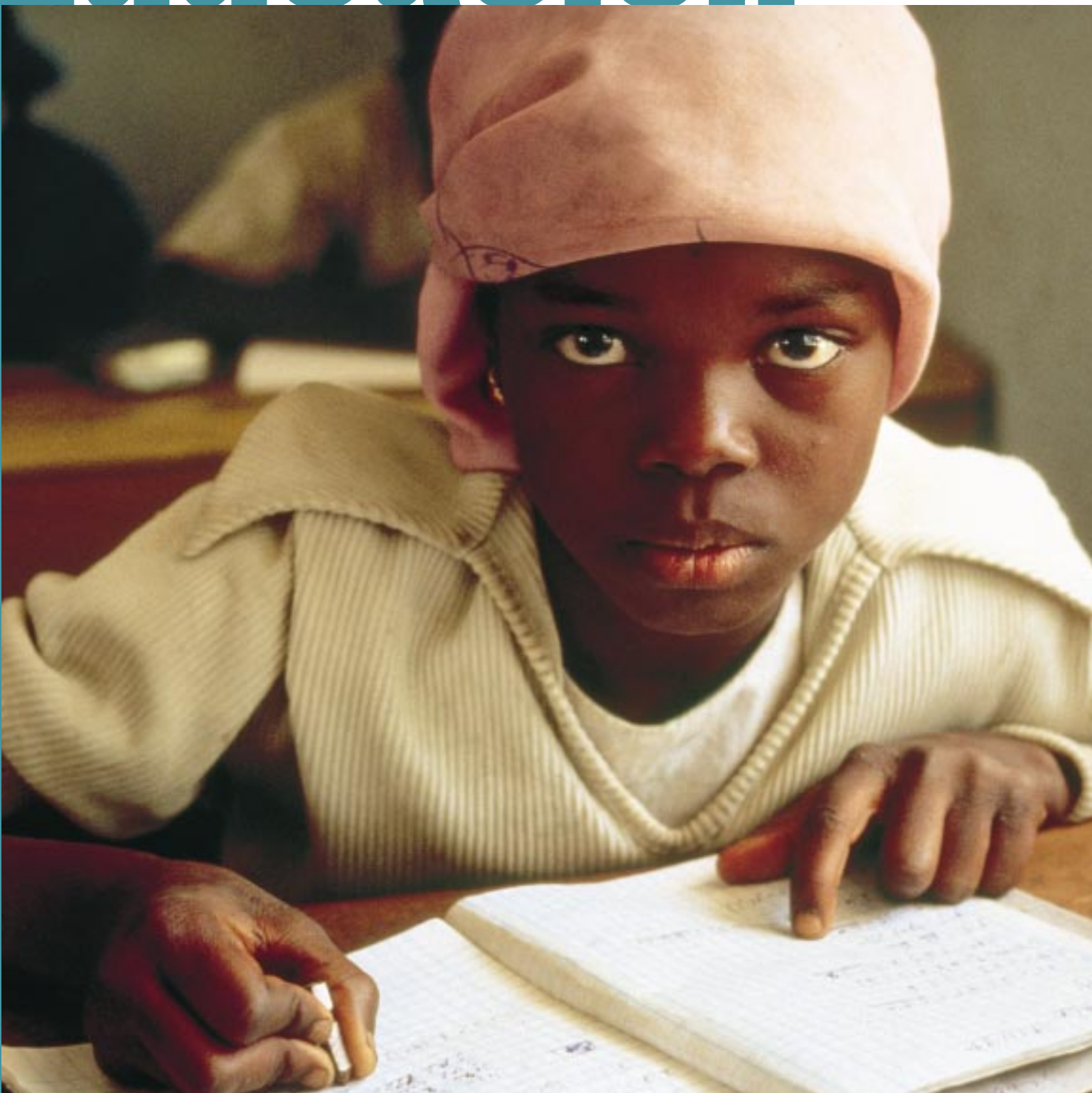


Estado Mundial de la Infancia 1999



Educación



ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 1999

Carol Bellamy, Directora Ejecutiva,
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Contenido

Prefacio por Kofi A. Annan, Secretario General de las Naciones Unidas 4

Capítulo I

Educación para Todos: Convertir un derecho en una realidad

El *Estado Mundial de la Infancia 1999* informa sobre los esfuerzos de la comunidad internacional para lograr que todos sus niños disfruten del derecho humano a una educación de alta calidad, esfuerzos que se están convirtiendo en una “revolución en materia de educación”. El objetivo de este movimiento internacional es la Educación para Todos. 5

Con miras a este fin, el trabajo de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, los educadores, las comunidades, los padres y las madres, y los niños, se fundamenta en una definición de la educación que incluye la escolarización pero abarca también otras cuestiones. En el marco de esta definición, la educación es un derecho humano esencial, una fuerza en pro del cambio social, y el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, la potenciación de la mujer, la protección de los niños del trabajo explotador y peligroso y de la explotación sexual, el fomento de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento de la población. La educación allana además el camino hacia la paz y la seguridad internacionales.

Este capítulo incluye ejemplos de iniciativas que satisfacen el derecho del niño a la educación a escala internacional, nacional y local. Está dividido en tres secciones:

El derecho a la educación: Esta sección explora el contexto histórico que ha servido de marco para la afirmación del derecho a la educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Cumbre Mundial en favor de la Infancia de 1990 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia). 7

La revolución en materia de educación: A medida que el compromiso del mundo para con el principio de Educación para Todos se aplica en el plano local, han surgido algunos elementos como condición necesaria para alcanzar el éxito: las escuelas deben ofrecer una base sólida para un aprendizaje que dure toda la vida; tienen que ser de fácil acceso, de alta calidad y flexibles; deben tener en cuenta los aspectos relacionados con el género y hacer hincapié en la educación de las niñas; el Estado debe desempeñar un papel de aliado clave; y deben comenzar por una atención del niño de corta edad. 21

Inversión en los derechos humanos: A pesar de los progresos alcanzados en el último decenio, una aparente escasez de recursos y el creciente endeudamiento del mundo en desarrollo parecen poner en peligro el futuro de la revolución en la educación. Esta sección sostiene que, a pesar de todos estos obstáculos, la educación es una de las mejores inversiones que puede realizar un país si quiere prosperar. La sección exhorta a todos a ejercer la voluntad política necesaria para lograr que el concepto de la Educación para Todos se convierta en una realidad mundial. 79

Capítulo II

Tablas estadísticas

91

La educación es una variable de relaciones múltiples en el perfil estadístico de un país, al estar vinculada no solamente con las medidas que reflejan la alfabetización sino también con un amplio abanico de otros índices que incluyen las tasas de mortalidad, fecundidad y esperanza de vida al nacer, crecimiento demográfico, nutrición y progreso económico. Las ocho tablas que aparecen en este informe reseñan 193 países reunidos por orden alfabético. Los países se miden por indicadores básicos, nutrición, salud, educación, población, indicadores económicos, la situación de la mujer y la tasa de progreso relativa a los principales indicadores desde 1960. Los países están clasificados en la página 93 en orden descendente según su tasa de mortalidad de menores de 5 años en 1996, que es el primer indicador básico de la tabla 1.

Recuadros

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | EDUCACIÓN EN CAÍDA LIBRE: UNA REGIÓN EN MEDIO DE UNA TRANSICIÓN | 16 |
| 2 | ALGO QUE LOS NIÑOS ENTIENDEN: EL PROYECTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES | 24 |
| 3 | ALGO MÁS QUE LAS REGLAS: EN TÚNEZ EL APRENDIZAJE ESTÁ BASADO EN LAS APTITUDES | 26 |
| 4 | COMPUTADORAS DE SEGUNDA MANO, PERO UNA VISIÓN DE PRIMERA: EL PROYECTO CHILD DE TAILANDIA | 28 |

5	UNA ESCUELA DE TANZANIA ACOGE A LOS DISCAPACITADOS	32
6	LA CLASE FLOTANTE: GRUPOS ESCOLARES EN CAMBOYA	36
7	APRENDIZAJE FESTIVO: FACULTAR A LOS PROFESORES DE LA INDIA	42
8	¿QUÉ LENGUA USAR EN LA EDUCACIÓN?	44
9	UN NUEVO COMIENZO: EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA	46
10	LA INDIA: AYUDAR A LOS POBRES A ESCOGER ESCUELA	48
11	LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DE EGIPTO: UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN DE LA NIÑA	50
12	EL PROBLEMA DEL MACHISMO: CUANDO LOS MUCHACHOS RINDEN MENOS	58
13	LAS MUJERES EDUCADORES DERRIBAN LOS OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LAS NIÑAS DE ÁFRICA	60
14	EDUCACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES: APOYAR A LOS PRIMEROS MAESTROS DEL NIÑO	72

Enfoques

ÁFRICA AL SUR DEL SAHARA	10
ORIENTE MEDIO Y ÁFRICA SEPTENTRIONAL	10
ASIA MERIDIONAL	14
ASIA ORIENTAL Y EL PACÍFICO	14
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	15
EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL, LA COMUNIDAD DE ESTADOS INDEPENDIENTES Y LOS ESTADOS BÁLTICOS	18
PAÍSES INDUSTRIALIZADOS	19

Gráficos

GRÁF. 1	NIÑOS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA	8
GRÁF. 2	TASA NETA DE MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, POR REGIÓN (HACIA 1995)	9
GRÁF. 3	ALCANZAR EL QUINTO GRADO, POR REGIÓN (HACIA 1995)	9
GRÁF. 4	HITOS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL	12
GRÁF. 5	TASA NETA DE MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, POR REGIÓN (1960-2000)	13
GRÁF. 6	HUÉRFANOS DEL SIDA: LA AMENAZA DE UNA CRISIS EDUCATIVA EN ÁFRICA AL SUR DEL SAHARA	34
GRÁF. 7	MATRICULACIÓN PRIMARIA: DONDE ESTÁN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	52
GRÁF. 8	LAS REPERCUSIONES DE LA EDUCACIÓN EN LA MORTALIDAD INFANTIL	53
GRÁF. 9	UN VISTAZO: LA DIFERENCIA POR RAZÓN DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA E INDICADORES AFINES	54
GRÁF. 10	REPERCUSIONES GENERACIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS	57
GRÁF. 11	¿QUIÉN SE BENEFICIA DEL GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN?	63
GRÁF. 12	LEVANTAMIENTO DEL MAPA ESCOLAR	67
GRÁF. 13	MEENA: UNA DEFENSORA DE LOS DERECHOS DE LA NIÑA EN DIBUJOS ANIMADOS	76
GRÁF. 14	EL COSTO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS HACIA EL AÑO 2010	85

<i>Referencias</i>	87
--------------------	----

<i>Índice analítico</i>	128
-------------------------	-----

<i>Glosario</i>	131
-----------------	-----

Prefacio

La educación es un derecho humano con un inmenso poder de transformación. En sus cimientos descansan las piedras angulares de la libertad, la democracia y el desarrollo humano sostenible.

Sin embargo, tal y como señala el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia 1999, 130 millones de niños del mundo en desarrollo –casi la mitad de ellos niñas– ven cómo se les niega ese derecho. Alrededor de mil millones de personas son analfabetas, es decir, un sexto de la población mundial, de las cuales la mayoría son mujeres. Esto constituye una violación de sus derechos y es una pérdida de potencial y de productividad que el mundo no puede seguir tolerando.

Hace medio siglo, la Declaración Universal de Derechos Humanos puso en letras de molde un panorama mundial de paz y prosperidad, en el que se contemplaba el derecho a la educación. La Convención sobre los Derechos del Niño –el instrumento de derechos humanos más extensamente ratificado de la historia– consagra el derecho de todos los niños a recibir una educación básica que les proporcione los conocimientos que necesitan para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Este informe demuestra que el derecho a la educación está orientando el funcionamiento de las aulas, moldeando los planes de estudios y materializándose en la práctica en las escuelas de todo el mundo. Está haciendo que las escuelas sean para los niños un oasis de respeto y de aliento. Gracias a este derecho, tenemos aulas en las que se defienden y se abrazan los principios de la democracia. También está contribuyendo a mejorar los índices de continuidad en los estudios y reduciendo las tasas de deserción escolar.

Los alumnos motivados dejan la escuela más preparados para hacerse con las riendas de su futuro; están más facultados para mejorar sus propias vidas y, más adelante, las vidas de sus hijos.

Cuando se garantiza el derecho a la educación, el mundo entero gana. No existe una solución milagrosa para la contravención de ese derecho. La solución empieza por un simple aserto: que, en vísperas del siglo XXI, no haya mayor prioridad ni misión más importante que la Educación para Todos.



Kofi A. Annan
Secretario General de las Naciones Unidas

Capítulo I

Educación para Todos: Convertir un derecho en una realidad



UNICEF/92-0052/Lemo/116

Un estudiante de enseñanza primaria en China.



El derecho a la educación

Cerca de 1.000 millones de personas van a entrar en el siglo XXI sin los conocimientos necesarios para leer un libro o firmar con su nombre, y mucho menos para manejar una computadora o comprender un simple formulario. Y estas personas, tal como ocurre hoy en día, vivirán en una pobreza más desesperada y en un peor estado de salud que aquellos que sí pueden realizar las tareas mencionadas. Son los analfabetos funcionales del mundo, y su número es cada vez mayor¹.

Las consecuencias del analfabetismo son profundas, e incluso pueden llegar a poner en peligro las vidas de quienes padecen esta lacra. Se derivan de la denegación de un derecho fundamental: el derecho a la educación, proclamado en diversos acuerdos que abarcan desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, con 50 años de antigüedad, hasta la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el instrumento de derechos humanos que más ratificaciones ha recibido en toda la historia.

Y sin embargo, a pesar de estas resonantes proclamaciones realizadas durante la última mitad del siglo, unos 855 millones de personas —cerca de una sexta parte de la humanidad— serán analfabetos funcionales en vísperas del nuevo milenio².

Foto: Aprender a escribir, como lo hacen estas niñas en Bogotá, es una oportunidad denegada a más de 130 millones de niños que carecen de acceso a la educación básica. Cerca de dos tercios son niñas.

Al mismo tiempo, unos 130 millones de niños en edad escolar del mundo en desarrollo crecen sin poder recibir una educación básica³, mientras que otros millones de niños languidecen en situaciones donde la enseñanza no alcanza los mínimos requisitos y, por ello, los beneficios que les depara el aprendizaje son muy escasos (Gráficos 1 a 3).

Las niñas son las más afectadas por esta situación, ya que representan a tres de cada cinco niños del mundo en desarrollo que no reciben una educación primaria (es decir, aproximadamente 73 millones de los 130 millones de niños que no acuden a la escuela)⁴.

Garantizar el derecho a la educación es una cuestión de moralidad, justicia o sentido económico. Existe una correlación inconfundible entre la educación y las tasas de mortalidad, especialmente de mortalidad infantil. Los efectos sobre la educación de las niñas son especialmente decisivos.

Un aumento de 10 puntos porcentuales en la matriculación de las niñas en la enseñanza primaria puede contribuir a reducir la mortalidad de los lactantes en 4,1 muertes por cada 1.000, y un aumento parecido en la matriculación de las niñas en la enseñanza secundaria conllevaría una reducción de 5,6 muertes por 1.000⁵. En el Pakistán, por ejemplo, esto significaría concretamente que un año más de escolarización para 1.000 niñas serviría para prevenir unas 60 muertes de recién nacidos⁶. Pero las consecuencias de la falta de escolaridad son, sin embargo, aún mayores.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

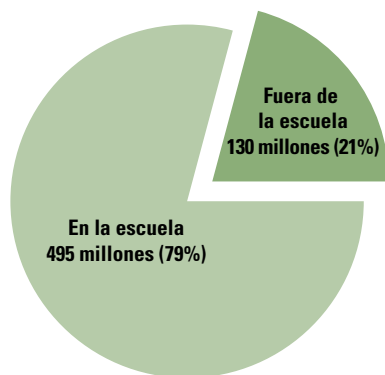
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

— de la Convención sobre los Derechos del Niño

Gráf. 1 Niños que no asisten a la escuela

En los países en desarrollo hay alrededor de 130 millones de niños en edad escolar primaria que no asisten a la escuela, de un total de 625 millones de niños de este grupo de edades en estos países.



Fuentes: *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998; y *World Population Prospects, The 1996 Revision*, Naciones Unidas, Nueva York, 1997.

Cada año adicional que una niña pasa en la escuela redonda también en una reducción de las tasas de fecundidad, así como un descenso de las muertes derivadas de la maternidad en el momento de dar a luz. En el Brasil, las mujeres analfabetas tienen un promedio de 6,5 hijos, mientras que las que poseen una educación secundaria tienen 2,5 hijos. En Kerala, un estado meridional de la India donde la alfabetización es universal, la tasa de mortalidad de los lactantes es la más baja en el mundo en desarrollo y la tasa de fecundidad la menor en toda la India⁷.

La denegación del derecho a la educación perjudica la capacidad de los seres humanos para trabajar de forma productiva y para mantenerse y protegerse a sí mismos y a sus familias. Quienes comprenden la importancia de la salud, el saneamiento y la nutrición, se esfuerzan por reducir la frecuencia con que las enfermedades susceptibles de prevención y la muerte abaten a sus familias, al tiempo que incrementan su potencial para la productividad económica y la estabilidad financiera y social.

A escala de la sociedad en general, la denegación de la educación perjudica la causa de la democracia y el progreso social, y, por extensión, de la paz y seguridad internacionales. Al menoscabar su desarrollo pleno, el analfabetismo dificulta la evolución del niño hacia la edad adulta con un espíritu de comprensión, paz y equidad en materia de género entre todas las personas y los grupos de la sociedad.

Y hay otra consecuencia que resulta más difícil de calcular: las alegrías y revelaciones que deparan el vasto mundo del arte y el conocimiento de otras culturas —y, por ende, el amor al aprendizaje por el aprendizaje mismo— están fuera del alcance del analfabeto funcional.

Para millones de niños, y sobre todo niñas, el analfabetismo es una triste realidad de su vida cotidiana. Las razones son numerosas. En el caso de las niñas, sólo por pertenecer a su género pueden quedar confinadas en el hogar, realizando tareas de subsistencia, o encontrarse tan aisladas en el aula que terminan por desanimarse y abandonar sus estudios. Para decenas de millones de niños y niñas, la educación

está fuera de su alcance porque son trabajadores a jornada completa, la mayoría sometidos a formas peligrosas y explotadoras del trabajo de menores. En el caso de otros, puede ocurrir simplemente que no tengan ninguna escuela adonde acudir, o que, si existe alguna, en ella no se respete su derecho a la educación. Puede que haya muy pocos profesores cualificados o que la familia del niño no pueda costear los gastos de escolaridad. O puede que la escuela se encuentre lejos del hogar o que carezca de libros y materiales.

Incluso los niños lo bastante afortunados como para lograr matricularse se encuentran a menudo en lugares sombríos, abarrotados y amenazantes, donde el entorno pone en peligro su formación en vez de potenciarla y aplasta su iniciativa y su curiosidad.

Más de 150 millones de niños en el mundo en desarrollo comienzan la escuela pero no llegan al quinto grado⁸, y por tanto no consiguen adquirir la capacidad para leer y contar, y la preparación para desenvolverse en la vida, que forman la base del aprendizaje permanente.

La cuestión de la calidad

No basta simplemente con asegurarse de que los niños acudan a la escuela. La calidad de la educación es una de las cuestiones principales. *Cómo* se trasmite el conocimiento, las aptitudes y los valores es tan importante como *lo que* se aprende.

Los niños tienen que participar plenamente en el proceso educativo. Es necesario que se les trate con dignidad y que se les permita obtener de su experiencia en la escuela un grado de autoestima, autodisciplina y disfrute puro del aprendizaje que posibilite que se mantengan en una buena posición durante el resto de sus vidas.

Esto se aplica sobre todo al caso de las niñas, que a menudo descubren que las mismas pautas de discriminación que enfrentan en la sociedad se reproducen en las aulas, donde se minimiza su participación o se las relega a esferas de estudio menos interesantes, y donde los profesores, los compañeros y la actitud general de la escuela, se alían para considerarlas por debajo de su valor.

La Convención sobre los Derechos del Niño es muy clara al respecto: todos los niños tienen derecho a una educación de calidad a tono con su desarrollo individual y su vida. Pero en gran parte del mundo en desarrollo resulta incluso imposible garantizar el acceso. En muchas zonas hay muy pocos recursos o incentivos como para que las escuelas logren responder a la realidad de sus alumnos o mostrarse más acogedoras.

En numerosos países, sobre todo en los de menores ingresos, el resultado es una desolación persistente, tanto en el entorno físico como en la atmósfera intelectual que se respira en los lugares de aprendizaje. A veces no hay ni siquiera una pizarra. Las aulas en las zonas rurales suelen ser de una construcción tosca. Con la luz del día como único sistema de iluminación, las aulas se encuentran en penumbra. Las condiciones son sólo apenas mejores en las escuelas urbanas.

Un exceso de alumnos suele ser moneda corriente, especialmente en los primeros grados y en las zonas urbanas. En varios países, sólo dos de cada tres alumnos de primer grado tienen un lugar donde sentarse. Tal vez un profesor en Bangladesh tenga que atender a 67 alumnos; en Guinea Ecuatorial, la cifra puede alcanzar los 909. Y muchos otros ni siquiera pueden llegar a matricularse.

Apilados unos junto a otros, los niños luchan por obtener espacio, por una mínima atención, por un vistazo a un libro de texto desbaratado, a menudo en un idioma que no comprenden bien. Las enfermedades y las plagas se propagan con facilidad. Con pocos recursos para mantener la atención de los estudiantes, los profesores recurren a una disciplina rígida y al castigo corporal. Los materiales que se enseñan a menudo están muy poco a tono con la realidad diaria de los alumnos.

Los materiales pedagógicos refuerzan con frecuencia los estereotipos, un factor que se suma a los problemas físicos que sufren las niñas, como la distancia desde el hogar o la falta de aseos.

La mala calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas es a su vez un factor que debilita la demanda de educación, incluso donde existen posibilidades de

acceso. Los expertos en el trabajo de menores han descubierto ya que algunos niños preferirían trabajar antes que estar sometidos a un régimen escolar que no está a tono con sus necesidades.

Assane, un lustrabotas de 10 años entrevistado en la ciudad senegalesa de Ziguinchor, lo dijo claramente:

No necesito ir a la escuela. ¿Qué puedo aprender allí? Conozco niños que han ido a la escuela. Sus familias pagan los gastos y los uniformes y ahora están educados. Pero se les ve ociosos por todas partes. Ahora son inútiles para sus familias. No saben nada sobre los cultivos ni el comercio ni cómo hacer dinero... Sé que necesito saber leer y escribir [pero]... si alguien trata de llevarme a la escuela, me escaparé¹⁰.

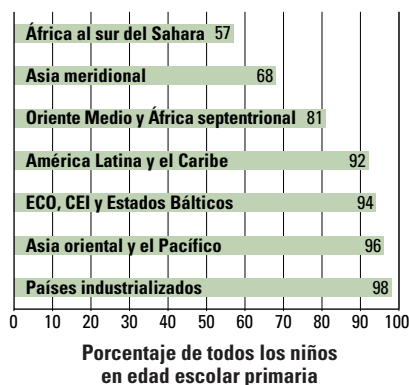
Sin embargo, la educación básica sigue siendo el factor más importante por sí solo para proteger a los niños de peligros como el trabajo explotador de menores y la explotación sexual. Un ejemplo de esto puede encontrarse en la Convención sobre los Derechos del Niño y en los hallazgos de la Conferencia Internacional contra el Trabajo Infantil que se celebró en Oslo (Noruega) en 1997. Se calcula que en el mundo en desarrollo hay unos 250 millones de niños atrapados en el trabajo de menores, muchos de los cuales no reciben ninguna enseñanza.

Las escuelas de numerosos países simplemente no han sido lo suficientemente eficaces como para atraer o retener a los niños en la medida necesaria, principalmente por dos razones: están crónicamente subfinanciadas y son demasiado caras para la mayoría de la población. (Estos y otros problemas se abordan en “Inversiones en los derechos humanos”, página 79.)

Pero la prestación de la enseñanza misma ha estado mal organizada, desde la gestión general de los sistemas escolares hasta la forma en que se imparten las lecciones en las aulas. Las tasas descendentes de matriculación tanto a nivel primario como secundario en Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes, donde la educación fue en su tiempo una de las mayores preocupaciones, son una prueba trágica de estas afirmaciones.

Gráf. 2 Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria, por región (hacia 1995)

La tasa neta de matriculación —el porcentaje de niños matriculados en la enseñanza primaria en relación al total de niños en el grupo de edades correspondiente a la enseñanza primaria— es un indicador fundamental del progreso de las metas hacia la Educación para Todos. Las regiones de África al sur del Sahara y Asia meridional son las que enfrentan los mayores retos para matricular a todos los niños en la escuela primaria hacia el año 2000.

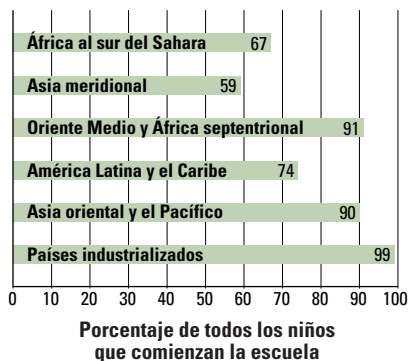


* Europa Central y Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Bálticos.

Fuente: UNESCO y UNICEF, 1998.

Gráf. 3 Alcanzar el quinto grado, por región (hacia 1995)

Además de estos millones de niños que no asisten a la escuela, muchos otros comienzan la escuela pero no alcanzan el quinto grado. La terminación del quinto grado está considerada como la indicación de un mínimo adelanto académico. Observe las diferencias en las pautas cuando se compara esta tabla con la tabla sobre la tasa neta de matriculación (Gráf. 2).



* Europa Central y Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Bálticos.

Fuente: *Estado Mundial de la Infancia 1999*, UNICEF, Nueva York, 1998 (Tabla 4).

ÁFRICA AL SUR DEL SAHARA

Matriculación: La tasa de matriculación en escuelas primarias de la región pasó, de un 25% en 1960 a casi el 60% en 1980. Tras descender en el decenio de 1980, la matriculación está otra vez cerca del 60%. Más de 40 millones de niños en edad de asistir a escuela primaria no están escolarizados. En nueve países, la matrícula rural en estudios primarios queda considerablemente por detrás de la urbana, situándose el máximo desfase entre el 26% de la República Centroafricana y el 49% de Burkina Faso.

Género: En 1960, cursaban estudios primarios casi el doble de niños que de niñas. La distancia se ha hecho considerablemente menor y, ahora, un 57% de las niñas asisten a la escuela, frente a un 61% de niños. Benin es el país en el que la desigualdad en matriculación de niños y niñas es mayor, ya que la tasa de matriculación entre las niñas es 30 puntos porcentuales inferior a la de los niños. En 1980, tan sólo un tercio de las mujeres estaba alfabetizadas; en la actualidad, lo están casi la mitad de ellas.

Eficacia: En la región, un tercio de los niños matriculados en escuela primaria abandonan los estudios antes de llegar a quinto. El Chad, las Comoras, el Congo y el Gabón, con más de un tercio de sus alumnos de primaria repitiendo curso, son algunos de los países que cuentan con elevados índices de repetición.

Restricciones: Los conflictos armados y las presiones económicas derivadas de la deuda y de las políticas de ajuste estructural han hecho mella en la educación. La región cuenta con más de 30 países fuertemente endeudados, y los Gobiernos gastan tanto en el servicio de la deuda como en sanidad y educación a la vez: 12.000 millones de dólares en 1996. El gasto per cápita en educación no es ni siquiera la mitad que en 1980. Las aulas con un excesivo número de alumnos, el bajo nivel educativo de los maestros, los edificios desventajados y la falta de materiales educativos se combinan para disminuir la calidad de la educación.

Avances e innovaciones: Botswana, Cabo Verde, Malawi, Sudáfrica, Swazilandia y Zimbabwe han conseguido tasas de matriculación del 90% o más. Malawi, en 1994, declaró gratuita la educación primaria, y la tasa de asistencia es ahora superior al 80%. Cuando Uganda declaró la educación gratuita para cuatro niños por familia en 1997, la matriculación se dobló, pasando de 2,6 millones a 5,2 millones de alumnos. La Iniciativa para la Educación de las Niñas Africanas trabaja con Gobiernos y comunidades en más de 20 países a fin de promover la matriculación de las niñas.

ORIENTE MEDIO Y ÁFRICA SEPTENTRIONAL

Matriculación: En 1970, alrededor de la mitad de los niños en edad de cursar estudios primarios estaban escolarizados. En la actualidad, cuatro de cada cinco niños van a la escuela. Omán, que hasta 1970 no dispuso de sistema educativo de ningún tipo, tiene a alrededor del 70% de los niños en edad de cursar estudios primarios escolarizados. En Marruecos, sólo un tercio de los niños en ese grupo de edad que viven en zonas rurales están escolarizados, menos de la mitad que en las zonas urbanas. La matrícula rural en el Alto Egipto es alrededor de 20 puntos porcentuales inferior a la del Bajo Egipto.

Género: En 1960, sólo un tercio de las niñas de la región cursaban estudios primarios, frente a dos tercios de los niños. En la actualidad, alrededor de tres cuartas partes de las niñas en edad de cursar estudios primarios están escolarizadas. La diferencia entre las tasas de matriculación de niños y niñas es de más de 10 puntos porcentuales. El Yemen tiene la mayor diferencia en relación al género, ya que el porcentaje de matriculación en escuela primaria entre las niñas es más de 30 puntos porcentuales inferior a la de los niños. Bahrein, Chipre, Irán, Jordania, Libia y Túnez tienen elevados porcentajes de matriculación en estudios primarios y la matriculación entre las niñas es casi igual a la de los niños.

Eficacia: Alrededor de 9 de cada 10 niños que empiezan los estudios primarios llegan al quinto grado, si bien las altas tasas de repetición y de abandono escolar constituyen, en algunos países, un motivo de preocupación.

Restricciones: Los conflictos en Argelia, la Ribera Occidental y la Faja de Gaza, y el Sudán, han perturbado el proceso educativo, y las sanciones impuestas al Iraq han llevado al cierre de escuelas, a la pérdida de maestros y a una cifra creciente de abandonos escolares. A fin de aumentar la calidad de la educación que se presta en la región, se necesita mejorar la capacitación de los maestros y los planes de estudios. A pesar de que los gobiernos centrales de la región han destinado a la educación una parte importante de sus presupuestos, el gasto en educación ha descendido recientemente. Casi la mitad de los países de la región no han ratificado la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, lo que constituye motivo de preocupación, ya que la denegación de los derechos de la Mujer afecta negativamente al derecho de la niña a su educación.

Avances e innovaciones: Irán promueve actualmente la educación de la mujer y de la niña en zonas rurales, donde la tasa de matriculación media en primaria de las niñas es actualmente superior al 90%. En Egipto, Marruecos, el Sudán, Túnez y el Yemen existen programas que están llevando la educación, por medio de escuelas comunitarias situadas cerca de sus casas, a las niñas de zonas rurales pobres.

La educación y los derechos del niño

La proclamación del derecho a la educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos fue uno de los primeros esfuerzos de amplias miras realizados por las Naciones Unidas para promover los derechos sociales, económicos y culturales en conjunción con los derechos civiles y políticos (Gráfico 4).

La indivisibilidad de estos derechos está garantizada por la Convención sobre los Derechos del Niño. Como resultado, lo que en un tiempo se consideró como las *necesidades* del niño se ha elevado a una categoría que resulta más difícil de pasar por alto: sus *derechos*.

La Convención se convirtió en una ley de obligatoriedad internacional el 2 de septiembre de 1990, nueve meses después de su aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas; hasta la fecha ha sido ratificada por 191 países. Ningún otro instrumento de derechos humanos ha alcanzado nunca un apoyo tan amplio en tan corto período de tiempo.

Ratificada por todos los países del mundo excepto dos (los Estados Unidos y Somalia), el grado de aceptación de la Convención significa que el 96% de los niños del mundo viven en países que están legalmente obligados a garantizar la gama completa de los derechos del niño: civiles, políticos, sociales, culturales y económicos.

El artículo 28 reconoce el derecho del niño a la educación, y exhorta a los Estados Partes, entre otras cosas, que implanten la enseñanza básica obligatoria y gratuita para todos y que protejan la dignidad del niño en todas las cuestiones que atañan a la disciplina, así como que promuevan la cooperación internacional en todas las cuestiones de educación. El artículo 29 insta a los gobiernos a asegurar que la educación conduzca al más pleno desarrollo posible según la capacidad de cada niño y a respetar a los padres del niño, su identidad cultural y los derechos humanos.

La calidad de la educación puede depender de algo tan sencillo como proporcionar un lápiz a un niño en los lugares donde no haya suministros. Y en el plano más fundamental, el propio acceso a la en-

señanza es una oportunidad única para un niño privado de educación.

El concepto de la educación que aparece consagrada en la Convención y otros instrumentos de derechos humanos reconoce el derecho a la educación como la base de la práctica de la ciudadanía democrática. La Convención es por tanto una norma del tipo de educación que resulta esencial para el desarrollo del niño y el progreso social.

La perspectiva de la Convención en lo relativo a la calidad de la educación abarca no sólo las necesidades cognoscitivas del niño, sino también su desarrollo físico, social, emocional, moral y espiritual. La educación concebida de esta forma se deriva de la propia perspectiva del niño y aborda la capacidad y las necesidades únicas de cada niño.

El concepto de la educación que aparece consagrada en la Convención sobre los Derechos del Niño abarca también otras cuestiones como la igualdad en materia de género, la equidad, la salud y la nutrición, la participación de los padres y las madres y la comunidad, y la gestión del propio sistema escolar.

Por encima de cualquier otra cosa, exige que las escuelas sean zonas seguras para los niños, lugares donde no solo deben encontrar agua salubre e instalaciones decentes de saneamiento, sino también un entorno respetuoso.

Los artículos 28 y 29 de la Convención están respaldados por otros cuatro artículos que afirman una serie de principios jurídicos generales. Todos tienen amplias ramificaciones, sobre todo desde el punto de vista de lo que es necesario para moldear un sistema educativo, o una escuela particular. Estos son el artículo 2, que abarca la no discriminación; el artículo 3, sobre el interés superior del niño; el artículo 6, sobre el derecho del niño a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el artículo 12, sobre las opiniones del niño¹¹.

El artículo 12, por ejemplo, que garantiza al niño el derecho a expresar sus propios puntos de vista en las cuestiones que les afecten, conlleva una serie de cambios de política importantes en las numerosas escuelas que actualmente niegan a los niños la oportunidad de cuestionar cual-

quier decisión o ejercer alguna influencia en materia de políticas escolares.

Pero la recompensa es amplia: las escuelas que alientan un pensamiento crítico y una participación democrática contribuyen a fomentar una adecuada comprensión de la esencia de los derechos humanos. Y esto, a su vez, puede transformar la educación en una fuerza capaz de ampliar los medios de acción no solo de los individuos, sino de sociedades enteras, y de hacer florecer toda la gama de los derechos humanos.

El principio de no discriminación, tal y como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño, tiene de igual manera profundas ramificaciones. Su intención es garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación a tono con sus realidades y bien fundada, independientemente de sus antecedentes, el lugar donde viven o el idioma que hablan.

El principio de la no discriminación es esencial para combatir la discriminación en materia de género. Las escuelas deben garantizar que responden a las necesidades de las niñas de todas las formas posibles, desde el lugar donde se ubican hasta los planes de estudios y las prácticas en el aula. También deben considerar la desigualdad en materia de género no como una cuestión relativa a la tradición sino más bien como una cuestión derivada de una discriminación atentatoria contra los derechos humanos que se puede y se debe abordar.

Además de ello, las escuelas deben promover conscientemente la aceptación y comprensión de los niños que son diferentes y ofrecer a los estudiantes los instrumentos necesarios para oponerse a la xenofobia, el sexismo, el racismo y otras actitudes negativas¹².

La enseñanzas del pasado

En los decenios de 1960 y 1970, muchos de los países recientemente independizados del mundo en desarrollo consideraron la educación como una estrategia fundamental para eliminar las desigualdades, unificar a las naciones e impulsar el desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer o dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

— de la Convención sobre los Derechos del Niño

Gráf. 4 Hitos de la educación internacional

1948 (Dic.) La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la **Declaración Universal de Derechos Humanos**. La educación se considera como un derecho básico de todas las personas.

1959 (Nov.) La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la **Declaración de los Derechos del Niño**. La educación se considera como un derecho de todos los niños.

1960-1966 La UNESCO celebra cuatro **Conferencias Regionales sobre Educación** que contribuyen a establecer metas con un plazo determinado destinadas a ofrecer a todos los niños una educación primaria gratuita y obligatoria. La reuniones se celebraron en Karachi (1960), Addis Abeba (1961), Santiago (1962) y Trípoli (1966).

1969 (Ene.) Entra en vigor la **Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial**, que proclama el derecho de todos a la educación sin importar su raza u origen étnico.

1976 (Ene.) Entra en vigor el **Pacto Económico, Sociales y Culturales**, que garantiza el derecho de todos a la educación.

1979 (Ene.) Se establece el **Año Internacional del Niño** para fortalecer los principios de la Declaración de los Derechos del Niño y concienciar al mundo sobre las necesidades especiales de los niños.

1980 La **matriculación en la enseñanza primaria se duplica en América Latina y se triplica en África**, pero no se alcanza la meta de ofrecer una educación primaria universal. De todos los niños de 6 a 11 años, no asisten a la escuela aproximadamente una tercera parte en los países en desarrollo y una doceava parte en los países industrializados. El año 1980 había sido establecido como meta en las Conferencias Regionales sobre Educación celebradas entre 1960 y 1966.

1981 (Sept.) Entra en vigor la **Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**, que aboga por la eliminación de la discriminación contra la mujer y propugna que se garanticen los mismos derechos en materia de educación.

1982 **Comienza la crisis de la deuda**. Los bancos comerciales dejan de prestar dinero a los países en desarrollo

después de que varios gobiernos anuncian que van a suspender los pagos por servicio de la deuda. El FMI y el Banco Mundial comienzan a refinanciar los préstamos existentes y exigen ajustes estructurales. Los servicios del sector público, entre ellos la educación, se ven gravemente afectados.

1985 (Jul.) **Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer** (Nairobi). La educación se considera la base para la mejora de la condición jurídica y social de la mujer. Los Gobiernos participantes acuerdan fomentar la eliminación de los estereotipos en materia de género que aparecen en los materiales pedagógicos, a rediseñar los libros de texto para presentar una imagen positiva de la mujer y a incluir estudios sobre la mujer en los planes de estudio.

1990 (Mar.) **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** (Jomtien). La conferencia (copatrocinada por el Banco Mundial, el PNUD, la UNESCO, el UNICEF y, posteriormente, el FNUAP) presenta un consenso mundial sobre una versión ampliada de la educación básica.

(Sept.) Entra en vigor la **Convención sobre los Derechos del Niño**, que codifica como ley internacional el derecho del niño a la educación.

(Sept.) **Cumbre Mundial en favor de la Infancia** (Nueva York). 159 países acuerdan una serie de metas para la educación, entre ellas el acceso universal a la educación básica y su terminación por al menos un 80% de los niños en edad escolar primaria para el año 2000.

(Dic.) La **Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares**, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas aunque aún no ha entrado en vigor, declara que la educación es un derecho de los hijos de todos los trabajadores migratorios y los trabajadores temporales en cualquier país.

1993 (Dic.) **Cumbre sobre Educación E-9** (Nueva Delhi). Representantes de los Gobiernos de los nueve países más poblados del mundo en desarrollo (Bangladesh, el Brasil, China, Egipto, la India, Indonesia, México, Nigeria y el Pakistán) se comprometen a alcanzar la meta relativa a la educación primaria universal para el año 2000. Juntos, todos estos países representan a la mitad de la población mundial y al 70% de los adultos analfabetos.

(Dic.) Las **Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**, aprobadas por la Asamblea

General de las Naciones Unidas, declaran que los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades en materia de educación a todos los niveles, tanto para los niños como para los jóvenes y adultos con discapacidades.

1994 (Jun.) La **Conferencia Mundial sobre la Educación Especial** (Salamanca). Los participantes declararán que todos los países deberían incorporar las necesidades especiales en materia de educación en el marco de su estrategia educativa interna.

(Sept.) La **Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo** (El Cairo). Los participantes propugnan el acceso universal a la educación primaria, técnica y no académica para el año 2015, con especial hincapié en la educación de las niñas.

1995 (Mar.) La **Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social** (Copenhague). Los Estados participantes se comprometen a promover y alcanzar el acceso universal y equitativo a la educación de calidad para ayudar a erradicar la pobreza, promover el empleo y fomentar la integración social, con un especial hincapié en la educación de las niñas.

(Sept.) La **Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer** (Beijing). La Conferencia aboga por la eliminación de la discriminación en la educación a todos los niveles, el fomento de sistemas de educación sensibles a las cuestiones de género y la promoción de la igualdad de oportunidades para la mujer en materia de educación y capacitación. La Conferencia hace hincapié en las importantes repercusiones que tiene la educación sobre las niñas.

1996 (Jun.) **Reunión para el examen de los progresos alcanzados a mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos** (Ammán). La reunión estudia los progresos hacia las metas para el año 2000 establecidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

1997 (Oct.) **Conferencia Internacional contra el Trabajo Infantil** (Oslo). Los Gobiernos participantes declaran que todo trabajo que interfiera con la educación del niño es inaceptable y resuelven crear programas ajustados a un calendario preestablecido para alcanzar una educación universal de alta calidad y obligatoria, con un especial hincapié en la educación de las niñas.

“La educación,” dijo Julius Nyerere, un ex maestro de escuela que se convirtió en el primer presidente de la República Unida de Tanzania, “no es la manera de escapar de la pobreza del país. Es una forma de luchar contra ella”¹³.

La UNESCO, la organización de las Naciones Unidas específicamente responsable de la educación, organizó una serie sin precedentes de conferencias regionales en Karachi, en 1960, Addis Abeba, en 1961, Santiago, en 1962, y Trípoli, en 1966. En estas conferencias se formuló la primera descripción estadística clara de los niveles de la educación a escala mundial. Fue una imagen desalentadora.

En 1960, menos de la mitad de los niños del mundo en desarrollo con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años estaban matriculados en la enseñanza primaria, comparado con el 91% en el mundo industrializado¹⁴. En África al sur del Sahara, donde la perspectiva era más sombría, solamente 1 de cada 20 niños acudía a la escuela¹⁵.

Las conferencias de la UNESCO establecieron metas claras y valientes. Todos los niños que reunieran los requisitos tenían que estar matriculados para 1980, y para 1970 en América Latina, donde la situación imperante era más favorable. El resultado fue espectacular. En 1980, la matriculación en la escuela primaria se había multiplicado por dos en Asia y América Latina; en África se había triplicado.

Sin embargo, en el mismo período se había producido también un aumento en las poblaciones. En África al sur del Sahara, por ejemplo, se calculó que para 1980 hacían falta 33 millones de plazas escolares adicionales. Al final se crearon 45 millones de plazas, pero incluso a pesar de este esfuerzo heroico, 11 millones de niños en edad escolar primaria no pudieron recibir ninguna educación¹⁶.

La rápida aparición de la crisis de la deuda en el mundo en desarrollo, que llevó a que el decenio de 1980 recibiera el apelativo de “el decenio perdido”, interrumpió todos estos avances. Debilitados por los pagos de la deuda y el descenso de los precios, que en 1987¹⁷ había generado una reducción de las ganancias derivadas de los productos de exportación a los niveles más

bajos en los últimos 50 años, los países comenzaron a recortar drásticamente sus gastos, incluidos los asignados a la educación.

Entre 1980 y 1987, el gasto real en educación por habitante en América Latina y el Caribe descendió en alrededor de un 40%. En África al sur del Sahara, se redujo en un catastrófico 65%¹⁸.

Como resultado, el acceso a la educación no aumentó lo suficiente, y la calidad de la educación declinó también. Y los maestros de la mayoría de las naciones de África y América Latina se encontraron con que a finales del decenio de 1980 ganaban bastante menos en términos reales que lo que habían ganado un decenio antes¹⁹.

Entre tantos reveses, una nueva iniciativa de las Naciones Unidas, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, fue convocada en marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia), con el objetivo crucial de renovar los compromisos que el mundo había asumido en favor de la educación de todos sus ciudadanos.

La Conferencia de Jomtien

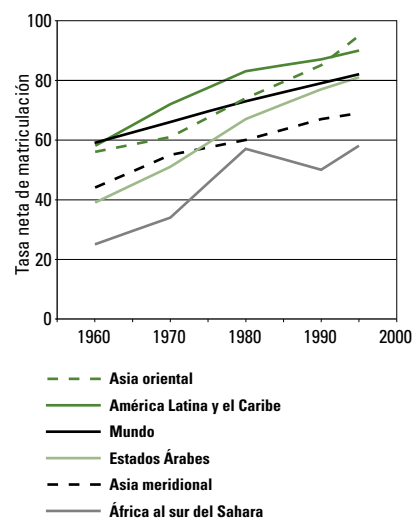
La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada por el Banco Mundial, el PNUD, la UNESCO y el UNICEF*, se concibió con la idea de lograr en favor de la educación lo mismo que en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud (Alma Ata, 1978) se había conseguido en pro de la salud. La Conferencia de Jomtien exhortó a que se estableciera una educación universal de calidad, con una orientación particular hacia los ciudadanos más pobres del planeta.

La Conferencia de Jomtien representó un cambio considerable en el planteamiento colectivo del mundo en relación a la educación, ya que amplió la noción de “educación básica” de calidad y la manera en que se concibe la prestación de este servicio. De hecho, no resulta una exageración decir que Jomtien representó el comienzo de un consenso internacional que reco-

* Después de la Conferencia, el FNUAP se unió a estas cuatro como la quinta organización patrocinadora de las Naciones Unidas.

Gráf. 5 Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria, por región (1960-2000)

El número de niños que se matriculan en la escuela primaria sigue aumentando tanto en el ámbito internacional como en el caso de todas las regiones del mundo en desarrollo. Sin embargo, la meta de una Educación para Todos seguirá siendo difícil de alcanzar en la mayoría de las regiones. No había datos disponibles de Europa Central y Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Bálticos.



Fuente: UNESCO y UNICEF, 1998.

ASIA MERIDIONAL

Matriculación: La matriculación en la enseñanza primaria ha pasado de menos del 60% en 1970 hasta casi el 70% en la actualidad. Más de 50 millones de niños en edad de cursar estudios primarios no están escolarizados. Existen diferencias importantes entre algunos países en cuanto a la matriculación. En la India, más del 80% de los niños de zonas urbanas están escolarizados, pero en zonas rurales, la tasa de matriculación es 20 puntos porcentuales inferior; en el Estado de Kerala, 9 de cada 10 niños en edad de cursar estudios primarios va a la escuela, en tanto que en el Estado de Bihar sólo acude la mitad.

Género: Casi dos tercios de las mujeres de la región son analfabetas, frente a menos del 30% de los hombres. La diferencia entre los porcentajes de matriculación de niños y niñas en edad de cursar estudios primarios es superior a los 10 puntos porcentuales. La discriminación es mucho más grave en el Afganistán asolado por la guerra, en donde las autoridades talibán han prohibido a las niñas asistir a la escuela. En Bangladesh, por el contrario, la tasa de asistencia a escuela primaria está en el 75%, tanto para niños como para niñas.

Eficacia: Alrededor del 40% de los niños que cursan estudios primarios dejan la escuela antes de llegar a quinto grado, lo que representa la tasa regional más elevada.

Restricciones: Casi la mitad de la población de la región vive en extrema pobreza, con unos ingresos inferiores a un dólar diario. El trabajo infantil es un problema pertinaz, a la vez causa y consecuencia de la baja tasa de matriculación y del elevado porcentaje de abandono de los estudios. La proporción alumno/maestro es elevada en algunos países (más de 60 a 1 en la India), especialmente en los primeros cursos. La formación y capacitación de los maestros deben mejorarse, y las escuelas rurales a menudo están alejadas y su calidad deja que desear.

Avances e innovaciones: En Mumbai (anteriormente Bombay), la Iniciativa Educativa Pratham Mumbai, producto de una asociación entre educadores, grupos comunitarios, empresas patrocinadoras y funcionarios públicos, ha creado 1.600 guarderías y modernizado más de 1.200 escuelas primarias. El Proyecto Educativo para las Zonas Septentrionales del Pakistán, que busca mejorar la calidad y la accesibilidad de la enseñanza en zonas pobres y desfavorecidas, está capacitando a 720 maestros y creando escuelas piloto de ámbito comunitario. En Bangladesh, el Programa Intensivo por Distritos de Educación para Todos (IDEAL) instruye a los maestros sobre las pautas educativas individuales de los niños y promueve aulas más favorables al niño.

ASIA ORIENTAL Y EL PACÍFICO

Matriculación: En la región, la tasa neta de matriculación en estudios primarios es alta y, a finales del decenio, diversos países estarán a punto de lograr o lograrán acceso universal a la educación primaria. Las desigualdades de matriculación persisten, ya sea entre países, ya dentro de un mismo país (tanto Camboya como Myanmar, por ejemplo, tienen desigualdades del 40% o más entre las diferentes provincias) o incluso, en algunos casos, entre niños y niñas.

Género: Las diferencias de matriculación primaria según los géneros están casi eliminadas. Sin embargo, el cierre definitivo de esta brecha supone un problema, ya que varios países (Camboya, Indonesia y la República Democrática Popular Lao, con porcentajes inferiores entre las niñas, y Mongolia, en donde la tasa de matriculación entre los niños es inferior) presentan diferencias del 10% o más. Se espera que la crisis económica existente en varios países afecte de forma grave a las niñas, en la medida en que se otorgue una preferencia a los hijos y se saque a las niñas de la escuela para que ayuden en las faenas del hogar. En secundaria, las diferencias en función del género se amplían entre las niñas, y casi un cuarto de las mujeres de la región son analfabetas, frente a menos del 10% de los hombres.

Eficacia: Varios países, entre ellos China, Fiji y otros estados insulares del Pacífico, Malasia, la República de Corea y Tailandia, están en vías de lograr el objetivo de que el 80% de los alumnos que empiezan estudios primarios lleguen al quinto grado. Sin embargo, Camboya, Myanmar, Papúa Nueva Guinea y Viet Nam siguen teniendo problemas de bajo índice de finalización de estudios primarios.

Restricciones: El logro de objetivos es especialmente complicado para los grupos de difícil acceso: minorías, emigrantes, poblaciones indígenas e impedidos. Las crisis económicas y climáticas amenazan los logros educativos conseguidos en varios países (Indonesia, Mongolia y Tailandia), donde las familias pobres son incapaces de pagar los estudios de sus hijos. Camboya, la República Democrática Popular Lao y Viet Nam, que arrastran un pasado de conflictos, hacen frente a una pobreza persistente, lo mismo que Myanmar.

Avances e innovaciones: Los proyectos de grupos escolares existentes en diversos países agrupan escuelas cercanas para compartir recursos y conocimientos especializados, mejorando así la calidad educativa en su conjunto. Los programas educativos de multigrado son también útiles para llegar a niños que habitan en zona alejadas, y las iniciativas de creación de escuelas favorables al niño están llamadas a encabezar los mayores índices de matriculación, de finalización de los estudios y de rendimiento escolar.

noce la educación como el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, la potenciación de las mujeres, la promoción de los derechos humanos y de la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Este consenso explica por qué los países donantes se comprometieron en 1996 a la tarea de ayudar a los países en desarrollo a garantizar la educación primaria universal para el año 2015²⁰.

Previamente, la educación se había analizado considerando las tasas brutas de matriculación en los niveles primario, secundario y terciario. En Jomtien, resultó claro que, por muy esencial que sea el acceso, contar el número de niños que se sientan a los pupitres de la escuela es solamente un aspecto de toda la cuestión.

El concepto amplio de la educación que surgió en Jomtien incluyó un mayor hincapié en la educación básica, el cuidado y el desarrollo del niño en la primera infancia, y el aprendizaje durante la adolescencia y la edad adulta.

Otros elementos fundamentales fueron: asignar una importante prioridad a la educación de las niñas; reconocer que el aprendizaje comienza al nacer; reconocer la importancia de la necesidad que tienen los niños de recibir atención y estímulo en su primera infancia; y reconocer que es preciso concertar nuevas alianzas entre los gobiernos y los grupos a todos los niveles para lograr la Educación para Todos.

Configuradas en base a algunos de los principios que impulsaron la revolución en pro de la supervivencia del niño, promovida por el UNICEF en el decenio de 1980, la Conferencia de Jomtien estableció seis metas fundamentales:

- ▶ ampliación del cuidado y el desarrollo del niño en la primera infancia, especialmente entre la población menos favorecida;
- ▶ acceso universal a la educación primaria, y egreso universal de estos estudios, para el año 2000;
- ▶ mejora de los resultados del aprendizaje en base a que un determinado porcentaje de un grupo de edad, aceptado previamente, (por ejemplo, el 80% de los niños de 14 años) alcance un cierto nivel;

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Matriculación: La matriculación en la enseñanza primaria ha aumentado rápidamente, ampliándose a un ritmo anual del 4,4% entre 1960 y 1980, a pesar de la austeridad financiera del decenio de 1980. El acceso a la educación primaria es prácticamente universal, y cuenta con una matrícula regional superior al 90%. Guatemala y Haití tienen las tasas de asistencia más bajas, del 58% y del 69% respectivamente.

Género: A pesar de que la discriminación de niñas y mujeres constituye un problema en la región, la matriculación de las niñas ha sido, durante decenios, la misma que entre los niños, y la matrícula de las niñas en educación secundaria, que es del 51%, supera a la de los niños, que está en el 47%. En Colombia, la República Dominicana, Guyana, Uruguay y Venezuela, la matriculación de las niñas en secundaria supera a la de los niños en 10 puntos porcentuales o incluso más. El índice de alfabetización de las mujeres es del 85%, y más de las tres cuartas partes de los docentes de primaria son mujeres, siendo ambas tasas muy superiores a las de cualquier otra región en desarrollo.

Eficacia: El alto índice de abandono escolar y de repetición de curso constituyen un problema grave. Una cuarta parte de los niños que comienzan la enseñanza primaria abandonan los estudios antes de llegar a quinto. Bolivia, Colombia, El Salvador, Haití, Nicaragua y la República Dominicana tienen los índices de abandono más elevados, del 40% o más. En casi la mitad de los 21 países de los que disponemos de datos, el 10% o más de los niños que cursan primaria se encuentran repitiendo curso. El Brasil y Guatemala tienen los mayores índices de repetición de curso, ambos por encima del 15%. Sin embargo, el índice de alfabetización entre los adultos de la región es del 87%, el más alto del mundo en desarrollo.

Restricciones: La alta tasa de abandono escolar y de repetición de curso señalan la existencia de problemas en la calidad de la educación. La región cuenta con las mayores disparidades entre ricos y pobres, y las poblaciones indígenas y las depauperadas tienen dificultades para acceder a una educación de calidad. Los enfoques de la enseñanza tienden a ser rígidos y tradicionales, y ello hace que algunos niños dejen de asistir a las clases.

Avances e innovaciones: El índice de matriculación en primaria ha crecido del 60% en 1960 hasta el 90% en la actualidad, y la región tiene la más alta tasa de maestros por habitante del mundo desarrollado. *Escuela Nueva*, en Colombia, se ha convertido en un modelo de educación flexible de base comunitaria; Guatemala creó 1.000 escuelas comunitarias en 1997 y el Brasil, Paraguay y Perú están poniendo en marcha iniciativas similares.

- ▶ reducción a la mitad del nivel de 1990 de la tasa de analfabetismo de adultos para el año 2000, con un hincapié especial en la alfabetización de las mujeres;
- ▶ ampliación de la educación básica y la capacitación para los jóvenes y los adultos;
- ▶ mejora en la difusión del conocimiento, el talento y los valores necesarios para una vida mejor y un desarrollo sostenido²¹.

La Conferencia consiguió recuperar parte del terreno perdido durante el decenio de 1980 y, cuando se clausuró, más de 100 países comenzaron a establecer nuevas metas en materia de educación y formularon estrategias para alcanzarlas.

Jomtien contribuyó también a que la educación volviera a ser una prioridad del temario internacional en materia de desarrollo. Todas las conferencias y cumbres de las Naciones Unidas desde Jomtien han reconocido que la educación, sobre todo en el caso de las niñas y las mujeres, sirve de vínculo y enlace entre las diversas esferas que se abordaron en dichas reuniones y es esencial para alcanzar progresos en cada una de ellas*.

Un lento progreso en algunas cuestiones fundamentales

El progreso hacia la Educación para Todos ha sido, sin embargo, mucho más lento de lo que esperaban los participantes en la Conferencia de Jomtien, tal como reveló una reunión para analizar los progresos de mediados del decenio celebrada en junio de 1996 en Ammán (Jordania). El declive generalizado y el deterioro durante el decenio de 1980 había cambiado mayormente de signo, pero quedaba la sensación de que una de las prioridades centrales de Jomtien —la educación de las niñas—, así como el concepto integrado de la educa-

*Las cumbres y conferencias son la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial sobre Desarrollo Social (1995), y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995).

ción básica que surgió de la Conferencia, habían sido relegadas a un segundo plano en el esfuerzo por conseguir que todos los niños del mundo recibieran enseñanza primaria para el año 2000.

Durante los primeros cinco años que siguieron a la Conferencia, todos los datos reflejaron una tasa de matriculación de las niñas virtualmente estática. La matriculación general en la enseñanza primaria era la señal de progreso más esperanzadora a mediados del decenio, ya que en los países en desarrollo había 50 millones más de niños matriculados en la escuela primaria que en 1990. Lamentablemente, sin embargo, esta cifra solamente consiguió mantenerse a la par con el número de niños que entraban en el grupo de edades de 6 a 11 años durante ese mismo período²².

A escala regional, las tasas de progreso variaron. Tanto la región de Asia oriental y el Pacífico como la de América Latina y el Caribe se aproximaron a la meta de matriculación primaria universal, y en los últimos años el Oriente Medio y el África septentrional han registrado notables avances en este terreno. Pero en el Asia meridional, 50 millones de niños carecían de instrucción²³, y África al sur del Sahara todavía no puede proporcionar el suficiente espacio en materia de aulas para una población en continuo crecimiento.

En Europa Central y Oriental y en muchos de los nuevos países independientes de la ex Unión Soviética, lo que era una tasa firme y universal de acceso a la educación ha comenzado a debilitarse en la nueva era de las economías de mercado (Recuadro 1).

Todas las regiones —incluido el mundo industrializado— comparten la misma preocupación sobre la calidad de la enseñanza. La región de América Latina y el Caribe, por ejemplo, tiene unas tasas más altas de matriculación que ningún otro país del mundo en desarrollo a nivel primario, secundario y terciario, y Asia oriental no está muy lejos en el nivel primario. Las niñas participan en una proporción igual o mayor que los varones.

Pero la escasa calidad de la educación que ofrece la mayoría de los países de la región —al igual que las circunstancias sociales y económicas de muchos estu-

Educación en caída libre: Una región en medio de una transición



UNICEF/H098-0122/Jeremy Hartley

Unas aulas repletas de niños de ojos vivarachos que se propagaban desde la Europa oriental industrial hasta Yakutsk, atravesando toda Asia: de las incontables imágenes propagandísticas de la antigua Unión Soviética, ésta es una de las pocas que, tras el derrumbe del comunismo, ha demostrado tener una entidad real. Los países del bloque soviético consiguieron un notable nivel de acceso a la educación gratuita. Aunque la calidad de la educación a menudo dejaba mucho que desear —la enseñanza era a menudo rígida y autoritaria, encaminada a inculcar datos más que a estimular el pensamiento creativo— la escolarización básica de los niños de entre 6 y 14 años era prácticamente universal, y tanto los niños como las niñas tenían igual acceso a ella.

Sobre estos cimientos, muchos países sentaron bases muy sólidas. Por ejemplo, en el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias, una investigación internacional realizada en 1995 para evaluar el rendimiento pedagógico entre los alumnos de 13 años, Eslovaquia, Eslovenia, la Federación de

Rusia, Hungría y la República Checa quedaron por delante de la mayoría de los principales países occidentales.

Mientras que muchos sistemas educativos, especialmente en Europa Central, siguen prestando una buena enseñanza tras el período de transición, informes de otros países de la región dibujan un panorama en decadencia. Al adoptar un nuevo modelo social esos países podrían haber encontrado la ocasión de construir también un nuevo modelo educativo a partir del viejo, al tiempo que desechaban lo peor de éste. Por el contrario, muchos niños reciben hoy en día una educación peor que la que recibieron sus padres.

Para algunos países, el choque del cambio económico y político que ha traído la transición desde el comunismo ha sido profundo. Muchas naciones han tenido que construirse o reconstruirse a sí mismas; actualmente, la región engloba a 27 países, en tanto que a fines del decenio de 1980 sólo incluía a ocho. En casi cada uno de los países de la región, el producto interior bruto (PIB) está por debajo —y, a veces, muy por

debajo— de los niveles de 1989; la disminución de los ingresos del estado y la creciente desigualdad entre ricos y pobres en algunos países afectan negativamente a la educación que puede prestar el estado y a la capacidad de las familias para hacer frente a los costes escolares.

En otros países, entre ellos Armenia, Azerbayán, Georgia, Tayikistán y la ex Yugoslavia, la transición se ha visto marcada por la guerra civil. En esos países la herencia educativa ha quedado hecha pedazos; por ejemplo, durante la guerra en Bosnia y Herzegovina, cuando los niños iban a clase lo hacían por turnos, con profesores carentes de material, a menudo en la oscuridad y sin calefacción.

Un informe reciente del Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, dependiente del UNICEF y radicado en Florencia (Italia), ofrece una vívida imagen de la decadencia experimentada por la educación en la confusión producida por el cambio hacia una economía de mercado:

- Han aumentado, a menudo desmesuradamente, los gastos familiares para la educación de los hijos, al tiempo que han disminuido los ingresos familiares. Las cuotas de las guarderías han subido, en algunos países se han introducido también tasas en las escuelas de secundaria y estas tarifas se han hecho más habituales en la educación superior. Ahora se cobran con mayor frecuencia los libros de texto, y la ropa y los zapatos ya no están subvencionados.
- La calidad de la escolarización ha bajado. Se han producido enormes recortes en el gasto público destinado a educación (por ejemplo, en Bulgaria, los recortes han sido de alrededor de un 75%). A menudo, la moral del profesorado se ha desinflado a la par que los salarios. Los edificios y los materiales han padecido los recortes en los gastos de forma desmesurada; muchos se encuentran en estado de abandono. Por ejemplo, la calefacción de las escuelas en invierno se ha convertido en un grave problema en Kirguistán, en la República de

Moldova y en la ex República Yugoslava de Macedonia.

- La matriculación y la asistencia generales se han reducido al tiempo que los crecientes costes y el descenso de la calidad han disminuido la demanda. Por ejemplo, en el Cáucaso y en Asia Central ha habido un importante descenso en el número de matrículas en todos los niveles educativos. El número de plazas escolares también ha disminuido: entre 1991 y 1995 se cerraron alrededor de 30.000 centros de educación preescolar en los 12 países que forman la Comunidad de Estados Independientes.

El panorama no es sólo de decadencia generalizada sino de desigualdad pujante, en el que las familias pobres tienen muchas menos posibilidades de pagar la educación de sus hijos y los niños procedentes de zonas rurales y de minorías étnicas se ven enormemente afectados. Pero si dentro de un mismo país el abismo educativo entre ricos y pobres se ha ensanchado de manera alarmante, lo mismo ha sucedido también en los países de Europa Central y Oriental y en los del Cáucaso y Asia Central. En Asia Central, sobre todo, el nivel de la educación que se ofrece está cayendo en picado hasta extremos que no se habían visto desde hace una generación, y en otros muchos países ello constituye un serio motivo de preocupación.

Con demasiada frecuencia se olvida la negativa repercusión social de la transición desde una economía de planificación central a una economía de libre mercado, como si la economía fuera lo único importante. La historia de la educación en el decenio de los noventa, de Eslovaquia a Siberia, de Uzbekistán a Irkutsk, pone de manifiesto claramente que el mundo olvida los aspectos sociales y los abandona a su suerte.

Foto: Dos niñas comparten un libro en Yugoslavia.

diantes— ha conducido a una elevada tasa de repetición y deserción escolares. El resultado es que alrededor de la mitad de los estudiantes de América Latina no consiguen alcanzar un nivel básico de alfabetización, incluso después de seis años de escolarización²⁴.

La planificación para una educación basada en los derechos del niño

Durante el decenio pasado se ha llegado a un consenso para explicar por qué las metas de la Educación para Todos han resultado tan difíciles de alcanzar, y para analizar el tipo de cambios que hacen falta a fin de mejorar la calidad de la educación.

La planificación educativa, tanto para toda una sociedad como para una escuela particular, debe comenzar con los derechos del niño y basarse en el interés superior del niño. Debe esforzarse en asegurar un entorno libre de toda violencia, que fomente la democracia y la aceptación, e impartir conocimientos prácticos que permitan que los estudiantes aprendan a ser ciudadanos responsables.

¿Qué tipo de escuela resultaría si se aplica este tipo de planificación? Parte de la respuesta se encuentra en una meditada lista que incorpora los atributos de una educación que tenga en cuenta las necesidades del niño y sus derechos y que ha sido compilada por una distinguida autoridad en la esfera de los derechos humanos y ex presidente del Comité de los Derechos del Niño, Thomas Hammarberg.

Una escuela, por ejemplo, que imparte conocimientos prácticos sobre la vida real y promueve el desarrollo del niño en todos los aspectos —desde su derecho a la nutrición a su derecho a jugar— comienza a cumplir con estas características.

En Namibia, por ejemplo, donde el nuevo Gobierno independiente estaba decidido a eliminar de raíz la violencia en materia de disciplina que había impuesto el antiguo régimen segregacionista, el sistema escolar adoptó un criterio completamente no violento llamado “Discipline from Within (Disciplina desde dentro)”²⁵.

En distintos proyectos que comienzan a combinarse para establecer un modelo

EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL, LA COMUNIDAD DE ESTADOS INDEPENDIENTES Y LOS ESTADOS BÁLTICOS

Matriculación: El acceso universal a la educación básica gratuita fue alcanzado a comienzos del decenio de 1980. La mayoría de los países han mantenido altas tasas de matriculación; sin embargo, al menos uno de cada siete niños en edad escolar primaria no asiste a la escuela en Croacia, Georgia, Letonia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Turkmenistán y Uzbekistán. En los países de la ex Unión Soviética, 32.000 centros de enseñanza preescolar cerraron entre 1991 y 1995, con elevados descensos en las tasas de matriculación en Armenia, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, la República de Moldova y Ucrania.

Género: Existe paridad entre niños y niñas en las tasas de matriculación y terminación en la enseñanza primaria, y la tasa de matriculación secundaria de las niñas es mayor que la de los niños en varios países.

Eficacia: Aunque casi todas las tasas de terminación de la escuela primaria superan el 90%, solamente un tercio de los países de la región carecen de datos sobre terminación.

Restricciones: En numerosos países de la región existe una preocupación sobre la calidad de la enseñanza. Los conflictos en Azerbaiyán, Georgia, Tayikistán y la ex Yugoslavia han hecho mella en la educación y la región está sacudida por problemas sociales que surgen de la transición política y económica. El gasto público real en la educación ha descendido en muchos países —un tercio en la Federación de Rusia y tres cuartas partes o más en Azerbaiyán, Bulgaria, Georgia y Kirguistán. Los salarios de los maestros se han reducido en varios países y los costos de la educación por familia han aumentado, una restricción para las familias pobres y de las minorías. Muchos edificios escolares necesitan reparaciones y la calefacción es un problema en el invierno en varios países.

Avances e innovaciones: La reforma educativa está en el temario de varios países. Armenia, por ejemplo, está mejorando la calidad y la pertinencia de los planes de estudio y promoviendo la descentralización y la participación de los padres y madres. Las iniciativas en materia de educación para aminorar las tensiones étnicas y promover la tolerancia se encuentran en marcha en la región. El UNICEF vela por la aplicación de la atención y el desarrollo en la primera infancia por medio de la Iniciativa para una mejor paternidad en Rumania y la ex República Yugoslava de Macedonia.

de escuelas en Tailandia, se ha pedido a los miembros de la comunidad que definen los derechos que creen que sus hijos disfrutaran y de qué manera estos derechos pueden reflejarse en sus escuelas. Las opiniones de la comunidad se comparan con la Convención sobre los Derechos del Niño para obtener una definición de lo que las personas del lugar consideran como una escuela que respeta los derechos del niño y es acogedora, y la propia escuela realiza una evaluación para definir las mejoras que necesita llevar a cabo en el futuro. En otro proyecto, se capacita a los profesores para que se conviertan en “defensores de los niños”, una función que les permite trabajar junto a otros miembros de la comunidad en la tarea de descubrir y proteger a los niños en peligro.

En Colombia, 35 escuelas experimentan con un modelo basado en los derechos humanos para mejorar la educación. Entre las medidas que se han tomado se encuentran la de asegurar un espacio adecuado, agua salubre e instalaciones de saneamiento; organizar bibliotecas; y mantener una atmósfera democrática que garantice el diálogo, la participación y la resolución de las diferencias por vías pacíficas. Las escuelas piden a los niños, los padres y madres y los profesores que respondan a una serie de cuestionarios y utilicen las respuestas para asegurar que la escuela cumpla con los requisitos impuestos en materia de derechos humanos. A los niños se les hacen preguntas como ésta: “¿Sabes mis profesores quién soy y me llaman por mi nombre? ¿Prestan mis profesores atención a lo que pienso?”²⁶.

En Belém, ciudad situada en una empobrecida región del norte del Brasil, la Escuela Ciudad de Emaús ha asumido un planteamiento original destinado a fomentar la capacidad de los estudiantes para comportarse como ciudadanos independientes. La escuela fue fundada a comienzos del decenio de 1980, cuando la República de los Pequeños Vendedores Ambulantes, una organización que ayuda a los niños que viven o trabajan en la calle, decidió construir en los confines más pobres de la ciudad una escuela que respondiera a un tiempo a las necesidades del

niño y reflejara la rica cultura local. Después de consultar con la comunidad —compuesta sobre todo de indios amazónicos que habían emigrado del campo a la ciudad— los planificadores de la escuela diseñaron un plano de los edificios basado en el diseño circular de los indios del Amazonas, con amplios espacios abiertos dentro y fuera de los edificios²⁷.

Desde que empiezan a enseñar en la escuela, los profesores, que anteriormente trabajaban para el gobierno, reciben un curso de capacitación que les permite obtener una nueva perspectiva en materia de enseñanza.

