El hecho de que el Foro de Dakar no hubiera establecido metas cuantitativas a este respecto –excepto en lo referente al objetivo principal de reducir el analfabetismo– ha contribuido a que no se considere apremiante esta cuestión.
- Los programas de aprendizaje destinados a los adultos se pueden encontrar en una multitud de contextos de educación formal, no formal e informal. Algunas organizaciones no gubernamentales y una serie de organismos de ayuda bilateral y multilateral prestan ayuda a muchos programas de alfabetización a gran escala que abarcan con frecuencia la adquisición de competencias básicas (por ejemplo, en materia de salud o derechos cívicos), de conocimientos para conseguir medios de subsistencia (actividades generadoras de ingresos y métodos de cultivo) y/o de una educación susceptible de ser objeto de convalidaciones por parte del sistema de enseñanza formal. En México, la educación de los adultos se concibe esencialmente como una oferta de servicios educativos de índole no formal.
- Hay argumentos de peso para abogar en pro de una mayor claridad de los objetivos, una mejora de los flujos de datos y, en particular, un compromiso político más resuelto en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos. Como primera etapa hacia un seguimiento más eficaz, se necesitaría más información sobre la manera en que las distintas partes interesadas definen las necesidades de aprendizaje de los adultos, así como sobre los grupos destinatarios específicos, los tipos de competencias enseñados y la forma de aplicación y perdurabilidad de los programas, teniendo en cuenta las fuentes de financiación actuales.

Alfabetización de los adultos

Las personas alfabetizadas disponen de más posibilidades de elección en sus vidas y de una mayor capacidad para guiarlas. Asimismo, el hecho de que sepan leer y escribir les permite

participar más en la vida social y reforzar su autoestima. Desde mucho tiempo atrás, en la región de América Latina y el Caribe se ha venido otorgando a la alfabetización de los adultos una importancia mayor que en otras regiones del mundo en desarrollo, pero hoy en día su ritmo de progresión es más lento.

- En el periodo 2000-2006 había aún en la región unos 36,9 millones de adultos analfabetos, lo cual suponía, pese a todo, una disminución del 7% aproximadamente con respecto a la cifra de 39,6 millones registrada en el quinquenio de 1985-1999. Se prevé que el número de analfabetos seguirá disminuyendo y que en 2015 será del orden de 31,2 millones. Debido al tamaño de su población, Brasil concentra de por sí solo más de un tercio de los analfabetos de la región (14,2 millones) y México, otro país muy poblado, cuenta con seis millones de personas que no saben leer ni escribir.
- La tasa regional de alfabetización de los adultos pasó del 87% en el decenio de 1985-1994 al 91% en el periodo 2000-2006. Para 2015 se prevé que alcanzará el 93%. Los progresos más rápidos se registraron en Bolivia, Colombia, El Salvador y Guatemala, donde las tasas de alfabetización aumentaron en más ocho puntos porcentuales en ese periodo mencionado.
- En América Latina, la alfabetización de la totalidad de la población adulta se ha conseguido en países como Argentina, Cuba y Uruguay, mientras que las tasas más bajas se siguen dando en algunos países de Centroamérica (menos del 90%), siendo Guatemala la que registra el porcentaje más bajo (72%). En cambio, la situación en el Caribe es especialmente difícil, ya que en el periodo 2000-2006 la tasa de alfabetización de los adultos se cifró en un 74% y el número de adultos analfabetos en 2,8 millones. Las previsiones para esta subregión muestran que es poco probable que esta cifra disminuya de aquí a 2015.
- El hecho de que la región esté cerca de lograr la EPU hace que la alfabetización de los jóvenes se esté extendiendo a un ritmo muy rápido. La tasa de alfabetización de los jóvenes alcanza, en efecto, el 97%, mientras que el número de jóvenes analfabetos va a pasar, según las previsiones, de los 3,3 millones actuales a 2,2 millones en 2015.
- Si se exceptúa Guatemala, donde las mujeres representan el 61% del 1,9 millón de analfabetos del país, la disparidad entre los sexos en el ámbito de la alfabetización no es muy acusada en América Latina y el Caribe. En efecto, las mujeres representan el 55% del total de los adultos analfabetos.
- Además de la disparidad que se da entre los sexos, las restantes disparidades existentes en el ámbito de la alfabetización giran en torno a otros factores de desventaja como la pobreza, el lugar de domicilio, la etnia, el lenguaje y la edad. Por ejemplo, en 2001 la tasa nacional de alfabetización en Ecuador alcanzaba el 91%, pero en el caso de la población indígena se cifraba en un 72%. Lograr el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización supone prestar una atención continua a las desigualdades. También supone crear un entorno alfabetizado, esto es, fomentar la disponibilidad y utilización de materiales escritos plurilingües y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a fin de incitar a las personas a alfabetizarse, adquirir el hábito de leer, mejorar la retención de las competencias que han adquirido en lectura, escritura y cálculo, y facilitar su acceso a la información.

Paridad e igualdad entre los sexos

En agudo contraste con lo que ocurre en las demás regiones del mundo en desarrollo, el principal problema en América Latina y el Caribe no estriba en la disparidad en detrimento de las niñas en la escolarización en primaria, sino en la menor presencia de los varones en la enseñanza secundaria y terciaria.

■ En 2006, el índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBE en primaria se cifró en 0,97. Este valor, que ha permanecido inalterado desde 1999, indica que es casi igual el número de niñas y varones escolarizados en ese ciclo de enseñanza. En algunos países –por ejemplo, en Brasil y Guatemala– se siguen dando disparidades en detrimento de las niñas, mientras que en un reducido número de Estados caribeños –por ejemplo, las Islas Turcos y Caicos, San Vicente y las Granadinas, y Saint Kitts y Nevis– el número de niñas escolarizadas en las escuelas primarias es superior al de los varones. En Dominica y Guatemala, la situación de las niñas ha venido experimentando una mejora sustancial desde 1999. Un fenómeno menos positivo es que algunos países, en vez de progresar, retroceden. Así ocurre con la República Dominicana y Santa Lucía, que en 1999 lograron la paridad entre los sexos y en 2006 no la alcanzaron (Gráfico 3).

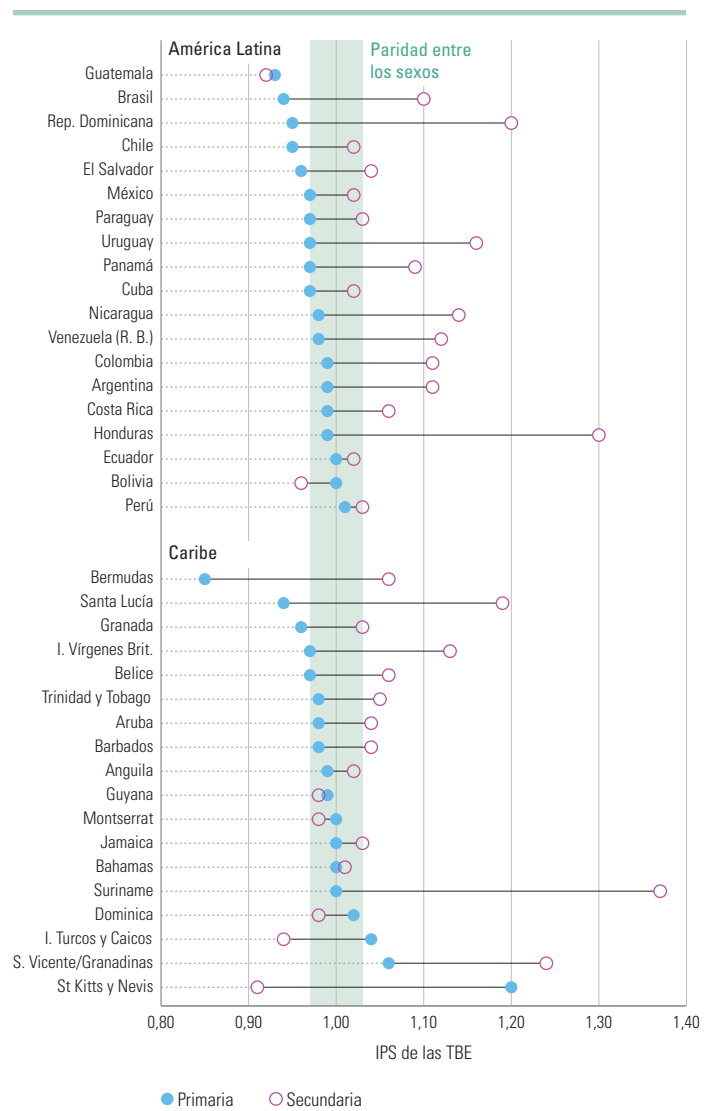
■ En todos los países sobre los que se dispone de datos, las niñas escolarizadas en primaria tienen menos probabilidades de repetir curso que los varones y más posibilidades de llegar al último grado de este ciclo de enseñanza y terminarlo. Guatemala constituye una excepción a esta tendencia, ya que en 2005 el porcentaje de niñas que llegaron al último grado de primaria (62%) fue levemente inferior al de los varones (65%).

■ Las disparidades en detrimento de los varones son un problema importante en la enseñanza secundaria y superior. En 2006, el IPS de la TBE en secundaria se cifró en 1,07, mientras que el IPS de la TBM en la enseñanza superior ascendió a 1,15 en América Latina y a 1,69 en el Caribe. El contexto socioeconómico, las prácticas en materia de empleo y la identidad sexual en el medio escolar parecen ser factores que influyen en el apartamiento de los varones de la escuela en América Latina. En particular, hay muchas probabilidades de que los varones pertenecientes a grupos desfavorecidos y marginados dejen la escuela prematuramente para ganarse la vida, y también de que opten por cursar programas de enseñanza secundaria más cortos y menos académicos que no ofrecen la posibilidad de proseguir estudios superiores.

■ Las disparidades entre los sexos en favor de las mujeres son más acusadas en la enseñanza superior. Los porcentajes de jóvenes matriculadas en este nivel de enseñanza son más altos que los correspondientes a los varones, especialmente en el Caribe, donde el IPS de la TBM en la enseñanza superior alcanzó en 2006 un valor de 1,69. En América Latina ese valor fue menor, ya que se cifró en 1,15.

