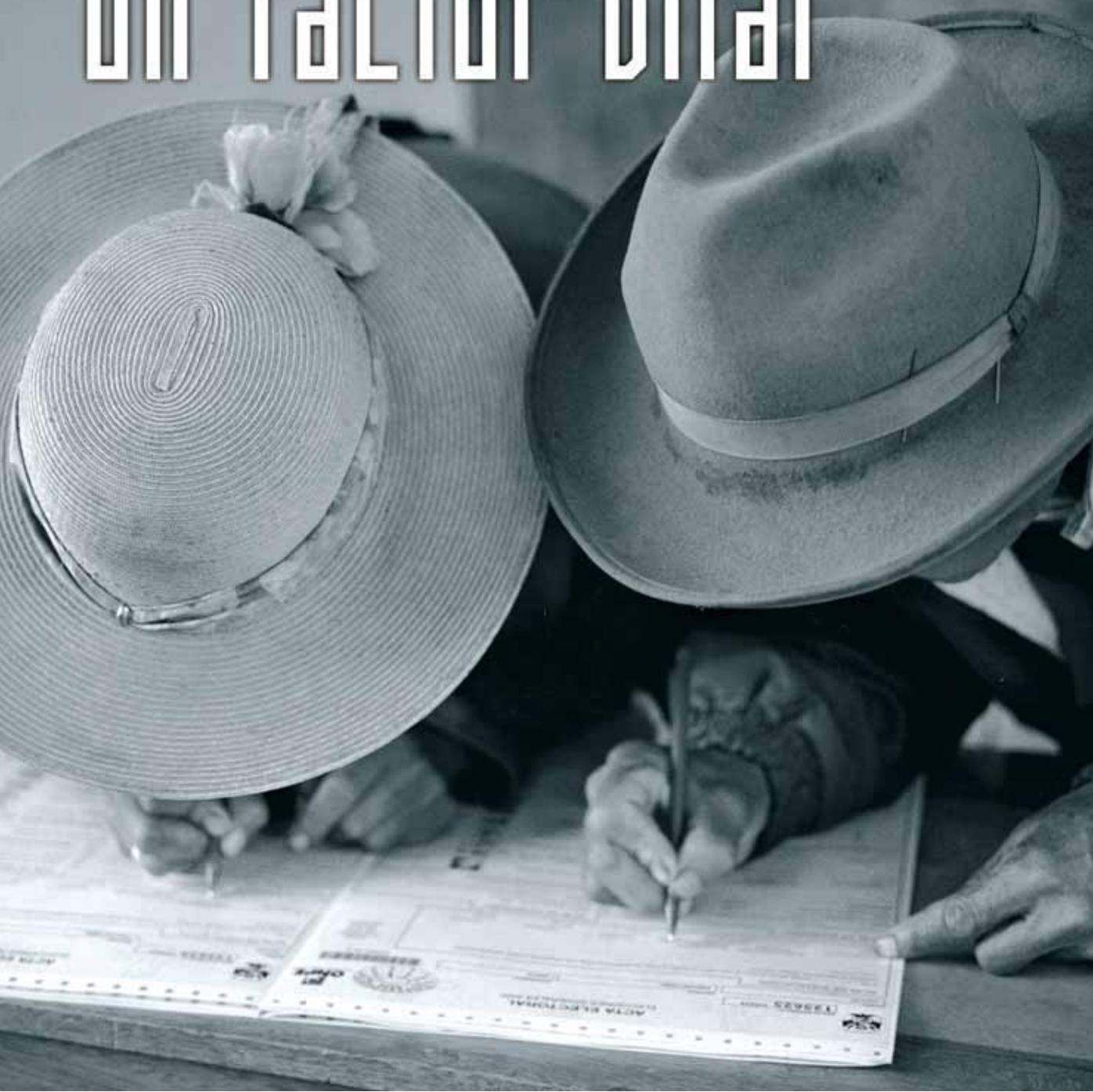


La alfabetización, un factor vital

Educación para Todos



Educación para Todos
**La alfabetización,
un factor vital**

Educación para Todos

La alfabetización, un factor vital

Los análisis y recomendaciones sobre políticas del Informe no corresponden forzosamente al parecer de la UNESCO. Este Informe es una publicación independiente, encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional, y es fruto del trabajo realizado en colaboración por los miembros del equipo que lo ha redactado, así como de las contribuciones de otras muchas personas, organizaciones, instituciones y gobiernos. La responsabilidad general de las ideas y opiniones expresadas en el informe corresponde a su director.

Las designaciones utilizadas y la presentación del material en esta publicación no suponen la expresión de ninguna opinión por parte de la Secretaría de la UNESCO acerca de la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni sobre sus autoridades, ni a propósito de la delimitación de sus límites o fronteras.

Publicado en 2006
por la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy - 75352 París 07 SP - Francia

Diseño gráfico: Sylvaine Baeyens
Iconografía: Delphine Gaillard
Mapas: INDID (París, Francia)
ISBN: 92-3-304008-9

©UNESCO 2006

Prefacio

En esta cuarta edición del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, publicado anualmente por un equipo independiente acogido por la UNESCO, se nos invita a adoptar una visión más audaz y prestar una atención renovada al desafío mundial planteado por la alfabetización.

Hay sobradas razones para considerar que la alfabetización es la médula de la Educación para Todos (EPT). En efecto, una educación básica de buena calidad no sólo proporciona a los escolares competencias en lectura, escritura y cálculo indispensables para toda su vida y aprendizajes ulteriores, sino que además hace que los padres alfabetizados envíen con más facilidad a sus hijos a la escuela, que las personas alfabetizadas estén mejor pertrechadas para acceder a la formación continua y que las sociedades alfabetizadas se hallen en mejores condiciones para afrontar los desafíos apremiantes planteados por el desarrollo.

Pese a esto, la alfabetización es uno de los objetivos de la EPT más descuidados. El hecho de que unos 770 millones de adultos –esto es, la quinta parte de la población adulta mundial– carezcan de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo no sólo es indefendible desde el punto de vista ético, sino que además supone una trágica pérdida de potencial humano y capacidad económica. En el Informe se dan poderosos argumentos para acabar con ese descuido, al mostrar que la alfabetización es de por sí un derecho, esencial para alcanzar todos los objetivos de la EPT y crucial para el desarrollo. El surgimiento de las sociedades del conocimiento hace que la alfabetización sea incluso más imprescindible que en el pasado. Lograr la generalización de ésta sólo es posible si se edifican sociedades alfabetizadas que inciten a las personas a adquirir y utilizar las nociones indispensables de lectura, escritura y cálculo, así como otras competencias básicas.

La UNESCO ha venido desempeñando desde su fundación un papel de vanguardia en la definición de la alfabetización, reiterando sin descanso la importancia vital que reviste para el desarrollo y apoyando continuamente las iniciativas adoptadas por los países para desarrollar el aprendizaje de los adultos. En los últimos sesenta años se han logrado progresos notables. El desafío más trascendental que se sigue planteando es el de nuestra responsabilidad colectiva. A la UNESCO se le ha asignado la función de organismo dirigente y coordinador de las actividades del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), proclamado por una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en la que se afirma que “la alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos, y que la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”. Nuestra Organización presta un apoyo concreto al Decenio por intermedio de sus programas –en especial la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE), adoptada en octubre de 2005 por la Conferencia General en su 33ª reunión– y de forma más general mediante la tarea de coordinar el movimiento en pro de la Educación para Todos, que estamos asumiendo con el propósito de fortalecerla.

El Decenio ofrece un marco para promover actividades en el plano internacional, regional y nacional encaminadas a ofrecer a millones de jóvenes y adultos más posibilidades de adquirir una capacitación en lectura, escritura, cálculo y otras competencias básicas. Para ello, los países deben contraer, al más alto nivel político, un compromiso firme con la alfabetización y asignar más recursos a los programas destinados a liberar del analfabetismo a jóvenes y adultos. Tal como se señala en el presente Informe, a la alfabetización sólo se le suele dedicar por término medio el 1% de los presupuestos nacionales de educación.

Por otra parte, la ayuda internacional que se le asigna representa una porción ínfima de la destinada a la educación básica, que ya es de por sí insuficiente. Es menester contraer compromisos mucho más audaces con la empresa alfabetizadora si se desean alcanzar los objetivos de la EPT.

Al igual que en sus ediciones de años anteriores, el presente Informe examina los progresos que se han realizado hacia la consecución de los 6 objetivos de la EPT. El año 2005 ha sido especialmente importante a este respecto. Por un lado, es evidente hoy en día que, tal como se muestra en el Informe, no se ha conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria fijado para ese año, pese a los rápidos progresos realizados principalmente en algunos países de bajos ingresos. De ahí que sea necesario reiterar nuestro compromiso y proseguir adelante con nuestros esfuerzos. Por otro lado, los recursos destinados a la educación básica van en aumento: el gasto público en educación se ha elevado en los países en desarrollo y la comunidad internacional ha prometido incrementar su ayuda, sobre todo al África Subsahariana, tal como se ha puesto de relieve en la Cumbre de Gleneagles del G-8, celebrada en julio de 2005, y en la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas que tuvo lugar en Nueva York en septiembre de ese mismo año. Ahora, el desafío que se ha de afrontar es el de plasmar esos dos compromisos en acciones específicas en los países en desarrollo y acelerar por doquier el ritmo de los cambios. Sólo nos quedan por delante 10 años y no debemos fallar.

Tengo la convicción de que este Informe proporciona una base sólida para renovar nuestro compromiso de alcanzar los seis objetivos de la EPT y, en particular, de conseguir que la alfabetización sea una realidad para todos en el mundo entero.



Koichiro Matsuura

Agradecimientos

La preparación del presente Informe se inició bajo la guía de su ex director, Christopher Colclough.

El equipo del Informe agradece sumamente el apoyo prestado por Peter Smith, Subdirector General de Educación de la UNESCO, Aicha Bah Diallo, ex Subdirectora General interina de Educación, Abhimanyu Singh, Director de la División de Coordinación Internacional y Seguimiento de la Educación para Todos, y todos sus colegas.

Los redactores del Informe han sacado gran provecho no sólo de los dictámenes del Consejo Editorial, y en especial de su presidente, Ingemar Gustafsson, sino también de las orientaciones detalladas de un reducido grupo consultivo integrado por Helen Abadzi, Anita Dighe, Sonja Fagerberg-Diallo, Vera Masagão Ribeiro, Anna Robinson-Pant y Alan Rogers, así como por Shigeru Aoyagi y Adama Uane de la UNESCO. Los redactores también se han beneficiado de las aportaciones de las 120 personas participantes en la consulta en línea sobre el esbozo del Informe, cuyas observaciones y comentarios se pueden consultar en el siguiente sitio web: www.efareport.unesco.org

La labor del equipo del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es tributaria en gran medida del concurso prestado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Su ex directora, Denise Lievesley, su Director interino, Michael Millward, así como Said Belkachla, Michael Bruneforth, Brian Buffett, Simon Ellis, Alison Kennedy, Olivier Labé, Albert Motivans, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Mamadu Thiam, Subramaniam Venkatraman, Peter Wallet, Yanhong Zhang y otros colegas suyos del Instituto han contribuido considerablemente a la elaboración del Informe, y más concretamente a la preparación de los Capítulos 2 y 3 y los cuadros estadísticos.

El equipo desea expresar su especial agradecimiento a los siguientes autores de los documentos de referencia, notas y recuadros elaborados ex profeso para el Informe:

Marifat Abdullaeva, Carlos Aggio, Mark Agranovitch, John Aitchinson, Massimo Amadio, Juan B. Arrien, Ayuda en Acción, David Baker, Jill Balescut, Yembuu Batchuluun, Julien Bayou, Raja Bentaouet-Kattan, Alain Bentolila, Anne Bernard, K. Biswal, H. S. Bholá, Mohammed Bugrum, Jennifer Bowser, Shoshan Brosh-Vaitz, Don Bundy, Grace Bunyi, Roy Carr-Hill, John Cameron, Stuart Cameron, Nalini Chhetri, Munir Ahmed Choudhry, David Cifuentes, Roser Cusso, Aimé Damiba, André Delluc, Mark de Maeyer, Kendra Derousseau, Kamal Desai, Chris Duke, Jan Eldred, Karen Erickson, Makhumy Fall, Iffat Farah, Benjamín Fernández, Birger Fredriksen, Jonas Frister, Bruno Germain, Christine Glanz, Global Campaign for Education, Antonio Augusto Gomes Batista, Christophe Gouel, R. Govinda, Talmadge C. Guy, Hasan Hamomud, Ulrike Hanemann, Heribert Hinzen, Nur Laila Iskandar, Fasli Jalal, Yaikah Jeng, Jingjing Lou, Matthew Jukes, Mohamed Abdellatif Kissami, Bidya Nath Koirala, Tatiana Koke, Hanke Koopman, Lisa Krolak, Elaine Lameta, Mirna Lawrence, Aliza Lazerson, Yang Lijing, Leslie Limage, Wolfgang Lutz, Bryan Maddox, María Ester Mancebo, Jean-Claude Mantes, Vera Masagão Ribeiro, A. Mathew, Markus Maurer, Anne McGill Franzen, Carolyn Medel-Añonuevo, Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, Mario Mouzinho, Khulan Munkh-Erdene, Debora Nandja, Abou Napon, Bjorn Nordtveit, Pai Obanya, Keichi Ogawa, Anthony Okech, Ila Patel, Jason Pennells, Mastin Prinsloo, Norman Reynolds, Lisa Maria Rinna, Clinton Robinson, Anna Robinson-Pant, Alan Rogers, Heidi Ross, Peter Rule, Olga Rybakova, Samuel Sandwidi, Salimata Sanou, Nina Sardjunani, Claude Sauvageot, Julie Schaffner, Amanda Seel, Lynne Sergeant, Inon Shenker, Mammo Kebede Shenkut, Mariko Shiohata, Ronald Siebes, María Teresa Siniscalco, Penny Smith, John Smyth, Marie-Andrée Somers, Brian Street, Nelly Stromquist, Shaizada Tasbulatova, Lucy Thornton, Rosa María Torres, Adama Uane, Hussain Ujour, Mami Umayahara, Jan Van Ravens, Consuelo Vélaz de Medrano, Daniel Wagner, Phoebe Wakhunga, Ling Wang y Tidao Zhang.

Los autores del Informe se han beneficiado también considerablemente –en particular, con motivo de la consulta en línea sobre el esbozo del Informe– del asesoramiento y apoyo de personas, divisiones y unidades de las siguientes estructuras de la UNESCO: Sector de Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), Oficina Internacional de Educación (OIE) e Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE). Las Oficinas Regionales de la UNESCO también proporcionaron consejos útiles sobre las actividades realizadas en los países y contribuyeron a facilitar la realización de los estudios encargados para la elaboración del Informe. Por su parte, la Oficina de Información Pública de la UNESCO, ha aportado un valioso asesoramiento y un apoyo continuo a la promoción y difusión del informe por intermedio de Sue Williams.

Agradecemos a Rosemary Bellew, Luc-Charles Gacougnolle y Laura Gregory de la Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), así como a Julia Benn, Valérie Gaveau y Simon Scott del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, su ayuda constante y el útil asesoramiento suministrado en lo referente a los datos sobre la ayuda y cooperación internacionales.

Asimismo, ayudaron al equipo con sus valiosos consejos y comentarios las siguientes personas:

Namtip Aksornkool, Massimo Amadio, Shigeru Aoyagi, David Archer, David Atchoarena, Corinne Bitoun, Françoise Caillods, Claire Calosci, John Coming, Bridget Crumpton, Roser Cusso, Stéphanie Dolata, Marie Dorléans, Françoise du Pouget, Birger Fredriksen, Aurore Hagel, Marja Karjalainen, Christine Glanz, Werner Mauch, Taeko Okitsu, Muriel Poisson, Kenneth Ross, Mioko Saito, Pierre Runner, Margaret Sachs-Israel, Gaurav Siddhu, Ronald Siebes, Suzanne Stump, Emmanuelle Suso, Adama Uane, Asunción Valderrama y Duncan Wilson. Merecen especial mención y agradecimiento las valiosas observaciones formuladas por John Ryan con respecto a los anteproyectos de los capítulos del Informe.