“Tenemos que sugerirles que analicen su función social y comprendan que, a menos de que cambien sus planteamientos, seguirán contribuyendo al mismo proceso que niega sus derechos básicos a los estratos más pobres de la sociedad”, dijo Graça Trapasso, una ex coordinadora escolar. “La fuerza propulsora aquí consiste en despertar a los niños para que reconozcan sus derechos y sus responsabilidades”.

La calidad de la relación entre los niños y los profesores es de capital importancia: se considera que los profesores son animadores y guías. El aprendizaje comienza siguiendo el propio marco de referencia del niño y se amplía con su participación activa.

Estas iniciativas marcan el comienzo de una revolución en la educación orientada por la Convención sobre los Derechos del Niño. Está compuesta de cinco elementos clave, muchos de los cuales se relacionan y se refuerzan entre sí:

Aprendizaje para toda la vida. Es la base de una serie de nuevos planteamientos sobre la educación y el aprendizaje que han sido diseñados para conseguir que la experiencia en el aula sea más satisfactoria y a tono con la realidad²⁸. Por medio de la puesta en práctica de estos planteamientos, los profesores se están convirtiendo en animadores y guías en lugar de dictadores de cuestiones inapelables, y los sistemas de educación están formulando métodos más precisos para medir el aprendizaje real. Para ello, será necesario realizar cambios más fundamentales en las políticas y los procesos de educación

para inculcar y fomentar un amor duradero por el aprendizaje. Esto permitirá a la gente complementar o incluso sustituir los conocimientos prácticos aprendidos durante la infancia para responder a las nuevas necesidades que vayan surgiendo a lo largo de sus vidas.

Acceso, calidad y flexibilidad. Las escuelas están tratando de llegar a los niños abandonados en los linderos del sistema educativo (niñas, minorías étnicas, trabajadores menores de edad, los discapacitados). Cada vez se construyen más escuelas cerca de las comunidades a las que prestan sus servicios y son más flexibles en cuestiones de horario y métodos de enseñanza.

Sensibilidad en materia de género y educación de las niñas. La educación de las niñas se ha convertido en una alta prioridad. Cada vez se tienen más en cuenta los obstáculos culturales y políticos a la igualdad en materia de género, y los sistemas educativos a todos los niveles son cada vez más sensibles y están más atentos a las cuestiones relativas al género.

El Estado como aliado fundamental. La Educación para Todos no puede alcanzarse si no se cuenta con el compromiso pleno de los gobiernos nacionales, a quienes la Convención obliga a garantizar que se satisfaga el derecho del niño a la educación. La función de los gobiernos, sin embargo, está cambiando a medida que delegan cada vez más autoridad a los distritos y las comunidades. Mientras retienen su función normativa, los gobiernos desempeñan también un papel progresivamente mayor en las tareas de movilización y coordinación en alianza con los educadores, los padres, las empresas privadas y las ONG.

Cuidado de los niños de corta edad.

El aprendizaje comienza desde la cuna y se refuerza gracias a un planteamiento integral que ayuda a asegurar el estímulo y la socialización, una buena atención de la salud y de la nutrición, especialmente en los primeros años de la vida del niño, que son cruciales. Este planteamiento integral se pone cada vez más en práctica por medio de alternativas comunitarias de bajo costo y la educación parental, así como por medio de programas preescolares.

Estas iniciativas, consideradas como un todo, representan un nuevo concepto de la educación basado en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Cumbre Mundial en favor de la Infancia y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

Es necesario educar a la gente. La educación no es solamente un medio para alcanzar un fin ni un instrumento para el desarrollo ni un medio para obtener un buen empleo. Es la base de una vida libre y satisfactoria. Es el derecho de todos los niños y la obligación de todos los gobiernos.

Entrar en el siglo XXI con una cuarta parte de los niños del mundo privados de este derecho es vergonzoso. Pero todos los que se dedican a lograr una Educación para Todos —educadores, trabajadores del desarrollo, padres y madres, y otros— tienen razones para sentirse optimistas y orgullosos. Están surgiendo por doquier nuevas e interesantes innovaciones, impulsadas por la profunda dedicación de familias e individuos comprometidos en miles de comunidades de todo el mundo. Estas acciones forman parte de una revolución en la educación que augura cambios profundos, y que ya se encuentra bastante avanzada.

Países industrializados

Matriculación: La matriculación en la enseñanza primaria en los países industrializados es casi de un 100%. La matriculación en la enseñanza secundaria en Europa Occidental pasó de un 90% en 1985, la tasa más baja entre las regiones industrializadas, a la matriculación universal en 1995.

Género: En los niveles primario y secundario existe igualdad de matriculación entre niños y niñas. En el nivel terciario, los índices de matriculación de las niñas son de más del 90% en América del Norte, en tanto que la tasa de matriculación de los niños es del 75%. A pesar de que la alfabetización es casi general entre los adultos, las mujeres constituyen el 60% de los adultos analfabetos.

Eficacia: En el decenio de 1960, algo más de la mitad de los jóvenes de los países industrializados terminó sus estudios de secundaria superior. En el decenio de 1980, la proporción había ascendido hasta los dos tercios, y continuaba creciendo. Sin embargo, estos logros no garantizan una educación eficaz: en pruebas de matemáticas y ciencias hechas a alumnos de 13 años, los estudiantes de algunos países de Asia oriental y del Europa oriental puntuaron mejor que los que provenían de diversos países industrializados. Además, un promedio de más del 15% de los alumnos de 12 países industrializados son analfabetos funcionales. En los Estados Unidos, Irlanda y el Reino Unido, estos porcentajes superan el 20%.

Restricciones: No es de extrañar que la pobreza parezca acompañar al bajo rendimiento académico y las mayores tasas de abandono de los estudios. En siete países industrializados, el 10% o más de los niños viven en la pobreza, y en los Estados Unidos el porcentaje se eleva hasta el 20%. Los niños de los grupos minoritarios y los que pertenecen a familias con un solo progenitor son los que corren los mayores riesgos.

Avances e innovaciones: Más de las tres cuartas partes de los niños de Europa Occidental están acogidos a algún programa de preescolar, la tasa más alta de todas las regiones industrializadas. En diversos países, existen programas de preescolar a gran escala que están dirigidos a los niños en situación de riesgo; entre ellos hay que citar *Head Start*, en los Estados Unidos (iniciado en el decenio de 1960), *Zones d'éducation prioritaire*, en Francia, y *Better Beginnings, Better Futures*, en Ontario, (Canadá); estos dos últimos empezaron su andadura en el decenio de 1980. Los sistemas escolares están adaptando cada vez más los programas de estudios a fin de que reflejen los diferentes antecedentes culturales de los niños.



La revolución en materia de educación

En el último decenio, ha ido aumentando el consenso acerca de los cambios que es necesario introducir para que haya aprendizaje. Lo que es aún más importante, éstas no son ideas aletargadas en documentos académicos o debatidos en conferencias internacionales, sino que son ideas que se ponen en práctica en todo el mundo, en proyectos experimentales y a escala nacional. Los éxitos consecuentes no son acontecimientos aislados que sería imposible duplicar en otros contextos o culturas; son, en cambio, una prueba práctica de la “revolución en materia de educación”, cuyos principios se comparten y comprenden ahora ampliamente y cuyos elementos centrales están surgiendo, en diversas configuraciones, en todo el mundo.

Si el acceso al aprendizaje de calidad es uno de los principios orientadores de esta revolución, el otro es el de los derechos del niño. En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño se establece el derecho de todos los niños, sin discriminación, a la educación. La Convención también proporciona un marco en función del cual es preciso determinar la calidad de esa educación. Si los niños se ven obligados a sentarse en aulas hacinadas repitiendo mecánicamente lo que dice el maestro, es evidente que no se

satisfacen sus necesidades de aprendizaje y desarrollo. En consecuencia, en su artículo 29 la Convención nos orienta hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más centrado en el niño, en que los estudiantes participan activamente, piensan y resuelven problemas por sí mismos y desarrollan así la autoestima que es imprescindible para el aprendizaje y la adopción de decisiones a lo largo de toda la vida¹.

Una visión de la calidad en la educación orientada por la Convención jamás puede limitarse a las lecciones planificadas que organiza el maestro o a la provisión de materiales adecuados para el aula. Abarca mucho más, incluidas cuestiones de igualdad de género, salud y nutrición; cuestiones de participación de los progenitores y la comunidad; y cuestiones de la propia gestión del sistema educacional. Y los beneficios y los efectos de la educación de calidad también constituyen contribuciones invaluable en todas las esferas del desarrollo humano, mejoran la condición social de la mujer y contribuyen a mitigar la pobreza.

La revolución en materia de educación está reestructurando el sistema de educación. En virtud de esa revolución, las escuelas deben transformarse en zonas de creatividad, seguridad y estimulación para los niños, con agua potable y saneamiento satisfactorio, con maestros motivados y planes de estudio pertinentes, donde se respete a los niños y éstos aprendan a respetar al prójimo. También es preciso que las escuelas y otros ámbitos de aprendizaje ofrezcan a los niños de corta edad en

La Convención sobre los Derechos del Niño nos orienta hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más centrado en el niño, en que los estudiantes participan activamente, piensan y resuelven problemas por sí mismos.

Foto: Un 60% de las nuevas infecciones con el VIH en África al sur del Sahara podrían afectar a jóvenes de 10 a 24 años. Unos escolares en Malawi observan una pieza teatral sobre la prevención del SIDA.

El aprendizaje para la vida en el siglo XXI requiere que se dote a los niños de una alfabetización básica y de conocimientos elementales de aritmética, así como de aptitudes más avanzadas y complejas para la vida que puedan servir como base de la existencia.

los grados primarios iniciales una experiencia acogedora que facilite su transición hacia sistemas que con demasiada frecuencia no están diseñados para ello. Los elementos de esa revolución ya están cambiando las escuelas en todo el mundo.

Elemento 1. Aprendizaje para la vida

Asistir a la escuela y egresar de ella sin estar preparado para la vida es un terrible despilfarro; no obstante, para muchos de los niños del mundo, esto es exactamente lo que ocurre.

Recientemente, los educadores de todo el mundo han comenzado a prestar atención a la discrepancia entre lo que se enseña y lo que se aprende y a las grandes cantidades de niños atrapados en este abismo. En una encuesta del Banco Mundial efectuada en Bangladesh se comprobó que cuatro de cada cinco niños que habían egresado del quinto grado de la enseñanza primaria no llegaban a un nivel mínimo de aprendizaje, mientras que el nivel de quienes habían tenido tres años de escolaridad era aproximadamente cero, en el mismo bajo nivel de adelanto en el aprendizaje². Los derechos de estos niños no se satisfacen.

Las encuestas como la mencionada determinan, en general, niveles básicos de alfabetización y conocimientos de aritmética —niveles de lectura, escritura, conocimiento del idioma, capacidad para escuchar y matemáticas— que, evidentemente, son elementos críticos para continuar el aprendizaje. Las encuestas no tratan siquiera de medir el éxito derivado de enseñar a los niños aptitudes necesarias para la supervivencia, para una vida con dignidad y para hacer frente al rápido y constante cambio que es típico de la vida moderna.

El aprendizaje para la vida en el siglo XXI requiere que se dote a los niños de una alfabetización básica y de conocimientos elementales de aritmética, así como de aptitudes más avanzadas y complejas para la vida que puedan servir como base de la existencia: posibilitar que los niños se adapten y cambien a medida que van cambiando las circunstancias de la vida. La falta o la insuficiencia de la edu-

cación básica puede dañar realmente la posibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida y puede aumentar la discrepancia entre quienes pueden aprovechar esas oportunidades y quienes no pueden.

En este enfoque del aprendizaje, es preciso que los maestros y los alumnos se vinculen de otra manera, para que la experiencia del aula —el proceso mismo del aprendizaje— se transforme en una preparación para la vida. Como lo ponen en claro los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, la enseñanza debe ser un proceso de orientación y facilitación que recomienda a los niños que piensen por sí mismos y aprendan la manera de aprender. El aula debe ser un ámbito de participación democrática.

También es menester transformar el ámbito de aprendizaje para que sea activo y esté centrado en el niño. Debe estar vinculado con el nivel de evolución y la capacidad de los alumnos. Los niños deben poder expresar sus puntos de vista, sus pensamientos y sus ideas; necesitan oportunidades para la recreación y el juego; deben estar cómodos consigo mismos y con los demás; y deben ser tratados con dignidad y respeto. En este tipo de ambiente, los niños desarrollan un sentido de autoestima que, cuando se suma a los conocimientos, las aptitudes y los valores básicos, los coloca en buenas condiciones para que adopten decisiones bien fundamentadas a lo largo de su vida.

El ámbito físico también es importante y ayuda a los niños a sentirse seguros y bien atendidos. Los edificios y los muebles deben ser acogedores para los niños. Hay demasiados niños que se apiñan en muebles contruidos para cuerpos de adultos en aulas con ventanas y puertas diseñadas por adultos para adultos³.

El enfoque integral del aprendizaje para la vida posibilita que las personas se integren más eficazmente en el mundo del trabajo y la sociedad. Requiere un plan de estudios y un enfoque didáctico que tome en cuenta factores como el género, el idioma y la cultura, las disparidades económicas y las discapacidades físicas y mentales, y posibilita que los niños los aborden de manera positiva. Se necesitan sistemas de aprendizaje que ayuden a los

niños y las sociedades a responder a sus necesidades locales y a los retos de la mundialización. Las características clave de esos sistemas abarcan el hincapié en los derechos humanos y la transmisión de conocimientos y aptitudes que ayuden a cada persona a plasmar su potencial individual y social y ayuden, en última instancia, a mitigar, e incluso eliminar, la pobreza.

Dentro de esta definición amplia de aprendizaje al que tiene derecho cada niño, la Conferencia de Jomtien puso de manifiesto la idea de “aptitudes para la vida”. La definición de ese concepto está evolucionando y abarca aptitudes psicosociales de cooperación, negociación y comunicación, adopción de decisiones y pensamiento crítico y creativo, como preparación para los retos de la vida moderna. Constituye una educación en materia de valores y comportamiento.

Los conocimientos para la vida son los que necesitan los niños para hacer frente a toda la gama de cuestiones y problemas relativos a su supervivencia y bienestar, incluidos los conocimientos sobre salud, nutrición e higiene. Una buena base de conocimientos para la vida prepara a los niños a fin de que hagan frente de manera práctica e ingeniosa a las personas y situaciones con que tropiezan en las calles y los campos, los ayuda a administrar sus finanzas, interactuar en la dinámica social y familiar, apreciar sus propios derechos y respetar los del prójimo.

Si bien las aptitudes para la vida son importantes en la educación de niños de corta edad y en las escuelas primarias, donde se hace hincapié en aptitudes generales de supervivencia más que en la capacidad académica, las aptitudes para la vida pasan a tener importancia aún más vital en la adolescencia, cuando aumentan los riesgos de sucumbir ante la explotación del trabajo de menores, el contagio con el VIH/SIDA y el embarazo en la adolescencia, y obligan a los niños a efectuar opciones de comportamiento cada vez más complejas y difíciles. La alarmante proliferación de conflictos civiles en el mundo en desarrollo ha planteado un enorme reto a las aptitudes para la vida. Para hacerle frente, en los países que tienen una historia reciente de violencia, como Colombia,

Sierra Leona y Sri Lanka, se están introduciendo programas de capacitación en las técnicas de resolución de conflictos.

Medición del adelanto en el aprendizaje

Si ha de juzgarse el éxito de la educación por lo que aprenden los niños y por cómo lo aprenden, es preciso encontrar mejores maneras de medir la calidad y la pertinencia de la educación. Es preciso hacer hincapié en cuán adecuadamente los sistemas educacionales están satisfaciendo su responsabilidad de velar por los derechos educacionales de sus más jóvenes ciudadanos, en lo concerniente a lo que aprenden. Esa información puede utilizarse para ajustar las políticas, introducir normas realistas, contribuir a orientar las acciones de los maestros, promover la obligación de rendir cuentas y ahondar la conciencia y el apoyo del público respecto de la educación⁴.

Lamentablemente, la mayoría de los mecanismos están establecidos para someter a pruebas a los niños como parte de un proceso de selección, en lugar de considerar si han tenido las oportunidades suficientes de adquirir los conocimientos de alfabetización, aritmética, aptitudes para la vida y valores necesarios permanentes. No obstante, hay interesantes iniciativas incipientes. Hasta la fecha, el proyecto conjunto de la UNESCO y el UNICEF sobre la Evaluación de la calidad de los aprendizajes, representa uno de los intentos más completos de establecer un marco internacional para la medición del aprendizaje que trascienda el enfoque tradicional en los resultados de exámenes o la matriculación escolar⁵ (recuadro 2).

El proyecto sobre la Evaluación de la calidad de los aprendizajes no es la única iniciativa. En la India, el Proyecto de Niveles Mínimos de Aprendizaje está adoptando un enfoque innovador de los tipos de aptitudes que pueden y deben medirse, dentro y fuera de la escuela⁶. Y en Bangladesh, el proyecto de Evaluación de la Competencia Básica está utilizando las mismas técnicas que las encuestas sobre inmunización a fin de determinar la capacidad de los niños de 11 y 12 años para leer y com-



UNICEF/98-1141/Vauclair

Los sistemas de aprendizaje innovadores que responden a las necesidades de la población local y a los retos de la mundialización tienen el potencial de aliviar, e incluso eliminar, la pobreza. Una niña en la India.

Algo que los niños entienden: El proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes



UNICEF/93-01742/Roger Lemoynne

El primer intento realizado nunca a nivel mundial para ayudar a los países a descubrir y entender las tendencias y los puntos fuertes y débiles de sus sistemas educativos está dando sus frutos, al arrojar datos sorprendentemente similares en todos los países. Así sabemos, por ejemplo, que los alumnos de las escuelas urbanas rinden más que los de las escuelas rurales; que el rendimiento de las muchachas es mayor que el de los muchachos en los cursos inferiores pero que, más adelante, debido a diversos factores culturales y socioeconómicos, el de aquellas empieza a declinar, y que los alumnos de las escuelas privadas generalmente superan a los de las públicas.

Estos rasgos generales proceden del proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes, una iniciativa de colaboración entre la UNESCO y el UNICEF que empezó su andadura en septiembre de 1992. El equipo central del proyecto, desde la sede de la UNESCO en París, ha supervisado su desarrollo desde sus primeras fases en cinco países (China, Jordania, Malí, Marruecos y Mauricio),

hasta la actualidad, en que se ejecuta, en tres etapas diferentes de aplicación, en 27 países.

El objetivo de este proyecto es ayudar a los países a vigilar su grado de cumplimiento de las “mínimas competencias básicas de aprendizaje” —en otras palabras, niveles aceptables de aprendizaje en alfabetización, nociones de cálculo y conocimientos básicos para defenderse en la vida— utilizando un enfoque centrado en el niño. A partir de los datos recopilados, los países pueden:

- señalar qué factores ayudan o dificultan el aprendizaje en las escuelas primarias;
- entender el papel que juegan los principales participantes;
- analizar las esferas problemáticas;
- proponer cambios de políticas y medidas prácticas para mejorar la calidad de la educación.

Entre las recomendaciones específicas que han surgido están, por ejemplo, la propuesta de que, en las escuelas primarias de Sri Lanka, las prácticas en clase deben mejorarse; que la necesidad más apremiante en las escuelas prima-

rias de Nigeria es asegurarse de que la lengua inglesa se enseña y se aprende de forma eficaz; y que, en Mozambique, la prioridad es desarrollar la capacidad del niño para pensar con sentido crítico y para plantear y resolver problemas.

Es importante añadir a las tres asignaturas básicas (lectura, escritura y aritmética) la preparación para la vida diaria, ya que la mayoría de las evaluaciones excluyen por completo este aspecto. En China, por ejemplo, a los niños se les estaba enseñando a adquirir una comprensión adecuada de la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, su grado de preparación para la vida diaria era considerablemente menor, lo que llevó a recomendar que en “el proceso de enseñanza y aprendizaje en China debe hacerse más hincapié en la preparación para la vida diaria y en la capacidad de aplicar los conocimientos a la solución de los problemas de la vida real”.

A pesar de que el proyecto tiene los mismos objetivos, de carácter amplio, cada Gobierno desarrolla su sistema de evaluación siguiendo las condiciones de cada país. Este diseño específico para el país es importante, teniendo en cuenta que las condiciones difieren de forma tan acusada. Si queremos que la evaluación sea coherente, tiene que tomar en cuenta no sólo diferencias culturales locales sino también el tipo de escuela, su situación, la manera de organizar las clases, etc. Los mismos alumnos, sus padres, sus profesores y su director de escuela rellenan los cuestionarios de forma que se puede disponer de una idea lo más completa posible del medio en que se desarrolla el aprendizaje del niño, tanto en la escuela como en casa.

El proyecto investiga tres esferas primordiales de preparación para la vida diaria: salud/higiene/nutrición; vida diaria y medio social y natural. También aquí algunas de las capacidades evaluadas en estas esferas son comunes a todos los países, en tanto que otras son específicas de cada uno. Todas las naciones donde se empezó a aplicar el proyecto, por ejemplo, querían que los niños fueran capaces de reconocer los sínto-

mas de las enfermedades infantiles más importantes. Jordania deseaba que sus niños conocieran los perniciosos efectos del café y el té.

El proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes hace posible que los países participantes intercambien información y que, como resultado, los países que se han sumado posteriormente se beneficien de la experiencia acumulada por los cinco pioneros, evitando caer en los mismos errores y poniendo en marcha sus estructuras de seguimiento con mayor rapidez. Ello no se debe sólo a los seminarios internacionales de las naciones participantes, que han sido útiles, sino a la "tutorización" específica: por ejemplo, China, que formaba parte del grupo original, ha prestado asesoramiento a Sri Lanka, que pertenecía al siguiente bloque de países, del mismo modo que Jordania ha ayudado a Omán.

En todos estos casos, un mejor seguimiento del rendimiento en los estudios está ayudando a los gobiernos a sortear los baches del camino que lleva a la Educación para Todos.

Foto: Una clase en China, donde una evaluación del rendimiento escolar reveló que el país ha realizado una excelente labor en la esfera de la alfabetización de los alumnos y el aprendizaje de la matemática elemental, pero tiene que hacer un mayor hincapié en la preparación para la vida y los planes de estudio.

prender un pasaje de texto, escribir una carta para comunicar un mensaje simple, resolver mentalmente problemas aritméticos y demostrar aptitudes para la vida. El proyecto ha logrado mostrar que es posible recopilar datos significativos a escala local, a un costo reducido. Los resultados indicaron un nivel de aprendizaje inquietantemente bajo: sólo un 29% de todos los niños y un 46% de los que habían asistido a la escuela durante cinco años satisficieron los criterios educacionales básicos⁷.

Hay un creciente movimiento mundial en pro de descartar las categorizaciones numéricas y describir en cambio los logros en materia de aprendizaje, como en las reseñas de la labor de los niños preparadas por los maestros en los Estados Unidos y los exámenes de egreso en las escuelas reformadas de Eslovenia. En los planes de estudios basados en resultados que se utilizan en Australia, la India, Italia y Sudáfrica, se declaran inequívocamente los objetivos de aprendizaje, que se ponen desde un primer momento en conocimiento de los maestros y alumnos. Seguidamente, los maestros observan y describen cuán bien los niños demuestran —verbalmente, por escrito o en su comportamiento— que comprenden las metas de aprendizaje.

En esas situaciones hay una convicción compartida de que lo necesario es centrarse en lo que los niños efectivamente aprenden y que es posible utilizar evaluaciones para desarrollar un tipo de enseñanza que facilite el proceso de aprendizaje (recuadro 3).

Este concepto de adelantos en el aprendizaje tiene repercusiones tanto económicas como educacionales. Si pudieran reducirse las repeticiones de grado y el abandono escolar —indicadores de ineficiencia y baja calidad—, los limitados recursos podrían aprovecharse mucho más. En un estudio sobre la educación en América Latina realizado en el decenio de 1980 se hizo patente que, en promedio, un niño tarda 1,7 años en avanzar mediante promoción al grado inmediato superior y que cada año, 32 millones de estudiantes repiten grados en escuelas primarias y secundarias, lo cual representa un despilfarrero anual de 5.200 millones de dólares⁸.

En un estudio sobre la educación en América Latina realizado en el decenio de 1980 se hizo patente que, en promedio, un niño tarda 1,7 años en avanzar mediante promoción al grado inmediato superior y que cada año, 32 millones de estudiantes repiten grados en escuelas primarias y secundarias, lo cual representa un despilfarrero anual de 5.200 millones de dólares.

Algo más que las reglas: En Túnez el aprendizaje está basado en las aptitudes



UNICEF/94-1536/Piccozzi

A otro lado de la calle, una cigüeña ha anidado en el minarete de la mezquita, que está toda pintada de blanco. Abajo, dos muchachos están atando sendos burros, en los que han venido de casa a la escuela, situada en el tranquilo pueblo de Mahjouba, al noroeste de Túnez. En el patio de la escuela, docenas de pájaros gorjean desde los almendros y los albaricoques que dan sombra a un huerto y a una conejera. A la derecha hay cinco aulas decoradas con grandes murales pintados por los niños. A la izquierda se abre una gran habitación de usos múltiples que alberga la biblioteca de la escuela y da cobijo a las actividades extraescolares; la habitación es un recurso vital en una escuela donde los niños deben de ocupar las clases por turnos.

La escuela de Mahjouba es un típico ejemplo del proyecto de desarrollo escolar integrado de Túnez, iniciado en 1992 en la provincia de El Kef, en la frontera con Argelia. En esta zona, más del 40% de la población es analfabeta y más del 10% vive en la más absoluta pobreza. El proyecto se proponía aumentar el rendi-

miento de 30 de las escuelas rurales de El Kef mejorando los métodos educativos, pero también desarrollando la infraestructura (construyendo muros que rodeen el complejo y las habitaciones de múltiples usos, por ejemplo), suministrando agua potable y plantando huertos o árboles frutales que puedan servir a los niños en alguna de sus clases prácticas. Desde entonces, los métodos educativos introducidos por primera vez en Mahjouba y otras escuelas de El Kef se han ampliado a 475 escuelas primarias de todo el país.

Este nuevo marco de actuación, ideado por un comité directivo de expertos del UNICEF y del Ministerio de Educación, se denomina "enseñanza basada en las aptitudes". Este término indica que es un sistema basado en los conocimientos prácticos que los niños deberían ser capaces de adquirir, y que pasan a ser el centro de atención en los sistemas de enseñanza, recuperación y evaluación. Los profesores realizan evaluaciones regulares a fin de observar qué habilidades van adquiriendo los niños y qué esferas requieren especial atención.

En muchas partes del mundo, la enseñanza se basa en asunciones y muy a menudo la falta de comprensión y aprendizaje sólo queda al descubierto en los exámenes de fin de curso, con lo que muchos alumnos tienen que repetir curso porque sus problemas no fueron detectados lo suficientemente pronto como para poder corregirlos. Los resultados de El Kef son todavía provisionales, pero no por ello dejan de ser alentadores. El porcentaje de aprobados al final de sexto curso ha pasado del 46% en 1991 al 62% en 1997.

Reacciones inesperadas, que en el pasado pudieran haber hecho al alumno merecedor de un golpe en los nudillos, ahora son consideradas por los profesores como algo normal dentro del proceso educativo, que puede utilizarse para evaluar el grado de aprendizaje del alumno.

Samir Elaïd, que enseña en la escuela de Mahjouba desde 1987, coincide en esta opinión. Los resultados académicos indican también cuán valioso es el sistema. Hace tres años, 10 de los 30 alumnos de tercer curso tuvieron que repetir, en tanto que en 1998 la cifra descendió a cuatro.

Abdallah Melki, director de la escuela de Mahjouba, es otro de los conversos. Se trata de un hombre de 50 años de sonrisa fácil, que al principio no se sentía muy cómodo con los nuevos métodos, pero que ahora los considera muy eficaces, especialmente para los estudiantes problemáticos. Lo único que lamenta es que, hasta la fecha, el enfoque basado en las aptitudes se haya limitado a tres asignaturas: árabe, francés y matemáticas. La enseñanza de las asignaturas de ciencias según el sistema de aptitudes se introducirá durante el año académico 1998-99.

La escuela de Mahjouba ha ayudado también a introducir otras tres innovaciones. La primera consiste en que los alumnos firman un contrato con el profesor sobre la tarea que debe de hacerse durante un cierto período; por ejemplo, dos páginas de ortografía y una de matemáticas a lo largo de la semana que viene. Los profesores de El Kef han descubierto

que este acuerdo ayuda a los niños a responsabilizarse más de su propio aprendizaje.

La segunda innovación consiste en dividir la clase en grupos de tres o cuatro. Los alumnos trabajan individualmente en la misma tarea, luego discuten los resultados y llegan a una respuesta común. Una ligera variante de este sistema consiste en formar grupos de estudiantes de diferentes cursos para que trabajen juntos y se ayuden unos a otros.

La tercera innovación es la práctica de hacer que alumnos más avanzados hagan de “tutores” de los que lo son menos y que les den consejos y explicaciones. Wahida es “tutora” de su amiga Hanene, que está contenta con la ayuda. La misma Hanene fue quien escogió a Wahida como tutora porque son amigas y vienen andando al colegio juntas cada mañana.

En cuanto a Wahida, ha descubierto que le interesan más sus estudios y que los entiende mejor, ya que las evaluaciones regulares miden la marcha de su aprendizaje.

Según una publicación del Banco Mundial, para producir un egresado de escuela primaria los países de bajos ingresos gastan, en promedio, recursos equivalentes a cuatro años de enseñanza más que lo que gastarían si ningún niño repitiera grados o abandonara la escuela⁹.

No obstante, en muchos países los maestros, los encargados de formular políticas y los estudiantes siguen aceptando que es natural e inevitable que los niños repitan grados porque han “fracasado”, lo cual contribuye a un círculo vicioso de bajas expectativas, menoscabo de la autoestima y nuevos fracasos. En algunos casos incluso se considera que la repetición demuestra que las escuelas tienen estándares elevados, cuando probablemente ocurra todo lo contrario¹⁰.

En los últimos años, varios países han experimentado con la promoción automática, que es la norma en la mayoría de los países de idioma inglés. Myanmar, al enfrentar una grave crisis educacional, ha reemplazado los exámenes de fin de año con una evaluación continua de los adelantos en el aprendizaje de los estudiantes. También se han mejorado las aptitudes pedagógicas y de gestión. Como parte del proyecto *All Children in School* (Todos los niños en la escuela), se ofrece a las escuelas incentivos iniciales en forma de pizarrones, instalaciones sanitarias y juegos de materiales didácticos, los cuales se entregan en mérito a su éxito en cuanto a alcanzar metas anuales: un aumento del 10% en las tasas de matriculación, retención y egreso respecto de las tasas del año anterior, según las mediciones de los miembros de la comunidad. Como resultado, en tres años lectivos consecutivos, de 1994 a 1997, del 65% a 70% de todas las escuelas del proyecto lograron en promedio alcanzar sus metas anuales y recibieron material de techado para mejorar o ampliar los locales escolares¹¹.

Salud y aprendizaje

La salud y la nutrición adecuadas son las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero en la mayoría de los países en desarrollo, durante su etapa de escolarización los niños sufren con frecuencia

Según una publicación del Banco Mundial, para producir un egresado de escuela primaria los países de bajos ingresos gastan, en promedio, recursos equivalentes a cuatro años de enseñanza más que lo que gastarían si ningún niño repitiera grados o abandonara la escuela.

Foto: La evaluación periódica del progreso académico de los alumnos en Túnez ha reducido las tasas de repetición al descubrir desde temprano los problemas en materia de aprendizaje. Un niño tunecino lee de una pizarra.

Computadoras de segunda mano, pero una visión de primera: El proyecto CHILD de Tailandia



UNICEF/1895/Sean Sprague

Somjai cursa tercero de primaria en su escuela del noroeste de Tailandia. En su primer año hizo grandes progresos pero a finales de segundo empezó a flojear y a sacar malas notas.

Ahora, como esta tendencia negativa sigue igual, su profesora ha consultado la ficha educativa de Somjai en la computadora. Gracias a ella, comprueba que Somjai faltó a menudo a clase durante el segundo curso, que rara es la vez que acude a la clínica, a pesar de su deficiente estado nutricional, y que tiene tres hermanos menores y su madre está divorciada.

La profesora decide visitar a la madre por si Somjai estuviera perdiendo clases para cuidar a sus hermanos mientras la madre trabaja. Propondrá que los hermanos menores asistan a la guardería de la comunidad; también podría convencer a las autoridades de la escuela para que hablen con los funcionarios locales sobre la posibilidad de crear en la comunidad un proyecto generador de ingresos.

Somjai es un buen ejemplo de cómo funciona el proyecto Aprendizaje y De-

sarrollo Integrados del Niño (CHILD), que se inició cuando el director de una escuela primaria rural de pequeño tamaño, situada en la región más pobre de Tailandia, quiso que sus 150 alumnos tuvieran acceso a una computadora. Escribió al Instituto de Nutrición de la Universidad de Mahidol preguntando si sabían de alguien que quisiera donar un aparato. Explicó que no sólo se utilizaría en clase y a fin de mejorar la administración de la escuela, sino también para detectar cambios e influencias en la comunidad de la que procedían los estudiantes. La respuesta que obtuvo esta modesta petición de computadoras de segunda mano ha sido tal que, más que una mera red de computadoras en escuelas rurales, ha pasado a ser un caso dinámico y paradigmático de defensa activa de los derechos del niño, un modelo que puede además inspirar iniciativas similares en todo el mundo.

Iniciado en dos escuelas de una misma provincia en enero de 1997, en el transcurso de un solo año el proyecto CHILD se amplió a 25 escuelas, 38 comu-

nidades y a alrededor de 3.000 niños de la provincia. El proyecto, gestionado por la Universidad Mahidol con el apoyo del UNICEF, constituye un sistema de alerta anticipada que integra indicadores educativos y comunitarios a fin de ayudar a los niños a lograr el máximo rendimiento posible, especialmente aquellos que tienen necesidades educativas de tipo especial. Las escuelas recopilan una ficha educativa del niño (inmejorablemente computerizada en un formulario de hoja de cálculo) que incluye aquellos factores sociales y familiares que podrían afectar a su aprendizaje. Con el tiempo, los profesores y las comunidades lo utilizan para tomar decisiones con conocimiento de causa y proponer medidas de una forma integrada e integradora.

La prontitud con la que este plan se ha extendido es un indicador de su éxito. Su rápida expansión ha conllevado también cambios en el centro de atención del proyecto al hacer frente a la diversidad de condiciones sociales de las nuevas escuelas y comunidades. Por ejemplo, en diversas comunidades la desnutrición proteico-calórica, los trastornos por carencia de yodo y la anemia por carencia de yodo amenazan la salud de los niños y, por lo tanto, su capacidad de asistir a clase. En otras comunidades en las que los padres migran en busca de trabajo, un número cada vez mayor de niños quedan al cuidado de los abuelos, que tienen escasos conocimientos sobre atención básica de la salud.

En consecuencia, para facilitar el aprendizaje del niño no basta con centrarse tan sólo en el proceso en sí. Por esta razón, el proyecto CHILD ha vuelto a redefinir su objetivo, que es el refuerzo y la protección de los derechos del niño, de conformidad con los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño. Este enfoque integrador y práctico de los derechos del niño permite a las comunidades ver la relación que existe entre el aprendizaje deficiente en la escuela y los factores sanitarios, nutricionales y de otro tipo.

Como resultado, las comunidades han pasado a tener una participación

más activa en el desarrollo del niño y en el suyo propio, y están poniendo en marcha una amplia gama de actividades a fin de aumentar el grado de acceso del niño a educación primaria y secundaria, y mejorar la calidad de los programas de comedores escolares y el suministro de agua potable y los servicios de saneamiento. Las comunidades están creando guarderías y poniendo en marcha centros de formación profesional para los jóvenes que están regresando a sus pueblos debido a la reciente crisis económica.

episodios de enfermedades de las vías respiratorias y diarreas que perjudican su aprendizaje. Incluso en California (Estados Unidos de América), donde las normas de abastecimiento de agua e higiene son muy superiores a las existentes en países en desarrollo, las enfermedades gastrointestinales causan aproximadamente una pérdida de una cuarta parte de los días de escuela¹². Otros graves problemas de salud que afectan a los escolares de países en desarrollo son el paludismo, los helmintos (gusanos parásitos), la carencia de yodo y la desnutrición. Los riesgos de salud de ese tipo no se limitan a impedir la asistencia de los niños a la escuela y causar mal desempeño o repetición de grados, sino que pueden menoscabar permanentemente su capacidad de aprendizaje.

“Hay un fuerte vínculo entre la salud de los niños y su desempeño escolar”, dice el Profesor Dr. Hussein Kamel Bahaa El-Din, Ministro de Educación de Egipto y médico pediatra. “Este vínculo entre salud y educación es un importante reto para los planificadores de la educación y los encargados de formular políticas. Es preciso realizar acciones rápidas y adoptar serias medidas preventivas. En Egipto, estamos firmemente persuadidos de que la educación es el vehículo de la medicina preventiva, que es la medicina del futuro y la medicina de la mayoría, una verdadera tendencia democrática”¹³.

Egipto ha iniciado un conjunto integral de reformas encaminadas a propiciar escuelas saludables y promotoras de la salud. Este conjunto abarca:

- ▶ Reconocimientos médicos periódicos para todos los escolares;
- ▶ Un programa nutricional escolar, con ayuda especial para zonas rurales;
- ▶ Seguro de salud gratuito para los escolares;
- ▶ Integración de mensajes de salud y nutrición en el plan de estudios;
- ▶ Programas de niños para niños a fin de promover la salud en la comunidad¹⁴.

Las acciones de Egipto para que las escuelas y los estudiantes sean más saludables están produciendo matriculación mayor y más temprana, menores tasas de ausentismo y abandono escolar y mejores resultados en el aprendizaje. Las investi-



Un taller para maestros en Egipto, donde la educación se considera una medicina preventiva.

UNICEF/96-0254/Toutoumji

Foto: El proyecto CHILD establece un sistema de alerta que permite observar varios factores que influyen en el aprendizaje, como la salud, la nutrición y otros. Niños en clase al norte de Tailandia.



Los programas de educación sobre la salud son el sistema más eficaz en función del costo para mejorar la salud pública. En Tailandia, un grupo de niñas establece conexiones entre grupos en peligro de contraer el SIDA.

gaciones también documentan que la mejor salud de los escolares reduce la propagación de enfermedades en la comunidad¹⁵, y que los propios niños han demostrado ser promotores sumamente eficaces de la salud, al comunicar lo que aprenden a hermanos, amigos, miembros de la familia y otros adultos¹⁶.

Las comprobaciones de ese tipo motivaron a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a iniciar en 1995 la Iniciativa Mundial de Salud Escolar. El Banco Mundial también ha demostrado interés en efectuar inversiones en programas de salud escolar, que considera uno de los medios con mayor eficacia en función de los costos de mejorar la salud pública, y señala que el número de escuelas y maestros es muy superior al de centros de salud y agentes de salud¹⁷. Por otra parte, es importante indicar que no debería esperarse que los maestros asumieran el papel de los agentes de salud. No es posible dar por sentado que los maestros, que tienen que cumplir con sus propias tareas agobiadoras, tengan éxito allí donde han fracasado los centros de salud, especialmente si no cuentan con recursos adicionales.

¿Cuáles son las principales características de una escuela saludable y promotora de la salud?

- ▶ **Un lugar seguro.** Es preciso que los maestros actúen como protectores de los niños, salvaguarden sus derechos dentro de la escuela, principalmente el derecho a estar libres de explotación sexual y violencia. Es preciso que las escuelas sean lugares de apoyo y acogedores para los niños con necesidades especiales, incluidos los discapacitados o los enfermos de VIH/SIDA.
- ▶ **Un ambiente saludable.** Todas las escuelas necesitan agua salubre y saneamiento. Sin ellos, los niños no pueden practicar lo que aprenden acerca de la higiene.
- ▶ **Un lugar donde pueden detectarse, y a menudo tratarse, las enfermedades.** Algunas enfermedades y trastornos —como las infecciones parasitarias, las carencias de micronutrientes y el tracoma— pueden ser tratadas en forma simple y poco costosa por agentes de salud o maestros. También es

posible capacitar a los maestros para que detecten a los niños que tienen defectos visuales y auditivos, los que a menudo se confunden con dificultades de aprendizaje.

- ▶ **Una escuela que enseña aptitudes para la vida.** Los niños necesitan más que información para efectuar opciones saludables. Tal vez necesiten adquirir capacidad técnica en primeros auxilios o aprender a utilizar las sales de rehidratación oral para el tratamiento de la diarrea. También necesitan aprender cómo adoptar decisiones y negociar y resolver conflictos, aptitudes críticas para tener vidas saludables fuera de la escuela¹⁸.

En muchos países se ha demostrado el efecto en cadena de la educación. El programa de Escuelas Limpias y Ecológicas en Mauritania establece que grupos de estudiantes, padres, madres y maestros evalúen el estado de su escuela local y preparen planes para mejorarla, incluido el dictado de clases de educación sanitaria basadas en el folleto *Para la Vida**. Si el programa demuestra que es eficaz, podría ampliarse y llevarse a todo el país a un bajo costo y podría contribuir a reducir las altas tasas de mortalidad de lactantes en el país.

En Tailandia, las escuelas comprendidas en el proyecto CHILD vigilan las conexiones entre el grado de aprendizaje del niño y su salud (recuadro 4).

En dos aldeas de Nigeria, cuando la única acción fue facilitar el acceso a servicios de salud adecuados, hubo un aumento del 20% en la esperanza de vida; ese aumento llegó al 33% cuando la madre había recibido educación pero carecía de acceso a los servicios de salud y a un 87% cuando se combinaban los servicios de salud con la educación¹⁹. Lejos de obligar a un trueque o compensación o un conflicto entre las prioridades de metas valederas que compiten entre sí, las acciones conjuntas de salud y educación se conjugan para acelerar la revolución en materia de educación.

**Para la Vida* es una publicación interinstitucional que presenta métodos prácticos para proteger la salud y la vida de los niños.

Elemento 2. Acceso, calidad y flexibilidad

Los niños tienen derecho a asistir a la escuela y recibir una educación de buena calidad. No obstante, los sistemas educacionales convencionales existentes en muchos países son demasiado rígidos para llegar a los niños que, debido a razones de género, grupo étnico o pobreza, tienen menor acceso a la escuela. Pero no es posible lograr la Educación para Todos a menos que se llegue a esos niños. El reto para las escuelas es tener suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los niños en situación más desventajosa, ofreciendo al mismo tiempo una educación de suficiente calidad para conservar a todos los estudiantes, una vez que han llegado a la escuela. No es ninguna coincidencia que los países más pobres y endeudados sean los más alejados de la meta de Educación para Todos. En promedio, en los 47 países menos adelantados, casi la mitad de los niños carecen de acceso a la educación primaria²⁰.

Se están investigando diversas modalidades dotadas de eficacia en función de los costos para aumentar la matriculación y mejorar la calidad de la educación, y es preciso que los países seleccionen enfoques que respondan a sus necesidades peculiares. Un reciente estudio del UNICEF acerca de cinco países africanos y asiáticos de bajos ingresos²¹ muestra, por ejemplo, que el doble turno (en que se emplea un mismo maestro y una misma aula al servicio de dos grupos separados de niños en un mismo día) para mejorar el acceso ya está generalizado en Viet Nam y sería útil en Burkina Faso y en las zonas urbanas de Bhután. En Burkina Faso y Uganda, una reforma eficaz sería congelar los subsidios a la educación superior, en la que se gastan importes desproporcionados en comparación con la enseñanza primaria, pero tal congelación sería de menor valor en Myanmar y Viet Nam. Se están buscando otras soluciones en los países de Europa central y oriental y de la ex Unión Soviética, una región donde la disparidad del acceso, que afecta a unos 115 millones de niños, es un problema cada vez más grave.

Un método de incrementar el acceso que podría aplicarse ampliamente es reducir el costo de la construcción de escuelas utilizando materiales disponibles localmente. Un estudio efectuado por el Banco Mundial sobre seis países africanos mostró que la construcción de escuelas con ladrillo y cemento de conformidad con las normas internacionales duplicó con creces los costos de emplear materiales locales²². Las posibles economías podrían ser incluso mayores que las que arroja este cálculo.

Cuando Malawi inició su política de educación primaria gratuita y universal en 1994, también inició conversaciones con organismos como el UNICEF y el Banco Mundial sobre diseños para su programa de construcción de escuelas en gran escala. El diseño escogido ha demostrado ser tanto útil como sostenible, con un costo de aproximadamente un cuarto del que tendría un modelo que se ajustara más a los estándares²³. En condiciones similares y con el apoyo del UNICEF, las comunidades en Malí están utilizando diversos materiales locales durables, como ladrillos calcinados, para construir escuelas que satisfacen las normas del Ministerio de Educación pero cuestan dos tercios menos que los edificios comunes.

A medida que se van analizando maneras de satisfacer las necesidades de los niños a los que no llega la enseñanza, es preciso tener presente el creciente papel que desempeñan quienes imparten educación fuera de la estructura gubernamental. Entre esas nuevas fuentes figuran organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones confesionales, escuelas privadas y comunidades. Es preciso reconocer todas esas nuevas fuentes y darles un lugar dentro de un sistema educacional diversificado en que el Estado desempeña su papel imprescindible en la fijación de normas.

Llegar a los niños carentes de servicios

El acceso sigue siendo un problema para las personas en situación desventajosa en cualquier sociedad. La Convención sobre los Derechos del Niño constituye la base para sistemas educacionales que incluyan

No es ninguna coincidencia que los sistemas educacionales convencionales existentes en muchos países son demasiado rígidos para llegar a los niños que, debido a razones de género, grupo étnico o pobreza, tienen menor acceso a la escuela. En promedio, en los 47 países menos adelantados, casi la mitad de los niños carecen de acceso a la educación primaria.

Una escuela de Tanzania acoge a los discapacitados



UNICEF/Tanzania/Tyebji

El día más feliz en la vida de Martina Mukali fue cuando sus padres le dijeron que iba a ir a la escuela. Con ocho años entonces, Martina viajó con su madre, que es enfermera, desde su casa en la región de Morogoro hasta la capital, Dar es Salaam, a 200 kilómetros de distancia, para asistir a la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko. En la República Unida de Tanzania, casi un tercio de todos los niños en edad escolar no están escolarizados. Para Martina, que es ciega de nacimiento, semejante oportunidad fue realmente un sueño hecho realidad.

Creada en 1921, la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko es una de las más antiguas del país y la primera que acepta a niños con discapacidades junto a los demás alumnos, tanto en clase como en el resto de las actividades. De los 1.200 alumnos con que cuenta en la actualidad, 62 son ciegos, 11 son ciegos y sordos y 55 tienen discapacidades psíquicas. Como el resto de los estudiantes ciegos, Martina vive en la escuela; los días de fiesta y los fines de semana visita a su hermana, que vive en Dar es Salaam.

Es difícil que los niños con discapacidades físicas o psíquicas superen las barreras que los separan de la educación. Según la UNESCO, menos del 1% de los niños con necesidades especiales pueden salir adelante en los sistemas educativos de los países en desarrollo. Los niños de las zonas rurales son los que están más aislados.

En Tanzania la educación no es gratuita —los estudiantes deben pagar cuotas y comprar uniformes, libros de tareas y otros materiales— pero los costos más gravosos de la escolarización de los discapacitados corren a cargo del estado. También se pagan los gastos de viaje, tasas académicas, gastos médicos y materiales escolares de los alumnos que llegan de fuera de Dar es Salaam.

Martina, que ahora tiene 17 años, ha hecho más progresos que muchos de los alumnos que ven. Sus compañeros la ayudan a moverse por el campus. Ella lee y escribe en Braille y le gusta cantar. Dice que “puedo hacer cualquier cosa que tú hagas excepto cocinar, y eso ¡sólo porque nadie se ha molestado en enseñarme!”. Su amor por la vida es

contagioso, e inspira a sus compañeros de clase y a todos los que la conocen.

En la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko, los estudiantes ciegos se integran desde el tercer curso, o Clase 3, en adelante. Antes de empezar a asistir a las clases ordinarias, se les orienta sobre el campus de la escuela —dormitorios, aulas y patio de juegos— y se les instruye sobre los símbolos matemáticos, Braille elemental y conocimientos básicos para desenvolverse en la vida, que se centran básicamente en el cuidado y la higiene personales. Ocho profesores especialistas y ocho profesores ciegos —también ellos graduados en la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko— trabajan con los profesores de geografía, historia y ciencias sociales, y preparan entre todos sus asignaturas en Braille, que luego dictan a los estudiantes. Los materiales escolares en Braille se editan en una imprenta que hay en la escuela. Los estudiantes que necesitan ayuda suplementaria pueden asistir a clases especiales fuera de las horas lectivas ordinarias.

De los estudiantes ciegos y sordos, cuatro viven en el campus de la escuela. Los otros siete viven en casa, y hay profesores con capacitación especial que trabajan con sus padres y otros miembros de la familia a fin de mejorar la comunicación y la capacidad de relacionarse de estos niños.

Uno de cada cinco alumnos —y la mayoría de los discapacitados— matriculados en la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko pasa a secundaria. Muchos estudiantes encuentran trabajo o aprenden un oficio al acabar la escuela primaria, por lo que, al finalizar el programa de estudios de primaria, a los muchachos y muchachas se les dan algunas clases prácticas de capacitación profesional en carpintería, albañilería y ladrillería.

Un muchacho con discapacidad psíquica que asiste a las clases de carpintería es Kenny Lungenge, de 15 años, que vive con su madre, una mujer que vende cebollas, en Dar es Salaam. Cuando por primera vez llegó a la escuela hace cinco

años, no sabía nada sobre higiene elemental y sobre cómo comunicarse con los otros niños. Ahora se relaciona con ellos y es capaz de fabricar camas, estanterías y armarios. Su amigo Hussain Ali, que también tiene 15 años y sufre discapacidad psíquica, ha aprendido rudimentos de aritmética y urbanidad y lee en la clase de nivel dos. Hussain también estudia albañilería.

La Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko logra estos resultados con recursos mínimos. Los dormitorios son sobrios y no hay personal especializado residente que cuide de los niños ciegos y de los ciegos y sordos. Los materiales educativos, los muebles de clase y los suministros y equipos usados para la capacitación profesional escasean. A pesar de ello, la escuela está logrando recabar el apoyo de la comunidad. Existen planes para involucrar a los padres y a la comunidad en actividades de recaudación de fondos, para sensibilizar a la gente acerca de los problemas de los discapacitados y para comercializar los productos que fabrican los estudiantes, que son los beneficiarios directos de los ingresos derivados de su venta.

Cuando el encargado de dar las horas en el colegio —un alumno de sexto nombrado a tal fin— golpea la llanta de una vieja rueda, marcando el fin de otro día y convocando a los niños para la reunión de la tarde y los discapacitados se mezclan con el resto de los niños, la esperanza y la energía de los escolares que, en el umbral de la vida, acaban su jornada escolar, borra cualquier rastro de diferencia que pudiera haber entre ellos.

Foto: Ciega de nacimiento, Martina Mukali, de 17 años, utiliza una máquina de escribir Braille para tomar notas en una clase de la escuela primaria Uhuru Mchanganyiko de Daar es Salaam. La escuela fue la primera de Tanzania que integró a los estudiantes discapacitados.

a todos, de los que ningún niño esté excluido o marginado en programas especiales.

¿Quiénes son los excluidos? Las niñas constituyen la gran mayoría de los niños que no asisten a la escuela y es preciso asignarles prioridad para la escolarización. Además, entre quienes asisten a la escuela hay proporcionalmente menos niños campesinos que niños de ciudades y proporcionalmente menos niños de minorías étnicas o grupos indígenas que niños del grupo étnico dominante. A los discapacitados apenas si se los tiene en cuenta (recuadro 5). Los niños atrapados en la turbulencia de los conflictos armados u otras situaciones de emergencia corren el riesgo de perder años de escolaridad. Al menos 8 millones de niños en el África al sur del Sahara habrán perdido a sus madres o a ambos progenitores a causa del SIDA y muchos de esos huérfanos nunca se matricularán o tendrán que abandonar la escuela (Gráfico 6).

Y la falta de acceso de las minorías es un problema en muchos países, por ejemplo en el Níger, donde sólo un tercio de los niños asisten a la escuela. Esta cuestión tiene una importancia vital en China, que está cerca de lograr la matriculación primaria universal pero tiene que esforzarse mucho más por matricular a niñas musulmanas de la región autónoma de Ningxia Hui que por matricular niños varones del grupo Han, por ejemplo²⁴.

La distancia a la escuela reduce la asistencia. Estudios realizados en Nepal han demostrado que por cada kilómetro que tiene que caminar un niño para ir a la escuela, disminuye en 2,5% la probabilidad de que asista²⁵. En Egipto, si una escuela dista un kilómetro en lugar de dos kilómetros, la matriculación aumenta en un 4% para los niños varones y en un 18% para las niñas²⁶.

Para llegar a los niños no atendidos, los encargados de formular políticas educacionales pueden aprender mucho comunicándose las experiencias que tienen éxito. En verdad, uno de los aspectos más positivos de la revolución en materia de educación es la manera en que las iniciativas creativas son ensayadas en una parte del mundo y aplicadas en otra.

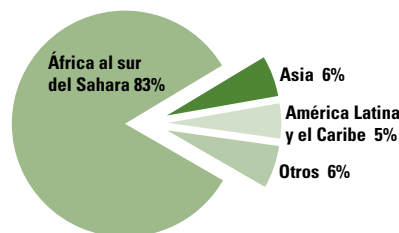
Un ejemplo es la enseñanza en multigrados en que un maestro se encarga de

Gráf. 6 Huérfanos del SIDA: la amenaza de una crisis educativa en África al sur del Sahara

El VIH/SIDA tiene unas repercusiones implacables sobre los niños del África al sur del Sahara. Más del 90% de todos los huérfanos a causa del SIDA —niños que han perdido como consecuencia de la enfermedad a su madre o a los dos progenitores— viven en el África al sur del Sahara.

Muchos de estos huérfanos corren el riesgo de no terminar nunca la enseñanza básica. La falta de recursos limita las respuestas, pero entre las diversas medidas disponibles cabe destacar las políticas de educación primaria gratuita en Malawi y Uganda, que ofrecen un apoyo fundamental a los huérfanos. Malawi ha establecido también una política nacional para los huérfanos y se está concentrando en diversos sistemas de atención basados en la comunidad, y Sudáfrica está ensayando iniciativas de atención basadas también en la comunidad. Pero es necesario realizar muchas más actividades para abordar la crisis y velar por que el derecho de los huérfanos a la educación sea un elemento fundamental de estas iniciativas.

Distribución geográfica de las muertes causadas por el VIH/SIDA



Huérfanos del SIDA en ocho países africanos

País	Total acumulado (1997)
Burkina Faso	200.000
Congo, Rep. Dem.	410.000
Etiopía	840.000
Kenya	440.000
Malawi	360.000
Tanzania	730.000
Uganda	1.700.000
Zimbabwe	450.000

Fuente: Report on the Global HIV/AIDS Epidemic, junio de 1998, OMS y ONUSIDA, Ginebra, 1998

enseñar a niños de dos o más edades o grados diferentes. Esta práctica ha sido necesaria desde hace mucho tiempo en pequeñas escuelas de aldea que sólo pueden sufragar los servicios de un maestro y era la norma en la mayoría de las escuelas rurales del mundo industrializado en los primeros decenios de este siglo. No obstante, este modelo educacional era considerado inferior hasta que el sistema de la escuela nueva en Colombia demostró de qué manera los bien diseñados planes de lecciones y materiales didácticos, reforzados por el apoyo de las comunidades, podrían asegurar una positiva experiencia de multigrados.

A comienzos del decenio de 1980, las escuelas rurales en Colombia eran escasas y de mala calidad. Un 55% de los niños de 7 a 9 años de edad y un cuarto de todos los niños de 10 a 14 años en las zonas rurales nunca habían asistido a la escuela, y un tercio de todos los que asistían al primer grado abandonaban la escuela²⁷. El enfoque de la Escuela Nueva cambió esas estadísticas y su evidente éxito en una pequeña cantidad de escuelas motivó que el Gobierno ampliara el sistema a todo el país. La enseñanza en multigrados posibilita que una escuela primaria completa se ubique cerca de las viviendas de los niños, en zonas rurales de población dispersa. Los maestros de la Escuela Nueva se benefician con detalladas guías y planes de lecciones, así como con una capacitación regular, para ayudarlos a adaptar las lecciones a las situaciones locales. De conformidad con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, los maestros son facilitadores y no emblemas de autoridad.

Otra ventaja de la Escuela Nueva es que los niños pasan al grado siguiente a su propio ritmo —cuando alcanzan un conjunto de objetivos— en lugar de aprobar un examen a fin de año. Por consiguiente, no hay repetición de grados. Aparte de evitar el estigma de su “retraso”, los estudiantes que han estado enfermos o tuvieron que trabajar en la cosecha pueden reanudar sus estudios cuando regresan. Los niños que asisten a la Escuela Nueva, cuando se los compara con los de escuelas ordinarias, no sólo tienen calificaciones

superiores en los tests de adelanto, sino que también demuestran mayor autoestima, creatividad y espíritu cívico. Asimismo, las tasas de abandono son muy inferiores²⁸.

El modelo colombiano ha inspirado a varios países, que lo han adaptado a sus propias circunstancias. Guatemala, por ejemplo, emplea la metodología de la Escuela Nueva en sus escuelas primarias bilingües para niños indígenas. En Filipinas, los planificadores educacionales iniciaron sus propias escuelas especiales de multigrados, en período de demostración, después de realizar una visita a Colombia. En verdad, las escuelas de multigrados habían existido en Filipinas desde el decenio de 1960 pero tenían mala reputación: estaban ubicadas en zonas distantes y mal equipadas, tenían maestros mayormente sin experiencia ni supervisión y sus instalaciones tendían a ser inadecuadas.

Por otra parte, el nuevo enfoque de escuelas de multigrados en el país ha merecido la aprobación de maestros, comunidades locales y estudiantes. Adonis Corisay, por ejemplo, de 13 años de edad, se proponía abandonar sus estudios después del cuarto grado, el más alto de su escuela local. Cuando la nueva escuela de multigrados en Poyopoy comenzó a ofrecer quinto y sexto grado, decidió continuar, pese a las dos horas de marcha que le llevaba llegar a esa escuela. Dijo: “Ahora desearía cursar estudios secundarios completos y luego ir a la universidad, para llegar a ser un ingeniero mecánico. Desearía algún día construir mi propio automóvil, que utilizaré en las montañas”. El proyecto se amplió desde 12 escuelas en 6 provincias postergadas durante el año lectivo de 1996/1997, hasta 24 escuelas en 12 provincias en 1997/1998²⁹.

Otra manera de llegar a los niños de difícil acceso en las regiones montañosas remotas de la cordillera en Filipinas es el Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera, que lleva “la escuela” a los niños, mediante un maestro que carga una mochila. El enfoque de enseñanza móvil, ensayado por primera vez en 1989 en la Provincia de Ifugao, una de las regiones más pobres y ásperas del país, no sólo ha

incrementado la matriculación sino que las pruebas realizadas han arrojado resultados iguales o superiores a los de las escuelas convencionales. En 1993, el enfoque se llevó a la zonas montañosas de toda la región. Los maestros “ambulantes” ahora viajan a las montañas y dividen una semana de enseñanza entre dos centros de aprendizaje, separados varios kilómetros, llegan a niños que de otro modo no tendrían acceso a la enseñanza y evitan a otros alumnos caminatas riesgosas a través de montañas y ríos³⁰. Las escuelas agrupadas de Camboya son otro ejemplo de recursos compartidos en zonas remotas (recuadro 6).

En muchos países, los niños de regiones remotas han obtenido acceso al aprendizaje mediante alguna forma de “educación a distancia”, a menudo utilizando la radio. La BBC del Reino Unido ya en 1924 efectuó transmisiones pioneras de programas educacionales³¹. Desde entonces, la radio, la televisión, las cintas sonoras y las videocintas se han transformado en medios educacionales de importancia vital, particularmente en los países en desarrollo que no tienen a su alcance tecnologías más costosas. Mediante la Instrucción Radiofónica Interactiva (IRI), una técnica desarrollada en Nicaragua a comienzos del decenio de 1970 por un equipo de la Stanford University, los estudiantes responden a preguntas, cantan canciones o realizan tareas prácticas durante pausas cuidadosamente espaciadas durante el programa, y el maestro actúa como facilitador o incluso participa en las tareas del grupo.

Las lecciones por radio como las mencionadas deben ser adaptadas a las necesidades de su público y utilizar plenamente el potencial del medio, incluidos pasajes dramáticos, efectos sonoros y música. Desde un principio, el propósito ha sido mejorar la calidad de la educación en lugar de proporcionar meramente un aprendizaje a distancia. Y si bien ahora las opciones de mayor complejidad tecnológica son las que más atraen la atención, el sistema IRI sigue siendo sostenidamente eficaz en una gran escala. Un estudio en la República Dominicana comparó a los niños que recibían 5 horas de instrucción por

radio cada semana (más media hora de actividades complementarias) con estudiantes que recibían 10 o más horas de instrucción en escuelas convencionales. Los estudiantes del sistema IRI demostraron resultados similares en lectura y escritura y resultados sustancialmente mejores en matemáticas³².

La radio también ha demostrado ser un instrumento sumamente eficaz para llegar a los niños en edad preescolar. En Nepal, se han preparado dos series de 20 programas para niños de tres a cinco años de edad y quienes los cuidan. Cada programa se ha difundido por la red radiodifusora nacional dos veces por semana y es una manera eficaz de transmitir información importante a comunidades serranas remotas acerca de la salud, la nutrición y el estímulo a los niños de corta edad. Pero con un elenco que incluye personajes como un pájaro parlanchín y un elefante doméstico, los programas también pueden ser utilizados por las guarderías diurnas de la comunidad o grupos familiares oficiosos³³.

Sistemas flexibles y unificados

El rasgo distintivo de esos enfoques es la flexibilidad, es decir la adaptación a las condiciones locales para satisfacer las necesidades educacionales de todos los niños. Este atributo estaba otrora limitado exclusivamente a los proyectos llamados de “educación extraescolar” que se multiplicaron en el decenio de 1970, particularmente en el Asia meridional, a medida que las organizaciones interesadas trataban de llenar las innumerables lagunas en el sistema educacional llegando a los niños que trabajaban, los discapacitados o las niñas.

Una de las más famosas entre esas iniciativas fue emprendida por el Comité de Fomento Rural de Bangladesh (BRAC) en 1985. El BRAC, reconocido desde hace mucho tiempo por su labor en el desarrollo rural y la promoción del crédito y de la salud, inicialmente se propuso proporcionar nociones básicas de alfabetización y aritmética a niños de 8 a 10 años (prestando especial atención a las niñas) en 22 aldeas, pero tuvo un éxito tan inmediato que el programa se amplió a enorme velo-



UNICEF/1562/Wichin

Para las niñas y muchos miembros de las minorías étnicas, los pobres y los discapacitados, la escuela sigue siendo un lugar inaccesible. Asegurar el derecho a la Educación para Todos es esencial. En Bolivia, un profesor ayuda a un niño a escribir en un programa preescolar para hijos de madres trabajadoras.

La clase flotante: Grupos escolares en Camboya



UNICEF/Camboya

La escuela de Kampong Prahok es imponente, con colores vibrantes y un aspecto moderno. Es también una casa flotante, amarrada entre las casas de madera y de bambú de una aldea flotante, en el extremo septentrional del lago camboyano de Tonle Sap. Cuando, al comienzo de la estación de las lluvias, los habitantes llevan sus casas a aguas más resguardadas, remolcan la escuela tras ellos.

La base de madera de la escuela está asegurada bajo el agua por un casco de acero afianzado por ambos lados mediante robustos palos de bambú, amarrados en haces hasta formar gruesos troncos. Un techo de metal corrugado mantiene la escuela a salvo de los monzones. Hay un pequeño despacho para el profesor y dos aulas con capacidad para 80 estudiantes en total. Los niños del pueblo empujan sus canoas hasta la escuela —unos sirviéndose de pértigas, como los gondoleros, otros paleando— y las amarran a las rejas del entarimado exterior.

La escuela de Kampong Prahok no es única en su género; de hecho, forma

parte de un grupo de escuelas flotantes de este tipo.

A mediados de 1993, el UNICEF, en cooperación con el Gobierno de Camboya, creó escuelas flotantes en siete zonas específicas donde habitaban poblaciones rurales, urbanas y de minorías. El objetivo principal de este grupo de escuelas es compensar los desequilibrios existentes en la calidad de las escuelas compartiendo recursos, administración e incluso profesores, a fin de reforzar las escuelas más débiles sin que ello vaya en detrimento de las más dotadas. En 1995, un decreto gubernamental nacionalizó su desarrollo. En total, se han creado en todo el país 631 grupos escolares, de los cuales, a mediados de 1998, 44 recibían apoyo del UNICEF.

Con el tiempo, la experiencia ha demostrado que los padres matriculan a sus hijos en estos grupos escolares porque se dan cuenta de que ofrecen buenos profesores, edificios nuevos o remozados y mejor equipamiento. Hay estudios que indican que las tasas de matriculación en estas escuelas son notablemente mayores que las medias nacionales y provin-

ciales y que las tasas de deserción escolar son mucho menores, especialmente en zonas urbanas.

El sistema de grupos escolares hace posible ampliar los escasos recursos y equipos educativos poniéndolos al alcance de todos a través de un centro común de recursos. Estos centros pueden servir de aulas donde impartir clases.

Considerando estas ventajas, no es de extrañar que los grupos escolares sean populares. Sin embargo, la comunidad flotante de pescadores tuvo que trabajar de firme para llevar a Tonle Sap un grupo escolar. Los padres de la zona hicieron un viaje de dos días a la Oficina Provincial de Educación para insistir en que alguien visitase su comunidad y les ayudase a planificar su escuela. Los funcionarios llegaron algunos meses después y comprobaron que existía ya una asociación de padres de alumnos y enseñantes, a pesar de que todavía no había escuela y de que todos los miembros de la asociación eran analfabetos.

“Era una zona difícil”, afirma Sieng Sovathana, Subdirectora de la Oficina Provincial de Educación. “Antes teníamos una tasa de matriculación de alrededor del 15% porque sólo disponíamos de una escuela”. Ahora, con la ayuda del UNICEF, cuatro escuelas flotantes acompañan a los pueblos y el viejo edificio ha sido remozado y convertido en centro de recursos. La matrícula llega al 60%. “Gracias al sistema de grupos escolares”, dice la Sra. Sovathana, “hemos visto cómo ha aumentado la matriculación, hemos mejorado la calidad de la educación y conseguido reducir las tasas de deserción escolar y el número de alumnos que tienen que repetir curso. Las tareas administrativas han mejorado también de forma notable”.

Ello no quiere decir que Kampong Prahok no tenga sus problemas. Por ejemplo, los profesores de las escuelas flotantes no tienen barca, de forma que cuando quieren ir a algún lado deben pedirla prestada a los estudiantes. Y Chhorn Rey Lom, una estudiante de 13 años que está a punto de terminar segundo, se enfrenta a la perspectiva de

tener que dejar la escuela nada más empezar, ya que, en la actualidad, la escuela Kampong Prahok sólo imparte clases hasta segundo grado. “Tendré que dejar de estudiar”, dice, “y trabajar y pescar para ayudar a mis padres. Me gustaría que hubiese más cursos y más escuelas en esta comunidad”.

Pero, en conjunto, las ventajas del sistema de grupos compensan cualquier inconveniente, según la Sra. Sovathana. “Permite que las escuelas con más recursos puedan ayudar a las más menesterosas. Primero agrupamos las escuelas, luego agrupamos a los directores de escuela a fin de que todos sepan cuál es la situación. Luego agrupamos a los profesores a fin de que se ayuden los unos a los otros intercambiando tanto técnicas educativas como ideas y experiencias. Por último, agrupamos a las comunidades”.

En un país como Camboya, que arrastra un sombrío pasado reciente de sufrimientos y guerra civil, las escuelas agrupadas pueden servir para un segundo propósito. “Desde 1979, la gente no se habla con franqueza, ni comparte sus cosas”, dice Pawan Kucita, funcionario de educación del UNICEF en Phnom Penh. “El concepto del grupo escolar que invita a compartir recursos, materiales e ideas entre las escuelas y los pueblos, no puede sino ayudar. Consideramos la escuela un factor de cambio en la comunidad. Es un mecanismo que podemos utilizar para armonizar la sociedad y crear una voluntad para compartir las experiencias y avanzar juntos”.

Foto: Al compartir recursos escasos y combinar los profesores, los grupos escolares consiguen prestar servicios a un mayor número de estudiantes y solucionar los desequilibrios en la calidad de la educación. La escuela flotante Kampong Prahok en Camboya.

ciudad. Hacia fines de 1992 había 12.000 escuelas BRAC³⁴ y en 1998, unas 34.000³⁵.

Por lo general, una escuela BRAC atiende a 30 niños, de los cuales unos 20 son niñas, que viven dentro de un radio de dos kilómetros y reciben enseñanza en un aula simple, alquilada. De los maestros, dos tercios son mujeres de la comunidad local, a quienes se ofrece sólo una remuneración de poca monta. Pero esas maestras figuran entre las personas más educadas de la comunidad, pues han recibido 9 años de educación y 15 días de capacitación inicial, además de 1 o 2 días de repaso cada mes. Los funcionarios del BRAC las visitan todas las semanas. Los padres y madres no efectúan ninguna contribución financiera pero se espera de ellos que asistan a las reuniones.

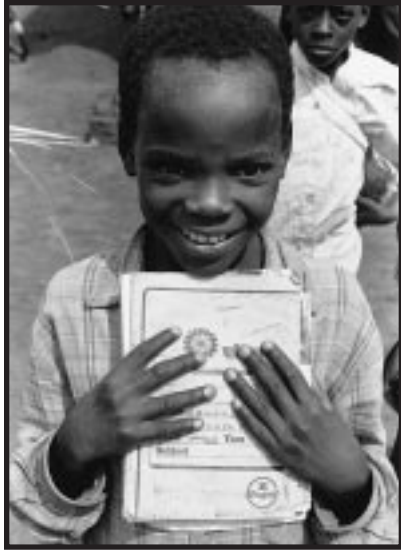
La escuela es una construcción aldeana típica con techo de paja o chapa galvanizada y piso de tierra. Tiene un pizarrón y gráficos y se provee a los maestros de materiales didácticos, como libros de ejercicios, notas pedagógicas, tarjetas con imágenes y ábacos. Cada alumno recibe una pizarra, lápices, cuadernos y libros de texto. La escuela se propone que los niños adquieran nociones básicas de alfabetización, aritmética y conciencia social.