■ Dentro de los países, se da una estrecha asociación entre la pobreza y las disparidades entre los sexos en la educación. La relación entre esas disparidades y el grado de riqueza de las familias es de signo inverso, esto es, son más agudas en el caso de las niñas nacidas en los hogares más pobres –tal como ocurre en Bolivia– y en la enseñanza secundaria son mayores que en la primaria. La pobreza se combina a menudo

Gráfico 3: Disparidades entre los sexos en las TBE de la enseñanza primaria y secundaria (2006)



con otros factores de desventaja –como el hecho de ser nativo de una población indígena, pertenecer a una minoría lingüística o vivir en una zona geográficamente aislada– y el resultado es que la disparidad entre los sexos se amplifica. Por ejemplo, en Guatemala las niñas indígenas tienen menos probabilidades de ir a la escuela que las pertenecientes a otros grupos de población. Solamente un 54% de las niñas indígenas de 7 años de edad están escolarizadas, mientras que los porcentajes de escolarización de las niñas no indígenas y los varones indígenas de esa misma edad son muy superiores, ya que ascienden a un 75% y un 71% respectivamente. A los 16 años de edad sólo un 25% de las jóvenes indígenas estudian, mientras que la proporción de varones indígenas de esa edad que cursan estudios asciende a un 45%. La pobreza tiene un efecto amplificador, ya que solamente un 4% de las niñas indígenas de familias “extremadamente pobres” prosiguen sus estudios, mientras que ese porcentaje se eleva a un 45% en el caso de las que no están catalogadas como “pobres”.

La reducción de las disparidades entre muchachas y varones en los sistemas de educación formal no se traduce automáticamente en una igualdad entre los sexos en lo referente

a las oportunidades en materia de educación y los resultados del aprendizaje. Los resultados respectivos de las muchachas y los varones difieren no sólo en el plano del rendimiento escolar general, sino también por disciplina de estudio. Esto se explica en parte por las diferencias que se dan en los sistemas de educación y por las prácticas didácticas en el aula, pero estos factores estrictamente escolares se combinan con otros más vastos de índole social, cultural y económica, que hacen también que el sexo influya en las expectativas, aspiraciones y resultados de los escolares. La compilación de una serie reciente de trabajos de investigación y evaluaciones del aprendizaje pone de manifiesto la existencia de cuatro aspectos característicos:

- Las muchachas siguen obteniendo mejores resultados que los varones en lectura y lengua. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) efectuado en 2006 en América Latina mostró que, en la mitad de los 16 países participantes, las muchachas obtenían puntuaciones manifiestamente mejores que las de los varones en los grados 3 y 6.
- Las muchachas están recuperando su retraso en matemáticas con respecto a los varones en todos los grados de la enseñanza primaria y secundaria. El SERCE puso de manifiesto que entre los alumnos y alumnas del grado 3 de ocho países² se daban diferencias en matemáticas –pequeñas en su mayoría– en favor de los varones.
- Aunque los varones siguen consiguiendo mejores puntuaciones en ciencias que las muchachas, la diferencia no suele ser grande. El SERCE mostró que en Colombia, El Salvador y Perú, los alumnos del sexto grado obtenían mejores resultados en ciencias que las alumnas. En los demás países (Argentina, Cuba, Panamá, Paraguay, la República Dominicana y Uruguay) se observaron diversas diferencias entre los sexos, pero no fueron significativas en el plano estadístico.
- En la enseñanza superior, los hombres y las mujeres muestran predilección por disciplinas diferentes. Pese al aumento del número de mujeres matriculadas en este nivel de enseñanza, en algunos sectores de estudios siguen predominando los varones. En América Latina y el Caribe, la proporción media de mujeres matriculadas en disciplinas científicas se cifró en un 45% en 2006, pero en los estudios de ingeniería sólo representaban el 25% de los estudiantes. En cambio, la presencia de la mujer es mucho más importante en los sectores de estudios que desde mucho tiempo atrás se vienen considerando típicamente femeninos, a saber: la educación (71%) y las disciplinas de letras y artes (65%). Algunos estudios recientes indican la existencia de factores de socialización complejos que influyen en las diferencias entre los sexos a la hora de elegir las materias de estudio. Entre esos factores se pueden mencionar: la deficiente orientación profesional, la carencia de modelos que sirvan de motivación, las actitudes negativas de las familias, el miedo a las matemáticas y el temor a encontrarse en minoría.

Algunos trabajos de investigación recientes han puesto de relieve que el grado de igualdad entre hombres y mujeres, en el conjunto de la sociedad, guarda una estrecha relación con la importancia de las disparidades entre los sexos en los resultados obtenidos

en matemáticas. Las actitudes y prácticas de los docentes, que se traducen en diferentes modos de tratar a los varones y las muchachas, pueden influir en el desarrollo cognitivo y reforzar los estereotipos sexistas. Otro tanto puede ocurrir con los libros de texto.

Las mujeres que ejercen la docencia pueden servir de modelos a las jóvenes, contribuyendo a contrarrestar los estereotipos sexistas. A igual que en otras regiones del mundo, en América Latina y el Caribe las maestras suelen ser más numerosas que los maestros en los niveles inferiores del sistema educativo, mientras que en los niveles superiores ocurre lo contrario. Además, las maestras tienden a concentrarse en las escuelas de las zonas urbanas. Una encuesta reciente realizada en 11 países de ingresos medios ha mostrado que los alumnos de las escuelas primarias rurales cuentan con más probabilidades de tener docentes de sexo masculino que los escolares de las zonas urbanas. Así ocurre en Paraguay y Perú. Por eso, las niñas de las comarcas rurales tienen menos posibilidades de estar en contacto con mujeres que puedan servirles de modelo para ensanchar sus expectativas y reforzar su autoestima.

Calidad de la educación

Conseguir que todos los niños cursen un ciclo completo de enseñanza básica es un objetivo importante sin duda alguna, pero la finalidad de la escolarización es, en última instancia, proporcionar a los niños una educación que les permita adquirir competencias prácticas y conocimientos y, al mismo tiempo, abrirles las perspectivas que necesitan para participar plenamente en la vida social, económica y política de sus países. Impartir una enseñanza de buena calidad es algo que depende, en definitiva, de lo que ocurra en el aula de la escuela y, en este ámbito, el papel desempeñado por el docente es muy importante. El perfil de los maestros y los sistemas establecidos para su contratación, formación y distribución tienen repercusiones esenciales no sólo en los resultados del aprendizaje, sino también en el plano de la equidad.

La mejora de la calidad de la educación es uno de los desafíos más importantes que tienen planteados los sistemas escolares de América Latina y el Caribe. En primer lugar hay que señalar que, si bien la proporción alumnos/docente (PAD) no es muy elevada en las aulas de la región, son muy numerosas las escuelas que no cuentan con un equipamiento suficiente.

- Las PAD de la región se sitúan por debajo de los promedios observados en el conjunto de los países en desarrollo y se acercan a los promedios mundiales. En los últimos años el tamaño de las cohortes de alumnos disminuyó, al mismo tiempo que aumentaba el número de docentes. En 2006, los promedios de las PAD eran los siguientes: 21/1 en la enseñanza preescolar (total de maestros en el conjunto de la región: 968.000); 23/1 en la enseñanza primaria (3 millones de maestros); y 16/1 en la enseñanza secundaria (3.600.000 profesores). En la enseñanza superior el número de profesores ascendía a 1.200.000. Sigue habiendo una escasez general de maestros de primaria en algunos países como El Salvador, Guatemala y Nicaragua, donde las PAD son superiores a 30/1.
- La formación de los docentes sigue presentando insuficiencias. Los porcentajes medios de maestros formados son los siguientes: 64% en la enseñanza preescolar, 80% en primaria

2. Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú.

y 66% en secundaria. La escasez de maestros formados es especialmente aguda en algunos Estados caribeños, donde menos del 70% de los maestros de primaria en ejercicio han recibido formación pedagógica.

- En la distribución de los docentes influyen la ubicación geográfica, la importancia de los recursos económicos y el tipo de escuela. En las zonas urbanas, las PAD tienden a ser más elevadas que en las comarcas rurales, pero los maestros sin formación suelen concentrarse en las zonas pobres rurales. En Bolivia, por ejemplo, los maestros interinos –a los que no se exige un título de enseñanza ni experiencia pedagógica previa– representan el 19% del personal docente, pero en las zonas rurales ese porcentaje llega a alcanzar el 56%.
- La escasez de maestros formados sólo es una parte del problema. También hay otros factores que influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo el absentismo de los docentes³ y su escasa motivación, que guardan relación con los bajos sueldos que perciben y sus condiciones de trabajo. En Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, menos de un tercio de los alumnos de cuarto grado tienen maestros convencidos de que reciben un sueldo conveniente. La motivación de los maestros tiende a disminuir cuando deben hacerse cargo de clases numerosas en escuelas con escasez de recursos, o frecuentadas por alumnos de medios sociales desfavorecidos. Es necesario compensar todos estos factores negativos, y una parte de la solución de este problema estriba en efectuar reformas en la gobernanza de los docentes.
- En un cierto número de países de la región el equipamiento de las escuelas es insuficiente, y este factor limita muy considerablemente la calidad de la educación. Muchas escuelas primarias de Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y el Perú carecen, en totalidad o en parte, de los siguientes equipamientos: servicios higiénicos en cantidad suficiente, agua potable, bibliotecas, libros y aulas con computadoras. Las escuelas insuficientemente equipadas suelen ser frecuentadas por los niños de las familias más pobres, lo cual amplifica la desigualdad de oportunidades.

En segundo lugar, cabe destacar que las pruebas de evaluación indican que el aprovechamiento escolar es insuficiente y desigual.

- El SERCE evaluó en 2006 las competencias en lectura y matemáticas de los alumnos de tercer grado, y esas mismas competencias y los conocimientos en ciencias de los alumnos de sexto grado. Globalmente, los países participantes en la evaluación se pueden dividir en cuatro categorías: 1) Cuba: los alumnos de este país obtuvieron mejores resultados que los escolares de los demás países participantes, en la casi totalidad de las materias y grados de enseñanza. 2) Un pequeño grupo de países, integrado por Chile, Costa Rica y Uruguay, cuyos alumnos obtuvieron sistemáticamente puntuaciones elevadas. 3) Un nutrido grupo de países, integrado por Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y la República Dominicana, cuyos escolares obtuvieron resultados insuficientes. 4) Un grupo intermedio de países, en el que figuraban Argentina, Brasil, Colombia y México, cuyos alumnos

obtuvieron resultados muy diversos, en función de las disciplinas y grados de enseñanza evaluados. En los tres últimos grupos se pudo observar a menudo que dentro de cada país se daban diferencias en el aprovechamiento escolar debidas a la situación geográfica y el sexo. En el caso de los países cuyos alumnos obtuvieron resultados insuficientes se pudo observar que la disparidad entre las zonas rurales y las urbanas era más acusada en El Salvador, Guatemala y Perú que en Nicaragua, Panamá y la República Dominicana.