La elaboración del informe se ha beneficiado también de la competencia de Rebecca Brite y Brian Smith en materia de edición, así como de las contribuciones valiosas de Wenda McNevin, Alison Clayton y Karima Pires. Por otra parte, deseamos expresar nuestro agradecimiento a Sonia Fernández-Lauro, Anne Muller, Fuzia Jouot-Bellami, Catherine Ginisty, Judith Roca y sus colegas del Centro de Documentación sobre la Educación de la UNESCO por la inestimable ayuda prestada a lo largo de todo el año en relación con el sitio web del Informe, la labor de difusión y la asistencia prestada en diversos ámbitos. Agradecemos también a Lotfi Ben Khelifa su eficacia en la tarea de distribución del Informe a su debido tiempo, y a Mary Konin y Chrysanthe Kolia el apoyo logístico prestado. Merece un reconocimiento especial el concurso prestado por Richard Cadiou, Vincent Defourny, Igor Nuk y Fabienne Kouadio, que han contribuido a facilitar la consulta en línea con los miembros del Centro de Documentación sobre la Educación.

Equipo del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo

Director
Nicholas Burnett

Steve Packer (Director Adjunto), Nicole Bella, Aaron Benavot, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djoze, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Cynthia Guttman, Keith Hinchliffe, Alison Kennedy (Responsable del Observatorio de la EPT en el IEU), François Leclercq, Agneta Lind (Asesora Especial para la Alfabetización), Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Ikuko Suzuki y Edna Yahil.

Traducción al español: Olívia Bernal y Francisco Vicente-Sandoval
Revisión y corrección de pruebas: Francisco Vicente-Sandoval

Contacto:

Director del Equipo del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo
UNESCO, 7, place de Fontenay
75352 París 07, Francia
Correo electrónico: efareport@unesco.org
Teléfono: +33 1 45 68 21 28
Fax: +33 1 45 68 56 27
Sitio web: www.efareport.unesco.org

Anteriores Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2005. Educación para Todos – EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD
2003/4. Educación para Todos – HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
2002. Educación para Todos – ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO?

Índice

	Panorámica del Informe	16
	Resumen del Informe	18
Capítulo 1	La alfabetización, esencia de la Educación para Todos ...	29
	Un enfoque global de la Educación para Todos	30
	Alfabetización para los derechos, la adquisición de capacidades y el desarrollo	32
	Individuos alfabetizados y sociedades alfabetizadas	34
	Líneas generales del Informe	36
Capítulo 2	¿En qué punto se hallan los progresos hacia la EPT?	38
	Evolución de la educación en el mundo: 1998-2002	40
	Atención y Educación de la Primera Infancia	40
	Enseñanza primaria	43
	Enseñanza secundaria y superior	54
	Resultados del aprendizaje	60
	Alfabetización	66
	Evaluación de los progresos globales realizados hacia la Educación para Todos	71
	Conclusión	77
Capítulo 3	Acelerar el ritmo de los esfuerzos nacionales	78
	Planificación de la EPT	80
	Financiación de la EPT	83
	Docentes para la EPT	91
	La necesidad de integrar	96
	Adaptarse al contexto	102
	Escuelas seguras y alumnos saludables	108
Capítulo 4	Compromisos internacionales – Ha Llegado la hora de la acción	110
	Una dinámica nueva pero incierta en 2005	112
	Flujos de ayuda a la educación	113
	Posibilidades de mejorar la coordinación internacional de la EPT	126
	2005 y después: pasar del compromiso a la acción	140
Capítulo 5	Por qué es importante la alfabetización	142
	Derecho a la alfabetización	144
	Los beneficios de la alfabetización	146
	Conclusión	155

Capítulo 6	Conceptos de la alfabetización	156
	Definir y conceptualizar la alfabetización	158
	Conceptos de la alfabetización en la comunidad mundial	163
	Otros conceptos de la alfabetización	167
	¿Un “consenso mundial” sobre la alfabetización?	170
Capítulo 7	Panorama mundial de la alfabetización	172
	Medición y seguimiento de la alfabetización	174
	Cambio de escala y alcance del desafío mundial	177
	¿Dónde es más apremiante el problema de la alfabetización?	180
	Disparidades sociales y demográficas en las tasas de alfabetización	182
	¿Qué características contextuales guardan más relación con la alfabetización?	188
	Alfabetización y grupos excluidos	189
	Hacia una interpretación más amplia de la alfabetización	193
	Alfabetización mundial: el nuevo desafío	201
Capítulo 8	La creación de sociedades alfabetizadas	202
	Introducción	204
	La alfabetización desde una perspectiva histórica	204
	Los factores determinantes más importantes de la transición hacia la alfabetización ...	208
	Las lenguas y la alfabetización	216
	Práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización	221
	Los entornos alfabetizados y la alfabetización	223
	Conclusión	229
Capítulo 9	Políticas y prácticas idóneas	230
	Cuatro orientaciones en materia de políticas	232
	Tres consideraciones estratégicas	232
	Promover prácticas idóneas para la alfabetización	234
	Ampliar los programas de alfabetización de adultos: el papel del gobierno	249
	Imprimir mayor coherencia a las políticas nacionales de alfabetización	258
	Suscitar el compromiso de la comunidad internacional	263
Capítulo 10	Establecer prioridades para la acción	268
	El balance de la EPT	270
	Prioridades para la acción	271
Anexo	Anexo	274
	Apéndices	276
	Anexo estadístico	287
	Datos sobre la ayuda internacional	432
	Glosario	441
	Bibliografía	448
	Acrónimos y abreviaturas	469

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

2.1: Tasas brutas y netas de escolarización en la educación preescolar (2002)	40
2.2: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la educación preescolar (1998-2002)	42
2.3: Tasas brutas y netas de ingreso en la enseñanza primaria (2002)	44
2.4: Distribución por grupo de edad de los nuevos alumnos ingresados en la enseñanza primaria (2002)	44
2.5: Tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria (2002)	46
2.6: Tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1998 y 2002)	47
2.7: Evolución de las tasas netas de asistencia por grupo de población en Benin (1996 y 2001)	48
2.8: Tasas de supervivencia en el último grado de la enseñanza primaria (1998/1999 y 2001/2002)	50
2.9: Tasa de supervivencia en el último grado de la enseñanza primaria y porcentaje de alumnos que finalizan sus estudios primarios en un grupo de países seleccionados (2001)	50
2.10: Disparidades entre los sexos en las TBE de la enseñanza primaria (1998 y 2002)	51
2.11: Evolución de las disparidades entre los sexos en las TBE (1998 y 2002)	52
2.12: Porcentaje de repetidores en la enseñanza primaria (2002)	53
2.13: Tasas de transición de primaria a la enseñanza secundaria general (1998/1999 y 2001/2002)	54
2.14: Evolución de las TBE en la enseñanza secundaria (1998 y 2002)	55
2.15: Evolución de las tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (1998-2002)	56
2.16: Comparación de las disparidades entre los sexos al final de la enseñanza primaria y en la transición a la enseñanza secundaria (2001)	58
2.17: Disparidades entre los sexos en las TBE en la enseñanza secundaria y PNB por habitante (2002)	59
2.18: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior entre 1998 y 2002	60
2.19: Resultados del estudio SACMEQ II (2000-2002): competencias en cálculo de los alumnos de 6º Grado en algunos países del África Subsahariana	61
2.20: Resultados del estudio TIMSS (2003): aprovechamiento en matemáticas de los alumnos del Grado 8	62
2.21: Resultados del estudio del PISA (2003): competencias en matemáticas de los alumnos de 15 años	62
2.22: Evolución de los resultados del estudio TIMSS (1995-2003)	63
2.23: Evolución de los resultados en lectura del estudio del PISA (2000-2003)	64
2.24: Resultados del estudio SACMEQ II (2000-2002): disparidades entre los sexos en competencias en lectura en algunos países del África Subsahariana	64
2.25: Resultados del estudio del PISA (2003): disparidades entre los sexos en las competencias adquiridas en matemáticas	65
2.26: Diferencias entre los sexos en las actitudes con respecto a la lectura (Estudio PIRLS 2001)	65
2.27: Diferencias entre varones y muchachas en los resultados en matemáticas y los enfoques de su aprendizaje (Estudio TIMSS 2003)	66
2.28: Tasas estimadas de alfabetización de adultos (personas de 15 años o más): 1990, 2000-2004 y objetivo para 2015	70
2.29: El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) en 2002 y su evolución desde 1998 en países donde este índice es bajo	72
3.1: Compromisos políticos con respecto a los objetivos de la EPT consignados en los informes presentados por 69 países en las conferencias celebradas en 2001 y 2004	82
3.2: Estrategias y actividades relacionadas con cuestiones que atañen a los objetivos de la EPT y figuran en los informes presentados por 69 países en las conferencias celebradas en 2001 y 2004	82
3.3: Gasto público ordinario en educación, en porcentaje del PNB (2002)	84
3.4: Gasto público en educación, en porcentaje del total del gasto gubernamental (2002)	84
3.5: Evolución del gasto público en educación, en porcentaje del PNB entre 1998 y 2002	85
3.6: Reparto del gasto público en educación, por nivel de enseñanza (2002)	86
3.7: Proporción de la enseñanza primaria y secundaria en el total del gasto público ordinario en educación (evolución del porcentaje entre 1998 y 2002)	86
3.8: Reparto del gasto público y privado en educación, por nivel de enseñanza (2002)	88
3.9: Gasto de las familias por alumno, según el grado y la zona (2004)	89
3.10: Proporción de los costos de personal en el total del gasto público ordinario en educación, según el nivel nacional de ingresos (2002)	90

3.11: Tasas de crecimiento anuales –actuales y previstas– del número de docentes (1998-2002 y 2015)	92
3.12: Porcentaje de docentes de primaria formados (1998 y 2002)	94
3.13: Sueldos de los docentes de primaria y comparación con el PNB per cápita, al inicio de la carrera profesional y después de 15 años de ejercicio de la profesión (en dólares PPA, 1999)	95
3.14: Proporción media de mujeres docentes en distintos niveles de enseñanza, por región (2002)	96
3.15: La educación y los conflictos armados	102
4.1: Total de la AOD entre 1990 y 2003 (desembolsos en miles de millones de dólares constantes de 2002)	114
4.2: Proporción del total de la AOD destinada a los países menos adelantados (1990-2003)	114
4.3: Compromisos de ayuda bilateral a la educación en el periodo 1990-2003 (importes en miles de millones de dólares constantes de 2002 y proporción de la educación en el total de la AOD bilateral)	115
4.4: Compromisos de ayuda bilateral a la educación básica en el periodo 1993-2003 (importes en miles de millones de dólares constantes de 2002 y proporción de la educación básica en el total de la AOD bilateral)	115
4.5: Contribución de los distintos países del CAD al total de la ayuda bilateral a la educación (1999-2003)	115
4.6: Contribución de los distintos países del CAD al total de la ayuda bilateral a la educación básica (1999-2003)	115
4.7: Compromisos de ayuda bilateral a la educación en el periodo 1999-2003: desglose por subsector, exceptuada la categoría “Educación, nivel no especificado”	117
4.8: Prioridades relativas concedidas a la educación y la educación básica por cada país donante de ayuda bilateral (1999-2003)	117
4.9: Ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje del INB (promedios anuales del quinquenio 1999-2003)	118
4.10: Proporción del apoyo presupuestario en el total de la AOD, por tipo de donante (1999-2003)	118
4.11: Proporción de los desembolsos para la educación efectuados en 2003 por Australia, el Reino Unido y Suecia, por año inicial de los compromisos	119
4.12: Distribución regional de la ayuda bilateral a la educación (1999-2003)	120
4.13: Préstamos del Banco Mundial a la educación: importe y porcentaje del total de los préstamos del Banco Mundial por año (1963-2004)	122
4.14: Composición del total de los préstamos del Banco Mundial a la educación en el periodo 1990-2004	122
4.15: Distribución regional de los préstamos –nuevos compromisos– del Banco Mundial a la educación, promedios anuales (1990-2004)	123
4.16: AOD de los miembros del CAD en el periodo 1990-2004 y simulaciones para 2006 y 2010 (importe en miles de millones de dólares constantes de 2003 y en porcentaje del INB)	141
5.1: Desigualdades en los ingresos y la alfabetización en los países de la OCDE (1994-1998)	154
7.1: Tasas de alfabetización de adultos: evolución de la paridad entre los sexos a nivel mundial y regional (entre 1970 y 2000-2004)	179
7.2: Tasas de alfabetización de adultos de un grupo de países seleccionados (2000-2004)	180
7.3: Distribución de la población adulta analfabeta del mundo (2000-2004)	180
7.4: Tasas de alfabetización de los adultos, por sexo, en 55 países en desarrollo con bajo nivel de alfabetización (2000-2004)	181
7.5: Tasa de alfabetización y pobreza	181
7.6: Relación entre la alfabetización de los adultos y el promedio de gasto de las familias en un grupo de Estados de la India	181
7.7: Tasas de alfabetización por cuatro grupos de edad	183
7.8: Tasas de alfabetización de los adultos según su lugar de residencia (zona urbana/zona rural) (2000-2004)	184
7.9: Comparación de las tasas de alfabetización en función de los bienes poseídos (quintiles más pobres y más ricos)	186
7.10: Tasas de alfabetización de adultos en función de tres niveles de duración de la escolarización: 0 años, 1 a 3 años y 4 a 6 años (2004)	187
7.11: Distribución de los adultos por nivel de comprensión de textos narrativos (1994-1998)	197
8.1: Evolución de las tasas de alfabetización en algunos países en desarrollo (1900-1950)	206
8.2: Evaluación de las tasas de alfabetización en un grupo de países (hacia 1950)	207
8.3: Tasas medias no ajustadas de escolarización en primaria en las regiones del mundo en desarrollo (entre 1880 y 1935-1940)	209
8.4: Relación entre las tasas medias no ajustadas de escolarización en primaria (1935-1940) y las tasas de alfabetización de adultos (hacia 1950) en 39 países o territorios	210
8.5: Porcentaje de alumnos de 4º grado que viven en un entorno familiar alfabetizado (EFA) de alto nivel y promedio de las competencias adquiridas en lectura, por país (2001)	224
8.7: Número de periódicos, revistas y televisores disponibles en los hogares de los alumnos de 15 sistemas educativos africanos (2000)	225

8.6: Indicaciones suministradas por alumnos de 6º grado de 15 sistemas educativos africanos acerca del número de libros que poseen sus familias (2000)	225
8.9: Porcentaje de alumnos de 6º grado en cuyas clases no hay libros disponibles, por país y zona de residencia (2000)	226
8.8: Porcentaje de alumnos de 6º grado que acuden a centros docentes carentes de biblioteca escolar o de clase, por país y zona de residencia (2000)	226