Los alumnos también dedican 40 minutos diarios a ejercicios físicos, cantos, dibujos, artesanías y lectura de cuentos, actividades que les agradan y ayudan a fomentar la asistencia. Los maestros piden a los alumnos que se ayuden mutuamente con las tareas y se destaca la comprensión antes que la memorización³⁶.

El horario es flexible; la escuela funciona durante 3 horas diarias, 6 días por semana, 268 días por año. Pero el momento del día en que asisten los niños es escogido por los progenitores y el calendario escolar puede adaptarse a las necesidades locales, como la cosecha. Los egresados de las escuelas BRAC pueden pasar al cuarto grado del sistema oficial de enseñanza primaria, aun cuando no muchos de ellos lo hacen, pues muchas familias no pueden permitirse los gastos adicionales que entraña el sector público³⁷.

BRAC ha logrado un notable éxito, una excepción a la creencia general de que los proyectos educacionales cuyo propó-

BRAC ha logrado un notable éxito, una excepción a la creencia general de que los proyectos educacionales cuyo propósito es simplemente llenar las lagunas terminan ofreciendo educación inferior a los pobres, los que están en situación desventajosa, los discapacitados o las niñas.



Un niño sostiene su libro de ejercicios en Uganda, donde el Gobierno, en su esfuerzo por alcanzar la Educación para Todos, garantiza una enseñanza primaria gratuita para cuatro niños de cada familia.

sito es simplemente llenar las lagunas terminan ofreciendo educación inferior a los pobres, los que están en situación desventajosa, los discapacitados o las niñas que la necesitan. E incluso BRAC tiene dificultades en proporcionar un medio fiable para que sus alumnos hagan la transición hacia las escuelas convencionales.

Actualmente, lo que se propicia cada vez más en muchos países es un sistema unificado supervisado por el Estado y fundado en escuelas apoyadas por el Estado pero que responden mucho más a las condiciones locales y las necesidades de la comunidad y a veces agregan organizaciones aliadas que abren oportunidades de aprendizaje para niños a los que no llegan las escuelas convencionales. Por consiguiente, la antigua distinción entre educación “extraescolar” y “escolar” está perdiendo pertinencia. En un sistema de aquel tipo, la función del Estado es fijar normas y velar por que los diferentes enfoques que abarca el sistema se ajusten a dichas normas.

Hay ahora en todo el mundo ejemplos de sistemas educacionales públicos que cumplen con las siguientes condiciones:

- ▶ Adaptan el calendario anual y el horario cotidiano de las escuelas a las circunstancias locales, como las estaciones agrícolas en las zonas rurales, y emplean más eficazmente períodos escolares más breves;
- ▶ Ubican las escuelas más cerca de las viviendas de los niños, lo cual aumenta, en particular, la asistencia de niñas;
- ▶ Involucran a los progenitores y a la comunidad local en la gestión de las escuelas;
- ▶ Aprovechan más a los paraprofesionales y voluntarios de la comunidad local;
- ▶ Adaptan el plan de estudios a las necesidades locales;
- ▶ Eliminan el prejuicio de género en el plan de estudios y los materiales conexos;
- ▶ Aplican más flexibilidad en la evaluación y la promoción de los estudiantes, para minimizar la necesidad de que repitan grados enteros.

En el concepto de educación con mayor inclusión, diversos enfoques se complementan recíprocamente en el es-

fuerzo por lograr Educación para Todos. El Gobierno de Uganda ha adoptado la audaz medida de garantizar enseñanza primaria gratuita a cuatro hijos de cada familia. También ha ensayado experimentalmente un plan de oportunidades complementarias para educación primaria (COPE) en cuatro distritos a lo largo de los dos últimos años, para que los niños mayores que han perdido anteriores oportunidades educacionales, tengan una segunda oportunidad de escolarización.

El proyecto incorpora muchas de las buenas prácticas de programas en otras partes del mundo que han llegado a niños marginados. Las clases son pequeñas (de 30 a 40 alumnos) y el plan de estudios está orientado a los conocimientos prácticos y enriquecido con aptitudes para la vida, dentro de sólo cuatro asignaturas: matemáticas, ciencias, inglés y ciencias sociales. El horario es flexible (tres horas diarias); los maestros evalúan a los niños continuamente, en lugar de hacerlo en exámenes finales. Se alienta la participación de los progenitores y la comunidad³⁸.

George Ouma Mumbe, funcionario nacional responsable de COPE, piensa que las escuelas de ese proyecto ya están cambiando las vidas de los niños agricultores y de otros niños a los que anteriormente no llegaba el sistema. Dice: “Al ofrecerles maestros especialmente capacitados, programas de estudios y métodos de enseñanza especiales, pueden avanzar rápidamente debido a su mayor edad. Es sorprendente cuán rápidamente aprenden estos niños”³⁹.

Tal vez el elemento más notable de programas como COPE es que ofrecen oportunidades de aprendizaje acelerado y las alientan, de modo que los niños que tienen más edad que los compañeros en una clase pueden avanzar rápidamente a través del sistema, para ponerse a nivel de sus compañeros de la misma edad. Enormes cantidades de niños de más edad que repiten grados atascan los sistemas educacionales de todo el mundo, como consecuencia del fracaso de tales sistemas. Una estrategia encaminada a acelerar el avance de los estudiantes en el sistema educacional tiene enorme potencial en lo concerniente a satisfacer sus derechos e incrementar la eficiencia del

sistema. Aún no se han determinado cabalmente y en su totalidad las consecuencias de los programas de aprendizaje acelerado para los planes de estudios y para el tránsito de los alumnos por el sistema, pero se justifica muy poderosamente la flexibilidad.

Ampliación de los medios de acción de los maestros

Los maestros están en la médula de la revolución en materia de educación, pero muchos se sienten sitiados. Otrora se los consideraba sabios y respetados líderes comunitarios que llevaban la antorcha del aprendizaje a la siguiente generación; actualmente, su condición menguada y su desmoralización es un fenómeno mundial. En 1991, en la segunda reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre las Condiciones de Trabajo de los Maestros se llegó a la conclusión de que la situación de los maestros había llegado a un “punto intolerablemente bajo”. Las condiciones de trabajo estaban marcadamente erosionadas, y causaban el éxodo de docentes experimentados y calificados⁴⁰. Cuando la UNESCO solicitó en 1996 las opiniones de autoridades nacionales para una conferencia sobre el papel de los maestros, sólo un puñado de países industrializados ricos (en especial Austria, el Canadá, Finlandia, Alemania y Suiza) se apartaron de la opinión mayoritaria de que la condición y la remuneración de los maestros eran motivo de gran preocupación⁴¹.

La profesión fue duramente afectada por la austeridad financiera del decenio de 1980 en los países en desarrollo. Cuando los gobiernos redujeron el gasto público como parte de los programas de ajuste estructural requeridos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se resintieron los presupuestos educacionales (en que los gastos correspondían en gran medida a sueldos de maestros). En los decenios de 1980 y 1990, los maestros de África y América Latina experimentaron en general una reducción de su ingreso real, y en algunos casos hubo reducciones rápidas y sustanciales⁴².

La erosión de los sueldos en África, por ejemplo, ha redundado en que a me-

nudo los maestros de escuela primaria reciben menos de la mitad del importe que constituye el límite absoluto de pobreza de los hogares⁴³. Muchos maestros se han visto obligados a suplementar sus magros ingresos ofreciendo lecciones privadas o iniciando sus propias empresas, en detrimento de su asistencia regular y su rendimiento en las escuelas, fenómeno que ahora se ha difundido en países de Europa oriental y de Asia central y oriental. Incluso cuando se cuenta con abundantes recursos, es más probable que los gobiernos gasten en ampliar la escolaridad y no en salarios.

Es necesario mejorar las condiciones de enseñanza en todo el mundo a fin de frenar el círculo vicioso de desmoralización y deterioro. Pero la condición social de los maestros no se restaurará a menos que mejore la calidad de la experiencia educacional que ellos ofrecen. Una manera de alcanzar esta meta es que estén dispuestos a modificar las prácticas en el aula, de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño. Otra vía atañe a la responsabilidad de la sociedad en cuanto a ofrecer tanto las condiciones que alienten a candidatos más calificados a incorporarse a la profesión, como el tipo de educación que prepara a los maestros para el aula del futuro, centrada en el niño.

En Togo, por ejemplo, más de un tercio de los maestros primarios sólo han recibido educación primaria y un 84% de los maestros de secundaria no han egresado de un curso de formación de docentes. En el Uruguay, uno de los países más prósperos de América Latina, sólo un tercio de los docentes secundarios han egresado de la universidad; un 70% no han recibido ninguna formación docente⁴⁴. En los Estados Unidos, más del 12% de los maestros que ingresan a la profesión llegan al aula sin haber recibido cursos académicos en educación y otro 14% no ha cursado estudios suficientes para satisfacer las normas del respectivo Estado. Algunos maestros son contratados sobre la base de pruebas que no evalúan los procesos y las metodologías de enseñanza sino que, en cambio, examinan las aptitudes básicas y los conocimientos generales, criterios que no ofrecen información acerca de su capacidad como educadores⁴⁵.

La erosión de los sueldos en África, por ejemplo, ha redundado en que a menudo los maestros de escuela primaria reciben menos de la mitad del importe que constituye el límite absoluto de pobreza de los hogares.

Si el medio de instrucción en la escuela es un idioma que no se habla en el hogar, particularmente cuando los progenitores son analfabetos, los problemas de aprendizaje se acumulan y aumentan las probabilidades de abandono escolar.

En el pasado, los gobiernos de los países más ricos han considerado que la formación de docentes es un proceso prolongado de estudios teóricos en la universidad. Los países en desarrollo, frente a su imposibilidad de financiar este modelo propio del mundo industrializado, han recurrido a menudo a cursos acelerados en los que sólo se enseñan mínimamente los métodos educacionales a docentes que ya tienen una preparación deficiente⁴⁶. Entre estos dos extremos está el nuevo modelo de formación de docentes que constituye un elemento esencial de la revolución en materia de educación. Parte de ello es la revisión del concepto de supervisores e inspectores escolares, a los que se capacita para que se desempeñen como asesores pedagógicos: son profesionales experimentados que pueden orientar a los maestros y contribuir a resolver problemas en un proceso continuo, en lugar de evaluar a los maestros y formular juicios al respecto.

Ningún sistema educacional viable puede detenerse en el nivel primario. Durante el decenio después de la Conferencia de Jomtien, fue natural que se hiciera hincapié en garantizar la educación primaria universal, pero a medida que aumenta el número de niños egresados de los primeros grados, va aumentando la necesidad de enseñanza secundaria, especialmente dado que de esta última saldrán los futuros maestros. La formación de maestros cuesta hasta 35 veces el costo anual por estudiante de una educación secundaria general⁴⁷. Esta experiencia de educación secundaria debe reflejar el modelo participatorio, sensible a las cuestiones de género y centrado en el niño, planteado por la Convención sobre los Derechos del Niño, a medida que los maestros muy probablemente dupliquen el modelo educacional que ellos mismos experimentaron en la escuela⁴⁸.

Por otra parte, quienes no egresan de la escuela secundaria aún necesitarán preparación para su función como maestros; en todo el mundo están surgiendo modelos innovadores de formación de docentes. Una importante estrategia —poco reproducida en otros lugares pero que demuestra que es posible una formación eficaz de

docentes a un costo relativamente bajo— es el Curso Integrado de Educación de Maestros de Zimbabwe (ZINTEC). Este curso, resultado de la necesidad de que Zimbabwe cumpliera con su promesa de ofrecer educación primaria universal, impartió a los asistentes cuatro meses de educación intensa con internado al comienzo de un programa cuadrienal, además de tres años de educación en el servicio utilizando un conjunto de materiales de enseñanza a distancia sumado a la supervisión por profesores universitarios y otros supervisores escolares ordinarios, y un curso final de cuatro meses de duración con internado⁴⁹.

En la India, las iniciativas de formación de maestros han tratado de contrarrestar las antiguas pautas de interacción entre maestros y alumnos e inspirar ideas sobre las posibilidades del aula por conducto del programa Shikshak Samakhya (Potenciación del papel del maestro) en el estado de Madhya Pradesh. En ese programa, los maestros experimentan una explosión de ideas, conocimientos, aptitudes y actividades interactivas, una amplia gama de materiales atractivos y coloridos de enseñanza y aprendizaje, diferentes métodos pedagógicos, un espíritu de colegialidad y el apoyo de sus pares⁵⁰. Este método alternativo y participatorio de educación incluye a maestros que trabajan conjuntamente, con el propósito de facultarlos para que adopten sus propias decisiones. Shikshak Samakhya ha logrado elevar la baja moral que era endémica entre los maestros de Madhya Pradesh. También ha aproximado el proceso de formación de maestros al ámbito activo y participatorio propio de la iniciativa de “Aprendizaje gozoso” que está transformando la experiencia en el aula en 11 estados de la India (recuadro 7).

En 44 escuelas de la ex República Yugoslava de Macedonia, el Proyecto de Enseñanza Activa y Aprendizaje Interactivo ha cambiado las prácticas tradicionales del aula al facilitar las alianzas entre el maestro, el estudiante y los progenitores. Las edades y aptitudes de los niños constituyen la base para la planificación del trabajo, las tareas por escrito son variadas y las lecturas abarcan una amplia gama de propósitos⁵¹.

Y en Bangladesh, donde los maestros de primaria, en su mayoría, hacen aprender por repetición, algunas aulas se benefician con el Programa Intensivo por Distritos de Educación para Todos (IDEAL). Este programa, realizado conjuntamente por el UNICEF y el Gobierno, enseña a los maestros las diferentes maneras en que los niños aprenden, cada uno según su talento individual. Por ejemplo, algunos niños aprenden mejor en la acción, otros prefieren escuchar y otros, visualizar. Para que el ámbito del aula sea más propicio, gozoso y sensible a los alumnos, especialmente las niñas, los maestros de IDEAL utilizan métodos participatorios. El valor de este enfoque ha resultado obvio para muchos maestros: Abdul Majid Mollah, maestro principal de una escuela primaria en Jhenaidah dijo: “He estado aspirando a este tipo de organización del aula durante los últimos 35 años; mi sueño se ha convertido realidad”⁵².

Los educadores de Bangladesh no son los únicos que descubren la mágica interacción con los niños que quieren aprender. “Estábamos muy preocupados cuando comenzamos el curso, pero ahora sabemos que podemos enseñar según la nueva modalidad y disfrutamos de ella”, dijo un maestro que aprendía las nuevas técnicas en la República Democrática Popular Lao, quien agregó: “Ahora es más divertido enseñar; las tareas se hacen sin tropiezos cuando los niños disfrutan de ellas”⁵³. Al hacer que el aprendizaje sea algo vivo para sus alumnos, los maestros están recuperando su propio sentido de autoestima y misión. “Vine porque estoy cansado de lo que sucede en mi escuela”, dijo un maestro explicando por qué asistía a los talleres de educación democrática en Chile. “Estoy cansado de hacer siempre lo mismo, de trabajar aislado, del miedo al cambio. Trato de hacer muchas cosas. Siempre he estado a favor del cambio. Me gustaría pensar que todos nosotros avanzamos juntos hacia la misma meta”⁵⁴.

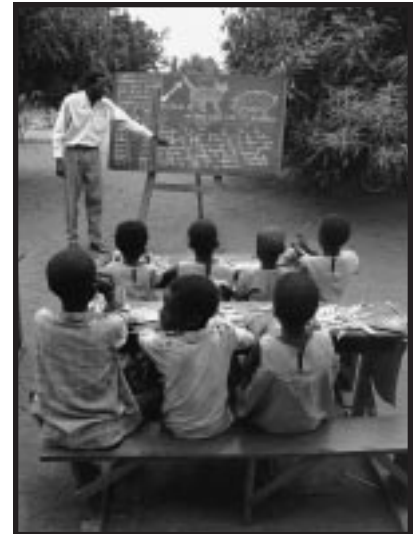
Barreras idiomáticas

Otro obstáculo de grandes proporciones que se opone al acceso de los niños a las

escuelas es que en muchos países las lecciones se imparten en el ex idioma colonial; por ejemplo, éste es el caso en muchos países africanos de idioma inglés, francés y portugués, que tienen los niveles más bajos en matriculación primaria en el mundo. Si el medio de instrucción en la escuela es un idioma que no se habla en el hogar, particularmente cuando los progenitores son analfabetos, los problemas de aprendizaje se acumulan y aumentan las probabilidades de abandono escolar. Por otra parte, hay abundantes investigaciones que indican que los estudiantes aprenden más rápidamente y adquieren más fácilmente otras aptitudes académicas cuando la enseñanza comienza en su lengua materna (recuadro 8). Además, estos niños también aprenden un segundo idioma más rápidamente que quienes inicialmente aprendieron a leer en un idioma no familiar.

En el decenio de 1990, varios países de América Latina modificaron su legislación educacional para afirmar los derechos de los pueblos indígenas, lo cual condujo a la participación de los indígenas en la adopción de decisiones educacionales, así como en la planificación, aplicación, realización y evaluación de políticas y programas educacionales. En Bolivia, por ejemplo, las organizaciones indígenas elaboraron un programa de educación bilingüe intercultural y en los países andinos y de la Cuenca del Amazonas, grupos indígenas participaron en la formulación de programas de capacitación de recursos humanos. Un estudio del caso de un programa boliviano documentó el entusiasmo de las niñas y las mujeres por la educación bilingüe como medio de comunicación intercultural. En general, las experiencias en América Latina también han demostrado que involucrar a los propios grupos étnicos puede fortalecerse la solidaridad entre los pueblos y crearse conciencia acerca de la discriminación por motivos de género y por otras razones⁵⁵.

Hay también programas innovadores de educación bilingüe que proporcionan modelos duplicables en todo el mundo. En Viet Nam, la mayoría kinh constituye el 87% de la población. El 13% restante está compuesto de 53 minorías étnicas distin-



UNICEF/98-1891/Pirozzi

Las investigaciones muestran que el aprendizaje en la lengua materna en los primeros grados sirve para forjar una base educacional muy importante e impulsa la confianza de los niños y su autoestima. Estudiantes en una clase de francés al aire libre en Benin.

Aprendizaje festivo: Facultar a los profesores de la India



UNICEF/9582/Vilas

La primera señal que indica que esta escuela es diferente es el color del edificio: está pintada de un rosa cálido y seductor. Dentro, las diferencias con otras escuelas de la India son todavía más palpables. No es sólo la brillante decoración de animales y flores, pintada sobre la parte alta de las paredes encaladas, ni la exposición de los objetos de artesanía hechos por los niños, ni siquiera la pizarra de un metro de alto —la parte baja de la pared, pintada de negro— que da la vuelta a la habitación. La diferencia más chocante se aprecia en el ambiente.

Tanto los niños como el maestro disfrutan claramente con sus tareas. Quieren estar aquí. Nada puede contrastar más violentamente con el lúgubre aprendizaje de memoria que se ha practicado habitualmente en las aulas de la India durante generaciones.

Se trata de una *bal mitra shala* —una clase acogedora para los niños— y es parte de una estrategia del Shikshak Samakhya, el programa de capacitación de profesores que ha rejuvenecido las escuelas primarias en el estado indio de Madhya Pradesh. La palabra “estrategia” está cuidadosamente escogida: se trata de un modelo diferente de educa-

ción de profesores, de un cambio en la manera de operar y en las prácticas que se realizan en clase, y de un programa de motivación muy efectivo; sin embargo, es mucho más que la suma de todas estas cosas. Casi por primera vez, el sistema educativo —los planificadores y administradores— han confiado en los profesores de base. Y han obtenido como recompensa una historia de éxitos de lo más alentadora.

El distrito donde comenzó esta historia no era un lugar fácil para iniciar un programa piloto. Dhar ha sido clasificado oficialmente como “atrasado”: las tribus registradas incluyen a más del 75% de la población; la gente emigra con regularidad a las ciudades en busca de trabajo y las tasas de asistencia son bajas.

Cuando el 5 de septiembre de 1992, el Día del Maestro, el programa se puso en marcha en 186 escuelas primarias y en 23 centros de recursos agrupados, los profesores locales lo consideraron otro fastidioso programa gubernamental. Pero la gran fuerza del Shikshak Samakhya es la manera en que motiva a los profesores. Desde el primer momento, éstos participaron en el diseño y en la formulación del plan, de forma que

pronto lo hicieron suyo. El valor de este nuevo planteamiento era tan palpable que se extendió rápidamente a los distritos adyacentes; la entrega con la que los profesores de la primera fase han apoyado a sus colegas en las zonas donde el programa se aplicaba por primera vez ha sido importantísima.

En 1995, el Shikshak Samakhya lograba atraer ya la atención de toda la nación: programas inspirados en él están en marcha actualmente en otros 10 estados indios, bajo el nombre genérico de capacitación de profesores o “aprendizaje festivo”. Lo de aprendizaje festivo se refiere al movimiento por el cual los profesores se comprometen a enseñar con entusiasmo y a incorporar a su docencia canciones, bailes y ayudas educativas sencillas y de fabricación local, consiguiendo así que los niños participen de forma más activa en el proceso educativo. Los programas reciben el apoyo de varios organismos de las Naciones Unidas, entre ellos el UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP).

El programa —a decir de Sardar Singh Rathore, un profesor superior de Dhar— ha ayudado a los profesores a recobrar el orgullo y el respeto que la tradición india atribuye a su profesión. Este respeto había menguado durante los dos últimos decenios. “No sólo disfrutaban con sus clases en las aulas, sino que han sido capaces de hacerlas tan interesantes que los niños están deseando volver a clase”, dice Mr. Rathore. Otra ventaja más ha sido el aumento de la matrícula en las escuelas donde se ha aplicado, especialmente entre las niñas y los niños que trabajan.

Los profesores incluidos en el programa asisten a una sesión de orientación inicial de dos días de duración, en la que otros profesores les enseñan esta nueva manera de enfocar la enseñanza, y reciben una capacitación práctica para preparar los nuevos materiales pedagógicos. La propia capacitación de los profesores se hace también según los

esquemas de la “educación festiva”, usando profusamente canciones, acertijos y actividades de grupo.

Edificado sobre la máxima de que un maestro motivado y un estudiante satisfecho son la mejor manera de transformar un sistema educativo, la estrategia de capacitación de los profesores o “educación festiva” se basa en la creencia de que los profesores de primaria pueden estar motivados y tener éxito si obtienen la confianza, el apoyo y la orientación que necesitan. Los padres enviarán a sus hijos a la escuela si la experiencia del aprendizaje es adecuada, eficaz y divertida.

“Viendo que los niños aprenden y además están deseando ir a la escuela, los padres y la comunidad se han apresurado a prestar apoyo al profesor y a la escuela”, sigue diciendo el Sr. Rathore.

El beneficio de este círculo “virtuoso” no puede estar más claro: la inversión que la India ha hecho en esta estrategia ha logrado capacitar a los profesores y hacer de la educación y el aprendizaje algo divertido. También ha tenido un efecto beneficioso sobre el rendimiento educativo de los niños. Además, la estrategia ha atravesado las fronteras nacionales y ha influido en la planificación de países vecinos como Bangladesh, el Nepal y Pakistán. Los principios fundacionales de la “capacitación de profesores” y del “aprendizaje festivo” llevan implícitas lecciones que deben aprender no sólo el resto de la India sino también el mundo entero.

Foto: Nuevas técnicas que involucran activamente a los niños en el proceso del aprendizaje están renovando la educación en la India, y logran que los profesores y los alumnos disfruten más de la educación. Aquí, un profesor y sus alumnos en la India.

tas que viven en regiones serranas remotas y zonas costeras y poseen las más bajas tasas de matriculación escolar del país. A partir de 1991, el Gobierno ha estado tratando de ampliar la enseñanza primaria y llevarla a las regiones serranas mediante un proyecto de enseñanza de multigrados. El lenguaje de instrucción es vietnamita, pero se ofrece capacitación acelerada a posibles maestros de las minorías étnicas. Además, el Banco Mundial y el UNICEF han patrocinado la preparación de libros bilingües en idiomas de las minorías étnicas, entre ellas Bahnar, Cham, H'Mong y Khmer, y están estableciendo centros especiales de producción literaria que emplearán a maestros, escritores e ilustradores locales que hablan y escriben los idiomas locales.

El modelo para estas acciones es el proyecto Intelyape, que desarrolló materiales para la alfabetización de aborígenes australianos del grupo Arrente en la ciudad de Alice Springs, otro ejemplo de cómo la revolución en materia de educación aplica innovaciones de una parte del mundo a otra⁵⁶

Medidas de emergencia

Los efectos de los conflictos armados sobre los niños son tan profundos e integrales que es casi imposible medirlos cabalmente. Puede estimarse el número de defunciones en un decenio (2 millones) y de lesiones graves (6 millones), el número de niños huérfanos o separados de sus familias (1 millón), y el de los que han quedado sin vivienda (12 millones)⁵⁷. Pero es imposible conocer las cantidades exactas de niños que están afectados espiritualmente y traumatizados emocionalmente por la violencia que han presenciado y en la que, en algunos casos, se han visto forzados a participar; por el masivo trastocamiento de la trama social en sus vidas; y por la experiencia cada vez más frecuente de ser blanco de ataques.

En conflictos armados, la educación puede servir tanto para la curación como para la rehabilitación. Al mantener las escuelas abiertas o reabrir las tan pronto como sea posible, los niños perciben cierta estructura y algún grado de normalidad en

En conflictos armados, la educación puede servir tanto para la curación como para la rehabilitación. Al mantener las escuelas abiertas o reabrir las tan pronto como sea posible, los niños perciben cierta estructura y algún grado de normalidad en medio del caos.

¿Qué lengua usar en la educación?

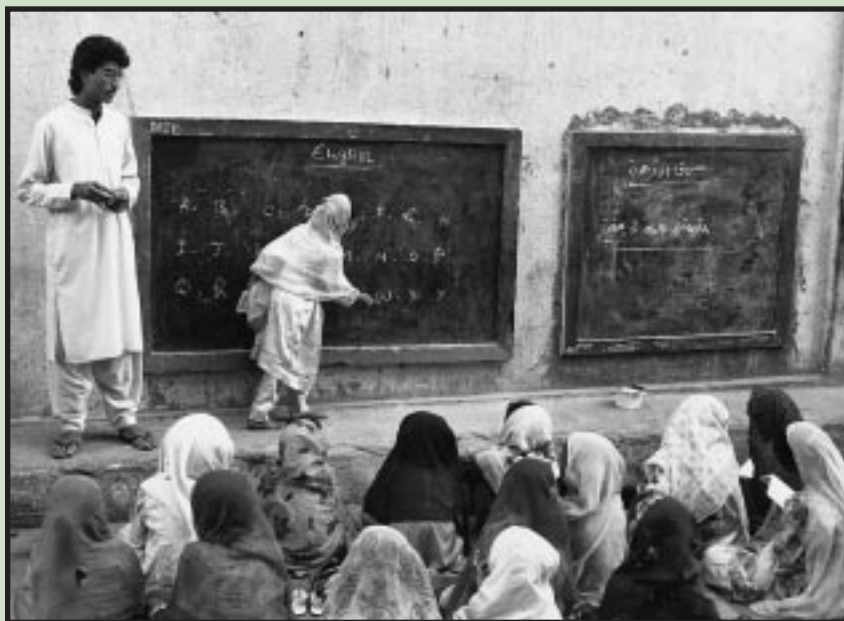


Photo Credit

La escuela puede ser un lugar ajeno y descorazonador para los muchos millones de niños que empiezan sus estudios en una lengua que no es la suya. Impelidos a utilizar una segunda lengua cuando todavía tienen cuatro, cinco o seis años, estos niños deben dejar de lado todo un universo que entienden y sustituirlo por otro que les es desconocido. Incluso pueden llegar a creer que la lengua que han aprendido desde que nacieron es inferior a la lengua de la escuela. Al estudiar asignaturas complejas como matemáticas y lectura, deben enfrentarse a uno de los más grandes retos de su existencia, porque las habilidades lingüísticas en las que descansan muchas de sus facultades cognitivas han sido de pronto consideradas irrelevantes para la tarea que se tiene entre manos.

Al derrumbarse estos cimientos del conocimiento, otro tanto puede suceder con la autoestima y el sentido de identidad del niño. No es de extrañar que muchos de ellos luchen por seguir en la escuela y sacar provecho de sus estudios. Un reciente estudio realizado en

Zambia, por ejemplo, demostró que los alumnos que empiezan sus estudios utilizando el inglés en vez de su lengua materna no llegaron a adquirir la suficiente soltura en la lectura como para aprender bien antes de tercero a sexto.

Los expertos reconocen cada vez más la importancia de que los niños utilicen su lengua materna cuando empiezan sus estudios escolares. El uso de esa lengua convalida sus experiencias. Les ayuda a aprender sobre la naturaleza misma del lenguaje y cómo utilizarlo para que el mundo, incluyendo todos los aspectos del plan de estudios escolar, adquiera sentido.

La lengua materna es una base fundamental del aprendizaje. Pero la adquisición de soltura en una lengua nacional —o incluso en una tercera lengua internacional, como el francés o el inglés— tiene también ventajas. Amplía la comunicación y, más adelante, ofrece más oportunidades para adquirir una educación superior o acceder a puestos de trabajo. Los educadores aborígenes encomian este aprendizaje bidireccional, que ayuda a los estudiantes a parti-

cipar en la comunidad y también en el mundo exterior.

Tras los primeros cursos —por lo menos al final del ciclo de primaria— lo ideal sería que los estudiantes que empiezan sus estudios en su lengua materna añadiesen una lengua nacional a la propia. Esta lengua podría ser, por ejemplo, una lengua occidental, la lengua de un ex-colonia, como el francés en Senegal, o una lengua indígena dominante, como el hindi en la India. Determinar qué lengua nacional debe introducirse en la escuela, no obstante, puede ser objeto de debate político.

En muchos países, este ideal de educación bilingüe raramente se da, a pesar del hecho de que la mayoría de la población del mundo tiene que servirse de más de una lengua en su vida diaria. Las consideraciones políticas y culturales a menudo desempeñan su papel. Por ejemplo, muchos padres y responsables de la toma de decisiones son partidarios de enseñar en la lengua nacional desde el principio, como medio para ayudar a que los niños se integren en la cultura dominante. Por esta razón, algunos padres nunca enviarán a sus hijos a una escuela que enseñe sólo en la lengua materna.

La escasez de materiales y de programas de capacitación han obstaculizado también el objetivo de la doble lengua. Para empezar, puede que los maestros no hablen las lenguas locales o indígenas de sus estudiantes, e incluso si las hablan, a menudo se encuentran en el aprieto de buscar materiales en esas lenguas que sirvan para el plan de estudios. Además, incluso los maestros que dominan una lengua local necesitarán más capacitación sobre cómo enseñar la lengua nacional como segunda lengua en cursos posteriores.

Para los Gobiernos, los costos de elaborar materiales de estudio y cursos para la enseñanza de los maestros pueden ser enormes, especialmente en aquellos sitios en que hay varias lenguas. África Occidental, por ejemplo, cuenta con entre 500 y 1.000 lenguas. Además, esos gastos deben sopesarse en relación al precio que la sociedad paga por los altos

índices de abandono escolar y de repetición de curso en las escuelas donde no existen esos programas.

Tanto si aprenden una segunda lengua en primero o en cuarto, a menudo los niños luchan con una lengua nueva, que puede ser radicalmente diferente a la suya en cuanto a vocabulario, estructura verbal y semántica. Por ejemplo, el khmer, una lengua indígena de Viet Nam, usa una escritura derivada del alfabeto sudindico, mientras que el vietnamita, la lengua nacional, utiliza el alfabeto romano. La mayoría de los niños aprende un sistema de escritura desde cero, en los primeros cursos, pero los que aprenden a escribir en una nueva lengua tienen que superar el obstáculo de relacionar signos con palabras que no les son familiares.

Países como Bolivia y Ecuador han progresado considerablemente en su educación bilingüe. Bolivia aprobó recientemente su Ley de Reforma de la Educación, que apoya el derecho a la lengua materna. Burundi, Kenya, Rwanda, Somalia, Tanzania y Zimbabwe han introducido la educación en lengua nativa en las escuelas primarias, y pueblos de Burkina Faso han hecho lo mismo en las escuelas de gestión comunitaria. La política educativa de Papúa Nueva Guinea permite a las comunidades decidir en qué lengua se van a dar los cursos primero y segundo. En el Nepal, el UNICEF apoya los esfuerzos del Gobierno para elaborar materiales educativos en cuatro lenguas.

La instrucción temprana en la lengua materna es una estrategia clave para llegar a más de más de 130 millones de niños que no están escolarizados y ayudarles a sacar provecho de sus estudios.

Foto: Cuando se obliga a niños de cuatro, cinco o seis años a adoptar un segundo idioma, tienen que renunciar a un universo lleno de significados a cambio de uno menos familiar. Unas niñas acuden a una clase de inglés en Pakistán.

medio del caos. Los maestros y otros profesionales pueden responder a los efectos psicosociales y emocionales de la violencia sobre los niños. Pueden impartirles enseñanza acerca de la supervivencia y la seguridad y detectar la conculcación de los derechos humanos.

En un esfuerzo por restaurar y proteger el derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia, la UNESCO y el UNICEF formularon el concepto de “Edukit”, un sistema por el cual se envían materiales educativos y de formación de maestros a las zonas afectadas tan pronto como sea posible. Los niños reciben lápiz y papel, tiza y borradores, cuadernos y libros de ejercicios. Los maestros reciben guías de planes de estudios, materiales didácticos y libros de texto. Y las comunidades perturbadas pueden comenzar a reconstruir sus vidas. Los “Edukits”, que se utilizaron por primera vez en Rwanda y Somalia, han sido enviados al Afganistán, Ghana, el Iraq, Liberia, Malí, la República de Moldova, Sierra Leona, Somalia, el Sudán, la República Unida de Tanzania y Zambia.

También hay programas que ayudan a que las escuelas sean lugares donde se practica y se aprende la paz. En el Líbano y Sri Lanka (recuadro 9), los proyectos educativos nacidos en situaciones de conflicto han pasado a ser parte de los planes de estudios nacionales. Se enseña a los niños a resolver problemas, a negociar y a comunicarse, así como el respeto a sí mismos y al prójimo. Los niños aprenden que disfrutar de la paz es su derecho. La meta es reconciliar a las comunidades divididas y prevenir futuros conflictos.

En Croacia, donde los niños han padecido una cruel guerra civil, un proyecto innovador ofrece a los alumnos primarios 20 semanas de capacitación con el propósito de abordar el estrés psicosocial, aumentar la conciencia sobre los prejuicios, promover la resolución de conflictos y enseñar maneras de lograr la paz. Es uno de los diversos proyectos que se utilizan para contribuir a mitigar los efectos de los conflictos sobre los niños, así como abordar sus necesidades educacionales muy especiales.

El proyecto, resultado de la colaboración entre el UNICEF, CARE, McMaster



La educación contribuye a restablecer la normalidad y a sanar los traumas derivados de los conflictos armados. Unos estudiantes en Angola, que ha padecido un conflicto de 30 años de duración, utilizan materiales pedagógicos de un “Edukit” de UNESCO y UNICEF.

Un nuevo comienzo: Educación en situaciones de emergencia



UNICEF/Tanzania/Pirozzi

Son las 7:30 de la mañana de un lunes brumoso. La neblina matutina, mezclada con el humo de las hogueras de los campamentos, flota a lo largo de filas de “viviendas” de plástico azul, muy juntas unas de otras. Con su mejor atuendo —un jersey de llamativas listas que le llega hasta las rodillas, donado por alguien de otro continente—, Veridiane se incorpora a la fila de pequeñas figuras que balancean sus bolsas de plástico vacías. La fila de los niños serpentea hasta un pequeño claro bajo una gran acacia llamada “escuela”. Hay bancos hechos con piedras o con troncos amorosamente alineados por los padres. El profesor da la bienvenida a Veridiane y a sus compañeros en su primer día de escuela.

Tales escenas eran comunes en los campamentos de refugiados de Tanzania en 1994, tras la entrada multitudinaria de 500.000 refugiados desde Ruanda. Desde aquellos primeros días de las “escuelas bajo los árboles”, la educación en situaciones de emergencia llegó a incorporar al 65% de todos los niños del campamento, dando a sus vidas una estabilidad más que necesaria.

Veridiane y el resto de refugiados fueron repatriados por la fuerza a Ruanda en diciembre de 1996. Para entonces, una nueva oleada de refugiados del conflicto civil en Burundi y de la República Democrática del Congo había llegado a Tanzania. Muchas de las lecciones aprendidas en experiencias pasadas con refugiados ruandeses fueron aplicadas a este nuevo grupo de refugiados. A las pocas semanas de su llegada comenzaron a funcionar las “escuelas bajo los árboles” con materiales pedagógicos proporcionados por el UNICEF, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (OACNUR) y otros organismos. Para los 58.000 niños burundeses se imprimieron y distribuyeron libros de texto idénticos a los que utilizaban en las escuelas de su país. Los 20.500 niños congolese de los campamentos pronto también recibirán materiales educativos.

En muchos casos, los sistemas escolares del país de origen de los niños aceptan el plan de estudios impartido en los campamentos, que es el mismo que se emplea en esos países. De esa forma, seis niños congolese, en virtud a un

acuerdo entre los dos Gobiernos en cuestión, participaron en 1997 en los exámenes nacionales de la República Democrática del Congo, que fueron realizados en Tanzania. Continúan las negociaciones con el Gobierno de Burundi para que se reconozcan los títulos obtenidos en los campamentos, y así los niños no tengan que repetir curso cuando finalmente regresen a casa.

Sin embargo, algunos aspectos de la enseñanza de los refugiados siguen respondiendo a las características especiales de la situación. Por ejemplo, en los campamentos de Tanzania, los niños aprenden inglés y swahili, para que puedan comunicarse con las comunidades vecinas. Los niños reciben instrucción sobre sus derechos mediante folletos ilustrados publicados por Kuleana, una ONG que tiene su sede en Mwanza (al norte de Tanzania). La resolución de conflictos es también una parte vital del plan de estudios escolar, así como de las iniciativas en materia de educación de adultos que se realizan en los campamentos.

En los enfoques por etapas de la educación en casos de emergencia en todo el mundo, es necesario abordar en primer lugar las necesidades de los niños que padecen estrés psicosocial. Antes de que puedan organizarse planes de estudio y respuestas pedagógicas más formalizadas, los programas recreativos (deportes, teatro y arte) pueden ofrecer al niño la oportunidad de expresar y dar rienda suelta a sus sentimientos. En situaciones de crisis grave, las series de programas de capacitación como el Programa de Emergencia para la Enseñanza, concebido para Ruanda por la UNESCO, el UNICEF y la OACNUR, son de gran utilidad como respuesta inmediata a las necesidades educativas.

Sin embargo, ninguna de ellas deberían considerarse como medidas provisionales. Por el contrario, las situaciones de emergencia pueden ser ocasión de un nuevo comienzo, en el que se coloquen las bases de un sistema educativo que atienda más a los derechos del niño y que incluya enseñanzas sobre la democracia, los derechos humanos y la paz,

unos temas que todavía se abordan poco en la educación predominante.

El proyecto Enseñanza para la Paz, que cuenta con el apoyo del UNICEF, fue concebido tras los 16 años de guerra civil que asolaron al Líbano. Iniciado en 1989 en colaboración con el Gobierno libanés y 240 ONG, el proyecto ha capacitado a 10.000 jóvenes que, a su vez, han organizado actividades educativas de las que se han beneficiado unos 200.000 niños. El objetivo es fomentar la paz y una cultura de reconstrucción y reconciliación, haciendo hincapié en los derechos del niño y en su desarrollo, así como en la resolución de conflictos y en la educación medioambiental.

En Sri Lanka, que atraviesa su decimoquinto año de guerra civil, el proyecto de Educación para la Resolución de Conflictos está imbricando los valores de la tolerancia, la compasión, el entendimiento y la convivencia pacífica, el respeto a otras culturas y la resolución de los conflictos por medios no violentos. Desde que se puso en marcha en 1992, el proyecto ha llegado a más de un millón de niños de la enseñanza primaria y ha capacitado a más de 75.000 administradores y 30.000 dirigentes estudiantiles. En 1999, el proyecto se introducirá en las escuelas secundarias de Sri Lanka.

En un mundo donde casi 50 millones de personas han sido expulsadas de sus hogares, obligadas a atravesar sus fronteras como refugiadas, o convertidos en personas desplazadas dentro de su propio país (1 de cada 120 habitantes de la población mundial), nunca ha sido tan acuciante como ahora este nuevo concepto de educación de la población para situaciones de emergencia.

Foto: En Tanzania, las "escuelas bajo los árboles", como ésta, proporcionan estabilidad y continuidad educacional a los niños refugiados de los países vecinos.

University del Canadá y el Ministerio de Educación de Croacia, comenzó en 1996 con alumnos del cuarto grado en una de las cuatro zonas del país afectadas por la guerra, a fin de ayudar a los niños a resolver los problemas cotidianos, fomentar su autoestima y mejorar sus posibilidades de comunicación. En el año lectivo 1997-1998, el proyecto ya estaba funcionando en las cuatro zonas afectadas por la guerra y Mali Korak (Pequeños Pasos), una ONG local, se encargaba del componente de formación de maestros.

Entre los éxitos logrados figuran la reducción del estrés psicosocial, la mejor atmósfera en el aula y las actitudes positivas con respecto a la escuela, los progenitores y la vida en general. Se espera llevar este tipo de formación a los maestros y alumnos en los ocho grados de la escuela primaria y a los adolescentes en asociaciones de jóvenes.

Para poner coto al trabajo infantil

Es probable que la mayoría de los niños que no asisten a la escuela estén trabajando. Según estimaciones de la OIT, en los países en desarrollo hay 250 millones de niños que trabajan a jornada parcial o completa⁸⁸. El trabajo priva a los niños de obtener educación o beneficiarse con ella, pero al mismo tiempo, los sistemas educacionales no toman en cuenta las circunstancias especiales de los niños que trabajan. La mayoría de éstos quieren asistir a la escuela. Para atraer a la escuela a los niños que trabajan, para retener a todos los niños de edad y nivel de conocimientos apropiados y para reintegrar a los niños que han abandonado la escuela, es preciso que la educación esté estructurada para responder a las necesidades concretas de los niños que trabajan, sus familias y sus comunidades (recuadro 10). En particular, es menester considerar el trabajo agrícola y doméstico, las formas más ocultas de trabajo infantil, que afectan desproporcionadamente a las niñas.

A fin de transformar la educación para que deje de ser parte del problema del trabajo infantil y se transforme en un elemento clave de la solución, será necesario

Los sistemas educacionales no toman en cuenta las circunstancias especiales de los niños que trabajan. La mayoría de éstos quieren asistir a la escuela.

La India: Ayudar a los pobres a escoger escuela



UNICEF/5683/Vilas

En Andhra Pradesh, el quinto estado de la India en extensión, 75 pueblos ya no tienen niños que trabajen porque están escolarizados gracias, en gran parte, a los esfuerzos que la Fundación M. Venkatarangaiya ha realizado durante los últimos siete años. Desde el inicio del programa en 1991, los esfuerzos de la Fundación M. Venkatarangaiya se han encaminado a dos objetivos inextricablemente unidos: ningún niño debe trabajar y todos los niños deben ir a la escuela.

El programa de la Fundación M. Venkatarangaiya se empezó a aplicar en cinco pueblos, donde se escolarizó a 16 niñas. En 1998, más de 80.000 alumnos de entre 5 y 7 años, niños y niñas, fueron matriculados por la Fundación en escuelas públicas a lo largo y ancho del distrito de Ranga Reddy.

“La esencia del programa es conseguir que la comunidad acepte la idea de que ningún niño debería trabajar”, explica Shanta Sinha, secretaria fideicomisaria de la Fundación y profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Hyderabad. “Ello es en sí mismo una

tarea extremadamente difícil ya que hay por medio un enorme conflicto de intereses. Para los padres significa la pérdida inmediata de ayuda, en tanto que para los empleadores supone la desaparición de una mano de obra asequible. Para el profesor acaba traducéndose en un gran aumento del número de niños por aula, mientras que la comunidad en su conjunto carga con una responsabilidad adicional”.

Más difícil todavía que resolver estos conflictos de intereses es transformar los valores sociales y normas culturales que sustentan la idea de una infancia trabajadora. El modo en que la Fundación M. Venkatarangaiya ha logrado este cambio es un modelo de organización comunitaria y de creación de consenso entre los padres y los mismos niños, y los profesores — muchos de los cuales se han agrupado en un “Foro para la Abolición del Trabajo Infantil”—, los jóvenes voluntarios conocidos como “activistas en pro de la educación”, los funcionarios locales y los patronos.

En primer lugar, la Fundación, por medio de voluntarios, se puso en con-

tacto directamente con cada familia a fin de determinar la situación de cada niño del distrito. Se matriculó a los niños de 5 a 8 años de edad en escuelas normales y los de 9 a 14 años fueron enviados a escuelas nocturnas especiales o a campamentos residenciales, durante los tres meses de verano, en donde asistieron a una especie de “curso-puente” preparatorio antes de matricularse en las escuelas normales. Unos comités de padres vigilaron las experiencias y los progresos de ambos grupos de estudiantes.

Simultáneamente, la Fundación celebró reuniones públicas, pegadas de carteles y concentraciones. Se revitalizaron tanto las asociaciones de padres y enseñantes en cada pueblo como los comités administrativos a nivel de distrito. “A medida que se aumenta la presión para animar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela”, dice la Profesora Sinha, “se alienta a los empleadores a dejar de contratar a niños. Ha habido algunos casos en los que los patronos, bajo la presión de la comunidad, se han ofrecido a subvencionar la educación de niños que otrora trabajaron para ellos. La comunidad ha respondido homenajeando a estos antiguos patronos”.

Con el aumento del número de niños escolarizados, el personal docente se vio obligado a hacer frente a nuevas exigencias. Con fondos provenientes en parte de la misma comunidad se contrató a maestros comunitarios suplementarios, muchos de los cuales eran alfabetizados de primera generación, para que sirvieran a los alumnos de enlace entre el mundo del trabajo y la escuela. Los maestros públicos recibieron el apoyo de la Fundación, que organizó diversos cursos prácticos centrados en las actitudes de los maestros hacia los niños trabajadores que asisten por primera vez a la escuela, y otros sobre los problemas específicos de los niños trabajadores.

A medida que maduraba el programa, el papel de la Fundación fue mejorando también. En 1997, la Fundación formó a más de 2.000 jóvenes voluntarios, maestros públicos, maestros de “curso-puente”, mujeres dirigentes y

funcionarios elegidos y de organizaciones no gubernamentales.

Al contrario que la mayoría de los programas, la Fundación M. Venkatarangaiya no ofrece incentivos económicos o recompensas ni a los niños ni a sus familias. Pero su enfoque ha tenido tal éxito que el Gobierno estatal lo está copiando en otros pueblos. ¿Cómo explica la Fundación su experiencia?

“La opinión de la Fundación”, dice la Profesora Sinha, “es que, en muchos casos, se ha puesto a los niños a trabajar porque no estaban escolarizados y no al revés”. La experiencia de la Fundación M. Venkatarangaiya contradice claramente la teoría en boga de que las necesidades económicas son las que hacen que los padres pobres prefieran que sus hijos trabajen en vez de ir a la escuela. Las familias pobres de Andhra Pradesh, cuando se les da la oportunidad y se les anima a hacerlo, se apresuran a sacar a sus hijos del trabajo y los matriculan en la escuela. “Parece que hemos dado con un tema que es especialmente sensible para los padres, por las esperanzas que tenían depositadas en sus hijos”, dice la Profesora Sinha. “El programa les ha tocado una fibra muy íntima”.

Foto: Para mantener a los niños en la escuela, es necesario transformar los valores sociales y las normas culturales que refuerzan la idea del trabajo de menores, una tarea que exige la participación de toda la comunidad. Una niña trabaja en una tienda de té en la India.

introducir considerables innovaciones y utilizar técnicas no tradicionales. Será necesario mejorar la formación de maestros y los materiales escolares e introducir mayor flexibilidad y creatividad en la administración educacional, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los planes de estudios, los horarios escolares y la ubicación de las escuelas. Es necesaria la movilización de la sociedad civil, especialmente de los niños. Los niños están participando más regularmente en la planificación de sus propias actividades escolares, como por ejemplo en la Escuela Nueva en Colombia, donde se reúnen frecuentemente consejos infantiles como parte de la educación cívica.

El UNICEF está cooperando con los gobiernos en varios proyectos para satisfacer las necesidades de los niños que trabajan. Los programas de becas escolares en el Brasil han proporcionado subsidios educacionales a las familias más pobres, como incentivo económico para reducir la tasa de abandono escolar. Por ejemplo, la Bolsa Criança Cidadã, programa del Gobierno federal en regiones del país donde hay prevalencia de trabajo infantil, otorga subsidios a las familias y las secretarías municipales de educación para que amplíen los deportes, las actividades culturales y la enseñanza escolar cuando los niños trabajadores asisten a la escuela. Los niños trabajadores en el Distrito Federal se benefician con el programa Bolsa-Escola, que proporciona el equivalente de un salario mínimo (aproximadamente 100 dólares mensuales) a sus familias, subsidio que se pierde cuando la asistencia del niño es inferior al 90% durante el año lectivo. Esos programas, sumados a acciones para mejorar la calidad de la enseñanza primaria, han reducido las tasas de abandono escolar.

En Bangladesh, un memorando de entendimiento ha proporcionado una respuesta rápida y creativa en forma de proyectos extraescolares para niños que anteriormente trabajaban en la industria del vestido. El acuerdo, suscrito por la Asociación de Fabricantes y Exportadores de Ropa de Bangladesh (BGMEA), la OIT y el UNICEF en julio de 1995, estipula que los niños menores de 14 años



UNICEF/90-002/T/0116

Una niña emite su voto durante una elección de un consejo estudiantil en Colombia, donde los niños participan habitualmente en la planificación de las actividades de la escuela.

Las escuelas comunitarias de Egipto: Un modelo para la educación de la niña



UNICEF/98-0402/Goodsmith

Sorprendentemente, las innovaciones educativas se encuentran con más facilidad en las desheredadas comunidades rurales del sur de Egipto que en los barrios ricos de El Cairo. Allí donde el desierto se junta con los lujuriosos cultivos que bordean el Nilo y las montañas se elevan sobre el valle, las sagradas tradiciones están cediendo terreno a escuelas centradas en el niño que están atrayendo a los estudiantes más abandonados: las niñas.

Alrededor del 25% de la población rural del sur de Egipto vive en aldeas aisladas y escasamente pobladas, a no menos de 3 kilómetros de la escuela del pueblo más próximo. Las niñas son las más perjudicadas por esta situación. En la mayor parte de las zonas rurales meridionales, la tasa media neta de matriculación entre las niñas oscila entre el 50% y el 70%, frente al 72% de la media nacional. En las situaciones más extremas, sólo hay 12 niñas matriculadas por cada 100 niños en algunas zonas remotas.

En Asyut, Suhag y Qena —algunas de las provincias meridionales más pobres— se han construido cerca de 200 escuelas comunitarias. Su éxito, ya que

han logrado eliminar obstáculos para la educación de la niña y fomentar la participación activa en las aulas tanto de niñas como de niños, ha llevado a integrar sus principios de enseñanza y aprendizaje de calidad en el sistema educativo oficial.

Nadia, que creció en el entorno acogedor de la escuela aldeana de Al Gamayla, es actualmente una adolescente, con una sana autoestima y una sólida formación educativa. Ahora asiste a una escuela preparatoria secundaria en el pueblo de Om Al Qossur (Asyut), y tiene previsto proseguir su educación hasta ingresar en la universidad, aspiración ésta que respalda enérgicamente su familia. “Cuando no estaba más que en tercer grado, leía y escribía con mayor facilidad y habilidad que su hermano mayor, que había ido a la escuela del pueblo más próximo. Entonces empezamos a confiar en sus consejos. Ella era la que escribía nuestras cartas personales a su tío, que está trabajando en el Golfo”, dijo su padre.

Los profesores de la escuela secundaria de Nadia pronto se dieron cuenta de su destreza académica y su activa participación en clase, y ello los animó a diri-

girse al proyecto de escuela comunitaria a fin de buscar orientación sobre sus nuevos métodos de aprendizaje activo, entre ellos las actividades autodirigidas, el aprendizaje basado en la práctica, el trabajo en grupos y la participación de los niños en la gestión de la clase.

Los logros de alumnos como Nadia y otros 4.000 niños, que se han convertido en estudiantes activos, son el factor que han impulsado al Ministerio de Educación y al Gobierno de Egipto a ampliar el proyecto de escuelas comunitarias. Se van a agrandar algunos componentes del proyecto, como la capacitación de profesores y directores de escuela en pedagogía del aprendizaje activo, la elaboración de material autoeducativo y la puesta a prueba de sistemas de promoción flexibles, que asciendan de grado a los niños cuando alcancen un determinado nivel de aprendizaje y no sólo cuando aprueben un examen parcial o anual.

Las escuelas comunitarias iniciaron su andadura en 1992 gracias a la fuerte cooperación existente entre el Ministerio de Educación, las comunidades, las ONG y el UNICEF. Al agrupar a varios cursos en una misma aula, constituyen un modelo de aprendizaje activo que resulta especialmente atractivo para las niñas, ya que está basado en los principios de la propiedad comunitaria y de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Conforme a los principios contenidos en el Convenio sobre los Derechos del Niño, las escuelas fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas como base del aprendizaje permanente.

Las escuelas comunitarias, con apoyo del Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), se están incorporando a una iniciativa gubernamental puesta en marcha en 1993 que se denomina escuelas “de un aula”, y que está también orientada hacia las niñas de las aldeas rurales deprimidas. Las escuelas funcionan en más de 2.000 comunidades de todo el país.

La integración de los dos proyectos empezó realmente en 1995. Se creó, por decreto ministerial, un Comité de

Innovación Educativa, con el fin de estrechar los lazos entre ambas iniciativas e incorporar los mejores métodos de los dos proyectos en el sistema básico educativo general, estimulando así la introducción de innovaciones en la educación como parte de un proceso en marcha. La enseñanza activa y la gestión de la clase desde la perspectiva del niño se han incorporado a las escuelas oficiales.

El Comité de Innovación Educativa es el núcleo del Ministerio de Educación, y entre sus miembros hay gentes procedentes de las universidades, de la agencia nacional de alfabetización y de los medios de comunicación, así como personal del Ministerio de Asuntos Sociales. El Ministerio de Educación propuso recientemente que se incluyeran ONG, miembros de la comunidad y hombres y mujeres de negocios, así como funcionarios de sanidad y medio ambiente.

Con una demanda tan acusada de educación de calidad por parte de las comunidades, de los padres y de los encargados de la formulación de políticas, se ha creado un movimiento que tiende a considerar las escuelas comunitarias como un catalizador del cambio social y de la transformación personal. La demanda de enseñanza de calidad y la asunción por parte de las comunidades de la responsabilidad y propiedad de sus escuelas están estableciendo una sólida base para el desarrollo sostenible y el aprendizaje permanentes. Algunos lo denominan la revolución silenciosa; se trata de una ansiada colaboración con miras al aprendizaje y a la potenciación comunitarias.

Foto: Una niña en un aula de Asyut, Egipto.

deben dejar de trabajar, ser colocados en escuelas y recibir un estipendio mensual. Las lecciones obtenidas del memorando de entendimiento se han incorporado en un programa de educación básica para niños urbanos a los que es difícil llegar⁵⁹.

Elemento 3. Sensibilidad a las cuestiones de género y educación de las niñas

“Cultivo de tomates” es el tema de la lección agrícola de hoy en la escuela comunitaria de al-Akarma, en Alto Egipto. En medio de la lección, Nagwa levanta la mano. La maestra le da permiso para hablar y Nagwa, muy cortés, pero decididamente, corrige la información aportada por la maestra sobre cómo y dónde crecen los tomates. La maestra agradece a Nagwa e insta a la clase a aplaudirla⁶⁰.

Ésto es lo que sucede en un aula sensible a las cuestiones de género. El tema es pertinente a las vidas de los alumnos; la interacción entre maestro y alumno es mutuamente respetuosa; se alienta a una niña a participar en lugar de limitarse a escuchar pasivamente; y se valora su contribución (recuadro 11).

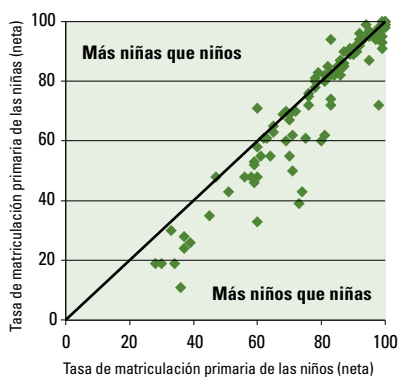
Las inversiones en los sistemas educacionales para que incluyan a todos, benefician a los niños en general. Lamentablemente, las aulas como la de Nagwa siguen siendo mayormente la excepción. La discriminación contra las niñas es el mayor impedimento para lograr la Educación para Todos.

El derecho de las niñas a una educación de alta calidad que responda a sus necesidades es denegado muy a menudo, incluso a las niñas que llegan a las aulas. Su aprendizaje y su autoestima puede quedar socavado por lecciones y libros de texto colmados de mensajes implícitos y explícitos de que las niñas son menos importantes que los niños varones. Sus maestros —tanto mujeres como hombres— pueden elogiar a los varones, recompensarlos con una mayor atención y ofrecerles más oportunidades de liderazgo. En la escuela, tal vez se asigne habitualmente a las niñas tareas de mantenimiento que sólo se asignarían a los varones para castigarlos.

La discriminación contra las niñas es el mayor impedimento para lograr la Educación para Todos.

Gráf. 7 Matriculación primaria: Donde están los niños y las niñas

Tal como indica este diagrama de dispersión sobre la tasa neta de matriculación de niños y niñas en los países en desarrollo, hay más niños que niñas matriculados en los países donde la matriculación general es reducida, pero la paridad de género aumenta a medida que se incrementan los niveles de matriculación general. Una matriculación más alta entre los niños puede observarse en la parte inferior del diagrama, mientras que una matriculación más elevada entre las niñas puede verse en la parte superior.



Fuente: *Estado Mundial de la Infancia 1998*, UNICEF, Nueva York, 1997 (Tabla 4)

Una clase sensible a las cuestiones de género debería contener aproximadamente iguales cantidades de niñas y varones y el rendimiento de unos y otros debería ser similar, pero hay en el mundo muchas clases que no satisfacen esos criterios sumamente básicos. Por ejemplo, de los 130 millones de niños de 6 a 11 años de edad de países en desarrollo que, según se estima, no asisten a la escuela, 73 millones son niñas⁶¹. En el decenio de 1990 se ha destacado la importancia de reducir esta discrepancia de género mediante estrategias bien definidas para promover la educación de las niñas, que ocupó un lugar preeminente en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, aprobada por 155 países: “La prioridad más urgente es asegurar el acceso a la educación a niñas y mujeres, mejorar la calidad de la educación y eliminar todos los obstáculos que traban su activa participación. Deberían eliminarse todos los estereotipos de género en la educación”⁶² (gráficos 7 y 9).

Esas palabras fueron cuidadosamente escogidas para referirse no sólo a la calidad de la educación disponible para las niñas y la necesidad de eliminar todas las barreras que se oponen a la asistencia de éstas a la escuela, incluidas las relativas a provisiones culturales o falta de voluntad política, sino que también se refirieron a los aspectos físicos del problema, como la falta de espacio o de instalaciones apropiadas en las escuelas. Muchas niñas abandonan la escuela cuando comienzan a menstruar, lo cual las hace particularmente vulnerables cuando no hay retretes separados.

Hay ahora un reconocimiento casi universal de los amplios beneficios sociales de educar a las niñas, entre ellos:

- ▶ Cuanto más educada es una madre, tanto más se reduce la mortalidad de lactantes y niños (gráfico 8).
- ▶ Los hijos de madres más educadas tienden a estar mejor nutridos y a padecer menos enfermedades.
- ▶ Los hijos (y particularmente las hijas) de madres más educadas tienen más probabilidades de recibir educación y alfabetización (gráfico 10).
- ▶ Cuanto más años de educación haya recibido una mujer, tanto más tardío

será su matrimonio y tanto menor será el número de hijos que probablemente tendrá.

- ▶ Las mujeres educadas tienen menos probabilidades de morir de parto.
- ▶ Cuanto más educada sea una mujer, tanto más probable será que tenga oportunidades y opciones en la vida y evite ser oprimida y explotada por su familia o su situación social.
- ▶ Las mujeres educadas tienen más probabilidades de ser más receptivas a las iniciativas de desarrollo, de participar e influir en ellas y de enviar a sus propias hijas a la escuela.
- ▶ Las mujeres educadas tienen más posibilidades de desempeñar un papel en la adopción de decisiones políticas y económicas a escala de comunidad, región y país.

Si bien el mayor problema mundial es la falta de acceso de las niñas a educación de calidad, al parecer se está planteando un problema en la educación de los niños varones. Es evidente que en algunas regiones la matriculación de los varones es menor y su tasa de abandono escolar, mayor. Éste es un fenómeno de antigua data en países con tradiciones pastorales, como Lesotho y Mongolia, donde siempre se ha esperado de los niños varones que cuiden el ganado. Pero ahora también es un problema creciente en el Caribe, donde las niñas no sólo permanecen más tiempo en la escuela, sino que tienen un rendimiento sustancialmente mayor que el de los varones en los niveles primario y secundario. Esas comprobaciones son posiblemente la primera manifestación en el mundo en desarrollo de un problema de educación de los niños varones que existe en los países industrializados (recuadro 12).

Para proteger el derecho del niño a la educación, las escuelas y los sistemas educativos deben ser “sensibles a las cuestiones de género”. ¿Qué significa esto? En la práctica, la mayoría de las reformas introducidas para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar los derechos del niño también harán que la educación sea más sensible a las cuestiones de género. Entre las principales medidas de eficacia comprobada para promover la escolarización de las niñas que también mejoran la

calidad de la experiencia escolar para todos los niños figuran las siguientes:

- ▶ **Ofrecer** en el aula una experiencia de aprendizaje centrada en el niño que estimule lo mejor en cada persona, se base en la vida y el medio ambiente de la comunidad e incluya aprendizaje en el idioma local.
- ▶ **Contratar y capacitar** a maestros para que sean sensibles a las cuestiones de género y los derechos del niño. En algunas zonas se necesitan más maestras que sirvan como modelos de comportamiento para las niñas y aseguren que los progenitores estén cómodos con el ámbito del aula. Un estudio del UNICEF sobre países que han logrado la educación primaria universal en etapas iniciales de su proceso de desarrollo indican que es eso lo que hicieron esos países: emplearon una proporción mucho mayor de mujeres maestras⁶³. Sin embargo, el objetivo de todos los maestros, hombres y mujeres, debe ser crear aulas donde las niñas y los varones puedan contribuir por igual. La contratación de mayor cantidad de mujeres maestras tendrá una utilidad limitada si siguen descuidándose las necesidades de la niña. Es preciso cambiar totalmente el proceso educacional.
- ▶ **Eliminar** los prejuicios de género de las imágenes y ejemplos que presentan los libros de texto y los materiales de aprendizaje. Dado que esas imágenes tienden a presentar a los varones en situación de actividad, poder y autoridad, su eliminación podría parecer perjudicial para los niños varones. En realidad, los varones se benefician con planes de estudios que los alienten a un comportamiento basado en quienes ellos son y no en lo que la sociedad espera de ellos. Probablemente, si se revisaran a fondo los libros de texto, los materiales del aula y los planes de lecciones, se aumentaría su calidad general y su pertinencia a las vidas de los niños.
- ▶ **Otorgar** a la comunidad local mayor control sobre las escuelas, promover su mayor participación en sus actividades y velar por que los progenitores y las familias participen en lograr que la

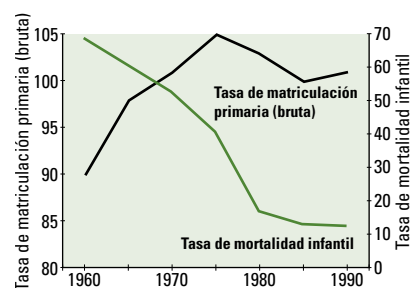
educación sea sensible a las cuestiones de género.

- ▶ **Velar** por que los directores, supervisores y otros funcionarios administrativos sean sensibles a las cuestiones de género, lo cual redundará en escuelas donde las niñas y los niños varones dispongan de un buen ámbito de aprendizaje, seguro y limpio. Esto abarcaría instalaciones que no desalienten la asistencia de las niñas y también incluiría un mejor equilibrio de género entre directores, supervisores y otros funcionarios administrativos.
- ▶ **Recopilar** estadísticas educacionales y asegurar que estén desagregadas por género, para obtener un panorama fidedigno del acceso de las niñas a la educación y su participación en ella. Los datos desagregados por ubicación geográfica, grupo socioeconómico y, de ser pertinente, grupo étnico y lingüístico, contribuirán a detectar otros posibles motivos de discriminación.
- ▶ **Ofrecer** programas que fomenten la atención de los niños de corta edad para el crecimiento y el desarrollo del niño (véase “Elemento 5. Cuidado del niño de corta edad”). Este tipo de atención y estimulación preescolar realza la autoestima y la preparación para la escuela de todos los niños, pero la posibilidad de que las niñas permanezcan en la escuela al parecer aumenta aun más que para los niños varones.
- ▶ **Ubicar** las escuelas más cerca de la vivienda de los niños. Esto puede lograrse mediante la localización en mapas de las escuelas para detectar las zonas donde hay menos servicios y estableciendo pequeñas escuelas de multigrados en zonas rurales remotas. Estas medidas hacen más accesible la escolarización a todos los niños, pero alientan particularmente la matriculación de las niñas.
- ▶ **Establecer** horarios flexibles de lecciones para posibilitar que participen niños que de otro modo podrían alejarse debido a sus responsabilidades familiares en los campos o en el hogar.
- ▶ **Ofrecer** educación gratuita o velar que no se niegue educación a los niños porque sus padres no pueden costearla.

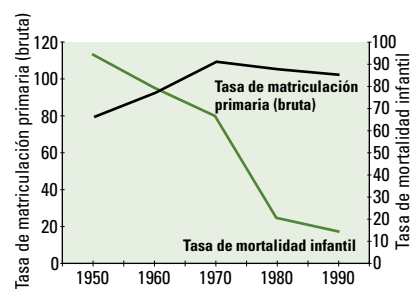
Gráf. 8 Las repercusiones de la educación en la mortalidad infantil

Un estudio del UNICEF realizado en 1997 analizó las repercusiones sobre la salud de las intervenciones en materia de salud, nutrición, agua y saneamiento y educación en nueve países y el estado de Kerala en la India, todos los cuales habían logrado una importante reducción de la mortalidad de lactantes. De todas las intervenciones, las relativas a la educación reflejaron las mayores repercusiones sobre los indicadores de salud, incluidas las tasas de mortalidad de lactantes y niños menores de 5 años, esperanza de vida al nacer y fecundidad total. A manera de ejemplo, los gráficos que se presentan a continuación muestran un descenso en la tasa de mortalidad de lactantes precedida por un aumento de la matriculación en la enseñanza primaria en la República de Corea y Costa Rica.

República de Corea



Costa Rica



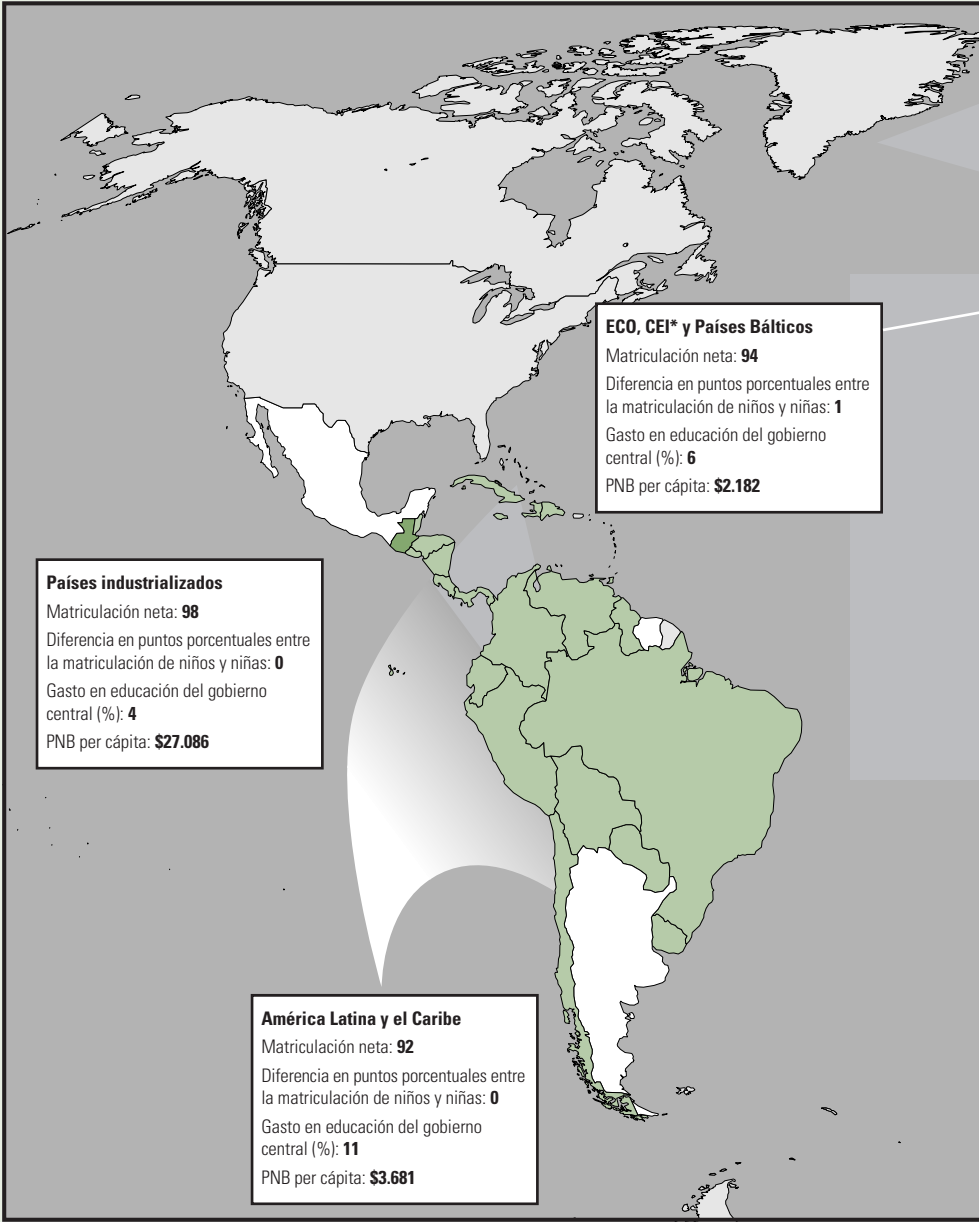
Fuente: Santosh Mehrotra y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.