- Se pudo comprobar que era muy bajo el nivel de dominio de la lectura de la mitad o más de los alumnos de tercer grado de Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, ya que fueron incapaces de leer el nombre del destinatario de una carta familiar o de comprender el significado de un texto sencillo en español.
- En una evaluación efectuada recientemente en Perú se comprobó que tan sólo el 30% de los alumnos de primer grado y el 50% aproximadamente de los de segundo grado podían leer pasajes sencillos de un libro de texto de primer grado.
- En la evaluación efectuada por el PISA en 2001, el promedio de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de Brasil y Perú se situó en el quintil inferior de la escala de medición de los resultados de estudiantes de Dinamarca, Francia y los Estados Unidos participantes en la evaluación. Los resultados de una evaluación de los conocimientos en ciencias, efectuada por el PISA en 2006, mostraron que los estudiantes de los países en desarrollo tenían más probabilidades de ser clasificados en los niveles más bajos de la escala de aprovechamiento escolar. Más del 60% de los estudiantes de Brasil obtuvieron puntuaciones que los situaban en el nivel 1 –el más bajo de la clasificación establecida por el PISA para las ciencias– o incluso por debajo de éste. En cambio, sólo el 10% de los estudiantes de Canadá y Finlandia fueron clasificados en ese nivel.

El Índice de Desarrollo de la EPT

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) es un instrumento de medición compuesto que permite apreciar los progresos globales hacia la consecución de los objetivos de la EPT. En teoría, debería incluir los seis objetivos de la EPT, pero debido a limitaciones en materia de datos sólo se centra por ahora en los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables, otorgando a cada uno de ellos la misma importancia. Esos objetivos son: la EPU (objetivo 2), la alfabetización de los adultos (objetivo 4), la paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5) y la calidad de la educación (objetivo 6). Cada uno de estos cuatro objetivos se mide con un indicador de aproximación específico.⁴

4. La EPU se mide por aproximación mediante la TNE total de la enseñanza primaria (esto es, la relación entre el número de niños en edad de cursar primaria matriculados en la enseñanza primaria o la secundaria y el número total de niños en edad de ir a la escuela primaria); la alfabetización de adultos se mide con la tasa de alfabetización de las personas adultas de 15 o más años de edad; la paridad e igualdad entre los sexos se mide con el Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que es el promedio de los IPS de las TBE en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos; y la calidad de la educación se mide con la tasa de supervivencia en el quinto grado de enseñanza. El valor del IDE para un país determinado es la media aritmética de esos cuatro indicadores. Ese valor puede oscilar entre 0 y 1. El valor 1 representa la plena consecución de los objetivos de la EPT.

3. En Perú, el costo económico del absentismo de los docentes representa el 10% del gasto ordinario en enseñanza primaria.

El IDE correspondiente al año escolar finalizado en 2006 se ha podido calcular para 24 países de América Latina y el Caribe (Cuadro 2).

- Dos países han alcanzado ya los objetivos de la EPT en su conjunto y otros tres más no tardarán alcanzarlos. Estos países han hecho progresos regulares hacia la consecución de los cuatro objetivos comprendidos en el IDE.
- En coherencia con otras estadísticas que sitúan a América Latina y el Caribe a mitad de camino entre las demás regiones en desarrollo y las regiones desarrolladas, hay 18 países situados en una posición intermedia, con valores del IDE que oscilan entre 0,80 y 0,94. En estos países la escolarización en primaria suele ser elevada, aunque en algunas ocasiones se registran déficits en otros ámbitos, por ejemplo en la calidad de la educación, que se mide por el índice supervivencia en el quinto grado de primaria. Así ocurre, en particular, en Ecuador, El Salvador y la República Dominicana. En lo que respecta a Guatemala, hay que decir que sus bajas tasas de alfabetización de los adultos y de supervivencia escolar contribuyen a la disminución del valor de su IDE.
- Nicaragua es el único país de la región que se halla realmente lejos de conseguir los cuatro objetivos cuantificables de la EPT. Su baja tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria (54%) es una causa importante de la reducción del valor de su IDE (0,799).

Cuadro 2: Distancia a la que se hallan los países de los cuatro objetivos de la EPT comprendidos en el IDE (2006)

| | |
|---|--|
| <p>Han conseguido la EPT <i>(El IDE oscila entre 0,97 y 1,00)</i></p> <p>Aruba y Cuba (2)</p> | <p>Están cerca de conseguirla <i>(El IDE oscila entre 0,95 y 0,96)</i></p> <p>Argentina, México y Uruguay (3)</p> |
| <p>Se hallan en posición intermedia <i>(El IDE oscila entre 0,80 y 0,94)</i></p> <p>Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Trinidad y Tobago, y República Bolivariana de Venezuela (18)</p> | <p>Distancian mucho de conseguirla <i>(El IDE es inferior a 0,80)</i></p> <p>Nicaragua (1)</p> |

Los valores del IDE correspondientes a 1999 y 2006 se pudieron calcular para 13 países. En diez de ellos el IDE experimentó una mejora entre esos dos años, aumentando sobre todo en Guatemala (+12%) y Nicaragua (+7%) gracias al incremento de la escolarización y de la tasa de retención. En cambio, en la República Dominicana el IDE descendió ostensiblemente.

El IDE proporciona una visión basada en promedios nacionales. Pero los progresos hacia la educación para todos –como la palabra “todos” indica– deben beneficiar por igual al conjunto de los componentes de la sociedad. Una deficiencia del IDE estándar es que no permite apreciar las variaciones debidas tanto al grado de riqueza/pobreza como a otros factores de desventajas. Con vistas a suplir esa deficiencia se ha recurrido a los datos de las encuestas de hogares, a fin de elaborar un Índice de Desigualdad

de la EPT por Grupo de Ingresos (IDEGI) para 35 países en desarrollo, entre los que figuran seis países latinoamericanos y caribeños (Bolivia, Colombia, Haití, Nicaragua, Perú y la República Dominicana). El IDEGI ilustra las grandes disparidades en la región entre los quintiles de familias más ricas y más pobres, y también entre comarcas rurales y zonas urbanas.⁵

- El IDEGI muestra que en la mayoría de los países existen disparidades considerables entre los diferentes grupos de ingresos en lo referente a los progresos globales hacia la EPT. En Bolivia, Haití y Nicaragua, las disparidades de este tipo son más acusadas que en los otros tres países estudiados.
- En las zonas urbanas los progresos globales hacia la EPT son mayores que en las zonas rurales, sea cual sea el grupo de ingresos. No obstante, los pobres que viven en las comarcas rurales de Haití y Nicaragua se hallan en una situación particularmente desventajosa, ya que en esas zonas el IDEGI de los hogares más acomodados es dos veces mayor que el de los más pobres.

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

En materia de educación, la buena gobernanza no es un concepto abstracto. Consiste en velar por que los niños tengan acceso a escuelas adecuadamente financiadas que respondan a las necesidades locales. También consiste en garantizar que los docentes estén bien formados y motivados, y que éstos y las escuelas se responsabilicen de la mejora los resultados del aprendizaje rindiendo cuentas a los padres y las comunidades. La gobernanza de la educación también guarda relación con la manera de formular las políticas, definir las prioridades, asignar los recursos, aplicar las reformas y efectuar su seguimiento.

La reforma de la gobernanza es un elemento importante del programa de la EPT. El Marco de Acción de Dakar estableció principios generales que comprendían, entre otros, el de la creación de sistemas educativos con capacidad de reacción, sentido de las responsabilidades y participativos. Está muy extendida la convicción de que los proveedores de servicios de educación podrán satisfacer mejor las necesidades de los pobres y atender mejor sus preocupaciones, si la elaboración de decisiones se desplaza desde los organismos gubernamentales –distantes de la acción sobre el terreno– hacia un plano más local y se efectúa con mayor transparencia. No obstante, las experiencias a este respecto han dado resultados muy variables, tanto en los países desarrollados como en las naciones en desarrollo. Las dos conclusiones principales a las que se ha llegado son las siguientes: en primer lugar, no existe un plan

5. El IDEGI recurre a un conjunto de indicadores distintos de los del IDE para efectuar una medición análoga, mostrando los progresos globales hacia la EPT dentro de cada país, en función del grado de riqueza/pobreza y de la situación geográfica en zona urbana/zona rural. Las tres principales diferencias entre el IDEGI y el EDI son las siguientes: el IDEGI recurre a la tasa neta de asistencia, en vez de utilizar la TNE total como hace el IDE; el componente del IDEGI relativo a la alfabetización se basa en la proporción del grupo de población de 15 a 25 años que ha cursado cinco o más años de estudios, ya que las encuestas de hogares no comprenden las tasas de alfabetización; y, por último, en el IDEGI la tasa de supervivencia escolar es la proporción del grupo de población de 17 a 27 años que declara haber cursado como mínimo cinco años de estudios, entre los encuestados que dicen haber recibido un año de instrucción como mínimo.

modelo único para una buena gobernanza de los sistemas educativos y cada país tienen que encontrar sus propias soluciones, a nivel nacional o local, para resolver sus problemas de gobernanza; en segundo lugar, los gobiernos de todo el mundo no han concedido hasta ahora una importancia suficiente a la cuestión de la equidad a la hora de concebir sus planes de reforma de la gobernanza. Es apremiante velar por que los intereses de los grupos pobres, marginados y vulnerables ocupen un puesto central en el programa de reformas de la gobernanza.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* centra sus análisis en cuatro ámbitos, en los que se ponen de relieve algunas de las corrientes más importantes de reforma de la gobernanza. En los países de América Latina y el Caribe se observa una gran desigualdad en el plano socioeconómico y educativo, pese a que han experimentado numerosas reformas en esos cuatro ámbitos, sometiéndolas a evaluaciones más rigurosas que las efectuadas en muchos países de otras regiones.

Financiar la educación con un propósito de equidad

Si se quiere que el mundo alcance los objetivos de Dakar, es necesaria una financiación adicional. No obstante, ese incremento de la financiación es solamente un elemento de un conjunto más amplio de los problemas planteados a las políticas de educación. Si se quiere lograr la EPT, es preciso que los países mejoren la eficiencia y elaboren estrategias para tratar el problema de las desigualdades en la financiación de la educación.

El *aumento del gasto público* en educación no garantiza de por sí la mejora del acceso a los sistemas educativos, la mayor de equidad de éstos y la obtención de mejores resultados en el aprendizaje. Sin embargo, lo que sí es seguro es que la financiación insuficiente de la educación conduce inevitablemente al suministro de servicios educativos limitados y de escasa calidad.