Cuadros

2.1: Esperanza de vida escolar por región en 2002 y evolución desde 1998	40
2.2: Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en la educación preescolar (2002)	43
2.3: Número de niños escolarizados en primaria, por región (1998 y 2002)	46
2.4: Número de niños sin escolarizar en la enseñanza primaria (1998 y 2002)	49
2.5: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria por sexo y región (1998 y 2002)	52
2.6: Estimaciones del número de analfabetos adultos (población de 15 años y más) y de las tasas de alfabetización, por región (1990 y 2000-2004)	67
2.7: Distribución de los países según el valor del IDE, por región (2002)	73
2.8: Perspectivas de que los países logren la EPU en 2015	74
2.9: Perspectivas de que los países alcancen el objetivo relativo a la alfabetización de los adultos de aquí a 2015	75
2.10: Perspectivas de realización de la paridad entre los sexos en primaria y secundaria, en 2015 y 2015	75
3.1: Cobertura de los objetivos de la EPT con fijación de plazos en los documentos de planificación de 32 países	81
3.2: Tasas netas de escolarización en primaria, gasto en educación y proporción alumnos/docente (1998 y 2002)	86
3.3: Distribución regional de la población y del gasto público en educación	88
3.4: Persistencia del pago de derechos de escolaridad en un gran número de países	89
3.5: Clasificación de países en función de la proporción alumnos/docente en primaria (2002)	90
3.6: Impacto del VIH/SIDA en la educación, en cinco países del África Subsahariana (2005)	93
3.7: Marco estratégico para garantizar la igualdad entre los sexos en la educación de aquí a 2015	98
3.8: Costo anual por alumno de las intervenciones sanitarias y alimentarias efectuadas por los docentes en el contexto escolar	109
4.1: Principales informes internacionales (2005)	112
4.2: Compromisos de ayuda bilateral en favor de la educación básica en el periodo 1999-2003 (cuantía y proporción de la educación básica en la AOD total)	116
4.3: Comparación entre los compromisos y los desembolsos (en millones de dólares corrientes)	118
4.4: Promedio de la cuantía anual de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica recibida en el periodo 1999-2003 por los países con un Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) inferior a 0,8 (en dólares constantes de 2002)	120
4.5: AOD multilateral: compromisos de los principales donantes (promedios anuales del quinquenio 1999-2003)	121
4.6: Activadores de la culminación del proceso PPME para la educación en cuatro países pobres africanos muy endeudados	123
4.7: Total de la AOD destinada a la educación y la educación básica: promedios anuales del quinquenio 1999-2003 y cuantía en 2003 (en miles de millones de dólares constantes de 2002)	124
5.1: Alfabetización y participación de las mujeres nepalíes en actividades políticas y comunitarias	148
5.2: Los cuatro pilares del aprendizaje en relación con las poblaciones indígenas	150
5.3: Comparación del costo de la alfabetización de adultos con el de la enseñanza primaria	155
6.1: Definiciones nacionales de la alfabetización y el analfabetismo	168
6.2: Definiciones de la alfabetización de los organismos de ayuda	169
7.1: Evolución del número de analfabetos a nivel mundial y regional (entre 1950 y 2000-2004)	177
7.2: Distribución del porcentaje de la población mundial analfabeta por nivel de desarrollo de los países, región, sexo y edad	178
7.3: Evolución mundial y regional de las tasas de alfabetización de adultos (entre 1950 y 2000-2004)	178
7.4: Porcentaje de incremento de las tasas de alfabetización de los jóvenes por nivel de desarrollo de los países y región (entre 1970 y 2000-2004)	179
7.5: Evolución de la población analfabeta en los países con mayor número de analfabetos (entre 1990 y 2000-2004) ..	180
7.6: Los componentes del desafío planteado a la alfabetización: muchos analfabetos y tasas bajas de alfabetización de adultos (2000-2004)	182
7.7: Los componentes del desafío planteado a la alfabetización: los nexos con la pobreza	182

7.8: Marruecos: tasas de alfabetización de adultos por sexo y lugar de residencia (zona urbana/zona rural) (1990-1991 y 1998-1999)	185
7.9: Factores que guardan una relación significativa con las tasas de alfabetización de adultos en 28 países en desarrollo. Resultados de análisis multivariados (2000)	188
7.10: Tasas de alfabetización de adultos en Nepal por casta/etnia (1991 y 2001)	189
7.11: Encuestas sobre los hogares con evaluaciones directas de la alfabetización en algunos países en desarrollo	194
8.1: Correlaciones entre las mediciones del desarrollo de la escolarización y del nivel de instrucción, por un lado, y las tasas de alfabetización, por otro lado (número de países entre paréntesis)	210
8.2: Necesidades de alfabetización y lenguas	219
8.3: Tasas de alfabetización declaradas y reales en Papua Nueva Guinea (1996)	229
9.1: Tres enfoques de la alfabetización	235
9.2: Clasificación de los incentivos distintos del sueldo base, según los alfabetizadores de 67 programas	245
9.3: Ejemplos de asignaciones financieras destinadas a la educación no formal y la alfabetización	253
9.4: Costo de los programas de alfabetización por educando	254
9.5: La magnitud del desafío de Dakar, por región y nivel de desarrollo	256
9.6: Costo estimado de la realización del componente "alfabetización" del Objetivo 4 de Dakar	256
9.7: Dos enfoques de la financiación de los programas de alfabetización	261
9.8: Objetivos de la alfabetización de adultos en 25 países en desarrollo y en transición	262
9.9: La alfabetización en las políticas de ayuda de los donantes bilaterales y los bancos de desarrollo	264
9.10: Promedio anual de financiación de la alfabetización por parte de un grupo de organismos de ayuda	266
9.11: Tendencias de los principales proyectos y programas de alfabetización financiados con la ayuda internacional ...	267

Recuadros

1.1: El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio	30
1.2: La interpretación de los objetivos 3 et 4 de la EPT	31
1.3: Programa de educación para capacitar a jóvenes y adultos en Senegal	32
1.4: El interés por la alfabetización cobra un nuevo auge	34
1.5: La creación de sociedades alfabetizadas en Japón, Cuba y Alemania	36
2.1: La reducción de las disparidades de participación en la enseñanza primaria en Benin	48
2.2: ¿Cuántos niños hay sin escolarizar?	49
2.3: Medir los progresos hacia la realización del objetivo de la alfabetización de los adultos	70
2.4: Disparidades entre los sexos en las tasas de escolarización	76
3.1: Ejemplos de estrategias nacionales adoptadas por algunos países para alcanzar los objetivos de la EPT	81
3.2: Participación de la sociedad civil en la planificación y seguimiento de la EPT	83
3.3: Rendir cuentas a la sociedad para mejorar el gasto en educación en Uganda	87
3.4: Equidad del gasto público en educación en Mozambique	88
3.5: Gasto en educación de las familias en Camboya	88
3.6: Las repercusiones del sida en los sistemas educativos de cinco países del África Subsahariana	92
3.7: Sueldos y condiciones de trabajo de los docentes en América Latina	95
3.8: Programa de escuelas comunitarias en el norte de Pakistán	100
3.9: Estrategia aplicada en Níger para suprimir las disparidades entre los sexos en materia de escolarización	102
3.10: Repercusiones del maremoto de 2004 en los sistemas educativos	104
3.11: Principios para la educación en situaciones de emergencia	105
3.12: Crisis económicas y calidad de la educación: el caso de Argentina	106
4.1: Canje de deuda en beneficio de la educación en Argentina	124
4.2: La Iniciativa de Financiación Acelerada – Construir un pacto internacional	127
4.3: Movilización de recursos y creación de capacidades por parte de la IFA	128
4.4: Los Países Bajos y Francia apoyan la IFA	129
4.6: Yemen se beneficia de la IFA	130
4.5: La IFA en Mozambique – El punto de vista de los donantes	130
4.7: "Cooperación silenciosa" en Malí y Malawi	132

4.8: Crear capacidades para satisfacer la demanda	134
4.9: Trabajar juntos en pro de una escuela de mejor calidad	135
4.10: La Iniciativa decenal de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI)	137
4.11: Posibilidades ofrecidas por las iniciativas encabezadas por la UNESCO	138
4.12: Los nueve programas emblemáticos de la EPT	139
5.1: El derecho a escoger la lengua de enseñanza	145
5.2: Repercusiones de la alfabetización en el tiempo libre dedicado a la vida privada y las actividades recreativas en Pakistán	150
5.3: Inversiones y alfabetización en Viet Nam	154
6.1: Términos empleados en francés para traducir el vocablo inglés <i>literacy</i>	158
6.2: Expresión oral	159
6.3: Competencias en cálculo básicas: distintas situaciones	160
6.4: Etnomatemáticas	161
6.5: Paulo Freire: leer el mundo	162
6.6: La UNESCO y la alfabetización en nuestros días	166
6.7: La promoción de la alfabetización en las asociaciones regionales	167
6.8: Conceptos nacionales de la alfabetización	167
6.9: Diferentes conceptos de las ONG sobre la alfabetización	170
7.1: Estimación de la alfabetización a partir de los datos de los censos	176
7.2: Los presos	190
7.3: Los gitanos en España	191
7.4: Evaluaciones directas de "la alfabetización como conjunto de competencias"	195
7.5: Las encuestas sobre alfabetización en Botswana y Brasil	196
7.6: La evaluación de competencias básicas en la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos	197
7.7: La medición y el seguimiento de la alfabetización	200
8.1: Las campañas de alfabetización masivas: República Unida de Tanzania, Somalia, Etiopía, Tailandia y Brasil	212
8.2: Estancamiento y nuevo auge de la alfabetización en Uganda y Mongolia	214
8.3: El analfabetismo en Japón	215
8.4: El árabe	216
8.5: La diversidad de los sistemas de escritura	217
8.6: Los lenguajes por signos	218
8.7: La diversidad de las prácticas de alfabetización en Ghana	222
8.8: Los entornos alfabetizados en China	227
8.9: ¿Influye en las tasas de alfabetización la abundancia de material impreso, medios de comunicación de masa y nuevas tecnologías?	228
9.1: Programa de alfabetización de Nijera Shikhi en Bangladesh	234
9.2: Tres respuestas al "Mother Manual" del Programa REFLECT en Asia Meridional	237
9.3: La cuestión de la igualdad entre los sexos en el "plan de estudios oculto"	238
9.4: Paradigmas del aprendizaje centrado en el educando con miras a la alfabetización	239
9.5: Opiniones sobre la composición de los grupos de aprendizaje en Uganda	241
9.6: Enfoques de la formación de alfabetizadores	243
9.7: Innovaciones en la formación de alfabetizadores de adultos	244
9.8: Principales proyectos de enseñanza a distancia en cuatro de los países muy poblados del Grupo E-9	246
9.9: El método "Yo, sí puedo" de Cuba	247
9.10: Una serie de medios de comunicación para la alfabetización	248
9.11: Algunas lecciones de la campaña de alfabetización en Ecuador	251
9.12: Modelos de cooperación para la alfabetización en Brasil	252
9.13: Financiar la formación de los alfabetizadores y de sus formadores	255
9.14: "Principios de referencia" de CME y Ayuda en Acción para contribuir a la definición de una política de alfabetización	259
9.15: Tres estrategias nacionales de alfabetización	261

Panorámica del Informe

→ Progresos realizados hacia la Educación para Todos

Desde 1998 se han realizado progresos regulares, sobre todo hacia la consecución de la enseñanza primaria universal (EPU) y la paridad entre los sexos en los países más pobres, pero el ritmo de esos progresos es insuficiente para alcanzar ambos objetivos en el decenio que va de aquí a 2015.

Entre las tendencias alentadoras, que representan logros considerables en muchos países de bajos ingresos, cabe mencionar:

- El número de alumnos matriculados en primaria aumentó considerablemente en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental: unos 20 millones de nuevos alumnos en cada una de estas dos regiones.
- En el plano mundial, 47 países han logrado realizar la EPU (de los 163 sobre los que se dispone de datos).
- Las previsiones indican que 20 países más (de los 90 sobre los que se dispone de datos pertinentes) van camino de lograr la realización de la EPU de aquí a 2015. Se registran progresos satisfactorios en 44 países, pero es probable que no alcancen el objetivo fijado para 2015.
- La escolarización de las niñas también ha progresado rápidamente, sobre todo en los países con ingresos más bajos del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental.
- La cuestión de la igualdad entre los sexos y la calidad de la educación se tienen cada vez más en cuenta en los planes nacionales de educación.
- El gasto público en educación aumentó en porcentaje de la renta nacional en 70 países (de los 110 sobre los que se dispone de datos).
- La ayuda a la educación básica se multiplicó por más de dos entre 1999 y 2003, y a raíz de la Cumbre del G-8 podría alcanzar la suma de 3.300 millones dólares anuales de aquí a 2010.
- La Iniciativa de Financiación Acelerada se ha convertido en un mecanismo clave de coordinación para los organismos de ayuda.

Los principales problemas subsistentes con respecto a la EPT son:

- **No está garantizada la consecución de la EPU:**
 - Unos 100 millones de niños siguen sin estar escolarizados en primaria. Las niñas representan el 55% de esa cifra.
 - Hay 23 países que corren el riesgo de no lograr la EPU de aquí a 2015, ya que sus tasas netas de escolarización disminuyen.
 - En 89 países (de los 103 que se han estudiado) se siguen cobrando derechos de escolaridad. El cobro de esos derechos representa un obstáculo importante para el acceso a la educación.
 - Las tasas de fertilidad altas, el VIH/SIDA y los conflictos armados siguen ejerciendo fuertes presiones sobre los sistemas educativos en las regiones con mayores problemas para alcanzar la EPT.
- **La alfabetización se subestima:**
 - En el mundo hay 771 millones de personas de más de 15 años que carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.
 - Los gobiernos y los organismos de ayuda no otorgan prioridad ni financiación suficiente a los programas de alfabetización para jóvenes y adultos.
- **La ayuda a la educación básica sigue siendo insuficiente:**
 - Desde 1998 la ayuda bilateral a la educación aumentó hasta alcanzar en 2003 la cantidad de 4.700 millones de dólares, una suma muy inferior a la cifra máxima registrada en 1990: 5.700 millones de dólares. El 60% de la ayuda se sigue destinando a la enseñanza postsecundaria.
 - La ayuda total a la educación básica representa menos del 2,6% de la asistencia oficial para el desarrollo. La porción de esta ayuda dedicada a la alfabetización de los adultos es minúscula.
 - La ayuda a la educación básica será probablemente mayor si aumenta la ayuda global, pero sería menester que se duplicase para alcanzar los 7.000 millones de dólares que se estiman necesarios para lograr exclusivamente la EPU y la paridad entre los sexos.
 - Algunos países de ingresos medios con un número relativamente elevado de alumnos escolarizados en primaria reciben volúmenes de ayuda bilateral desproporcionados.
 - A mediados de 2005, la Iniciativa de Financiación Acelerada había conseguido promesas de ayuda por valor de 298 millones de dólares solamente.
- **La calidad es muy insuficiente:**
 - El número de niños participantes en programas de atención y educación de la primera infancia ha permanecido estancado.
 - Menos de dos tercios de los alumnos de primaria llegan al último grado de este ciclo de enseñanza en 41 países (de los 133 sobre los que se dispone de datos).

→ Alfabetización

La alfabetización es:

- Un derecho que se sigue negando a la quinta parte de la población adulta del mundo.
- Un factor esencial para alcanzar cada uno de los objetivos de la EPT.
- Un fenómeno que requiere atención en sus dos aspectos: el social y el individual.
- Un elemento fundamental para la participación y el desarrollo en el plano económico, social y político, sobre todo en las actuales sociedades del conocimiento.
- Un factor clave para fortalecer las capacidades humanas que reporta toda una serie de beneficios, mejorando la reflexión crítica, la salud, la planificación familiar, la prevención del sida, la educación de los hijos, la reducción de la pobreza y la participación activa en la vida cívica.

El problema de la alfabetización tiene una dimensión absoluta y otra relativa, afecta en especial a los pobres, las mujeres y los grupos marginados, y es de mayor envergadura de lo que indican las mediciones convencionales:

- En cifras absolutas, las personas desprovistas de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo viven principalmente en el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental, y Asia Oriental y el Pacífico. Las perspectivas de lograr el objetivo fijado para 2015 dependen en gran medida de los progresos realizados en los 12 países del planeta donde se concentra el 75% de los analfabetos.
- En términos relativos, las regiones con tasas de alfabetización más bajas son las del África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, donde se dan porcentajes que oscilan en torno al 60%, pese a que desde 1990 se han registrado aumentos superiores a 10 puntos porcentuales.
- El analfabetismo va unido en gran medida a la extrema pobreza.
- Las mujeres están menos alfabetizadas que los hombres. A nivel mundial, por cada 100 hombres adultos que se consideran alfabetizados sólo hay 88 mujeres adultas en las mismas condiciones. Las cifras más bajas se registran en los países de escasos ingresos como Bangladesh (62 mujeres por cada 100 hombres) y Pakistán (57 mujeres por cada 100 hombres).
- Entre los 771 millones de personas desprovistas de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, hay 132 millones de adultos jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años, pese a que la tasa de alfabetización de este grupo de edad aumentó de un 75% en 1970 a un 85% hoy en día.
- La evaluación directa de la alfabetización induce a pensar que el problema planteado por ésta no sólo alcanza mayores proporciones de lo que parecen indicar las cifras convencionales basadas en evaluaciones indirectas, sino que además atañe tanto a los países desarrollados como a las naciones en desarrollo.