Gráf. 9 Un vistazo: La diferencia por razón de género en la enseñanza primaria e indicadores afines

El sesgo entre los géneros en materia de enseñanza primaria, que aparece en el mapa, es la diferencia en puntos porcentuales entre la tasa neta de matriculación en la escuela primaria de los niños y la de las niñas. En la mayoría de los países en desarrollo, la matriculación de los niños es superior a la de las niñas. La diferencia es mayor en Asia meridional, donde la matriculación de los niños es 12 puntos porcentuales superior a la de las niñas; en Oriente Medio y África septentrional es de 9 puntos porcentuales y en África al sur del Sahara es de 4 puntos porcentuales. En los países industrializados no hay diferencias entre los niños y las niñas; en América Latina y el Caribe, la matriculación de las niñas es superior a la de los niños.

Fuentes: UNESCO y UNICEF, 1998, para la matriculación neta. *Estado Mundial de la Infancia 1998* y *Estado Mundial de la Infancia 1999*, UNICEF, Nueva York, 1998, para las cifras sobre matriculación, sobre los porcentajes del gasto del gobierno central en la educación y el PNB per cápita; ONUSIDA para las cifras sobre VIH/SIDA; OIT para cifras sobre trabajo de menores.

Nota: Este mapa no refleja la posición del UNICEF sobre la situación jurídica de ningún país o territorio ni la delimitación de ninguna frontera. La línea de puntos representa aproximadamente la Línea de Control en Jammu y Cachemir acordada por la India y el Pakistán y las respectivas reclamaciones fronterizas entre China y la India.

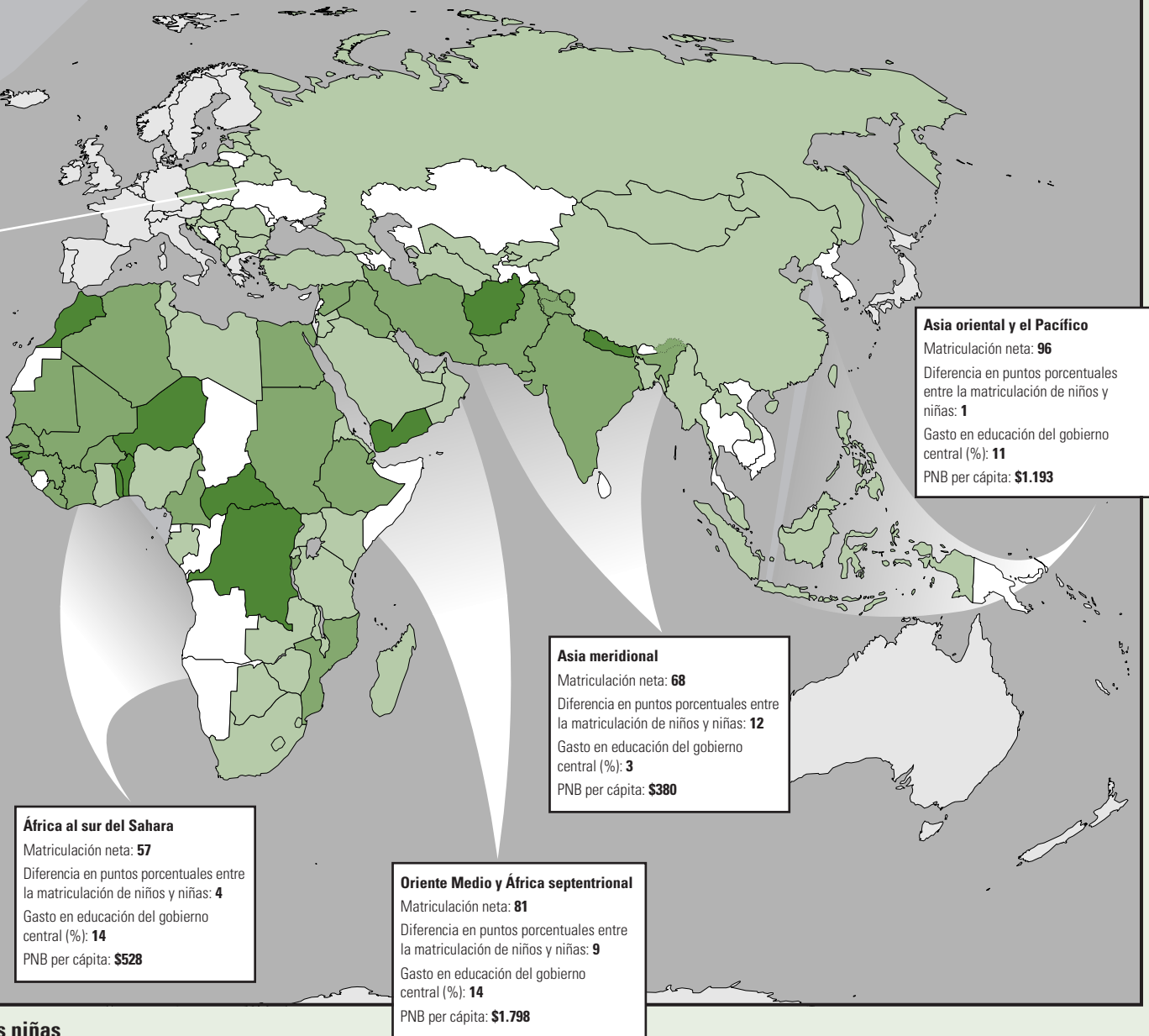


Diferencia en puntos porcentuales entre la matriculación en la escuela primaria de los niños y niñas



Cifras a tener en cuenta

Más de 8,2 millones de niños de 14 años o de menor edad han perdido a su madre o a sus dos progenitores por causa del SIDA —7,8 millones solamente en África al sur del Sahara— y esta cifra aumenta en 50.000 al año. En los países en desarrollo, unos 250 millones de niños entre los 5 y los 14 años trabajan —unos 153 millones en Asia, 80 millones en África y 17,5 millones en América Latina. Estos millones de niños trabajadores y huérfanos a causa del SIDA corren el riesgo de que se deniegue su derecho a la educación básica, una conculcación que obstaculizaría aún más sus posibilidades para escapar de la pobreza y la explotación.



os y las niñas

Para una lista de los países de cada región, ver la lista de países de los resúmenes regionales en la página 122.

* Europa Central y Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Bálticos.

Los directores y administradores de escuelas deben promover el aprendizaje de alta calidad y centrado en el niño y asegurar que las escuelas sean lugares seguros, donde las niñas se sientan respetadas y estén en condiciones de seguridad física e intelectual.

Las familias pobres, al enfrentar la opción de enviar a la escuela a sus hijos varones o a sus hijas, a menudo optan por enviar a los primeros.

La sensibilidad de género no es meramente una faceta de la revolución en materia de educación, sino que está incorporada íntimamente en su trama misma. Las medidas encaminadas a fomentar la participación de las niñas promueven la causa de la educación universal en todos los frentes.

Por consiguiente, la adopción de decisiones en todos los planos del sistema debe fundamentarse en un enfoque consciente de las cuestiones de género. En el plano nacional, es preciso que las decisiones sobre educación se basen en información con especificidad de género a fin de asegurar, como prioridad absoluta, la igualdad. Asimismo, es preciso disponer de suficientes recursos para que las familias ya no deban absorber los costos directos e indirectos de la escolarización.

Los directores y administradores de escuelas deben promover el aprendizaje de alta calidad y centrado en el niño y asegurar que las escuelas sean lugares seguros, donde las niñas se sientan respetadas y estén en condiciones de seguridad física e intelectual, respecto del hostigamiento, la indisciplina, la violencia y el acoso sexual que las abruman en tantas escuelas. Los maestros deben utilizar materiales sensibles a las cuestiones de género y tener conciencia de sus propios prejuicios, para asegurar que las niñas participen tan frecuentemente como los niños varones y de la misma manera. También es preciso que los maestros incluyan en los planes de estudios materiales acerca de las contribuciones femeninas a la sociedad y a la comunidad local, especialmente cuando tal contribución está oculta o se la valora en menos.

El Programa de Educación de las Niñas, una iniciativa de alcance mundial del UNICEF, está tratando actualmente de alcanzar esas metas en más de 50 países, incluidos los de las tres regiones que tienen una mayor discrepancia de género: África al sur del Sahara, Asia meridional y Oriente Medio y África del Norte. Estas dos últimas regiones tienen ante sí un ca-

mino largo y escabroso antes de llegar a la equidad, pero al menos ha aumentado durante el último decenio la matriculación de niñas en escuelas primarias.

En la región del Oriente Medio y África del Norte, el adelanto ha sido notable, pero no obstante, dentro de esa región varían mucho las circunstancias de cada país. Bahrein y Jordania han eliminado completamente la discrepancia de género en la enseñanza primaria y Arabia Saudita casi lo ha logrado. Por otra parte, Marruecos tiene una discrepancia de género de 19 puntos porcentuales entre la matriculación de los varones y las niñas.

No obstante, en general los países de la región, en su mayoría, han logrado progresos sustanciales, lo cual refleja la prioridad que han asignado los gobiernos y los organismos internacionales a mejorar las oportunidades educacionales de la niña después de la Conferencia de Jomtien.

Los 17 programas por países del UNICEF en la región tienen un importante componente de educación femenina; los donantes de asistencia se han mostrado particularmente favorables a este tema; y se ha persuadido a los países de la necesidad de educar a las niñas, entre otras razones, y no la menor de ellas, por la creciente necesidad de contar con una fuerza laboral mejor capacitada y calificada. En los últimos años, el Gobierno de la República Islámica del Irán ha apoyado en particular la educación de niñas y mujeres campesinas.

Por otra parte, en África al sur del Sahara, la tasa bruta de matriculación de las niñas, un 51%, es inferior a la de 1985. La discrepancia de género en la región se ha reducido sólo debido a que la tasa de matriculación de varones ha disminuido aún más.

En la Conferencia Panafricana sobre Educación de las Niñas, celebrada en Uagadugú (Burkina Faso) en 1993, la UNESCO reconoció que África es un continente retrasado respecto de otros y exhortó a los gobiernos africanos, los organismos regionales, bilaterales e internacionales y las ONG a asignar prioridad a las educaciones de las niñas.

Afortunadamente, se está tratando con energía de lograr progresos en el decenio

de 1990, con las perspectivas de cosechar importantes dividendos en el próximo decenio. La Iniciativa sobre la Educación de las Niñas Africanas se está aplicando ahora, con el apoyo del UNICEF, en más de 20 países y tiene un respaldo financiero sustancial de los Gobiernos del Canadá y Noruega, hasta fines de 1999⁶⁴.

La Iniciativa está ayudando a los países a ensayar diferentes enfoques para subsanar la discrepancia en la matriculación de niños varones y niñas, pero una medida común es mejorar los sistemas educacionales en general a fin de proporcionar a las niñas una mejor experiencia educacional.

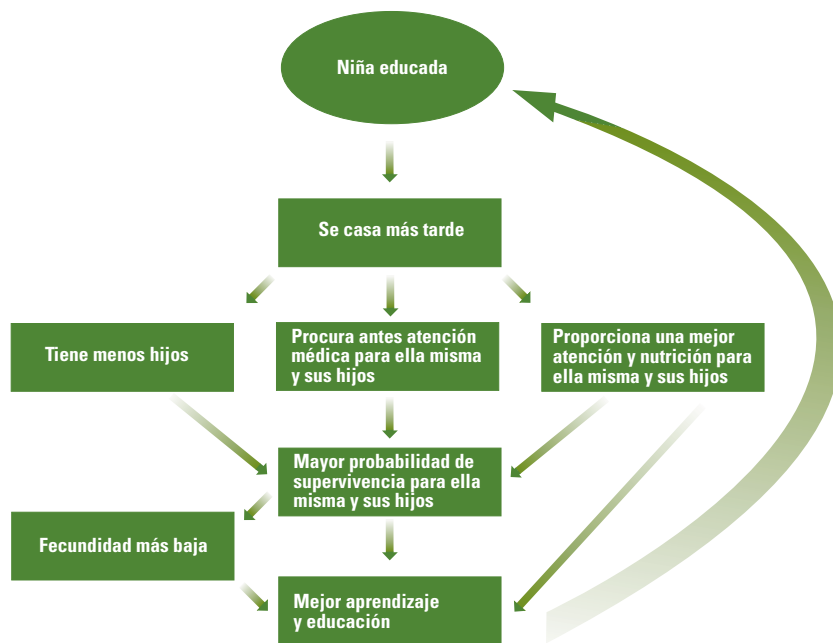
En Malí, por ejemplo, las limitaciones que obstaculizan la educación de las niñas son consideradas en el contexto más amplio de las deficiencias de todo el sistema educacional básico, de modo que en lugar de utilizar un enfoque fragmentario por proyectos, se hace hincapié en descentralizar la planificación y en lograr que el plan de estudios sea más pertinente. Los resultados preliminares son alentadores. En las escuelas participantes, las niñas constituyen un porcentaje mucho mayor de la población de alumnos que en las escuelas de aldeas vecinas⁶⁵.

El Programa para el Adelanto de la Educación de las Niñas en Zambia (PAGE) ha seleccionado cuestiones de género dentro del sistema, utilizando numerosas iniciativas, desde ensayar sus propias clases para niños de un solo sexo (no se dispone hasta ahora de los resultados), hasta aumentar el apoyo de los progenitores a la educación de las niñas mediante sesiones conjuntas con las alumnas y los progenitores. El intento de llegar a los progenitores —que ha contribuido a alentar a los campesinos a evaluar cómo asignan tareas en el hogar a sus hijos varones y a sus hijas— entraña el reconocimiento de que la sensibilidad de género comienza en el hogar y en la comunidad y no puede quedar relegada exclusivamente a la escuela.

En reuniones conjuntas de la escuela y la comunidad organizadas por PAGE, las actitudes siguen divididas, pero es evidente que el diálogo ha ayudado a mitigar la oposición encarnizada. Las siete provincias no incluidas en el programa origi-

Gráf. 10 Repercusiones generacionales de la educación de las niñas

Los beneficios de la educación de las niñas se van acumulando de generación en generación. Las mujeres educadas tienen mayores posibilidades de establecer familias más pequeñas con hijos más sanos que a su vez tienen mayores posibilidades de estar mejor educados que los hijos de las mujeres que no han recibido ninguna o escasa educación. Con el tiempo, una menor mortalidad infantil conlleva cambios en el comportamiento, y reduce la fecundidad. La reducción en el tamaño de los hogares mejora la atención de los niños, y una menor fecundidad reduce el tamaño de la población en edad escolar.



Fuente: Santosh Mehrotra y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.

nario solicitaron ser admitidas, tras lo cual el Gobierno inició PAGE en 1998.

Mientras tanto, a escala nacional el Ministerio de Educación de Zambia ha aceptado los siguientes 10 criterios en función de los cuales los inspectores juzgarán si una escuela tiene sensibilidad de género, criterios que también podrían ser útiles a otros países:

1. Matriculación de al menos el 45% de niños de uno u otro sexo.
2. Tasa de egreso del 80%.
3. Tasa de progresión de las niñas del 85%.
4. Al menos 40% de maestros de uno u otro sexo.
5. El maestro principal y el adjunto deben ser de sexos opuestos.
6. Un radio de no más de 5 kilómetros para las viviendas de los niños.

El problema del machismo: Cuando los muchachos rinden menos



UNICEF/95-0653/Toucoumji

Los padres se ocupan más de las hijas”, dice Sebastian Brizan, de 16 años. “Los muchachos también necesitamos protección”. Sebastian, que vive en Trinidad y Tabago, siente que tanto los padres como las escuelas prestan menos atención a los muchachos que a las muchachas. Comenzó a dejar de ir a la escuela en primaria. Dice que le aburría y que notaba que los profesores no ponían interés en su tarea. Al final, suspendió el Examen Común de Acceso, una prueba que hay que superar en los países anglófonos del Caribe si se quiere acceder a la escuela secundaria*.

En el Caribe, al contrario que en la mayoría del mundo en desarrollo, el rendimiento de los muchachos en la escuela es notablemente peor que el de las niñas: aprueban menos el Examen Común de Acceso y tienen muchas más posibilidades de dejar de asistir a clase que ellas. Al parecer, parte del problema reside en que los muchachos crecen con ideas muy estrictas sobre las funciones que corresponden a cada género.

* El examen se suprimirá en Trinidad y Tabago durante el año escolar 1999/2000.

“Nunca quise que nadie me tomara el pelo y me llamara ‘mariquita’”, dice Algie, de 17 años, de Dominica, al explicar por qué acostumbraba a ausentarse de la escuela.

“Los chicos no utilizan la educación de la misma forma”, dice una maestra de San Vicente y las Granadinas. “Tiene mucho que ver con la imagen. No quieren que se les vea como empollones, y un empollón es alguien que trabaja de firme en clase”. Un maestro de Barbados coincide en esa opinión. “Prefieren más bien que se les considere de los que no dan golpe. Ser muchacho y estudioso no es muy popular. No es cosa de hombres”.

El hecho de que, en el Caribe —y especialmente en Jamaica—, los educadores varones estén en franca minoría frente a las maestras no hace sino agravar el problema. En esta región, los modelos de roles educativos masculinos de carácter positivo son tan difíciles de conseguir como lo son los femeninos en muchos países en desarrollo. Esto también vale para las escuelas primarias en el mundo industrializado, en donde los muchachos son educados casi exclusi-

vamente por mujeres; el problema del bajo rendimiento educativo de los estudiantes varones está haciendo sonar las alarmas también en estas regiones.

En fechas tan recientes como principios de el decenio de 1980, la preocupación básica en el mundo industrializado se centraba, como en muchos países en desarrollo hoy en día, en el bajo rendimiento de las niñas antes que en la problemática de los muchachos. Sin embargo, en la actualidad las niñas superan en general a los niños por lo que a logros académicos se refiere. Algunos observadores vinculan este dato con cambios en la economía y en el mercado de trabajo, ya que creen que al varón se le ha sustraído su papel tradicional, y el subsiguiente sentimiento de desánimo se ha extendido entre los jóvenes.

Pero en Nigeria, como en muchos países de América Latina, es precisamente el mayor acceso al mercado laboral de que disfrutaban los jóvenes lo que está resultando un problema. En Nigeria oriental, el número de muchachos que dejan la escuela se está disparando: en las provincias de Abia, Anambra, Enugu e Imo, el 51% de los jóvenes habían abandonado la escuela en 1994. En 1996, la cifra ascendía al 58%.

Chima Ezonyejaku es uno de ellos. Su padre es un director de escuela retirado y su madre todavía enseña en una escuela rural, pero Chima ha abandonado sus estudios para colocarse de aprendiz con un hacendado comerciante de Onitsha. Como la mayoría de sus amigos, piensa que la escuela es una pérdida de tiempo y quiere comenzar a hacer dinero cuanto antes.

Es poco probable que muchachos como Chima vuelvan a la escuela, por lo que necesitarán de iniciativas educativas especialmente diseñadas para ellos. Con este fin, el UNICEF está asistiendo a Forward Africa, una ONG local, y al Gobierno de Nigeria a promover iniciativas informales de carácter educativo en mercados, talleres mecánicos y escuelas coránicas. Se han creado planes de estudios y materiales educativos con los que abordar los problemas reales a los que se

enfrentan los muchachos y las muchachas que están al margen del sistema educativo oficial.

Cuando Sebastian suspendió el Examen Común de Acceso de Trinidad y Tabago, tuvo la suerte de matricularse en el Centro de Estudios de Cocorite. En el Caribe, el UNICEF apoya a los niños que corren el riesgo de quedar sin escolarizar mediante la asistencia a centros como el de Cocorite. Allí, dice, a los estudiantes se les enseña a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal y los maestros le hablan de la “vida” y le dan consejos. En el Centro puede adquirir conocimientos tanto de tipo práctico como académico que le ayudan a mantener la atención. Ya no falta a clase, porque uno de los maestros lo controla y se asegura de que no deje de asistir. En el Centro de Cocorite ha encontrado profesores que se toman su tarea con interés.

Lo importante es mejorar los conocimientos del estudiante para la vida activa —negociación, autodominio, capacidad de tomar decisiones, de pensar de forma crítica, de resolver conflictos, de mantener relaciones interpersonales y de comunicarse— y prestar una capacitación profesional haciendo especial hincapié en la autoestima y la confianza.

En el Caribe, como en todas partes, es preciso transformar el sistema educativo para que tenga en cuenta las diferentes necesidades en función del género y esté preparado para confrontar en la escuela y, si es posible, fuera de ella, los problemas sociales y culturales derivados de ser muchacho o muchacha, algo que puede obstaculizar el desarrollo educativo de los jóvenes. Y ese cambio no ha hecho más que empezar.

Foto: En el Caribe, las iniciativas destinadas a mantener a los niños en la escuela ofrecen conocimientos prácticos y académicos. Unos niños aprenden carpintería en un centro de formación profesional en Haití.

7. Instalaciones sanitarias separadas para cada clase de 40 alumnos.
8. Enseñanza sensible a las cuestiones de género.
9. Utilización de materiales sensibles a las cuestiones de género.
10. Activo apoyo de los progenitores y la comunidad.

Como lo ponen de manifiesto estos criterios, el concepto de “sensibilidad a las cuestiones de género” entraña la preocupación por la igualdad de género, que también beneficia a los niños varones. PAGE señala una encuesta en una zona en que se mostró que el programa ha logrado aumentar el número de niñas que aprueban el examen final de séptimo grado, mientras el número de niños varones que aprueban ese examen ha aumentado todavía más⁶⁶.

“Lograr que las niñas asistan a la escuela es meramente el primer tramo de un camino largo y escabroso lleno de baches y bloqueos, algunos culturales y otros económicos”⁶⁷, dijo Priscilla Naisula Nangurai, maestra principal en Maasailand (Kenya), aludiendo a las presiones que sufren las niñas para abandonar la escuela. La Sra. Nangurai formaba parte de un grupo de “dinámicas directoras de escuela africanas” objeto de reseñas preparadas por el Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE) a fin de promover la educación, al ofrecer modelos positivos de comportamiento.

FAWE, una organización notable en sí misma (recuadro 13), está colaborando con un equipo del Instituto de Estudios de Desarrollo, Sussex University (Reino Unido), acerca de un importante nuevo programa de educación de niñas, titulado Género y Enseñanza Primaria en África (GAPS). El propósito de GAPS es adaptar prominentes investigaciones e importantes modelos financieros propuestos en el libro *Educating All the Children** a las necesidades prácticas y las circunstancias culturales de diversos países africanos. Recomienda un conjunto de reformas que en un plazo de 10 a 15 años “proporcio-

*El libro mencionado es de los autores Christopher B. Colclough y Keith Lewin (Clarendon Press, Oxford, 1993).



UNICEF/93-2288/Pirozzi

Las lecciones y los libros de texto con mensajes implícitos y explícitos que sugieran que las niñas tienen menos valor que los niños pueden menoscabar el aprendizaje y la autoestima de las niñas. Una estudiante participa en una clase en Ghana.

Las mujeres educadoras derriban los obstáculos que enfrentan las niñas de África



UNICEF/93-1220/Andrew

Sesenta mujeres influyentes y con visión de futuro (ministras o ex-ministras de educación, rectoras universitarias y especialistas en educación), entusiasmadas con la idea de hacer hincapié en la importancia de la educación de la niña en África, crearon el Foro para Docentes Africanas (FAWE). El programa de la organización en favor de las jóvenes africanas, así como las expectativas que han puesto en los encargados de formular las políticas en África, están claros. “Las niñas y las mujeres son el recurso intelectual de África que contribuirá al cambio crucial que el continente está buscando”, afirma la Dra. Eddah Gachukia, Directora Ejecutiva del FAWE. “No sólo se debe educar a las niñas, además se les debe dar la oportunidad de utilizar su educación y sus habilidades para tomar decisiones sobre el desarrollo de África y participar en dicho desarrollo”.

El Foro de Educadoras Africanas insiste en que los problemas (incluso el inequívoco tema de la financiación) tienen solución. “Nosotros, en el Foro, no queremos oír decir que los recursos son el motivo de que no haya Educación

para Todos”, dijo la Dra. Gachukia al UNICEF durante una entrevista realizada en su oficina del centro de Nairobi. “África tiene los recursos, internos y externos, para financiar la Educación para Todos. Lo que África tiene que hacer es administrarlos adecuadamente en beneficio de todos”.

El Foro de Educadoras Africanas, con 26 miembros asociados, entre los que se cuentan ministros de educación y políticos, y 31 capítulos nacionales en todas las áreas del África al sur del Sahara, viene trabajando desde 1992 para promover la Educación para Todos, especialmente de la niña, a través de actividades de promoción, acciones concretas y reformas de las políticas. Ahora, tras seis años de funcionamiento, la misión del Foro va más allá del simple acceso a la educación y la mejora de su calidad.

En cierta forma, los miembros de Foro (personas expertas en sus esferas individuales y que trabajan juntas formando una red de profesionales que se extiende por países, sectores y disciplinas diferentes) personifican la visión que la organización tiene de la mujer culta y activamente comprometida en la vida

pública de África. En 1994, por ejemplo, citando resultados de sus propias investigaciones, estas personas intercedieron con éxito ante los ministros de educación de varios países africanos para que se transformaran las normas que impedían a las niñas embarazadas volver a matricularse en la escuela. “La lección ha sido”, dice la Dra. Gachukia, “que la educación es un derecho de todos los niños, incluso de las niñas que se quedan embarazadas, y no un privilegio de las que no lo están”.

Por medio de las secciones nacionales del Foro, la organización apoya los esfuerzos de los miembros de base con becas y premios a personas e instituciones que han encontrado métodos eficaces en relación a los costos, innovadores y que pueden reproducirse en otros lugares, para promover la educación de las niñas y la igualdad de géneros en materia de educación. A fines de 1997, el Foro había concedido más de 40 becas en 27 países. “Nosotros no competimos con otros programas de educación de niñas, los consideramos socios nuestros”, explica la Dra. Gachukia. “Todo lo que hacemos es vincularlos a los encargados de formular políticas para que sus ideas a escala local puedan adquirir un reconocimiento y un apoyo en los planos regional y nacional”.

El galardón más prestigioso del Foro es el Premio Agathe Uwilingiyimana para logros innovadores en la educación femenina en África. El premio, que se concedió por primera vez en 1996, está dedicado a la memoria de la ex-primer ministra ruandesa, una consagrada educadora y miembro de Foro, que había sido profesora en una escuela secundaria de niñas y que en una ocasión ocupó el cargo de Ministra de Educación. Se ha reconocido que los proyectos llevados a cabo en ocho países (Burkina Faso, Etiopía, Gana, Guinea, Kenia, Malawi, Sierra Leona y Zambia) han sido un éxito y las lecciones aprendidas gracias a ellos se han documentado y difundido.

La fuerza más poderosa de la organización, según su Directora Ejecutiva, es el alcance de sus políticas. En 1995, en

Etiopía, Guinea y Tanzania, el Foro comenzó su programa de planificación estratégica de recursos en colaboración con el Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Sussex (Reino Unido). Desde entonces, el proyecto se ha aplicado en Ghana, Malawi, Malí, Senegal, Uganda y Zambia. A través de la planificación estratégica de recursos, la organización ayuda a los ministros de educación a determinar los problemas específicos que afectan a las niñas, a reunir y analizar información y a elaborar una gama de opciones políticas para superar las diferencias por cuestión de género y garantizar la enseñanza primaria para todos. “Presentamos los logros de la planificación estratégica de recursos en cada país e invitamos a todos (miembros de la comunidad, profesores, donantes, diseñadores de políticas) a que examinen los resultados y las recomendaciones”, dice la Dra. Gachukia, explicando que los socios a nivel nacional están dispuestos a trabajar juntos para poner en funcionamiento sus recomendaciones. “Creemos que esta estrategia hace que todo el que participe se sienta parte integrante del proceso y de cualquier política que surja”.

En un análisis definitivo, considerando lo eficaces que han sido sus programas y actividades, las contribuciones más valiosas del Foro al desarrollo de África podrían muy bien encontrarse en las probadas capacidades de los miembros de la organización para cambiar las ideas imperantes (ministro por ministro, país por país) sobre lo que se puede esperar de las niñas.

Foto: FAWE cree que la educación de las niñas es la clave del desarrollo de África. Aquí, unas niñas en la puerta de un aula de Malawi.

nará enseñanza para todos, a niveles razonables de calidad e igualdad de género⁶⁸.

El gobierno nacional de cada país asume la responsabilidad conjunta del proyecto de investigación. Los tres primeros países estudiados —Etiopía, Guinea y la República Unida de Tanzania— han pasado a la segunda etapa, en que comenzarán a aplicarse las reformas, y actualmente se están realizando investigaciones en un segundo grupo de países.

Las propuestas de reforma son audaces y de amplio alcance y marcan un rumbo hacia el cual Etiopía podría posiblemente avanzar desde sus actuales tasas brutas de matriculación primaria de 39% para los niños varones y 24% para las niñas hasta 102% y 106%, respectivamente, en un período de 15 años. Esas propuestas abarcan reformas para economizar en los costos, como la promoción automática en los grados primero a quinto y el aumento del doble turno hasta un 75% en los niveles primario y secundario.

El costo de un aumento tan espectacular en la enseñanza primaria sería inevitablemente alto, especialmente dado que depende para su éxito general de “reformas que mejoren la calidad y la igualdad de género”, como mayores gastos en materiales didácticos, mayores salarios para maestros y subsidios para útiles escolares y ropa a 50% de las niñas campesinas. No obstante, el modelo sugiere que Etiopía, que tiene un camino por recorrer mucho más largo que el de muchos otros países para lograr la Educación para Todos⁶⁹, podría alcanzar esa meta mediante una combinación de mayores gastos, crecimiento económico moderado y asistencia con beneficiarios bien definidos.

Mientras tanto, Guinea está tratando de superar algunos de los factores sociales y culturales que obstaculizan la educación de las niñas. Ha reducido los costos directos de la escolarización mediante la desgravación impositiva y la abolición de la obligatoriedad de vestir de uniforme. Dado que la principal razón para que las niñas abandonen la escuela en Guinea es para casarse, el Gobierno ha establecido que es ilegal obligar a una niña a casarse antes de que llegue al noveno grado. Para abordar la segunda causa importante de abandono

Aun cuando un país logre ofrecer enseñanza primaria universal, como ocurre con muchos países del Asia oriental y del mundo industrializado, y en partes de América Latina donde no hay indígenas, subsiste la necesidad de educación sensible a las cuestiones de género.



UNICEF/93-060/Murray-Lee

Las labores del hogar alejan a millones de niñas de la escuela. Es necesario romper esta barrera invisible para asegurar el derecho a la educación. Una clase en Bangladesh.

escolar entre las niñas —responsabilidades domésticas y tareas en el hogar— ha introducido dispositivos como molinos mecánicos y ha perforado pozos de agua para reducir la carga de trabajo de las niñas. También ha promulgado reglamentos que especifican el tiempo y los parámetros de las tareas escolares, para asegurar que éstas se asignen por igual a los niños varones y las niñas⁷⁰.

Aun cuando un país logre ofrecer enseñanza primaria universal, como ocurre con muchos países del Asia oriental y del mundo industrializado, y en partes de América Latina donde no hay indígenas, subsiste la necesidad de educación sensible a las cuestiones de género. En verdad, a nivel secundario inicial, las niñas enfrentan graves obstáculos para continuar su educación. En el Asia sudoriental tiene importancia particularmente crítica que las niñas atraviesen el precario puente entre la escuela primaria y la secundaria, dado que cuando llegan a la adolescencia, muchas enfrentan el riesgo de ser reclutadas para la industria del sexo y otros ámbitos de trabajo riesgoso y malsano. El embarazo, otro riesgo durante este período, causa en muchos países la automática expulsión de las niñas de la escuela, en contravención con la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 2). La suspensión o exclusión de las niñas embarazadas de la escuela fue tema en 1997 de un dictamen del Comité de los Derechos del Niño⁷¹.

Botswana está abordando la discriminación mediante un proyecto piloto, en virtud del cual las niñas embarazadas reciben tres meses de licencia por maternidad, durante los cuales deben mantenerse en contacto con la escuela mediante cursos especiales. Cuando regresan a la escuela, colocan a sus hijitos en un centro ubicado junto a la escuela secundaria de primer nivel. A cambio de ello, las niñas tienen que trabajar en la guardería diurna, que también sirve como aula viviente para adquirir aptitudes de cuidado de los niños y conocimientos para la vida, a estudiantes tanto varones como mujeres, y para reducir el número de embarazos en la adolescencia. La respuesta de la comunidad al proyecto ha sido positiva. En verdad, la

demanda popular obligó al Gobierno de Botswana a permitir que las estudiantes embarazadas se presentaran a rendir examen y fueran readmitidas en la escuela a la que asistían.⁷²

El trabajo es un importante factor que priva a millones de niñas de su derecho a la educación:

Asabe Mohammed, de 14 años de edad, vendedora de alimentos en la aldea de Soro (Nigeria), ha estado en las calles vendiendo comida cocinada por su madre durante todos sus años de escuela primaria. “Pienso que cuando empecé a vender comida, no era tan grande como ella”, dice, señalando a una niña de 7 años de edad. Pero Asabe tuvo una segunda oportunidad: asistir al Centro Educacional para Niñas de Soro, establecido en mayo de 1993 como parte de una iniciativa del UNICEF y el Gobierno de Nigeria para dar a las niñas que no asistían a la escuela la oportunidad de adquirir una educación básica y posteriormente, ingresar a la escuela secundaria. En septiembre de 1997, Asabe fue una de las 35 niñas que se diplomaron en una colorida ceremonia. Recibió un certificado de postalfabetización, así como premios por su excelente desempeño en aritmética, escritura y costura y ahora se está matriculando en una escuela secundaria de primer nivel en Darazo, a unos 30 kilómetros de distancia. Las otras niñas que no continúan su educación se benefician con la enseñanza y ahora están estableciendo sus propias empresas en actividades como bordado, costura, tejido y fabricación de jabón⁷³.

En casi todos los poblados y aldeas del mundo en desarrollo hay niñas como Asabe. Por esta razón, el éxito de las reformas de género en la educación tal vez tendrá que ser juzgado, no sólo en función de los resultados en lo concerniente a las tasas de matriculación o de adelanto en el aprendizaje, sino por la medida en que mejoran las vidas de las niñas.

Elemento 4. El Estado como aliado clave

La obligación de asegurar el ejercicio del derecho de todos los niños a la educación y de lograr la Educación para Todos in-

cumbe a los gobiernos nacionales. Pero dentro de esta obligación general, muchos protagonistas desempeñan papeles de importancia vital en la tarea de impartir educación básica de alta calidad a todos los niños, desde el gobierno central hasta los gobiernos locales y desde los organismos internacionales hasta las comunidades locales, las ONG y los grupos confesionales. Por otra parte, sólo el Estado puede congregar todos los componentes en un sistema educacional coherente, aunque flexible.

Históricamente, la provisión de educación en países en desarrollo se ha descarrado debido a que los gobiernos se han centrado en la educación superior, en detrimento de los niveles primario y secundario. La mayoría de los países en desarrollo, que heredaron sistemas educacionales coloniales, inmediatamente después de la independencia prefirieron destinar sus limitados recursos a crear universidades y escuelas para responder a las necesidades de la industrialización. Muchos países siguen haciendo hincapié en la educación superior (terciaria), en detrimento de los niveles primario y secundario (gráfico 11). El ejemplo más extremo es el de las Comoras, que gastan 8% del PNB per cápita en cada alumno preprimario o primario y 1.168% en cada estudiante universitario⁷⁴.

Hay muchos países donde el desequilibrio es sumamente alarmante. El resultado inevitable es que no se ha logrado la educación primaria universal. En la minoría de países que han llegado a esa meta, el Estado proporcionó las políticas y el liderazgo y, en la mayoría de los casos, pasó a ser la principal fuente de educación primaria, colaborando con las comunidades, las escuelas privadas y el sector privado. En muchos de esos casos, la concentración de los recursos del Estado en educación primaria significó que para la educación secundaria se dependía más de otras fuentes.

El papel más crítico del Estado en educación es como garante del derecho de los niños a la educación básica. En los últimos años, la experiencia ha conducido a una comprensión más atenuada del papel del Estado y del Estado mismo. Ya no es útil pensar en el Estado en términos mo-

nolíticos, como autoridad nacional única, sino que es mejor comprender que la autoridad del Estado existe en todos los planos, desde el nacional o federal hasta el local, y que los papeles que el Estado desempeñará con respecto a políticas, financiación y prestación de servicios, a menudo varían sustancialmente de un nivel a otro.

En varias cláusulas de la Convención se reitera y refuerza la responsabilidad del Estado respecto de la educación de los niños. En el artículo 28 se garantiza el derecho del niño a la educación y en el artículo 29 se plantea el concepto de educación de calidad para satisfacer ese derecho. En consecuencia, el Estado debe asegurar que los niños logren egresar de la educación primaria y debe fijar normas para asegurar niveles mínimos de calidad y adelanto del aprendizaje (véase “Elemento 1. Aprendizaje para la vida”).

Como refuerzo de esos conceptos, el artículo 3 exhorta a los Estados a asegurar que en todas las medidas y acciones concernientes a los niños, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño, y el artículo 2 estipula que los Estados Partes deben proteger a los niños de todas las formas de discriminación y cubrir el ostracismo educacional de las niñas, que constituyen casi dos tercios de los niños que no asisten a la escuela en los países en desarrollo. Por consiguiente, los Estados deben aplicar todas las medidas clave de política que comprobablemente aumentan las probabilidades de que las niñas se matriculen en la escuela y permanezcan en ella (véase “Elemento 3. Sensibilidad a las cuestiones de género y educación de las niñas”).

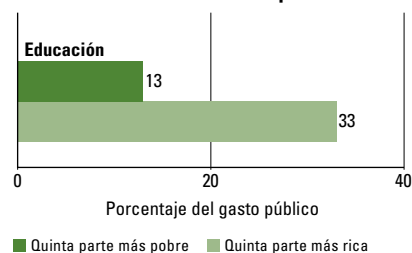
Los Estados pueden emplear diversos enfoques para proteger dichos derechos, incluida la legislación. Las leyes parecerían ser sumamente útiles en la medida en que responsabilizan al propio Estado para que dé cumplimiento a sus propias obligaciones, de las cuales una de las más importantes es velar por que todos los niños tengan acceso a la escuela. Otros enfoques son reducir el trabajo infantil en condiciones de explotación y movilizar a la sociedad en apoyo de la Educación para Todos.

Por sobre todo, el Estado, como protagonista de importancia vital en la revolu-

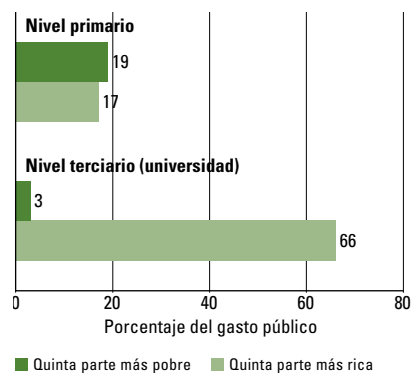
Gráf. 11 ¿Quién se beneficia del gasto público en la educación?

Un promedio de un 33% del gasto público destinado a la educación beneficia a la quinta parte más rica de la población, mientras que solamente un 13% beneficia a la quinta parte más pobre. El gasto público en servicios sociales básicos como la educación primaria beneficia a la sociedad de manera más equitativa, mientras que el gasto en el nivel terciario (universidad) beneficia a la quinta parte más rica.

Beneficiarios de la educación pública



Beneficiarios del gasto en educación pública al nivel primario frente al terciario



Fuente: El Banco Mundial, citado en la publicación del Banco Mundial, FNUAP, OMS, PNUD, UNESCO y UNICEF, *Cómo aplicar la Iniciativa 20/20: alcanzar el acceso universal a los servicios sociales básicos*, UNICEF, Nueva York, 1998, págs. 9 a 10.

El Estado, como protagonista de importancia vital en la revolución en materia de educación, debe aportar voluntad política para plasmar los principios en la realidad.

ción en materia de educación, debe aportar voluntad política para plasmar los principios en la realidad. Independientemente de cuán flexible y diversificado se torne el sistema educacional, el Estado debe seguir involucrado en la planificación para todo el sistema, diseñar y supervisar el plan de estudios, educar a los maestros, fijar normas, contribuir a la construcción de escuelas y sufragar sueldos. Pero el papel del Estado también está cambiando rápidamente. En lugar de actuar como autoridad central omnipotente, el Estado está comprobando que las alianzas con múltiples sectores de la sociedad ofrecen mayores posibilidades de lograr la Educación para Todos y muchos Estados están delegando facultades en los niveles inferiores del sistema para mejorar la eficacia y la respuesta a las necesidades.

Mobilización

El programa de Educación para Todos tenía el propósito de galvanizar a la comunidad internacional para que pasara a la acción, desde el plano de los gobiernos y las instituciones mundiales hasta las compañías privadas, los medios de difusión, las escuelas locales y las aldeas. En el decenio de 1990 se ha hecho evidente la potencia de ese concepto.

El Brasil ofrece un importante ejemplo de movilización y alianzas que abarca a la sociedad en su conjunto, y no sólo al sector educacional y a quienes tradicionalmente están interesados en la educación. En 1993, la movilización nacional en el Brasil culminó con una "Semana Nacional sobre Educación para Todos", de la cual surgió un plan decenal conducente a acciones gubernamentales concretas en muchos aspectos. En 1995, el nuevo Gobierno del Brasil amplió las acciones, entre ellas la transferencia de fondos federales a escuelas y municipalidades locales, la mejora de los tests para la medición del adelanto de los estudiantes en el aprendizaje y el empleo de la televisión como medio para realizar un programa nacional de educación de maestros a distancia⁷⁵.

Probablemente, el papel gubernamental más importante ha sido movilizar a

todo el país en pro de la campaña de educación universal. El participante más visible en esta campaña ha sido el Presidente Fernando Henrique Cardoso quien, poco después de asumir el cargo en enero de 1995, demostró que la educación era su máxima prioridad al impartir la primera lección del año en la escuela José Barbosa, en Santa Maria da Vitória, estado de Bahía. Posteriormente se inició una campaña nacional de movilización titulada "Acorda Brasil. Esta na Hora da Escola!" (¡Despierta, Brasil, es hora de ir a la escuela!).

La respuesta pública superó todas las expectativas. En todo el país se celebraron debates. Se estableció un servicio telefónico gratuito, Fala Brasil (Habla el Brasil) para que el público expresara sus opiniones sobre la educación y las cuestiones relativas a los programas del Ministerio de Educación; recibe en promedio 1.500 llamados por día. Se estableció una base nacional de datos para registrar los proyectos o innovaciones educacionales eficaces y ofrecerlos para su duplicación o adaptación en otras regiones. La información está disponible en la Internet a partir de 1997⁷⁶.

El Brasil puso en práctica casi todas las directrices clave para el éxito de la movilización:

- ▶ Expresar claramente la meta y la visión, con plazos concretos para alcanzar los objetivos;
- ▶ Vigilar frecuente y eficazmente el progreso, mediante unos pocos indicadores claramente definidos;
- ▶ Colocar la meta de la educación básica universal en el centro mismo de la vida nacional;
- ▶ Establecer un consenso nacional, para que los resultados sobrevivan los cambios en el gobierno;
- ▶ Utilizar eficazmente el poder de la nueva tecnología de la información y las comunicaciones;
- ▶ Seleccionar, emular y crear proyectos que tengan éxito⁷⁷.

Otros países se han movilizado eficazmente respecto de la Educación para Todos. A partir de 1995, Filipinas ha designado el último lunes de enero como Día Nacional de la Matriculación Escolar

(NSED). Cada año, ese día las escuelas de todo el país permanecen abiertas desde las 7.00 hasta las 18.00 horas a fin de matricular a los niños que tienen la edad necesaria para comenzar el primer grado el siguiente mes de junio. El propósito es no sólo incrementar la matriculación sirviéndose de la atención que prestan los medios de difusión al NSED, sino también ayudar a las autoridades educacionales a planificar el número de maestros, aulas y materiales que se necesitan para el siguiente año lectivo. Ese día los niños reciben reconocimientos médicos y odontológicos, medida que también contribuye a preparar a las escuelas para recibir estudiantes que tienen necesidades especiales⁷⁸.

Este tipo de movilización nacional aumenta las expectativas del público. También crea retos para las autoridades. En los primeros años del NSED, aún había escasez de maestros y aulas cuando los niños llegaban a las escuelas en el mes de junio siguiente⁷⁹. No obstante, el Ministerio de Educación de Filipinas hizo gala de suficiente flexibilidad para respaldar la campaña de movilización con una decisión de vasto alcance. Asignó los mejores maestros, especialmente los que tenían buenas dotes lingüísticas, a los primeros grados, a fin de facilitar la transición desde el hogar a la escuela y lograr que los niños tuvieran una primera experiencia en materia de educación tan positiva como fuera posible.

El poder de una idea para movilizar el entusiasmo y los recursos también se puso en evidencia en Malawi, donde en 1994 el nuevo Gobierno señaló su distanciamiento de la era autocrática del ex Presidente Hastings Kamuzu Banda proclamando la educación primaria universal gratuita. De un plumazo, la decisión liberó a las familias de los niños de la agobiante carga doble de pagar matrículas escolares y comprar uniformes, lo cual causó un aumento masivo en la matriculación, desde 1,9 millón hasta 3,2 millones de niños, con proporciones aproximadamente iguales de niñas y varones⁸⁰.

Este audaz enfoque tuvo sin duda importantes repercusiones para el presupuesto gubernamental, pero capturó la imaginación de los donantes y prestamis-

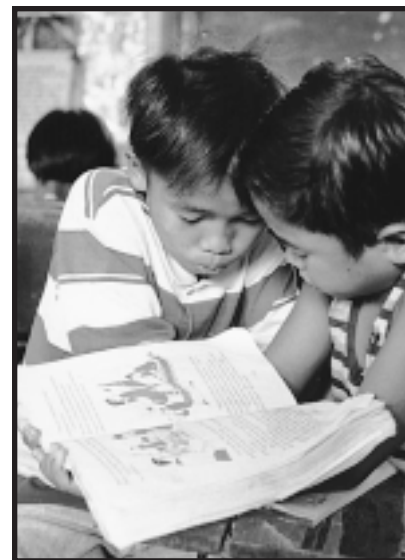
tas internacionales en tal grado que Malawi ha podido mantener y perfeccionar su compromiso en los años posteriores. En recompensa por sus audaces acciones, Malawi ha recibido asistencia internacional y préstamos de gran magnitud para construir aulas, educar a maestros y mejorar los suministros educacionales.

Las campañas de movilización pueden aportar nuevos fondos para la educación, aun cuando los beneficios para la sociedad de involucrar al sector privado no se restringen a los recursos financieros. En el Brasil, el Banco Itaú, el segundo por orden de importancia entre los bancos privados del país, y la Fundación Odebrecht han colaborado especialmente con el Gobierno y el UNICEF a fin de apoyar y promover la educación y los derechos del niño en los medios de difusión y en campañas de recaudación de fondos.

Ambos donantes también han proporcionado apoyo concreto a varios proyectos. El Banco Itaú ha donado todo el equipo para el centro telefónico educacional Fala Brasil, lo mantiene y capacita a los operadores⁸¹; además, financia un premio a la educación y la participación en reconocimiento de la labor de las ONG, grupos comunitarios y sindicatos, y apoya a las ONG ofreciendo capacitación y oportunidades de establecer redes. La Fundación Odebrecht apoyó firmemente el Estatuto de Derechos del Niño y Adolescentes del Brasil, una de las respuestas mundiales más creativas a la Convención sobre los Derechos del Niño y un aliado en las acciones nacionales de movilización en pro de la Educación para Todos.

Alianzas

La concertación de alianzas ha pasado a ser un concepto central en la planificación y la administración de la educación, especialmente en situaciones en que hay cantidades sustanciales de niños privados de educación. El Estado mantiene su responsabilidad en cuanto a fijar objetivos nacionales, movilizar recursos y mantener las normas educacionales, mientras que las ONG, los grupos comunitarios, los órganos confesionales y las empresas comerciales pueden contribuir a que la



UNICEF/96-0515/Norram

La educación, clave del desarrollo humano y social, tiene que asumir una posición en el centro de la vida de los países. Dos niños leen juntos en Filipinas, donde el Gobierno ha iniciado una campaña nacional para aumentar la matriculación escolar.

Una comunidad que participa activamente en la administración de un establecimiento educacional —sea éste un establecimiento preescolar, una escuela primaria o una escuela secundaria— tiene mayores oportunidades de que los servicios educacionales sean pertinentes y un mayor incentivo para que tengan éxito.

educación sea un componente de importancia fundamental de la vida de toda la comunidad.

El papel de las comunidades locales excede con mucho la recaudación de dinero para las escuelas, aun cuando en algunos países, la alianza con progenitores y comunidades locales significa recaudación de fondos. En verdad, el costo de enviar a los niños a la escuela ha aumentado pronunciadamente para las familias. En una encuesta sobre presupuestos de los hogares realizada en 1992 en Kenya se mostró que los hogares contribuían directamente a un 34% del costo total de la educación primaria⁸². Los hogares camboyanos aportan tres cuartos del costo total de la educación pública primaria y los hogares vietnamitas aportan la mitad⁸³, lo cual representa un notable apartamiento de la educación totalmente gratuita ofrecida hasta hace poco. El efecto inevitable de esos costos es la disminución de la matriculación y la retención de los niños en la escuela. Los estudios realizados en dos países africanos y tres países asiáticos por el UNICEF confirman que los costos privados son un importante factor que desalienta la asistencia a la escuela⁸⁴.

La alianza con la comunidad bien puede conducir a que haya una mayor disponibilidad de fondos, pero esto debería ser un producto secundario de la colaboración, y no su única meta. Si se pide a los progenitores que aporten más recursos pero ellos no tienen voz en la organización y administración de las escuelas y no ven que mejora la calidad de la educación, ellos y sus hijos se distanciarán muy pronto.

Por otra parte, una comunidad que participa activamente en la administración de un establecimiento educacional —sea éste un establecimiento preescolar, una escuela primaria o una escuela secundaria— tiene mayores oportunidades de que los servicios educacionales sean pertinentes y un mayor incentivo para que tengan éxito. Cualquier proyecto tiene mayores probabilidades de éxito si se basa en las necesidades explícitas de la comunidad y si esa comunidad es un factor clave en la realización, la vigilancia y la evaluación del proyecto (gráfico 12).

“Nosotros decidimos lo que es mejor para nuestros niños y tenemos capacidad para actuar al respecto”, dice Enamul Huq Nilu, presidente de un comité de administración escolar en Jhenaidah, Sadar Thana (Bangladesh)⁸⁵. Su escuela es parte del proyecto IDEAL, cuyo propósito ha sido reestablecer la participación de la comunidad y los progenitores en las escuelas primarias, que había finalizado cuando el Gobierno nacional asumió el control en 1973. Mediante un proceso de planificación local facilitado por el Gobierno y funcionarios del UNICEF, miembros del comité de administración escolar, progenitores y maestros, colaboran a fin de preparar un plan anual para la escuela, que es supervisado luego por todos los participantes⁸⁶.

Una filosofía similar es intrínseca al proyecto CHILDSCOPE, en el distrito de las llanuras de Afram (Ghana). Su principal estrategia ha sido facultar a las comunidades circundantes de sus 11 escuelas primarias para que detecten los impedimentos a la educación de sus niños y elaboren sus propias soluciones. Los progenitores participan activamente en la educación y el desarrollo de sus hijos, y esto redundará en mejoras en la alfabetización, los conocimientos de aritmética y la matriculación general, en particular la de las niñas. Además, el enfoque integral del proyecto ha suscitado una mayor conciencia de la comunidad acerca de las necesidades sanitarias y nutricionales de niños que están creciendo.

Como ilustra el proyecto CHILDSCOPE, las escuelas pueden cumplir funciones de importancia vital como agentes de cambio. Pueden llegar a las comunidades locales en colaboración con otros organismos, por ejemplo, a fin de individualizar a los niños que tal vez necesiten protección. En este sentido, los maestros y los empleados de la escuela son agentes locales del Ministerio de Educación y asumen una parte de la responsabilidad para detectar a los niños que no asisten a la escuela y cuyos derechos probablemente están amenazados.

La alianza al servicio de la Educación para Todos abarca todos los segmentos de la sociedad en cuanto a garantizar los de-

Gráf. 12 Levantamiento del mapa escolar



Este mapa forma parte del proyecto Lok Jumbish, realizado por un grupo de pobladores en el estado de Rajastán, en la India, que recibieron capacitación de una organización local que colaboraba con Lok Jumbish. Está basado en una encuesta de hogares llevada a cabo para averiguar si los niños y las niñas de 6 a 14 años asistían de forma habitual a la escuela. La encuesta se convirtió en la base de un plan provisional de mejoras escolares después de que sus resultados fueran debatidos por la comunidad.

Estas encuestas para el levantamiento de escuelas en los poblados, que se llevan a cabo en pequeñas comunidades de todo el mundo, sirven para calibrar las necesidades en materia de educación al establecer la existencia de poblaciones en edad preescolar y escolar. Encuestas bien definidas pueden proporcionar a las comunidades y a los planificadores nacionales y regionales en materia de educación una información

precisa y oportuna que puede utilizarse para mejorar la eficiencia educativa, incluida la cobertura escolar y las necesidades presentes y futuras en materia de maestros. Los análisis de la información pueden explicar las razones de una matriculación reducida, o la baja tasa de asistencia de las niñas, por ejemplo.

Las encuestas son especialmente de utilidad cuando escasea una información fiable o cuando los datos agregados a escala nacional o regional no logran reflejar las condiciones particulares de la situación en el ámbito local. La participación de los miembros de la comunidad en todas las etapas del proyecto —recogida, análisis, verificación y empleo de los datos desagregados— aumenta su compromiso con la educación de sus hijos tal como se estipula en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Fuente: 'Lok Jumbish, 1992-1995.' Lok Jumbish Parishad, Jaipur, India, n.d.

rechos del niño. No obstante, para que esa alianza sea eficaz, el Estado debe estar dispuesto a transferir algunas de sus facultades de adopción de decisiones a los estratos inferiores del sistema.

Descentralización

Imagine usted que es un maestro de escuela primaria en un distrito rural. Usted recibe la noticia de que ha muerto un miembro de su familia, y quieren asistir al funeral. En lugar de solicitar permiso al maestro principal o a la junta de regentes de la escuela, usted debe presentar su solicitud a un funcionario del ministerio en la distante capital. Allí, su solicitud será tramitada por burócratas que no lo conocen, que nunca han estado en su escuela y que no saben qué puede hacerse para sustituirlo durante su ausencia. Hasta hace poco, ésta era la norma en Venezuela, que tenía uno de los sistemas educacionales más centralizados del mundo⁸⁷.

Aparentemente, la organización de la enseñanza pública es notablemente similar en todo el mundo. Cada escuela está administrada por un maestro principal o director. A escala de distrito, un órgano administrativo ofrece supervisión y apoyo técnico. Un organismo educacional estatal o provincial tal vez esté presente sólo en los países de mayor magnitud, pero casi todos los países tienen un ministerio nacional de educación que se encarga de planificar y asume la responsabilidad administrativa de todo el sistema.

El control centralizado puede ser más eficiente cuando se trata de proporcionar libros de texto y asegurar que en todas las regiones del país los niños tengan acceso a materiales de calidad y que éstos, por ejemplo, no promuevan el odio étnico. Pero se reconoce cada vez más que para que las escuelas mejoren y respondan mejor a las comunidades locales, es preciso que se les dé más autonomía para evaluar y resolver sus propios problemas.

La descentralización es una opción importante, pero entraña un costo. Probablemente, ha de requerir una planificación más cuidadosa, una capacitación más costosa, una recopilación más amplia de datos e incluso más personal y más recur-

sos. Es preciso adoptar medidas de descentralización, no debido a que sea la opción menos costosa, sino porque es la mejor y porque fortalece el compromiso y la capacidad del Estado en cuanto a lograr la Educación para Todos.

Como la experiencia lo pone cada vez más de manifiesto, la descentralización pasa a ser más dinámica cuando se redistribuye el control de las escuelas y el poder no se concentra por entero en los maestros principales sino que se involucra a la comunidad en la administración, mediante la creación de un órgano rector integrado por progenitores, maestros y representantes de la comunidad en general. La descentralización así entendida debería ser un instrumento para alentar las alianzas y la movilización, características clave de la revolución en materia de educación.

Las recientes experiencias en el estado de Minas Gerais (Brasil), uno de los mayores y más desarrollados del país, muestran los mejores resultados de la descentralización. Tras examinar las causas de una lamentable tasa de abandono escolar —en 1990, sólo 38 de cada 100 estudiantes ingresados a la escuela primaria egresaban del quinto grado— el gobierno del estado asignó la máxima prioridad a la descentralización educacional. También transfirió la facultad de adoptar decisiones desde la capital del estado hacia las juntas escolares, presididas por un director electo y compuestas por cantidades iguales de representantes de los progenitores y del personal de las escuelas. Originariamente, las juntas se encargaban de las cuestiones financieras y administrativas con las que los progenitores se sentían cómodos, pero ahora también participan en cuestiones pedagógicas. La participación comunitaria y el control local ya han mejorado sustancialmente las normas educacionales; en 1994, egresaron del primer grado un 11% más de estudiantes que en 1990; las repeticiones de grado disminuyeron desde el 39% en 1990 hasta el 19% en 1994.

Ana Luíza Machado Pinheiro, Secretaria de Educación de Minas Gerais, dice: “Hace tres o cuatro años, cuando las escuelas estaban desintegrándose, si alguien formulaba una propuesta pedagó-



UNICEF/93-1992/Prozzi

Los progenitores y las comunidades locales deben convertirse en los aliados fundamentales del Estado en la gestión de las escuelas, para garantizar que los servicios educativos estén a tono con las necesidades de la comunidad. Unos niños aprenden a contar en una clase de matemáticas en Benin.

gica, la gente decía: “¿Para qué, si no tenemos ni pupitres ni materiales didácticos? Si la escuela está en situación caótica, ¿cómo vamos a poner en práctica una nueva propuesta pedagógica?” Ahora que las escuelas están restauradas y limpias, todos están hablando de calidad”⁸⁸.

Contrariamente a lo que se esperaba, en las comunidades más pobres se registró la mayor participación escolar y el mayor adelanto de los alumnos. El modelo de Minas Gerais ha inspirado a muchos otros estados del Brasil a seguir el ejemplo; es particularmente atrayente dado que no requiere recursos adicionales, sino simplemente una mejor gestión de los elementos con que ya se cuenta⁸⁹.

En todo el mundo están apareciendo otros modelos eficaces de gestión descentralizada de las escuelas. En Polonia y otros países de Europa central y oriental, los sistemas escolares descentralizados son una reacción contra los antiguos sistemas socialistas sumamente centralizados. En Asia, los conglomerados de escuelas —agrupamientos de escuelas para compartir recursos, economizar en costos y maximizar la movilización comunitaria— han demostrado ser particularmente útiles. El fortalecimiento de los agrupamientos escolares ha sido una parte de importancia vital del proyecto titulado Sistema de Evaluación y Progresión Continuas (CAPS), realizado en Myanmar, cuyo propósito es reducir las tasas de abandono escolar y repetición a nivel primario. La eficacia de la administración escolar dimanada del sistema de agrupamientos es tan importante como la formación de maestros, el aprendizaje centrado en el niño o la movilización comunitaria en lo concerniente a mantener a los niños en la escuela. El efecto de la buena administración sobre la más alta calidad de la educación puede pronosticarse tan seguramente como el efecto de la buena enseñanza⁹⁰.

La descentralización puede crear oportunidades educacionales para grupos que tradicionalmente pueden estar excluidos de un sistema educacional centralizado. El proyecto de Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) en El Salvador, por ejemplo, que confiere el control de los establecimientos escola-

res y preescolares a asociaciones comunitarias, se destina principalmente a niños campesinos. Las necesidades de las minorías étnicas en materia de disposiciones especiales, como la enseñanza en su propio idioma, probablemente serán reconocidas por un maestro local mejor que por una autoridad educacional nacional.

Es posible matricular a más cantidad de niños en las escuelas mediante la descentralización. En las regiones de Mopti y Kayes (Malí), donde las tasas de matriculación de niñas son muy bajas, los equipos a escala de distrito, incluidas ONG locales, colaboran expresamente con las comunidades para elegir y capacitar a comités de administración escolar responsables de velar por la paridad de género, entre otras cosas. Mauritania asigna gran prioridad a la recopilación descentralizada de datos acerca de la educación de las niñas, mediante comités de administración local de establecimientos educacionales y observatorios regionales.

En realidad, la necesidad casi universalmente reconocida de disponer de datos educacionales desglosados por género —tasas de matriculación y abandono escolar y de adelanto del aprendizaje— puede satisfacerse mucho más fácilmente mediante la descentralización.

No obstante, a medida que el acelerado proceso de mundialización causa que los gobiernos privaticen una cantidad cada vez mayor de funciones, puede emprenderse la descentralización con el propósito de reducir los costos o de privatizar. En ese caso, la educación pública probablemente quedará debilitada, y el acceso a la educación y la calidad de ésta disminuirán en las regiones de bajos ingresos simplemente debido a que es allí donde hay menos recursos para dedicar a la escolaridad. La desigualdad de este tipo proliferó, por ejemplo, en Chile después de introducir en 1981 un sistema de vales cuyo efecto fue trasegar a los estudiantes desde las escuelas públicas hacia las privadas, con lo cual los ingresos de las escuelas públicas disminuyeron⁹¹. Además, la descentralización sobrecarga aún más la capacidad profesional y administrativa local y, cuando no va acompañada de un programa firme y eficaz de fortalecimiento de

La descentralización pasa a ser más dinámica cuando se redistribuye el control de las escuelas y el poder no se concentra por entero en los maestros principales sino que se involucra a la comunidad en la administración.



Como promedio, cerca de la mitad de los niños de los países menos adelantados carecen de acceso a la educación primaria. Unas niñas en una escuela primaria en Níger.

esa capacidad, puede menoscabar la calidad y aumentar sustancialmente los costos.

La descentralización puede proporcionar enormes beneficios si se pone en práctica desde una posición de fuerza y de compromiso en pro de la equidad y la calidad educacional y la potenciación del papel de las comunidades. Los ejemplos más poderosos se dan cuando un ministerio nacional de educación es fuerte, en lugar de estar impulsado por las exigencias de las limitaciones financieras, y cuando el ministerio puede actuar, según sea necesario, para poner coto a las desigualdades que vayan surgiendo.

Elemento 5. Cuidado del niño de corta edad

El principio de que el aprendizaje comienza al nacer fue reafirmado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de la Conferencia de Jomtien⁹². Ha ido aumentando la toma de conciencia acerca de la importancia central de los primeros años de vida en cuanto a la educación, junto con los programas que ponen en práctica ese concepto.

Cada año, nuevas investigaciones vienen a ahondar nuestra comprensión de la manera en que se desarrollan los niños. El rápido desarrollo del cerebro de un niño de corta edad depende en gran medida del estímulo del medio ambiente, especialmente de la calidad de la atención y la interacción de que disfruta el niño. Recientes trabajos en biología molecular han establecido que el desarrollo del cerebro en el primer año de vida de un niño es más rápido e intenso que lo que se había creído antes. En el momento de nacer, un niño tiene 100.000 millones de neuronas en el cerebro, vinculadas por complejos enlaces nerviosos o “sinapsis”⁹³. Esas sinapsis son las conexiones que posibilitan el aprendizaje y en los primeros meses después del nacimiento su número se multiplica por 20⁹⁴. El desarrollo físico, mental y cognoscitivo depende de esos vínculos de comunicación en el cerebro.

La buena salud nutricional tanto de la madre (mientras está embarazada y amamantando) como del niño reviste importancia vital, no sólo para la supervivencia

y el crecimiento físico del niño, sino también para su desarrollo mental y sus futuras perspectivas educacionales⁹⁵. Además, hay pruebas convincentes de que la calidad de la atención —incluidos nutrición, atención de la salud y estímulos— que recibe un niño durante sus primeros dos o tres años puede tener efectos a largo plazo sobre el desarrollo de su cerebro. Y además de ello, la atención al desarrollo del niño, al menos hasta los 8 años de edad, tiene importancia crucial para ayudar a los niños a alcanzar su potencial.

Habida cuenta de la importancia de la nutrición y del cuidado del niño de corta edad, todo enfoque significativo de la educación básica debe incluir programas en la primera infancia que promuevan la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo del niño. Va en aumento el consenso acerca de que el cuidado del niño y la educación temprana son inseparables: no es posible cuidar a los niños si no se les educa y no es posible educarlos si no se les cuida⁹⁶.

El mundo está finalmente reconociendo que los derechos del niño a la educación, al crecimiento y al desarrollo —físico, cognoscitivo, emocional y moral— no pueden satisfacerse sin un enfoque integral al servicio de sus necesidades desde su nacimiento. El mundo está reconociendo que el desarrollo mental, social y emocional de los niños preescolares tiene enormes efectos sobre su capacidad para prosperar en el aula y, más tarde, medrar en el mundo adulto.

Cuidado del niño: un imperativo social

Las familias están en la línea de frente en cuanto al amor, el cuidado y el estímulo a sus niños y los progenitores son los primeros maestros, y los más importantes (recuadro 14). Pero la atención y el estímulo, tan esenciales para el desarrollo físico, emocional e intelectual de un niño, provienen hoy cada vez más de una compleja combinación de servicios oficiales y extraoficiales proporcionados por gobiernos, empresas, ONG u otros.

Los jardines de infantes o guarderías diurnas en plena escala para todos los

niños no son la única manera de satisfacer las necesidades de los niños y de las familias en cuanto a cuidado de buena calidad. La ampliación de los servicios de atención del niño de corta edad para su crecimiento y desarrollo, aun cuando ha sido rápida, ha sido obstaculizada porque muchos gobiernos creyeron erróneamente que el modelo occidental de centros preescolares oficiales, de costo prohibitivo, es el único medio de satisfacer las necesidades de los niños en las etapas tempranas de la vida.

Las investigaciones indican que las guarderías diurnas estructuradas fuera del hogar constituyen el medio más eficaz; un estudio realizado entre 1982 y 1986 acerca de Turquía indicó que dichas guarderías logran los mejores resultados, según todas las mediciones del desarrollo psicosocial. Por otra parte, el mismo estudio determinó que los niños cuyas madres los cuidaban en el hogar pero que recibían capacitación y algún apoyo externo adelantaban mucho más que otros niños cuyas madres no recibían capacitación. Los niños tuvieron calificaciones más altas en el uso del idioma, las matemáticas y los resultados académicos en general durante los cinco años de escuela primaria y demostraron mejores niveles de integración social, autonomía personal e incluso relaciones en la familia. En 1992, ya llegados a la adolescencia, esos niños aún seguían asistiendo a la escuela en mayores cantidades que sus homólogos cuyas madres no habían recibido capacitación⁹⁷. Por consiguiente, la forma más práctica y de menor costo para que un país en desarrollo obtenga los numerosos beneficios de la atención temprana del niño de corta edad es tratar de aumentar los conocimientos de los progenitores acerca del desarrollo del niño.

Cuanto mejores sean la atención y el estímulo que recibe el niño, tanto mayor será el beneficio para la economía nacional, así como para el niño. Por ejemplo, los niños que tienen buenas experiencias en la primera infancia (salud, educación, nutrición, estímulo, crecimiento y desarrollo) tienen menos probabilidades de “despilfarrar” fondos públicos abandonando la escuela o repitiendo grados; además, padecerán menos enfermedades y serán adultos más productivos.

A menudo se han utilizado programas oficiales para asegurar que los niños estén preparados para la escuela, especialmente cuando los progenitores tienen que trabajar y no pueden proporcionar atención primaria a sus hijos. Pocos países en desarrollo cuentan con presupuestos para ofrecer al niño una atención de nivel similar al que ofrecen países industrializados como Bélgica, Dinamarca, Francia e Italia, donde el 80% de los niños de 3 años de edad asisten a guarderías o establecimientos preescolares⁹⁸.

Por otra parte, en Trinidad y Tabago un 60% de los niños de 4 años están matriculados en guarderías administradas, a petición del Gobierno, por la organización Servol (Service Volunteered for All). Cada uno de los centros preescolares de Servol ha sido establecido a petición de las comunidades locales, que han creado juntas escolares compuestas cada una de ocho personas, que proporcionan y mantienen las instalaciones y abonan la porción de los sueldos de los maestros que no se sufraga con el pequeño subsidio gubernamental.

Los maestros de los centros Servol no tratan de ejercer una presión sobre los niños de corta edad para que aprendan a leer, escribir y contar, sino que se proponen darles una imagen positiva de sí mismos y desarrollar sus recursos, su curiosidad y su sentido de la responsabilidad. La educación de los progenitores es fundamental: se ofrecen “sesiones intensivas” en que los maestros explican el daño causado a los niños de corta edad tanto por la disciplina excesiva como por el descuido y comunican la importancia de la higiene y la nutrición⁹⁹.

El modelo de guarderías de Servol representó una novedad importante y eficaz respecto de los establecimientos en que se esperaba que los niños se quedaran sentados y escucharan al maestro. Muchos ex países comunistas han estado tratando de efectuar la misma transición. Uno de los aspectos principales del anterior sistema político en el ex bloque soviético era que ofrecía abundantes guarderías para los hijos de personas que trabajaban. Si bien eran limpias, seguras y poco costosas, muchas tenían un plan de estudios rígido en que todos los niños hacían prácticamente lo mismo al mismo tiempo.

El mundo está reconociendo que el desarrollo mental, social y emocional de los niños preescolares tiene enormes efectos sobre su capacidad para prosperar en el aula y, más tarde, medrar en el mundo adulto.