La eficiencia técnica proporciona un indicador del costo entrañado por la conversión de los recursos financieros en resultados cuantitativos y cualitativos. En muchos países, la *corrupción* es un factor importante de ineficiencia porque supone gastar más fondos públicos para obtener menos insumos, y también de injusticia porque los costos de las malversaciones siempre los pagan con creces los pobres.

- En Nicaragua, un control de seis proyectos importantes de reparación y modernización de edificios escolares efectuado por el Ministerio de Educación demostró que las corruptelas pueden disminuir muy considerablemente los recursos destinados a la enseñanza. La comparación del estado de los edificios antes y después de la ejecución de proyectos puso de manifiesto la existencia de numerosas irregularidades. La utilización de materiales de baja calidad y las facturaciones abusivas ocasionaron pérdidas financieras sustanciales.
- En Brasil, un programa tan eficaz como el del Fondo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) se vio afectado años atrás por la apropiación ilegítima de fondos destinados en un principio a financiar los sueldos y la formación profesional de los docentes. Un 13% del total de esos fondos fue malversado, por término medio, en el transcurso de su transferencia del

presupuesto estatal a las cuentas bancarias de los municipios. En algunas localidades el importe de las malversaciones se cifró en un 55%. Este problema de gobernanza se debió a la incapacidad de las autoridades municipales para controlar la recepción y el uso correcto de las subvenciones asignadas.

- En México, la Encuesta Nacional de Corrupción y Buen Gobierno, que se lleva a cabo cada dos años, mostró que las familias efectuaban pagos extraoficiales por 38 servicios públicos en la totalidad de los 32 Estados federados y permitió cuantificar lo que equivale prácticamente a un impuesto. Las estimaciones basadas en esa encuesta cifraron en casi 10 millones de dólares los cohechos de que fueron víctimas las familias para conseguir el acceso de sus hijos a la enseñanza pública, que la ley ha declarado gratuita. En 2003 cada familia tuvo que pagar un promedio de 30 dólares para acceder a las peticiones ilegales de proveedores de servicios públicos. En un país donde una cuarta parte de sus habitantes viven todavía con menos de dos dólares diarios, esa cifra supone una carga financiera importante. También hay indicios de que son probablemente las familias pobres las que con mayor frecuencia se ven obligadas a efectuar pagos extraoficiales para obtener servicios públicos básicos.

Supervisar la utilización de los fondos mediante un *rastreo del gasto público* puede contribuir a disminuir la corrupción. No obstante, cabe señalar que las operaciones de rastreo de este tipo no siempre se realizan con éxito. Cuando la corrupción está profundamente arraigada y los dirigentes políticos no crean las condiciones necesarias para reforzar la rendición de cuentas, los resultados del rastreo del gasto público pueden ser limitados. Un ejemplo de esto es la encuesta de seguimiento del gasto público en educación llevada a cabo en Perú en 2002. La falta de transparencia del plan presupuestario impidió que se determinasen los niveles reales de asignación de los fondos, lo cual ofrecía múltiples posibilidades a la corrupción. En este país, más del 90% de los recursos destinados a la educación se destinan a los sueldos del personal, pero las lagunas de los datos relativos al número de docentes limitan el alcance de las evaluaciones.

Aunque el gasto público en educación puede corregir las desigualdades, en algunas ocasiones las acrecienta. Los gobiernos han adoptado diversos enfoques para lograr que el gasto sea más equitativo, estableciendo por ejemplo *subvenciones a las escuelas y modalidades de financiación vinculadas a las necesidades*. No obstante, los resultados obtenidos en este ámbito son contrastados.

Una característica importante de las reformas institucionales efectuadas en América Latina y el Caribe en el decenio de 1990 fue la descentralización de la educación, con el consiguiente traspaso de competencias de los gobiernos centrales a los poderes públicos regionales. A este respecto hay que decir que la *descentralización financiera* puede agudizar las disparidades entre las regiones ricas y pobres. Es necesario que los gobiernos centrales sigan desempeñando un papel de primer plano en la redistribución de los recursos financieros entre las regiones más ricas y las más pobres, si se quiere evitar una agravación de las disparidades en la financiación del sector de la educación.

- En Argentina, el traspaso a las autoridades provinciales de las competencias del poder central en materia de enseñanza secundaria fue acompañado de la creación de un sistema de

transferencia de los impuestos federales. Algunas evaluaciones minuciosas de los procesos de descentralización han puesto de relieve sus diversas ventajas. Globalmente, la descentralización ha incrementado la participación en la educación a nivel local, ha reforzado las actividades de seguimiento y ha mejorado los estándares del aprendizaje. Sin embargo, esos resultados no han sido uniformes. Las puntuaciones en las pruebas de evaluación del aprendizaje muestran la existencia de una gran disparidad entre las provincias más ricas, dotadas de mayor capacidad en el plano administrativo e institucional, y las más pobres, donde esa capacidad falta. Estas últimas consiguen peores resultados con el régimen de descentralización. Esto quiere decir que la eficiencia ha mejorado en el conjunto del país, pero esa mejora se ha logrado a expensas de la equidad.

- En Brasil, cuando el gobierno federal sumamente centralizado traspasó sus poderes a mediados del decenio de 1990 a los Estados federados y los municipios, se creó el FUNDEF con el objetivo de reducir la gran desigualdad que se daba en el gasto por alumno. Se exigió a las autoridades de las instancias federadas y municipales que transfirieran un determinado porcentaje de su recaudación tributaria al FUNDEF, a fin de que éste la redistribuyese entre los Estados y municipios que no lograban alcanzar el nivel mínimo establecido de gasto por alumno. El FUNDEF no ha impedido que las regiones más ricas incrementen su gasto global a un ritmo más rápido que las regiones más pobres, pero ha desempeñado una función de redistribuidor de los recursos muy importante. Ha conseguido incrementar el nivel del gasto en cifras absolutas y ha mejorado la previsibilidad de transferencias de fondos, sobre todo en el caso de los Estados y municipios pobres del norte y el nordeste del país. Numerosos datos empíricos muestran que el FUNDEF ha desempeñado un papel fundamental en la reducción del número de alumnos por clase, la mejora de la oferta de docentes y de su calidad, y la expansión de la escolarización. A nivel de los municipios, los datos muestran que el 20% de los que reciben la mayor parte de su financiación del FUNDEF pudieron multiplicar por dos el gasto por alumno, en términos reales, entre 1996 y 2002.
- En Colombia, la descentralización de la hacienda pública en el decenio de 1990 mejoró considerablemente las transferencias de fondos del gobierno central a los departamentos provinciales. Antes de la descentralización, esas transferencias se efectuaban con arreglo a un esquema tradicional que favorecía a los departamentos más prósperos. Con la reforma, las asignaciones de fondos clásicas fueron reemplazadas por una modalidad de distribución de los recursos basada en la población, con ajustes para la prestación de servicios de salud y educación.

Elección, competición e importancia de los padres y docentes: la reforma de la gobernanza de las escuelas y la EPT

Las reformas de la gobernanza de las escuelas tienen por objeto hacer que se escuche mejor la voz de los desfavorecidos e incrementar sus posibilidades de elección mediante la transferencia de responsabilidades a las comunidades, los padres de los alumnos y los proveedores no estatales de servicios educativos. Una de las lecciones más importantes en este ámbito es que esas reformas no pueden reemplazar la responsabilidad

de los gobiernos en la tarea de garantizar la buena calidad de los sistemas públicos de educación.

La *gestión basada en las escuelas* comprende una serie de reformas que confieren a los docentes, los padres y las comunidades una mayor autonomía en la toma de decisiones en los centros de enseñanza. En algunos casos, esas reformas han mejorado el aprovechamiento escolar y han incrementado la equidad. No obstante, es más frecuente que los datos empíricos no arrojen pruebas concluyentes de la mejora de los resultados del aprendizaje y de las prácticas pedagógicas.

- Las evaluaciones más detalladas de la gestión basada en las escuelas proceden de América Latina. Los datos empíricos obtenidos en el plano regional indican algunos efectos positivos en el nivel de instrucción alcanzado. Algunos estudios han llegado a la conclusión de que se da una relación entre la delegación de las funciones de gestión y la reducción de las tasas de repetición de curso y deserción escolar. En lo referente a los resultados del aprendizaje se observan más variaciones, con diferencias acusadas de un país a otro. Un estudio sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de tercer grado en matemáticas y lengua llegó en un principio a la conclusión de que las escuelas del programa EDUCO, en El Salvador, obtenían puntuaciones más bajas que los de las escuelas clásicas. Sin embargo, después de una rectificación efectuada teniendo en cuenta los orígenes sociales de los alumnos, esas diferencias desaparecieron y el resultado final fue que los alumnos de las escuelas EDUCO obtuvieron, por término medio, puntuaciones un poco más altas en las pruebas de lengua. En Honduras, las evaluaciones de las escuelas participantes en el Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) llegaron a la conclusión de que la delegación de la adopción de decisiones no fue acompañada de cambios importantes en los resultados del aprendizaje.
- Las conclusiones de los estudios de América Latina indican que las reformas relativas a la gestión basada en las escuelas pueden mejorar la motivación de los maestros, como lo muestran la disminución de su absentismo, el mayor tiempo dedicado a las reuniones con los padres y el mayor número de horas pasadas en la escuela. Sin embargo, los datos empíricos emanados de una amplia serie de experiencias nacionales inducen a pensar que las prácticas pedagógicas en las escuelas que gozan de más autonomía no difieren considerablemente de las aplicadas en los demás centros escolares. En algunas ocasiones, esto se debe al hecho de que los poderes públicos centrales siguen controlando de facto las decisiones.
- Las iniciativas en el campo de la gestión basada en las escuelas tienen más posibilidades de éxito cuando están guiadas por la demanda de las comunidades. No obstante, la participación de éstas puede ser un arma de doble filo en lo que respecta a la equidad, sobre todo cuando se da una competición por la obtención de recursos. En efecto, las escuelas de comunidades bien organizadas y con directores movidos por un gran sentido del deber se hallan en mejor posición que los centros escolares carentes de esas condiciones para aprovechar las oportunidades que se ofrezcan. Los elementos de información de que se dispone sobre el Programa "Escuelas de Calidad" (PEC) de México confirman que la participación voluntaria desembocó de por

sí en la selección de escuelas que no estaban ubicadas en las comunidades más pobres y que no figuraban entre las que obtenían resultados más bajos. La lección más importante de esto es que la participación voluntaria debe ir acompañada de medidas encaminadas a reforzar la equidad.

Estimular la *participación de los padres y las comunidades en la adopción de decisiones* puede hacer que las escuelas respondan mejor a las necesidades locales. Sin embargo, de esto no cabe deducir que con esa participación se superarán las desigualdades de carácter más general. En realidad, las estructuras de poder locales, junto con la pobreza y la desigualdad social, pueden seguir limitando todavía la influencia de los pobres y los marginados en la adopción de decisiones.