El desafío planteado por la alfabetización sólo se podrá afrontar si:

- Los máximos dirigentes políticos se comprometen a actuar.
- Los países adoptan políticas de alfabetización explícitas encaminadas a:
 - Desarrollar una enseñanza de calidad en primaria y el primer ciclo de secundaria.
 - Intensificar los programas de alfabetización para jóvenes y adultos.
 - Fomentar contextos alfabetizados pujantes.

La intensificación de los programas de alfabetización de los adultos exige:

- Una voluntad activa de los gobiernos para integrar la política de alfabetización de los adultos y su financiación en la planificación del sector de la educación.
- La adopción de marcos claros para coordinar los programas de alfabetización suministrados por el sector público, el privado y la sociedad civil.
- Un incremento de las asignaciones presupuestarias y de la ayuda. Los programas de alfabetización sólo reciben el 1% del presupuesto de educación en muchos países. Sería necesaria una cantidad suplementaria de 2.500 millones de dólares anuales hasta 2015 para realizar progresos importantes hacia la consecución del objetivo fijado en Dakar con respecto a la alfabetización.
- Una atención especial para basar los programas en la comprensión de las demandas de los educandos –y más concretamente de sus preferencias lingüísticas y motivaciones para asistir a los cursos–, en consulta con las comunidades locales.
- La elaboración de planes de estudios acordes con esas demandas, junto con una clara formulación de los objetivos del aprendizaje y el suministro de material didáctico adecuado.
- Una remuneración adecuada, una situación profesional y posibilidades de formación para los alfabetizadores.
- La adopción de políticas lingüísticas apropiadas, habida cuenta de que la diversidad lingüística es predominante en la mayoría de los países que tropiezan con graves problemas en el campo de la alfabetización. La utilización de la lengua materna se justifica en el plano pedagógico, pero es necesario ofrecer la posibilidad de una transición sin brusquedades al aprendizaje en lenguas regionales y oficiales.

La creación de sociedades y entornos alfabetizados exige prestar una atención continua a:

- Las políticas lingüísticas.
- Las políticas editoriales.
- Las políticas relativas a los media.
- El acceso a la información.
- Las políticas encaminadas a introducir los libros y materiales de lectura en las escuelas y los hogares.

La adquisición, mejora y utilización de las competencias básicas en materia de alfabetización se efectúa en todos los niveles de la educación y en múltiples contextos formales y no formales. El logro de cada uno de los objetivos de la EPT depende en gran medida de las políticas que fomentan las sociedades alfabetizadas y establecen normas elevadas para la alfabetización, que es la base fundamental de todo aprendizaje posterior.

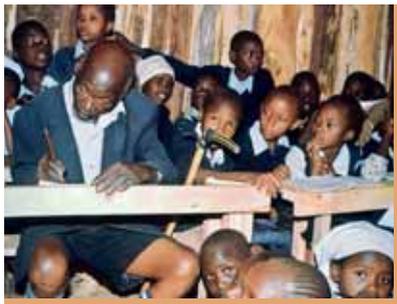
Resumen del Informe

Esta cuarta edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se centra en la alfabetización, uno de los menos atendidos de los seis objetivos adoptados por los 164 países participantes en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar (Senegal) el año 2000. En el Informe se destaca cuán apremiante es prestar una mayor atención política a la alfabetización y suministrarle más recursos, y también se hace hincapié en los cuantiosos beneficios que reporta a las personas, las comunidades y las naciones (Capítulo 5). Las competencias en lectura, escritura y cálculo son esenciales en las sociedades del conocimiento contemporáneas. En los últimos 50 años, los conceptos sobre la alfabetización han evolucionado, reflejando las necesidades cada vez más complejas y exigentes que se dan en este ámbito (Capítulo 6). Basándose en una serie de fuentes de datos, el Informe analiza la magnitud del problema de la alfabetización (Capítulo 7). Luego, esboza una panorámica histórica y examina cómo se ha producido en las distintas sociedades una transición hacia una alfabetización generalizada, analizando el contexto social que motiva a las personas para adquirir y mantener competencias en materia de lectura, escritura y cálculo (Capítulo 8).

La edificación de sociedades alfabetizadas exige adoptar una triple estrategia basada en una escolarización de calidad, así como en la ejecución de programas educativos destinados a los jóvenes y adultos y la promoción de contextos alfabetizados (Capítulo 9). Este enfoque refleja los nexos recíprocos existentes entre los objetivos de la EPT. El Informe examina los progresos realizados hacia la consecución de éstos, en particular la meta de lograr en 2005 la paridad entre los sexos (Capítulo 2). Para acelerar el ritmo de los cambios, es necesario contar con políticas nacionales sólidas (Capítulo 3). La comunidad internacional debe apoyar los esfuerzos realizados por los países y, a este respecto, se puede comprobar que la ayuda a la educación básica dista mucho de cubrir las necesidades existentes, aunque esté aumentando (Capítulo 4). El Informe concluye destacando las medidas que han de adoptarse con prioridad para alcanzar los objetivos de EPT en el próximo decenio (Capítulo 10).

Capítulo 1

La alfabetización, esencia de la Educación para Todos



La educación para todos comprende 6 objetivos vinculados entre sí, que reflejan una concepción global del

desarrollo educativo. Hasta ahora, se ha prestado sobre todo atención a los objetivos relacionados con la escolarización: enseñanza primaria universal (EPU), paridad entre los sexos y calidad.

El descuido de los objetivos relativos a la atención y educación de la primera infancia, los programas de aprendizaje para jóvenes y adultos y la alfabetización obedece a tres factores principales. En primer lugar, esos objetivos guardan relación con la creación de nuevas posibilidades de aprendizaje, a menudo por intermedio de instituciones no formales. En segundo lugar, los gobiernos nacionales y la comunidad internacional han propendido a estimar que las inversiones en la enseñanza primaria y secundaria y los programas educativos conexos reportaban más beneficios políticos y económicos. Además, ese descuido se ha visto propiciado por el hecho de que en los Objetivos de Desarrollo para el Milenio sólo se han tenido en cuenta dos de los seis objetivos de la EPT. En tercer lugar, los objetivos a los que no se ha prestado suficiente atención son difíciles de definir con precisión y se han expresado en términos más cualitativos que cuantitativos. De ahí que el seguimiento y la medición de los progresos realizados sean tanto más difíciles de efectuar.

La forma en que está redactado el Objetivo 4 de la EPT –esto es, el relativo a la alfabetización– es de por sí problemática, ya que en sentido estricto una mejora del 50% en los niveles de alfabetización es imposible en los países donde las tasas de alfabetización son ya superiores al 67%. Por eso, el presente Informe interpreta de manera pragmática este objetivo, dando por supuesto que preconiza reducir las tasas de analfabetismo en un 50%, en consonancia con el propósito y los términos de la Declaración de Jomtien (1990) que fue la que señaló el comienzo del movimiento en pro de la EPT.

Según los métodos convencionales de medición, en el mundo hay 771 millones de adultos analfabetos y dos tercios de ellos son mujeres. Esta situación representa una grave violación de un derecho humano fundamental en perjuicio de una quinta parte de la

población adulta del planeta. La alfabetización aumenta la capacidad de las personas, familias y comunidades para beneficiarse de las posibilidades que se les ofrecen en los ámbitos de la salud, la educación, la política, la economía y la cultura. La alfabetización de las mujeres reviste una importancia esencial para luchar contra la desigualdad entre los sexos.

Según la resolución relativa a la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), “la alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos, y [...] la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”.

Una sociedad “alfabetizada” es algo más que una sociedad con tasas de alfabetización elevadas. Las sociedades alfabetizadas deben permitir a las personas y los grupos adquirir, desarrollar, mantener y utilizar competencias básicas pertinentes de lectura, escritura y cálculo gracias a una escolaridad elemental de buena calidad, programas de alfabetización para jóvenes y adultos y contextos en los que las personas, familias, escuelas y comunidades valoricen la alfabetización. Esta edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* tiene por objeto hacer cobrar conciencia, a nivel nacional e internacional, de la importancia esencial que reviste la alfabetización para alcanzar los objetivos de la EPT, en particular, y para lograr una verdadera mejora de la vida de millones de personas que viven sumidas en la extrema pobreza, en general.

Capítulo 2

¿En qué punto se hallan los progresos hacia la EPT?



En este capítulo se evalúan los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de EPT, utilizando los datos más recientes sobre la educación en el plano internacional para el año escolar 2002-2003.

Los progresos hacia el logro de la EPU han sido lentos

en su conjunto desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar. En 2002 había 671 millones de niños escolarizados en la enseñanza primaria, mientras que en 1998 su número ascendía a 655 millones. No obstante, en el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, las tasas de escolarización aumentan rápidamente y las disparidades entre los sexos disminuyen con lentitud, aunque en muchos países de esas regiones se combinan todavía las tasas bajas de escolarización con la insuficiente capacidad para acoger a todos los niños en las aulas. Pese al aumento de la escolarización, en 2002 había unos 100 millones de niños en edad de ir a la escuela –de los cuales un 55% eran niñas– que todavía no estaban matriculados en la enseñanza primaria. El 70% de esos niños sin escolarizar se concentraba en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental. Por otra parte, el lograr que los niños escolarizados permanezcan en la escuela hasta el último grado de primaria representa un problema permanente. En un tercio de los países sobre los que se dispone de datos, menos de las dos terceras partes de los alumnos ingresados en primaria terminan este ciclo de enseñanza.

Los sistemas educativos se desarrollan rápidamente fuera del ámbito de los estudios primarios. El número global de los estudiantes de secundaria ha aumentado a un ritmo cuatro veces más rápido que el de los alumnos de primaria. Este incremento hace que los sistemas educativos sean objeto de una presión creciente. Algunos datos recién publicados sobre los resultados del aprendizaje indican que el nivel medio del aprovechamiento escolar ha disminuido en estos últimos años en los países del África Subsahariana.

Pese a los progresos rápidos registrados en algunos países pobres con tasas bajas de escolarización, el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005, no se ha podido alcanzar en más de 90 países. La disparidad entre los sexos se concentra en los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, donde las niñas siguen tropezando con una aguda discriminación para acceder a la escuela. En la enseñanza secundaria, los varones no están suficientemente representados en más de 50 países. En la enseñanza superior, la paridad entre los sexos constituye una excepción y sólo se da en 4 de los 142 países sobre los que se dispone de datos a este respecto.

La inmensa mayoría de los 771 millones de adultos analfabetos del planeta se concentra en estas tres regiones: Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico, y África Subsahariana. Las mujeres siguen constituyendo la mayoría de las personas analfabetas del mundo, ya que representan un 64% de éstas. Esa proporción no ha variado desde 1990. A nivel mundial, sólo 88 mujeres adultas se conceptúan como alfabetizadas por cada 100 hombres adultos. Las regiones en las que se observan índices relativamente bajos de

paridad entre los sexos (IPS) en la alfabetización de los adultos son el Asia Meridional y Occidental (0,66), los Estados Árabes (0,69) y el África Subsahariana (0,76). En América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico, los IPS son superiores al promedio mundial de 0,88.

Los progresos realizados hacia la alfabetización masiva son especialmente acusados en el grupo de edad de 15 a 24 años, cuya tasa de alfabetización global ha pasado del 75% al 88% entre 1970 y 2000-2004 gracias a la ampliación del acceso a la escolarización formal. Las tasas de alfabetización correspondientes en los países en desarrollo fueron del 66% y el 85%, respectivamente.

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) suministra una medición sintética de la situación de un país con respecto a la educación para todos. Ese índice abarca 4 de los 6 objetivos de la EPT: la EPU, la alfabetización de adultos, la igualdad entre los sexos y la calidad de la educación. El IDE correspondiente a 2002 se ha calculado para los 123 países sobre los que se dispone de datos relativos a sus cuatro componentes. Los progresos observados en el IDE entre 1998 y 2002 han sido moderados. En promedio, los países han mejorado en 1,2% el valor de su índice. De los 28 países en los que se registran valores muy bajos del IDE, hay 16 que pertenecen a la región del África Subsahariana.

Este capítulo concluye con un análisis de las perspectivas de alcanzar para 2015 los siguientes objetivos: la EPU, la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, y la reducción de las tasas de analfabetismo de los adultos.

Capítulo 3

Acelerar el ritmo de los esfuerzos nacionales



Acelerar el ritmo de los cambios para lograr los objetivos de la EPT en un decenio exige que se preste una atención apremiante y continua a la planificación, las estrategias encaminadas a mejorar el acceso y la calidad, y la asignación adecuada de los recursos nacionales.

Un estudio reciente de los planes nacionales de educación de 32 países ha mostrado que los países del Asia Meridional y el África Subsahariana han otorgado la máxima prioridad a la realización de la EPU. El gasto público destinado a la educación –en porcentaje de la renta nacional– ha aumentado entre 1998 y 2002 en dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos y en algunos casos se ha duplicado. Un nivel más elevado de gasto nacional no es forzosa-mente una garantía de una buena calidad, ni de prácticas idóneas en la educación. La solución estriba en utilizar eficazmente los recursos en los sistemas educativos. Varios países han acometido la empresa de hacer rendir cuentas de sus resultados a las partes interesadas en la educación y velar por que los recursos financieros lleguen efectivamente a las escuelas a las que se han asignado.

Aunque está cada vez más admitido que la supresión del pago de los derechos de escolaridad en primaria conlleva ventajas evidentes, de los 103 países sobre los que se dispone de datos a este respecto hay 89 que siguen percibiendo esos derechos de forma legal o ilegal. Hacer que la escolaridad sea más asequible, suprimiendo esos derechos y ofreciendo comidas en la escuela y transportes gratuitos o baratos, constituye un fuerte incentivo para que los padres escolaricen a sus hijos, y más concretamente a sus hijas.

Solucionar el problema de la escasez de maestros y el de su formación constituye una prioridad máxima para los países que tienen todavía que ampliar considerablemente la cobertura de sus sistemas de enseñanza primaria. En el África Subsahariana, la proporción alumnos/docente es superior a 40/1, por regla general, y en algunos países llega a ser de 70/1. Las previsiones muestran que en varios países el número de docentes tendría que aumentar a un ritmo del 20% anual para conseguir la EPU de aquí a 2015 y reducir la proporción alumnos/docente a 40/1. Sólo en una cuarta parte del centenar de países en desarrollo sobre los que se dispone de datos relativos a 2002 ha recibido formación pedagógica la casi totalidad de los maestros de primaria.

Está sólidamente probado que un buen estado de salud y una buena nutrición son condiciones imprescindibles para un aprendizaje eficaz. El 50% de los niños de los países en desarrollo sufren de carencias de hierro, mientras que las infecciones causadas por los helmintos les afectan en una proporción que oscila entre un 25% y un 35%. La realización de intervenciones sanitarias poco costosas puede reducir sensiblemente las consecuencias de estos perjuicios en el plano educativo y humano, así como mejorar la asistencia a clase y el aprovechamiento escolar global.

La finalidad de la EPT es que *todos*, tanto los niños como los jóvenes y los adultos, tengan acceso a la instrucción. La exclusión persistente de los niños cuyo nacimiento no se ha declarado, de los que viven en

zonas rurales, de los que trabajan, de los que son víctimas de discapacidades y de las niñas de medios sociales desfavorecidos, exige la adopción de medidas específicas para garantizarles el acceso a la escuela. Las buenas estrategias que conducen a un incremento de la escolarización de las niñas se suelen centrar en actividades realizadas dentro de las escuelas y las comunidades y, a un nivel más general, en el conjunto de la sociedad. La contratación de maestras, la escolarización gratuita, la proximidad de la escuela al hogar, las instalaciones de saneamiento básicas, los servicios higiénicos separados en los centros docentes, la protección contra las violencias sexuales y el apoyo comunitario a la educación de las niñas son elementos esenciales de toda estrategia que apunte a una mayor igualdad entre los sexos.