Educación de los padres y las madres: Apoyar a los primeros maestros del niño



UNICEF/900-0013/Ellen Toimie

En la mayoría de las sociedades, el hogar y la familia son los entornos en los que el niño se relaciona e interactúa con mayor intensidad. El aprendizaje del niño comienza al nacer y continúa durante la primera infancia, constituyendo una importante preparación para la escolarización. La función de los padres y madres y de otras personas encargadas de su atención pasa a tener una importancia especial, por lo tanto, ya que refuerza las características sociales, intelectuales, emocionales y físicas del niño, que mejorarán más adelante su aprendizaje tanto en la escuela como en la vida.

Las culturas han ido perfeccionando con el tiempo sus medios para transmitir conocimientos a los niños, y la sabiduría popular de las sociedades constituye, para el cuidado y el desarrollo del niño, una base que, normalmente, se adapta bien a las necesidades de una situación concreta. Pero el mundo está cambiando y a veces los padres y madres, especialmente los jóvenes, pueden beneficiarse de la información y los conocimientos nuevos sobre el crecimiento y el desarrollo saludables del niño de que disponemos hoy en día.

“Muchas veces, las prácticas o tradiciones locales son correctas pero, cada

vez más, desaprovechan una parte de los nuevos conocimientos de que disponemos”, dice el Dr. Robert Myers, fundador del Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo del Niño en la Primera Infancia, un grupo interinstitucional.

Los programas de educación de padres y madres pueden llenar este vacío, ayudando a éstos y a otras personas encargadas de la atención del niño a entender qué necesitan para lograr un mejor desarrollo del niño, adoptar prácticas de atención infantil correctas y utilizar con eficacia los servicios existentes de atención a las necesidades sanitarias, nutricionales y de desarrollo psicosocial del niño. Dichos programas también refuerzan la confianza de los padres y madres en sí mismos, facilitando, a su vez, la promoción del desarrollo del niño.

En todo el mundo, desde Cuba a Indonesia y desde China a Turquía, existen programas innovadores que apoyan y educan a los padres y madres y otras personas encargadas de la atención. Han demostrado ser populares porque llegan a gran número de gente, a un costo relativamente bajo, a través de las redes comunitarias existentes.

Los resultados son palpables e impresionantes. En México, los progenitores

que han recibido capacitación a través del Programa de Educación Inicial —que se aplica en todo el país y que está dirigido a las personas encargadas de la atención de los 1.200.000 niños menores de tres años más pobres de México— afirman que su actitud acerca de la educación infantil ha cambiado. Muchos añaden que ahora reconocen que los castigos tradicionalmente aplicados a los niños son a menudo inapropiados. Este programa no escolar, que ejecuta el Gobierno con apoyo del UNICEF, ha hecho saber que las funciones de género que se manejan en la educación infantil también están cambiando. En las aldeas rurales alejadas, son los padres, y no las madres, quienes asisten a las sesiones de capacitación.

Un programa de educación de padres y madres que se lleva a cabo en Turquía se ha convertido en un modelo de educación no escolar y multiuso encaminada a mantener a los niños en la escuela y hacer que aprendan. Se celebran debates de grupo sobre temas como la salud, la nutrición y las actividades recreativas de carácter creativo del niño y la interacción entre la madre y el hijo. En los estudios de seguimiento del primer plan piloto, se encontraron diferencias importantes de desarrollo cognitivo entre aquellos niños cuyas madres habían recibido la capacitación y los de madres que no la recibieron.

Durante 15 años, el proyecto Promesa de Colombia ha beneficiado a más de 2.000 familias rurales. Comenzó alentando a grupos de madres a estimular el desarrollo físico e intelectual de los niños en edad preescolar jugando con ellos en casa. Paulatinamente, las madres del grupo empezaron a discutir temas sanitarios, de nutrición, de higiene ambiental y de formación profesional. Con el tiempo, la iniciativa se amplió y los residentes se organizan de forma espontánea para resolver otros asuntos.

En Filipinas, el Servicio de Eficacia Paterna combina las visitas a domicilio de voluntarios con las reuniones de grupo que, regularmente, debaten sobre temas propios de la paternidad. Una eva-

luación del programa demostró que éste ha contribuido a hacer que los padres y las madres adquieran conocimientos y otras habilidades conexas en las esferas de la salud, la paternidad, el cuidado y el desarrollo del niño en su primera infancia, la disciplina filial y las relaciones conyugales. En regiones seleccionadas, se apoyó a los grupos de debate de padres y madres con unas emisiones radiofónicas semanales, de 30 minutos de duración, llamadas “La Familia Filipina en las Ondas”, en las que se abordaron 26 temas, entre ellos los derechos del niño, la educación del niño teniendo en cuenta las diferencias entre los géneros, el niño y los medios de comunicación y el abuso infantil.

Las actividades de educación de los padres y las madres tienen el máximo de eficacia cuando complementan y refuerzan programas de servicios más estructurados y organizados y, de hecho, pueden hacer que, en caso de que desaparezca un programa o un centro de cuidado infantil, se mantengan los logros conseguidos en el desarrollo del niño en la primera infancia.

Sin embargo, ello no quiere decir que los “programas de educación de los padres y madres sean la panacea”, según el Dr. Myers. Confiarse sólo a ellos, prescindiendo de toda una serie de programas más estructurados, como los servicios de cuidado del niño y sanitarios, deja a los padres y madres sin la amplia gama de apoyos que necesitan —recursos, instalaciones, tiempo e información— para conducir el crecimiento y el desarrollo de sus hijos.

Foto: En Colombia, una madre sostiene a su hija. Sus vecinos la escogieron para que gestionara una guardería para los niños de la comunidad, y recibió capacitación para satisfacer sus necesidades en materia de salud, nutrición y desarrollo.

En respuesta a la disminución de la disponibilidad de establecimientos preescolares y de la matriculación en ellos, actualmente los maestros de 23 países de Europa oriental y de la ex Unión Soviética están avanzando por un camino diferente. Con financiación de la Fundación Soros, están estudiando un nuevo plan de estudios formulado por Children’s Resources International (CRI), en que se aplican las mejores técnicas de educación de niños de corta edad. El plan de estudios “Paso a paso” destaca la educación centrada en el niño y el juego iniciado por éste y ha cobrado tanta popularidad que el proyecto se ha llevado a Haití, Mongolia y Sudáfrica, donde se han preparado planes de estudios para niños de muy corta edad y para niños de hasta 10 años de edad¹⁰⁰. Otro proyecto, financiado por Save the Children (Estados Unidos) en Bosnia y Herzegovina y en Croacia, combina el juego estructurado para estimular el desarrollo de los niños con una intensa participación de los progenitores y la comunidad, manteniendo los costos a un nivel reducido¹⁰¹.

La RDP Lao es otra ex economía centralizada que está tratando de introducir cambios. A partir de 1989, el Gobierno ha buscado aliados externos, entre ellos Save the Children Fund (Reino Unido), para que lo ayuden a introducir en las escuelas y guarderías métodos pedagógicos más centrados en el niño. Según Mone Kheuaphaphorn, director del jardín de infantes de Dong Dok, en el decenio de 1990 se han introducido cambios profundos. Anteriormente,

los maestros hablaban mucho y los niños sólo podían escuchar; tenían muy pocas oportunidades de participar ... Por lo general no se disponía de materiales didácticos ni de juguetes y, cuando los había, no se relacionaban con el tema y no eran atractivos para los niños ... Las actividades estaban controladas por los maestros y los niños no tenían ningún acceso al juego libre o a la opción. [Ahora] la filosofía es “aprendizaje mediante el juego”, que incluye muchas actividades ... En síntesis: la nueva manera de enseñar contribuye a que los niños sean felices, saludables y creativos. Desde que se aplicó el nuevo sistema se han celebrado reuniones

Cuanto mejores sean la atención y el estímulo que recibe el niño, tanto mayor será el beneficio para la economía nacional, así como para el niño.



UNICEF/589/Hartley

Un planteamiento rígido de la educación preescolar, según el cual los niños deben sentarse en silencio y escuchar al profesor, está cediendo el paso a modelos que hacen un mayor hincapié en la participación de los niños. En Rumania, un niño juega con un muñeco en una guardería que promueve actividades de aprendizaje creativo.

*regulares de toda la escuela y reuniones mensuales en el aula con los progenitores, para asegurar que estos últimos estén en condiciones de apoyar el aprendizaje de sus hijos y también contribuyan a la escuela cuando es necesario. Los padres y madres ven con agrado que haya un adelanto en las aptitudes y los comportamientos de sus hijos y también que la escuela se haya transformado en un lugar atractivo para los niños*¹⁰².

El nuevo enfoque centrado en el niño también ha posibilitado que la RDP Lao inicie un eficaz proyecto que integra a los niños con necesidades especiales y dificultades de aprendizaje en el sistema escolar, en la etapa de jardín de infantes. La sensibilidad a las necesidades de los niños y la satisfacción de éstas en un moderno centro preescolar ha logrado que la educación sea más accesible a esos niños, y a niñas y minorías, que tendrían a estar excluidos del sistema escolar tradicional.

Todos los indicadores señalan que quienes más se benefician —en aspectos tanto psicosociales como educacionales— con los programas de atención en la primera infancia son los niños pobres¹⁰³. Habida cuenta de esta comprobación, tales acciones son particularmente apropiadas para las comunidades pobres. La Iniciativa Educativa Pratham Mumbai en la ciudad de Mumbai (ex Bombay) está ofreciendo educación en guarderías centradas en el niño a 30.000 niños de 3 a 5 años de edad residentes en tugurios. Sus objetivos principales son fomentar el amor al aprendizaje en las comunidades pobres y preparar a los niños tanto como sea posible para los retos de la escolarización¹⁰⁴. Pratham, una ONG, confía en que el proyecto abarcará toda la ciudad hacia el año 2001 y también está realizando una campaña para enmendar la Constitución de la India, de modo que ésta garantice el derecho a la educación de todos los niños menores de 8 años.

Vínculos intersectoriales

La lección que arroja el enfoque de atención en la primera infancia en relación con la meta de Educación para Todos es que todas las escuelas pueden y deben cambiar

para ponerse al servicio de las necesidades evolutivas del niño. Muchos de los principios que se aplican en los programas de atención en la primera infancia —la necesidad de vínculos intersectoriales entre educación y salud o nutrición, o las ventajas de los métodos de enseñanza flexibles y centrados en el niño— podrían ponerse en práctica eficazmente en todas las escuelas, especialmente en los grados primarios iniciales.

Hasta hace poco, los trabajadores en salud y nutrición solían concentrarse en contribuir a la supervivencia del niño en sus primeros años, que son los más vulnerables, mientras que los expertos en educación prestaban atención a la matriculación escolar o la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Esos ámbitos de tareas raramente se vinculaban entre sí, pero la situación ha cambiado. La creciente colaboración del sector de educación con profesionales de salud y saneamiento, nutrición y planificación de la familia —colaboración que forja y fortalece los “vínculos intersectoriales”— constituye otro aspecto de importancia vital de la revolución en materia de educación.

En Nigeria, los programas de atención del niño en la primera infancia se han ido ampliando sostenidamente a partir de 1987. Cada centro ofrece inmunización gratuita y se ocupa de la nutrición del niño; en verdad, muchos programas han promovido la eliminación de parásitos para luchar contra las infecciones parasitarias de los niños. Desde un comienzo, el propósito del proyecto fue proporcionar atención de bajo costo con base comunitaria, dado que anteriormente los establecimientos preescolares sólo eran utilizados por el 2% de los niños, hijos de familias más acomodadas, incluso en zonas urbanas. Incluso esos programas prestaban escasa atención a la salud, la nutrición y los aspectos psicosociales y cognoscitivos del desarrollo del niño.

La estrategia eficaz ha sido llegar a los niños dondequiera que éstos estén. Se han instalado centros culturalmente aceptables de cuidado del niño en la primera infancia en mercados, iglesias, mezquitas, salones comunitarios y anexos de escuelas primarias. El proyecto, apoyado por el UNICEF,

tiene servicios basados en viviendas en zonas pobres, al servicio de unos 175.000 niños. Una red de ONG se propone ampliar los servicios de cuidado del niño en la primera infancia para llevarlos a todos los niños nigerianos menores de seis años¹⁰⁵.

La necesidad de un enfoque coordinado e interdisciplinario de la educación, la salud y la nutrición del niño reviste importancia más vital en los primeros años de la vida. A fin de alcanzar esta meta, se necesita la colaboración entre distintos aliados, como sindicatos, entidades del sector privado, ONG y grupos profesionales. Es menester que los niños estén mejor preparados para la escuela, y el cuidado del niño en la primera infancia, ofrecido o bien en el hogar por los progenitores o bien en jardines de infantes estructurados, ha demostrado ser el mejor medio para lograrlo. Asimismo, es preciso que las escuelas estén mejor preparadas para recibir a los niños de corta edad en un ámbito acogedor y propicio; deben entonces educar a esos niños y, en última instancia, realzar su capacidad para que aprovechen la educación. A juzgar por la información que llega desde todas partes del mundo, esa lección se está aprendiendo.

Mundialización y aprendizaje

Casi todos los elementos del concepto amplio de la educación surgido de la Conferencia de Jomtien pueden ser puestos en práctica y lo han sido, como hemos descrito, de diversas maneras en los sistemas educacionales de todo el mundo. Lo que ese concepto amplio no podría haber previsto era la extraordinaria aceleración de los cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos que ocurrirían en el mundo y que tendrían grandes efectos sobre la educación.

Por ejemplo, si bien en el concepto amplio de la Conferencia de Jomtien se destacaba la importancia de que el Estado colaborara con las entidades de la sociedad civil para asegurar el acceso a la Educación para Todos de buena calidad, no se previó el rápido surgimiento al finalizar la guerra fría de una multitud de nuevos Estados nacionales, muchos de los

cuales tuvieron que debatirse contra problemas de autoridad débil, capacidad limitada y recursos precarios. Súbitamente, se hizo más urgente la necesidad de entablar alianzas y el reconocimiento de que no es necesario que el Estado sea la única fuente de educación. La atención prestada a los derechos humanos replanteó el papel principal del Estado como garante del derecho de todos los niños a recibir educación de buena calidad.

De ese modo, si bien en muchos casos el Estado sigue siendo la fuente principal de educación básica, en otros constituye sólo una entre una amplia gama de organizaciones diferentes que ofrecen educación básica. No obstante, el Estado mantiene una importante función de liderazgo, formulación de políticas y normas, y expresión de las metas nacionales. Y en todos los casos, el Estado es responsable de velar por la vigencia del derecho de todos los niños a recibir educación básica de alta calidad.

Si bien en el concepto amplio de la Conferencia de Jomtien se reconoció la importancia del proceso de mundialización, en 1990 pocos podrían haber previsto cuán acelerado sería el proceso en los ocho años siguientes. Actualmente, programadores en Filipinas preparan programas para empresas de *software* en el Reino Unido, mientras abogados en la India preparan alegatos para bufetes jurídicos de los Estados Unidos.

De la mezcla de culturas y del creciente predominio de algunas culturas e idiomas en la “aldea mundial” han surgido dos fuertes tendencias: mayor demanda de escuelas que enseñan un idioma internacional para tener acceso a la “aldea mundial”, y creciente preocupación por la educación para contribuir a preservar y proteger la identidad cultural y étnica y la diversidad. Por consiguiente, la educación se está convirtiendo en una estrategia clave para proporcionar acceso a un mundo cada vez más interdependiente y también para contribuir a asegurar la supervivencia de la identidad cultural y étnica.

En 1990, nadie podría haber pronosticado el crecimiento extraordinariamente acelerado de las modernas tecnologías de comunicación e información. A la sazón



UNICEF/94-12837/Outonuij

La Educación para el Desarrollo levanta puentes a lo largo de los continentes y culturas al promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los jóvenes de todo el mundo. Al procurar que cooperen, que piensen de forma crítica y analítica, que resuelvan los problemas y participen activamente en el aprendizaje, la Educación para el Desarrollo contribuye a establecer las bases para la paz, la solidaridad mundial, la justicia social y la concienciación en materia de medio ambiente. Comenzada por el UNICEF en 1992 para informar a los jóvenes y los educadores del mundo industrializado sobre cuestiones internacionales y el papel del UNICEF en la promoción del desarrollo, hoy en día numerosos educadores de todo el mundo utilizan los programas de Educación para el Desarrollo para promover una ciudadanía mundial. Unos estudiantes de los Estados Unidos colocan cintas en un mapa para indicar los intercambios comerciales entre los países.

Gráf. 13 Meena: una defensora de los derechos de la niña en dibujos animados



Impulsada por el deseo de ir a la escuela como su hermano, una niña en un poblado de Asia meridional aprende a contar y obtiene así su derecho a recibir una educación. Su nombre es Meena y es la protagonista de una serie de 13 dibujos animados creados por las oficinas del UNICEF en Asia meridional y la compañía internacional de dibujos animados Hanna Barbera.

La serie de dibujos Meena se gestó tras una amplia investigación llevada a cabo por el UNICEF en Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán para descubrir personajes, escenarios y argumentos que despertaran un eco entre las diversas poblaciones de la región. El resultado son unas historias llenas de aventuras y diversión que sin embargo consiguen presentar los problemas de la vida diaria que enfrentan las niñas de Asia meridional.

El ingenio de Meena para abordar temas tales como la falta de igualdad en el acceso a la educación, los alimentos y la atención de la salud, el SIDA, la prác-

tica de la dote, el matrimonio prematuro y otras cuestiones han convertido a este personaje en un modelo para las niñas y una firme defensora de los derechos de todos los niños.

El primer episodio ha sido doblado a 30 idiomas y emitido en todos los países de Asia meridional, así como Turner's Cartoon Network, y pronto se emitirá en China, Myanmar y diversos países del Oriente Medio. En 1998, toda la serie de 13 episodios fue emitida por primera vez en varios canales de televisión de Bangladesh, la India, Nepal, Pakistán y Sri Lanka, y un programa de radio, coproducido por el Servicio Mundial de la BBC, fue presentado en la India. Unidades móviles y un libro de dibujos animados han difundido el mensaje de Meena a más de un millón de personas del ámbito rural en toda la región. La audiencia potencial de los materiales de Meena solamente en Asia meridional se calcula en unos 500 millones de personas.

existía la *Internet*, pero despertaban muy poca atención. El adelanto meteórico de las tecnologías de procesamiento de la información y de las comunicaciones electrónicas ha creado la posibilidad de introducir en la educación cambios que no se tomaban en serio en 1990.

Súbitamente, están surgiendo con velocidad asombrosa nuevas posibilidades para plasmar en la realidad el concepto amplio de la educación de la Conferencia de Jomtien, utilizando no sólo los medios de difusión de masas y la radio, como se propuso en la Conferencia de Jomtien, sino también nuevas combinaciones de tecnologías de la información y la comunicación, que ya están transformando la enseñanza y el aprendizaje en comunidades privilegiadas. Por poderosas que sean esas tecnologías, a menos que pueda asegurarse el acceso a ellas de los menos pri-

vilegiados, sólo servirán para ampliar la discrepancia en materia de aprendizaje existente entre comunidades y países, en lugar de salvar la brecha.

En los años transcurridos después de Jomtien, han surgido notables posibilidades de promover el bienestar humano. Al mismo tiempo, se han ampliado las disparidades entre los privilegiados y los pobres y con ellos, las amenazas de inestabilidad social y conflicto civil, con lo cual la fundamentación de que la revolución en materia de educación es una inversión para promover la paz, la prosperidad y el adelanto de los derechos humanos es ahora incluso más fuerte que hace un decenio. En la próxima sección, "Inversión en los derechos humanos" se considera más detalladamente la justificación de esa inversión.



UNICEF/95-0754/Mera

Los recientes avances tecnológicos tienen el poder de transformar la educación, pero a menos que se pueda garantizar el acceso de todos a estas nuevas tecnologías, solo servirán para incrementar la brecha entre ricos y pobres. Unos niños sentados frente a una computadora en los Estados Unidos.



Inversiones en los derechos humanos

En el umbral del siglo XXI, el mundo se encuentra en el ápice de la revolución en materia de educación, siguiendo nuestro concepto ampliado y revitalizado de lo que significa la educación y de las maneras en que se podría mejorar el aprendizaje.

El compromiso en pro de la educación, que encalló en las rocas de la deuda y el ajuste estructural durante el decenio de 1980, ha sido renovado en el de 1990 debido a que cundió la toma de conciencia de que los derechos humanos son la clave del desarrollo humano.

La humanidad reconoce, como nunca antes, que los derechos humanos son indivisibles y que la vigencia de un derecho refuerza y promueve los demás. Que haya un derecho humano a la educación, similar a los derechos a la libertad de palabra y pensamiento y a la protección contra la tortura, puede parecer a muchos un concepto novedoso. Es un concepto transformador y de alcance especialmente vasto en el mundo en desarrollo, donde hay 130 millones de niños que deberían asistir a la escuela y no lo hacen. Incluso más revolucionaria es la insistencia de la Convención sobre los Derechos del Niño de que esta educación debe consistir en una experien-

cia de aprendizaje de alta calidad en un ámbito centrado en el niño y sensible a las cuestiones de género.

Evidentemente, gran parte de lo que ahora se considera educación básica es simplemente indefendible. Sus deficiencias pueden ilustrarse mediante los siguientes ejemplos de experiencias escolares:

[En el Japón]: Se empuja a los niños a una ardua competición sin fin en pos de una mejor posición social cuando ingresan al jardín de infantes, debido a que todas las instituciones educacionales están categorizadas jerárquicamente, de arriba hacia abajo, según su prestigio, que se define en verdad por el número de estudiantes que la institución puede enviar a un instituto de educación superior “mejor” o “famoso” o a una compañía importante. Sólo los niños que han sido formados para que adquieran una perseverancia y un autocontrol casi inhumanos pueden adelantar ... [ellos] bien saben que si abandonan el sistema escolar, serán fácilmente empujados hacia la esfera marginal de la sociedad 1.

[En Zambia]: El niño típico camina cada mañana siete kilómetros para asistir a la escuela; cuando llega está hambriento, cansado, desnutrido o malnutrido, sufre a causa de sus parásitos intestinales, está sudando y no puede concentrarse. Se sienta junto a otros 50 alumnos igualmente maltrechos. Su receptividad es mínima. El maestro está insuficientemente educado, poco motivado y mal remunerado. Habla un inglés deficiente, no obstante trata de enseñar en ese

El compromiso en pro de la educación ha sido renovado en el decenio de 1990 debido a que cundió la toma de conciencia de que los derechos humanos son la clave del desarrollo humano.

Foto: Las naciones más pobres del mundo arrastran una deuda externa de 2,2 billones de dólares, lo que obstaculiza su capacidad para invertir en la educación. Una niña con un cuaderno camino de la escuela en Camboya.



UNICEF/IS96/Isaac

En Pakistán, un hombre celebra una clase informal para los niños del barrio en la calle, a fin de poder atender también su tienda cercana.

idioma ... No conoce bien los temas y durante las lecciones utiliza métodos didácticos inadecuados ... La acústica y la ventilación son malas, el aula está mal iluminada, no hay tizas, el pizarrón es resbaloso, hay muy pocos cuadernos y lápices. La escuela es un mundo extraño, que trata sin lograrlo de ofrecer conocimientos muy poco pertinentes al alumno, a su ámbito social o a la sociedad que encontrará cuando ingrese en el mercado laboral².

[En el Brasil]: La clase en la escuela primaria municipal ... aburrida y carente de materiales didácticos básicos, estaba repleta de niños aletargados y distraídos ... con desarrollo físico muy insuficiente para sus edades; otros, con abdomenes obviamente distendidos, se quejaban de dolores causados por parásitos y gusanos, mientras otros estaban atormentados por el escozor de piojos, oxiuros, sarna y otras afecciones comunes de la piel. Niños de todas las edades y todos los niveles de aptitud estaban frente a las mismas lecciones repetitivas, dirigidas siempre a los menos adelantados³.

Muchos ámbitos de aprendizaje están lejos de ser estimulantes y acogedores para los niños, según lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño. Pero si bien el fracaso de los sistemas educacionales existentes es patente, también los son los éxitos de los ejemplos pioneros descritos en la sección anterior, no sólo en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje, sino también en sus sistemas de gestión flexibles y adecuados a las necesidades. Además, un producto secundario favorable de los gravísimos problemas financieros padecidos en los dos últimos y difíciles decenios ha sido la eliminación de cualquier exceso que pudiera existir en el sistema, con lo cual tiene una mayor eficiencia en función de los costos y menos despilfarro que nunca.

En el último decenio se han investigado varias modalidades de bajo costo y alta calidad para alcanzar las metas educacionales mundiales, y muchas de esas modalidades presentan buenas posibilidades. Es necesario que reciban apoyo con suficientes recursos y voluntad política —a escala nacional e internacional—

para que se beneficien todas las escuelas, en países tanto ricos como pobres.

El deber del Estado

Los gobiernos nacionales están obligados a velar por la educación básica y a introducir en las políticas y las prácticas todos los cambios necesarios para alcanzar esa meta de importancia vital. Muchos gobiernos, inspirados por el programa de Jomtien, encontraron más dinero para la educación, pero muchos otros no le han asignado una prioridad suficiente. Los países en desarrollo tienden a aducir su pobreza como excusa para no asignar suficientes recursos a la Educación para Todos, pese a las pruebas recogidas durante cuatro decenios de desarrollo de que los países pobres pueden lograr maravillas a condición de que hagan gala de compromiso y visión del futuro.

Las comparaciones entre países asiáticos son ilustrativas. El estado de Kerala (India) ha logrado una tasa de alfabetización del 90%, muy superior a la tasa del 58% existente en Punjab, donde el ingreso per cápita es más del doble⁴. Viet Nam ha conseguido una tasa de alfabetización del 94%, mientras que el Pakistán, con un ingreso per cápita muy superior, languidece con un 38%. Entre los factores que influyen sobre esos resultados figuran el compromiso político, por ejemplo, de adoptar medidas concretas de política a fin de asegurar la Educación para Todos. Es posible que se rechace la fundamentación general en pro de la mitigación de la pobreza cuando el gasto militar en el Asia meridional sigue siendo tan elevado: unos 13.600 millones de dólares anuales en la región⁵.

El UNICEF ha realizado un estudio detallado sobre nueve países y el estado de Kerala (India), que han logrado en materia de salud y educación resultados mucho mejores que otros países y estados de la misma región con niveles de ingresos similares. Todos ellos lograron la matriculación primaria universal muy temprano en su proceso de desarrollo. Independientemente de las diferencias políticas y de otro tipo, todos comparten una política de firme apoyo estatal a los servicios sociales básicos, y se niegan a

depender de la teoría de “filtración” desde arriba hacia abajo del crecimiento económico o del libre juego de las fuerzas de mercado. Cada uno ha gastado sostenidamente en educación primaria una proporción del ingreso per cápita más alta que sus vecinos menos adelantados, manteniendo al mismo tiempo bajos los costos unitarios. Esos países han logrado mejorar la calidad de la enseñanza manteniendo bajas tasas de repetición y abandono escolar y han seguido impartiendo enseñanza exenta del pago de matrícula⁶.

Los países que más lejos están de lograr la Educación para Todos, como norma, no han adoptado las políticas y acciones de aquellos que han logrado progresos sustanciales en materia de educación. Por ejemplo, no han asegurado el equilibrio del gasto público, ni han financiado niveles equitativos de educación básica y educación superior. Tampoco han mantenido los costos bajos, a medida que fue aumentando la cobertura. La experiencia, en particular en los países de África de idioma francés, es ilustrativa. Los costos unitarios (por alumno y por egresado) figuran entre los más altos del mundo y las tasas de matriculación, entre las más bajas.

La lección en materia de políticas es que es preciso minimizar los costos para los progenitores; no obstante, hay pruebas de que el costo directo para la familia de enviar un niño a la escuela en el África al sur del Sahara aumentó en el decenio de 1980. El progreso logrado en los nueve países estudiados y en el estado de Kerala (India) proporciona otras lecciones útiles: el efecto positivo de una alta proporción de mujeres maestras sobre la matriculación de las niñas, por ejemplo, y las ventajas de impartir instrucción en la lengua materna en los grados iniciales.

En la India hay ahora un movimiento concertado a fin de aumentar la proporción de mujeres maestras en los estados septentrionales, donde la matriculación de las niñas es la más baja del país, mientras que en el resto del Asia meridional, y ciertamente en la mayor parte de África, éste sigue siendo un problema que merecería mucha mayor atención por parte de los encargados de formular políticas⁷. No obstante, con respecto a la cuestión del

idioma en que se imparte instrucción, recién en los últimos años ha surgido un consenso, en los países del África occidental en particular, de que la lengua materna debería ser el medio de instrucción en los grados primarios iniciales.

La lección es evidente: los gobiernos nacionales tienen capacidad para dedicar muchos más recursos al movimiento hacia la Educación para Todos, aun cuando son pocos los que lo hacen. Tal vez lo que sea aún más notable, según la Convención de Lomé IV con la Comunidad Europea, sólo un 20% de los 70 países signatarios africanos, caribeños y del Pacífico asignaban alta prioridad a la educación y la capacitación; 45 países le asignaban baja prioridad; y 6 países carecían en absoluto de proyectos de educación o capacitación⁸.

La asistencia internacional, aun cuando es importante, no es la solución para la crisis en materia de financiación. Las contribuciones por concepto de asistencia por lo general representan menos del 2% del presupuesto educacional de un país receptor y la cuantía de la asistencia sigue descendiendo hasta niveles sin precedentes.

La proporción de asistencia bilateral destinada a la educación en 1993-1994 fue 10,1%, en comparación con 10,2% en 1989-1990 y 11,0% en 1987-1988⁹. Dentro del monto general, la asistencia a la educación básica, que tradicionalmente recibió importes mínimos de fondos bilaterales, se triplicó en la primera mitad del decenio; este sustancial aumento puede atribuirse a los efectos de la Conferencia de Jomtien. Pero un análisis más detallado de las cifras y los países donantes indica que un 95% del aumento corresponde a sólo tres países que en ese período cambiaron sustancialmente sus políticas de asistencia: Alemania, el Japón y el Reino Unido¹⁰. Otros países, o bien aumentaron muy poco su asistencia a la educación básica, o bien la redujeron.

Incluso el Banco Mundial, uno de los organismos que convocó la Conferencia de Jomtien y que ahora es la mayor fuente de fondos para el sector educacional, tiene antecedentes desiguales en cuanto a financiar la educación en el decenio de 1990. El total de sus préstamos ciertamente aumentó después de la Conferencia de

***La lección es evidente:
los gobiernos nacionales
tienen capacidad para
dedicar muchos más
recursos al movimiento
hacia la Educación para
Todos, aun cuando son
pocos los que lo hacen.***



UNICEF/97-0507/Murray-Lee

El valor de invertir en la educación básica se reconoce casi de forma universal, pero los países pobres y ricos tendrán que encontrar y asignar todavía 7.000 millones anuales durante 10 años para lograr la Educación para Todos. Unos estudiantes en Uzbekistán viajan por su globo terrestre.

Jomtien. En 1989, 4,5% de los préstamos del Banco se destinaron a educación; hacia 1994, la proporción era 10,4%. Pero hacia 1997, la proporción se había reducido a 4,8%. Esta tendencia parecería estar cambiando y el Banco estima que en 1998 destinará 8,6% del total de sus préstamos a la educación. Entre 1991 y 1997, el 45% de los préstamos del Banco Mundial a la educación se destinaron a programas de educación básica¹¹.

Cabe señalar, no obstante, que asignar una suma en el presupuesto no es lo mismo que gastarla y que hay muchos recursos del Banco Mundial destinados a la educación que aún no se han gastado. Además, el Banco Mundial presta dinero en lugar de proporcionar subsidios, y la mayoría de sus préstamos van a países de ingresos medianos, con tasas de interés comerciales. Además, cuando presta dinero a países de ingresos medianos, el Banco está algo limitado por los propósitos para los cuales los gobiernos receptores desean tomar dinero en préstamo y muchos no están dispuestos a contraer préstamos con tasas de interés comerciales para promover la causa de la educación básica.

No obstante, el Banco tiene un organismo subsidiario para préstamos en condiciones liberales, la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la cual posee mayor control sobre los recursos. La AIF efectúa préstamos a países de bajos ingresos en términos sumamente concesionales. Dada esta flexibilidad, la alarmante baja en los préstamos de la AIF a países de África al sur del Sahara es aún más inquietante que la reducción de los préstamos del Banco destinados a educación. Los préstamos de la AIF a esa región ascendieron en 1993 a 417 millones de dólares, pero posteriormente han disminuido pronunciadamente, llegando a un bajo nivel de 132 millones de dólares en 1996. Este importe es inferior al del período 1986-1990, anterior a la Conferencia de Jomtien. África al sur del Sahara, el continente más necesitado de asistencia financiera, está recibiendo actualmente menos del 10% del total de los préstamos del Banco Mundial destinados a la educación¹².

Los grandes aumentos en los préstamos del Banco Mundial con destino a la educación después de la Conferencia de Jomtien se produjeron en América Latina y el Caribe, donde es más probable que los gobiernos puedan sufragar préstamos a tasas comerciales. Mientras tanto, recientemente la AIF ha aumentado sustancialmente sus préstamos a proyectos de reformas del sector público y desarrollo del sector privado en África, lo que refleja el compromiso del Banco en pro de mejorar la infraestructura y la capacidad profesional de los países y reducir la pobreza a largo plazo.

Si bien este es un enfoque generalizado de los préstamos para el desarrollo, puede reducir los recursos disponibles para la educación. Los nuevos préstamos del Banco con destino a la educación en África disminuyeron desde algo más de 400 millones de dólares en 1993 hasta sólo poco más de 50 millones de dólares en 1997 (los compromisos para 1998 han aumentado hasta 300 millones de dólares). Esa disminución fue acompañada de una declinación concomitante en los desembolsos, desde algo menos de 400 millones de dólares en 1994 hasta aproximadamente 200 millones en 1998¹³. Si, como afirma el Banco, las inversiones en educación, particularmente en educación de las niñas, producen las más altas tasas de utilidades en el mundo en desarrollo, tal vez el Banco no esté maximizando sus inversiones africanas.

Educación: la mejor inversión

La influencia del Banco Mundial como promotor de las inversiones financieras en educación ha aumentado con la publicación de investigaciones en que se documentan los efectos productivos de la enseñanza primaria. Al parecer, en todas las regiones del mundo en desarrollo las tasas de utilidades privadas —el importe obtenido por los individuos empleados en el sector estructurado (*formal*) de la economía en relación con lo que se invirtió en su educación— parecerían ser superiores para la educación primaria que para la secundaria y la terciaria¹⁴. Hay muchas pruebas, por ejemplo, de que la educación

básica aumenta la producción de los agricultores en pequeña escala: un estudio de 13 países de bajos ingresos demostró que cuatro años de escolaridad redundan en un aumento del 8% en la producción agrícola¹⁵. Otro estudio sobre Bolivia, la Côte d'Ivoire, Ghana y Malasia indica una correlación entre el tamaño de una compañía y el número de años de escolaridad que ha tenido su propietario¹⁶.

En los últimos años, más importante aún ha sido el reconocimiento del valor sobresaliente de la educación de las niñas. En un discurso pronunciado en 1992 ante la Sociedad de Economistas para el Desarrollo del Pakistán, Lawrence H. Summers, quien era a la sazón Vicepresidente y Economista Principal del Banco Mundial, aseguró que “la inversión en la educación de las niñas podría muy bien ser la inversión con mayor rentabilidad disponible en el mundo en desarrollo”¹⁷. El Sr. Summers manifestó:

*Reflejando los prejuicios de un economista, he tratado de concentrarme en los beneficios concretos de la educación femenina y compararla explícitamente con otras inversiones propuestas. Los gastos en elevar el nivel educacional de las niñas no sólo satisfacen el criterio aparentemente sencillo de ser socialmente más productivos que los gastos militares; al parecer, son mucho más productivos que otros gastos en el sector social y que los enormes gastos en capital físico previstos para el próximo decenio*¹⁸.

Como se ha destacado en todo este informe, la educación de las niñas tiene efectos de importancia vital sobre todo el marco del desarrollo humano. No sólo reduce la mortalidad infantil y mejora la nutrición y la salud general de los niños, sino que también reduce el crecimiento de la población, dado que las mujeres educadas tienden a contraer matrimonio más tarde y a tener menor cantidad de hijos. Al satisfacer el derecho de la niña a la educación se amplían sus medios de acción, se le otorgan más opciones y más control sobre su vida y se aumenta su potencial para ejercer todos los derechos de la ciudadanía democrática. Los estudios confirman que, inevitablemente, la educación de la niña tiene efectos positivos

sobre la sociedad en general: sus propios hijos tienen mayores probabilidades de estar escolarizados y alfabetizados y las comunidades tienen más probabilidades de tener servicios eficaces de salud y educación, si se dispone de mujeres y hombres educados para que presten dichos servicios¹⁹.

El valor de efectuar inversiones en educación básica, y especialmente en la educación de las niñas, ahora está aceptado casi universalmente. ¿Por qué razón, entonces, la comunidad internacional no se ha apresurado a hacer suyo este proyecto tan valioso, un proyecto con mayores perspectivas que ningún otro de alcanzar la meta de desarrollo humano en todo el mundo?

La respuesta es conocida: falta voluntad política. Cuando la comunidad internacional decide que una idea o proyecto es de urgente importancia, puede mover montañas. Nada lo puso más en evidencia que la crisis económica en el Asia oriental en 1997-1998. La desintegración financiera, primeramente de Tailandia y después de la República de Corea e Indonesia (algunos de los “tigres” financieros de Asia) causó tal choque al sistema financiero internacional que los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), liderados por el Grupo de los Siete²⁰, respondió con admirable urgencia. En el espacio de unos pocos meses, movilizaron más de 100.000 millones de dólares para reforzar las desfallecientes economías asiáticas, importe que sería distribuido por el Fondo Monetario Internacional (FMI) a cambio de programas integrales de ajuste estructural similares a los que vienen aplicando los países más pobres durante los últimos 15 años. Al reconocer que la crisis era tan grave que no podían permitirse observar los procedimientos administrativos normales, los países donantes soslayaron las normas del FMI para ir en socorro de los “tigres” sufrientes.

En cambio, los principales países industrializados, el FMI y el Banco Mundial han tenido menos miramientos para con los países más pobres y endeudados del mundo, situación que no ha pasado inadvertida. Arrojó una pesada sombra

El mundo necesitaría efectuar un gasto adicional de 7.000 millones de dólares anuales, en promedio, durante los próximos 10 años, a fin de educar a todos los niños. Este importe es inferior al que se gasta cada año en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa.

Es difícil comprender cómo los gobiernos endeudados pueden avanzar hacia la Educación para Todos. La República Unida de Tanzania no es un caso atípico: gasta en la devolución de la deuda seis veces más que en educación.

sobre Abidján, capital de la Côte d'Ivoire, en febrero de 1998, cuando se concertó un acuerdo de ajuste estructural tras nueve meses de penosas negociaciones, en que el Gobierno convino en aplicar medidas de privatización a cambio de 2.000 millones de dólares en nuevos préstamos del FMI. Este acuerdo se concertó tras dos decenios de apreturas económicas. Como dijo N'Goran Niamien, Ministro de Economía y Finanzas de la Côte d'Ivoire:

Hemos observado la veloz reacción a lo sucedido en Asia y las enormes sumas de dinero que se han aportado casi instantáneamente, a menudo soslayando en gran medida las normas. Pero cuando se trata de nosotros, nuestras negociaciones pueden arrastrarse durante meses, mientras los países desarrollados se quedan trabados en los detalles y actúan artificialmente. Es fácil recibir la impresión de que aplican una doble norma²¹.

Los funcionarios del FMI han señalado que la magnitud y la velocidad de su respuesta a la crisis asiática se justificaba por la importancia de esas economías para el sistema financiero mundial, lo cual destaca que los recursos están disponibles —casi instantáneamente— cuando hay suficiente voluntad política. También demuestra miopía, pues sugiere erróneamente que la supervivencia de África tiene menor importancia para nuestro sistema mundial. El UNICEF no fue el único que exhortó, como en el *Estado Mundial de la Infancia 1998*, a una transferencia sostenida de recursos a los países menos adelantados, según las pautas del Plan Marshall, mediante el cual los Estados Unidos rescataron a una Europa asolada por la segunda guerra mundial. Aun cuando la idea ha sido descartada reiteradamente como imposible y poco realista, los recientes rescates de países del Asia oriental y de Rusia demuestran evidentemente que esas transferencias de recursos son sumamente posibles y enteramente realistas.

El mensaje que surge de ello es que las asignaciones masivas de recursos mundiales se efectúan cuando están amenazados la estabilidad económica y el bienestar de los países desarrollados. Lamentablemente, las exhortaciones a efectuar inversiones en

el desarrollo y en los derechos humanos siguen siendo sólo retóricas que aún no han logrado suscitar una respuesta comparable.

La sombra de la deuda

Se necesita con urgencia una forma de abordar el endeudamiento del mundo en desarrollo, que es un aspecto importante del problema de la falta de recursos que obstaculiza la Educación para Todos.

La deuda sigue creando situaciones de crisis, particularmente para los países más gravemente endeudados, y para muchos de sus habitantes que cada día luchan por alimentar a sus familias, sufragar tratamientos médicos de importancia crítica o enviar a sus hijos a la escuela. Los demás aspectos de esa crisis son la enfermedad, el analfabetismo y la muerte prematura. Hasta que el mundo se percate de que estamos mundializados y dependemos del bienestar de los países más pobres, seguirá siendo ardua la lucha para lograr la reasignación de los recursos.

Los países en desarrollo de todas las regiones, excepto América Latina y el Caribe, se ven ahora obligados a destinar un porcentaje mayor que en 1980 de sus ingresos por exportaciones a la devolución de la deuda. Los países más endeudados viven a la sombra de una deuda muchas veces superior a su ingreso nacional. La deuda de Nicaragua, por ejemplo, era en 1995 tremebunda: seis veces el importe de su PNB²². Es difícil comprender cómo los gobiernos endeudados pueden avanzar hacia la Educación para Todos. La República Unida de Tanzania no es un caso atípico: gasta en la devolución de la deuda seis veces más que en educación.

En septiembre de 1996, el FMI y el Banco Mundial establecieron un nuevo marco para aliviar a los países más gravemente endeudados, años después de postular que la cancelación de la deuda era imposible. Su propósito fue reducir la carga de la deuda en países de bajos ingresos hasta niveles sostenibles, manteniendo la proporción de los ingresos de exportación dedicados a la devolución de la deuda en menos del 25% y la proporción entre el capital adeudado y las exportaciones en no más del 250%. No obstante, los países

no reúnen los requisitos para la mitigación de la deuda hasta que no apliquen durante seis años medidas de ajuste estructural rigurosamente vigiladas. Las críticas generalizadas contra esta demora motivaron una aceleración del proceso para unos cuantos países, entre ellos Bolivia, Burkina Faso, Guyana, Malí, Mozambique y Uganda. Muchos otros países tendrán que esperar mucho más tiempo para la mitigación de su deuda.

Lo que parecía ser una iniciativa con buenas perspectivas para dar a los países más pobres del mundo posibilidades de comenzar el nuevo milenio sin estar abrumados, ha fracasado lamentablemente debido, entre otras cosas, a discrepancias de poca monta entre los gobiernos acreedores. Mientras persisten las rencillas acerca de qué países deben pagar y cuánto, Mozambique debe continuar dedicando casi la mitad de su presupuesto a devolver el importe adeudado, más de lo que puede gastar en salud y educación primaria en forma combinada²³.

Tal inercia debería ser profundamente inquietante para una comunidad internacional que respondió tan rápida y generosamente a las necesidades de países de Asia y América Latina mucho más ricos, y, hace varios decenios, a los países europeos. Un alto funcionario del Banco Mundial responsable de programas africanos dijo que, cuando se trata de mitigar la deuda, “es evidentemente un tema en que hemos fallado en esos países; simplemente no existía la voluntad política de actuar mejor”²⁴.

El aspecto humano del capital

Pese al estancamiento en las acciones para la mitigación de la deuda, puede percibirse que el programa económico internacional está cambiando. Tras casi dos decenios en que el desarrollo humano ha ido a la zaga de la mundialización y el ajuste estructural, tal vez estemos iniciando una era de inversiones “en capital humano y social” que facilitará mucho la tarea de difundir en todo el mundo la revolución en materia de educación.

El “Consenso de Washington” del Banco Mundial y el FMI —que condujo a

la terapia de choque de la estabilización económica e insistió en que el Estado minimizara sus funciones— ahora se está re-examinando. Joseph Stiglitz, actualmente Vicepresidente Superior y Jefe de Economistas del Banco Mundial, escribió recientemente que el Consenso de Washington es incompleto dado que no reconoce que la privatización no es la única clave del bienestar económico. Dice que la creación de mercados competitivos es igualmente importante y que el Estado puede y debe desempeñar un importante papel en la promoción del crecimiento económico a largo plazo²⁵.

Para asegurar ese crecimiento, las sociedades necesitan velar por la equidad social, puesto que las condiciones sociales tienen efectos directos sobre la salud de los mercados. Por consiguiente, es de interés para el crecimiento económico, la estabilidad social y el propio Estado, elaborar reglamentaciones para los mercados y la economía nacional y fijar normas en cuestiones como la seguridad de los productos, las condiciones del medio ambiente y la protección al consumidor.

La educación reviste importancia crítica al respecto, dado que una población educada tiene importancia vital para sostener mercados competitivos y una democracia viable. Los países que atraviesan crisis económicas y han invertido en educación tienen mayores probabilidades de salir de las crisis con muchos menos perjuicios y mucho mayor potencial para lograrlo.

El economista argentino Bernardo Kliksberg plantea argumentos similares. Señala que actualmente, la pobreza y la desigualdad en América Latina son más graves que a comienzos del decenio de 1980 y que la duración media de la enseñanza recibida por cada habitante es 5,2 años. Cualquier nuevo consenso debe considerar no sólo el capital económico sino otros dos tipos de “capital”, el capital humano (la salud, educación y nutrición de un país) y el capital social (valores compartidos, cultura y una fuerte sociedad civil). El capital social ha comenzado a ser considerado un componente clave del crecimiento económico, pues en abril el Banco Mundial ha anun-

Gráf. 14 El costo de la Educación para Todos hacia el año 2010

La Educación para Todos exige un gasto adicional de 7.000 millones de dólares al año, un importe inferior al que se gasta anualmente en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa.

El UNICEF ha calculado la cifra necesaria para salvar la diferencia entre el gasto imperante en educación y el gasto adicional que sería necesario para alcanzar la meta de la matriculación universal en la enseñanza primaria —una tasa neta de matriculación primaria del 100%— para el año 2010. De esta cifra de 7.000 millones de dólares al año para los próximos 10 años, los gastos serían mayores en África al sur del Sahara y Asia meridional, las regiones con un mayor número de niños que no asisten a la escuela. Muy de cerca les siguen las regiones de Oriente Medio y África septentrional y la región de América Latina y el Caribe, donde las cifras de niños que no asisten a clase son menores, pero los costos por alumno son más elevados.

La tabla que aparece a continuación compara el gasto actual con el necesario, y muestra que los gastos tendrán que aumentar en un 50% en África al sur del Sahara. Por el contrario, en América Latina y el Caribe el gasto adicional necesario representará menos de una décima parte del gasto imperante en la actualidad.

	Gasto imperante anual		Promedio del gasto anual adicional que se necesita US\$ (mil millones)
	US\$ (mil millones)	% del PNB*	
África al sur del Sahara	7.0	1.9	1.9
Asia meridional	9.0	1.9	1.6
Oriente Medio y África septentrional	14.0	2.5	1.6
Asia oriental y el Pacífico	20.0	1.2	0.7
América Latina y el Caribe	30.0	1.8	1.1

* Promedios no ponderados.

Notas: Esta tabla resume las estimaciones del UNICEF sobre el costo promedio anual que llevaría alcanzar la matriculación primaria universal —tasas netas de matriculación del 100%— en los países en desarrollo entre los años 2000 y 2010. La tabla muestra también el nivel de gasto imperante. Las cifras se expresan en dólares de 1995 y como porcentaje del PNB por región. Los costos se refieren solamente a los costos actuales y no incluyen el costo de construir nuevas escuelas. Este último gasto, sin embargo, se contraería solamente una vez y en la mayoría de los países no representará más de alrededor de un 10% de los costos totales. Finalmente, estos cálculos no tienen la intención de incluir los costos de un aumento de la calidad de la enseñanza.

Fuentes: Delamonica, Enrique, Santosh Mehrotra y Jan Vandemoortele, *Universalizing Primary Education: How much will it cost?*, Serie de documentos de trabajo del personal del UNICEF (de próxima aparición). Los estimados de los costos se basan en información de la UNESCO (tasas netas imperantes de matriculación y costo por alumno) y las proyecciones para el año 2010 de la División de Población de las Naciones Unidas (niños en edad escolar primaria por cada país).

ciado que ha de incorporar el capital social como un objetivo cuando mida los efectos de los proyectos. El Sr. Kliksberg afirma que, en contraste con las presuposiciones del modelo económico anterior, hay una simetría entre igualdad y crecimiento. “Sabemos ahora que la inequidad sólo reproduce inequidad”²⁶.

Dado que estamos dotados de este conocimiento, deberían mejorar las probabilidades de ampliar la revolución en materia de educación y llevarla a todo el mundo. Como lo manifestó el desaparecido Mahbub ul Haq, uno de los paladines más influyentes y elocuentes del desarrollo centrado del ser humano, la educación “es la verdadera esencia del desarrollo humano. Sin educación, el desarrollo no puede tener amplia base ni ser sostenido”²⁷.

Las pruebas cada vez más sólidas de esa premisa dan mayor entidad a la Iniciativa 20/20, propugnada por el UNICEF y otros aliados. La Iniciativa exhorta a los gobiernos de países en desarrollo a dedicar el 20% de sus presupuestos a programas sociales básicos y a los países industrializados donantes a dedicar a tales programas el 20% de su asistencia para el desarrollo. Actualmente, los países en desarrollo destinan, en promedio, un 13% de sus presupuestos nacionales a los servicios sociales básicos, mientras que los países donantes dedican un 10% de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a apoyar esos servicios. Si se aumentaran esas proporciones solamente hasta el 20%, se liberarían suficientes recursos para lograr la Educación para Todos al cabo de un decenio²⁸. El mundo necesitaría efectuar un gasto adicional de 7.000 millones de dólares anuales, en promedio, durante los próximos 10 años, a fin de educar a todos los niños²⁹. Este importe es inferior al que se gasta cada año en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa³⁰ (Gráfico 14).

Por una vez, la demografía nos ayuda. Desde un principio, los intentos de alcanzar las metas de educación básica universal no han podido mantenerse al mismo ritmo que el crecimiento de la población. Pero, finalmente, se ha invertido la tendencia. Tras tres decenios de esfuerzos por reducir las tasas de natalidad, la población del mundo en desarrollo ya no está reduciendo su edad media, logro éste en que la educación ha desempeñado un importante papel. Las cohortes de niños de cada edad siguen siendo mayores que en el año anterior pero constituyen un porcentaje menor del total de la población, por lo que se necesita proporcionalmente menos recursos para atenderlos.

Es evidente que el vínculo entre los derechos humanos y el desarrollo humano sostenible, previsto hace 50 años en la Declaración Universal de Derechos Humanos y expresado en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, presagiaron la fundamentación, cada vez más aceptada, de la necesidad de un desarrollo económico equitativo. Y al respecto, el papel de la educación es de importancia especialmente vital y singular, dado que incrementa el potencial humano y de desarrollo, a escala tanto individual como social, y es fundamental para el establecimiento de los demás derechos humanos.

Puede haber llevado casi 50 años lograr la plena aceptación de los derechos a la educación proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pero esos derechos ya no son negociables. El mundo tiene la responsabilidad de ponerlos en vigencia sin mayores demoras.

Podemos avanzar rápidamente sabiendo que la Educación para Todos —la transformación en una realidad mundial de la revolución en materia de educación— es la mejor inversión para nuestros hijos en un futuro donde reinen la paz y la prosperidad.

Referencias

El derecho a la educación

1. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, 1998, tabla 2, pág. 105, y *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
2. *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
3. *Ibidem*.
4. *Ibidem*.
5. Estos resultados —obtenidos en un análisis de regresión de los datos de más de 90 países— representan los efectos marginales de la educación después de tener en cuenta las repercusiones de los niveles de PNB y otros factores, como la proporción de médicos en relación a la población y el porcentaje de la población que dispone de agua potable. Hill, M. Anne y King, “Elizabeth M., Women’s Education and Economic Well-Being”, *Feminist Economics* Vol. 1, No. 2, Londres: Routledge Journals, 1995.
6. Summers, Lawrence H., *Educating at the Children*, Policy Research Working Paper Series, Banco Mundial, Washington D.C., 1992, pág. 6.
7. *The Education of Girls and Women: Towards a global framework for action*, París: UNESCO, 1995, pág. 10.
8. Cifra basada en el porcentaje de los niños en edad escolar primaria que llegan al quinto grado, citada en *El Estado Mundial de la Infancia 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998, tabla 4.
9. *Schooling Conditions in the Least-developed Countries; Synthesis of the UNESCO-UNICEF pilot survey*, págs. 6 a 7.
10. Hecht, David, “Assane’s story”, *The New Internationalist*, No. 292, julio de 1997, pág. 14.
11. *Un enfoque de la programación del UNICEF para los niños y las mujeres basado en los derechos humanos*, Parte I, C3.
12. Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights: The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*, Innocenti Lectures, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño del UNICEF, Florencia, 1997, pág. 8.
13. *The Internationalist*, No. 1, octubre de 1970.
14. Colclough, Christopher, con Keith Lewin, *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*, Clarendon Press, Oxford, 1993, pág. 18.
15. *Ibidem*, pág. 13.
16. *Ibidem* pág. 15.
17. UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 1989*, UNICEF, Nueva York, 1988, pág. 15.
18. Colclough con Lewin, obra citada, pág. 20.
19. Colclough, Christopher, ‘Who should learn to pay? An assessment of neo-liberal approaches to education policy’, *States or Markets? Neo-Liberalism and the Development Policy Debate*, Colclough, Christopher y Manor, J., editores, Clarendon Press, Oxford 1991, pág. 206.
20. *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*, Informe aprobado en la 34a. Reunión de Alto Nivel del Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE), 6 a 7 de mayo de 1996.
21. Parafraseado del punto 8 del Plan de Acción de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, aprobado el 9 de marzo de 1990.
22. Educación para Todos: Alcanzar la meta, Documento de trabajo de la Reunión de mediados del decenio del Foro Internacional de Consulta sobre la Educación para Todos, 16 a 19 de junio de 1996, pág. 19.
23. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, *Human Development in South Asia 1998*, The Human Development Centre, Karachi, abril de 1998, pág. 6.
24. Schiefelbein, Ernesto, *School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing drop-out and repetition and combating child labour*, Innocenti Occasional Papers, Serie Derechos del Niño, Número 12, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, UNICEF 1997, pág. 2.
25. Hammarberg, Thomas, obra citada, pág. 20.
26. Sánchez, Edgar, Ricardo Pinzón y Lilia Martínez, *Escuela Amiga de los Niños: Documento Base*, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1998.
27. La historia de la escuela Ciudad de Emaús ha sido obtenida de Swift, Anthony, ‘A Revolution’, *The New Internationalist*, No. 292, julio de 1997, pág. 20.
28. Delors, Jacques, *Learning: The Treasure Within*; Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, 1996.

La revolución en materia de educación

1. Pigozzi, Mary Joy, *Implications of the Convention on the Rights of the Child for Education Activities Supported by UNICEF*, UNICEF, Nueva York, marzo de 1997.
2. Greaney, Vincent, S. Khandker y M. Alam, *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*, University Press Ltd. y Banco Mundial, Dhaka, 1998.
3. Pigozzi, obra citada, págs. 6 a 8.
4. Greaney, Vincent, y Thomas Kellaghan, *Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems*, Series Direcciones para el Desarrollo, Banco Mundial, Washington, 1996, págs. 5 y 6.
5. Chinapah, Vinayagum, *Handbook on Monitoring Learning Achievement: Towards capacity building*. UNESCO, París, 1997.
6. Información de antecedentes proporcionada a los participantes en un seminario práctico sobre adelantos en el aprendizaje, realizado en la Casa del UNICEF en Nueva York los días 18 y 19 de septiembre de 1997.
7. *Reaching the Unreached: Non-Formal Approaches and Universal Primary Education*, UNICEF, septiembre de 1993.
8. *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
9. Lockheed, Marlaine, y Adriaan M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press y Banco Mundial, Washington, D.C., 1991, pág. 183. Mencionado en *Education News*, No. 12, abril de 1995, pág. 6.
10. Torres, Rosa María, “Repetition: A major obstacle to Education for All”, *Education News*, No. 12, UNICEF, abril de 1995, pág. 7.
11. Información suministrada por UNICEF Yangon, 17 de marzo de 1998.

12. Pollitt, Ernesto, *Malnutrition and infection in the classroom*, UNESCO, París, 1990.
13. Bahaa El-Din, Dr. Hussein Kamel, "Linking health and education", *EFA 2000*, No. 30, enero a marzo de 1998, UNESCO, París, pág. 3.
14. Ibídem, pág. 3.
15. "School health: A diagnosis", *EFA 2000*, No. 30, enero a marzo de 1998, UNESCO, París, pág. 4.
16. Hawes, Hugh, editor, *Health Promotion in Our Schools*, The Child-to-Child Trust, en asociación con UNICEF, 1997, pág. 14.
17. Dick, Bruce, "School health revisited", *Education News*, No. 16, abril de 1996, UNICEF, Nueva York, pág. 23.
18. Ibídem, pág. 24.
19. Caldwell, John C., "Routes to Low Mortality in Poor Countries", *Population and Development Review*, 12 de febrero de 1986, mencionado en Mehrotra, Santosh, y Richard Jolly, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997, pág. 64.
20. *Schooling conditions in the least-developed countries, Synthesis of the UNESCO-UNICEF Pilot Study*, UNESCO/UNICEF.
21. Mehrotra, S., y E. Delamonica, "Household costs and public expenditure on primary education in five low-income countries: A comparative analysis", *International Journal of Educational Development*, vol. 18, No. 1, 1998, págs. 41 a 61.
22. Lockheed y Verspoor, obra citada.
23. Información proporcionada por Natalie Hahn, UNICEF, Nueva York, 23 de enero de 1998.
24. "Strengthening Primary Education in Poor Areas", información suministrada por UNICEF China, 27 de marzo de 1998.
25. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 146.
26. "Who and Where You Are Shouldn't Matter", carpeta informativa de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990.
27. "Escuela Nueva: Aprendizaje alternativo para niños rurales", *Estado Mundial de la Infancia*, 1997, UNICEF, pág. 56.
28. Schiefelbein, Ernesto, *In search of the school of the XXI century*, UNESCO/UNICEF 1991, pág. 34.
29. Información suministrada por UNICEF Manila, marzo de 1998.
30. *School in a backpack: The mobile teaching project*, UNICEF Manila.
31. Bloome, Anthony, "Bringing the Classroom Across the World — Distance Education in Africa", *Africa Communications*, noviembre y diciembre e 1995, pág. 33.
32. Bosch, Andra, "Interactive Radio Instruction: Twenty-three Years of Improving Educational Quality", *Education and Technology Notes*, Banco Mundial, vol. 1, No. 1, 1997, pág. 2.
33. Información suministrada por UNICEF Katmandú, 27 de abril de 1998.
34. "Educating Girls in Bangladesh: Exploding the Myth", en *Reaching the Unreached: Non-Formal Approaches and Universal Primary Education*, UNICEF, septiembre de 1993.
35. Información proporcionada por la oficina del UNICEF en Dhaka, mayo de 1998.
36. Lovell, Catherine H., and Kaniz Fatema, *The BRAC Non-formal Primary Education Programme in Bangladesh*, UNICEF, Nueva York, 1989, págs. 10, 13 y 17.
37. *Primary Education for All: Learning from the BRAC Experience*, Academy for Educational Development, Washington, D.C., 1993.
38. *Reaching Ugandan Children Out of School*, Gobierno de Uganda y UNICEF, 18 de marzo de 1998.
39. Luganda, Patrick, "Giving older children a chance", *New Vision*, vol. 12, No. 58, 8 de marzo de 1997, Kampala (Uganda).
40. Mención en *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNICEF/UNESCO.
41. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, pág. 38.
42. Mehrotra, Santosh y Buckland, Peter, "Managing Teacher Costs for Access and Quality", UNICEF Staff Working Papers, EPP-EVL-98-004, 1998.
43. Adedeji, A., Green, R., y Janha, A., *Pay Productivity and Public Service: Priorities for Recovery in Sub-Saharan Africa*, UNICEF, 1995.
44. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, pág. 45.
45. *What Matters Most: Teaching for America's Future*, Informe de la National Commission on Teaching and America's Future, Summary Report, Nueva York, 1996, pág. 9.
46. Torres, Rosa María, *Teacher Education: From Rhetoric to Action*, ponencia presentada a la Conferencia Internacional sobre "Alianza en la Formación de Docentes para una Nueva Asia", UNESCO-UNICEF, Bangkok, 6 a 8 de diciembre de 1995, pág. 11.
47. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 95.
48. Torres, Rosa María, *Teacher Education: From Rhetoric to Action*, obra citada, pág. 32.
49. "The Zimbabwe Integrated Teacher Education Course (ZINTEC), *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm in Teacher Education*, UNICEF/UNESCO.
50. Henriques, Jude, "Teacher Empowerment — Madhya Pradesh: A Cost-effective Strategy for Universalization of Primary Education", UNICEF India, Nueva Delhi, 1995.
51. *Education for All? The MONEE Project*. CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, 1998. UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1998, pág. 32.
52. *Towards Quality Primary Education: IDEAL Project*, folleto producido por la Dirección de Educación Primaria, Gobierno de la República Popular de Bangladesh, UNICEF, Dhaka.
53. "Network for Teaching Upgrading Centres (NTUC), *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNICEF/UNESCO (juego de documentos).
54. "The Talleres de Educación Democrática in Chile", *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNESCO/UNESCO (juego de documentos).
55. D'Emilio, Lucía, "Voces y procesos desde la pluralidad", Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, UNICEF, Florencia, 1997 (texto preliminar).

56. Furniss, Elaine, "Primary Education: The Development of Bilingual Literacy materials for Ethnic Minorities in Viet Nam", Seminario Innocenti sobre Minorías Étnicas, Inmigrantes y Poblaciones Indígenas, 7 a 15 de octubre de 1996, págs. 1, 4, 7, 10.
57. *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
58. Oficina de Estadística de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 1996.
59. UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia, 1997*, UNICEF, Nueva York, 1996, pág. 60.
60. Informe del UNICEF y el Ministerio de Educación de Egipto, 1995, citado en Miske, Shirley J., *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, informe de asesoramiento para el UNICEF, 1997.
61. UNICEF, *Hechos y cifras 1998*.
62. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, artículo 3, inciso 3.
63. Mehrotra, Santosh y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
64. Obura, Anna, Informe a los donantes sobre la marcha de los trabajos, Noruega/UNICEF África: Girls Education Programme, octubre de 1996-agosto de 1997, Oficina Regional para África oriental y meridional del UNICEF.
65. Información suministrada por UNICEF Bamako, marzo de 1998.
66. "Programme for the Advancement of Girls' Education (PAGE), *Yearly Technical Report on the AGEI Programme in Zambia*, texto preliminar, 9 de enero de 1998.
67. *Women Making a Difference: Dynamic African Headmistresses*, FAWE 1995.
68. Rose, Pauline, et. al., *Gender and Primary Schooling in Ethiopia*, Instituto de Estudios de Desarrollo, Sussex, Reino Unido, marzo de 1997, pág. 155.
69. La definición de FAWE/IDS de "educación para todos" es "la circunstancia de contar con un sistema escolar en que todos los niños que deben asistir están matriculados en escuelas de una calidad al menos mínimamente aceptable ... [lo que] entrañaría el logro de tasas netas de matriculación de aproximadamente 95%". Tomado de Colclough y Lewin, obra citada, pág. 41.
70. Miske, Shirley J., *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, informe de asesoría para el UNICEF, 1997.
71. Comunicación de Sandra Mason, Presidenta del Comité de los Derechos del Niño, a la Sra. Myra Moeka'a, Ministerio de Relaciones Exteriores de las Islas Cook, 6 de octubre de 1997.
72. Información suministrada por UNICEF Gaborone, 6 de marzo de 1998.
73. Información suministrada por UNICEF Nigeria, junio de 1998.
74. *World Education Report 1998*, UNESCO, pág. 160.
75. Información suministrada por UNICEF Brasil, 9 de abril de 1998.
76. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian Experience*, Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, 1997.
77. "Popular participation, mobilization and decentralization for EFA", documento de antecedentes para un debate en panel en la Cumbre sobre Educación para Todos, Nueva Delhi, 12 a 16 de diciembre de 1993, UNICEF, pág. 12.
78. "Inspiring Experiences: National School Enrolment Day in the Philippines", *Education News*, No. 16, abril de 1996, UNICEF, pág. 22.
79. Información suministrada por UNICEF Manila, 1996.
80. *Free Primary Education: The Malawi Experience, 1994-1998*, un estudio de análisis de políticas realizado por el Ministerio de Educación con el UNICEF, Blantyre (Malawi), 1998, pág. 1.
81. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian Experience*, Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, 1997, pág. 22.
82. Mehrotra, Santosh y Vandemoortele, Jan, *Cost and Financing of Primary Education: Options for Reform in Sub-Saharan Africa*, UNICEF Staff Working Papers, EVL-97-006, 1997, pág. 33.
83. Bray, Mark, *Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia*, Banco Mundial y UNICEF, 1996, pág. 32, gráfico 1.
84. Mehrotra y Delamonica, obra citada.
85. Citado en *Towards Quality Primary Education*, obra citada.
86. Información suministrada por UNICEF Dhaka, 16 de marzo de 1998.
87. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 118.
88. "Interview with Ana Luíza Machado Pinheiro", *Education News*, Nos. 17 y 18, febrero de 1997, pág. 33.
89. "School-based management takes root in Brazil", documento del UNICEF basado en "Interview with Ana Luíza Machado Pinheiro", obra citada.
90. Información suministrada por UNICEF Yangon, 17 de marzo de 1998.
91. Carnoy, Martin, "National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?", *Comparative Education Review*, vol. 42, No. 3, agosto de 1998, págs. 309 a 337.
92. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, artículo 5.
93. Dobbing, J., y J. Sands, "The qualitative growth and development of the human brain", *Archives of Diseases of Children*, 48 (1973), págs. 757 a 767. Citado en Landers, Cassie, "A Theoretical Basis for Investing in Early Child Development", *Seminario Mundial Innocenti sobre Desarrollo del Niño de Corta Edad*, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1989, pág. 4.
94. "Applying Educational Research for Better Learning", Discussion Notes # 11 for the EFA Mid-decade Review, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1996.
95. Martorell, Reynaldo, "Undernutrition during Pregnancy and Early Childhood: Consequences for Cognitive and Behavioral Development", en Eming Young, Mary, editora, *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, Banco Mundial, Elsevier 1997, pág. 39.
96. *Early Childhood Development: The Challenge and the Opportunity*, UNICEF, 1993.
97. Kagitcibasi, Cigdem, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 1996.

98. Bennett, John, 'Early Childhood Care and Education Today — Worldwide Trends'. En Lillian Katz, editora, *International Encyclopedia of Education*, segunda edición, Nueva York, Pergamon, 1993. Citado en Eming Young, Mary, *Early Child Development: Investing in the Future*, Banco Mundial, Washington, D.C., 1996, pág. 3.
99. Guttman, Cynthia, *On the Right Track*, EFA Innovations Series No. 5, UNESCO 1994, págs. 16 a 18.
100. "Children's Resources International, Inc. and the Step by Step Programme". Información suministrada por CRI, 2 de septiembre de 1998.
101. *Education for All? The MONEE Report*, CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, UNICEF Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1998, pág. 71.
102. Holdsworth, Janet C. y Phannaly Theppa Vongsa, "Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector" en *First Steps: Stories on Inclusion in Early Childhood Education*, UNESCO 1997, pág. 68.
103. Kagitcibasi, Cigdem, "Parent Education and Child Development", en Mary Eming Young, editora, *Early Child Development: Investing in our Children's Future*, Banco Mundial, Elsevier 1997, pág. 251.
104. "Pratham-Mumbai, Education Initiative Newsletter", febrero de 1998.
105. "The Early Child Care and Development Initiative: Pioneering efforts in Nigeria", informe de UNICEF Nigeria, 1998.
4. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, obra citada.
5. Haq, Mahbub ul, *Reflections on Human Development*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
6. Los países con "grandes éxitos" son Barbados, Botswana, Costa Rica, Cuba, estado de Kerala (India), Malasia, Mauricio, República de Corea, Sri Lanka y Zimbabwe. Véase Mehrotra, Santosh y Jolly, Richard, editores, *Development with a Human face*, Clarendon Press, Oxford, 1997. Véase también Mehrotra, Santosh, "Education for All: Policy Lessons from High-achieving Countries" en *International Review of Education*, vol. 44, No. 5/6, 1998, págs. 1 a 24.
7. Mehrotra, Santosh, "Education for All: Policy Lessons from High-achieving Countries", en *International Review of Education*, vol. 44, No. 5/6, 1998, págs. 1 a 24.
8. Bennel, Paul, con Dominic Furlong, *Has Jomtien Made Any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s*, IDS Working Paper 51, Institute of Development Studies, Sussex University, Reino Unido, pág. 26.
9. *Ibidem*, pág. 6.
10. *Ibidem*, cuadro 10, pág. 22.
11. Comunicación directa de la Sra. Maris O'Rourke, Directora, Red de Desarrollo Humano, Sector de Educación, Banco Mundial, de fecha 25 de marzo de 1998.
12. Bennel y Furlong, obra citada, págs. 11 y 12.
13. Comunicación de la Sra. O'Rourke, obra citada.
14. Colclough con Lewin, obra citada, pág. 27.
15. Lockheed, M. E., Jamison, D., y Lau, L., "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey", *Economic Development and Cultural Change*, 29 (1), octubre de 1980, págs. 37 a 76. Citado en Colclough y Lewin, obra citada, pág. 30.
16. Banco Mundial, *World Development Report 1991*, Oxford University Press, Nueva York, gráfico 3.3.
17. Summers, Lawrence H., *Investing in All the People*, Conferencia Quad-i-Azam en la Octava Reunión General de la Sociedad Pakistán de Economistas del Desarrollo, Islamabad, enero de 1992, Banco Mundial, Washington, D.C., pág. 6.
18. *Ibidem*, pág. 11.
19. Sen, Amartya, "Agency and Well-Being: The Development Agenda", en Heyzer, N., S. Kapoor y J. Sandler, *A Commitment to the World Women: Perspectives on Development for Beijing and Beyond*, UNIFEM, Nueva York, 1995. Citado en Mehrotra y Jolly, obra citada.
20. El Grupo de los Siete está integrado por los siete países más industrializados del mundo: Alemania, el Canadá, los Estados Unidos, Francia, Italia, el Japón y el Reino Unido.
21. French, Howard W., "Africans resentful as Asia rakes in aid", *The New York Times*, 8 de marzo de 1998.
22. Banco Mundial, *World Development Report 1997*, Oxford University Press, Nueva York, pág. 246.
23. Watkins, Kevin, Oxfam International, *Financial Times*, 23 de enero de 1998.
24. Citado en French, Howard, obra citada.
25. Stiglitz, Joseph E., "More Instruments and Broader Goals: Moving Toward the Post-Washington Consensus", WIDER Annual Lectures 2. World Institute for Development Economics Research. Universidad de las Naciones Unidas, Helsinki, 1998.
26. Guitiérrez, Estrella, "New Consensus Emerges from Social Debris", International Press Service, Caracas, 15 de junio de 1998.
27. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, obra citada.
28. *Aplicación de la Iniciativa 20/20: Alcanzar el acceso universal a los servicios sociales básicos*, publicación conjunta del Banco Mundial, el FNUAP, el PNUD, la UNESCO y el UNICEF, Nueva York, 1998.
29. Delamonica, E., S. Mehrotra y J. Vandemoortele, "Universalising primary education: How much will it cost? UNICEF Staff Working Paper (de próxima publicación).
30. PNUD, *Informe sobre el Desarrollo Humano 1998*, cuadro 1.12, pág. 37.