La ampliación de la posibilidad de elegir escuela se suele considerar un incentivo para la mejora de los resultados de los centros docentes. Algunos gobiernos están recurriendo a *bonos de educación* y otros instrumentos para facilitar las transferencias de los proveedores públicos de servicios educativos a los privados, o están efectuando *subcontratas de la gestión de las escuelas gubernamentales* para que sean administradas por proveedores no estatales de servicios educativos. No obstante, estas reformas no han tenido resultados concluyentes en lo que respecta a la elevación de los estándares de aprovechamiento escolar. En cambio, se ha podido observar con frecuencia una amplificación de las desigualdades.

El caso de Chile es instructivo a este respecto. El aumento de la competición entre las escuelas sólo ha sido una de las múltiples reformas de la gobernanza de la educación efectuadas en este país. Entre esas medidas de reforma figuran: la devolución a los municipios de poderes en múltiples ámbitos de la gestión; el incremento de las evaluaciones y los exámenes destinados a supervisar el rendimiento; el incremento de los recursos financieros desde la restauración del régimen democrático (1990); el establecimiento de incentivos basados en los resultados para los docentes; y la prolongación de la jornada escolar. Todas estas reformas han conducido a una ampliación de la cobertura del sistema educativo, y más concretamente de la enseñanza secundaria, y también han hecho que se mencione con frecuencia a Chile como un país modelo en lo que respecta a las medidas de reforma de la gobernanza de la educación. Sin embargo, los resultados en materia de aprovechamiento escolar y de equidad han sido mucho menos impresionantes. Las escuelas privadas subvencionadas por el Estado obtienen mejores resultados que las escuelas públicas municipales, según el criterio establecido a partir de los exámenes estandarizados que se realizan en el cuarto grado. No obstante, esos resultados se invierten cuando se rectifican teniendo cuenta las características socioeconómicas de las escuelas. En otras palabras, no se registra un efecto de igualación. Las escuelas municipales realizan una mejor labor que las privadas ya que contribuyen a elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos del grupo socioeconómico más bajo. Las escuelas privadas subvencionadas sólo obtienen puntuaciones más altas en los exámenes en el caso de los alumnos pertenecientes al grupo socioeconómico intermedio.

Un análisis de los datos de las evaluaciones internacionales del aprendizaje a lo largo del tiempo también pone en tela de juicio las referencias que se hacen al éxito de las medidas de reforma adoptadas en Chile en materia de gobernanza. No cabe duda de que esas medidas han contribuido a colmar un poco la brecha

existente entre este país y las naciones desarrolladas. Por otra parte, en Chile se dan algunas de las disparidades más agudas de América Latina en el ámbito de la educación. Aunque se suele presentar como modelo la experiencia chilena en materia de reformas de la gobernanza de la educación, los propios chilenos se muestran más circunspectos sobre este particular. El gobierno ha emprendido una nueva serie de reformas más explícitamente centradas en la equidad. La labor de reforma anterior no ha recibido una acogida muy entusiasta por parte de los estudiantes de secundaria, que reaccionaron con protestas en la calle quejándose de la escasa calidad de la enseñanza y de la gran desigualdad existente en la prestación de servicios educativos. Después de más de diez años de reformas del sistema educativo en tiempos del gobierno militar y de otros quince años suplementarios bajo la democracia, Chile sigue sin ofrecer una imagen sólida del modelo de reformas básicas de la gobernanza de la educación que cuenta con el favor de numerosos gobiernos y organismos donantes de ayuda.

Las *escuelas privadas poco onerosas* están modificando el panorama de la educación en algunas partes del mundo. Su rápido desarrollo es sintomático de la situación creada por la falta de escuelas públicas y su deficiente calidad. Este tipo de escuelas puede ensanchar la brecha entre los que pueden pagar la educación de sus hijos y los que no pueden. Además, se plantean numerosos interrogantes sobre la calidad de la enseñanza que pueden impartir.

Reforzar la gobernanza relativa a los docentes y el seguimiento

Muchos sistemas escolares no consiguen ofrecer una educación capaz de cumplir con las normas más elementales de calidad y equidad. Para solucionar este problema, es necesario prestar atención a la contratación, distribución y motivación de los docentes, utilizando también de manera eficaz la información proporcionada por las evaluaciones del aprendizaje y las inspecciones efectuadas en las escuelas.

- Desde un determinado punto de vista, se puede considerar que el gasto en los *suelos de los docentes* merma el gasto destinado a materiales didácticos y otros elementos necesarios para proveer educación. Desde otro punto de vista, se puede estimar que los sueldos de los maestros son demasiado bajos y que en algunos países rozan incluso el umbral de la pobreza o se sitúan por debajo de él, con las consiguientes repercusiones que esto entraña para la motivación de los maestros y la calidad de la educación. En América Latina, los sueldos del profesorado se sitúan por regla general bastante por encima de umbral de la pobreza, pero no son ventajosos si se comparan con las remuneraciones percibidas en empleos profesionales y técnicos similares.
- La contratación de *maestros interinos* puede contribuir a paliar la escasez de docentes con un costo reducido. No obstante, el recurso a estos maestros puede disminuir la calidad de la educación, al rebajarse las exigencias para desempeñar la profesión docente, y en un plano más general puede influir negativamente en la moral del profesorado.
- La distribución de los maestros es con frecuencia poco equitativa dentro de cada país y esto puede agravar las

desigualdades en el ámbito del aprendizaje. A este respecto, es importante dar prioridad a la *formación de maestros pertenecientes a grupos de población escasamente representados en la profesión*, así como a la *contratación de docentes a nivel local*. Algunos países de América Latina y el Caribe han elaborado programas destinados a superar las disparidades en la distribución de los docentes, mediante el establecimiento de dispositivos financieros que tienen por objeto reforzar la contratación de maestros en zonas donde los servicios de educación son insuficientes. Un ejemplo especialmente notable en este ámbito es el de Brasil. En el decenio de 1990, se estimó que las importantes disparidades observadas en este país en lo referente al aprovechamiento escolar y la terminación de estudios obedecían a la gran desigualdad que se daba en la distribución de los docentes. En el marco del programa FUNDEF se aplicaron estrategias nacionales de financiación de la educación con miras a cambiar la situación, constituyendo un fondo con un porcentaje de la recaudación tributaria de los Estados federados y municipios para complementar el gasto unitario por alumno en los Estados y localidades más pobres. Un 60% de esos recursos financieros se destinó a la contratación y la formación de maestros, o se utilizó para incrementar los sueldos del personal docente. Los aumentos de sueldo más sustanciales beneficiaron a los maestros de los Estados más pobres del nordeste del país, donde las necesidades en materia de educación eran mayores. Desde que el FUNDEF empezó a aplicar esta estrategia, aumentó considerablemente el número de maestros que han terminado estudios de ciclos de enseñanza superiores al de primaria, especialmente en las zonas más pobres.

- Algunos gobiernos estiman que la *remuneración en función del rendimiento profesional* constituye una estrategia para mejorar los resultados de los docentes, y más concretamente para reducir su absentismo. Sin embargo, apenas hay datos empíricos que confirmen que esa estrategia tiene repercusiones positivas y, en cambio, sí hay elementos de información que indican algunos de sus efectos perversos, por ejemplo el hecho de incitar a los docentes a centrar su atención en los alumnos que consiguen mejores resultados. En Chile, el "Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño" recompensa a las escuelas donde el aprovechamiento escolar ha registrado más progresos, otorgando a los maestros una bonificación financiera equivalente a la mitad de su sueldo mensual aproximadamente. En este país, las escuelas están clasificadas dentro de cada región en función de su estatus socioeconómico y de otros factores externos que influyen en el rendimiento. Con esto se pretende garantizar que la competición se efectúe entre escuelas de nivel comparable. Sin embargo, este sistema adolece de imperfecciones, porque recompensa a las escuelas que obtienen ya excelentes resultados, pero no a las que, sin haber llegado a un nivel de excelencia, los están mejorando. En México existen problemas análogos. El programa "Carrera Magisterial" –creado hace ya muchos años– permite a los maestros mexicanos ascender de categoría y obtener así mejores sueldos, en función de toda una serie de criterios, entre los que figuran el grado académico obtenido durante sus estudios. Desafortunadamente, este enfoque ha incitado a los docentes a dar prioridad a los alumnos que consiguen mejores resultados. Las experiencias de Chile y México son también aleccionadoras en otros aspectos. Si el establecimiento del sistema de remuneración en función del rendimiento profesional provocó fuertes

polémicas en ambos países, hay que decir que el impacto de los incentivos salariales en el aprovechamiento escolar ha resultado ser mínimo. Esto se debe en parte a que sólo una ínfima minoría de maestros tiene la posibilidad de recibir una recompensa, ya sea en forma de bonificación de sueldo en Chile o mediante un ascenso profesional en México.

- La utilización de la información proporcionada por las *evaluaciones del aprendizaje* para efectuar un seguimiento de las normas de calidad y la equidad es uno de los elementos clave para mejorar el aprovechamiento escolar. La información obtenida gracias a esas evaluaciones se utiliza cada vez más –con resultados alentadores– para localizar la existencia de problemas y contribuir a la elaboración de políticas de educación con suficiente conocimiento de causa. Uruguay, por ejemplo, ha conseguido con este método una rápida mejora de los resultados del aprendizaje en los últimos años. Con vistas a mejorar la calidad de la educación, este país ha recurrido a evaluaciones efectuadas con muestras para reforzar la gestión pedagógica en las escuelas. Combinando las evaluaciones con la formación por grupos de los docentes a lo largo de todo el año escolar, las autoridades del sector de la educación han conseguido que la información obtenida se plasme en la aplicación práctica de la política educativa. Los datos empíricos indican que los resultados del aprendizaje en algunos grados han mejorado en un 30% a lo largo de un periodo de seis años. Se han adoptado medidas especiales para mejorar el funcionamiento de las escuelas que presentaban más deficiencias. Entre los cambios más importantes realizados para corregir las disparidades en el aprovechamiento escolar, cabe destacar: la asignación de los recursos financieros dando prioridad al criterio de la pobreza y no al de los resultados en las pruebas de evaluación; y la utilización de esos resultados para proporcionar un apoyo específico a los maestros de las escuelas y los distritos donde se observaron más insuficiencias.
- La *inspección de las escuelas* es un componente esencial de la acción de seguimiento. Su objetivo no sólo estriba en supervisar el rendimiento de los maestros y las escuelas, sino también en determinar qué mejoras de la calidad de la educación son necesarias y cómo se pueden respaldar.