Un obstáculo importante para lograr la EPT es el número considerable de países que son víctimas de conflictos o acaban de salir de ellos, y el de los que padecen las consecuencias de los desastres naturales o la inestabilidad económica. Mantener el funcionamiento de las escuelas durante los conflictos y las situaciones de emergencia es esencial para ofrecer a los niños un poco de estabilidad, normalidad y esperanza cara al futuro. En el África Subsahariana, la epidemia del sida, la proliferación de otras enfermedades y los conflictos armados harán que, de aquí a 2010, un 10% de los niños en edad de ir a la escuela se queden huérfanos, y esto exigirá lógicamente la realización de intervenciones especiales para prestarles ayuda y ofrecerles la posibilidad de aprender.

Capítulo 4

Compromisos internacionales – Ha llegado la hora de la acción



El objetivo prioritario mundial de reducir a la mitad el número de personas que viven en la extrema pobreza galvanizó a la comunidad internacional en 2005. Hay signos de que se están consiguiendo algunos avances.

Los países del G-8 han aceptado anular las deudas de algunos de los países más pobres del mundo. Los donantes han formulado compromisos que podrían tener como consecuencia que el total de la ayuda aumentase en más de un 50% de aquí al año 2010. La educación tendría que beneficiarse de esta nueva situación, pero la financiación sigue siendo insuficiente para que en los países más pobres se alcancen tan sólo algunos de los objetivos de la EPT.

La ayuda bilateral a la educación se incrementó hasta alcanzar la cifra de 4.650 millones de dólares en 2003. Aunque esta suma representa un aumento del 31% con respecto a su nivel más bajo –3.550 millones en 2000–, todavía dista mucho de alcanzar la cantidad récord de 5.710 millones registrada en 1990 (todas estas cifras corresponden a precios constantes de 2002). La ayuda bilateral a la educación básica aumentó en más del doble entre 1998 y 2003, pero sólo representó algo menos del 2% del total de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral. Globalmente, los compromisos de la ayuda bilateral en beneficio de la educación se siguen destinando a la enseñanza postsecundaria en una proporción de casi un 60%. La proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación se eleva a un 28,3%, por término medio. Algunos países de ingresos medios con indicadores sociales relativamente satisfactorios, incluso por lo que respecta a la escolarización en primaria, se benefician de volúmenes de ayuda desproporcionados. Sólo tres países donantes asignan más del 20% de su ayuda al Asia Meridional y Occidental, una región que tiene que afrontar el mayor desafío en materia de EPT, por lo que respecta al número de personas necesitadas de educación básica.

Los principales organismos de ayuda multilaterales contrajeron compromisos por valor de 15.900 millones de dólares anuales, por término medio, entre 1999 y 2003, y la porción de esa cantidad destinada a la educación ascendió a un 9,3%. La educación básica recibió un 60% de esa porción. Sumando la ayuda bilateral y multilateral, el total de la ayuda a la educación básica alcanzó en 2003 la suma de 2.100 millones de dólares, esto es, sólo un 2,6% de la ayuda global.

Pocos donantes bilaterales y bancos de desarrollo se refieren explícitamente a la alfabetización en sus políticas de ayuda. Hay sobrados motivos para abogar por un nuevo diálogo internacional sobre la alfabetización, que comprenda una discusión sobre el puesto que ésta ocupa en las políticas de los organismos de ayuda y en las discusiones bilaterales y multilaterales con los gobiernos.

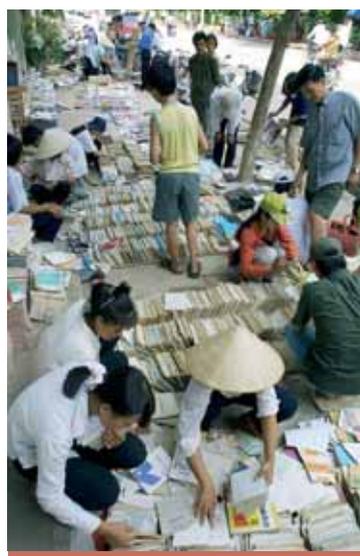
Suponiendo que la proporción de fondos destinados a la educación permanezca constante, la ayuda global suplementaria prometida en la Cumbre del G-8 podría concretarse de aquí a 2010 en una suma total anual de 3.300 millones de dólares. Esta cantidad dista mucho de alcanzar los 7.000 millones que se necesitarían tan

sólo para lograr la EPU y la paridad entre los sexos. Para alcanzar la suma necesaria, la proporción asignada a la educación básica en la ayuda total tendría que aumentar en más del doble, pasando del 2,6% a más del 5,5%.

Los países más pobres necesitan una ayuda a largo plazo y previsible para efectuar las reformas indispensables en sus políticas. Esa ayuda es fundamental con vistas a sufragar los gastos ordinarios –sueldos, manuales, materiales de aprendizaje y gastos administrativos corrientes– en los países que carecen de recursos suficientes para financiar las medidas necesarias encaminadas a lograr la EPT. En 2005, el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, la Comisión del Reino Unido para África y el Comunicado de la Cumbre de Gleneagles del G-8 reiteraron su firme apoyo a la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA). Aunque esta iniciativa ha surgido como un mecanismo clave de coordinación entre los donantes, hasta la fecha no ha logrado movilizar directamente una cantidad significativa de recursos complementarios para la EPT. Los esfuerzos de armonización de la ayuda deberían comprender sistemáticamente una atención a la asistencia y cooperación técnicas, especialmente a nivel de los países, donde las fuentes de conocimientos técnicos siguen proliferando. Sería necesario dar prioridad a la mejora de la base de conocimientos y al aprovechamiento compartido de éstos entre los países que tropiezan con problemas análogos.

Capítulo 5

¿Por qué es importante la alfabetización?



El derecho a la alfabetización está implícito en el derecho a la educación reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Otras convenciones y declaraciones internacionales han reiterado posteriormente ese derecho.

También hay varios instrumentos jurídicos internacionales que se centran en la lengua de adquisición de la alfabetización. Muchos de esos documentos autorizan una interpretación lata de la alfabetización, incluyendo en ésta no sólo la lectura y la escritura, sino también el acceso al conocimiento científico y tecnológico, la información jurídica, la cultura y los media. Por último –y esto es especialmente importante– se ha reconocido que la alfabetización es un instrumento para poder ejercer otros derechos humanos.

La alfabetización va asociada a un amplio conjunto de beneficios. Los primeros son los beneficios humanos personales, íntimamente unidos a la autoestima, la confianza en sí mismo y la autonomía personal. A esto se une un reforzamiento del compromiso cívico –en actividades sindicales, comunitarias o políticas– que guarda relación con la participación en los programas de alfabetización de adultos. Los programas de alfabetización en lenguas minoritarias propician la diversidad cultural, mejorando la capacidad de los individuos para participar en su propia cultura. Las investigaciones muestran que las mujeres que participan en programas de alfabetización no sólo poseen mejores conocimientos en materia de salud y planificación familiar, sino que además tienen más posibilidades de adoptar medidas de salud preventiva –como la vacunación– o de buscar asistencia médica para ellas y sus hijos. La correlación entre la educación y la disminución de las tasas de natalidad está perfectamente demostrada, aunque se hayan efectuado pocos trabajos de investigación sobre las repercusiones de los programas de alfabetización de adultos en la conducta reproductiva. Los padres instruidos que se han beneficiado de una educación formal, o de programas educativos para adultos, tienen más posibilidades de enviar a sus hijos a la escuela y ayudarles en sus estudios.

Los beneficios económicos de la educación se han estudiado ampliamente, sobre todo por lo que respecta al incremento de los ingresos personales y al crecimiento económico en general. Varios estudios han tratado de disociar el impacto de la alfabetización en el crecimiento económico del impacto del número de años de escolarización. Un estudio sobre 44 países africanos ha puesto de relieve que la alfabetización forma parte de las variables con efectos positivos en el PIB per cápita. Los pocos datos empíricos disponibles indican que los rendimientos de las inversiones en programas de alfabetización de adultos son comparables con los de las inversiones en la enseñanza primaria.

Capítulo 6

Conceptos de la alfabetización



Las definiciones y conceptos de la alfabetización se han ampliado considerablemente en los últimos 50 años bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas a nivel internacional y nacional. En todas las definiciones, la alfabetización encarna las competencias de lectura y escritura. Las nociones elementales de cálculo y aritmética se suelen considerar un complemento o un componente de la alfabetización. En los decenios de 1960 y 1970, la noción de “alfabetización funcional” ha ido cobrando un mayor arraigo y ha puesto de relieve los nexos entre la alfabetización, la productividad y el desarrollo socioeconómico global. Los enfoques recientes se han interesado sobre todo por las modalidades de utilización y aplicación de la alfabetización en distintos contextos sociales y culturales. Muchos educadores han llegado a considerar la alfabetización como un proceso activo de aprendizaje que entraña una concienciación social y una reflexión crítica susceptibles de facilitar la emancipación de las personas y los grupos para promover cambios en la sociedad.

Desde el decenio de 1950, las organizaciones internacionales –y más concretamente, la UNESCO– han desempeñado un papel importante en la elaboración de políticas relativas a la alfabetización, basándose en las nuevas definiciones que iban surgiendo. En los decenios de 1960 y 1970, la comunidad internacional de los responsables de la elaboración y aplicación de políticas destacó la función desempeñada por la alfabetización en el crecimiento económico y el desarrollo nacional, especialmente en los países que acababan de independizarse. Haciéndose eco de esta nueva concepción, la Conferencia General de la UNESCO adoptó en 1978 una definición de la alfabetización funcional que todavía se utiliza hoy en día: “Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad”. A lo largo de los decenios de 1980 y 1990, las

definiciones de la alfabetización se fueron ampliando para tener en cuenta los desafíos de la mundialización, comprendidas las repercusiones de las nuevas tecnologías y los media modernos y la aparición de las economías del conocimiento. También se prestó una gran atención a la(s) lengua(s) en la(s) que se adquiere y aplica la alfabetización.

Teniendo en cuenta todas estas preocupaciones, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990, situó la problemática de la alfabetización en el contexto más vasto de la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos los niños, jóvenes y adultos. Hoy en día, se está cobrando conciencia del contexto social más amplio que permite propiciar, adquirir, profundizar y mantener las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y por eso la alfabetización ya no se concibe como un fenómeno exclusivamente individual, sino también como un fenómeno contextual y social.

Capítulo 7

Panorama mundial de la alfabetización



En este capítulo se exponen las principales tendencias y características de la alfabetización de los jóvenes y adultos a nivel mundial,

regional, nacional y local. Esa exposición se basa en una serie de mediciones de la alfabetización efectuadas con métodos convencionales y no convencionales. Las comparaciones convencionales entre países se basan generalmente en las estimaciones oficiales de los censos nacionales, que no se obtienen con pruebas directas de las competencias en lectura, escritura y cálculo elemental. Se dan grandes diferencias entre los censos en lo que respecta a su forma de clasificar a una persona en la categoría de las alfabetizadas, su definición de la población adulta y su periodicidad. Por todo ello, los datos que suministran se deben considerar con cautela.

Los datos convencionales relativos a la alfabetización muestran que la tasa mundial de alfabetización pasó de un 56% en 1950 a un 70% en 1980, un 75% en 1990 y un 82% en 2000-2004. Se prevé que en 2015 alcanzará un 86% aproximadamente. En todo el

mundo, la tasa de alfabetización de adultos aumentó más deprisa en el decenio de 1970 que en los decenios posteriores. En el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, las tasas de alfabetización registraron un aumento de más del 10% entre 1990 y 2000.

La mayoría de los 771 millones de adultos incapaces de leer y escribir se concentra en las siguientes regiones: Asia Meridional y Occidental, África Subsahariana y Asia Oriental y el Pacífico. Las perspectivas de lograr el objetivo de la alfabetización dependen en gran medida de los progresos que realicen los 12 países donde vive el 75% de esas personas desprovistas de conocimientos básicos.

El analfabetismo tiende a prevalecer en los países de escasos ingresos donde la extrema pobreza es moneda corriente. También es posible estudiar los nexos entre la pobreza y el analfabetismo a nivel de los hogares. A este respecto, hay que señalar que una serie de datos empíricos sobre 30 países en desarrollo indican que se da una correlación entre la alfabetización y la riqueza de las familias. Otras variables sociodemográficas esenciales como la edad, el sexo, el lugar de residencia –urbano o rural– y la escolarización poseen también un gran valor para formular previsiones.

En los países donde las tasas globales de alfabetización son relativamente bajas, las disparidades son considerables entre las zonas urbanas y rurales y dentro de ellas. En las poblaciones pastorales y nómadas –que comprenden decenas de millones de habitantes de las zonas áridas de África, Oriente Medio y algunas regiones de Asia–, las tasas de alfabetización tienden a ser más bajas que entre las demás poblaciones rurales. Los grupos indígenas, las minorías lingüísticas, los emigrantes y las personas discapacitadas son las categorías de población con tasas de alfabetización más bajas, lo cual traduce su exclusión de las sociedades dominantes y su menor acceso a la educación formal y los programas de alfabetización.

Desde el decenio de 1980, la preocupación por las estadísticas de la alfabetización ha ido en aumento. Las mediciones alternativas comprenden evaluaciones directas que comprueban las competencias en lectura, escritura y cálculo elemental a distintos niveles. Estos métodos conciben la alfabetización como un fenómeno multidimensional que engloba distintos ámbitos de competencia. Algunas evaluaciones comparativas como la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA), efectuada en unos 20 países desarrollados, han observado que una proporción importante de la población adulta posee un nivel de conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética relativamente bajos.

Los datos procedentes de las evaluaciones directas tienden a demostrar que los métodos convencionales suelen sobreestimar los niveles de alfabetización. Varios países en desarrollo, entre los que figuran Brasil, Botswana y China, están preparando encuestas sobre

la alfabetización susceptibles de suministrar conocimientos más exactos sobre ésta. Para que los países puedan adoptar decisiones con conocimiento de causa, se necesitan evaluaciones directas más numerosas y periódicas, pero tienen que ser relativamente sencillas, rápidas y poco onerosas.

Capítulo 8

La creación de sociedades alfabetizadas



Hoy en día, más del 80% de la población mundial de más de 15 años posee competencias mínimas en lectura y escritura. Esto refleja la transformación social sin precedentes que se ha producido desde mediados del siglo XIX, una época en la que sólo el 10% de los adultos del mundo sabía leer y escribir. Las tasas de alfabetización de los adultos han progresado espectacularmente a pesar de que la población mundial se ha quintuplicado, pasando de 1.200 millones de personas en 1850 a 6.400 millones en la actualidad.

El desarrollo de la educación formal, las campañas de alfabetización bien organizadas y las políticas de fomento de las posibilidades de aprendizaje de los adultos son elementos que han desempeñado un papel importante en la ampliación del acceso a la alfabetización. El contexto social general también es un factor de gran importancia. En efecto, la motivación para alfabetizarse y mantener las competencias de lectura, escritura y cálculo elemental adquiridas, guarda una estrecha relación con la calidad de los contextos alfabetizados que se pueden dar en el hogar, el trabajo y la sociedad. Las políticas lingüísticas tienen también repercusiones decisivas en la propagación de la alfabetización.

El desarrollo de la educación formal ha sido el factor más importante de propagación de la alfabetización en el mundo durante los dos últimos siglos, y más concretamente en los últimos 50 años. Su impacto trasciende los periodos históricos y las fronteras geográficas. La escuela ha sido y sigue siendo el lugar donde la mayoría de la gente adquiere las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.