Inversiones en los derechos humanos

1. Fukuda, Professor Masa-aki, Facultad de Derecho, Universidad Hitotsubashi, Tokio, en un informe titulado *The UN Convention on the Rights of the Child and the Situation of Children in Japan, 1996*, mencionado en Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights*, Innocenti, UNICEF, 1997, pág. 6.
2. Christensen, Jörgen, Omvärlden, No. 8/96, OSDI, traducido y mencionado en Hammarberg, Thomas, *ibidem*, pág. 6.
3. Scheper-Hughes, Nancy, *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, University of California, Berkeley y Los Angeles, 1992, pág. 156.

Capítulo II

Tablas estadísticas

Estadísticas económicas y sociales de los países del mundo, con especial referencia al bienestar de la infancia.

NOTAS A LOS DATOS	PÁGINA 92
EXPLICACIÓN DE LOS SÍMBOLOS	PÁGINA 92
POSICIÓN DE LOS PAÍSES SEGÚN SU TMM5	PÁGINA 93
LISTA DE PAÍSES DE LOS RESÚMENES REGIONALES	PÁGINA 122
MEDICIÓN DEL DESARROLLO HUMANO: INTRODUCCIÓN A LA TABLA 8	PÁGINA 123

Tablas

1 INDICADORES BÁSICOS	PÁGINA 94
2 NUTRICIÓN	PÁGINA 98
3 SALUD	PÁGINA 102
4 EDUCACIÓN	PÁGINA 106
5 INDICADORES DEMOGRÁFICOS	PÁGINA 110
6 INDICADORES ECONÓMICOS	PÁGINA 114
7 SITUACIÓN DE LAS MUJERES	PÁGINA 118
8 RITMO DE PROGRESO	PÁGINA 124

Notas a los datos

Los cambios principales incorporados a las tablas estadísticas del informe del año pasado son ahora un parte integral del *Estado Mundial de la Infancia de 1999*. En concreto, cada una de las tablas incluye 193 países independientes y soberanos, que aparecen por orden alfabético. La tasa de mortalidad de menores de 5 años (TMM5) es un indicador fundamental para reflejar el bienestar de la infancia, y los países clasificados según su TMM5 aparecen en la lista de la página siguiente. Todas las tablas tienen una columna donde se indica la posición del país según la tasa de TMM5.

Los datos presentados en las tablas están acompañados de las correspondientes definiciones, fuentes y signos. Dada la heterogeneidad y el número de fuentes utilizadas, las tablas presentan inevitablemente una amplia gama de calidad. Siempre que ha sido posible, se han utilizados datos oficiales nacionales recibidos por organismos de las Naciones Unidas. En los numerosos casos en que no se disponía de fuentes oficiales fiables se ha recurrido a estimaciones efectuadas por diversos organismos especializados de las Naciones Unidas. Cuando no se ha dispuesto de tales estimaciones normalizadas, se han utilizado otras fuentes, especialmente de las oficinas de país del UNICEF. Siempre que ha sido posible se han utilizado datos totales o representativos.

La calidad de los datos puede haberse visto afectada en aquellos países que han sufrido desastres naturales o causados por la actividad humana. Esto es más probable allí donde se han producido importantes daños en la infraestructura básica o grandes movimientos de población.

Los datos relativos a la tasa de mortalidad infantil, esperanza de vida, tasa bruta de natalidad, tasa bruta de mortalidad, etc., proceden de las estimaciones y proyecciones de la División de Población de las Naciones Unidas. Éstas y otras estimaciones internacionales se revisan periódicamente, lo que

explica las posibles diferencias con los datos de anteriores publicaciones del UNICEF.

Además, las tablas estadísticas del informe actual tienen nuevos datos provenientes de recientes Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples. En todo el mundo, 60 países llevaron a cabo estas encuestas en 1995 y 1996 para valorar el progreso realizado en pro de los niños dentro del contexto de las metas de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia.

También se han realizado cambios en dos indicadores: La tasa de matriculación en la escuela primaria, que el año pasado incorporaba cifras administrativas y de encuestas, se ha dividido en dos indicadores separados: "tasa bruta de matriculación en la escuela primaria", derivada de la información administrativa, y "tasa bruta de asistencia a la escuela primaria", derivada de la información de las encuestas de hogares. La información sobre las niñas y los niños que asisten a la escuela, o que no asisten a la escuela, es fundamental para evaluar los logros en materia de educación básica para todos, y esto justifica una mayor atención a las cifras pertinentes, reflejadas ahora por dos indicadores: matriculación y asistencia.

El segundo indicador que ha sido modificado, "mortalidad materna", también ha sido dividido en dos indicadores diferentes. El primero de ellos es la información presentada más recientemente por el país sobre la tasa de mortalidad derivada de la maternidad. El segundo es un estimado de la mortalidad derivada de la maternidad ajustado para reflejar las clasificaciones erróneas y la población que ha quedado sin registrar en materia de mortalidad derivada de la maternidad. Se ha adoptado este criterio porque la tasa de mortalidad derivada de la maternidad que presentaban muchos países no tenía en cuenta esta falta de representación y por ello los resultados indicaban una evaluación sesgada de la situación en materia de mortalidad derivada de la maternidad.

Explicación de los símbolos

Habida cuenta que el objetivo del capítulo de Estadística es proporcionar una panorámica general sobre la situación de la infancia y las mujeres a escala mundial, se considera que las referencias estadísticas detalladas son más apropiadas para otro tipo de fuentes. Sólo se utilizan dos signos en las tablas.

- Indica que los datos no están disponibles
- x Indica que los datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en la columna, difieren de la definición estándar o se refieren sólo a una parte del país.

Posición de los países según su TMM5

La lista siguiente presenta a los países en orden descendente según las estimaciones de su tasa de mortalidad de menores de 5 años (TMM5) de 1997. Los países aparecen en orden alfabético en las tablas que siguen.

País	TMM5 tasa	TMM5 posición	País	TMM5 tasa	TMM5 posición
Niger	320	1	Santo Tomé y Príncipe	78	59
Sierra Leona	316	2	Turkmenistán	78	59
Angola	292	3	Tayikistán	76	61
Afganistán	257	4	Kiribati	75	62
Malí	239	5	Namibia	75	62
Liberia	235	6	Maldivas	74	64
Guinea-Bissau	220	7	Cabo Verde	73	65
Malawi	215	8	Egipto	73	65
Somalia	211	9	Marruecos	72	67
Mozambique	208	10	Indonesia	68	68
Congo, Dem. Rep.	207	11	Sudáfrica	65	69
Zambia	202	12	Uzbekistán	60	70
Guinea	201	13	Nicaragua	57	71
Chad	198	14	Perú	56	72
Nigeria	187	15	Tuvalu	56	72
Mauritania	183	16	Guatemala	55	74
Burundi	176	17	Rep. Dominicana	53	75
Etiopía	175	18	Samoa	52	76
Rep. Centroafricana	173	19	Vanuatu	50	77
Guinea Ecuatorial	172	20	Botswana	49	78
Rwanda	170	21	Kirguistán	48	79
Burkina Faso	169	22	China	47	80
Benin	167	23	Azerbaiyán	45	81
Camboya	167	23	Honduras	45	81
Madagascar	158	25	Turquía	45	81
Djibouti	156	26	Brasil	44	84
Côte d'Ivoire	150	27	Kazajstán	44	84
Mongolia	150	27	Belice	43	86
Gabón	145	29	Viet Nam	43	86
Tanzania	143	30	Filipinas	41	88
Lesotho	137	31	Albania	40	89
Uganda	137	31	Argelia	39	90
Pakistán	136	33	Ecuador	39	90
Haití	132	34	Tailandia	38	92
Togo	125	35	Libano	37	93
Senegal	124	36	Saint Kitts y Nevis	37	93
Iraq	122	37	El Salvador	36	95
Lao Rep. Dem. Pop.	122	37	Irán	35	96
Bhután	121	39	México	35	96
Eritrea	116	40	Palau	34	98
Sudán	115	41	Paraguay	33	99
Myanmar	114	42	Siria	33	99
Papua Nueva Guinea	112	43	Túnez	33	99
Bangladesh	109	44	Moldova, Rep. de	31	102
Congo	108	45	Armenia	30	103
India	108	45	Colombia	30	103
Ghana	107	47	Islas Cook	30	103
Nepal	104	48	Corea, Rep. Dem. Pop.	30	103
Yemen	100	49	Nauru	30	103
Camerún	99	50	Suriname	30	103
Bolivia	96	51	Georgia	29	109
Swazilandia	94	52	Granada	29	109
Comoras	93	53	Santa Lucía	29	109
Islas Marshall	92	54	Arabia Saudí	28	112
Gambia	87	55	Islas Salomón	28	112
Kenya	87	55	Rumania	26	114
Guyana	82	57	Libia	25	115
Zimbabwe	80	58	Federación de Rusia	25	115
			Venezuela	25	115
			Argentina	24	118
			Fiji	24	118
			Jordania	24	118
			Micronesia, Estados Fed. de	24	118
			Ucrania	24	118
			Mauricio	23	123
			ERYD Macedonia*	23	123
			Tonga	23	123
			Bahrein	22	126
			Antigua y Barbuda	21	127
			Bahamas	21	127
			San Vicente y Granadinas	21	127
			Uruguay	21	127
			Yugoslavia	21	127
			Dominica	20	132
			Letonia	20	132
			Panamá	20	132
			Qatar	20	132
			Bulgaria	19	136
			Sri Lanka	19	136
			Belarús	18	138
			Omán	18	138
			Seychelles	18	138
			Trinidad y Tabago	17	141
			Bosnia y Herzegovina	16	142
			Lituania	15	143
			Costa Rica	14	144
			Estonia	14	144
			Chile	13	146
			Kuwait	13	146
			Barbados	12	148
			Hungría	11	149
			Jamaica	11	149
			Malasia	11	149
			Polonia	11	149
			Eslovaquia	11	149
			Brunei Darussalam	10	154
			Malta	10	154
			Emiratos Árabes Unidos	10	154
			Croacia	9	157
			Chipre	9	157
			Cuba	8	159
			Grecia	8	159
			Portugal	8	159
			Estados Unidos	8	159
			Bélgica	7	163
			Canadá	7	163
			Rep. Checa	7	163
			Irlanda	7	163
			Liechtenstein	7	163
			Luxemburgo	7	163
			Nueva Zelandia	7	163
			Reino Unido	7	163
			Andorra	6	171
			Australia	6	171
			Dinamarca	6	171
			Israel	6	171
			Italia	6	171
			Japón	6	171
			Corea, Rep. de	6	171
			Países Bajos	6	171
			San Marino	6	171
			Eslovenia	6	171
			Austria	5	181
			Francia	5	181
			Alemania	5	181
			Islandia	5	181
			Mónaco	5	181
			España	5	181
			Suiza	5	181
			Finlandia	4	188
			Noruega	4	188
			Singapur	4	188
			Suecia	4	188
			Santa Sede	sin datos	
			Niue	sin datos	

* La ex República Yugoslava de Macedonia aparece en las tablas siguientes como Ex Rep. Yugoslava de Macedonia.

Tabla 1: Indicadores básicos

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad menores de 5 años		Tasa de mortalidad infantil (0-1 años)		Población total (miles) 1997	Nacimientos anuales (miles) 1997	Muertes anuales (0-5 años) (miles) 1997	PNB per cápita (dólares) 1996	Esperanza de vida al nacer (años) 1997	Tasa de alfabetización de adultos 1995	Tasa bruta de escolarización primaria 1990-96	Distribución familiar del ingreso 1990-96	
		1960	1997	1960	1997								40% más bajos	20% más altos
Afganistán	4	360	257	215	165	22132	1201	309	250x	45	32	49	-	-
Albania	89	151	40	112	34	3422	74	3	820	71	-	101	-	-
Alemania	181	40	5	34	5	82190	769	4	28870	77	-	102	19x	40x
Andorra	171	-	6	-	5	74	1	0	c	-	-	-	-	-
Angola	3	345	292	208	170	11569	556	162	270	47	42x	88	-	-
Antigua y Barbuda	127	-	21	-	17	67	1	0	7330	75	95x	100x	-	-
Arabia Saudita	112	292	28	170	24	19494	675	19	6800x	71	63	78	-	-
Argelia	90	255	39	152	34	29473	869	34	1520	69	62	107	18x	46x
Argentina	118	72	24	60	21	35671	712	17	8380	73	96	113	-	-
Armenia	103	48	30	38	25	3642	48	1	630	71	100	82	-	-
Australia	171	24	6	20	5	18250	262	2	20090	78	-	108	16x	42x
Austria	181	43	5	37	5	8161	84	0	28110	77	-	101	-	-
Azerbaiyán	81	75	45	55	34	7655	149	7	480	71	100	104	-	-
Bahamas	127	68	21	51	18	288	5	0	11850x	74	98	94	-	-
Bahrein	126	203	22	130	18	582	12	0	7840x	73	85	108	-	-
Bangladesh	44	247	109	151	81	122013	3282	358	260	58	38	69	23	38
Barbados	148	90	12	74	11	262	3	0	6600x	76	97	90	-	-
Belarús	138	47	18	37	14	10339	103	2	2070	70	99	97	26	33
Bélgica	163	35	7	31	6	10188	114	1	26440	77	-	103	22x	36x
Belice	86	104	43	74	35	224	7	0	2700	75	70x	121	-	-
Benin	23	300	167	176	102	5720	241	40	350	55	37	72	-	-
Bhután	39	300	121	175	87	1862	78	9	390	53	42	25x	-	-
Bolivia	51	255	96	152	69	7774	260	25	830	61	83	95	15	48
Bosnia y Herzegovina	142	155	16	105	14	3784	42	1	a	73	-	-	-	-
Botswana	78	170	49	117	39	1518	53	3	3210x	51	70	115	11x	59x
Brasil	84	177	44	115	37	163132	3200	141	4400	67	85	112	7x	68x
Brunei Darussalam	154	87	10	63	8	307	6	0	25160x	75	88	110	-	-
Bulgaria	136	70	19	49	16	8427	86	2	1190	71	98	97	21	39
Burkina Faso	22	315	169	181	110	11087	511	86	230	46	19	38	-	-
Burundi	17	255	176	151	106	6398	274	48	170	47	35	70	-	-
Cabo Verde	65	164	73	110	54	406	13	1	1010	67	72	131	-	-
Camboya	23	217	167	146	106	10516	359	60	300	54	65x	122	-	-
Camerún	50	255	99	151	64	13937	550	54	610	56	63	88	-	-
Canadá	163	33	7	28	6	29943	355	2	19020	79	97x	102	18x	40x
Chad	14	325	198	195	118	6702	280	55	160	48	48	55	-	-
Chile	146	138	13	107	11	14625	293	4	4860	75	95	100	10	61
China	80	209	47	140	38	1243738	20481	963	750	70	82	120	15	48
Chipre	157	36	9	30	8	766	12	0	14920x	78	94x	100	-	-
Colombia	103	130	30	82	25	37068	873	26	2140	71	91	114	11	56
Comoras	53	265	93	200	69	651	26	2	450	57	57	74	-	-
Congo	45	220	108	143	81	2745	117	13	670	51	75	114	-	-
Congo, Rep. Dem.	11	302	207	175	128	48040	2167	449	130	53	77	72	-	-
Corea, República de	171	127	6	90	6	45717	689	4	10610	72	98	101	20x	42x
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	120	30	85	23	22837	495	15	970x	72	-	104x	-	-
Costa Rica	144	112	14	80	12	3575	86	1	2640	77	95	107	13x	51x
Côte d'Ivoire	27	300	150	195	90	14300	533	80	660	51	40	69	18x	44x
Croacia	157	98	9	70	8	4498	48	0	3800	72	98	86	-	-
Cuba	159	54	8	39	7	11068	146	1	1170x	76	96	105	-	-
Dinamarca	171	25	6	22	6	5248	68	0	32100	76	-	99	17x	39x
Djibouti	26	289	156	186	111	634	24	4	780x	50	46	38	-	-
Dominica	132	-	20	-	17	71	2	0	3090	74	-	-	-	-
Ecuador	90	180	39	115	30	11937	309	12	1500	70	90	109	14	53
Egipto	65	282	73	189	54	64465	1697	124	1080	66	51	100	21	41
El Salvador	95	210	36	130	31	5928	167	6	1700	69	72	88	-	-
Emiratos Árabes Unidos	154	223	10	149	9	2308	43	0	17390x	75	79	95	-	-
Eritrea	40	250	116	170	73	3409	137	16	100x	51	-	57	-	-
Eslovaquia	149	40	11	33	10	5355	62	1	3410	71	-	100	28	31
Eslovenia	171	45	6	37	5	1922	18	0	9240	73	100x	103	23	38

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad menores de 5 años		Tasa de mortalidad infantil (0-1 años)		Población total (miles) 1997	Nacimientos anuales (miles) 1997	Muertes anuales (0-5 años) (miles) 1997	PNB per cápita (dólares) 1996	Esperanza de vida al nacer (años) 1997	Tasa de alfabetización de adultos 1995	Tasa bruta de escolarización primaria 1990-96	Distribución familiar del ingreso 1990-96	
		1960	1997	1960	1997								40% más bajos	20% más altos
España	181	57	5	46	5	39717	386	2	14350	78	97	105	22x	37x
Estados Unidos	159	30	8	26	7	271648	3757	30	28020	77	99x	102	16x	42x
Estonia	144	52	14	40	13	1455	13	0	3080	69	98	109	17	46
Etiopía	18	280	175	175	111	60148	2936	514	100	50	36	31	21x	41x
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	177	23	120	20	2190	31	1	990	72	-	89	-	-
Fiji	118	97	24	71	20	809	18	0	2470	72	92	128	-	-
Filipinas	88	110	41	80	32	70724	2029	83	1160	68	95	116	17x	48x
Finlandia	188	28	4	22	4	5142	61	0	23240	77	-	100	18x	38x
Francia	181	34	5	29	5	58542	684	4	26270	79	-	106	17x	42x
Gabón	29	287	145	171	85	1138	43	6	3950	55	63	-	-	-
Gambia	55	364	87	207	66	1169	46	4	320x	47	39	73	-	-
Georgia	109	70	29	52	23	5434	75	2	850	73	99	82	-	-
Ghana	47	215	107	127	68	18338	705	75	360	58	65	76	20	42
Granada	109	-	29	-	24	93	2	0	2880	-	96x	88x	-	-
Grecia	159	64	8	53	7	10522	104	1	11460	78	97	98	-	-
Guatemala	74	202	55	136	43	11241	412	23	1470	67	56	84	8x	63x
Guinea	13	380	201	215	126	7614	365	73	560	46	36	48	11	50
Guinea-Bissau	7	336	220	200	130	1112	45	10	250	44	55	64	9	59
Guinea Ecuatorial	20	316	172	188	109	420	17	3	530	50	79	149x	-	-
Guyana	57	126	82	100	59	847	18	1	690	64	98	94	-	-
Haití	34	253	132	169	92	7395	253	33	310	54	45	56	-	-
Honduras	81	204	45	137	36	5981	202	9	660	70	73	111	11	57
Hungría	149	57	11	51	10	9990	101	1	4340	69	99	97	24	37
India	45	236	108	144	71	960178	24389	2634	380	62	52	100	21	43
Indonesia	68	216	68	128	45	203480	4756	323	1080	65	84	114	21	41
Irán	96	233	35	145	32	71518	2455	86	1033x	69	69	99	-	-
Iraq	37	171	122	117	94	21177	781	95	1036x	62	58	90	-	-
Irlanda	163	36	7	31	6	3559	46	0	17110	77	-	104	-	-
Islandia	181	22	5	17	5	274	4	0	26580	79	-	97	-	-
Islas Cook	103	-	30	-	26	20	0	0	1550x	-	99x	98	-	-
Islas Marshall	54	-	92	-	63	59	2	0	1890	-	91x	95	-	-
Islas Salomón	112	185	28	120	23	404	14	0	900	71	62x	97	-	-
Israel	171	39	6	32	6	5781	117	1	15870	78	96	99	18x	40x
Italia	171	50	6	44	5	57241	523	3	19880	78	98	98	19x	41x
Jamaica	149	76	11	58	10	2515	55	1	1600	75	85	109	16	48
Japón	171	40	6	31	4	125638	1299	8	40940	80	-	102	22x	38x
Jordania	118	139	24	97	20	5774	217	5	1650	70	87	94	16	50
Kazakstán	84	74	44	55	37	16832	308	14	1350	68	100	96	20	40
Kenya	55	205	87	122	57	28414	1054	92	320	54	78	85	10	62
Kirguistán	79	115	48	80	38	4481	115	6	550	68	97	107	10	57
Kiribati	62	-	75	-	55	81	2	0	920	60	93x	91	-	-
Kuwait	146	128	13	89	12	1731	38	0	18720x	76	79	73	-	-
Lesotho	31	203	137	137	95	2131	75	10	660	59	71	99	9x	60x
Letonia	132	44	20	35	16	2474	24	0	2300	68	100	89	23	37
Libano	93	85	37	65	30	3144	76	3	2970	70	92	109	-	-
Liberia	6	288	235	190	157	2467	124	29	490x	50	38	35x	-	-
Libia	115	270	25	159	22	5784	232	6	5540x	65	76	110	-	-
Liechtenstein	163	-	7	-	6	32	0	0	c	-	100x	-	-	-
Lituania	143	70	15	52	13	3719	39	1	2280	70	99	96	20	42
Luxemburgo	163	41	7	33	5	417	5	0	45360	76	-	104	-	-
Madagascar	25	364	158	219	96	15845	656	104	250	58	46	72	16	50
Malasia	149	105	11	73	10	21018	536	6	4370	72	84	91	13x	54x
Malawi	8	361	215	205	135	10086	488	105	180	41	56	135	-	-
Maldivas	64	258	74	158	53	273	11	1	1080	64	93	134	-	-
Mali	5	517	239	293	145	11480	548	131	240	48	31	34	-	-
Malta	154	42	10	37	9	371	5	0	8650x	77	91	108	-	-
Marruecos	67	220	72	135	58	27518	707	51	1290	66	44	83	17	46
Mauricio	123	92	23	67	20	1141	22	1	3710	71	83	107	-	-

Tabla 1: Indicadores básicos

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad menores de 5 años		Tasa de mortalidad infantil (0-1 años)		Población total (miles) 1997	Nacimientos anuales (miles) 1997	Muertes anuales (0-5 años) (miles) 1997	PNB per cápita (dólares) 1996	Esperanza de vida al nacer (años) 1997	Tasa de alfabetización de adultos 1995	Tasa bruta de escolarización primaria 1990-96	Distribución familiar del ingreso 1990-96	
		1960	1997	1960	1997								40% más bajos	20% más altos
Mauritania	16	310	183	180	120	2392	92	17	470	53	38	78	14x	47x
México	96	134	35	94	29	94281	2345	82	3670	72	90	115	12	55
Micronesia, Estados Fed. de	118	-	24	-	20	130	4	0	2070	66	81x	100	-	-
Moldova, República de	102	88	31	64	25	4448	59	2	590	68	99	94	19	42
Mónaco	181	-	5	-	5	32	0	0	c	-	-	-	-	-
Mongolia	27	185	150	128	105	2568	72	11	360	66	83	88	-	-
Mozambique	10	280	208	163	130	18265	777	162	80	47	40	60	-	-
Myanmar	42	252	114	169	81	46765	1285	146	220x	60	83	100	-	-
Namibia	62	206	75	129	58	1613	58	4	2250	56	76x	133	-	-
Nauru	103	-	30	-	25	11	0	0	-	-	-	-	-	-
Nepal	48	297	104	199	75	22591	826	86	210	57	28	110	19	45
Nicaragua	71	209	57	140	42	4351	147	8	380	68	66	110	12	55
Niger	1	320	320	191	191	9788	496	159	200	48	14	29	19	44
Nigeria	15	207	187	123	112	118369	5039	942	240	52	57	89	13	49
Niue	-	-	-	-	-	2	0	-	-	-	99x	-	-	-
Noruega	188	23	4	19	4	4364	58	0	34510	78	-	99	19x	37x
Nueva Zelandia	163	26	7	22	7	3641	56	0	15720	77	-	104	16x	45x
Omán	138	280	18	164	15	2401	106	2	4950x	71	59x	80	-	-
Países Bajos	171	22	6	18	5	15661	187	1	25940	78	-	107	21x	37x
Pakistán	33	226	136	139	95	143831	5250	714	480	64	38	74	21	40
Palau	98	-	34	-	28	17	1	0	790x	-	98x	103	-	-
Panamá	132	104	20	67	18	2722	61	1	3080	74	91	106	8x	60x
Papúa Nueva Guinea	43	204	112	137	79	4500	146	16	1150	58	72	80	-	-
Paraguay	99	90	33	66	27	5088	160	5	1850	70	92	109	-	-
Perú	72	234	56	142	44	24367	613	34	2420	68	89	123	14	50
Polonia	149	70	11	62	10	38635	456	5	3230	71	-	98	23	37
Portugal	159	112	8	81	7	9802	110	1	10160	75	90	128	-	-
Qatar	132	239	20	145	16	569	10	0	11590x	72	79	86	-	-
Reino Unido	163	27	7	23	6	58200	693	5	19600	77	-	115	15x	44x
República Centroafricana	19	327	173	187	113	3416	129	22	310	49	60	58	-	-
República Checa	163	25	7	22	6	10237	109	1	4740	73	-	103	24	37
Rep. Dem. Pop. Lao	37	235	122	155	99	5194	233	28	400	53	57	107	23	40
República Dominicana	75	149	53	102	44	8097	197	10	1600	71	82	103	12x	56x
Rumania	114	82	26	69	22	22606	249	6	1600	70	98	100	24	35
Rusia, Federación de	115	65	25	48	20	147708	1416	35	2410	65	99	108	12	54
Rwanda	21	210	170	124	105	5883	267	45	190	40	61	82	23x	39x
Saint Kitts y Nevis	93	-	37	-	30	41	1	0	5870	70	90x	-	-	-
Samoa	76	210	52	134	41	168	4	0	1170	69	98x	116	-	-
San Marino	171	-	6	-	5	26	0	0	-	-	-	-	-	-
San Vicente/Granadinas	127	-	21	-	18	114	2	0	2370	73	82x	95x	-	-
Santa Lucía	109	-	29	-	24	146	3	0	3500	70	-	95x	-	-
Santa Sede	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	-	78	-	61	138	6	0	330	64	57x	-	-	-
Senegal	36	300	124	173	72	8762	362	45	570	51	33	69	11	59
Seychelles	138	-	18	-	14	75	3	0	6850	71	84x	102x	-	-
Sierra Leona	2	390	316	220	182	4428	208	66	200	37	31	50	-	-
Singapur	188	40	4	31	4	3439	55	0	30550	77	91	104	15x	49x
Siria	99	201	33	136	27	14951	457	15	1160	69	79	101	-	-
Somalia	9	294	211	175	125	10217	519	110	110x	49	24x	11x	-	-
Sri Lanka	136	133	19	83	17	18273	324	6	740	73	90	113	22	39
Sudáfrica	69	126	65	89	49	43336	1295	84	3520	65	82	117	9	63
Sudán	41	210	115	125	73	27899	944	109	320x	55	46	54	-	-
Suecia	188	20	4	16	4	8844	105	0	25710	78	-	105	21x	37x
Suiza	181	27	5	22	5	7276	79	0	44350	79	-	107	17x	45x
Surinam	103	96	30	70	24	437	9	0	1000	71	93	127x	-	-
Swazilandia	52	233	94	157	66	906	33	3	1210	60	77	122	-	-
Tailandia	92	148	38	103	31	59159	995	38	2960	69	94	87	14	53
Tanzania	30	240	143	142	92	31507	1303	186	170	51	68	67	18	45

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad menores de 5 años		Tasa de mortalidad infantil (0-1 años)		Población total (miles) 1997	Nacimientos anuales (miles) 1997	Muertes anuales (0-5 años) (miles) 1997	PNB per cápita (dólares) 1996	Esperanza de vida al nacer (años) 1997	Tasa de alfabetización de adultos 1995	Tasa bruta de escolarización enseñanza primaria 1990-96	Distribución familiar del ingreso 1990-96	
		1960	1997	1960	1997								40% más bajos	20% más altos
Tayikistán	61	140	76	95	56	6046	185	14	340	67	100	89	-	-
Togo	35	267	125	158	78	4317	181	23	300	50	52	133	-	-
Tonga	123	-	23	-	19	99	2	0	1790	72	99x	98x	-	-
Trinidad y Tabago	141	73	17	61	15	1307	21	0	3870	74	98	96	-	-
Túnez	99	254	33	170	27	9326	225	7	1930	69	67	116	16	46
Turkmenistán	59	150	78	100	57	4235	122	10	940	65	98x	-	18	43
Turquía	81	219	45	163	40	62774	1390	63	2830	69	82	105	-	-
Tuvalu	72	-	56	-	40	10	0	0	650x	-	99x	101	-	-
Ucrania	118	53	24	41	18	51424	495	12	1200	69	99	87	24	35
Uganda	31	224	137	133	86	20791	1070	147	300	41	62	73	17	48
Uruguay	127	56	21	48	18	3221	54	1	5760	73	97	111	-	-
Uzbekistán	70	122	60	84	46	23656	674	40	1010	68	100	77	-	-
Vanuatu	77	225	50	141	39	178	5	0	1290	67	64x	106	-	-
Venezuela	115	75	25	56	21	22777	571	14	3020	73	91	94	11	58
Viet Nam	86	219	43	147	32	76548	1952	84	290	67	94	113	19	44
Yemen	49	340	100	230	76	16294	784	78	380	58	39x	79	-	-
Yugoslavia	127	120	21	87	18	10350	130	3	b	72	98	72	-	-
Zambia	12	213	202	126	112	8478	361	73	360	43	78	89	12	50
Zimbabwe	58	159	80	97	53	11682	437	35	610	49	85	116	10	62

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	257	170	154	105	592348	25218	4289	528	51	57	74	11	58
África septentrional y Oriente Medio	241	62	154	48	325808	10364	638	1798	66	59	92	-	-
Asia meridional	239	116	146	78	1291153	35361	4117	380	61	49	93	21	42
Asia Oriental y Pacífico	201	52	133	40	1818498	34141	1777	1193	68	84	116	17	46
América Latina y el Caribe	154	41	103	33	486711	11190	455	3681	70	87	109	9	61
ECE/CEI y Estados Bálticos	101	35	76	29	475816	6603	233	2182	68	97	98	18	44
Países industrializados	37	7	31	6	842707	9950	65	27086	78	98	104	18	40
Países en desarrollo	216	96	138	65	4655054	119457	11434	1222	63	71	99	15	51
Países menos adelantados	281	168	171	108	610483	24219	4073	232	51	48	68	20	43
Mundo	192	87	124	59	5833041	132827	11574	5051	64	75	100	18	42

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Tasa de mortalidad de menores de 5 años – Probabilidad de muerte desde el nacimiento hasta la edad de 5 años, expresada por cada 1.000 nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil – Probabilidad de muerte desde el nacimiento hasta la edad de 1 año, expresada por cada 1.000 nacidos vivos.

PNB per cápita – El Producto Nacional Bruto (PNB) es la suma del valor neto de todos los productores residentes, más cualquier impuesto que no haya sido incluido en la valoración del resultado, más los ingresos primarios brutos de las personas no residentes. El PNB per cápita, convertido en dólares de los Estados Unidos utilizando el método del Atlas del Banco Mundial, es el PNB dividido por la población a mediados del año.

Esperanza de vida al nacer – Promedio de años de vida de un recién nacido según la probabilidad de muerte prevaeciente en el momento del nacimiento.

Tasa de alfabetización de adultos – Proporción de personas de 15 o más años que pueden leer y escribir.

Tasa bruta de escolarización en enseñanza primaria – La tasa bruta de escolarización es el total de niños escolarizados en la enseñanza primaria, independientemente de su edad, dividido por la población del grupo de edad que corresponde oficialmente a la escuela primaria.

Distribución del ingreso – Proporción del ingreso recibido por el 20% de hogares con el ingreso más alto y el 40% de hogares con el ingreso más bajo.

Notas

- a: Escala de 785 dólares o menos
- b: Escala entre 786 a 3115 dólares
- c: Escala de 9636 dólares o más.

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o periodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 2: Nutrición

	Ordenación por categoría de la TMM5	Recién nacidos con bajo peso (%) 1990-97	Niños lactantes 1990-1998 (%)			Menores de 5 años 1990-1997 (%)				Población con bocio (6-11 años) (%) 1985-97	Hogares que consumen sal yodada (%) 1992-98
			lactancia exclusiva (0-3 meses)	lactancia con alimentos complementarios (6-9 meses)	lactancia continuada (20-23 meses)	Insuficiencia ponderal moderada-grave	Insuficiencia ponderal grave	Emaciación moderada-grave	Cortidad de talla moderada-grave		
Afganistán	4	20	25	-	-	48	-	25	52	20	-
Albania	89	7	-	-	-	-	-	-	-	41	-
Alemania	181	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-
Andorra	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angola	3	19	12	70	49	42	14	6	53	7	10
Antigua y Barbuda	127	8	-	-	-	10x	4x	10x	0x	-	-
Arabia Saudita	112	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argelia	90	9	48	29	21	13	3	9	18	9	92
Argentina	118	7	-	-	-	-	-	-	-	8	90
Armenia	103	7	21	34	-	-	-	-	-	40	-
Australia	171	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Austria	181	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Azerbaiyán	81	6	53	75	-	10	2	3	22	20	-
Bahamas	127	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bahrein	126	6	-	69	-	9	2	5	10	-	-
Bangladesh	44	50	52	69	90	56	21	18	55	50	78
Barbados	148	10	-	-	-	5x	1x	4x	7x	-	-
Belarús	138	-	-	-	-	-	-	-	-	22	37
Bélgica	163	6	-	-	-	-	-	-	-	5	-
Belice	86	4	24	49	-	6	1	-	-	0	90
Benin	23	-	15	97	65	29	7	14	25	24	79
Bhután	39	-	-	-	-	38x	-	4x	56x	14	82
Bolivia	51	12	53	78	36	16	4	4	28	5	92
Bosnia y Herzegovina	142	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Botswana	78	11	39	-	-	17	5	11	29	8	27
Brasil	84	8	42	30	17	6	1	2	11	14x	95
Brunei Darussalam	154	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgaria	136	6	-	-	-	-	-	-	-	20	-
Burkina Faso	22	21	12	-	-	30	8	13	29	16	23
Burundi	17	-	89x	66x	73x	37	11	9	43	42	80
Cabo Verde	65	9	18	-	-	14	2	6	16	26	99
Camboya	23	-	60	-	48	52	18	13	56	12	7
Camerún	50	13	7	77	35	14	3	3	24	26	86
Canadá	163	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chad	14	-	2	81	62	39	14	14	40	15	55
Chile	146	5	77	17	-	1	-	0	2	1	97
China	80	9	64	-	-	16	-	-	34	20	83
Chipre	157	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Colombia	103	9	16	61	17	8	1	1	15	7	92
Comoras	53	8	5	87	45	26	8	8	34	-	-
Congo	45	16	43x	95x	27x	17x	3x	4x	21x	8	-
Congo, Rep. Dem.	11	15	32	40	64	34	10	10	45	9	90
Corea, República de	171	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Costa Rica	144	7	35	47	12	2	-	-	-	4	89
Côte d'Ivoire	27	12	3	65	45	24	6	8	24	6	-
Croacia	157	-	24	-	-	1	-	1	1	-	70
Cuba	159	7	76	66	-	9	-	3	-	10	45
Dinamarca	171	6	-	-	-	-	-	-	-	5	-
Djibouti	26	11	-	-	-	18	6	13	26	-	-
Dominica	132	10	-	-	-	5x	0x	2x	6x	-	-
Ecuador	90	13	29	52	34	17x	0x	2x	34x	10	97
Egipto	65	10	53	37	-	15	4	6	25	5	0
El Salvador	95	11	20	71	28	11	1	1	23	25	91
Emiratos Árabes Unidos	154	6	-	52	-	14	3	15	17	-	-
Eritrea	40	13	66	45	60	44	17	16	38	-	80
Eslovaquia	149	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eslovenia	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	Ordenación por categoría de la TMM5	Recién nacidos con bajo peso (%) 1990-97	Niños lactantes 1990-1998 (%)			Menores de 5 años 1990-1997 (%)			Cortedad de talla moderada-grave	Población con bocio (6-11 años) (%) 1985-97	Hogares que consumen sal yodada (%) 1992-98
			lactancia exclusiva (0-3 meses)	lactancia con alimentos complementarios (6-9 meses)	lactancia continuada (20-23 meses)	Insuficiencia ponderal moderada-grave	grave	Emaciación moderada-grave			
España	181	4	-	-	-	-	-	-	-	10	-
Estados Unidos	159	7	-	-	-	1	0	1	2	-	-
Estonia	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Etiopía	18	16	74	-	35	48	16	8	64	31	0
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	-	8	-	-	-	-	-	-	19	100
Fiji	118	12	-	-	-	8	1	8	3	-	31
Filipinas	88	9	33	52	18	28	-	6	30	7	15
Finlandia	188	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Francia	181	5	-	-	-	-	-	-	-	5x	-
Gabón	29	-	57	-	-	-	-	-	-	5	-
Gambia	55	-	-	8	58	26	5	-	30	-	0
Georgia	109	-	-	-	-	-	-	-	-	64	-
Ghana	47	8	19	63	48	27	8	11	26	10	10
Granada	109	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grecia	159	6	-	-	-	-	-	-	-	10	-
Guatemala	74	15	50	56	43	27	6	3	50	20	64
Guinea	13	13	52	-	15	-	-	12	29	55	37
Guinea-Bissau	7	20	-	-	-	23x	-	-	-	19	-
Guinea Ecuatorial	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
Guyana	57	15	-	-	-	12	-	12	10	-	-
Haití	34	15	3	83	25	28	8	8	32	4x	10
Honduras	81	9	42	69	45	18	3	2	40	9	85
Hungría	149	9	-	-	-	2x	0x	2x	3x	-	-
India	45	33	51	31	67	53	21	18	52	9	70
Indonesia	68	8	47	85	63	34	8	13	42	28	62
Irán	96	10	66	-	41	16	3	7	19	30	94
Iraq	37	15	-	-	25	23	6	10	31	7	10
Irlanda	163	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islandia	181	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Cook	103	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Marshall	54	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Salomón	112	20	-	-	-	21x	4x	7x	27x	-	-
Israel	171	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Italia	171	5	-	-	-	-	-	-	-	20	-
Jamaica	149	10	-	-	-	10	1	4	6	-	100
Japón	171	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jordania	118	7	32	48	13	9	-	2	16	-	75
Kazakstán	84	-	12	61	21	8	2	3	16	20	53
Kenya	55	16	17	90	54	23	6	8	34	7	100
Kirguistán	79	-	38	50	25	-	-	-	-	20	-
Kiribati	62	3	-	-	-	13x	-	11x	28x	-	-
Kuwait	146	7	-	-	-	6x	-	3x	12x	-	-
Lesotho	31	11	54	47	52	16	4	5	44	43	73
Letonia	132	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Libano	93	10	-	-	-	3	-	3	12	15	92
Liberia	6	-	-	17	25	-	-	-	-	6	-
Libia	115	7	-	-	-	5	-	3	15	6	90
Liechtenstein	163	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Luxemburgo	163	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Madagascar	25	5	61	93	49	40	13	7	48	15	73
Malasia	149	8	-	-	-	19	1	-	-	20	-
Malawi	8	20	11	78	68	30	9	7	48	13	58
Maldivas	64	13	8	-	-	43	10	17	27	24	-
Malí	5	16	13	33	60	40	17	23	30	29	9
Malta	154	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marruecos	67	9	31	33	20	9	2	2	23	20	-
Mauricio	123	13	16	29	-	16	2	15	10	0	0

Tabla 2: Nutrición

	Ordenación por categoría de la TMM5	Recién nacidos con bajo peso (%) 1990-97	Niños lactantes 1990-1998 (%)			Menores de 5 años 1990-1997 (%)				Población con bocio (6-11 años) (%) 1985-97	Hogares que consumen sal yodada (%) 1992-98
			lactancia exclusiva (0-3 meses)	lactancia con alimentos complementarios (6-9 meses)	lactancia continuada (20-23 meses)	Insuficiencia ponderal		Emaciación	Cortadad de talla		
						moderada-grave	grave	moderada-grave	moderada-grave		
Mauritania	16	11	60	64	59	23	9	7	44	-	3
México	96	7	38x	36x	21x	14x	-	6x	22x	3	99
Micronesia, Estados Fed. de	118	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moldova, República de	102	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mónaco	181	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mongolia	27	7	93	99	74	10	-	1	22	31	62
Mozambique	10	20	37	-	-	27	11	5	55	20	62
Myanmar	42	24	30	40	56	43	16	8	45	18	14
Namibia	62	16	22	65	23	26	6	9	28	35	59
Nauru	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nepal	48	-	83	63	88	47	16	11	48	44	93
Nicaragua	71	9	11	48	17	12	-	2	24	4	98
Níger	1	15	-	67	52	43	15	15	40	9	7
Nigeria	15	16	2	52	43	36	12	9	43	20	98
Niue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Noruega	188	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nueva Zelanda	163	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Omán	138	8	28	85	64	23	3	13	23	10	65
Países Bajos	171	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Pakistán	33	25	16	31	56	38	13	-	-	32	19
Palau	98	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Panamá	132	8	32	38	21	7	1	1	9	13	92
Papúa Nueva Guinea	43	23	75	74	66	30x	6x	6x	43x	30	-
Paraguay	99	5	7	59	15	4	1	0	17	49	79
Perú	72	11	63	83	43	8	1	1	26	36	93
Polonia	149	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-
Portugal	159	5	-	-	-	-	-	-	-	15	-
Qatar	132	-	-	-	-	6	-	2	8	-	-
Reino Unido	163	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
República Centroafricana	19	15	23	-	-	27	8	7	34	63	65
República Checa	163	6	-	-	-	1	0	2	2	-	-
Rep. Dem. Pop. Lao	37	18	36	-	31	40	12	11	47	25	93
República Dominicana	75	13	25	47	7	6	1	1	11	5	13
Rumania	114	7	-	-	-	6	1	3	8	10	-
Rusia, Federación de	115	6	-	-	-	3	1	4	13	-	30
Rwanda	21	17	90	68	85	27	11	9	42	26	95
Saint Kitts y Nevis	93	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samoa	76	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
San Marino	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
San Vicente/Granadinas	127	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Lucía	109	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	7	-	-	-	16	5	5	26	-	-
Senegal	36	4	16	69	50	22	-	7	23	12	9
Seychelles	138	10	-	-	-	6x	0x	2x	5x	-	-
Sierra Leona	2	11	-	94	41	29	-	9	35	7	75
Singapur	188	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Siria	99	7	-	50	-	13	4	9	21	73	40
Somalia	9	16	-	-	-	-	-	-	-	7	-
Sri Lanka	136	25	24	60	66	34	-	14	18	14	47
Sudáfrica	69	-	-	-	-	9	1	3	23	2	40
Sudán	41	15	14x	45x	44x	34	11	13	33	20	0
Suecia	188	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suiza	181	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Surinam	103	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Swazilandia	52	10	37	51	20	10x	-	1x	30x	-	26
Tailandia	92	6	4	71	27	19	-	6	16	4	50
Tanzania	30	14	41	93	53	27	8	6	42	37	74

	Ordenación por categoría de la TMM5	Recién nacidos con bajo peso (%) 1990-97	Niños lactantes 1990-1998 (%)			Menores de 5 años 1990-1997 (%)			Cortedad de talla moderada-grave	Población con bocio (6-11 años) (%) 1985-97	Hogares que consumen sal yodada (%) 1992-98
			lactancia exclusiva (0-3 meses)	lactancia con alimentos complementarios (6-9 meses)	lactancia continuada (20-23 meses)	Insuficiencia ponderal moderada-grave	grave	Emaciación moderada-grave			
Tayikistán	61	-	-	-	-	-	-	-	-	20	20
Togo	35	20	15	-	-	19	4	-	34	22	1
Tonga	123	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trinidad y Tabago	141	10	10x	39x	16x	7x	0x	4x	5x	-	-
Túnez	99	8	12	-	16	9	-	4	23	4x	98
Turkmenistán	59	5	54	-	-	-	-	-	-	20	0
Turquía	81	8	14	17	14	10	3	-	-	36	18
Tuvalu	72	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ucrania	118	-	-	-	-	-	-	-	-	10	4
Uganda	31	13	70	64	40	26	7	5	38	7	69
Uruguay	127	8	-	-	-	5	1	1	8	-	-
Uzbekistán	70	-	4	-	35	19	5	12	31	18	0
Vanuatu	77	7	-	-	-	20x	-	-	19x	-	-
Venezuela	115	9	-	-	-	5	1	3	13	11	65
Viet Nam	86	17	-	-	-	41	9	14	44	20	65
Yemen	49	19	-	-	31	39	13	-	39	32	21
Yugoslavia	127	-	6	35	13	2	0	2	7	-	70
Zambia	12	13	27	-	43	24	5	4	42	51x	90
Zimbabwe	58	14	16	93	26	16	3	6	21	42	80

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	15	31	64	47	31	10	8	41	19	61
África septentrional y Oriente Medio	11	47	39	33	18	5	7	24	20	48
Asia meridional	33	45	36	68	51	19	18	52	17	65
Asia Oriental y Pacífico	10	56	70	-	22	-	-	36	20	72
América Latina y el Caribe	9	39	45	23	10	1	3	19	11	89
ECE/CEI y Estados Bálticos	7	-	-	-	8	2	5	16	22	25
Países industrializados	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Países en desarrollo	18	44	48	51	31	12	11	38	18	68
Países menos adelantados	21	44	63	57	40	13	11	47	28	51
Mundo	17	44	48	51	29	11	10	36	18	66

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Bajo peso al nacer – Un peso inferior a 2.500 gramos.

Insuficiencia ponderal – *Moderada-grave*: inferior a una desviación estándar de -2 respecto a la mediana de peso por edad de la población de referencia.

Grave: inferior a una desviación estándar de -3 respecto a la mediana de peso por edad de la población de referencia.

Emaciación – *Moderada-grave*: inferior a una desviación estándar de -2 respecto a la mediana del peso por altura de la población de referencia.

Cortedad de talla – *Moderada-grave*: inferior a una desviación estándar de -2 respecto a la mediana de altura por edad de la población de referencia.

Prevalencia de bocio – Proporción de niños (6-11 años) con bocio visible o palpable. Es un indicador de la carencia de yodo, que causa daño cerebral y retraso mental.

Fuentes estadísticas principales

Bajo peso al nacer – Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF.

Lactancia materna – Encuestas Demográficas y de Salud, Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), OMS y UNICEF.

Insuficiencia ponderal, emaciación y cortedad de talla – Encuestas Demográficas y de Salud, Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), OMS y UNICEF.

Yodación de la sal – UNICEF y Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS).

Prevalencia de bocio – OMS y UNICEF.

Notas

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 3: Salud

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población con acceso a agua potable 1990-1997 (%)			Población con acceso a saneamiento adecuado 1990-1997 (%)			% de vacunas regulares del PAI financiadas por el gobierno	Población con inmunización completa 1995-1997 (%)					
		total	urbana	rural	total	urbana	rural		1995-97	Niños de 1 año				Mujeres embarazadas tétanos
								TB		DPT	polio	sarampión		
Afganistán	4	12	39	5	8	38	1	0	66	45	45	58	3	36
Albania	89	-	-	-	-	-	-	0	94	99	99	95	50	-
Alemania	181	-	-	-	-	-	-	-	-	45	80	75	80	-
Andorra	171	-	-	-	-	-	-	-	-	90	90	90	-	-
Angola	3	31	46	22	40	62	27	-	68	41	38	78	53	-
Antigua y Barbuda	127	-	-	-	96	-	-	100	-	100	100	93	-	-
Arabia Saudita	112	95x	100x	74x	86x	100x	30x	-	99	92	92	87	60	58
Argelia	90	78	91	64	91	99	80	-	94	79	79	74	52	98
Argentina	118	71	77	29	68	73	37	100	100	86	92	92	63	-
Armenia	103	-	-	-	-	-	-	5	72	89	95	92	-	33
Australia	171	-	-	-	-	-	-	-	-	86	-	87	-	-
Austria	181	-	-	-	-	-	-	-	-	90	95	90	-	-
Azerbaiyán	81	-	-	-	-	-	-	-	94	95	98	97	-	-
Bahamas	127	94	98	75	82	98	2	100	-	86	86	93	75x	-
Bahrein	126	94	94	-	97	97	-	-	-	98	98	95	56	39
Bangladesh	44	95	99	95	43	83	38	29	91	68	68	62	86	61
Barbados	148	100	100	100	100	100	100	100	-	96	96	92	100	-
Belarús	138	-	-	-	-	-	-	100	98	47	47	74	-	-
Bélgica	163	-	-	-	-	-	-	-	-	62	72	64	-	-
Belice	86	83	100	69	57	23	87	100	95	86	85	98	88	-
Benin	23	56	46	71	27	57	8	15	89	78	78	82	73	33
Bhután	39	58	75	54	70	90	66	0	92	87	87	84	70	85
Bolivia	51	63	86	32	58	74	37	85	93	82	82	98	75	41
Bosnia y Herzegovina	142	-	-	-	-	-	-	-	97	79	80	85	-	-
Botswana	78	90	100	88	55	91	41	100	59	76	80	79	49	43
Brasil	84	76	88	25	70	80	30	100	100	71	84	100	45	54
Brunei Darussalam	154	-	-	-	-	-	-	-	99	99	99	98	76	-
Bulgaria	136	-	-	-	-	-	-	-	97	94	96	93	-	-
Burkina Faso	22	42	66	37	37	41	33	100	46	28	28	33	21	100
Burundi	17	52	92	49	51	60	50	-	71	60	60	50	33	38
Cabo Verde	65	51	70	34	24	40	10	100	80	78	77	82	55	83
Camboya	23	30	-	25	19	-	9	0	82	70	70	68	31	57
Camerún	50	50	57	43	50	64	36	27	53	44	47	43	32	43
Canadá	163	-	-	-	-	-	-	-	-	93x	89x	98x	-	-
Chad	14	24	48	17	21	73	7	100	36	16	15	17	24	29
Chile	146	91	99	41	-	90	-	100	98	91	91	92	-	-
China	80	67	97	56	24	74	7	100	96	96	97	96	13	85
Chipre	157	100	100	100	97	96	100	-	-	98	98	90	57x	-
Colombia	103	85	97	56	85	97	56	100	98	84	85	76	57	53
Comoras	53	53	76	45	23	40	16	-	55	48	48	49	15	32
Congo	45	34	53	7	69	-	-	0	29	23	21	18	30	41
Congo, Rep. Dem.	11	42	89	26	18	53	6	-	91	71	73	63	80	90
Corea, República de	171	93	100	76	100	100	100	-	90	80	81	85	-	-
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	81	-	-	-	-	-	-	99	100	100	100	80	-
Costa Rica	144	96	100	92	84	95	70	100	91	91	93	99	90	31
Côte d'Ivoire	27	42	56	32	39	71	17	100	73	70	70	68	44	73
Croacia	157	-	-	-	-	-	-	100	98	92	92	91	91	5
Cuba	159	93	96	85	66	71	51	97	99	100	97	100	61x	-
Dinamarca	171	-	-	-	-	-	-	-	-	89x	100x	84	-	-
Djibouti	26	90	77	100	55	64	24	-	58	49	49	47	47	-
Dominica	132	96	97	95	80	80	85	100	100	100	100	100	-	-
Ecuador	90	68	80	49	76	95	49	100	100	76	77	75	3	64
Egipto	65	87	97	79	88	98	79	100	98	94	94	92	61	95
El Salvador	95	66	84	40	90	98	80	100	93	97	96	97	69	69
Emiratos Árabes Unidos	154	97	-	-	92	-	-	90	98	94	94	35	-	42
Eritrea	40	22	60	8	13	48	0	20	67	60	60	53	32	38
Eslovaquia	149	-	-	-	-	-	-	-	90	98	98	98	-	-
Eslovenia	171	-	-	-	-	-	-	-	98	91	98x	92	-	-

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población con acceso a agua potable 1990-1997 (%)			Población con acceso a saneamiento adecuado 1990-1997 (%)			% de vacunas regulares del PAI financiadas por el gobierno	Población con inmunización completa 1995-1997 (%)					Uso de la TRO (%) 1990-97
		total	urbana	rural	total	urbana	rural		1995-97	Niños de 1 año				
								TB		DPT	polio	sarampión		
España	181	-	-	-	-	-	-	-	-	88	90	90x	-	-
Estados Unidos	159	-	-	-	-	-	-	-	-	94x	84x	89x	-	-
Estonia	144	-	-	-	-	-	-	-	99	85	86	88	-	-
Etiopía	18	25	91	19	19	97	7	0	90	63	64	52	40	95
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	-	-	-	-	-	-	14	97	97	97	98	91x	-
Fiji	118	77	-	-	92	100	85	50	95	86	88	75	100	-
Filipinas	88	84	93	80	75	89	63	100	82	70	67	72	46	87
Finlandia	188	-	-	-	-	-	-	-	100	100	100	98	-	-
Francia	181	-	-	-	-	-	-	-	83	96	97	97	83	-
Gabón	29	67	80	30	-	72	-	-	72	54	54	32	4	25
Gambia	55	69	80	65	37	83	23	0	99	96	98	91	86	99
Georgia	109	-	-	-	-	-	-	0	76	92	98	95	-	14
Ghana	47	65	88	52	55	62	44	4	72	60	61	59	87	93
Granada	109	-	-	-	-	-	-	100	-	95	95	92	80	-
Grecia	159	-	-	-	-	-	-	-	70	85	95	90	-	-
Guatemala	74	77	76	78	83	95	74	100	87	83	83	74	38	22
Guinea	13	46	69	36	31	54	19	-	69	53	53	56	45	31
Guinea-Bissau	7	43	32	67	46	-	-	0	82	63	60	51	46	-
Guinea Ecuatorial	20	95	88	100	54	61	48	-	99	81	81	82	70	-
Guyana	57	91	96	85	88	90	85	100	94	88	89	82	71	-
Haití	34	37	50	28	25	49	17	0	40	35	32	30	38	31
Honduras	81	76	-	62	74	-	57	100	98	94	93	89	100	32
Hungría	149	-	-	-	-	-	-	-	100	100	100	100	-	-
India	45	81	85	79	29	70	14	100	96	90	91	81	80	67
Indonesia	68	75	91	66	59	77	49	100	100	91	90	92	78	97
Irán	96	90	98	82	81	86	74	100	99	97	97	96	76	37
Iraq	37	81	96	48	75	93	31	0	97	92	92	98	56	67
Irlanda	163	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63x	-	-	-
Islandia	181	-	-	-	-	-	-	-	98	98x	99	98	-	-
Islas Cook	103	95	100	95	95	-	-	50	84	91	91	86	90	-
Islas Marshall	54	82	82	-	-	88	57	100	94	78	71	52	15x	-
Islas Salomón	112	-	80	62	-	60	9	60	73	72	70	68	63	-
Israel	171	-	-	-	-	-	-	-	-	92	93	94	-	-
Italia	171	-	-	-	-	-	-	-	-	92	93	94	-	-
Jamaica	149	86	-	-	89	100	80	100	97	90	90	88	82	-
Japón	171	-	-	-	-	-	-	-	91x	100	98	94	-	-
Jordania	118	98	-	-	77	-	-	100	24	96	96	90	40	41
Kazakstán	84	93	99	84	99	100	98	37	99	97	100	92	-	31
Kenya	55	53	67	49	77	69	81	0	42	36	36	32	21	76
Kirguistán	79	71	-	-	94	-	-	-	99	95	95	85	-	98
Kiribati	62	-	70	80	-	45	54	100	100	91	93	82	41	-
Kuwait	146	-	-	-	-	100x	-	100	-	96	100	95	21	-
Lesotho	31	62	91	57	38	56	35	25	46	50	48	43	10	84
Letonia	132	-	-	-	-	-	-	-	100	75	76	97	64	-
Libano	93	94	96	88	63	81	8	75	-	92	92	89	-	82
Liberia	6	46	79	13	30	56	4	0	38	26	25	28	35	94
Libia	115	97	97	97	98	99	94	-	99	96	96	92	45x	49
Liechtenstein	163	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	-	-	-	-	-	-	-	98	90	95	96	-	-
Luxemburgo	163	-	-	-	-	-	-	-	58	94	98	91	-	-
Madagascar	25	26	68	12	40	68	30	10	64	46	45	39	35	23
Malasia	149	78	96	66	94	94	94	100	100	91	90	89	81	-
Malawi	8	47	95	40	3	18	1	2	100	95	94	87	15	70
Maldivas	64	60	98	50	44	98	26	6	99	97	97	96	96	-
Mali	5	66	87	55	6	12	3	65	76	74	52	56	32	29
Malta	154	-	-	-	-	-	-	-	96	84	92	51	-	-
Marruecos	67	65	98	34	58	94	24	100	94	95	95	92	42	29
Mauricio	123	98	95	100	100	100	100	100	84	87	87	84	78	-

Tabla 3: Salud

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población con acceso a agua potable 1990-1997 (%)			Población con acceso a saneamiento adecuado 1990-1997 (%)			% de vacunas regulares del PAI financiadas por el gobierno	Población con inmunización completa 1995-1997 (%)					
		total	urbana	rural	total	urbana	rural		1995-97	Niños de 1 año				Mujeres embarazadas
								TB		DPT	polio	sarampión	tétanos	
Mauritania	16	74	88	59	32	44	19	0	69	28	28	20	63	51
México	96	85	-	-	72	-	-	100	99	95	95	91	70	81
Micronesia, Estados Fed. de	118	22	-	-	39	-	-	100	48	75	75	74	44	-
Moldova, República de	102	55	98	18	50	90	8	36	99	97	98	99	-	-
Mónaco	181	-	-	-	-	-	-	-	90	99	99	98x	-	-
Mongolia	27	40	73	3	86	99	74	-	96	92	92	91	-	-
Mozambique	10	63	-	-	54	-	-	0	79	59	55	57	68	49
Myanmar	42	60	78	50	43	56	36	0	94	90	90	88	83	96
Namibia	62	83	100	71	62	93	20	100	65	65	65	58	78	100
Nauru	103	-	-	-	-	-	-	-	78	50	36	100	-	-
Nepal	48	71	93	68	16	28	14	50	96	78	78	85	19	29
Nicaragua	71	62	88	32	35	34	35	100	100	94	100	94	95	54
Níger	1	48	76	44	17	79	5	80	44	28	28	42	19	85
Nigeria	15	49	58	40	41	50	32	100	29	21	25	38	23	86
Niue	-	100	-	-	100	100	100	25	100	100	100	100	40	-
Noruega	188	-	-	-	-	-	-	-	-	92x	92x	93x	-	-
Nueva Zelanda	163	97	100	82	-	-	-	-	20x	86	100	100	-	-
Omán	138	85	-	-	78	90	57	100	96	99	99	98	98	61
Países Bajos	171	-	-	-	-	-	-	-	-	95	95	96	-	-
Pakistán	33	79	89	73	56	93	39	100	90	74	74	74	57	97
Palau	98	88	-	-	98	-	-	-	0	91	90	83	55	-
Panamá	132	93	-	-	83	-	-	100	99	95	99	92	24	94
Papúa Nueva Guinea	43	32	78	23	83	93	80	90	68	45	35	41	64	-
Paraguay	99	60	-	-	41	65	14	90	87	82	82	61	32	33
Perú	72	67	84	33	72	89	37	90	98	98	97	94	57	55
Polonia	149	-	-	-	-	-	-	-	94	95	95	91	-	-
Portugal	159	-	-	-	-	-	-	-	91	95	99	94	-	-
Qatar	132	-	100	-	97	100	85	-	99	92	92	87	-	71
Reino Unido	163	-	-	-	-	-	-	-	99	95	96	95	-	-
República Centroafricana	19	38	55	21	27	38	16	10	94	53	51	46	15	100
República Checa	163	-	-	-	-	-	-	-	97	98	97	97	-	-
Rep. Dem. Pop. Lao	37	44	-	-	18	-	-	0	58	60	69	67	32	32
República Dominicana	75	65	80	-	78	76	83	100	88	80	79	80	77	39
Rumania	114	-	-	-	-	-	-	100	100	97	97	97	-	-
Rusia, Federación de	115	-	-	-	-	-	-	100	99	96	98	91	-	-
Rwanda	21	-	-	79	-	-	85	-	79	77	77	66	43	47
Saint Kitts y Nevis	93	100	100	100	100	98	100	100	99	100	100	97	-	-
Samoa	76	68	-	-	-	100	95	30	99	99	99	99	96	-
San Marino	171	-	-	-	-	-	-	-	97x	98x	100x	96x	-	-
San Vicente/Granadinas	127	89	100	85	98	100	100	100	98	100	100	100	-	-
Santa Lucía	109	85	-	-	-	-	-	100	100	98	98	95	-	-
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	82	-	-	35	-	-	-	70	73	73	60	65	74
Senegal	36	63	90	44	39	71	15	100	80	65	65	65	34	39
Seychelles	138	-	-	-	-	-	-	43	100	98	98	100	100	-
Sierra Leona	2	34	58	21	11	17	8	3	38	26	28	26	11	-
Singapur	188	100x	100x	-	-	-	-	-	98	93	94	89	-	-
Siria	99	86	95	77	67	96	31	100	100	95	95	93	92	27
Somalia	9	26	-	-	-	-	-	0	37	19	19	25	30	-
Sri Lanka	136	57	88	52	63	68	62	100	96	97	98	94	89	34
Sudáfrica	69	87	99	70	87	92	80	100	95	73	73	76	26	-
Sudán	41	73	-	-	51	-	-	13	79	75	75	71	46	31
Suecia	188	-	-	-	-	-	-	-	12	99	99	96	-	-
Suiza	181	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Surinam	103	-	-	-	-	-	43	100	-	85	81	78	99x	-
Swazilandia	52	50	-	-	59	-	-	-	85	82	81	82	85	99
Tailandia	92	81	88	73	96	97	94	100	98	94	94	91	88	95
Tanzania	30	66	92	58	86	98	83	0	82	74	73	69	27	50

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población con acceso a agua potable 1990-1997 (%)			Población con acceso a saneamiento adecuado 1990-1997 (%)			% de vacunas regulares del PAI financiadas por el gobierno 1995-97	Población con inmunización completa 1995-1997 (%)					Uso de la TRO (%) 1990-97
		total	urbana	rural	total	urbana	rural		Niños de 1 año				Mujeres embarazadas tétanos	
									TB	DPT	polio	sarampión		
Tayikistán	61	60	82	49	-	46	-	-	99	95	92	95	-	-
Togo	35	55	82	41	41	76	22	0	53	33	33	38	65	94
Tonga	123	95	-	-	95	-	-	50	100	95	95	97	92	-
Trinidad y Tabago	141	97	99	91	79	99	98	100	-	90	91	88	19x	-
Túnez	99	98	100	95	80	96	52	100	93	96	96	92	80	41
Turkmenistán	59	74	-	-	91	-	-	16	97	98	99	100	-	98
Turquía	81	49	66	25	80	95	56	100	73	79	79	76	32	100
Tuvalu	72	100	-	-	78	-	-	70	100	77	78	100	53	-
Ucrania	118	-	-	-	-	-	-	-	95	96	97	97	-	-
Uganda	31	46	77	41	57	75	55	35	84	58	59	60	45	49
Uruguay	127	-	95	-	-	98	-	100	99	88	88	80	13x	-
Uzbekistán	70	90	99	88	100	100	99	33	97	96	97	88	-	37
Vanuatu	77	77	96	67	28	72	18	100	60	66	62	59	15	-
Venezuela	115	79	80	75	58	64	30	100	89	60	76	68	72	-
Viet Nam	86	43	47	42	21	43	15	58	96	95	95	96	84	-
Yemen	49	61	88	55	24	47	17	42	54	40	46	43	17	92
Yugoslavia	127	76	98	57	69	92	49	100	87	94	95	94	-	99
Zambia	12	38	84	10	71	94	57	10	81	70	70	69	37	57
Zimbabwe	58	79	99	69	52	96	32	100	82	78	79	73	70	60

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	50	75	39	44	66	34	48	66	66	51	52	52	39	72
África septentrional y Oriente Medio	83	97	70	75	92	60	77	91	88	88	86	59	59	
Asia meridional	80	86	78	33	74	20	89	94	84	85	78	74	69	
Asia Oriental y Pacífico	68	95	57	36	77	19	92	95	92	93	93	36	87	
América Latina y el Caribe	77	87	42	71	81	44	96	96	82	87	89	57	58	
ECE/CEI y Estados Bálticos	-	-	-	-	-	-	-	92	91	92	89	-	-	
Países industrializados	-	-	-	-	-	-	-	-	90	89	90	-	-	
Países en desarrollo	71	89	62	44	78	25	82	88	80	81	79	52	73	
Países menos adelantados	56	82	50	36	66	28	19	79	62	62	60	48	64	
Mundo	72	90	62	44	78	25	82	89	81	82	80	52	73	

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Financiación de las vacunas por el gobierno – Porcentaje de vacunas administradas de forma rutinaria en un país para proteger a los niños contra la tuberculosis, DPT, sarampión y polio, que reciben financiación del gobierno nacional.

PAI – Programa Ampliado de Inmunización: la inmunización en este programa incluye la tuberculosis, DPT, poliomielitis y sarampión, así como la protección de los recién nacidos contra el tétanos neonatal mediante la vacunación de las mujeres embarazadas. Otras vacunas (por ejemplo, contra la hepatitis B o la fiebre amarilla) pueden haber sido incluidas en el programa de algunos países.

DPT – Difteria, pertusis (tos ferina) y tétanos.

Uso de la terapia de rehidratación oral (TRO) – Proporción de todos los casos de diarrea en niños menores de 5 años tratados con sales de rehidratación oral o una solución adecuada preparada en el hogar.

Fuentes estadísticas principales

Acceso al agua potable y servicios de saneamiento – Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), OMS y UNICEF.

Financiación de las vacunas por el gobierno – UNICEF.

Inmunización – Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), Encuestas Demográficas y de Salud, OMS y UNICEF.

Uso de la TRO – Encuestas Demográficas y de Salud, Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS) y OMS.