Un enfoque integrado de la educación y la reducción de la pobreza

La realización de progresos continuos hacia la consecución de la EPT depende de que la planificación de la educación se integre efectivamente en las estrategias más generales de reducción de la pobreza. Esto se justifica, obviamente, por el hecho de que la malnutrición y el deficiente estado de salud representan obstáculos muy importantes para poder lograr buenos resultados en la educación.

En lo referente a la vinculación de la educación con la tarea de reducir la pobreza, los *documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELPA)* presentan una serie de carencias: escasa conexión con el programa de la EPT; insuficiente importancia atribuida a la equidad en la determinación de los grupos destinatarios específicos; desconexión de las reformas generales en materia de gobernanza; y escasa integración de los enfoques intersectoriales.

Los *programas de protección social* prestan un gran apoyo a la educación, al tratar de resolver los problemas relacionados con la salud, la nutrición y el trabajo infantil. El éxito cosechado por estos programas en la mejora de los resultados escolares de los pobres y desfavorecidos obedece, en parte, a su eficacia en el encauzamiento de recursos económicos hacia grupos destinatarios específicos. Un estudio reciente sobre los programas “Bolsa Familia” (Brasil), “Solidario” (Chile) y “Oportunidades” (México) ha llegado a la conclusión de que el 60% de las transferencias de fondos efectuadas en el marco de estos tres proyectos fueron a parar al quintil de familias más pobres de los países interesados. Las transferencias de dinero en efectivo sujetas al cumplimiento de determinadas condiciones han incrementado realmente la equidad de la redistribución de ingresos. El éxito de los programas de protección social es objeto de un reconocimiento creciente. El programa mexicano “Oportunidades” ofrece incluso un ejemplo excepcional de aplicación en un país desarrollado de una política adoptada por un país en desarrollo. En efecto, el ayuntamiento de Nueva York está aplicando con carácter experimental un programa inspirado en “Oportunidades” para ayudar a algunos de sus ciudadanos más desfavorecidos a salir del círculo vicioso de una pobreza que se viene perpetuando de padres a hijos.

También son fundamentales el grado de compromiso político y los *procedimientos de consulta* que ofrecen a las organizaciones de la sociedad civil la posibilidad de participar en el diálogo sobre políticas. El problema que se plantea a este respecto es ampliar la participación para que los grupos pobres y vulnerables puedan hacerse escuchar.

La financiación de la educación en América Latina y el Caribe

Financiación nacional

- El gasto público total en educación de la región –calculado en porcentaje del producto nacional bruto (PNB)– oscila entre 1,2% (Bermudas) y 10,8% (Saint Kitts y Nevis). La mediana regional es de 4,1%, o sea algo inferior a la del conjunto de los países en desarrollo (4,4%) y a la de los países desarrollados (5,3%). El gasto público en educación varía considerablemente entre algunos países más importantes de la región: 3% en Uruguay, 6,6% en Bolivia y 9,3% en Cuba. Esas variaciones reflejan tanto los distintos niveles de desarrollo económico de los Estados como sus diversos grados de compromiso con el desarrollo de la educación.
- Entre 1999 y 2006, el porcentaje del PNB dedicado a la educación aumentó en once de los veinte países sobre los que se dispone de datos correspondientes a esos dos años. Bolivia, Cuba y México figuran entre esos once países. Entre los nueve países donde ese porcentaje disminuyó figuran Argentina, Paraguay y Perú.
- En 2006, el promedio del gasto público por alumno de primaria en América Latina se cifró en 614 dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo, esto es, una cifra mucho más alta que la registrada en regiones más pobres

como el África Subsahariana (167 dólares), pero mucho más baja que la observada en América del Norte y Europa Occidental (5.584 dólares). Las cifras más altas de toda la región se registraron en Argentina (1.703 dólares), Costa Rica (1.623 dólares) y México (1.604 dólares), y las más bajas en países más pobres como Bolivia (435 dólares), Guatemala (390 dólares) y Nicaragua (331 dólares).

- En 2006, el promedio del gasto público por alumno de secundaria fue levemente inferior al del gasto por alumno de primaria, ya que se cifró en 594 dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo. A título de comparación, en el África Subsahariana ese promedio se cifró en 376 dólares y en América del Norte y Europa Occidental en 7.753.
- Según estadísticas correspondientes a 2004, la región de América Latina y el Caribe cuenta con el 9% de la población mundial en edad escolar y su gasto global en educación equivale al 8% del gasto público mundial. El gasto de Brasil representa de por sí solo el 3% de este gasto.

Ayuda internacional a la educación

- En 2006, la ayuda internacional recibida por América Latina y el Caribe para la educación alcanzó la suma de 785 millones de dólares constantes de 2006, esto es, una cifra superior a la recibida en 2005 (703 millones) y al promedio anual registrado en el periodo 1999-2000 (592 millones). La ayuda a la educación representó el 9% del total de Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida por la región, que aumentó en un 6% desde el periodo 1999-2000.
- En 2006 se destinaron a la educación básica de la región 280 millones de dólares, o sea el 36% de la ayuda total a la educación, un porcentaje inferior al 45% observado en el periodo 1999-2000. Esa suma representó una ayuda de 5 dólares por niño en edad de cursar primaria en América Latina y el Caribe.
- La ayuda internacional a la educación se concentra en un reducido número de países. En 2006, los cinco beneficiarios principales de ésta recibieron el 48% del total de las sumas asignadas, que se desglosan así: Nicaragua (113 millones, de los cuales 81 se destinaron a la educación básica), la República Dominicana (88 millones, de los cuales 41 se destinaron a la educación básica), Perú (66 millones), Brasil (62 millones) y Haití (53 millones).
- Si se considera la ayuda recibida por niño en edad de cursar primaria, el país que menos ayuda recibió en 2006 fue Brasil (1 dólar). Esto se explica por el tamaño considerable de su población. En cambio, algunos de los países más pobres recibieron sumas considerables, en particular Nicaragua (97 dólares), Guyana (52 dólares) y la República Dominicana (32 dólares).

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

| País o territorio | Población total (en miles) | Enseñanza obligatoria (grupo de edad) | Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) | Tasa de alfabetización de los adultos (15 años y más) | | | | Atención y educación de la primera infancia | | | |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|------------|------------------------|------------------------|--|---------------------------------|------------------------|------------|
| | | | | 1985-1994 ¹ | | 2000-2006 ¹ | | Supervivencia y bienestar del niño | | Enseñanza preescolar | |
| | | | | Total (%) | IPS (M/H)* | Total (%) | IPS (M/H) | Tasa de mortalidad de los niños de menos de 5 años (%) | Raquitismo moderado y grave (%) | TBE | |
| | | | | 2006 | 2006 | 2005-2010 | 1996-2006 ¹ | 1999 | 2006 | | |
| Caribe | | | | | | | | | | | |
| Anguila | 12 | 5-17 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 103 |
| Antigua y Barbuda | 84 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Aruba | 104 | 6-16 | 0,981 | ... | ... | 98 | 1,00 | 20 | ... | 99 | 99 |
| Bahamas | 327 | 5-16 | 0,921 | ... | ... | ... | ... | 17 | ... | 12 | ... |
| Barbados | 293 | 5-16 | 0,943 | ... | ... | ... | ... | 11 | ... | 74 | 94 |
| Belice | 282 | 5-14 | 0,913 | 70 | 1,00 | ... | ... | 20 | 18 | 27 | 34 |
| Bermudas | 64 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Islas Vírgenes Británicas | 22 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 62 | 93 |
| Islas Caimán | 46 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Dominica | 68 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 80 | 77 |
| Granada | 106 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | 41 | ... | 93 | 81 |
| Guyana ⁴ | 739 | 6-15 | ... | ... | ... | ... | ... | 57 | 11 | 124 | 99 |
| Haití | 9 446 | 6-11 | ... | ... | ... | ... | ... | 72 | 24 | ... | ... |
| Jamaica | 2 699 | 6-11 | ... | ... | ... | 85 | 1,13 | 17 | 3 | 78 | 92 |
| Montserrat | 6 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 91 |
| Antillas Neerlandesas | 189 | 6-15 | ... | 95 | 1,00 | 96 | 1,00 | 17 | ... | 111 | ... |
| Saint Kitts y Nevis | 50 | 5-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 99 |
| Santa Lucía | 163 | 5-15 | 0,942 | ... | ... | ... | ... | 16 | ... | 70 | 69 |
| San Vicente/Granadinas | 120 | 5-15 | 0,901 | ... | ... | ... | ... | 28 | ... | ... | 88 |
| Suriname | 455 | 6-12 | ... | ... | ... | 90 | 0,95 | 35 | 10 | ... | 84 |
| Trinidad y Tobago | 1 328 | 5-11 | 0,941 | 97 | 0,98 | 99 | 0,99 | 18 | 4 | 58 | 85 |
| Islas Turcos y Caicos | 25 | 4-16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 118 |
| América Latina | | | | | | | | | | | |
| Argentina ⁵ | 39 134 | 5-14 | 0,956 | 96 | 1,00 | 98 | 1,00 | 16 | 4 | 57 | 66 |
| Bolivia | 9 354 | 6-13 | 0,915 | 80 | 0,82 | 90 | 0,89 | 61 | 27 | 45 | 50 |
| Brasil | 189 323 | 7-14 | 0,901 | ... | ... | 90 | 1,01 | 29 | 11 | 58 | 69 |
| Chile | 16 465 | 6-13 | ... | 94 | 0,99 | 96 | 1,00 | 9 | 1 | 77 | 55 |
| Colombia | 45 558 | 5-14 | 0,905 | 81 | 1,00 | 92 | 1,00 | 26 | 12 | 37 | 40 |
| Costa Rica | 4 399 | 6-15 | ... | ... | ... | 96 | 1,00 | 11 | 6 | 84 | 70 |
| Cuba | 11 267 | 6-14 | 0,981 | ... | ... | 100 | 1,00 | 7 | 5 | 109 | 113 |
| Ecuador | 13 202 | 5-14 | 0,919 | 88 | 0,95 | 92 | 0,98 | 26 | 23 | 64 | 90 |
| El Salvador | 6 762 | 7-15 | 0,867 | 74 | 0,92 | 84 | 0,93 | 29 | 19 | 43 | 51 |
| Guatemala | 13 029 | 7-15 | 0,819 | 64 | 0,80 | 72 | 0,86 | 39 | 49 | 46 | 29 |
| Honduras ⁴ | 6 969 | 6-11 | 0,887 | ... | ... | 83 | 1,01 | 42 | 25 | ... | 38 |
| México | 105 342 | 6-15 | 0,956 | 88 | 0,94 | 92 | 0,96 | 20 | 13 | 74 | 106 |
| Nicaragua ⁴ | 5 532 | 6-12 | 0,799 | ... | ... | 80 | 1,02 | 26 | 20 | 27 | 52 |
| Panamá | 3 288 | 6-11 | 0,941 | 89 | 0,99 | 93 | 0,99 | 24 | 18 | 39 | 67 |
| Paraguay | 6 016 | 6-14 | 0,935 | 90 | 0,96 | 94 | 0,98 | 38 | 14 | 29 | 34 |
| Perú | 27 589 | 6-16 | 0,931 | 87 | 0,88 | 89 | 0,89 | 29 | 24 | 55 | 68 |
| República Dominicana | 9 615 | 5-13 | 0,824 | ... | ... | 89 | 1,01 | 33 | 7 | 32 | 32 |
| Uruguay | 3 331 | 6-15 | 0,963 | 95 | 1,01 | 98 | 1,01 | 16 | 11 | 60 | 79 |
| Venezuela (R. B.) | 27 191 | 6-15 | 0,934 | 90 | 0,98 | 93 | 0,99 | 22 | 13 | 45 | 60 |
| | Total | | | Media ponderada | | | | Media ponderada | | Media ponderada | |
| América Latina y el Caribe | 559 994 | ... | ... | 87 | 0,98 | 91 | 0,98 | 27 | 16 | 56 | 65 |
| América Latina | 543 365 | ... | ... | 87 | 0,97 | 91 | 0,98 | 26 | ... | 55 | 64 |
| Caribe | 16 628 | ... | ... | 66 | 1,02 | 74 | 1,05 | 56 | ... | 65 | 79 |
| Países en desarrollo | 5 284 165 | ... | ... | 68 | 0,77 | 79 | 0,85 | 81 | 32 | 27 | 36 |
| Mundo | 6 578 149 | ... | ... | 76 | 0,85 | 84 | 0,89 | 74 | 31 | 33 | 41 |