Muchos países han organizado campañas masivas de varios años de duración para promover la alfabetización, generalmente en contextos de construcción de la nación y transformación de la sociedad, y a veces de descolonización. Los gobiernos de los países socialistas –por ejemplo, la ex Unión Soviética, China, Viet Nam y Cuba– fueron especialmente dinámicos en este ámbito, y también los de algunos países no socialistas como Tailandia y Brasil. No obstante, la eficacia de esas campañas en lo que respecta al aumento de las tasas de alfabetización ha sido muy variable. Las campañas realizadas con éxito comprendían actividades de seguimiento destinadas a enriquecer el grado de alfabetización del entorno de los educandos y ofrecer a éstos posibilidades de aprendizaje permanente.

La alfabetización generalizada no se puede considerar nunca como una victoria definitiva. La recesión económica y las crisis políticas pueden conducir al estancamiento de la enseñanza escolar y la alfabetización, incluso en países con infraestructuras educativas sólidas. Además, subsisten núcleos de analfabetismo en sociedades muy alfabetizadas y escolarizadas. Las encuestas internacionales sobre la alfabetización en los países desarrollados ponen de manifiesto que, si bien la mayoría de los adultos consiguen buenos resultados en las pruebas, los niveles de competencia de un 10% de ellos apenas superan el nivel mínimo debido a factores como la pobreza, la baja condición socioeconómica, el deficiente estado de salud o las discapacidades.

Las políticas y prácticas lingüísticas han desempeñado y siguen desempeñando un importante papel en la alfabetización y el desarrollo de comunidades alfabetizadas. Las políticas lingüísticas nacionales –designación de la lengua oficial y elección de la lengua de enseñanza en las escuelas y los programas de aprendizaje para adultos– pueden facilitar o frenar el desarrollo de las lenguas y la adquisición de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Los trabajos de investigación muestran continuamente que el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna mejora el acceso a ambas en otros idiomas. No obstante, los esfuerzos realizados en muchos países en pro de la alfabetización no están orientados por una política lingüística clara.

La disponibilidad de material impreso y visual en hogares, barrios, escuelas, lugares de trabajo y comunidades en general incita a las personas a alfabetizarse e integrar sus competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en la vida diaria. Algunos estudios comparativos sobre el aprovechamiento académico demuestran que el volumen y la utilización de los recursos de alfabetización influyen en el nivel de los resultados y el dominio de la escritura, la lectura y el cálculo elemental. Las políticas relativas a la edición de libros, los media y el acceso a la información desempeñan un papel importante en la creación de entornos en los que la alfabetización puede desarrollarse.

Capítulo 9

Políticas y prácticas idóneas



La alfabetización es algo más que un objetivo autónomo y aislado, es la médula misma de la empresa encaminada a la consecución de la EPT. El Informe preconiza la adopción de una triple estrategia que comprenda: a) una educación escolar de calidad para todos los niños; b) una intensificación de los programas de alfabetización para los

jóvenes y adultos; y c) la creación de entornos propicios a una práctica positiva de la alfabetización. Son relativamente escasos los gobiernos dotados con políticas nacionales de alfabetización coherentes a largo plazo que comprendan la necesaria atención a la buena administración, la concepción y aplicación de programas, los recursos humanos y financieros adecuados, y la promoción de un entorno en el que los individuos se sientan estimulados para alfabetizarse y mantener las competencias adquiridas.

La política de alfabetización incumbe ante todo a los ministerios de educación, ya que son los que están en mejor posición para integrar la alfabetización en las estrategias del sector de la educación, promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, coordinar los programas financiados con recursos públicos y reglamentar los sistemas de acreditación. No obstante, la responsabilidad de la alfabetización la comparten en la práctica varios ministerios. La orientación y la coordinación centrales deben combinarse con la aplicación a nivel local y la apropiación por parte de las comunidades.

Iniciar campañas de alfabetización, programas nacionales y asociaciones amplias para la cooperación es una tarea compleja, ya que es necesario crear estructuras nacionales, regionales y locales de dirección, elaborar materiales y contratar y formar coordinadores y alfabetizadores. Las asociaciones para la cooperación son de índole muy variada y de importancia vital, pero a veces corren el peligro de ser víctimas de la fragmentación, e incluso de la competición entre ellas mismas. Para garantizar la eficacia de los programas de alfabetización, es esencial que ésta figure en los planes y prioridades de los distintos organismos, que se clarifique la función y responsa-

bilidad de cada uno de ellos, y que se establezcan mecanismos nacionales de coordinación entre los proveedores de servicios.

Los programas de aprendizaje de adultos deben tener en cuenta los conocimientos y deseos de los educandos, que deben constituir el punto de partida de las actividades. Este principio no se aplica de manera uniforme. Es necesario que los planes de estudio presten atención al medio cultural del educando adulto, así como a su lengua materna y su experiencia de la vida. Un plan de estudios pertinente, basado en las demandas y situación de los educandos, conduce a la obtención de mejores resultados de aprendizaje. El plan debe enunciar claramente los objetivos del aprendizaje y buscar un equilibrio entre la pertinencia con respecto a los contextos locales y la ampliación de las posibilidades. Es necesario que los programas no sólo prevean horarios adecuados, sino que además tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con la edad y el sexo.

Los alfabetizadores son esenciales para el éxito de los programas de alfabetización, pero no perciben una remuneración regular –si es que perciben alguna–, carecen de empleo seguro, tienen muy pocas posibilidades de formación y raras veces pueden disponer de un apoyo profesional permanente. A no ser que se tome en serio el perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores, los progresos hacia sociedades más alfabetizadas se verán seriamente obstaculizados. En los países en que existe, la formación de los alfabetizadores suele efectuarse en una lengua nacional oficial, mientras que éstos realizan su trabajo en lenguas vernáculas. A nivel mundial, las condiciones de empleo de los alfabetizadores de adultos son muy deficientes, sobre todo si se comparan con las de los docentes de sistema educativo formal. Esta situación provoca una rotación frecuente del personal que tiene repercusiones graves en la calidad de los programas.

El aprendizaje a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ofrecer posibilidades para la adquisición no formal e informal de competencias básicas de alfabetización por parte de los adultos, aunque el acceso a esas tecnologías es muy desigual dada la variedad de situaciones. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el aprendizaje a distancia ofrecen de inmediato más posibilidades para el perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores que para la ejecución de los programas de alfabetización propiamente dichos.

La mayoría de los países que tropiezan con graves dificultades en materia de alfabetización son naciones donde se hablan varios idiomas. Las decisiones relativas a la lengua de enseñanza deben armonizar las sensibilidades políticas y étnicas, la eficacia pedagógica, los costos y las preferencias de los educandos. Se debe sopesar qué merece más la pena: efectuar gastos suplementarios en formación de docentes y elaboración de material en múltiples lenguas, o correr el riesgo de

impartir una enseñanza ineficaz en lenguas que los educandos no comprenden. Una política multilingüe debería tratar también de que los educandos tengan posibilidades para adquirir conocimientos en una segunda lengua o una lengua oficial utilizadas más ampliamente.

En muchos países, los programas de alfabetización apenas representan el 1% del total del presupuesto nacional dedicado a la educación. Los responsables de la elaboración de políticas necesitan datos estadísticos de referencia para ampliar sustancialmente los programas nacionales. Los costos básicos para impartir programas de alfabetización de calidad comprenden los gastos iniciales, la formación, la preparación e impresión de los materiales de aprendizaje, la remuneración de los alfabetizadores y los gastos ordinarios de funcionamiento. En una reciente muestra de 29 programas de alfabetización, el promedio del costo por educando ascendía a 47 dólares en el África Subsahariana, 30 en Asia y 61 en América Latina. Los promedios por cada educando que lograba terminar el programa eran de 68, 32 y 83 dólares, respectivamente, en cada una de esas regiones. Un estudio preliminar estima que hasta 2015 se necesitarán 26.000 millones de dólares para que puedan cursar hasta su término programas de alfabetización de 400 horas de duración unos 550 millones de personas, (la mitad de las cuales vive en la región del Asia Meridional y Occidental). Por lo tanto, se necesitarán por lo menos 2.500 millones de dólares por año, una suma muy elevada para los países y la comunidad internacional.

Capítulo 10

Establecer prioridades para la acción



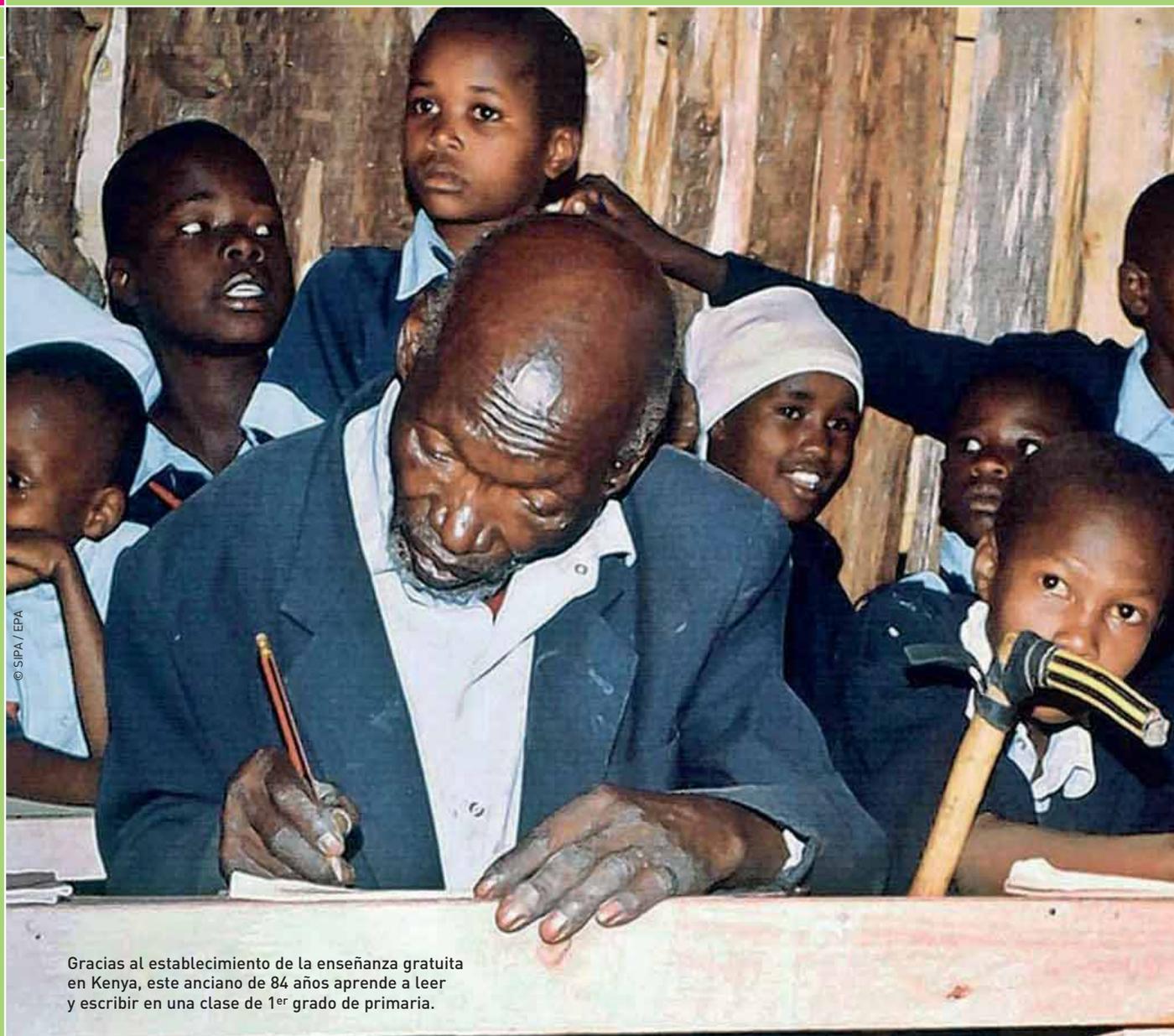
Sólo quedan 10 años para alcanzar los objetivos de la EPT. Las necesidades siguen siendo inmensas en todos los niveles de la educación, ya sea formal o no formal. Tal como se sostiene en el presente Informe, la alfabetización debe convertirse en una prioridad

política transversal de primera importancia en la EPT. Si se utilizasen medidas directas para evaluar las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, el número de adultos que carecen por completo de ellas –o que las poseen en grado insuficiente– superaría con creces la cifra ya impresionante de 771 millones de analfebetos obtenida con los métodos de medición convencionales.

En este capítulo se proponen nueve acciones a las que se debe prestar gran atención para conseguir la EPT:

1. Proseguir los esfuerzos encaminados a lograr la universalización de una educación de calidad en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria, suprimiendo el pago de los derechos de escolaridad, llevando la instrucción a los grupos más desfavorecidos, formando a los docentes y aplicando medidas poco costosas en materia de salud y nutrición escolares.
2. Reiterar el compromiso con la meta relativa a la paridad entre los sexos.
3. Incrementar el gasto público eficaz en educación.
4. Otorgar más importancia a la alfabetización de los jóvenes y adultos en las prioridades nacionales e internacionales.
5. Centrarse en las sociedades alfabetizadas, y no exclusivamente en las personas alfabetizadas.
6. Definir claramente la responsabilidad de los gobiernos en los programas de alfabetización de jóvenes y adultos.
7. Duplicar la ayuda a la educación básica para que alcance la cifra de 7.000 millones de dólares.
8. Concentrar la ayuda en los países con necesidades educativas más apremiantes.
9. Complementar la ayuda financiera con una asistencia en el plano de los análisis y los conocimientos.

La poderosa corriente en favor de que, en el decenio recién comenzado, se reduzca a la mitad el número de personas que viven sumidas en la más extrema pobreza, tiene que concretarse en compromisos a largo plazo que reconozcan el papel imprescindible desempeñado por la educación –y su médula misma: la alfabetización– en la mejora de la vida de las personas y de sus comunidades y naciones. ■



Gracias al establecimiento de la enseñanza gratuita en Kenia, este anciano de 84 años aprende a leer y escribir en una clase de 1^{er} grado de primaria.





Capítulo 1

La alfabetización, esencia de la Educación para Todos

Este año, el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* se centra en la alfabetización, uno de los más desatendidos de los seis objetivos adoptados por los 164 países congregados en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar (Senegal). Ahora bien, la alfabetización es un derecho humano y uno de los componentes esenciales de la Educación para Todos. La aptitud para leer, escribir, calcular y poseer una serie de competencias básicas es fundamental en las sociedades del conocimiento contemporáneas, ya que redundan en beneficio de las personas, las comunidades y las naciones. En el presente capítulo se analizan algunos de los motivos por los que no se ha prestado la debida atención a la alfabetización, al mismo tiempo que se señalan los signos de un renovado interés por ella. Se expone la evolución de la noción de alfabetización, desde un concepto estrechamente definido hasta una visión global del desarrollo de la educación que abarca la construcción de sociedades alfabetizadas. Por último, se muestra cómo la alfabetización, que cumple una función decisiva en la consecución de cada uno de los cinco objetivos restantes de la EPT, puede contribuir en gran medida a mejorar la vida de millones de personas que viven en condiciones de extrema pobreza y beneficiar en particular a las mujeres.

El Marco de Acción de Dakar comprende un conjunto de seis objetivos que abrazan una concepción global del desarrollo de la educación.

Un enfoque global de la Educación para Todos

Cinco años después de que 164 países adoptasen el Marco de Acción de Dakar, ha llegado el momento de evaluar los avances realizados hacia el logro de los objetivos de la Educación para Todos y, sobre todo, de recordar que ese Marco no sólo se refiere a la educación primaria universal y la paridad entre los sexos –que figuran también entre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio–, sino que comprende un conjunto de seis objetivos que abrazan una concepción global del desarrollo educativo (Recuadro 1.1). Desde el año 2000, la atención se ha venido centrandose esencialmente en los tres objetivos de la EPT relativos a la expansión y mejora de los sistemas de educación básica formal, esto es:

- la educación primaria universal (Objetivo 2);
- la paridad entre los sexos (Objetivo 5), que fue el tema del Informe de 2003/4 y reviste ahora especial importancia, ya que el primer plazo límite para su consecución era el año 2005; y
- más recientemente, la calidad de la educación (Objetivo 6), que fue el tema del Informe de 2005.