Notas

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 4: Educación

Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa alfabetización adultos				Nº receptores por 1000 habitantes 1995		Tasa escolarización enseñanza primaria				Tasa neta de asistencia enseñanza primaria (%) (1993-97)		Alumnos que ingresan en 1º grado y terminan 5º grado 1990-95	Tasa bruta escolarización enseñanza secundaria 1990-1996		
	1980		1995		radio	televisión	1990-96 (bruta)		1990-95 (bruta)		masculina femenina			masculina femenina	masculina femenina	hombres
	hombres	mujeres	hombres	mujeres			masculina	femenina	masculina	femenina	masculina	femenina				
Afganistán	4	33	6	47	15	122	10	64	32	42	15	36	11	43x	32	11
Albania	89	-	-	-	-	207	103	100	102	95	97	-	-	82	35	35
Alemania	181	-	-	-	-	944	564	102	101	100	100	-	-	100	104	102
Andorra	171	-	-	-	-	212	368	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angola	3	16x	7x	56x	29x	34	7	95	88	-	-	-	-	34	-	-
Antigua y Barbuda	127	-	-	-	-	439	424	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Arabia Saudita	112	60	32	72	50	291	257	79	76	63	61	-	-	94	62	54
Argelia	90	55	24	74	49	238	89	112	100	99	91	95	90	95	66	59
Argentina	118	94	94	96	96	676	219	114	113	95x	95x	-	-	-	73	81
Armenia	103	-	-	100	99	5	224	86	90	-	-	-	-	-	85	91
Australia	171	-	-	-	-	1304	495	108	108	98	98	-	-	99	147	146
Austria	181	-	-	-	-	620	497	101	101	100	100	-	-	99	107	102
Azerbaiyán	81	-	-	100	99	20	33	100	108	-	-	-	-	-	76	80
Bahamas	127	98	96	99	98	735	229	95	94	92x	96x	-	-	78	88	91
Bahrein	126	80	60	89	79	575	467	107	109	99	100	-	-	94	95	99
Bangladesh	44	41	17	49	26	47	6	74	64	66x	58x	75	76	47	28	14
Barbados	148	97	94	98	97	900	284	90	91	78x	78x	-	-	-	90x	80x
Belarús	138	-	-	100	99	285	227	98	95	97	94	-	-	100	92	96
Bélgica	163	99x	99x	-	-	790	454	103	102	98	98	-	-	-	140	148
Belice	86	-	-	70x	70x	587	178	124	118	100	98	-	-	70	47	52
Benin	23	28	10	49	26	92	6	92	52	74	43	52	34	61	23	10
Bhután	39	41	15	56	28	17	6	31x	19x	-	-	-	-	82	7x	2x
Bolivia	51	81	59	91	76	672	115	99	90	95x	87x	90x	89x	60	40	34
Bosnia y Herzegovina	142	-	-	-	-	235	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Botswana	78	70	43	81	60	131	19	114	117	94	99	-	-	89	54	58
Brasil	84	76	73	83	83	399	220	100x	96x	-	-	93x	94x	71	31x	36x
Brunei Darussalam	154	86	68	93	83	273	239	113	107	91	91	-	-	95	75	81
Bulgaria	136	-	-	99	98	471	378	98	96	98	96	-	-	95	78	77
Burkina Faso	22	19	4	30	9	28	6	46	30	37	24	38	28	79	11	6
Burundi	17	37	12	49	23	68	2	77	63	56x	48x	-	-	74	8	5
Cabo Verde	65	64	38	81	64	179	4	132	129	100	100	-	-	60x	28	26
Camboya	23	74x	23x	80x	53x	112	9	134	109	-	-	-	-	50	34	20
Camerún	50	59	30	75	52	152	24	93	84	81x	71x	69x	60x	60	32	22
Canadá	163	-	-	-	-	1053	714	103	101	96	94	-	-	99	106	105
Chad	14	47	19	62	35	248	1	74	36	52x	23x	-	-	28	15	4
Chile	146	92	91	95	95	348	215	100	98	87	85	-	-	92	66	73
China	80	79	53	90	73	185	205	121	120	99	98	95	94	92	73	66
Chipre	157	-	-	98x	91x	309	322	100	100	96	96	-	-	100	96	99
Colombia	103	87	87	91	91	564	117	115	114	-	-	90	91	58	62	72
Comoras	53	56	40	64	50	137	1	85	71	58	48	45x	42x	78	21	17
Congo	45	65	40	83	67	116	8	119	109	99x	93x	-	-	54	62	45
Congo, Rep. Dem.	11	75	45	87	68	98	2	86	59	71	50	59	53	64	32	19
Corea, República de	171	97	90	99	97	1024	334	100	101	93	94	-	-	100	101	101
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	-	-	-	-	136	48	108x	101x	-	-	-	-	-	-	-
Costa Rica	144	92	91	95	95	263	143	107	106	86x	87x	-	-	89	48	52
Côte d'Ivoire	27	34	14	50	30	153	62	79	58	-	-	59x	46x	73	30	15
Croacia	157	-	-	98	97	266	255	87	86	83	82	-	-	98	81	83
Cuba	159	91	87	96	95	351	228	107	103	99	99	-	-	94	78	82
Dinamarca	171	-	-	-	-	1034	574	98	99	98	99	-	-	100	116	120
Djibouti	26	45	18	60	33	80	43	44	33	37	28	73x	62x	94	15	11
Dominica	132	-	-	-	-	634	70	-	-	-	-	-	-	84	-	-
Ecuador	90	86	79	92	88	332	96	109	108	91	92	-	-	77	50	50
Egipto	65	54	26	64	39	312	110	107	93	95	82	83	72	98	80	68
El Salvador	95	66	60	74	70	459	689	88	89	78	80	-	-	58	30	34
Emiratos Árabes Unidos	154	72	64	79	80	271	104	97	93	84	82	-	-	98	74	81
Eritrea	40	-	-	-	-	98	0	63	51	33	30	39x	35x	79	22	16
Eslovaquia	149	-	-	-	-	570	476	100	100	-	-	-	-	97	89	93
Eslovenia	171	-	-	100x	99x	384	327	103	103	100	99	-	-	98	90	92

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa alfabetización adultos				Nº receptores por 1000 habitantes 1995		Tasa escolarización enseñanza primaria				Tasa neta de asistencia enseñanza primaria (%) (1993-97)		Alumnos que ingresan en 1º grado y terminan 5º grado 1990-95	Tasa bruta escolarización enseñanza secundaria 1990-1996	
		1980		1995		radio	televisión	1990-96 (bruta)		1990-95 (bruta)		masculina	femenina		hombres	mujeres
		hombres	mujeres	hombres	mujeres			masculina	femenina	masculina	femenina					
España	181	94x	86x	98	96	314	404	105	105	100	100	-	-	98	112	123
Estados Unidos	159	99x	99x	-	-	2093	805	103	102	96	97	-	-	99	97	98
Estonia	144	-	-	98	98	491	383	110	108	93	94	-	-	100	82	90
Etiopía	18	32	14	46	25	193	4	39	24	28	19	-	-	51	12	10
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	-	-	-	-	183	167	90	87	86	84	-	-	99	56	57
Fiji	118	87	79	94	89	612	18	128	127	99x	100x	-	-	87	64	65
Filipinas	88	91	89	95	94	147	49	110	112	97x	96x	89	91	70	64x	65x
Finlandia	188	-	-	-	-	1008	519	100	100	99	99	-	-	100	108	124
Francia	181	99x	98x	-	-	895	589	107	105	99	99	-	-	99	112	111
Gabón	29	54	28	74	53	181	47	-	-	-	-	87	86	50x	-	-
Gambia	55	37	13	53	25	164	3	78	67	64x	46x	51	43	87	28	15
Georgia	109	-	-	100	99	551	468	81	82	81	82	-	-	98	74	72
Ghana	47	59	31	76	54	231	92	83	70	-	-	70	69	80	45	29
Granada	109	-	-	-	-	598	348	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grecia	159	93x	76x	98	95	430	220	98	98	91	91	-	-	100	99	90
Guatemala	74	56	41	63	49	71	56	90	78	-	-	61x	55x	-	25	23
Guinea	13	34	11	50	22	44	9	63	34	36x	18x	39	26	80	18	6
Guinea-Bissau	7	53	26	68	43	42	-	81	47	58x	32x	-	-	20x	11x	4x
Guinea Ecuatorial	20	77	45	90	68	425	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guyana	57	96	93	99	98	494	48	95	93	90	89	-	-	93	68	85
Haití	34	36	29	48	42	53	5	58	54	25x	26x	68x	69x	47	23	22
Honduras	81	64	61	73	73	409	88	110	112	89	91	-	-	60	29	37
Hungría	149	98x	98x	99	99	643	433	97	97	92	94	-	-	98	79	83
India	45	55	25	66	38	81	51	110	90	-	-	75x	61x	62	59	38
Indonesia	68	78	58	90	78	149	66	117	112	99	95	91	92	90	52	44
Irán	96	61	37	78	59	228	63	103	96	85x	72x	99	93	90	76	62
Iraq	37	55	25	71	45	224	80	97	83	83x	74x	88	80	72	53	34
Irlanda	163	-	-	-	-	649	409	104	103	100	100	-	-	100	111	117
Islandia	181	-	-	-	-	799	353	99	95	-	-	-	-	-	104	102
Islas Cook	103	-	-	-	99x	705	184	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Marshall	54	-	-	-	90x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Salomón	112	-	-	-	56x	122	6	104	90	-	-	-	-	81	21	14
Israel	171	93x	83x	98	94	489	290	96	96	-	-	-	-	100	84	89
Italia	171	95x	92x	99	98	822	446	99	97	-	-	-	-	100	87	88
Jamaica	149	73	81	81	89	438	162	110	109	100x	100x	-	-	96	62	70
Japón	171	100x	99x	-	-	916	684	102	102	100	100	-	-	100	98	100
Jordania	118	82	54	93	79	251	80	94	95	89x	89x	97x	97x	98	63x	62x
Kazakstán	84	-	-	100	99	384	256	96	96	-	-	-	-	-	82	83
Kenya	55	72	44	86	70	96	18	85	85	92x	89x	85x	83x	68	26	22
Kirguistán	79	-	-	99	95	114	34	108	105	99	95	86x	87x	92	76	85
Kiribati	62	-	-	-	92x	212	9	-	-	-	-	-	-	90	-	-
Kuwait	146	73	59	82	75	473	370	73	72	65	65	-	-	99	64	64
Lesotho	31	71	45	81	62	37	12	92	105	60	71	71x	79x	79	22	34
Letonia	132	-	-	100	100	678	477	91	86	86	82	-	-	96	83	87
Libano	93	91	82	95	90	891	366	111	108	-	-	-	-	-	77	84
Liberia	6	38	11	54	22	318	26	51x	28x	-	-	59x	53x	-	-	-
Libia	115	73	31	88	63	231	102	110	110	98x	96x	-	-	-	95	95
Liechtenstein	163	-	-	100x	100x	665	339	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	-	-	100	99	401	415	97	95	-	-	-	-	98	83	86
Luxemburgo	163	-	-	-	-	639	381	88	94	80x	82x	-	-	-	72	76
Madagascar	25	56x	43x	60	32	192	20	73	70	64x	63x	62x	61x	28	14	14
Malasia	149	80	60	89	78	432	164	92	92	91	92	-	-	94	56	61
Malawi	8	64	28	72	42	256	-	142	128	100	100	83	83	94	7	4
Maldivas	64	91	89	93	93	118	26	136	132	-	-	-	-	93	49	49
Mali	5	20	9	39	23	46	2	41	27	30	19	45	36	72	12	6
Malta	154	-	-	91	92	545	749	111	105	100	99	-	-	97	93	86
Marruecos	67	42	16	57	31	226	94	94	71	81	62	61x	45x	78	44	33
Mauricio	123	82	67	87	79	367	222	107	106	96	96	-	-	99	60	64

Tabla 4: Educación

Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa alfabetización adultos				N° receptores por 1000 habitantes		Tasa escolarización enseñanza primaria				Tasa neta de asistencia enseñanza primaria (%) (1993-97)		Alumnos que ingresan en 1º grado y terminan 5º grado 1990-95	Tasa bruta escolarización enseñanza secundaria 1990-1996		
	1980		1995		radio	televisión	1990-96 (bruta)		1990-95 (bruta)		masculina femenina			masculina	femenina	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres			masculina	femenina	masculina	femenina	masculina	femenina				
Mauritania	16	41	19	50	26	150	25	85	72	64	55	55	53	63	19	11
México	96	86	80	92	87	263	219	116	113	-	-	-	-	84	58	59
Micronesia, Estados Fed. de	118	-	-	-	79x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moldova, República de	102	-	-	98	99	699	273	95	93	-	-	-	-	93	78	81
Mónaco	181	-	-	-	-	1019	750	-	-	-	-	-	-	98	-	-
Mongolia	27	82	63	89	77	134	45	87	90	78	81	-	-	-	50	68
Mozambique	10	44	12	58	23	38	4	70	50	45	35	54x	50x	47	9	5
Myanmar	42	86	68	89	78	89	5	105	102	-	-	85	85	-	29	30
Namibia	62	-	-	78x	74x	140	25	132	134	86x	93x	74x	79x	82	57	67
Nauru	103	-	-	-	-	580	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nepal	48	31	7	41	14	36	5	129	89	80x	41x	80	60	52	49	25
Nicaragua	71	61	61	65	67	280	73	109	112	82	85	-	-	54	43	50
Niger	1	14	3	21	7	68	11	36	22	32x	18x	34x	19x	77	9	4
Nigeria	15	47	23	67	47	197	55	100	79	-	-	60	58	80	33	28
Niue	-	-	-	-	99x	564	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Noruega	188	-	-	-	-	808	433	99	99	99	99	-	-	100	119	113
Nueva Zelandia	163	-	-	-	-	997	514	105	104	100	100	-	-	96	118	116
Omán	138	-	-	71x	46x	580	657	82	78	72	70	-	-	96	68	64
Países Bajos	171	-	-	-	-	937	497	108	106	99	99	-	-	-	143	136
Pakistán	33	38	15	50	24	92	20	101	45	-	-	71	62	48	33	17
Palau	98	-	-	-	97x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Panamá	132	86	85	91	90	228	175	108	104	91x	92x	-	-	82	60	65
Papúa Nueva Guinea	43	70	45	81	63	77	4	87	74	79x	67x	32x	31x	59	17	11
Paraguay	99	90	84	94	91	180	93	110	107	89	89	93x	93x	71	38	39
Perú	72	89	71	95	83	259	106	125	121	91	90	87x	87x	-	72	67
Polonia	149	99x	97x	-	-	454	311	99	98	97	96	-	-	98	95	96
Portugal	159	78x	85x	92	87	245	326	131	124	100	100	-	-	-	98	106
Qatar	132	72	65	79	80	438	401	88	84	81	80	-	-	95	82	82
Reino Unido	163	-	-	-	-	1433	448	114	115	100	100	-	-	-	123	145
República Centroafricana	19	41	19	69	52	75	5	71	46	65x	43x	70	55	24	15	6
República Checa	163	-	-	-	-	638	482	103	102	98	98	-	-	100	94	97
Rep. Dem. Pop. Lao	37	56	28	69	44	129	9	123	91	75	61	70	67	53	31	19
República Dominicana	75	75	74	82	82	176	93	103	104	79	83	91x	93x	58	34	47
Rumania	114	98x	93x	99	97	211	220	101	99	92	92	-	-	99	77	78
Rusia, Federación de	115	-	-	100	99	340	377	108	107	100	100	-	-	-	84	91
Rwanda	21	55	30	70	52	101	-	83	81	76x	76x	61x	61x	60	12	9
Saint Kitts y Nevis	93	-	-	-	-	668	244	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samoa	76	-	-	-	98x	485	41	117	115	100	99	-	-	-	44	50
San Marino	171	-	-	-	-	600	360	-	-	-	-	-	-	100	-	-
San Vicente/Granadinas	127	-	-	-	-	670	158	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Lucía	109	-	-	-	-	765	211	-	-	-	-	-	-	95	-	-
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	-	-	-	-	271	162	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Senegal	36	31	12	43	23	120	38	76	62	60	48	48	42	81	20	12
Seychelles	138	-	-	83x	86x	548	137	-	-	-	-	-	-	97	-	-
Sierra Leona	2	30	9	45	18	250	12	59	41	-	-	-	-	-	22	13
Singapur	188	92	74	96	86	601	361	110x	106x	100x	100x	-	-	100	58x	60x
Siria	99	72	34	86	56	264	67	106	95	95	87	98	95	91	47	40
Somalia	9	8x	1x	36x	14x	42	13	15x	8x	11x	6x	21x	13x	-	-	-
Sri Lanka	136	91	80	93	87	206	51	114	112	-	-	-	-	98	71	78
Sudáfrica	69	77	75	82	82	316	109	118	116	95	96	-	-	65	77	92
Sudán	41	43	17	58	35	270	84	59	48	-	-	59x	52x	94	14	12
Suecia	188	-	-	-	-	882	478	104	105	100	100	-	-	98	130	133
Suiza	181	-	-	-	-	851	419	108	107	100	100	-	-	100	94	88
Surinam	103	92	84	95	91	679	141	129x	125x	-	-	-	-	99	50x	58x
Swazilandia	52	64	57	78	76	163	21	125	119	95	96	-	-	78	53	51
Tailandia	92	92	84	96	92	189	189	99	96	-	-	-	-	88	38	37
Tanzania	30	66	34	79	57	276	2	68	66	47	48	61x	68x	83	6	5

Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa alfabetización adultos				Nº receptores por 1000 habitantes 1995		Tasa escolarización enseñanza primaria				Tasa neta de asistencia enseñanza primaria (%) (1993-97)		Alumnos que ingresan en 1º grado y terminan 5º grado 1990-95	Tasa bruta escolarización enseñanza secundaria 1990-1996		
	1980		1995		radio	televisión	1990-96 (bruta)		1990-95 (bruta)		masculina femenina			masculina	femenina	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres			masculina	femenina	masculina	femenina	masculina	femenina				
Tayikistán	61	-	-	100	100	-	-	91	88	-	-	-	-	-	86	77
Togo	35	49	18	67	37	215	12	147	118	98	72	-	-	71	41	14
Tonga	123	-	-	-	99x	571	16	-	-	-	-	-	-	92	-	-
Trinidad y Tabago	141	97	93	99	97	505	322	91	102	83	94	-	-	95	66	79
Túnez	99	61	32	79	55	200	89	119	112	98	95	-	-	92	63	59
Turkmenistán	59	-	-	99x	97x	81	180	-	-	-	-	81x	80x	-	-	-
Turquía	81	81	50	92	72	164	189	107	102	98	94	74	71	89	67	45
Tuvalu	72	-	-	-	-	320	-	-	-	-	-	-	-	96	-	-
Ucrania	118	-	-	98	99	856	339	87	86	-	-	-	-	-	88	94
Uganda	31	62	32	74	50	117	13	79	67	58x	51x	65x	63x	55	15	9
Uruguay	127	94	95	97	98	609	235	112	110	95	95	-	-	94	74	89
Uzbekistán	70	-	-	100	100	81	191	78	76	-	-	-	-	-	99	87
Vanuatu	77	-	-	-	60x	296	13	105	107	76x	72x	-	-	61	23	18
Venezuela	115	86	82	92	90	458	169	93	96	87x	90x	-	-	78	29	41
Viet Nam	86	90	78	97	91	106	43	111x	106x	-	-	-	-	-	44x	41x
Yemen	49	14x	3x	53x	26x	43	28	113	45	-	-	73x	39x	-	36	8
Yugoslavia	127	-	-	99	97	141	190	71	72	69x	70x	-	-	100	64	67
Zambia	12	65	43	86	71	99	32	92	86	76	75	74	74	84	34	21
Zimbabwe	58	83	68	90	80	89	29	117	114	-	-	91	90	76	49	39

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	51	30	66	47	164	31	82	67	60	51	61	57	67	28	23
África septentrional y Oriente Medio	55	27	70	47	256	103	99	85	88	77	85	76	91	62	51
Asia meridional	52	24	63	36	81	42	105	80	-	-	74	62	59	52	33
Asia Oriental y Pacífico	80	58	91	76	197	169	117	115	98	97	94	93	90	65	59
América Latina y el Caribe	82	77	88	85	383	190	106	103	87	87	89	90	74	47	51
ECE/CEI y Estados Bálticos	-	-	98	95	370	303	99	97	97	96	-	-	-	82	81
Países industrializados	98	96	-	-	1288	625	104	103	98	98	-	-	99	104	107
Países en desarrollo	68	46	79	62	184	115	105	93	86	81	81	75	75	54	45
Países menos adelantados	47	24	59	38	113	11	76	60	56	44	64	59	58	23	14
Mundo	74	56	81	66	358	202	104	94	88	84	81	75	78	61	53

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Tasa de alfabetización de adultos – Proporción de personas de 15 o más años que pueden leer y escribir.

Tasa bruta de escolarización en enseñanza primaria y secundaria – El número total de niños escolarizados en un grado de enseñanza (primaria o secundaria), independientemente de su edad, dividido por la población del grupo de edad que corresponde oficialmente al mismo grado.

Tasa neta de asistencia a la escuela primaria – El número de niños matriculados en la escuela primaria que pertenecen al grupo de edades que corresponde oficialmente a la enseñanza primaria, dividido por el total de la población del mismo grupo.

Tasa neta de asistencia a la escuela primaria – Porcentaje de niños del grupo de edades que corresponde oficialmente a la enseñanza primaria que acuden a la escuela primaria. Esta información proviene de encuestas nacionales de hogares. Aunque tanto los datos sobre la asistencia como la matriculación deberían abarcar a los niños que acuden a la escuela primaria, el número de niños en edad escolar primaria es dudoso en muchos países, y esto puede producir importantes sesgos en la tasa de matriculación.

Alumnos que ingresan en 1º grado y terminan el 5º grado – Proporción de niños que ingresan en 1º grado y terminan el 5º grado de la enseñanza primaria.

Fuentes estadísticas principales

Adultos alfabetizados – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Radio y televisión – UNESCO

Tasa de matriculación en la enseñanza primaria y secundaria – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Tasa neta de asistencia a la escuela – Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), Encuestas Demográficas y de Salud.

Escolarización y terminación del 5º grado – UNESCO.

Notas

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 5: Indicadores demográficos

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población (miles) 1997		Tasa de crecimiento anual de la población (%)		Tasa bruta de mortalidad		Tasa bruta de natalidad		Esperanza de vida		Tasa global de fecundidad 1997	Población urbana (%) 1997	Tasa anual crecimiento de la población urbana (%)	
		menores 18	menores 5	1970-90	1990-97	1970	1997	1970	1997	1970	1997	1997	1997	1970-90	1990-97
		Afganistán	4	10240	4055	0,4	5,8	27	21	52	53	37	45	6,9	21
Albania	89	1242	358	2,2	0,6	8	6	33	22	67	71	2,6	38	2,7	1,5
Alemania	181	15826	3939	0,1	0,5	12	11	14	9	71	77	1,3	87	0,4	0,7
Andorra	171	15	4	5,3	5,0	-	-	-	-	-	-	-	95	5,0	5,1
Angola	3	6259	2250	2,5	3,2	27	19	49	48	37	47	6,7	32	5,6	5,6
Antigua y Barbuda	127	24	7	0,6	0,7	-	5	26	17	67	75	1,7	36	1,0	0,6
Arabia Saudita	112	9303	3068	5,1	2,8	18	4	48	34	52	71	5,9	85	7,5	3,8
Argelia	90	13284	3964	3,0	2,4	16	6	49	29	53	69	3,9	57	4,3	3,8
Argentina	118	12155	3454	1,5	1,3	9	8	23	20	67	73	2,6	89	2,0	1,7
Armenia	103	1191	267	1,7	0,4	6	7	24	14	72	71	1,7	69	2,3	0,7
Australia	171	4633	1316	1,5	1,1	9	7	20	14	71	78	1,9	85	1,5	1,0
Austria	181	1728	457	0,2	0,8	13	10	15	10	70	77	1,4	64	0,1	0,8
Azerbaiyán	81	2820	767	1,6	1,0	7	7	29	20	68	71	2,3	56	2,1	1,4
Bahamas	127	96	24	2,0	1,7	7	5	27	18	66	74	2,0	87	2,8	2,3
Bahrein	126	210	64	4,0	2,5	9	4	40	21	62	73	3,0	91	4,5	3,0
Bangladesh	44	57167	13552	2,5	1,5	21	10	48	27	44	58	3,2	20	6,1	4,7
Barbados	148	72	19	0,4	0,3	9	9	22	14	69	76	1,7	48	1,3	1,4
Belarús	138	2606	557	0,6	0,1	9	12	17	10	71	70	1,4	72	2,7	1,2
Bélgica	163	2161	588	0,2	0,3	12	11	15	11	71	77	1,6	97	0,3	0,4
Belice	86	108	34	2,1	2,6	8	4	40	32	66	75	3,7	46	1,7	2,2
Benin	23	3126	1039	2,7	2,9	25	13	53	42	43	55	5,9	40	6,4	5,0
Bhután	39	914	316	2,3	1,8	23	14	43	41	40	53	5,9	7	4,9	5,2
Bolivia	51	3625	1175	2,2	2,4	20	9	45	33	46	61	4,4	62	3,8	4,1
Bosnia y Herzegovina	142	952	207	0,9	-1,9	7	7	23	11	66	73	1,4	43	2,8	-0,6
Botswana	78	758	240	3,5	2,5	15	13	50	35	52	51	4,5	66	11,4	9,1
Brasil	84	59851	15491	2,2	1,4	10	7	35	20	59	67	2,2	80	3,6	2,3
Brunei Darussalam	154	119	35	3,4	2,5	7	3	36	22	67	75	2,7	70	3,7	3,5
Bulgaria	136	1860	427	0,1	-0,5	9	13	16	10	71	71	1,5	69	1,4	0,0
Burkina Faso	22	5985	2101	2,6	2,8	25	18	53	46	40	46	6,6	17	6,9	6,1
Burundi	17	3373	1145	2,2	2,2	20	17	44	43	44	47	6,3	8	7,0	6,0
Cabo Verde	65	193	60	1,2	2,5	12	7	41	32	57	67	3,6	58	5,3	6,4
Camboya	23	4974	1571	1,1	2,7	21	12	42	34	43	54	4,5	22	3,1	5,8
Camerún	50	7053	2377	2,8	2,8	21	12	45	39	44	56	5,3	47	6,2	4,9
Canadá	163	7186	1952	1,3	1,1	7	7	17	12	73	79	1,6	77	1,4	1,1
Chad	14	3327	1151	2,1	2,7	26	17	45	42	38	48	5,5	23	5,0	3,9
Chile	146	5005	1461	1,6	1,6	10	6	30	20	62	75	2,5	84	2,1	1,7
China	80	378704	100050	1,6	1,1	9	7	33	16	61	70	1,8	32	3,7	3,9
Chipre	157	228	63	0,5	1,7	10	8	20	16	71	78	2,3	55	1,7	2,7
Colombia	103	14744	4293	2,1	1,8	9	6	37	24	61	71	2,7	74	3,1	2,5
Comoras	53	345	115	3,2	3,1	19	10	50	41	47	57	5,6	32	5,1	4,9
Congo	45	1433	500	2,8	3,0	20	15	46	43	46	51	5,9	60	5,3	4,7
Congo, Rep. Dem.	11	25934	9270	3,1	3,6	20	14	48	45	45	53	6,3	29	2,7	4,3
Corea, República de	171	12533	3400	1,5	0,9	10	6	30	15	60	72	1,7	83	4,5	2,6
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	7125	2355	1,8	1,6	10	6	40	21	60	72	2,1	62	2,3	2,1
Costa Rica	144	1441	423	2,8	2,3	7	4	35	24	67	77	3,0	50	3,6	3,3
Côte d'Ivoire	27	7307	2268	3,8	2,9	20	14	52	37	44	51	5,2	45	5,7	4,3
Croacia	157	1018	243	0,4	-0,1	10	12	15	11	69	72	1,6	57	1,9	0,6
Cuba	159	2862	760	1,1	0,6	7	7	29	13	70	76	1,6	77	2,1	1,2
Dinamarca	171	1116	343	0,2	0,3	10	12	16	13	73	76	1,8	85	0,5	0,4
Djibouti	26	298	99	6,3	2,9	23	15	48	39	40	50	5,4	83	7,5	3,4
Dominica	132	25	7	0,1	0,0	11	8	26	19	-	74	2,3	69	1,9	0,3
Ecuador	90	5006	1460	2,7	2,2	12	6	42	26	58	70	3,1	60	4,4	3,5
Egipto	65	28017	7817	2,3	1,9	17	7	40	26	51	66	3,4	45	2,5	2,3
El Salvador	95	2579	781	1,7	2,3	12	6	44	28	57	69	3,1	46	2,2	2,9
Emiratos Árabes Unidos	154	794	212	10,8	2,6	11	3	36	19	61	75	3,5	85	12,5	3,3
Eritrea	40	1713	584	2,3	2,4	21	15	47	40	43	51	5,4	18	4,0	4,2
Eslovaquia	149	1435	336	0,7	0,3	10	11	19	12	70	71	1,5	60	2,3	1,0
Eslovenia	171	414	91	0,7	0,0	10	11	17	10	70	73	1,3	52	2,2	0,4

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población (miles) 1997		Tasa de crecimiento anual de la población (%)		Tasa bruta de mortalidad		Tasa bruta de natalidad		Esperanza de vida		Tasa global de fecundidad 1997	Población urbana (%) 1997	Tasa anual crecimiento de la población urbana (%)	
		menores 18	menores 5	1970-90	1990-97	1970	1997	1970	1997	1970	1997			1970-90	1990-97
España	181	7954	1927	0,8	0,2	9	9	20	10	72	78	1,2	77	1,4	0,4
Estados Unidos	159	70739	19717	1,0	1,0	9	9	17	14	71	77	2,0	77	1,1	1,2
Estonia	144	347	69	0,7	-1,1	11	13	15	9	70	69	1,3	74	1,2	-0,7
Etiopía	18	31741	11663	2,6	3,2	24	16	50	48	40	50	7,0	16	4,8	6,1
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	631	160	1,3	1,0	8	7	25	15	66	72	1,9	61	2,4	1,7
Fiji	118	325	88	1,7	1,5	7	5	35	23	64	72	2,8	41	2,3	2,3
Filipinas	88	31331	9657	2,4	2,2	10	6	39	29	57	68	3,7	56	4,4	4,1
Finlandia	188	1166	322	0,4	0,4	10	10	15	12	70	77	1,8	64	1,4	1,0
Francia	181	13414	3517	0,6	0,5	11	9	17	12	72	79	1,6	75	0,8	0,6
Gabón	29	505	175	3,1	2,8	21	14	32	37	44	55	5,4	52	6,0	5,1
Gambia	55	549	192	3,4	3,4	28	18	49	40	36	47	5,2	30	6,1	5,8
Georgia	109	1510	392	0,7	-0,1	10	9	19	14	68	73	1,9	59	1,6	0,7
Ghana	47	9340	3046	2,8	2,9	17	11	46	38	49	58	5,3	37	3,6	4,1
Granada	109	33	10	-0,2	0,3	-	8	-	21	-	-	-	37	0,2	1,3
Grecia	159	2125	517	0,8	0,4	8	10	17	10	72	78	1,4	60	1,3	0,6
Guatemala	74	5691	1859	2,8	2,9	15	7	45	37	52	67	4,9	40	3,1	3,5
Guinea	13	4080	1473	1,9	4,0	28	19	52	48	37	46	6,6	30	5,0	6,4
Guinea-Bissau	7	534	183	3,0	2,0	27	21	41	41	36	44	5,5	23	4,5	3,8
Guinea Ecuatorial	20	208	72	1,0	2,5	25	16	42	41	40	50	5,5	45	2,4	5,8
Guyana	57	315	91	0,6	0,9	11	7	38	22	60	64	2,3	37	1,2	2,3
Haití	34	3452	1106	1,8	1,9	19	13	39	34	47	54	4,6	33	3,7	3,9
Honduras	81	2983	950	3,2	2,9	15	5	48	34	53	70	4,4	45	4,9	4,4
Hungría	149	2189	543	0,0	-0,5	11	15	15	10	69	69	1,4	65	1,2	0,2
India	45	385784	111294	2,1	1,7	17	9	39	25	49	62	3,1	27	3,4	2,8
Indonesia	68	77903	22016	2,1	1,5	18	8	40	23	48	65	2,7	37	5,0	4,4
Irán	96	36399	11413	3,7	2,7	16	6	45	34	55	69	4,8	60	5,1	3,6
Iraq	37	10342	3231	3,3	2,3	16	9	48	37	55	62	5,3	76	4,5	3,1
Irlanda	163	1015	237	0,9	0,2	11	9	22	13	71	77	1,8	58	1,3	0,5
Islandia	181	78	23	1,1	1,0	7	7	22	17	74	79	2,2	92	1,4	1,2
Islas Cook	103	8	2	-0,8	1,5	-	-	-	-	-	-	-	60	0,0	1,2
Islas Marshall	54	27	9	3,0	3,6	-	4	-	26	-	-	-	71	3,1	4,8
Islas Salomón	112	204	67	3,4	3,3	10	4	46	36	60	71	5,0	18	6,1	6,3
Israel	171	1973	575	2,2	3,1	7	6	26	20	71	78	2,8	90	2,6	3,1
Italia	171	10312	2663	0,3	0,1	10	10	17	9	72	78	1,2	67	0,5	0,1
Jamaica	149	923	279	1,2	0,9	8	6	35	22	67	75	2,5	55	2,3	1,8
Japón	171	24335	6239	0,8	0,2	7	8	19	10	72	80	1,5	78	1,3	0,4
Jordania	118	2876	989	3,1	4,3	18	5	51	38	54	70	5,2	72	4,6	5,2
Kazakstán	84	5827	1489	1,2	0,1	9	8	26	18	64	68	2,3	61	1,9	0,8
Kenya	55	14914	4497	3,6	2,7	18	11	53	37	50	54	4,9	31	7,8	6,1
Kirguistán	79	1898	553	2,0	0,3	11	7	31	26	62	68	3,2	39	2,1	0,7
Kiribati	62	37	12	1,8	1,7	10	9	37	32	49	60	4,4	37	3,3	2,6
Kuwait	146	759	185	5,3	-3,1	6	2	47	22	66	76	2,8	100	6,3	-2,3
Lesotho	31	1031	332	2,6	2,5	20	11	43	36	48	59	4,9	26	6,8	6,1
Letonia	132	594	126	0,6	-1,2	11	14	14	10	70	68	1,4	74	1,3	-0,7
Libano	93	1240	377	0,2	3,0	11	6	35	24	64	70	2,8	88	1,9	3,6
Liberia	6	1224	404	3,1	-0,6	21	17	49	48	46	50	6,4	48	5,5	1,4
Libia	115	2988	1015	4,1	3,4	16	7	49	40	52	65	6,0	87	7,1	4,3
Liechtenstein	163	7	2	1,6	1,4	-	-	-	-	-	-	-	19	2,0	0,0
Lituania	143	942	218	0,9	-0,1	9	12	17	11	71	70	1,5	73	2,5	0,8
Luxemburgo	163	89	26	0,6	1,3	12	10	13	13	70	76	1,8	90	1,8	1,8
Madagascar	25	8428	2823	3,1	3,2	19	10	47	41	45	58	5,7	28	5,6	5,7
Malasia	149	9055	2660	2,5	2,3	10	5	37	26	61	72	3,3	55	4,5	3,8
Malawi	8	5390	1897	3,6	1,1	25	22	56	48	40	41	6,7	14	7,0	4,0
Maldivas	64	145	49	2,9	3,3	17	8	40	42	50	64	6,8	27	6,3	4,2
Mali	5	6182	2230	2,6	3,1	26	17	51	48	38	48	6,7	28	5,1	5,6
Malta	154	97	26	0,8	0,7	9	8	17	14	70	77	2,1	90	1,4	1,0
Marruecos	67	11565	3367	2,3	1,9	17	7	47	26	52	66	3,2	53	3,9	3,4
Mauricio	123	376	111	1,2	1,1	7	7	29	19	62	71	2,3	41	1,0	1,2

Tabla 5: Indicadores demográficos

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población (miles) 1997		Tasa de crecimiento anual de la población (%)		Tasa bruta de mortalidad		Tasa bruta de natalidad		Esperanza de vida		Tasa global de fecundidad 1997	Población urbana (%) 1997	Tasa anual crecimiento de la población urbana (%)	
		menores 18	menores 5	1970-90	1990-97	1970	1997	1970	1997	1970	1997			1970-90	1990-97
Mauritania	16	1179	388	2,5	2,5	22	13	45	38	43	53	5,1	54	8,3	5,7
México	96	38677	11235	2,5	1,8	10	5	44	25	61	72	2,8	74	3,5	2,0
Micronesia, Estados Fed. de	118	60	19	2,9	2,6	-	7	-	29	58	66	4,1	28	3,1	4,0
Moldova, República de	102	1362	314	1,0	0,3	10	11	19	14	65	68	1,8	53	3,0	1,8
Mónaco	181	7	2	1,1	0,9	-	-	-	-	-	-	-	100	1,1	1,4
Mongolia	27	1146	318	2,8	2,1	14	7	42	28	53	66	3,3	62	4,1	3,1
Mozambique	10	9361	3250	2,1	3,6	22	18	46	43	42	47	6,1	36	9,8	8,1
Myanmar	42	19253	5737	2,1	1,8	17	10	40	27	49	60	3,3	27	2,5	2,9
Namibia	62	784	256	2,7	2,5	18	12	43	36	48	56	4,9	38	5,2	5,4
Nauru	103	5	2	2,6	1,4	-	-	-	-	-	-	-	100	2,6	1,4
Nepal	48	11142	3638	2,5	2,6	22	11	45	37	42	57	5,0	11	6,7	5,6
Nicaragua	71	2164	671	2,8	2,8	14	6	48	34	54	68	3,9	63	3,9	3,7
Níger	1	5382	1988	3,1	3,4	26	17	58	50	38	48	7,1	19	6,3	5,9
Nigeria	15	61393	21437	2,8	3,0	21	14	46	43	43	52	6,0	42	5,6	5,4
Niue	-	1	0,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50	-	-
Noruega	188	1008	297	0,4	0,4	10	11	17	13	74	78	1,9	74	1,0	0,6
Nueva Zelandia	163	996	289	0,9	1,1	9	8	22	16	72	77	2,0	86	1,1	1,4
Omán	138	1290	466	4,5	4,2	21	4	50	44	47	71	7,2	80	13,0	7,8
Países Bajos	171	3410	968	0,7	0,7	8	9	17	12	74	78	1,6	89	0,8	0,7
Pakistán	33	70052	23084	3,0	2,7	19	8	48	36	49	64	5,1	36	4,2	4,3
Palau	98	8	2	2,0	1,8	-	-	-	-	-	-	-	71	3,0	1,2
Panamá	132	1046	304	2,3	1,8	8	5	37	23	65	74	2,7	57	2,9	2,5
Papúa Nueva Guinea	43	2052	649	2,3	2,3	18	10	42	32	46	58	4,7	17	4,4	3,8
Paraguay	99	2411	750	2,9	2,7	9	5	37	32	66	70	4,2	54	4,3	4,2
Perú	72	10113	2901	2,5	1,7	14	6	42	25	54	68	3,0	72	3,4	2,3
Polonia	149	10370	2360	0,8	0,2	8	11	17	12	70	71	1,7	64	1,6	0,8
Portugal	159	2103	555	0,4	-0,1	11	11	20	11	67	75	1,5	37	1,7	1,2
Qatar	132	178	50	7,4	2,3	13	4	34	18	61	72	3,8	92	7,9	2,6
Reino Unido	163	13321	3618	0,2	0,2	12	11	16	12	72	77	1,7	89	0,2	0,2
República Centroafricana	19	1657	545	2,3	2,2	22	16	43	38	42	49	5,0	40	3,4	3,1
República Checa	163	2342	580	0,2	-0,1	13	12	16	11	70	73	1,4	66	1,4	0,1
Rep. Dem. Pop. Lao	37	2667	949	2,2	3,0	23	14	44	44	40	53	6,7	22	5,3	5,8
República Dominicana	75	3275	951	2,4	1,9	11	5	42	24	58	71	2,8	63	4,2	3,0
Rumania	114	5505	1175	0,7	-0,4	9	12	20	11	69	70	1,4	57	1,9	0,5
Rusia, Federación de	115	36309	7112	0,6	-0,1	9	14	15	10	69	65	1,4	77	1,5	0,4
Rwanda	21	3115	1025	3,1	-2,4	21	22	53	43	44	40	6,1	6	5,7	-0,2
Saint Kitts y Nevis	93	14	4	-0,6	-0,3	11	11	26	20	-	70	2,4	34	-0,3	-1,0
Samoa	76	75	20	0,5	0,7	12	6	44	27	57	69	3,8	21	0,8	0,8
San Marino	171	5	1	1,2	1,8	-	-	-	-	-	-	-	96	3,2	2,5
San Vicente/Granadinas	127	40	12	1,0	0,9	-	6	-	21	63	73	2,2	51	6,0	4,3
Santa Lucía	109	51	15	1,4	1,3	-	6	41	24	62	70	2,6	38	1,0	1,4
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	73	26	2,4	2,1	-	9	-	35	-	64	4,7	44	5,0	4,0
Senegal	36	4459	1500	2,8	2,6	25	15	49	41	39	51	5,7	45	3,8	4,2
Seychelles	138	40	14	1,4	1,0	-	7	-	21	-	71	2,4	56	4,6	2,6
Sierra Leona	2	2230	785	2,0	1,5	30	26	49	47	34	37	6,1	35	4,7	3,7
Singapur	188	905	292	1,9	1,9	5	5	23	16	69	77	1,8	100	1,9	1,8
Siria	99	7579	2117	3,4	2,7	14	5	47	31	56	69	4,1	53	4,1	3,5
Somalia	9	5533	2027	2,9	2,4	24	17	50	50	40	49	7,0	27	3,8	3,8
Sri Lanka	136	6317	1585	1,5	1,0	8	6	30	18	65	73	2,1	23	1,4	1,9
Sudáfrica	69	18689	5854	2,5	2,2	14	8	39	30	53	65	3,8	50	2,6	2,5
Sudán	41	13173	4080	2,8	2,1	21	12	47	34	43	55	4,6	33	5,2	5,4
Suecia	188	1975	570	0,3	0,5	10	11	14	12	74	78	1,8	83	0,4	0,5
Suiza	181	1512	418	0,5	0,9	9	9	16	11	73	79	1,5	62	1,0	1,3
Surinam	103	174	49	0,4	1,3	8	6	37	22	63	71	2,4	50	0,5	2,2
Swazilandia	52	448	147	2,9	2,8	19	9	48	37	46	60	4,5	33	7,8	6,1
Tailandia	92	19245	4781	2,2	0,9	10	7	38	17	58	69	1,8	21	3,9	2,3
Tanzania	30	16490	5568	3,1	3,0	19	14	50	41	45	51	5,5	26	8,8	6,1

	Ordenación por categoría de la TMM5	Población (miles) 1997		Tasa de crecimiento anual de la población (%)		Tasa bruta de mortalidad		Tasa bruta de natalidad		Esperanza de vida		Tasa global de fecundidad	Población urbana (%)	Tasa anual crecimiento de la población urbana (%)	
		menores 18	menores 5	1970-90	1990-97	1970	1997	1970	1997	1970	1997	1997	1997	1970-90	1990-97
		Tayikistán	61	2877	836	2,9	1,9	10	7	40	31	63	67	4,0	33
Togo	35	2259	780	2,8	2,9	20	15	46	42	44	50	6,1	32	6,7	4,5
Tonga	123	41	12	0,8	0,4	-	6	-	31	-	72	4,0	42	3,5	3,0
Trinidad y Tabago	141	461	107	1,2	0,8	7	6	28	17	66	74	2,1	73	1,7	1,5
Túnez	99	3759	1052	2,3	1,9	14	6	39	24	54	69	3,0	63	3,6	3,2
Turkmenistán	59	1910	568	2,6	2,1	11	8	38	29	60	65	3,6	45	2,3	2,1
Turquía	81	22870	6450	2,3	1,6	13	7	37	22	56	69	2,5	72	4,6	3,9
Tuvalu	72	4	1	2,0	1,5	-	-	-	-	-	-	-	40	6,9	0,0
Ucrania	118	12131	2655	0,5	-0,1	9	14	15	10	71	69	1,4	71	1,5	0,6
Uganda	31	11566	4198	2,6	3,2	19	21	50	51	46	41	7,1	13	4,3	5,6
Uruguay	127	938	263	0,5	0,6	10	10	21	17	69	73	2,3	91	0,9	0,9
Uzbekistán	70	10741	3158	2,7	2,0	10	7	36	29	63	68	3,5	42	3,2	2,4
Vanuatu	77	88	27	2,7	2,5	14	6	46	33	53	67	4,4	19	4,5	3,3
Venezuela	115	9503	2777	3,0	2,2	7	5	38	25	65	73	3,0	86	3,8	2,6
Viet Nam	86	32519	9511	2,2	2,0	15	7	38	25	49	67	3,0	20	2,6	1,8
Yemen	49	8847	3222	3,0	4,9	23	11	53	48	41	58	7,6	35	6,9	7,8
Yugoslavia	127	2652	648	0,8	0,3	9	10	19	13	68	72	1,8	58	2,3	1,5
Zambia	12	4653	1508	2,7	2,3	19	18	49	43	46	43	5,5	44	4,4	2,9
Zimbabwe	58	5944	1967	3,1	2,4	16	15	50	37	50	49	4,7	33	5,7	4,7

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	306563	105461	2,8	2,9	21	15	48	42	44	51	5,9	33	4,5	4,9
África septentrional y Oriente Medio	153129	46851	3,0	2,5	17	7	45	32	52	66	4,4	57	4,2	3,6
Asia meridional	541761	157573	2,2	1,9	18	9	41	27	48	61	3,4	27	3,6	3,2
Asia Oriental y Pacífico	600414	164242	1,7	1,3	11	7	35	18	58	68	2,1	34	3,8	3,8
América Latina y el Caribe	189857	53723	2,2	1,7	11	6	37	23	60	70	2,7	74	3,2	2,3
ECE/CEI y Estados Bálticos	136131	32568	0,9	0,3	9	12	20	14	66	68	1,8	67	1,9	1,1
Países industrializados	190720	51199	0,7	0,6	10	9	17	12	72	78	1,7	78	0,9	0,8
Países en desarrollo	1845341	542905	2,1	1,8	14	9	38	25	53	63	3,1	39	3,7	3,4
Países menos adelantados	305800	99573	2,5	2,6	22	14	48	39	43	51	5,3	24	4,5	5,2
Mundo	2118575	611617	1,7	1,5	13	9	32	23	56	64	2,8	46	2,4	2,5

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Esperanza de vida al nacer – Promedio de años de vida de un recién nacido según la probabilidad de muerte prevaleciente en el momento del nacimiento.

Tasa bruta de mortalidad – Número anual de defunciones por cada 1.000 habitantes.

Tasa bruta de natalidad – Número anual de nacimientos por cada 1.000 habitantes.

Tasa global de fecundidad – Número de nacimientos por mujer durante el período de procreación de acuerdo con las tasas de fecundidad prevalecientes para cada grupo de edad.

Población urbana – Proporción de población residente en áreas urbanas según las definiciones utilizadas en los censos nacionales más recientes.

Fuentes estadísticas principales

Esperanza de vida – División de Población de las Naciones Unidas.

Población infantil – División de Población de las Naciones Unidas.

Tasa bruta de mortalidad y natalidad – División de Población de las Naciones Unidas.

Fecundidad – División de Población de las Naciones Unidas.

Población urbana – División de Población de las Naciones Unidas y Banco Mundial.

Notas

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 6: Indicadores económicos

	Ordenación por categoría de la TMM5	PNB per cápita (dólares) 1996	Tasa media anual de crecimiento PNB per cápita (%)		Tasa de inflación (%) 1990-96	% de la población que vive con menos de un dólar diario 1990-95	% de la población que vive con menos de un dólar diario 1990-95			Flujos de AOD en millones de dólares 1996	Flujos de AOD en % PNB país receptor 1996	Servicio de la deuda en % exportación bienes y servicios	
			1965-80	1990-96			salud	educación	defensa			1970	1996
Afganistán	4	250x	0,6	-	-	-	-	-	-	228	6	-	-
Albania	89	820	-	2,2	68	-	6	2	7	222	8	-	2
Alemania	181	28870	3,0x	0,7	3	-	17x	1x	7x	-	-	-	-
Andorra	171	c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angola	3	270	-	-5,6	1103	-	6x	15x	34x	544	18	-	12
Antigua y Barbuda	127	7330	-	2,0	3	-	-	-	-	12	2	-	2x
Arabia Saudita	112	6800x	4,0x	-3,1	1	-	6x	14x	36x	29	0	-	1x
Argelia	90	1520	4,2	-1,9	25	2	-	-	-	309	1	3	26
Argentina	118	8380	1,7	3,9	16	-	3	5	5	277	0	22	40
Armenia	103	630	-	-15,0	897	-	-	-	-	295	12	-	10
Australia	171	20090	2,2	2,7	1	-	13	7	7	-	-	-	-
Austria	181	28110	4,0	0,9	3	-	13	9	2	-	-	-	-
Azerbaiyán	81	480	-	-18,7	58	-	-	-	-	106	3	-	1
Bahamas	127	11850x	-	-2,0	3	-	15	19	3	4x	0x	-	-
Bahrein	126	7840x	-	3,8	-1	-	10	14	19	5	0	-	2x
Bangladesh	44	260	-0,3	2,7	5	-	5x	11x	10x	1255	4	0	10
Barbados	148	6600x	-	-0,8	1	-	-	-	-	5	0	-	5
Belarús	138	2070	-	-8,6	715	2	2	18	4	-	-	-	2
Bélgica	163	26440	3,6	1,2	3	-	2x	12x	5x	-	-	-	-
Belice	86	2700	-	0,7	4	-	13	20	5	18	3	-	12
Benin	23	350	-0,3	1,9	11	-	6x	31x	17x	293	15	2	6
Bhután	39	390	-	2,0	9	-	8	10	-	62	22	-	5
Bolivia	51	830	1,7	1,8	11	7	4	17	7	850	13	11	27
Bosnia y Herzegovina	142	a	-	-	-	-	-	-	-	812	-	-	0x
Botswana	78	3210x	9,9	1,3	:	33x	5	25	10	81	2	1	5
Brasil	84	4400	6,3	2,0	675	24	5	3	3	408	0	12	38
Brunei Darussalam	154	25160x	-	-1,5	0	-	-	-	-	4x	0x	-	-
Bulgaria	136	1190	-	-1,8	80	3	3	3	5	-	-	-	16
Burkina Faso	22	230	1,7	-0,1	7	-	7	17	14	418	17	4	10
Burundi	17	170	2,4	-6,4	14	-	4	15	20	204	19	4	38
Cabo Verde	65	1010	-	-16,7	4	-	-	-	-	120	31	-	3
Camboya	23	300	-	2,9	45	-	-	-	-	453	15	-	1
Camerún	50	610	2,4	-3,8	6	-	4	15	12	413	5	3	22
Canadá	163	19020	3,3	0,6	1	-	5	3	6	-	-	-	-
Chad	14	160	-1,9	-1,7	9	-	8x	8x	-	305	29	4	7
Chile	146	4860	0,0	6,4	14	15	12	15	8	203	0	19	30
China	80	750	4,1	11,0	12	22	0	2	13	2617	0	0x	8
Chipre	157	14920x	-	2,6	4	-	6	12	4	30	0	-	-
Colombia	103	2140	3,7	3,0	23	7	5	19	9	251	0	12	33
Comoras	53	450	-	-1,8	4	-	-	-	-	40	18	-	2
Congo	45	670	2,7	-4,3	8	-	-	-	-	430	24	11	20
Congo, Rep. Dem.	11	130	-1,3	-10,4	2747	-	1	1	4	167	3	5	0
Corea, República de	171	10610	7,3	6,2	6	-	1	20	16	-147	0	20	3x
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	970x	-	-	-	-	-	-	-	43	0x	-	-
Costa Rica	144	2640	3,3	2,4	18	19x	21	17	-	-7	0	10	13
Côte d'Ivoire	27	660	2,8	0,2	:	18x	4x	21x	4x	968	10	7	25
Croacia	157	3800	-	2,2	218	-	15	7	14	133	1	-	5
Cuba	159	1170x	-	-	-	-	23x	10x	-	68	0x	-	-
Dinamarca	171	32100	2,2	2,1	2	-	1	9	4	-	-	-	-
Djibouti	26	780x	-	-	5	-	-	-	-	97	-	-	5
Dominica	132	3090	-	2,3	4x	-	-	-	-	43	19	-	4
Ecuador	90	1500	5,4	0,8	35	30	11x	18x	13x	261	1	9	20
Egipto	65	1080	2,8	2,2	11	8	2	13	8	2212	3	26	11
El Salvador	95	1700	1,5	3,5	11	-	10	16	7	317	3	4	8
Emiratos Árabes Unidos	154	17390x	-	-4,8	-	-	7	17	37	8x	0x	-	-
Eritrea	40	100x	-	-	16	-	-	-	-	157	46x	-	0
Eslovaquia	149	3410	-	-1,2	14	13	-	-	-	-	-	-	9
Eslovenia	171	9240	-	4,4	39	-	-	-	-	82	0	-	9

	Ordenación por categoría de la TMM5	PNB per cápita (dólares) 1996	Tasa media anual de crecimiento PNB per cápita (%)		Tasa de inflación (%) 1990-96	% de la población que vive con menos de un dólar diario 1990-95	Gasto gobierno central asignado a (1990-97)			Flujos de AOD en millones de dólares 1996	Flujos de AOD en % PNB país receptor 1996	Servicio de la deuda en % exportación bienes y servicios	
			1965-80	1990-96			salud	educación	defensa			1970	1996
España	181	14350	4,1	1,0	5	-	6	4	3	-	-	-	-
Estados Unidos	159	28020	1,8	1,2	3	-	20	2	16	-	-	-	-
Estonia	144	3080	-	-4,9	117	6	16	10	3	-	-	-	1
Etiopía	18	100	0,4	2,0	:	46x	5	15	14	849	14	11	42
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	990	-	-8,5	286	-	-	-	-	105	5	-	3
Fiji	118	2470	-	0,6	3	-	9	18	6	45	2	-	4
Filipinas	88	1160	3,2	1,0	9	29	2	18	8	883	1	8	12
Finlandia	188	23240	3,6	-0,2	2	-	3	11	4	-	-	-	-
Francia	181	26270	3,7	0,7	2	-	16x	7x	6x	-	-	-	-
Gabón	29	3950	5,6	-1,2	:	-	-	-	-	127	3	6	10
Gambia	55	320x	-	-0,5	5	-	7x	12x	4x	38	11	1	9
Georgia	109	850	-	-19,3	2279	-	-	-	-	318	7	-	4x
Ghana	47	360	-0,8	1,5	27	-	7	22	5	654	11	5	17
Granada	109	2880	-	0,6	2	-	10	17	-	11	4	-	5x
Grecia	159	11460	4,8	1,3	12	-	7	9	7	-	-	9	17x
Guatemala	74	1470	3,0	0,5	13	53x	11	17	11	216	1	7	10
Guinea	13	560	1,3	1,9	9	26	3x	11x	29x	295	8	-	13
Guinea-Bissau	7	250	-2,7	0,5	48	88	1x	3x	4x	180	67	-	42
Guinea Ecuatorial	20	530	-	15,9	4	-	-	-	-	31	14	-	2
Guyana	57	690	-	10,4	26	-	-	-	-	144	25	-	13x
Haití	34	310	0,9	-6,9	25	-	-	-	-	375	16	5	11
Honduras	81	660	1,1	1,2	20	47	10x	19x	7x	367	9	3	26
Hungría	149	4340	5,1	-0,6	23	2	8x	3x	4x	-	-	-	39
India	45	380	1,5	3,8	9	53	1	2	13	1936	1	21	22
Indonesia	68	1080	5,2	5,9	8	12	3	9	7	1121	1	7	34
Irán	96	1033x	2,9	1,0	32	-	6	14	7	171	0	-	28x
Iraq	37	1036x	-	-	-	-	-	-	-	387	1	-	-
Irlanda	163	17110	2,8	5,1	2	-	15	13	3	-	-	-	-
Islandia	181	26580	-	0,5	3	-	23	12	-	-	-	-	-
Islas Cook	103	1550x	-	-	-	-	-	-	-	11	16x	-	-
Islas Marshall	54	1890	-	-4,0	6	-	-	-	-	73	41	-	-
Islas Salomón	112	900	-	1,3	11	-	-	-	-	43	12	-	4
Israel	171	15870	3,7	3,2	12	-	10	14	18	2217	2	3	-
Italia	171	19880	3,2	0,9	5	-	11x	8x	4x	-	-	-	-
Jamaica	149	1600	-0,1	0,9	36	4	7x	11x	8x	60	1	3	15
Japón	171	40940	5,1	1,2	1	-	2	6	4	-	-	-	-
Jordania	118	1650	5,8x	4,0	4	3	7	15	20	514	7	4	11
Kazakstán	84	1350	-	-10,3	605	2	-	-	-	124	1	-	9
Kenya	55	320	3,1	-0,5	17	50	5x	19x	6x	606	7	6	25
Kirguistán	79	550	-	-12,7	256	19	-	-	-	232	9	-	8
Kiribati	62	920	-	-0,6	6	-	-	-	-	13	17	-	-
Kuwait	146	18720x	0,6x	15,7	-1x	-	6	11	28	6x	0x	-	-
Lesotho	31	660	6,8	0,9	9	49x	13	21	6	107	8	1	5
Letonia	132	2300	-	-10,1	111	-	6	12	2	-	-	-	1
Libano	93	2970	-	5,4	33	-	3	7	12	233	2	-	5
Liberia	6	490x	0,5	-	-	-	5x	11x	9x	207	18	8	3x
Libia	115	5540x	0,0	-	-	-	-	-	-	10	0	-	-
Liechtenstein	163	c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	2280	-	-6,0	179	2	7	7	2	-	-	-	2
Luxemburgo	163	45360	-	0,1	3	-	2	10	2	-	-	-	-
Madagascar	25	250	-0,4	-2,0	25	72	7	9	5	364	11	32	7
Malasia	149	4370	4,7	6,1	4	6x	6	23	11	-452	-1	4	8
Malawi	8	180	3,2	-0,2	33	-	7x	12x	5x	501	27	8	14
Maldivas	64	1080	-	4,1	:	-	11	13	-	33	12	-	3
Mali	5	240	2,1x	-0,2	11	-	2x	9x	8x	505	21	1	16
Malta	154	8650x	-	3,1	4	-	11	12	2	72	2	-	1
Marruecos	67	1290	2,7	0,2	4	2	3	18	14	651	2	8	27
Mauricio	123	3710	3,7	3,6	7	-	8	17	1	20	0	3	7

Tabla 6: Indicadores económicos

	Ordenación por categoría de la TMM5	PNB per cápita (dólares) 1996	Tasa media anual de crecimiento PNB per cápita (%)		Tasa de inflación (%) 1990-96	% de la población que vive con menos de un dólar diario 1990-95	Gasto gobierno central asignado a (1990-97)			Flujos de AOD en millones de dólares 1996	Flujos de AOD en % PNB país receptor 1996	Servicio de la deuda en % exportación bienes y servicios	
			1965-80	1990-96			salud	educación	defensa			1970	1996
Mauritania	16	470	-0,1	1,7	6	31x	4x	23x	-	274	25	3	19
México	96	3670	3,6	-0,3	19	15	3	24	4	289	0	24	31
Micronesia, Estados Fed. de	118	2070	-	-1,3	5	-	-	-	-	113	50	-	-
Moldova, República de	102	590	-	-16,8	308	7	-	-	-	-	-	-	4
Mónaco	181	c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mongolia	27	360	-	-2,3	106	-	4x	7x	12x	203	23	-	8
Mozambique	10	80	-	2,6	47	-	5x	10x	35x	923	63	-	26
Myanmar	42	220x	1,6	3,9	22	-	4	10	37	56	2x	18	14x
Namibia	62	2250	-	1,6	:	-	10x	22x	7x	189	5	-	-
Nauru	103	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-
Nepal	48	210	-	2,3	10	50	5	14	4	401	9	3	7
Nicaragua	71	380	-0,7	-0,2	71	44	13	15	6	954	56	11	23
Niger	1	200	-2,5	-2,3	7	62	-	-	-	259	14	4	13
Nigeria	15	240	4,2	1,2	38	31	1x	3x	3x	192	1	4	16
Niue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-
Noruega	188	34510	3,6	3,7	2	-	4	7	7	-	-	-	-
Nueva Zelanda	163	15720	1,7	1,7	2	-	15	15	3	-	-	-	-
Omán	138	4950x	9,0	-0,3	-3	-	7	14	35	62	1	-	9
Países Bajos	171	25940	2,7	1,8	2	-	14	11	4	-	-	-	-
Pakistán	33	480	1,8	1,1	11	12	1x	2x	31x	877	1	22	22
Palau	98	790x	-	-	-	-	-	-	-	62	-	-	-
Panamá	132	3080	2,8	3,6	3	26x	18	17	5	90	1	8	9
Papúa Nueva Guinea	43	1150	-	5,0	7	-	8	15	4	385	8	1	12
Paraguay	99	1850	4,1	-1,5	17	-	7	22	11	97	1	12	4
Perú	72	2420	0,8	4,8	49	49	5x	16x	11x	410	1	12	31
Polonia	149	3230	-	3,3	32	7	11	6	4	-	-	-	6
Portugal	159	10160	4,6	1,5	7	-	9x	11x	6x	-	-	7	16x
Qatar	132	11590x	-	-5,1	-	-	-	-	-	3x	0x	-	-
Reino Unido	163	19600	2,0	1,5	3	-	14	5	8	-	-	-	-
República Centroafricana	19	310	0,8	-1,7	7	-	-	-	-	167	16	5	3
República Checa	163	4740	-	0,9	18	3	17	12	5	-	-	-	8
Rep. Dem. Pop. Lao	37	400	-	3,9	11	-	-	-	-	339	18	-	5
República Dominicana	75	1600	3,8	3,1	12	20x	11	13	4	106	1	4	9
Rumania	114	1600	-	0,1	133	18	8	10	7	-	-	0x	8
Rusia, Federación de	115	2410	-	-9,2	394	2	2	2	12	-	-	-	6
Rwanda	21	190	1,6	-8,2	1:	46x	5x	26x	-	674	53	1	18
Saint Kitts y Nevis	93	5870	-	3,5	4	-	-	-	-	7	3	-	4
Samoa	76	1170	-	0,1	2	-	-	-	-	32	16	-	4
San Marino	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
San Vicente/Granadinas	127	2370	-	2,4	3	-	13	16	-	27	10	-	5
Santa Lucía	109	3500	-	2,8	3	-	-	-	-	39	7	-	3
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	330	-	-1,7	53	-	-	-	-	47	104	-	21
Senegal	36	570	-0,5	-0,6	8	54	-	-	-	582	12	4	13
Seychelles	138	6850	-	1,5	2	-	8	12	4	19	4	-	4
Sierra Leona	2	200	0,7	-3,9	38	-	10x	13x	10x	195	21	11	48
Singapur	188	30550	8,3	6,6	3	-	8	19	29	16x	0x	1	-
Siria	99	1160	5,1	4,3	9	-	4	10	29	225	1	11	2
Somalia	9	110x	-0,1	-2,3x	75x	-	1x	2x	38x	91	9	2	25x
Sri Lanka	136	740	2,8	3,4	10	4	6	10	18	494	4	11	6
Sudáfrica	69	3520	3,2	-0,2	11	24	-	-	-	361	0	-	11
Sudán	41	320x	0,8	0,6x	86	-	-	-	-	230	3	11	0
Suecia	188	25710	2,0	-0,2	3	-	0	5	4	-	-	-	-
Suiza	181	44350	1,5	-1,0	2	-	20	3	6	-	-	-	-
Surinam	103	1000	-	-0,3	138	-	-	-	-	111	26	-	-
Swazilandia	52	1210	-	-1,2	11	-	-	-	-	31	3	-	3
Tailandia	92	2960	4,4	6,7	5	2	8	21	13	832	0	3	9
Tanzania	30	170	0,8	-0,2	26	11	6x	8x	16x	894	17	1	17

	Ordenación por categoría de la TMM5	PNB per cápita (dólares) 1996	Tasa media anual de crecimiento PNB per cápita (%)		Tasa de inflación (%) 1990-96	% de la población que vive con menos de un dólar diario 1990-95	Gasto gobierno central asignado a (1990-97)			Flujos de AOD en millones de dólares 1996	Flujos de AOD en % PNB país receptor 1996	Servicio de la deuda en % exportación bienes y servicios	
			1965-80	1990-96			salud	educación	defensa			1970	1996
Tayikistán	61	340	-	-18,5	394	-	-	-	-	113	6	-	0
Togo	35	300	1,7	-3,9	9	-	5x	20x	11x	166	13	3	8
Tonga	123	1790	-	2,0	4	-	7x	13x	-	32	18	-	5
Trinidad y Tabago	141	3870	3,1	0,1	7	-	9	15	2	17	0	5	14
Túnez	99	1930	4,7	1,3	5	4	7	19	6	126	1	18	15
Turkmenistán	59	940	-	-13,1	1074	5	-	-	-	24	1	-	10
Turquía	81	2830	3,6	1,7	78	-	2	11	8	233	0	16	19
Tuvalu	72	650x	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-
Ucrania	118	1200	-	-13,5	801	-	-	-	-	-	-	-	6
Uganda	31	300	-2,2	4,0	20	69x	2x	15x	26x	684	12	3	13
Uruguay	127	5760	2,5	3,8	4	-	6	7	5	51	0	22	13
Uzbekistán	70	1010	-	-5,6	547	-	-	-	-	87	0	-	8
Vanuatu	77	1290	-	-1,1	3	-	-	-	-	31	14	-	1
Venezuela	115	3020	2,3	-0,3	47	12	10x	20x	6x	44	0	3	14
Viet Nam	86	290	-	6,2	23	-	-	-	-	927	4	-	3
Yemen	49	380	-	-2,2	27	-	4	20	32	260	4	-	2
Yugoslavia	127	b	-	-	-	-	-	-	-	70	-	-	-
Zambia	12	360	-1,2	-4,8	87	85	10	18	5	614	18	6	24
Zimbabwe	58	610	1,7	-1,1	26	41	8x	24x	17x	374	5	2	19

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	528	2,8	-0,4	82	39	5	14	10	15360	5	6	14
África septentrional y Oriente Medio	1798	3,1	0,4	15	-	5	14	20	5568	1	12	17
Asia meridional	380	1,4	3,3	9	47	1	3	15	5286	1	17	20
Asia Oriental y Pacífico	1193	4,9	8,1	9	20	2	11	13	7755	0	6	12
América Latina y el Caribe	3681	4,0	2,1	286	22	5	11	5	6125	0	13	29
ECE/CEI y Estados Bálticos	2182	-	-4,4	284	5	5	6	9	-	-	-	10
Países industrializados	27086	2,9	1,1	2	-	13	4	9	-	-	-	-
Países en desarrollo	1222	3,7	4,0	113	30	4	11	11	43843	1	11	18
Países menos adelantados	232	-0,1	0,0	181	-	5	13	14	14231	11	6	10
Mundo	5051	3,1	1,5	31	28	11	6	9	45339	1	11	16

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

PNB per cápita – El Producto Nacional Bruto (PNB) es la suma del valor neto de todos los productores residentes, más cualquier impuesto que no haya sido incluido en la valoración del resultado, más los ingresos primarios brutos de la población no residente. El PNB per cápita, convertido en dólares de los Estados Unidos utilizando el método del Atlas del Banco Mundial, es el PNB dividido por la población a mediados del año.

Porcentaje de población que vive con menos de un dólar al día – Porcentaje de la población que vive con menos de un dólar al día según los precios internacionales de 1985, tras un ajuste para equiparar el poder de compra.

AOD – Asistencia oficial al desarrollo.

Servicio de la deuda – Suma total pagada por intereses y principal de la deuda externa con garantía pública.