Fuentes: Cuadros estadísticos del Anexo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2008).

| Enseñanza Primaria | | | | | | | | | | País o territorio |
|--------------------|-----------|-----------------------|-------------|------------------------------------|---|-----------|---------------------------|---|-----------|----------------------------|
| TNE, total (%) | | IPS de la TBE (N/V)** | | Niños sin escolarizar ² | Tasa de supervivencia en el último grado, total (%) | | % de docentes calificados | Proporción alumnos/docente ³ | | |
| 1999 | 2006 | 1999 | 2006 | | 2006 (000) | 1999 | | 2005 | 2006 | |
| Caribe | | | | | | | | | | |
| ... | 92 | ... | 0,99 | 0,1 | ... | 93 | 64 | 22 | 17 | Anguila |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Antigua y Barbuda |
| 98 | 100 | 0,99 | 0,98 | 0,04 | 97 | 96 | 99 | 19 | 18 | Aruba |
| 89 | 88 | 0,98 | 1,00 | 4 | ... | 81 | 89 | 14 | 15 | Bahamas |
| 94 | 96 | 0,98 | 0,98 | 0,8 | 94 | 97 | 73 | 18 | 15 | Barbados |
| 94 | 97 | 0,97 | 0,97 | 0,4 | 77 | 92 | 39 | 24 | 23 | Belice |
| ... | 92 | ... | 0,85 | 0,3 | ... | 86 | 100 | ... | 8 | Bermudas |
| 96 | 95 | 0,97 | 0,97 | 0,1 | ... | ... | 74 | 18 | 15 | Islas Vírgenes Británicas |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | 78 | 97 | 15 | 12 | Islas Caimán |
| 94 | 77 | 0,95 | 1,02 | 1,9 | ... | 88 | 64 | 20 | 17 | Dominica |
| ... | 84 | ... | 0,96 | 2 | ... | ... | 67 | ... | 18 | Granada |
| ... | ... | 0,98 | 0,99 | ... | 93 | ... | 57 | 27 | 28 | Guyana ⁴ |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Haití |
| 88 | 90 | 1,00 | 1,00 | 31 | ... | ... | ... | ... | 28 | Jamaica |
| ... | 99 | ... | 1,00 | 0,0 | ... | ... | 77 | 21 | 17 | Montserrat |
| ... | ... | 0,95 | ... | ... | 84 | ... | ... | 20 | ... | Antillas Neerlandesas |
| ... | 71 | ... | 1,20 | 2 | ... | ... | 64 | ... | 15 | Saint Kitts y Nevis |
| 96 | 98 | 0,98 | 0,94 | 0,2 | ... | 96 | 80 | 22 | 24 | Santa Lucía |
| ... | 90 | ... | 1,06 | 1,2 | ... | ... | 74 | ... | 18 | San Vicente/Granadinas |
| ... | 96 | ... | 1,00 | 1,9 | ... | ... | ... | ... | 16 | Suriname |
| 87 | 85 | 1,00 | 0,98 | 15 | ... | 84 | 81 | 21 | 17 | Trinidad y Tobago |
| ... | 78 | ... | 1,04 | 0,5 | ... | ... | 82 | 18 | 15 | Islas Turcos y Caicos |
| América Latina | | | | | | | | | | |
| 99 | 99 | 1,00 | 0,99 | 36 | 89 | 87 | ... | 22 | 17 | Argentina ⁵ |
| 95 | 95 | 0,98 | 1,00 | 52 | 80 | <u>82</u> | ... | 25 | 24 | Bolivia |
| 91 | 94 | 0,94 | 0,94 | 597 | ... | <u>80</u> | ... | 26 | 21 | Brasil |
| ... | ... | 0,97 | 0,95 | ... | 100 | <u>98</u> | ... | 32 | 26 | Chile |
| 89 | 88 | 1,00 | 0,99 | 367 | 67 | 82 | ... | 24 | 28 | Colombia |
| ... | ... | 0,98 | 0,99 | ... | 88 | 90 | 88 | 27 | 20 | Costa Rica |
| 97 | 97 | 0,97 | 0,97 | 27 | 93 | 97 | 100 | 12 | 10 | Cuba |
| 97 | 97 | 1,00 | 1,00 | 11 | 75 | 76 | 71 | 27 | 23 | Ecuador |
| ... | 94 | 0,96 | 0,96 | 39 | 62 | 67 | 94 | ... | 40 | El Salvador |
| 82 | 94 | 0,87 | 0,93 | 82 | 52 | 63 | ... | 38 | 31 | Guatemala |
| ... | 96 | ... | 0,99 | 33 | ... | 81 | 87 | ... | 28 | Honduras ⁴ |
| 97 | 98 | 0,98 | 0,97 | 73 | 87 | 92 | ... | 27 | 28 | México |
| 76 | 90 | 1,01 | 0,98 | 72 | 46 | 50 | 74 | 34 | 33 | Nicaragua ⁴ |
| 96 | 98 | 0,97 | 0,97 | 3,7 | 90 | 85 | 91 | 26 | 25 | Panamá |
| 96 | 94 | 0,96 | 0,97 | 43 | 73 | 84 | ... | ... | 28 | Paraguay |
| 98 | 96 | 0,99 | 1,01 | 33 | 83 | 85 | ... | ... | 22 | Perú |
| 84 | 77 | 0,98 | 0,95 | 255 | 71 | 61 | 88 | ... | 23 | República Dominicana |
| ... | 100 | 0,99 | 0,97 | 0,1 | ... | 92 | ... | 20 | 20 | Uruguay |
| 86 | 91 | 0,98 | 0,98 | 226 | 88 | 90 | 84 | ... | 19 | Venezuela (R. B.) |
| Media ponderada | | Media ponderada | | Total | Mediana | | | Media ponderada | | |
| 92 | 94 | 0,97 | 0,97 | 2 631 | 84 | 85 | 80 | 26 | 23 | América Latina y el Caribe |
| 93 | 95 | 0,97 | 0,97 | 2 014 | 81 | 84 | 88 | 26 | 23 | América Latina |
| 75 | 72 | 0,98 | 0,99 | 617 | ... | ... | 74 | 24 | 22 | Caribe |
| 81 | 85 | 0,91 | 0,94 | 71 911 | ... | 81 | 85 | 27 | 28 | Países en desarrollo |
| 82 | 86 | 0,92 | 0,95 | 75 177 | ... | 88 | ... | 25 | 25 | Mundo |

Los datos subrayados corresponden al año 2003; los datos en itálicas al año 2004; los datos en itálicas y negrita al año 2005; y los datos en negrita corresponden a la supervivencia en el último grado en 2007 ó 2006.

* Mujeres/Hombres

** Niñas/Varones

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

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

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

4. País cuyo plan sectorial ha sido aprobado en el marco de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA).

5. La aparente disminución en el número total de alumnos matriculados en la educación secundaria entre 1999 y 2005 se debe esencialmente a un cambio en el reporte de los datos. Desde el 2003, los programas diseñados para personas mayores a la edad escolar regular (p. ej., la educación de los adultos) han sido excluidos de los datos correspondientes a los alumnos matriculados en la educación secundaria, lo que resulta en una disminución en la TBE. La TNE en secundaria ha aumentado durante el período en cuestión.