Se ha prestado escasa atención a los otras tres metas de la EPT (Objetivos 1, 3 y 4), debido a varios factores:

- En lugar de apuntar al fortalecimiento de los sistemas existentes de educación formal para los niños en edad escolar, los Objetivos 1, 3 y 4 se refieren a la *creación* de nuevas posibilidades educativas para los niños de muy temprana edad (esto es, la atención y educación de la primera infancia) y los jóvenes y adultos (programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria, educación básica y permanente, y programas de alfabetización), generalmente por conducto de instituciones de enseñanza no formal. En consecuencia, en la mayoría de los países, la responsabilidad de realizar ese tipo de actividades no incumbe exclusivamente al Ministerio de Educación, sino que está repartida entre varios ministerios.
- Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional han mostrado una tendencia a dar por supuesto que los beneficios políticos y económicos generados por las inversiones en la educación de los niños de temprana edad, los jóvenes y los adultos, son menores que los producidos

Recuadro 1.1 El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio

■ Los seis objetivos de la EPT fijados en Dakar

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.

6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Fuente: UNESCO (2000b).

■ Objetivos de Desarrollo para el Milenio

- Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.

Meta 3: Velar por que de aquí a 2015 todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

- Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

Meta 4: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

Fuente: Resolución A/56/326 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada el 6 de septiembre de 2001.

por los recursos invertidos en los niños en edad escolar. La falta de atención derivada de esa tendencia se ha visto agravada por el hecho de que sólo se incluyeron dos objetivos de la EPT entre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, así como por la decisión de limitar la Iniciativa de Financiación Acelerada de la EPT –el único dispositivo importante de ayuda multilateral–¹ al logro de la educación primaria universal.

- Indudablemente, la idea infundada de que la educación primaria es más rentable que los programas de alfabetización de jóvenes y adultos ha acarreado, en parte, su autoconcretización en los hechos. Mientras que los presupuestos, préstamos y subsidios asignados a la educación primaria experimentaban un rápido aumento, la financiación pública de los programas de educación de adultos se redujo y, en muchos casos, la responsabilidad de éstos se transfirió del sector público a las ONG. Esto

reflejaba la convicción equivocada de que esos programas son más de la incumbencia de las ONG que de los gobiernos, una idea que confunde los dispositivos de prestación de servicios –en los que las ONG cumplen una función importante– con las medidas políticas y financieras de carácter general que, en principio, son de la competencia de los poderes públicos.

- Aunque el hecho de centrarse en la educación primaria se justificaba –dado que constituye la vía principal para lograr la EPT–, no por ello dejaba de tener sus limitaciones, ya que suponía desatender a las personas que no habían sido escolarizadas, o a las que habían ido a la escuela pero no habían conseguido aprender a leer ni escribir.²
- Los Objetivos 1, 3 y 4 son difíciles de definir con exactitud y están enunciados en términos cualitativos y no cuantitativos, lo cual dificulta el seguimiento y evaluación de los avances realiza-

El seguimiento se ve dificultado por el hecho de que los países adoptan diferentes interpretaciones de las competencias necesarias de “preparación para la vida diaria” y las clasifican en un orden de prioridad distinto.

Recuadro 1.2 La interpretación de los objetivos 3 et 4 de la EPT

Tanto en las anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* como en la presente, ha variado la interpretación y, por lo tanto, el seguimiento de los objetivos 3 y 4 de la EPT. Esto se debe a que no se ha llegado a un consenso sobre la forma de definir y medir a la vez “la alfabetización” y el “acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria”.

Objetivo 3: La adquisición de competencias y conocimientos necesarios para la vida diaria se ofrece en forma de programas formales, no formales e informales. La infinidad de instituciones que imparten esos programas de aprendizaje aplican principios rectores muy diversos. A fin de limitar los obstáculos al acceso, tienen que contar con opciones variables para los grupos excluidos de las posibilidades de aprendizaje, que son diferentes en cada país. El seguimiento se ve dificultado por todo esto y, además, por el hecho de que los países adoptan diferentes interpretaciones de las competencias necesarias de “preparación para la vida diaria” y las clasifican en un orden de prioridad distinto. Algunos, por ejemplo, las conciben como aptitudes de índole práctica y técnica, otros como competencias básicas en lectura y escritura, y otros incluyen en ellas las capacidades psicosociales. En los países de América del Norte y Europa Occidental, por ejemplo, se tiende más a hacer hincapié en la capacidad para pensar de manera crítica y resolver problemas, por considerar que forma parte de las competencias más importantes en la vida diaria. También se puede considerar que las competencias necesarias de “preparación para la vida diaria” –por ejemplo, los conocimientos relativos a la salud– son los instrumentos con los que una persona debe estar pertrechada para cambiar su conducta, lo cual

plantea el problema de saber si el seguimiento debe tener por objeto las competencias, o bien los cambios de conducta. En definitiva, ha resultado evidente que la interpretación y el seguimiento del Objetivo 3 son difíciles de aprehender.

Objetivo 4: En el Informe de 2005, y anteriormente, se recurrió a dos factores con miras al establecimiento de parámetros para las tasas de alfabetización relativas al Objetivo 4: a) la definición de la alfabetización de la UNESCO, esto es “la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre su vida diaria”; b) los datos sobre el nivel de instrucción. Las modalidades de acopio de la información comprendían las declaraciones efectuadas por las mismas personas interesadas y las respuestas de los cabezas de familia a las encuestas, además de una medida de aproximación del grado de instrucción alcanzado, pero el inconveniente de estas modalidades es que excluyen las mediciones objetivas y toda consideración del contexto (véase el Capítulo 7).

Aunque la interpretación de expresiones como “necesidades de aprendizaje”, “programas adecuados” y competencias de “preparación para la vida diaria” pueda ser objeto de controversias, la esencia de los Objetivos 3 y 4 atañe al “acceso equitativo”. Por eso, el seguimiento de estos objetivos debe comprender por lo menos el acopio de datos sobre las tasas de alfabetización y el grado de participación en los programas (tasas de matrícula) como indicadores de aproximación del acceso equitativo. En las siguientes ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se explorará más a fondo el seguimiento de ambos objetivos.

Fuentes: Maurer (2005) y OCDE (2005b).

1. Hasta hace poco, la Iniciativa de Financiación Acelerada sólo se centraba en la educación primaria (véase el Capítulo 4).

2. Véase el Capítulo 3. Aunque el número de escuelas disponibles ha aumentado, muchas familias son demasiado pobres para sufragar los gastos de escolaridad directos e indirectos. Además, muchos niños pobres no consiguen los resultados escolares esperados debido, entre otros factores, a un estado de salud precario, problemas de malnutrición, un entorno familiar o comunitario poco propicio para el aprendizaje, distancias excesivas entre el domicilio y la escuela, y un dominio insuficiente de la lengua de enseñanza. Así pues, además de los niños que nunca han ido a la escuela, hay muchos que no terminan el ciclo de enseñanza primaria. Todos ellos se convertirán en jóvenes y adultos sin instrucción que necesitarán recibir una educación elemental, y más concretamente aprender a leer y escribir.

No existe una definición internacional normalizada de la alfabetización que abarque todas sus facetas. En realidad, hay muchas interpretaciones de este concepto y algunas ellas son incluso contradictorias.

dos hacia su consecución. Por ejemplo, la atención y educación de la primera infancia (tema del Informe del año próximo) abarca potencialmente ámbitos como la salud, la nutrición y las intervenciones en pro de la educación y atención del niño, pero todavía carece de una definición estándar comúnmente aceptada. Son aún más difíciles de definir –y, por lo tanto, de medir y supervisar– los objetivos de la EPT referentes al acceso equitativo al aprendizaje y los programas de preparación para la vida cotidiana, así como los relativos a la educación básica y permanente para todos los adultos (Objetivo 3 y segunda parte del Objetivo 4 de la EPT). En los anteriores *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, esos objetivos se interpretaron de forma diferente y, de hecho, hay muchos modos de interpretarlos (Recuadro 1.2). El equipo encargado del Informe tiene la intención de elaborar instrumentos adecuados para el seguimiento de esos objetivos importantes, aunque imprecisos, habida cuenta del interés creciente que suscitan en los países en desarrollo. En Senegal, por ejemplo, un debate público muy animado condujo en 2004 a la creación del programa “Éducation qualifiante des jeunes et des adultes” [Programa de educación para capacitar a jóvenes y adultos] (Recuadro 1.3).

Recuadro 1.3 Programa de educación para capacitar a jóvenes y adultos en Senegal

En Senegal, el programa *Éducation qualifiante des jeunes et des adultes* (EQJA) trata de definir con más claridad el Objetivo 3 de la EPT, a fin de promover la equidad y la integración socioeconómica que necesitan perentoriamente los grupos que no se benefician de la igualdad de oportunidades en materia de alfabetización. Habida cuenta de la experiencia limitada de Senegal en lo que respecta a los servicios educativos destinados a los jóvenes sin escolarizar y los adultos, el Ministerio de Educación, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO y la División de la Enseñanza Secundaria, Técnica y Profesional de la UNESCO han comenzado a recabar las opiniones de los distintos copartícipes en el programa.

Un estudio inicial de los programas destinados a tres grupos específicos –las mujeres trabajadoras del sector agroalimentario, los jóvenes de las *daaras* (escuelas coránicas) y los aprendices y futuros aprendices– ha contribuido a definir la pertinencia de las diversas iniciativas adoptadas con respecto a varias categorías de personas excluidas de la educación. El estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de que los programas presten también atención a factores como la edad, el sexo, el acopio de datos, la publicación de éstos en Internet y las asociaciones para la cooperación. El apoyo suministrado por el IIPE de la UNESCO se centra especialmente en los jóvenes que no son aprendices y trata de encontrar soluciones para ellos. Uno de los puntos fuertes del programa EQJA es su red intersectorial de asociados, entre los que figuran representantes de los artesanos, la administración, las autoridades locales, las asociaciones y los donantes.

Fuente: Delluc (2005).

Alfabetización para los derechos, la adquisición de capacidades y el desarrollo

Como se mencionó anteriormente, el Informe de este año tiene por tema principal la alfabetización, que es también el elemento esencial de la primera parte del Objetivo 4.

Definición de la alfabetización

No existe una definición internacional normalizada de la alfabetización que abarque todas sus facetas. En realidad, hay muchas interpretaciones de este concepto y algunas ellas son incluso contradictorias.³ Aunque cabe admitir que las demás interpretaciones contribuyen a esclarecer distintos aspectos de la alfabetización, en este Informe se adopta como definición práctica la formulada por la UNESCO en 1978: “Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad”. Por consiguiente, en el presente informe, la palabra “alfabetización” designa un continuo –vinculado a un contexto– de aptitudes para leer, escribir y calcular que se adquieren y desarrollan gracias a procesos de aprendizaje y aplicación, tanto en escuelas como en otros entornos adecuados para los jóvenes y los adultos.

Incluso con una definición tan pragmática como ésta, se carece de una medición normalizada de la alfabetización que permita establecer comparaciones en el plano internacional. Tal como se aclara en el Capítulo 6, las tasas de alfabetización mencionadas en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* figuran entre las estadísticas internacionales de educación menos sólidas. Además, la forma en que está redactado el objetivo de alfabetización plantea otros dos problemas: en primer lugar, pasa por alto la cuestión central de la lengua en que se enseña a leer y escribir;⁴ y en segundo lugar, el enunciado mismo del objetivo plantea un problema de definición. En efecto, en sentido estricto una mejora del 50% de los niveles de alfabetización es imposible en los países que ya registran tasas de alfabetización superiores al 67%. Por ello, en este Informe se opta por una interpretación pragmática del mencionado objetivo: reducir a la mitad las tasas de *anal-*

3. Véase el Capítulo 6.

4. El problema de la lengua se examina detenidamente en los Capítulos 6, 8 y 9.

fabetismo, en consonancia con el texto y propósito de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en la conferencia mundial celebrada en 1990 en Jomtien, que fue el punto de partida del movimiento en pro de la EPT.⁵

Según los métodos convencionales de medición, en el mundo hay actualmente unos 771 millones de personas adultas analfabetas y dos tercios de ellas son mujeres.⁶ Esto representa una grave violación de los derechos humanos de una quinta parte de la población adulta mundial. Asimismo, constituye un obstáculo considerable para el pleno desarrollo de las capacidades humanas y el logro de la equidad y el progreso económico y social, en particular por lo que respecta a las mujeres.

Los beneficios de la alfabetización

Saber leer y escribir confiere un valor añadido a la vida de una persona. Esas aptitudes pueden cumplir una función decisiva en la búsqueda del desarrollo de las personas, las familias y las comunidades y, en un plano más general, de las naciones, las regiones y el mundo entero.

Un niño privado del derecho a una educación primaria de calidad no sólo se verá perjudicado en su infancia, sino que además sufrirá esta desventaja toda su vida porque será incapaz de desenvolverse en situaciones que exijan la capacidad de saber leer, escribir y calcular, a no ser que se le ofrezcan posibilidades de educación más tarde, cuando llegue a la juventud o la vida adulta. Existe una estrecha correlación entre el analfabetismo y la pobreza, tanto en el plano económico como al nivel más general de una carencia de capacidades. La alfabetización ofrece a las personas, familias y comunidades más posibilidades para tener acceso a los servicios y aprovechar las oportunidades de que puedan disponer el plano sanitario, educativo, político, económico y cultural. La alfabetización de las mujeres y las niñas es de una importancia capital en lo tocante a la desigualdad entre los sexos. Aunque los beneficios que se derivan de la educación formal para la mujer son de sobra conocidos, no ocurre lo mismo con los que resultan de su educación no formal. Sin embargo, la alfabetización contribuye positivamente al fomento de su autonomía, propiciando su autoestima, independencia económica y emancipación social. Muchas de las mujeres que se han beneficiado de programas de educación básica y alfabetización de adultos han manifestado que, gracias a ellos, habían logrado sentirse más autónomas en el plano personal.

En efecto, la alfabetización es la esencia de la educación y en particular de la EPT, que está

centrada en la educación básica. La alfabetización permite a las personas entender no sólo la información descontextualizada, sino también la lengua oral y escrita, abriendo así el camino a la prosecución del aprendizaje. Tal como se enunció en el Artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)⁷ y se reiteró posteriormente en el Foro de Dakar (Senegal, 2000), la lectura, la escritura y el cálculo elemental son instrumentos de aprendizaje esenciales de la educación básica. El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) fue proclamado porque “la alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos” y “la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia” (Naciones Unidas, 2002b).

Asimismo, la alfabetización es importante para alcanzar los demás objetivos de la EPT. Las madres instruidas tienen más probabilidades de escolarizar a sus hijos que las que no han ido a la escuela (Schultz, 1993; y Comings y otros, 1992). Lo mismo puede decirse de los padres que han participado en programas de alfabetización de adultos. En Bangladesh (Cawthera, 1997) y Nepal (Burchfield, 1997), se observó un incremento de la asiduidad escolar de los niños cuyos padres habían asistido a cursos de alfabetización. En Nepal (Burchfield y otros, 2002a) y Uganda (Carr-Hill y otros, 2001) se ha podido comprobar que los padres alfabetizados están más capacitados para ayudar a sus hijos de manera concreta, por ejemplo reuniéndose con los maestros y hablando con los niños de sus progresos escolares. Cuando en los cursos de alfabetización se enseña a los padres cómo deben ayudar a sus hijos en los estudios y se les informa sobre el contenido de los programas escolares, los beneficios para la educación de los niños son aún mayores, como se ha tenido la oportunidad de observar en Nepal, Sudáfrica y Turquía (Bekman, 1998; y Oxenham, 2004a).

No obstante, cabe señalar que esos efectos no son automáticos y que sólo se producen cuando las personas que han sido alfabetizadas están en condiciones de poner en práctica las competencias adquiridas, lo cual exige establecer y aplicar políticas más generales en pro del desarrollo y los derechos individuales. En realidad, la alfabetización de por sí sola no basta para remediar males sociales como la pobreza, la malnutrición y el desempleo, pero es uno de los factores que contribuye a superarlos.