Fuentes estadísticas principales

PNB per cápita – Banco Mundial

Porcentaje de población que vive con menos de un dólar al día – Banco Mundial

Gastos en salud, educación y defensa – Fondo Monetario Internacional (FMI)

AOD – Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Servicio de la deuda – Banco Mundial

Notas

a: Escala de 785 dólares o menos
b: Escala entre 786 a 3115 dólares
c: Escala de 9636 dólares o más

- Datos no disponibles.
x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Tabla 7: Situación de las mujeres

	Ordenación por categoría de la TMM5	Esperanza de vida femenina/masculina (%) 1997	Tasa de alfabetización femenina/masculina (%) 1995	Tasas de escolarización femenina/masculina (%) 1990-96		Prevalencia de anticonceptivos (%) 1990-98	Mujeres embarazadas inmunizadas tétanos (%) 1995-97	Partos atendidos por personal especializado 1990-97	Tasa de mortalidad materna* (1980-1997)	
				primaria	secundaria				registrada	ajustada
Afganistán	4	102	32	50	34	2x	3	9x	-	-
Albania	89	109	-	102	100	-	50	99x	-	-
Alemania	181	110	-	99	98	75	80	99	8	-
Andorra	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angola	3	107	52x	93	-	8	53	15x	-	-
Antigua y Barbuda	127	110	-	-	-	53x	-	100	150	-
Arabia Saudita	112	104	69	96	87	-	60	90	-	-
Argelia	90	104	66	89	89	57	52	77	220	-
Argentina	118	110	100	99	111	74x	63	97	44	85
Armenia	103	110	99	105	107	60	-	96	35	-
Australia	171	108	-	100	99	76x	-	100	-	-
Austria	181	108	-	100	95	71x	-	100	-	-
Azerbaiyán	81	112	99	108	105	-	-	99	37	-
Bahamas	127	110	99	99	103	62x	75x	100x	-	-
Bahrein	126	106	89	102	104	62	56	98	46	-
Bangladesh	44	100	53	86	50	49	86	8	440	-
Barbados	148	107	99	101	89x	55x	100	100	0	-
Belarús	138	117	99	97	104	50	-	100x	22	-
Bélgica	163	109	-	99	106	79	-	100x	-	-
Belice	86	104	100x	95	111	47	88	79	140	140
Benin	23	110	53	57	43	37	73	60	500	-
Bhután	39	108	50	61x	29x	19	70	15	380	-
Bolivia	51	105	84	91	85	45	75	47	390	-
Bosnia y Herzegovina	142	109	-	-	-	-	-	97	10	-
Botswana	78	106	74	103	107	48	49	78x	330	-
Brasil	84	113	100	96x	116x	77	45	92	160	-
Brunei Darussalam	154	107	89	95	108	-	76	98	0	-
Bulgaria	136	110	99	98	99	76x	-	100x	15	-
Burkina Faso	22	104	30	65	55	8	21	42	-	-
Burundi	17	109	47	82	63	9x	33	19x	-	-
Cabo Verde	65	103	79	98	93	27	55	54	55	-
Camboya	23	106	66x	81	59	13	31	31	470	-
Camerún	50	106	69	90	69	16	32	64	-	-
Canadá	163	108	-	98	99	73x	-	99x	-	-
Chad	14	107	56	49	27	4	24	15	830	-
Chile	146	108	100	98	111	43x	-	100	23	-
China	80	106	81	99	90	83	13	89	60	60
Chipre	157	107	93x	100	103	-	57x	100x	0	-
Colombia	103	109	100	99	116	72	57	85	80	80
Comoras	53	102	78	84	81	21	15	52	500	-
Congo	45	108	81	92	73	-	30	-	-	-
Congo, Rep. Dem.	11	106	78	69	59	8	80	-	-	-
Corea, República de	171	110	98	101	100	79	-	98	20	20
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	109	-	94x	-	-	80	100x	110	-
Costa Rica	144	107	100	99	108	75	90	98	29	35
Côte d'Ivoire	27	104	60	73	50	11	44	45	600	-
Croacia	157	112	99	99	102	-	91	-	12	-
Cuba	159	105	99	96	105	82	61x	99	24	24
Dinamarca	171	107	-	101	103	78x	-	100x	10	-
Djibouti	26	106	55	75	73	-	47	79x	-	-
Dominica	132	106	-	-	-	50x	-	98	65	-
Ecuador	90	107	96	99	100	57	3	64	160	-
Egipto	65	105	61	87	85	55	61	56	170	170
El Salvador	95	109	95	101	113	53	69	87	160	-
Emiratos Árabes Unidos	154	103	101	96	109	28	-	96x	3	-
Eritrea	40	106	-	81	73	8	32	21	1000	-
Eslovaquia	149	113	-	100	104	74	-	-	9	-
Eslovenia	171	113	99x	100	102	-	-	-	11	-

	Ordenación por categoría de la TMM5	Esperanza de vida femenina/masculina (%) 1997	Tasa de alfabetización femenina/masculina (%) 1995	Tasas de escolarización femenina/masculina (%) 1990-96		Prevalencia de anticonceptivos (%) 1990-98	Mujeres embarazadas inmunizadas (tétanos) (%) 1995-97	Partos atendidos por personal especializado 1990-97	Tasa de mortalidad materna* (1980-1997)	
				primaria	secundaria				registrada	ajustada
España	181	109	98	100	110	59x	-	96x	6	-
Estados Unidos	159	110	-	99	101	74x	-	99x	8	12
Estonia	144	117	100	98	110	70	-	-	50	-
Etiopía	18	106	54	62	83	4	40	14x	-	-
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	107	-	97	102	-	91x	95	11	-
Fiji	118	107	95	99	102	32x	100	96x	38	-
Filipinas	88	106	99	102	102x	40	46	64	210	-
Finlandia	188	110	-	100	115	80x	-	100	6	6
Francia	181	111	-	98	99	75	83	99	10	20
Gabón	29	106	72	-	-	-	4	80x	-	-
Gambia	55	107	47	86	54	12	86	44	-	-
Georgia	109	112	99	101	97	-	-	-	60	-
Ghana	47	107	71	84	64	20	87	41	210	-
Granada	109	-	-	-	-	54	80	99	0	-
Grecia	159	108	97	100	91	-	-	97x	1	-
Guatemala	74	109	78	87	92	31	38	35	190	-
Guinea	13	102	44	54	33	29	45	31	670	-
Guinea-Bissau	7	107	63	58	36x	1x	46	27x	910	-
Guinea Ecuatorial	20	106	76	-	-	-	70	58x	-	-
Guyana	57	111	99	98	125	-	71	95	190	-
Haití	34	106	88	93	96	18	38	21	-	-
Honduras	81	107	100	102	128	50	100	61	220	220
Hungría	149	114	100	100	105	73x	-	99x	15	-
India	45	100	58	82	64	41	80	34	440	-
Indonesia	68	106	87	96	85	55	78	54	450	-
Irán	96	103	76	93	82	73	76	86	37	37
Iraq	37	105	63	86	64	18x	56	54x	-	-
Irlanda	163	107	-	99	105	-	-	-	6	-
Islandia	181	105	-	96	98	-	-	100x	-	-
Islas Cook	103	-	-	-	-	50	90	99	-	-
Islas Marshall	54	-	-	-	-	37	15x	-	-	-
Islas Salomón	112	107	-	87	67	25	63	87x	550	-
Israel	171	104	96	100	106	-	-	99x	5	-
Italia	171	108	99	98	101	78x	-	-	7	-
Jamaica	149	107	110	99	113	65	82	91	120	-
Japón	171	108	-	100	102	59	-	100x	8	120
Jordania	118	106	85	101	98x	53	40	97	41	41
Kazakstán	84	116	99	100	101	59	-	100	70	-
Kenya	55	108	81	100	85	33	21	45	370	-
Kirguistán	79	114	96	97	112	60	-	98	65	-
Kiribati	62	109	-	-	-	28	41	72	-	-
Kuwait	146	105	91	99	100	35x	21	99x	5	-
Lesotho	31	105	77	114	155	23	10	50	-	-
Letonia	132	117	100	95	105	-	64	-	45	-
Libano	93	106	95	97	109	63	-	98	100	-
Liberia	6	106	41	55x	-	6x	35	58x	-	-
Libia	115	105	72	100	100	-	45x	76x	75	-
Liechtenstein	163	-	100x	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	117	99	98	104	-	-	-	18	-
Luxemburgo	163	110	-	107	106	-	-	99x	0	-
Madagascar	25	105	53	96	100	19	35	47	490	-
Malasia	149	106	88	100	109	48x	81	99	39	39
Malawi	8	103	58	90	57	22	15	55	620	-
Maldivas	64	97	100	97	100	17	96	90	350	390
Mali	5	107	59	66	50	7	32	25	580	-
Malta	154	105	101	95	92	-	-	-	-	-
Marruecos	67	105	54	76	75	59	42	43	230	-
Mauricio	123	110	91	99	107	75	78	97	30	-

Tabla 7: Situación de las mujeres

	Ordenación por categoría de la TMM5	Esperanza de vida femenina/masculina (%) 1997	Tasa de alfabetización femenina/masculina (%) 1995	Tasas de escolarización femenina/masculina (%) 1990-96		Prevalencia de anticonceptivos (%) 1990-98	Mujeres embarazadas inmunizadas tétanos (%) 1995-97	Partos atendidos por personal especializado 1990-97	Tasa de mortalidad materna* (1980-1997)	
				primaria	secundaria				registrada	ajustada
Mauritania	16	106	52	85	58	4	63	40	550	-
México	96	109	95	97	102	53x	70	91	48	85
Micronesia, Estados Fed. de	118	106	-	-	-	-	44	90x	-	-
Moldova, República de	102	113	101	98	104	-	-	-	42	-
Mónaco	181	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mongolia	27	105	87	103	136	-	-	100	150	-
Mozambique	10	107	40	71	56	6	68	44	1100	-
Myanmar	42	107	88	97	103	33	83	56	230	-
Namibia	62	104	95x	102	118	29	78	68	230	-
Nauru	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nepal	48	100	34	69	51	30	19	9	540	-
Nicaragua	71	106	103	103	116	49	95	61	160	-
Niger	1	106	33	61	44	4	19	15	590	-
Nigeria	15	106	70	79	85	6	23	31	-	-
Niue	-	-	-	-	-	-	40	99	-	-
Noruega	188	108	-	100	95	76x	-	100x	6	-
Nueva Zelandia	163	107	-	99	98	70x	-	99x	15	15
Omán	138	106	65x	95	94	40	98	93	21	-
Países Bajos	171	108	-	98	95	80	-	100x	7	10
Pakistán	33	103	48	45	52	17	57	18	-	-
Palau	98	-	-	-	-	38x	55	99	-	-
Panamá	132	106	99	96	108	58x	24	86	85	-
Papúa Nueva Guinea	43	104	78	85	65	26	64	53	370	-
Paraguay	99	107	97	97	103	51	32	61	190	-
Perú	72	108	87	97	93	64	57	56	270	-
Polonia	149	113	-	99	101	75x	-	99x	8	-
Portugal	159	110	95	95	108	66x	-	90x	8	-
Qatar	132	107	101	95	100	32x	-	98	10	-
Reino Unido	163	108	-	101	118	82	-	100x	7	10
República Centroafricana	19	111	75	65	40	15	15	46	1100	-
República Checa	163	109	-	99	103	69	-	-	9	-
Rep. Dem. Pop. Lao	37	106	64	74	61	19	32	-	650	-
República Dominicana	75	106	100	101	138	64	77	96	230	-
Rumania	114	111	98	98	101	57	-	100x	41	-
Rusia, Federación de	115	124	99	99	108	-	-	99	49	-
Rwanda	21	105	74	98	75	21	43	26	-	-
Saint Kitts y Nevis	93	107	-	-	-	41x	-	100	130	-
Samoa	76	106	-	98	114	21	96	76	-	-
San Marino	171	-	-	-	-	-	-	-	-	-
San Vicente/Granadinas	127	110	-	-	-	58x	-	96	43	-
Santa Lucía	109	110	-	-	-	47x	-	100	30	-
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	106	-	-	-	10x	65	86x	-	-
Senegal	36	104	53	82	60	13	34	47	560	-
Seychelles	138	110	104x	-	-	-	100	99x	-	-
Sierra Leona	2	108	40	69	59	4x	11	25x	-	-
Singapur	188	105	90	96x	103x	74x	-	100x	6	-
Siria	99	106	65	90	85	36	92	67	110	-
Somalia	9	106	39x	53x	-	1x	30	2x	-	-
Sri Lanka	136	106	94	98	110	66	89	94	60	60
Sudáfrica	69	110	100	98	119	50x	26	82	-	-
Sudán	41	106	60	81	86	8	46	69	550	-
Suecia	188	107	-	101	102	78x	-	100x	5	-
Suiza	181	109	-	99	94	71x	-	99x	5	110
Surinam	103	107	96	97x	116x	-	99x	91x	110	-
Swazilandia	52	109	97	95	96	21x	85	56	230	44
Tailandia	92	109	96	97	97	74	88	71x	44	-
Tanzania	30	106	72	97	83	18	27	38	530	-

	Ordenación por categoría de la TMM5	Esperanza de vida femenina/masculina (%) 1997	Tasa de alfabetización femenina/masculina (%) 1995	Tasas de escolarización femenina/masculina (%) 1990-96		Prevalencia de anticonceptivos (%) 1990-98	Mujeres embarazadas inmunizadas (tétanos) (%) 1995-97	Partos atendidos por personal especializado 1990-97	Tasa de mortalidad materna* (1980-1997)	
				primaria	secundaria				registrada	ajustada
Tayikistán	61	109	100	97	90	-	-	79	85	-
Togo	35	106	55	80	34	24	65	54x	-	-
Tonga	123	106	-	-	-	39	92	92	-	-
Trinidad y Tabago	141	107	98	112	120	53x	19x	98x	-	-
Túnez	99	104	70	94	94	60	80	81	70	70
Turkmenistán	59	111	98x	-	-	-	-	96	110	-
Turquía	81	108	78	95	67	63	32	76	130	-
Tuvalu	72	-	-	-	-	-	53	100	-	-
Ucrania	118	116	101	99	107	-	-	100	30	-
Uganda	31	105	68	85	60	15	45	38	510	-
Uruguay	127	109	101	98	120	84	13x	96x	21	-
Uzbekistán	70	111	100	97	88	56	-	98	21	-
Vanuatu	77	106	-	102	78	15	15	87	-	-
Venezuela	115	109	98	103	141	49x	72	69x	65	-
Viet Nam	86	106	94	95x	93x	65	84	85	160	160
Yemen	49	102	49x	40	22	21	17	43	-	-
Yugoslavia	127	107	98	101	105	-	-	93	10	-
Zambia	12	105	83	93	62	26	37	47	650	-
Zimbabwe	58	104	89	97	80	48	70	69	400	-

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	106	71	82	82	16	39	37	-	-
África septentrional y Oriente Medio	104	67	86	83	50	59	70	-	-
Asia meridional	101	57	77	63	39	74	28	-	-
Asia Oriental y Pacífico	106	84	98	91	75	36	81	-	-
América Latina y el Caribe	110	97	97	109	65	57	82	-	-
ECE/CEI y Estados Bálticos	114	97	98	98	64	-	93	-	-
Países industrializados	109	-	99	102	72	-	99	-	-
Países en desarrollo	105	78	89	83	55	52	55	-	-
Países menos adelantados	105	63	78	60	22	48	28	-	-
Mundo	106	81	90	88	58	52	60	-	-

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Esperanza de vida al nacer – Promedio de años de vida de un recién nacido según la probabilidad de muerte prevaleciente en el momento del nacimiento.

Tasa de alfabetización de adultos – Proporción de personas de 15 o más años que pueden leer y escribir.

Tasa de escolarización en enseñanza primaria y secundaria – El número total de niños escolarizados en un grado de enseñanza (primaria o secundaria), independientemente de su edad, dividido por la población del grupo de edad que corresponde oficialmente a la escuela primaria.

Prevalencia de anticonceptivos – Proporción de mujeres casadas de 15-44 años que utilizan métodos anticonceptivos habitualmente.

Partos atendidos – Proporción de partos atendidos por médicos, enfermeras, parteras y agentes de atención primaria de salud calificados o parteras tradicionales capacitadas.

Tasa de mortalidad materna – Número anual de mujeres fallecidas por causas relacionadas con el embarazo y el parto por cada 100.000 nacidos vivos. La columna "registrada" indica las cifras presentadas por los países; la columna "ajustada" muestra las cifras derivadas de estudios especiales que tienen en cuenta las clasificaciones erróneas y la población que ha quedado sin registrar.

Fuentes estadísticas principales

Esperanza de vida – División de Población de las Naciones Unidas.

Adultos alfabetizados – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Escolarización – Encuestas Demográficas y de Salud y UNESCO.

Inmunización – Encuestas Demográficas y de Salud, Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF.

Prevalencia de anticonceptivos – División de Población de las Naciones Unidas y Encuestas Demográficas y de Salud.

Partos atendidos – OMS.

Mortalidad materna – OMS y UNICEF.

* Debido a que las tasas de mortalidad derivada de la maternidad se clasifican erróneamente o son incompletas y los métodos de recogida de información varían considerablemente, las estimaciones de la mortalidad derivada de la maternidad han sido ajustadas para mejorar la posibilidad de compararla con otras cifras y para que reflejen mejor los niveles auténticos de mortalidad derivada de la maternidad. Tal y como se refleja en la columna "ajustada" de esta tabla, sólo se dispone de datos parciales, y por tanto no es posible calcular los promedios regionales.

Notas

- Datos no disponibles.

x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Lista de países de los resúmenes regionales

Los promedios regionales que se ofrecen al final de cada tabla se calculan utilizando datos de los países agrupados como se indica a continuación.

África al sur del Sahara

Angola; Benin; Botswana; Burkina Faso; Burundi; Camerún; Cabo Verde; Chad; Comoras; Congo; Congo, Rep. Dem.; Côte d'Ivoire; Guinea Ecuatorial; Eritrea; Etiopía; Gabón; Gambia; Ghana; Guinea; Guinea-Bissau; Kenya; Lesotho; Liberia; Madagascar; Malawi; Malí; Mauritania; Mauricio; Mozambique; Namibia; Níger; Nigeria; República Centroafricana; Rwanda; Santo Tomé y Príncipe; Senegal; Seychelles; Sierra Leona; Somalia; Sudáfrica; Swazilandia; Tanzania; Togo; Uganda; Zambia; Zimbabwe

Oriente Medio y África septentrional

Arabia Saudita; Argelia; Bahrein; Chipre; Djibouti; Egipto; Emiratos Árabes Unidos; Irán; Iraq; Jordania; Kuwait; Líbano; Libia; Marruecos; Omán; Qatar; Sudán; Siria; Túnez; Yemen

Asia meridional

Afganistán; Bangladesh; Bhután; India; Maldivas; Nepal; Pakistán; Sri Lanka

Asia oriental y el Pacífico

Brunei Darussalam; Camboya; China; Corea, Rep.; Corea, Rep. Dem. Popular; Fiji; Filipinas; Indonesia; Islas Cook; Islas Marshall; Islas Salomón; Kiribati; Lao Rep. Popular Dem.; Malasia; Micronesia, Estados Federados de; Mongolia; Myanmar; Nauru; Niue; Palau; Papua Nueva Guinea; Samoa; Singapur; Tailandia; Tonga; Tuvalu; Vanuatu; Viet Nam

América Latina y el Caribe

Antigua y Barbuda; Argentina; Bahamas; Barbados; Belice; Bolivia; Brasil; Chile; Colombia; Costa Rica; Cuba; Dominica; Ecuador; El Salvador; Granada; Guatemala;

Guyana; Haití; Honduras; Jamaica; México; Nicaragua; Panamá; Paraguay; Perú; República Dominicana; Saint Kitts y Nevis; Santa Lucía; San Vicente/Granadinas; Suriname; Trinidad y Tabago; Uruguay; Venezuela

Europa central y del Este, Comunidad de Estados Independientes y Países Bálticos

Albania; Armenia; Azerbaiyán; Bielorrusia; Bosnia y Herzegovina; Bulgaria; Croacia; Eslovaquia; Estonia; Federación de Rusia; Hungría; Kazajstán; Kirguistán; Letonia; Lituania; Moldova, Rep. de; Polonia; República Checa; Rumania; Tayikistán; ERYD Macedonia; Turquía; Turkmenistán; Ucrania; Uzbekistán; Yugoslavia.

Países industrializados

Alemania; Andorra; Australia; Austria; Bélgica; Canadá; Dinamarca; Eslovenia; España; Estados Unidos; Finlandia; Francia; Grecia; Islandia; Israel; Italia; Japón; Liechtenstein; Luxemburgo; Malta; Mónaco; Países Bajos; Nueva Zelanda; Noruega; Portugal; Reino Unido; San Marino; Santa Sede; Suecia; Suiza;

Países en desarrollo

Afganistán; Arabia Saudita; Argelia; Angola; Antigua y Barbuda; Argentina; Armenia; Azerbaiyán; Bahamas; Bahrein; Bangladesh; Barbados; Belice; Benin; Bhután; Bolivia; Botswana; Brasil; Brunei Darussalam; Burkina Faso; Burundi; Camboya; Camerún; Cabo Verde; Chad; Chile; China; Chipre; Colombia; Comoras; Congo; Congo, Rep. Dem.; Costa Rica; Côte d'Ivoire; Corea, Rep. Popular Dem.; Corea, Rep. de; Cuba; Djibouti; Dominica; Ecuador; Egipto; El Salvador; Emiratos Árabes Unidos; Guinea Ecuatorial; Eritrea; Etiopía; Fiji; Filipinas; Gabón; Gambia; Georgia; Ghana; Granada; Guatemala; Guinea; Guinea-Bissau; Guyana; Haití; Honduras; India; Indonesia; Irán; Iraq; Islas Cook; Islas Marshall; Islas Salomón; Israel; Jamaica; Jordania; Kazajstán; Kenya; Kiribati; Kuwait; Kirguistán; Lao Rep.

Popular Dem.; Líbano; Lesotho; Liberia; Libia; Madagascar; Malawi; Malasia; Maldivas; Mali; Mauritania; Mauricio; México; Micronesia, Estados Federados de; Mongolia; Marruecos; Mozambique; Myanmar; Namibia; Nauru; Nepal; Nicaragua; Níger; Nigeria; Niue; Omán; Pakistán; Palau; Panamá; Papua Nueva Guinea; Paraguay; Perú; Qatar; República Centroafricana; República Dominicana; Rwanda; Saint Kitts y Nevis; Santa Lucía; San Vicente/Granadinas; Samoa; Santo Tomé y Príncipe; Senegal; Seychelles; Sierra Leona; Singapur; Somalia; Sudáfrica; Sri Lanka; Sudán; Suriname; Swazilandia; Siria; Tajikistán; Tanzania; Tailandia; Togo; Tonga; Trinidad y Tobago; Túnez; Turquía; Turkmenistán; Tuvalu; Uganda; Uruguay; Uzbekistán; Vanuatu; Venezuela; Viet Nam; Yemen; Zambia; Zimbabwe

Países menos adelantados

Afganistán; Angola; Bangladesh; Benin; Bhután; Burkina Faso; Burundi; Camboya; Cabo Verde; Chad; Comoras; Congo, Rep. Dem.; Djibouti; Guinea Ecuatorial; Eritrea; Etiopía; Gambia; Guinea; Guinea-Bissau; Haití; Islas Salomón; Lao Rep. Popular Dem.; Lesotho; Liberia; Madagascar; Malawi; Maldivas; Malí; Mauritania; Mozambique; Myanmar; Nepal; Níger; República Centroafricana; Rwanda; Samoa; Santo Tomé y Príncipe; Sierra Leona; Somalia; Sudán; Tanzania; Togo; Tuvalu; Uganda; Vanuatu; Yemen; Zambia

Medición del desarrollo humano

Introducción a la tabla 8

Si se pretende que el desarrollo adquiera una imagen más humana durante el decenio de 1990, será necesario utilizar una medida indicativa del progreso tanto económico como humano. Desde el punto de vista del UNICEF, es preciso establecer un método comúnmente aceptado para medir el nivel y los cambios del estado de bienestar de la infancia.

En la tabla 8 de la página siguiente se utiliza la tasa de mortalidad de los menores de 5 años (TMM5) como el principal indicador de este tipo de progreso.

La TMM5 tiene varias ventajas. En primer lugar, este indicador mide los resultados finales (outputs) del proceso de desarrollo en vez de los factores intermedios (inputs) tales como el nivel de escolarización, la disponibilidad de calorías per cápita o el número de médicos por mil habitantes, todos los cuales son medios para conseguir un fin.

En segundo lugar, la TMM5 es el resultado de una amplia variedad de factores: salud nutricional y conocimientos básicos de salud de la madre; cobertura de inmunización y utilización de la TRO; acceso a servicios de atención maternoinfantil (incluida atención prenatal); nivel de ingresos y disponibilidad de alimentos de la familia; acceso a agua potable y saneamiento eficaz, y grado de seguridad del medio ambiente infantil.

En tercer lugar, la TMM5 está menos expuesta que, por ejemplo, el PNB per cápita a la falacia del promedio estadístico. Esto se debe a que los límites naturales impiden que los hijos de los ricos puedan tener una probabilidad mil veces mayor de sobrevivir, aunque los límites sociales establecidos les permitan poseer un ingreso mil veces más elevado. En otras palabras, es mucho más difícil que la presencia de una minoría rica afecte a la TMM5 de un país y, por tanto, este indicador representa de forma más adecuada, aunque imperfecta, el estado de salud de la mayoría de la población infantil (y de la sociedad en su conjunto).

Por todas estas razones, el UNICEF ha elegido la TMM5 como el indicador simple más representativo del estado de la infancia de un

país. En consecuencia, las tablas estadísticas anexas colocan a los países según el orden descendente de las tasas de mortalidad de menores de 5 años y no en el orden ascendente de su PNB per cápita.

La velocidad del ritmo de reducción de la TMM5 puede medirse mediante el cálculo de la tasa de reducción anual (TMRA). A diferencia de las comparaciones entre niveles absolutos, la TMRA refleja el hecho de que la reducción de la TMM5 es cada vez más difícil de conseguir a partir de ciertos límites. En efecto, cuanto más bajos son los niveles de mortalidad de los menores de 5 años ya alcanzados, la misma reducción absoluta representa obviamente una mayor reducción porcentual. Así pues, la TMRA indica un avance más rápido en el caso de una reducción de diez puntos, por ejemplo, cuando ésta se logra con niveles iniciales más bajos de mortalidad de menores de 5 años. Es decir, una disminución de diez puntos de la TMM5 desde el índice 100 al 90 representa una reducción del 10% mientras la misma disminución de diez puntos desde el índice 20 al 10 representa una reducción del 50%.

La utilización combinada de la TMM5 y su tasa de reducción, junto con la tasa de crecimiento del PNB per cápita, permiten obtener un cuadro representativo de los avances logrados por cualquier país o región, durante un período de tiempo, en la satisfacción de las necesidades humanas más básicas.

Como muestra la tabla 8, no existe una relación fija entre la tasa anual de reducción de la TMM5 y la tasa anual de crecimiento del PNB per cápita. Estas comparaciones ayudan a destacar la importancia de las políticas, las prioridades y otros factores determinantes en la relación entre progreso económico y progreso social.

Finalmente, la tabla muestra la tasa global de fecundidad por países y su tasa media de reducción anual. Como se puede apreciar, muchos de los países que han logrado reducciones significativas de la TMM5 han alcanzado asimismo reducciones igualmente significativas en las tasas de fecundidad.

Tabla 8: Ritmo de progreso

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad de menores de 5 años			Tasa media anual de reducción (%)			PNB per cápita Tasa media anual de crecimiento (%)		Tasa global de fecundidad			Tasa media anual de reducción (%)	
		1960	1990	1997	1960-90	1990-97	requerida 1997-2000	1965-80	1990-96	1960	1990	1997	1960-90	1990-97
Afganistán	4	360	260	257	1,1	0,2	43,4	0,6	-	6,9	6,9	6,9	0,0	0,0
Albania	89	151	41	40	4,3	0,4	12,7	-	2,2	5,9	3,0	2,6	2,3	2,0
Alemania	181	40	9	5	5,0	8,4	-6,1	3,0x	0,7	2,4	1,4	1,3	1,8	1,1
Andorra	171	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angola	3	345	297	292	0,5	0,2	47,6	-	-5,6	6,4	7,2	6,7	-0,4	1,0
Antigua y Barbuda	127	-	-	21	-	-	-	-	2,0	-	1,8	1,7	-	0,8
Arabia Saudita	112	292	45	28	6,2	6,8	-2,3	4,0x	-3,1	7,2	6,6	5,9	0,3	1,6
Argelia	90	255	48	39	5,6	3,0	6,6	4,2	-1,9	7,3	4,6	3,9	1,5	2,4
Argentina	118	72	28	24	3,1	2,2	8,3	1,7	3,9	3,1	2,9	2,6	0,2	1,6
Armenia	103	48	31	30	1,5	0,5	12,4	-	-15,0	4,5	2,4	1,7	2,1	4,9
Australia	171	24	10	6	2,9	7,3	-3,7	2,2	2,7	3,3	1,9	1,9	1,8	0,0
Austria	181	43	9	5	5,2	8,4	-6,1	4,0	0,9	2,7	1,5	1,4	2,0	1,0
Azerbaiyán	81	75	44	45	1,8	-0,3	14,3	-	-18,7	5,5	2,7	2,3	2,4	2,3
Bahamas	127	68	29	21	2,8	4,6	2,8	-	-2,0	3,8	2,1	2,0	2,0	0,7
Bahrein	126	203	23	22	7,3	0,6	12,1	-	3,8	7,1	3,7	3,0	2,2	3,0
Bangladesh	44	247	140	109	1,9	3,6	14,8	-0,3	2,7	6,7	4,1	3,2	1,6	3,5
Barbados	148	90	13	12	6,4	1,1	10,7	-	-0,8	4,5	1,7	1,7	3,2	0,0
Belarús	138	47	20	18	2,8	1,5	10,1	-	-8,6	2,7	1,9	1,4	1,2	4,4
Bélgica	163	35	9	7	4,5	3,6	5,1	3,6	1,2	2,6	1,6	1,6	1,6	0,0
Belice	86	104	49	43	2,5	1,9	9,1	-	0,7	6,5	4,4	3,7	1,3	2,5
Benin	23	300	185	167	1,6	1,5	29,0	-0,3	1,9	6,9	6,6	5,9	0,1	1,6
Bhután	39	300	166	121	2,0	4,5	18,2	-	2,0	5,9	5,9	5,9	0,0	0,0
Bolivia	51	255	124	96	2,4	3,7	10,5	1,7	1,8	6,7	4,9	4,4	1,0	1,5
Bosnia y Herzegovina	142	155	20	16	6,8	3,2	6,2	-	-	4,0	1,7	1,4	2,9	2,8
Botswana	78	170	62	49	3,4	3,4	5,7	9,9	1,3	6,8	5,0	4,5	1,0	1,5
Brasil	84	177	60	44	3,6	4,4	3,2	6,3	2,0	6,2	2,7	2,2	2,8	2,9
Brunei Darussalam	154	87	11	10	6,9	1,4	10,5	-	-1,5	6,9	3,2	2,7	2,6	2,4
Bulgaria	136	70	18	19	4,5	-0,8	15,3	-	-1,8	2,2	1,7	1,5	0,9	1,8
Burkina Faso	22	315	196	169	1,6	2,1	29,4	1,7	-0,1	6,7	7,3	6,6	-0,3	1,4
Burundi	17	255	180	176	1,2	0,3	30,7	2,4	-6,4	6,8	6,8	6,3	0,0	1,1
Cabo Verde	65	164	73	73	2,7	0,0	13,5	-	-16,7	7,0	4,3	3,6	1,6	2,5
Camboya	23	217	193	167	0,4	2,1	29,0	-	2,9	6,3	4,9	4,5	0,8	1,2
Camerún	50	255	125	99	2,4	3,3	11,6	2,4	-3,8	5,8	5,9	5,3	-0,1	1,5
Canadá	163	33	9	7	4,3	3,6	5,1	3,3	0,6	3,8	1,7	1,6	2,7	0,9
Chad	14	325	198	198	1,7	0,0	34,7	-1,9	-1,7	6,0	5,9	5,5	0,1	1,0
Chile	146	138	20	13	6,4	6,2	-0,8	0,0	6,4	5,3	2,6	2,5	2,4	0,6
China	80	209	47	47	5,0	0,0	13,6	4,1	11,0	5,7	2,2	1,8	3,2	2,9
Chipre	157	36	12	9	3,7	4,1	3,9	-	2,6	3,5	2,4	2,3	1,3	0,6
Colombia	103	130	40	30	3,9	4,1	3,9	3,7	3,0	6,8	3,0	2,7	2,7	1,5
Comoras	53	265	120	93	2,6	3,6	9,5	-	-1,8	6,8	6,3	5,6	0,3	1,7
Congo	45	220	110	108	2,3	0,3	14,5	2,7	-4,3	5,9	6,3	5,9	-0,2	0,9
Congo, Rep. Dem.	11	302	207	207	1,3	0,0	36,1	-1,3	-10,4	6,0	6,7	6,3	-0,4	0,9
Corea, República de	171	127	9	6	8,8	5,8	0,0	7,3	6,2	6,0	1,7	1,7	4,2	0,0
Corea, Rep. Pop. Dem.	103	120	35	30	4,1	2,2	8,4	-	-	5,8	2,1	2,1	3,4	0,0
Costa Rica	144	112	16	14	6,5	1,9	9,0	3,3	2,4	7,0	3,3	3,0	2,5	1,4
Côte d'Ivoire	27	300	150	150	2,3	0,0	25,4	2,8	0,2	7,2	6,3	5,2	0,4	2,7
Croacia	157	98	13	9	6,7	5,3	1,1	-	2,2	2,3	1,7	1,6	1,0	0,9
Cuba	159	54	13	8	4,7	6,9	-2,8	-	-	4,2	1,7	1,6	3,0	0,9
Dinamarca	171	25	9	6	3,4	5,8	0,0	2,2	2,1	2,6	1,6	1,8	1,6	-1,7
Djibouti	26	289	164	156	1,9	0,7	26,7	-	-	7,0	6,0	5,4	0,5	1,5
Dominica	132	-	23	20	-	2,0	8,9	-	2,3	-	2,7	2,3	-	2,3
Ecuador	90	180	50	39	4,3	3,5	5,3	5,4	0,8	6,7	3,8	3,1	1,9	2,9
Egipto	65	282	106	73	3,3	5,3	1,4	2,8	2,2	7,0	4,2	3,4	1,7	3,0
El Salvador	95	210	54	36	4,5	5,8	0,0	1,5	3,5	6,8	3,8	3,1	1,9	2,9
Emiratos Árabes Unidos	154	223	14	10	9,2	4,8	2,4	-	-4,8	6,9	4,2	3,5	1,7	2,6
Eritrea	40	250	160	116	1,5	4,6	16,8	-	-	6,6	5,9	5,4	0,4	1,3
Eslovaquia	149	40	15	11	3,3	4,4	3,2	-	-1,2	3,1	2,0	1,5	1,5	4,1
Eslovenia	171	45	9	6	5,4	5,8	0,0	-	4,4	2,4	1,5	1,3	1,6	2,0

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad de menores de 5 años			Tasa media anual de reducción (%)			PNB per cápita Tasa media anual de crecimiento (%)		Tasa global de fecundidad			Tasa media anual de reducción (%)	
		1960	1990	1997	1960-90	1990-97	requerida 1997-2000	1965-80	1990-96	1960	1990	1997	1960-90	1990-97
España	181	57	9	5	6,2	8,4	-6,1	4,1	1,0	2,8	1,4	1,2	2,3	2,2
Estados Unidos	159	30	10	8	3,7	3,2	5,9	1,8	1,2	3,5	2,0	2,0	1,9	0,0
Estonia	144	52	21	14	3,0	5,8	0,0	-	-4,9	2,0	1,9	1,3	0,2	5,4
Etiopía	18	280	190	175	1,3	1,2	30,5	0,4	2,0	6,9	7,0	7,0	0,0	0,0
ex Rep. Yugoslava de Macedonia	123	177	41	23	4,9	8,3	-5,7	-	-8,5	4,2	2,2	1,9	2,2	2,1
Fiji	118	97	31	24	3,8	3,7	4,9	-	0,6	6,4	3,1	2,8	2,4	1,5
Filipinas	88	110	63	41	1,9	6,1	-0,8	3,2	1,0	6,9	4,2	3,7	1,7	1,8
Finlandia	188	28	7	4	4,6	8,0	-5,4	3,6	-0,2	2,7	1,7	1,8	1,5	-0,8
Francia	181	34	9	5	4,4	8,4	-6,1	3,7	0,7	2,8	1,8	1,6	1,5	1,7
Gabón	29	287	164	145	1,9	1,8	24,3	5,6	-1,2	4,1	5,0	5,4	-0,7	-1,1
Gambia	55	364	127	87	3,5	5,4	7,2	-	-0,5	6,4	5,9	5,2	0,3	1,8
Georgia	109	70	31	29	2,7	1,0	11,2	-	-19,3	2,9	2,2	1,9	0,9	2,1
Ghana	47	215	127	107	1,8	2,4	14,1	-0,8	1,5	6,9	6,0	5,3	0,5	1,8
Granada	109	-	37	29	-	3,5	5,3	-	0,6	-	-	-	-	-
Grecia	159	64	11	8	5,9	4,5	3,1	4,8	1,3	2,2	1,5	1,4	1,3	1,0
Guatemala	74	202	81	55	3,0	5,5	0,6	3,0	0,5	6,9	5,6	4,9	0,7	1,9
Guinea	13	380	237	201	1,6	2,4	35,2	1,3	1,9	7,0	7,0	6,6	0,0	0,8
Guinea-Bissau	7	336	246	220	1,0	1,6	38,2	-2,7	0,5	5,1	5,8	5,5	-0,4	0,8
Guinea Ecuatorial	20	316	206	172	1,4	2,6	30,0	-	15,9	5,5	5,9	5,5	-0,2	1,0
Guyana	57	126	90	82	1,1	1,3	10,4	-	10,4	6,5	2,6	2,3	3,1	1,8
Haití	34	253	148	132	1,8	1,6	21,1	0,9	-6,9	6,3	4,9	4,6	0,8	0,9
Honduras	81	204	61	45	4,0	4,3	3,3	1,1	1,2	7,5	5,1	4,4	1,3	2,1
Hungría	149	57	16	11	4,2	5,4	0,9	5,1	-0,6	2,0	1,8	1,4	0,4	3,6
India	45	236	131	108	2,0	2,8	14,5	1,5	3,8	5,9	3,7	3,1	1,6	2,5
Indonesia	68	216	95	68	2,7	4,8	2,4	5,2	5,9	5,5	3,1	2,7	1,9	2,0
Irán	96	233	59	35	4,6	7,5	-3,9	2,9	1,0	7,2	5,7	4,8	0,8	2,5
Iraq	37	171	48	122	4,2	-13,3	44,6	-	-	7,2	5,9	5,3	0,7	1,5
Irlanda	163	36	9	7	4,6	3,6	5,1	2,8	5,1	3,8	2,1	1,8	2,0	2,2
Islandia	181	22	5	5	4,9	0,0	13,9	-	0,5	4,0	2,2	2,2	2,0	0,0
Islas Cook	103	-	32	30	-	0,9	11,4	-	-	-	-	-	-	-
Islas Marshall	54	-	92	92	-	0,0	13,5	-	-4,0	-	-	-	-	-
Islas Salomón	112	185	36	28	5,5	3,6	5,1	-	1,3	6,4	5,6	5,0	0,4	1,6
Israel	171	39	12	6	3,9	9,9	-9,6	3,7	3,2	3,9	3,0	2,8	0,9	1,0
Italia	171	50	10	6	5,4	7,3	-3,7	3,2	0,9	2,5	1,3	1,2	2,2	1,1
Jamaica	149	76	16	11	5,2	5,4	0,9	-0,1	0,9	5,4	2,6	2,5	2,4	0,6
Japón	171	40	6	6	6,3	0,0	13,5	5,1	1,2	2,0	1,6	1,5	0,7	0,9
Jordania	118	139	37	24	4,4	6,2	-1,0	5,8x	4,0	7,7	5,8	5,2	0,9	1,6
Kazakstán	84	74	48	44	1,4	1,2	10,6	-	-10,3	4,5	2,8	2,3	1,6	2,8
Kenya	55	205	97	87	2,5	1,6	9,9	3,1	-0,5	8,0	6,1	4,9	0,9	3,1
Kirguistán	79	115	55	48	2,5	1,9	8,9	-	-12,7	5,1	3,8	3,2	1,0	2,5
Kiribati	62	-	88	75	-	2,3	8,2	-	-0,6	-	4,0	4,4	-	-1,4
Kuwait	146	128	16	13	6,9	3,0	6,5	0,6x	15,7	7,3	3,5	2,8	2,5	3,2
Lesotho	31	203	148	137	1,1	1,1	22,4	6,8	0,9	5,8	5,3	4,9	0,3	1,1
Letonia	132	44	20	20	2,6	0,0	13,6	-	-10,1	1,9	1,9	1,4	0,0	4,4
Libano	93	85	40	37	2,5	1,1	10,9	-	5,4	6,3	3,3	2,8	2,2	2,3
Liberia	6	288	235	235	0,7	0,0	40,4	0,5	-	6,6	6,8	6,4	-0,1	0,9
Libia	115	270	42	25	6,2	7,4	-3,8	0,0	-	7,1	6,6	6,0	0,2	1,4
Liechtenstein	163	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituania	143	70	17	15	4,7	1,8	9,4	-	-6,0	2,5	1,9	1,5	0,9	3,4
Luxemburgo	163	41	9	7	5,1	3,6	5,1	-	0,1	2,3	1,6	1,8	1,2	-1,7
Madagascar	25	364	168	158	2,6	0,9	27,1	-0,4	-2,0	6,6	6,4	5,7	0,1	1,7
Malasia	149	105	21	11	5,4	9,2	-8,0	4,7	6,1	6,8	3,8	3,3	1,9	2,0
Malawi	8	361	230	215	1,5	1,0	37,4	3,2	-0,2	6,9	7,3	6,7	-0,2	1,2
Maldivas	64	258	84	74	3,7	1,8	9,3	-	4,1	7,0	6,8	6,8	0,1	0,0
Mali	5	517	254	239	2,4	0,9	40,9	2,1x	-0,2	7,1	7,1	6,7	0,0	0,8
Malta	154	42	14	10	3,7	4,8	2,4	-	3,1	3,4	2,1	2,1	1,6	0,0
Marruecos	67	220	83	72	3,2	2,0	8,8	2,7	0,2	7,2	4,1	3,2	1,9	3,5
Mauricio	123	92	25	23	4,3	1,2	10,7	3,7	3,6	5,8	2,3	2,3	3,1	0,0

Tabla 8: Ritmo de progreso

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad de menores de 5 años			Tasa media anual de reducción (%)			PNB per cápita Tasa media anual de crecimiento (%)		Tasa global de fecundidad			Tasa media anual de reducción (%)	
		1960	1990	1997	1960-90	1990-97	requerida 1997-2000	1965-80	1990-96	1960	1990	1997	1960-90	1990-97
Mauritania	16	310	183	183	1,8	0,0	32,0	-0,1	1,7	6,5	5,6	5,1	0,5	1,3
México	96	134	46	35	3,6	3,9	4,4	3,6	-0,3	6,9	3,4	2,8	2,4	2,8
Micronesia, Estados Fed. de	118	-	31	24	-	3,7	4,9	-	-1,3	-	4,8	4,1	-	2,3
Moldova, República de	102	88	37	31	2,9	2,5	7,6	-	-16,8	3,3	2,4	1,8	1,1	4,1
Mónaco	181	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mongolia	27	185	150	150	0,7	0,0	25,4	-	-2,3	6,0	4,2	3,3	1,2	3,4
Mozambique	10	280	250	208	0,4	2,6	36,3	-	2,6	6,3	6,5	6,1	-0,1	0,9
Myanmar	42	252	130	114	2,2	1,9	16,3	1,6	3,9	6,0	3,9	3,3	1,4	2,4
Namibia	62	206	84	75	3,0	1,6	9,7	-	1,6	6,0	5,4	4,9	0,4	1,4
Nauru	103	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nepal	48	297	138	104	2,6	4,0	13,2	-	2,3	5,8	5,6	5,0	0,1	1,6
Nicaragua	71	209	75	57	3,4	3,9	4,4	-0,7	-0,2	7,3	4,7	3,9	1,5	2,7
Niger	1	320	320	320	0,0	0,0	50,7	-2,5	-2,3	7,3	7,6	7,1	-0,1	1,0
Nigeria	15	207	190	187	0,3	0,2	32,8	4,2	1,2	6,5	6,5	6,0	0,0	1,1
Niue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Noruega	188	23	9	4	3,1	11,6	-13,5	3,6	3,7	2,9	1,8	1,9	1,6	-0,8
Nueva Zelandia	163	26	11	7	2,9	6,5	-1,4	1,7	1,7	3,9	2,1	2,0	2,1	0,7
Omán	138	280	30	18	7,4	7,3	-3,5	9,0	-0,3	7,2	7,2	7,2	0,0	0,0
Países Bajos	171	22	8	6	3,4	4,1	4,1	2,7	1,8	3,1	1,6	1,6	2,2	0,0
Pakistán	33	226	138	136	1,6	0,2	22,1	1,8	1,1	6,9	5,8	5,1	0,6	1,8
Palau	98	-	34	34	-	0,0	13,5	-	-	-	-	-	-	-
Panamá	132	104	21	20	5,3	0,7	11,9	2,8	3,6	5,9	3,0	2,7	2,3	1,5
Papúa Nueva Guinea	43	204	112	112	2,0	0,0	15,7	-	5,0	6,3	5,1	4,7	0,7	1,2
Paraguay	99	90	37	33	3,0	1,6	9,7	4,1	-1,5	6,5	4,7	4,2	1,1	1,6
Perú	72	234	75	56	3,8	4,2	3,8	0,8	4,8	6,9	3,7	3,0	2,1	3,0
Polonia	149	70	19	11	4,3	7,8	-4,8	-	3,3	3,0	2,0	1,7	1,4	2,3
Portugal	159	112	15	8	6,7	9,0	-7,4	4,6	1,5	3,1	1,6	1,5	2,2	0,9
Qatar	132	239	36	20	6,3	8,4	-6,1	-	-5,1	7,0	4,4	3,8	1,5	2,1
Reino Unido	163	27	9	7	3,7	3,6	5,1	2,0	1,5	2,7	1,8	1,7	1,4	0,8
República Centroafricana	19	327	177	173	2,0	0,3	30,2	0,8	-1,7	5,6	5,5	5,0	0,1	1,4
República Checa	163	25	11	7	2,7	6,5	-1,4	-	0,9	2,3	1,8	1,4	0,8	3,6
Rep. Dem. Pop. Lao	37	235	163	122	1,2	4,1	18,5	-	3,9	6,2	6,7	6,7	-0,3	0,0
República Dominicana	75	149	65	53	2,8	2,9	6,7	3,8	3,1	7,4	3,3	2,8	2,7	2,3
Rumania	114	82	32	26	3,1	3,0	6,6	-	0,1	2,3	1,9	1,4	0,6	4,4
Rusia, Federación de	115	65	30	25	2,6	2,6	7,4	-	-9,2	2,6	1,8	1,4	1,2	3,6
Rwanda	21	210	161	170	0,9	-0,8	29,6	1,6	-8,2	7,5	6,8	6,1	0,3	1,6
Saint Kitts y Nevis	93	-	44	37	-	2,5	7,8	-	3,5	-	2,7	2,4	-	1,7
Samoa	76	210	62	52	4,1	2,5	7,7	-	0,1	8,3	4,5	3,8	2,0	2,4
San Marino	171	-	10	6	-	7,3	-3,7	-	-	-	-	-	-	-
San Vicente/Granadinas	127	-	26	21	-	3,1	6,5	-	2,4	7,3	2,6	2,2	3,4	2,4
Santa Lucía	109	-	24	29	-	-2,7	19,8	-	2,8	6,9	3,3	2,6	2,5	3,4
Santa Sede	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santo Tomé y Príncipe	59	-	90	78	-	2,0	8,7	-	-1,7	-	5,1	4,7	-	1,2
Senegal	36	300	147	124	2,4	2,4	19,1	-0,5	-0,6	7,0	6,3	5,7	0,4	1,4
Seychelles	138	-	21	18	-	2,2	8,4	-	1,5	-	2,8	2,4	-	2,2
Sierra Leona	2	390	323	316	0,6	0,3	50,2	0,7	-3,9	6,2	6,5	6,1	-0,2	0,9
Singapur	188	40	8	4	5,4	9,9	-9,4	8,3	6,6	5,5	1,8	1,8	3,7	0,0
Siria	99	201	44	33	5,1	4,1	4,0	5,1	4,3	7,3	5,7	4,1	0,8	4,7
Somalia	9	294	215	211	1,0	0,3	36,8	-0,1	-2,3x	7,0	7,0	7,0	0,0	0,0
Sri Lanka	136	133	23	19	5,8	2,7	7,2	2,8	3,4	5,3	2,4	2,1	2,6	1,9
Sudáfrica	69	126	73	65	1,8	1,7	9,6	3,2	-0,2	6,5	4,2	3,8	1,5	1,4
Sudán	41	210	125	115	1,7	1,2	16,5	0,8	0,6x	6,7	5,2	4,6	0,8	1,8
Suecia	188	20	6	4	4,0	5,8	0,0	2,0	-0,2	2,3	2,0	1,8	0,5	1,5
Suiza	181	27	8	5	4,1	6,7	-1,9	1,5	-1,0	2,4	1,5	1,5	1,6	0,0
Surinam	103	96	38	30	3,1	3,4	5,7	-	-0,3	6,6	2,8	2,4	2,9	2,2
Swazilandia	52	233	115	94	2,4	2,9	9,8	-	-1,2	6,5	5,1	4,5	0,8	1,8
Tailandia	92	148	41	38	4,3	1,1	11,0	4,4	6,7	6,4	2,3	1,8	3,4	3,5
Tanzania	30	240	150	143	1,6	0,7	23,8	0,8	-0,2	6,8	6,1	5,5	0,4	1,5

	Ordenación por categoría de la TMM5	Tasa de mortalidad de menores de 5 años			Tasa media anual de reducción (%)			PNB per cápita		Tasa global de fecundidad			Tasa media anual de reducción (%)	
		1960	1990	1997	1960-90	1990-97	requerida 1997-2000	Tasa media anual de crecimiento (%)		1960	1990	1997	1960-90	1990-97
								1965-80	1990-96					
Tayikistán	61	140	78	76	1,9	0,4	12,6	-	-18,5	6,3	4,9	4,0	0,8	2,9
Togo	35	267	142	125	2,1	1,8	19,3	1,7	-3,9	6,6	6,6	6,1	0,0	1,1
Tonga	123	-	27	23	-	2,3	8,2	-	2,0	-	4,2	4,0	-	0,7
Trinidad y Tabago	141	73	24	17	3,7	4,9	2,0	3,1	0,1	5,1	2,5	2,1	2,4	2,5
Túnez	99	254	52	33	5,3	6,5	-1,7	4,7	1,3	7,1	3,6	3,0	2,3	2,6
Turkmenistán	59	150	80	78	2,1	0,4	12,7	-	-13,1	6,4	4,3	3,6	1,3	2,5
Turquía	81	219	70	45	3,8	6,3	-1,2	3,6	1,7	6,3	3,2	2,5	2,3	3,5
Tuvalu	72	-	56	56	-	0,0	13,5	-	-	-	-	-	-	-
Ucrania	118	53	24	24	2,6	0,0	13,5	-	-13,5	2,2	1,8	1,4	0,7	3,6
Uganda	31	224	165	137	1,0	2,7	22,4	-2,2	4,0	6,9	7,1	7,1	-0,1	0,0
Uruguay	127	56	24	21	2,8	1,9	9,1	2,5	3,8	2,9	2,4	2,3	0,6	0,6
Uzbekistán	70	122	63	60	2,2	0,7	11,9	-	-5,6	6,3	4,1	3,5	1,4	2,3
Vanuatu	77	225	70	50	3,9	4,8	2,3	-	-1,1	7,2	4,8	4,4	1,4	1,2
Venezuela	115	75	27	25	3,4	1,1	11,0	2,3	-0,3	6,6	3,5	3,0	2,1	2,2
Viet Nam	86	219	55	43	4,6	3,5	5,3	-	6,2	6,1	3,8	3,0	1,6	3,4
Yemen	49	340	129	100	3,2	3,6	11,9	-	-2,2	7,6	7,6	7,6	0,0	0,0
Yugoslavia	127	120	30	21	4,6	5,1	1,6	-	-	2,7	2,1	1,8	0,8	2,2
Zambia	12	213	192	202	0,3	-0,7	35,3	-1,2	-4,8	6,6	6,2	5,5	0,2	1,7
Zimbabwe	58	159	81	80	2,2	0,2	13,1	1,7	-1,1	7,5	5,4	4,7	1,1	2,0

Resúmenes regionales

África al sur del Sahara	257	180	170	1,2	0,8	30,4	2,8	-0,4	6,6	6,3	5,9	0,2	1,1
África septentrional y Oriente Medio	241	74	62	3,9	2,7	9,1	3,1	0,4	7,1	5,1	4,4	1,1	2,2
Asia meridional	239	135	116	1,9	2,1	17,2	1,4	3,3	6,1	4,0	3,4	1,4	2,3
Asia Oriental y Pacífico	201	58	52	4,1	1,6	10,3	4,9	8,1	5,8	2,5	2,1	2,8	2,4
América Latina y el Caribe	154	53	41	3,5	3,8	5,3	4,0	2,1	6,0	3,2	2,7	2,1	2,3
ECE/CEI y Estados Bálticos	101	42	35	3,0	2,4	6,3	-	-4,4	3,0	2,3	1,8	1,0	3,0
Países industrializados	37	9	7	4,7	4,5	3,1	2,9	1,1	2,8	1,7	1,7	1,6	0,5
Países en desarrollo	216	104	96	2,4	1,2	18,7	3,7	4,0	6,0	3,6	3,1	1,8	1,9
Países menos adelantados	281	182	168	1,4	1,1	29,3	-0,1	0,0	6,6	5,8	5,3	0,4	1,2
Mundo	192	94	87	2,4	1,1	18,4	3,1	1,5	5,0	3,2	2,8	1,5	1,7

Los países de cada región se encuentran en la lista que aparece en la página 122.

Definiciones de los indicadores

Tasa de mortalidad de menores de 5 años – Probabilidad de muerte desde el nacimiento hasta la edad de 5 años, expresada por cada 1.000 nacidos vivos.

PNB per cápita – El Producto Nacional Bruto (PNB) es la suma del valor neto de todos los productores residentes, más cualquier impuesto que no haya sido incluido en la valoración del resultado, más los ingresos primarios brutos de la población no residente. El PNB per cápita, convertido en dólares de los Estados Unidos utilizando el método del Atlas del Banco Mundial, es el PNB dividido por la población a mediados del año.

Tasa global de fecundidad – Número de nacimientos por mujer durante el período de procreación de acuerdo con las tasas de fecundidad prevalecientes para cada grupo de edad.

Promedio anual de la tasa de reducción necesaria 1997-2000 – El promedio anual de la tasa de reducción necesaria para conseguir, durante el período de 1997 al 2000, una tasa de mortalidad de menores de 5 años en el año 2000 de 70 por cada 1.000 nacidos vivos o dos tercios de la tasa de 1990, cualquiera que sea la menor.

Fuentes estadísticas principales

Número de muertes de menores de 5 años – División de Población de las Naciones Unidas, División de Estadísticas de las Naciones Unidas y UNICEF.

PNB per cápita – Banco Mundial.

Fecundidad – División de Población de las Naciones Unidas.

Notas

- Datos no disponibles.
- x Datos referidos a otros años o períodos distintos a los especificados en el titular de la columna, a definiciones diferentes a la norma o sólo a una parte del país.

Índice analítico

A

acceso a la educación, 10, 11, 13, 14, 19, 31-35

Afganistán, 14

África

educación de las niñas en, 56-62

educación en idiomas coloniales en, 41

matriculación escolar en, 11, 13

salarios reducidos de los maestros en, 39

África al sur del Sahara, 10, 13, 15, 82

declive de la ayuda de AIF a, 82

Foro de Mujeres Educadoras Africanas

(FAWE) en, 60-61

África septentrional, 10, 56

alfabetización, 22, 80

Ali, Hussain, 33

América Latina

asistencia de AIF a, 82

idioma para la educación de las poblaciones

indígenas en, 41-43

matriculación escolar en, 13, 15, 25

muchachos que abandonan la escuela en, 58

Ammán (Jordania), 15

analfabetismo, 7, 8, 10, 14, 19

analfabetismo de adultos, 7, 8, 15, 19

analfabetismo funcional, *ver* analfabetismo

aprendizaje basado en la competencia, 26-27

aprendizaje festivo (India), 42-43

aprendizaje para toda la vida, 18, 22-30

aptitudes para la vida, 23, 30

Arabia Saudita, 56

Argelia, 10

aritmética, 22

Armenia, 18

Asia, 14, 80

crisis financiera en, 85

grupos escolares en, 69

matriculación escolar en, 13-14

Asia meridional, 14, 15, 56, 81

Asia oriental y el Pacífico, 14

Asociación Internacional de Fomento (AIF), 82

atención del niño en su primera infancia para

su crecimiento y desarrollo, 71, 74-75

Australia, 25

Azerbaiyán, 18

B

Bahaa El-Din, Hussein Kamel, 29

Bahrein, 10, 56

Banco Itaú (Brasil), 65

Banco Mundial, 39, 43, 81-86

Banda, Presidente Hastings Kamuzu, 65

Bangladesh, 9, 14, 22, 35

Evaluación de la Competencia Básica en, 23-25

Programa Intensivo por Distritos de

Educación para Todos (IDEAL) en, 14, 41,

66-68

Trabajo de menores en, 49

BBC (Reino Unido), 35

Benin, 10

Better Beginnings, Better Futures (Canadá), 19

Bolivia, 15, 41

Botswana, 10, 62

Brasil, 8, 15, 18, 80

descentralización de la educación en, 69

movilización nacional en, 64-66

trabajo de menores en, 49

Brizan, Sebastian, 58, 59

Bulgaria, 16, 18

Burkina Faso, 10

Burundi, 46

C

Cabo Verde, 10

Camboya, 14, 35-37, 66

Cardoso, Presidente Fernando Henrique, 64

Centro de Educación para la Niña de Soro

(Nigeria), 62

Centro de Estudios de Cocorite (Trinidad y

Tabago), 59

Centro Internacional del UNICEF para el

Desarrollo del Niño (Italia), 16-17

Chad, 10

Children's Resources Internacional (CRI), 73

Chile, 41, 69

China, 14, 24, 33

ciencia, 16

Colombia, 15, 18, 34, 49, 72-73

Comité de Fomento Rural de Bangladesh

(BRAC), 35-38

comunicaciones, 75

Comunidad de Estados Independientes, 18

comunidades, 65-70

Comoras, 10, 63

computadoras, 28-29

Conferencia Internacional contra el Trabajo

Infantil (1997), 9, 12

Conferencia Mundial sobre Educación para

Todos (1990, Jomtien, Tailandia), 13-15, 23,

75-77

Conferencia Panafricana sobre Educación de

las Niñas (Burkina Faso, 1993), 57

conflictos armados, 43-47

Congo, 10

Congo, República Democrática del, 46

Convención de Lomé IV, 81

Convención sobre la eliminación de todas las

formas de discriminación contra la mujer, 12

Convención sobre los Derechos del Niño (1989),

18, 19, 79, 86

capacitación de maestros y la, 40

sobre el acceso a la educación, 31

sobre el derecho a la educación, 11, 21

sobre la importancia de la educación, 9

sobre las estudiantes embarazadas, 62

sobre las responsabilidades del gobierno,

63-64

sobre los derechos del niño, 10

Corea, República de, 14

Corisay, Adonis, 34

Côte d'Ivoire, 84

crisis de la deuda, 84-85

Croacia, 18, 47

Curso Integrado de Educación de Maestros de

Zimbabwe (ZINTEC), 40

D

Declaración Mundial sobre Educación para

Todos (1990), 52, 70

Declaración Universal de Derechos Humanos

(1948), 10, 86

derechos de los niños, 10-11, 15-19

derechos humanos, 79

educación como, 7-9

enseñanza de, 11

descentralización de la educación, 68-70

discriminación, 11

contra las niñas, 14, 52, 62

discriminación en materia de género, 11

E

educación

alianzas en, 65-68

asistencia internacional a la, 81-82

barreras idiomáticas a la, 41-43, 44-45

calidad de la, 8-10, 18, 31

como derecho humano, 7-8, 79

como inversión, 82-84

conflictos armados y, 45

de las niñas, 51-63

de los maestros, 40

de los progenitores, 72-73

derechos del niño y, 10-11

descentralización de la, 68-70

en emergencias, 46-47

medición del adelanto en, 23-27

trabajo de menores, 14, 47-51

educación bilingüe, 41-43, 44-45

educación no académica, 38, 58-59

Educación para la Resolución de Conflictos (Sri

Lanka), 47

educación primaria

aprendizaje para la vida en, 23

Conferencia de Jomtien sobre, 14

costo privado de, 66

diferencia por razón de género, 54-55

enseñanza de multigrado en, 34

gasto en, 10, 13, 15, 62

terminación de, 10, 14, 15

educación superior, 63
Edukits, 45
Egipto, 10, 29, 33, 50-51
Elaid, Samir, 26
El Salvador, 14, 69
embarazo, 60, 62
enseñanza de multigrado, 33-34
enseñanza móvil, 34-35
Escuela Nueva, 15, 34
escuelas
 cambios en, 21
 computadoras en, 28-29
 comunitarias de Egipto, 50-51
 costos de construcción de, 31
 descentralización de la educación y, 68-70
 flotantes, 36-37
 para discapacitados, 32-33
 ubicación de, 53
Eslovenia, 25
Estados, *ver* gobiernos
Estados Unidos, 19, 25, 29, 39
Estatuto de Derecho del Niño y el Adolescente (Brasil), 66
estudiantes discapacitados, 32-33, 74
estudiantes mayores, 38-39
Etiopía, 61
Europa Central, 15, 16, 17, 18, 69
Europa occidental, 19
Europa oriental, 15, 18, 69, 73-74
Evaluación de la Competencia Básica (Bangladesh), 23-25
exceso de alumnos, 9
ex República Yugoslava de Macedonia, 18, 40-41
ex Unión Soviética, 15, 16-17, 18, 73
ex Yugoslavia, 18
Ezonyejaku, Chima, 58

F
Fiji, 14
Filipinas, 34-35, 65, 73
FNUAP (Fondo de Población de las Naciones Unidas), 42
Fondo Monetario Internacional, 39, 83-85
Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE), 59-61
Forward Africa (ONG), 58
Fundación M. Venkatarangaiya (MVF, India), 48-49
Fundación Odebrecht (Brasil), 65
Fundación Soros, 73

G
Gabón, 10
Gachukia, Eddah, 60-61
gasto para educación, 10, 13, 15, 63
Género y Enseñanza Primaria en África (GAPS), 59
Georgia, 18

Ghana, 66
gobiernos, 19, 75-77, 80-82
 como aliados en la educación, 62-68
 descentralización de la educación y los, 68-70
 normas de educación establecidas por los, 38
grupos escolares, 36-37, 69
grupos escolares flotantes, 36-37
grupos minoritarios, 31, 41-43
guarderías diurnas, 70-71
Guatemala, 15, 34
Guinea, 61, 62
Guinea Ecuatorial, 9
Guyana, 15

H
Haití, 15
Hammarberg, Thomas, 17
Haq, Mahbub ul, 86
Head Start (Estados Unidos), 19
huérfanos, 33

I
idiomas, como barrera a la educación, 41-43, 44-45
India, 8, 14, 80, 81
 aprendizaje festivo y potenciación de los maestros en, 40, 42-43
 Fundación M. Venkatarangaiya en, 48-49
 Educación Iniciativa de Pratham Mumbai en, 74
Indonesia, 14
Iniciativa 20/20, 86
Iniciativa Educativa Pratham Mumbai (India), 14, 74
Iniciativa Mundial de Salud Escolar, 30
Iniciativa para la Educación de las Niñas Africanas, 10, 57
Iniciativa para una mejor paternidad, 18
Instrucción Radiofónica Interactiva (IRI), 35
Irán, 10, 56
Irlanda, 19

J
Japón, 79
Jomtien (Tailandia), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), 13-15, 23, 75-77
Jordania, 10, 56

K
Kazajstán, 18
Kenya, 66
Kheuaphaphorn, Mone, 73
Kirguistán, 18
Kliksberg, Bernardo, 85-86
Kucita, Pawan, 37
Kuleana (organización), 46

L
Lao, República Popular Democrática, 14, 41, 74
Letonia, 18
legislación, 63
Líbano, 45, 47
Libia, 10
Lom, Chhorn Rey, 36-37
Lungenge, Kenny, 32-33

M
Machado Pinheiro, Ana Luíza, 68
madres
 educación de las, 52, 72-73
 nutrición de las, 70-71
maestros
 ampliación de los medios de acción de, 39-41
 capacitación para, 17-18, 27, 40, 53
 capacitación sobre sensibilidad de género para, 53
 doble turno, 31
 en la región del Caribe, 58
 salud pública y, 30
 salarios de, africanos, 39
Malasia, 14
Malawi, 10, 31, 65
Mali, 31, 57, 69
Mali Korak (Pequeños Pasos, Croacia), 47
Marruecos, 10, 56
matemáticas, 16
matriculación escolar, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 65
 de las niñas, 10, 14, 15, 18, 70
matrimonio, abandono escolar debido al, 62
Mauritania, 30, 70
medición del adelanto en el aprendizaje, 23-27
Meena (dibujo animado del UNICEF), 76
Melki, Abdallah, 26
México, 72
Mohammed, Asabe, 62-63
Moldova, República de, 18
Mollah, Abdul Majid, 41
Mongolia, 14
mortalidad infantil, 7, 8, 52
Mozambique, 85
muchachos, 52-53, 58-59
Mukali, Martina, 32
mundialización, 75-77
Myanmar, 14, 27, 31, 69
Myers, Robert, 72, 73

N
Namibia, 17
Nangurai, Priscilla Naisula, 59
Nepal, 33, 35
Niamien, N'Goran, 84
Nicaragua, 15, 35, 84
Níger, 33

Nigeria, 30, 58, 62, 74

Nilu, Enamul Huq, 66

niños

atención en la primera infancia, 14, 19, 71-74
desarrollo del cerebro, 70
con discapacidades, 32-33
problemas de salud de, 27-30
repercusiones de los conflictos armados en,
43-47

niños ciegos, 32

niñas

analfabetismo entre, 8
calidad de la educación para, 8-9
educación de, 51-63
en las comunidades escolares de Egipto, 50-51
excluidas de la educación, 33
importancia de la educación para, 7-8,
inversión en la educación de, 83
matriculación escolar de, 10, 14, 15, 18, 70
nutrición, 70-71, 754

Nyerere, Presidente Julius, 13

O

OACNUR (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), 46

Omán, 10

Organismo Canadiense de Desarrollo

Internacional (CIDA), 50

Organización Internacional del Trabajo (OIT),

39, 47, 49

OMS (Organización Mundial de la Salud), 30

organizaciones no gubernamentales (ONG), 31,

65, 75

Oriente Medio, 10, 56

Ouma Mumba, George, 38

P

países en desarrollo

analfabetismo en, 8, 10, 14

educación de las niñas en, 10, 14, 52

falta de escuelas en, 9

gobiernos de, 63

matriculación escolar en, 10, 13, 14, 15

pobreza de, 80

reducciones en los presupuestos de la

educación en, 10, 39

transferencia de recursos a, 83

países industrializados, 19, 52, 58

Pakistán, 7, 14, 80

Papua Nueva Guinea, 14

Paraguay, 15

padres

educación de, 72-73

en Zambia, 57

ver también madres

Perú, 15

Plan de Oportunidades Complementarias para la Educación Primaria (COPE, Uganda), 38-39

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), 42

poblaciones indígenas, 14, 41-43, 44-45

pobreza, 14, 18, 80, 85

Polonia, 69

preescolar, 71

Premio Agathe Uwilingiyimana, 60

Programa de Educación de las Niñas (UNICEF), 56

Programa de Emergencia para la Enseñanza, 46

Programa Intensivo por Distritos de Educación

para Todos (IDEAL, Bangladesh), 14, 41, 66

Programa para el Adelanto de la Educación de

las Niñas (PAGE, Zambia), 57-59

Proyecto Aprendizaje y Desarrollo Integrales

del Niño (CHILD), 28-30

Proyecto CHILDSCOPE (Ghana), 66

Proyecto de Educación para la Paz (Líbano), 47

Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera

(Filipinas), 34-35

Proyecto Educativo para las Zonas

Septentrionales (Pakistán), 14

Proyecto Intelyape, 43

R

radio, 35

Rathore, Sardar Singh, 42, 43

refugiados, 46, 47

Región del Caribe, 13, 15, 82

educación de los muchachos, 52, 58-59

Reino Unido, 19, 35

repetición de grados, 25-27

República Centroafricana, 10

República de los pequeños vendedores

ambulantes (organización, Brasil), 18

República Dominicana, 15, 35

Ribera Occidental y Gaza, 10

Rumania, 18

Rwanda, 46

S

salud, 27-30, 74

salud pública, 30

Save the Children (ONG), 73

Senegal, 9

sensibilidad en materia de género, 119, 51-62

Servol (Trinidad y Tabago), 71

Shikshak Samakhya (potenciación de maestros,

India), 40, 42-43

SIDA (síndrome de inmunodeficiencia

adquirida), 33

Sinha, Shanta, 48, 49

Sistema de Evaluación y Progresión Continuos

(CAPS, Myanmar), 69

Sovathana, Sieng, 36, 37

Sri Lanka, 45, 47

Stiglitz, Joseph, 85

Sudáfrica, 10

Sudán, 10

Summers, Lawrence H., 83

Swazilandia, 10

T

Tajikistán, 18

Tailandia, 13, 17-18, 28-30

Tanzania, 11, 32-33, 46, 61, 84

Togo, 39

trabajo de menores, 8, 9, 11, 47-51, 62

Trapasso, Graça, 18

Trinidad y Tabago, 71

Túnez, 10, 26-27

Turkmenistán, 18

Turquía, 72

U

Ucrania, 18

Uganda, 10, 38-39

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura),

13, 23, 45, 46, 56

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia)

Meena (dibujo animado), 76

para la educación de emergencia, asistencia

del, 46

sobre el papel de los maestros, 39

sobre las maestras, 52

sobre las transferencias de recursos a los

países en desarrollo, 84

sobre los costos privados de la educación, 66

sobre los niños en peligro de abandono

escolar, 59

Uruguay, 15, 39

Uzbekistán, 18

V

Venezuela, 15, 68

Viet Nam, 14, 31, 41, 80

Y

Yemen, 10

Z

Zambia, 44-45, 57-59, 79-80

Zimbabwe, 10, 40

Zones d'éducation prioritaire (France), 18

Glosario

AOD

Asistencia Oficial al Desarrollo

BRAC

Comité de Fomento Rural de Bangladesh

CEI

Comunidad de Estados Independientes

COPE

Plan de oportunidades complementarias para educación primaria

ECO

Europa Central y Oriental

EDUCO

Programa de Educación con Participación de la Comunidad (El Salvador)

FAWE

Foro para Docentes Africanas

IDEAL

Programa Intensivo por Distritos de Educación para Todos

IDS

Institute of Development Studies (Reino Unido)

NSED

Día Nacional de la Matriculación Escolar (Filipinas)

OCDE

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

OMS

Organización Mundial de la Salud

ONG

Organización no gubernamental

ONUSIDA

Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA

PAGE

Programa para el Adelanto de la Educación de las Niñas (Zambia)

PIB

producto interno bruto

PNB

producto nacional bruto

PNUD

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SIDA

síndrome de inmunodeficiencia adquirida

SRO

sales de rehidratación oral

TMM5

tasa de mortalidad de menores de 5 años

TRO

terapia de rehidratación oral

UNESCO

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

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNIFEM

Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer

VIH

virus de inmunodeficiencia humana

Nota: Toda mención a dólares se refiere a dólares de los Estados Unidos



UNICEF, Sede central
UNICEF House
3, UN Plaza
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos

UNICEF, Oficina de Ginebra
Palais des Nations
CH-1211 Ginebra 10
Suiza

**UNICEF, Oficina Regional para África
Oriental y Meridional**
Apartado Postal 44145
Nairobi
Kenya

**UNICEF, Oficina Regional para África
Central y Occidental**
Apartado Postal 443
Abidjan 04
Côte d'Ivoire

**UNICEF, Oficina Regional para América
Latina y el Caribe**
Apartado Aéreo 89829
Santa Fe de Bogotá
Colombia

**UNICEF, Oficina Regional para Asia
Oriental y Pacífico**
Apartado Postal 2-154
Bangkok 10200
Tailandia

**UNICEF, Oficina Regional para Oriente
Medio y Norte de África**
Apartado Postal 840028
Ammán
Jordania

**UNICEF, Oficina Regional para Asia
Meridional**
Apartado Postal 5815,
Lekhnath Marg
Katmandú
Nepal

UNICEF, Oficina de Japón
Sede de las Naciones Unidas, piso 8
53-70, Jingumae 5-chome
Shibuya-ku
Tokyo 150
Japón

Sitio del UNICEF en la Internet:
www.unicef.org/spanish

US\$ 12.95

ISBN: 92-806-3391-0

Número de venta: S.99.XX.USA

Portada: UNICEF/90-0297/Sprague
Contraportada: UNICEF/96-1142/Zaman

Cerca de 1.000 millones de personas —de las cuales dos tercios son mujeres— van a entrar en el siglo XXI sin los conocimientos necesarios para leer un libro o firmar con su nombre. Y estas personas, tal como ocurre hoy en día, vivirán en una pobreza más desesperada y en un peor estado de salud que aquellos que sí pueden realizar las tareas mencionadas. Son los analfabetos funcionales del mundo, y su número es cada vez mayor.

El total incluye a más de 130 millones de niños en edad escolar del mundo en desarrollo, de los cuales 73 millones son niñas, que crecen sin poder recibir una educación básica, mientras que otros millones de niños languidecen en situaciones donde la enseñanza no alcanza los mínimos requisitos y, por ello, los beneficios que les depara el aprendizaje son muy escasos.

El *Estado Mundial de la Infancia 1999* narra las historias de una comunidad mundial que no está dispuesta a aceptar las consecuencias del analfabetismo o la denegación del derecho humano a la educación. Con la Convención sobre los Derechos

del Niño como marco de referencia, los gobiernos, los encargados de la formulación de políticas, los educadores, los trabajadores del desarrollo, los dirigentes locales, los padres y madres, y los propios niños, avanzan juntos hacia una revolución en la educación. Su meta: la Educación para Todos.

El suyo es un concepto ampliado sobre la educación: como un derecho humano y una fuerza en pro del cambio social; como el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, ya que potencia a la mujer, protege a los niños del trabajo explotador y peligroso y de la explotación sexual, promueve los derechos humanos y la democracia, protege el medio ambiente y controla el crecimiento de la población. Y allana el camino hacia la paz y la seguridad internacionales.

Este es un informe sobre sus actividades y sus progresos. La Convención sobre los Derechos del Niño es clara al respecto: la educación es la base de un vida libre y plena. Es el derecho de todos los niños y la obligación de todos los gobiernos.

Las niñas de un poblado de Bangladesh se comprometieron en el Día Mundial de la Alfabetización, celebrado el 7 de septiembre de 1994, a enseñar a sus madres a leer y escribir. Una niña ayuda a su madre a escribir su nombre: Jibon, que significa vida.

unicef 
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