Cuadro 3 (continuación)

| País o territorio | Enseñanza secundaria | | | | | | | | Enseñanza superior | |
|----------------------------|------------------------|-------------|--------------------------|-------------|----------------------------------|-----------|------------|-------------|--------------------|-------------|
| | TBE en el primer ciclo | | TBE en el ciclo superior | | TBE en el conjunto de secundaria | | | | TBM | |
| | 2006 | | 2006 | | 1999 | | 2006 | | 2006 | |
| | Total (%) | IPS (M/H) | Total (%) | IPS (M/H) | Total (%) | IPS (M/H) | Total (%) | IPS (M/H) | Total (%) | IPS (M/H) |
| Caribe | | | | | | | | | | |
| Anguila | 82 | 0,98 | 84 | 1,10 | ... | ... | 83 | 1,02 | 5 | 4,86 |
| Antigua y Barbuda | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | . | . |
| Aruba | 119 | 0,88 | 88 | 1,20 | 99 | 1,07 | 100 | 1,04 | 32 | 1,56 |
| Bahamas | 95 | 0,99 | 86 | 1,03 | 79 | 0,99 | 91 | 1,01 | ... | ... |
| Barbados | 100 | 0,99 | 105 | 1,11 | 100 | 1,05 | 102 | 1,04 | ... | ... |
| Belice | 87 | 1,05 | 61 | 1,09 | 64 | 1,08 | 79 | 1,06 | 3 | 2,43 |
| Bermudas | 91 | 0,96 | 79 | 1,15 | ... | ... | 84 | 1,06 | ... | ... |
| Islas Vírgenes Británicas | 115 | 1,10 | 93 | 1,18 | 99 | 0,91 | 107 | 1,13 | 75 | 2,28 |
| Islas Caimán | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Dominica | 125 | 0,87 | 78 | 1,29 | 90 | 1,35 | 106 | 0,98 | . | . |
| Granada | 102 | 0,96 | 97 | 1,17 | ... | ... | 100 | 1,03 | . | . |
| Guyana ⁴ | ... | ... | 68 | 1,01 | 82 | 1,02 | 105 | 0,98 | 12 | 2,17 |
| Haití | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Jamaica | 93 | 1,00 | 77 | 1,11 | 88 | 1,02 | 87 | 1,03 | ... | ... |
| Montserrat | 131 | 0,80 | 115 | 1,39 | ... | ... | 125 | 0,98 | . | . |
| Antillas Neerlandesas | ... | ... | ... | ... | 92 | 1,16 | ... | ... | ... | ... |
| Saint Kitts y Nevis | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 105 | 0,91 | . | . |
| Santa Lucía | 94 | 1,15 | 78 | 1,26 | 71 | 1,29 | 87 | 1,19 | 10 | 5,46 |
| San Vicente/Granadinas | 90 | 1,16 | 54 | 1,46 | ... | ... | 75 | 1,24 | . | . |
| Suriname | 96 | 1,18 | 54 | 1,97 | ... | ... | 77 | 1,37 | ... | ... |
| Trinidad y Tobago | 79 | 1,03 | 73 | 1,07 | 77 | 1,10 | 76 | 1,05 | 11 | 1,28 |
| Islas Turcos y Caicos | 86 | 0,95 | 85 | 0,92 | ... | ... | 86 | 0,94 | . | . |
| América Latina | | | | | | | | | | |
| Argentina ⁵ | 102 | 1,05 | 67 | 1,21 | 94 | 1,07 | 84 | 1,11 | 64 | 1,45 |
| Bolivia | 93 | 0,96 | 77 | 0,96 | 78 | 0,93 | 82 | 0,96 | 41 | ... |
| Brasil | 114 | 1,05 | 95 | 1,19 | 99 | 1,11 | 105 | 1,10 | 25 | 1,30 |
| Chile | 99 | 0,97 | 87 | 1,05 | 79 | 1,04 | 91 | 1,02 | 47 | 1,00 |
| Colombia | 90 | 1,08 | 66 | 1,19 | 70 | 1,11 | 82 | 1,11 | 31 | 1,09 |
| Costa Rica | 104 | 1,03 | 60 | 1,15 | 57 | 1,09 | 86 | 1,06 | 25 | 1,26 |
| Cuba | 96 | 0,97 | 91 | 1,07 | 77 | 1,07 | 94 | 1,02 | 88 | 1,65 |
| Ecuador | 77 | 0,98 | 58 | 1,07 | 57 | 1,03 | 68 | 1,02 | ... | ... |
| El Salvador | 80 | 1,01 | 48 | 1,10 | 52 | 0,98 | 65 | 1,04 | 21 | 1,21 |
| Guatemala | 58 | 0,87 | 46 | 1,01 | 33 | 0,84 | 53 | 0,92 | 9 | 0,82 |
| Honduras ⁴ | 65 | 1,18 | 93 | 1,45 | ... | ... | 76 | 1,30 | 17 | 1,41 |
| México | 112 | 1,04 | 61 | 1,00 | 70 | 1,01 | 87 | 1,02 | 26 | 0,93 |
| Nicaragua ⁴ | 73 | 1,07 | 54 | 1,29 | 52 | 1,19 | 66 | 1,14 | ... | ... |
| Panamá | 84 | 1,03 | 55 | 1,17 | 67 | 1,07 | 70 | 1,09 | 45 | 1,61 |
| Paraguay | 79 | 1,01 | 53 | 1,05 | 58 | 1,04 | 66 | 1,03 | 26 | 1,13 |
| Perú | 109 | 1,05 | 72 | 0,97 | 84 | 0,94 | 94 | 1,03 | 35 | 1,06 |
| República Dominicana | 79 | 1,13 | 64 | 1,25 | 57 | 1,24 | 69 | 1,20 | 35 | 1,59 |
| Uruguay | 109 | 1,08 | 93 | 1,26 | 92 | 1,17 | 101 | 1,16 | 46 | 1,68 |
| Venezuela (R. B.) | 87 | 1,08 | 61 | 1,23 | 56 | 1,22 | 77 | 1,12 | 52 | ... |
| Media ponderada | | | | | | | | | | |
| América Latina y el Caribe | 102 | 1,04 | 74 | 1,12 | 80 | 1,07 | 89 | 1,07 | 31 | 1,16 |
| América Latina | 103 | 1,05 | 76 | 1,13 | 81 | 1,07 | 91 | 1,07 | 32 | 1,15 |
| Caribe | 72 | 1,02 | 43 | 1,05 | 53 | 1,03 | 57 | 1,03 | 6 | 1,69 |
| Países en desarrollo | 75 | 0,94 | 46 | 0,93 | 52 | 0,89 | 60 | 0,94 | 17 | 0,93 |
| Mundo | 78 | 0,95 | 53 | 0,95 | 60 | 0,92 | 66 | 0,95 | 25 | 1,06 |

Fuentes: Cuadros estadísticos del Anexo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2008).

Financiación de la educación

| Gasto público total en educación en % del PNB | | Ayuda total a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2006) | Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares constantes de 2006) | País o territorio |
|---|-------------|---|---|----------------------------|
| 1999 | 2006 | 2005-2006 Promedio anual | 2005-2006 Promedio anual | |
| Caribe | | | | |
| ... | 4,0 | 0 | 0 | Anguila |
| 3,5 | ... | 0 | 0 | Antigua y Barbuda |
| ... | 5,1 | 0 | 0 | Aruba |
| ... | ... | ... | ... | Bahamas |
| 5,3 | 7,2 | 0,0 | 0,4 | Barbados |
| 5,7 | 5,8 | 0,4 | 9 | Belice |
| ... | 1,2 | ... | ... | Bermudas |
| ... | 4,0 | ... | ... | Islas Vírgenes Británicas |
| ... | 2,9 | ... | ... | Islas Caimán |
| 5,5 | ... | 0,1 | 8 | Dominica |
| ... | 6,0 | 6 | 346 | Granada |
| 9,3 | 8,6 | 3 | 27 | Guyana ⁴ |
| ... | ... | 17 | 12 | Haití |
| ... | 5,6 | 5 | 13 | Jamaica |
| ... | ... | 0 | 0,0 | Montserrat |
| ... | ... | ... | ... | Antillas Neerlandesas |
| 5,6 | 10,8 | 0 | 0,0 | Saint Kitts y Nevis |
| 8,0 | 7,1 | 0,5 | 24 | Santa Lucía |
| 7,2 | 8,8 | 0,1 | 9 | San Vicente/Granadinas |
| ... | ... | 3 | 60 | Suriname |
| 3,9 | ... | 0,0 | 0,1 | Trinidad y Tobago |
| ... | ... | 0,9 | 149 | Islas Turcos y Caicos |
| América Latina | | | | |
| 4,6 | 4,0 | 9 | 2 | Argentina ⁵ |
| 5,8 | 6,6 | 28 | 20 | Bolivia |
| 4,0 | 4,1 | 10 | 0,7 | Brasil |
| 4,0 | 3,6 | 2 | 1 | Chile |
| 4,5 | 4,9 | 7 | 1 | Colombia |
| 5,5 | 4,9 | 1 | 2 | Costa Rica |
| 7,7 | 9,3 | 0,5 | 0,6 | Cuba |
| 2,0 | ... | 8 | 4 | Ecuador |
| 2,4 | 3,2 | 7 | 8 | El Salvador |
| ... | 2,6 | 20 | 10 | Guatemala |
| ... | ... | 30 | 27 | Honduras ⁴ |
| 4,5 | 5,6 | 4 | 0,3 | México |
| 4,0 | 3,3 | 58 | 69 | Nicaragua ⁴ |
| 5,1 | 4,1 | 0,5 | 1 | Panamá |
| 5,1 | 4,1 | 6 | 7 | Paraguay |
| 3,4 | 2,7 | 12 | 3 | Perú |
| ... | 3,9 | 23 | 19 | República Dominicana |
| 2,8 | 3,0 | 0,6 | 2 | Uruguay |
| ... | 3,7 | 0,7 | 0,2 | Venezuela (R. B.) |
| Mediana | | Total | Media ponderada | |
| 4,9 | 4,1 | 279 | 5 | América Latina y el Caribe |
| 4,5 | 4,0 | ... | ... | América Latina |
| ... | 5,8 | ... | ... | Caribe |
| 4,5 | 4,4 | 3 595 | 6 | Países en desarrollo |
| 4,5 | 4,9 | 4 376 | 8 | Mundo |

Siglas

AEPI: atención y educación de la primera infancia.

EDUCO: Educación con la Participación de la Comunidad (El Salvador).

EPT: Educación para Todos.

EPU: enseñanza primaria universal.

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio] (Brasil).

IDE: índice de desarrollo de la EPT.

IDEGI: índice de desigualdad de la EPT por grupo de ingresos.

IEG: índice de la EPT relativo al género.

IPS: índice de paridad entre los sexos.

PAD: proporción alumnos/docente.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE).

PNB: producto nacional bruto.

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

TBE: tasa bruta de escolarización.

TBM: tasa bruta de matrícula.

TIMSS: Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia.

TNE: tasa neta de escolarización.

Los datos subrayados corresponden al año 2003; los datos en itálicas al año 2004; los datos en itálicas y negrita al año 2005; y los datos en negrita corresponden a la supervivencia en el último grado en 2007 ó 2006.

* Mujeres/Hombres
** Niñas/Varones

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

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

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

4. País cuyo plan sectorial ha sido aprobado en el marco de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA).

5. La aparente disminución en el número total de alumnos matriculados en la educación secundaria entre 1999 y 2005 se debe esencialmente a un cambio en el reporte de los datos. Desde el 2003, los programas diseñados para personas mayores a la edad escolar regular (p. ej., la educación de los adultos) han sido excluidos de los datos correspondientes a los alumnos matriculados en la educación secundaria, lo que resulta en una disminución en la TBE. La TNE en secundaria ha aumentado durante el período en cuestión.

Panorámica regional: América Latina y el Caribe



Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono: +33 1 45 68 10 36

Fax: +33 1 45 68 56 41

Sitio web: www.efareport.unesco.org