“La creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”.

5. En el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobado en 1990 en Jomtien (Tailandia), se establecía como meta la “reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000.”

6. La medición y, por ende, el seguimiento de la alfabetización no es una tarea fácil. En el Capítulo 7 se examina este problema. En los Capítulos 2 y 7 se presentan datos básicos, actuales y pretéritos, sobre la alfabetización en el mundo.

7. “Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.” [Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990]

La alfabetización es un derecho, e incluso un componente esencial del derecho de toda persona a la educación.

El derecho a la alfabetización

La alfabetización es un derecho, e incluso un componente esencial del derecho de toda persona a la educación, tal y como se enuncia en la Declaración Universal de Derechos Humanos.⁸ Asimismo, es un instrumento para hacer efectivos otros derechos de la persona. Los individuos que pueden valerse de sus competencias en lectura y escritura para defender los derechos que la ley les reconoce, tienen una ventaja considerable frente a los que no pueden hacerlo. De hecho, las personas más pobres, las más marginadas socialmente y las menos instruidas –en particular, las mujeres– suelen ser las que ven más conculcados sus derechos por parte de los más poderosos. Su incapacidad para leer, escribir y calcular les impide saber cuáles son sus derechos y cómo exigir su cumplimiento. Además, limita sus posibilidades para participar en la vida política y les impide hacerse escuchar.

¿Un interés renovado por la alfabetización?

Hay síntomas de que se está prestando cada vez más atención a la alfabetización. Como se ha señalado precedentemente, las Naciones Unidas proclamaron el periodo 2003-2012 Decenio de la Alfabetización. En los últimos años, el Banco Mundial ha preparado una serie de documentos sobre la alfabetización de los adultos. Además de las organizaciones internacionales, algunos gobiernos han empezado a conceder recientemente una

importancia cada vez mayor a la alfabetización (Recuadro 1.4), sumándose así a los de países como Bangladesh, China y la India, que obtuvieron resultados notables en los años noventa.

Individuos alfabetizados y sociedades alfabetizadas

Los objetivos de la EPT, así como los Objetivos de Desarrollo para el Milenio relacionados con la educación, se refieren a los individuos. En efecto, el componente del Objetivo 4 relativo a la alfabetización reviste la forma de un incremento cuantitativo de las tasas de alfabetización. Ahora bien, la educación –comprendida la alfabetización– no sólo atañe a los individuos, como podría dar a entender un marco que comprendiese exclusivamente los derechos y competencias, sino que posee también una dimensión social de gran importancia. El contexto social ejerce una gran influencia en los diferentes tipos de aportes [recursos materiales y humanos], resultados [aptitudes para la lectura, la escritura y el cálculo aritmético] y procesos educativos [planes de estudios y métodos didácticos] que interesan a los individuos. Además, el grado en que una sociedad propicia, promueve y respalda los resultados educativos tiene una repercusión considerable en la demanda de competencias y el valor atribuido a éstas.

Una “sociedad alfabetizada” es, por lo tanto, algo más que una sociedad con tasas de alfabe-

8. Los órganos encargados de la aplicación de los tratados y la jurisprudencia nacional e internacional han precisado en cierta medida el contenido del derecho de todos los seres humanos a la educación y han tipificado sus violaciones. Como se demuestra en el Capítulo 5, en la mayoría de los casos el derecho a la educación está explícita o implícitamente vinculado al derecho a la alfabetización.

Recuadro 1.4 El interés por la alfabetización cobra un nuevo auge

Entre las recientes novedades que se han producido en distintos países en el marco de las actividades del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, cabe señalar:

- El inicio en Brasil (2003) de un programa de alfabetización acelerado con una participación importante de las autoridades locales y organizaciones no gubernamentales.
- La instauración en Burkina Faso de un Fondo Nacional para la Alfabetización y la Educación No Formal (2001) y la creación de un ministerio del mismo nombre (2002).
- El inicio en Indonesia (2004) de un movimiento nacional en pro de la alfabetización, promovido por el propio Presidente de la nación.
- La creación en Marruecos (2002) de una Secretaría de Estado para la Alfabetización y la Educación No Formal.
- El restablecimiento en Mozambique (2000) de la Dirección Nacional de la Alfabetización y la aplicación de una nueva estrategia de alfabetización de adultos.
- El incremento en Nicaragua (2002) de la asignación destinada a la educación de adultos en el presupuesto general de educación. El porcentaje asignado, que ascendía al 1,5% en 2000, ha pasado a cifrarse en un 2,2%.
- La transferencia en Rwanda (2004) de la responsabilidad de la educación de adultos al Ministerio de Educación, la realización de un inventario de los recursos de alfabetización disponibles y la elaboración de una nueva política y estrategia de alfabetización.
- El mantenimiento del sólido compromiso contraído por Senegal con el enfoque denominado “hacer-hacer”, consistente en hacer cooperar al sector público con el privado para promover la educación de adultos.
- El inicio en Venezuela (2003) de la campaña intensiva Misión Robinson para alfabetizar a todos los jóvenes y adultos y escolarizar a todos los niños, por lo menos hasta el 6º grado de primaria.

Muchos de los ejemplos resumidos aquí se presentan con más detalle en el Capítulo 9.

tización elevadas. Es una sociedad en la que aspectos importantes de la vida social, como la economía, el derecho, la ciencia y el gobierno, [...] constituyen lo que podríamos llamar "instituciones textuales" (Olson y Torrance, 2001). Esas instituciones deben ser receptivas a las necesidades y prioridades de los ciudadanos en materia de desarrollo y, a su vez, la adquisición y la utilización de aptitudes para leer y escribir deben permitir a los ciudadanos una participación activa en ellas. Por eso, "el concepto de alfabetización debe abarcar las modalidades según las cuales los individuos y los grupos adoptan y utilizan la escritura para alcanzar sus objetivos, [así como la forma en que] se adaptan a las prácticas textuales de las instituciones –textuales– [...]. Ser capaz de leer y escribir un contrato es inútil si no existen instituciones, por ejemplo tribunales, encargadas de velar por su cumplimiento" (Olson y Torrance, 2001). En el Recuadro 1.5 se presentan tres ejemplos de países que, por diferentes medios, han logrado crear sociedades alfabetizadas.

Aunque la noción de sociedad alfabetizada está muy vinculada a un contexto específico, tal como se muestra en el Recuadro 1.5, se pueden sacar algunas enseñanzas de orden general. En primer lugar, las sociedades alfabetizadas deben ofrecer a los individuos y los grupos la posibilidad de adquirir, desarrollar, mantener y poner en práctica las competencias pertinentes en materia de lectura, escritura y cálculo. Por regla general, esto se ha conseguido combinando tres estrategias⁹ que comprenden necesariamente cada uno de los seis objetivos de la EPT:

- Permitir a los niños que adquieran la capacidad de leer, escribir y calcular gracias a una *educación básica de calidad*. El principal medio para lograr la alfabetización consiste en poseer escuelas primarias de calidad en las que se efectúe el aprendizaje de las competencias correspondientes. Esto supone escolarizar a todos los niños de ambos sexos en primaria, garantizando la paridad y la igualdad entre muchachas y varones en el acceso inicial a este nivel de enseñanza¹⁰ –así como la escolarización posterior y los resultados escolares– y mejorando la calidad de la enseñanza impartida¹¹ directa e indirectamente (por ejemplo, persiguiendo el Objetivo 1 de la EPT y creando programas de atención y educación de la primera infancia que permitan a los niños de familias desfavorecidas acceder a la escuela primaria con una preparación adecuada).
- Ofrecer a jóvenes y adultos la posibilidad de que adquieran y desarrollen aptitudes para leer, escribir y calcular (incluso para responder a la demanda de nuevas competencias básicas)

mediante *programas de alfabetización específicamente destinados a ellos*. Hoy en día, la escuela no resuelve el problema de la alfabetización de todos los niños y, menos todavía, el del gran número de jóvenes y adultos que no han tenido la posibilidad de aprender a leer, escribir y calcular o que, pese a haber adquirido estas competencias, son incapaces de utilizarlas o las han perdido con el correr del tiempo. Los Objetivos 3 y 4 de la EPT hacen hincapié en la necesidad de crear programas de alfabetización y sistemas de educación y formación de adultos para afrontar esos desafíos.

- Crear *entornos propicios a la alfabetización* en los que el valor de ésta sea reconocido tanto por los individuos como por las familias, escuelas y comunidades.

En segundo lugar, las sociedades alfabetizadas deben ofrecer y desarrollar competencias básicas en materia de alfabetización que sean útiles para los ciudadanos, las comunidades y las naciones, teniendo en cuenta al mismo tiempo las distintas necesidades y prioridades de los diferentes grupos, en particular los desfavorecidos y excluidos.¹² La oferta y el desarrollo de la alfabetización deben fundamentarse en:

- una respuesta bien meditada a la demanda de alfabetización, que tenga en cuenta factores como el sexo, la edad, el entorno rural o urbano, la lengua y los niveles de motivación;
- decisiones juiciosas en materia de lengua, que procuren, entre otras cosas, inculcar una ortografía que tenga en cuenta la competencia verbal de los lectores y se apoye en sólidas bases de alfabetización inicial en la lengua materna de los educandos;
- planes de estudios y métodos didácticos adecuados;
- una política nacional de alfabetización bien definida que aborde cuestiones como las lenguas, los libros, la información y los medios de comunicación de masa que deben utilizarse.

En resumen, la alfabetización es la esencia de la EPT y la necesidad implícita de crear sociedades alfabetizadas establece un vínculo entre sus seis objetivos. La alfabetización es a la vez: un resultado, esto es la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo aritmético; un proceso, llevado a cabo mediante la escolarización formal, los programas de educación no formal o redes informales; y una aportación que abre paso a un desarrollo ulterior de las competencias cognitivas, a un aprendizaje a lo largo de toda la vida –comprendido el de carácter técnico y profesional–, a una educación de mejor calidad para los niños y a progresos sociales de índole más general.

**Hoy en día,
la escuela no
resuelve el
problema de la
alfabetización de
todos los niños.**

9. Para más información sobre esas estrategias, véase el Capítulo 9.

10. Véase el Informe 2003/2004, centrado en el Objetivo 2: paridad e igualdad entre los sexos en la educación.

11. Véase el Informe 2005, centrado en el Objetivo 6: calidad de la educación, en especial en el ciclo de primaria.

12. Para una descripción general de esos grupos, véase el Capítulo 7.

Recuadro 1.5 La creación de sociedades alfabetizadas en Japón, Cuba y Alemania

■ Japón

La sociedad japonesa está sumamente alfabetizada. La tasa de alfabetización se acerca al 100% y el entorno es muy propicio. La forma escrita de la lengua, que cuenta con más de 15 siglos de existencia, ha atravesado por varias etapas de adaptación de caracteres importados. El arte de la escritura llegó primero a Japón en forma de chino escrito o *kanji*. Con el correr de los siglos se hizo un esfuerzo para simplificar los caracteres chinos poniéndolos en relación con sonidos, en vez de ideas, y así se creó una nueva escritura denominada *kana*. En el siglo XVI, cuando los japoneses conocieron por primera vez el alfabeto occidental, estaba implantada sólidamente en todo el país la ortografía mixta *kanji-kana*. Las intervenciones deliberadas para normalizar y simplificar el japonés escrito han sido muy numerosas, sobre todo después de la intensificación de los contactos con Occidente en el siglo XIX y de la integración de elementos del alfabeto latino en la escritura. No obstante, la escritura alfabética nunca se llegó a adoptar plenamente y los antiguos sistemas no se han desechado por completo.

Sin embargo, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tratamiento de texto, el conocimiento del alfabeto se considera hoy un componente indispensable de la alfabetización en Japón, donde los media electrónicos han promovido ese conocimiento y reforzado al mismo tiempo el sistema de escritura tradicional.

La experiencia japonesa prueba, en primer lugar, que los sistemas de escritura no sólo evolucionan en función de las necesidades prácticas de registro y recuperación de la información, sino también en respuesta a otras exigencias como el control social, y en segundo lugar nos muestra que la “alfabetización” no consiste en el mero conocimiento de una escritura. En Japón, es necesario conocer varias escrituras y cada una de ellas ocupa el lugar que le corresponde. En estas condiciones, el sistema sigue siendo demasiado complejo para mantener la universalización de la alfabetización sin una escolarización intensiva.

■ Cuba

En 1961, los esfuerzos de Cuba en el ámbito de la alfabetización se centraron en los siguientes objetivos: a) escolarizar a todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria para erradicar definitivamente el analfabetismo; b) llevar a cabo una campaña nacional de alfabetización; y c) realizar a la vez una campaña de postalfabetización para impedir que las personas recién alfabetizadas recayesen en el analfabetismo por falta de utilización de los conocimientos adquiridos, y también para introducir la educación sistemática a lo largo de toda la vida. En un solo año fueron alfabetizadas más de 700.000 personas en un país que tenía por entonces 7,5 millones de habitantes.

Impulsada por un objetivo de justicia social, la campaña creó una infinidad de aulas en todo el país. En un solo día se llegaron a abrir 10.000 clases a las que fueron destinados docentes cualificados sin empleo y miles de jóvenes instruidos que habían respondido al llamamiento revolucionario de servir como maestros voluntarios en todo el país, incluso en las zonas montañosas de difícil acceso. Además, toda la población –padres, vecinos, dirigentes comunitarios y los propios alumnos y maestros– contribuyeron al acondicionamiento y amueblamiento de locales improvisados.

Hoy en día, las escuelas de Cuba –“territorio libre de analfabetismo”, como proclamó Fidel Castro en diciembre de 1961– son muy diferentes, cuentan con un personal docente muy cualificado y garantizan la escolarización universal de todos los niños. Además, se ha creado un sólido “entorno alfabetizado” gracias a la asignación de recursos para mantener y desarrollar la lectura, la escritura y las competencias básicas, y también gracias a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (radio, televisión y vídeo, principalmente).

Líneas generales del Informe

En el presente *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*:

- se evalúan, al igual que en los Informes precedentes, los avances realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT en todo el mundo, en especial en los países en desarrollo y en transición, y se saca la conclusión de que esos avances son constantes, aunque insuficientes para alcanzar dichos objetivos, en especial en el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes (Capítulo 2);

- se examinan los compromisos contraídos en el plano nacional para lograr la EPT –en particular los planes, sistemas de financiación y políticas relativas a los docentes–, así como una serie de cuestiones trascendentales para la consecución de la educación para todos: las políticas de integración, en especial de las niñas y mujeres; las medidas adoptadas para hacer frente a la inestabilidad provocada por conflictos o factores económicos; la creación de escuelas donde los niños puedan aprender en condiciones adecuadas de salud y seguridad; y la respuesta a la situación creada por la pandemia del sida (Capítulo 3);

■ Alemania

Aunque Alemania nunca ha sido un país lingüísticamente homogéneo, en el siglo XVI una variante del alto alemán se convirtió en predominante como consecuencia del desplazamiento de los centros económicos hacia el sur. Pero fue tan sólo en la segunda mitad del siglo XIX cuando el conjunto de los alemanes empezó a hablar en todo el país esa variedad, a raíz de la redistribución masiva de la población subsiguiente a la industrialización y urbanización a gran escala. En el siglo XX ese proceso de unificación se aceleró gracias a los medios electrónicos de comunicación de masa: la radio primero y la televisión después.

Los dos factores que más facilitaron el desarrollo de la alfabetización en Alemania fueron: en primer lugar, la nacionalización de la cultura con la instauración del alto alemán como lengua oficial en la administración, la escuela primaria, la educación en general y la Iglesia (junto con el latín) y su adopción como lengua literaria; y en segundo lugar, el control público de la educación escolar que, si bien estaba esencialmente centrada en la lectura, también comprendía a finales del siglo XVII la contabilidad y una utilización creciente de la escritura en la redacción de diarios y cartas.

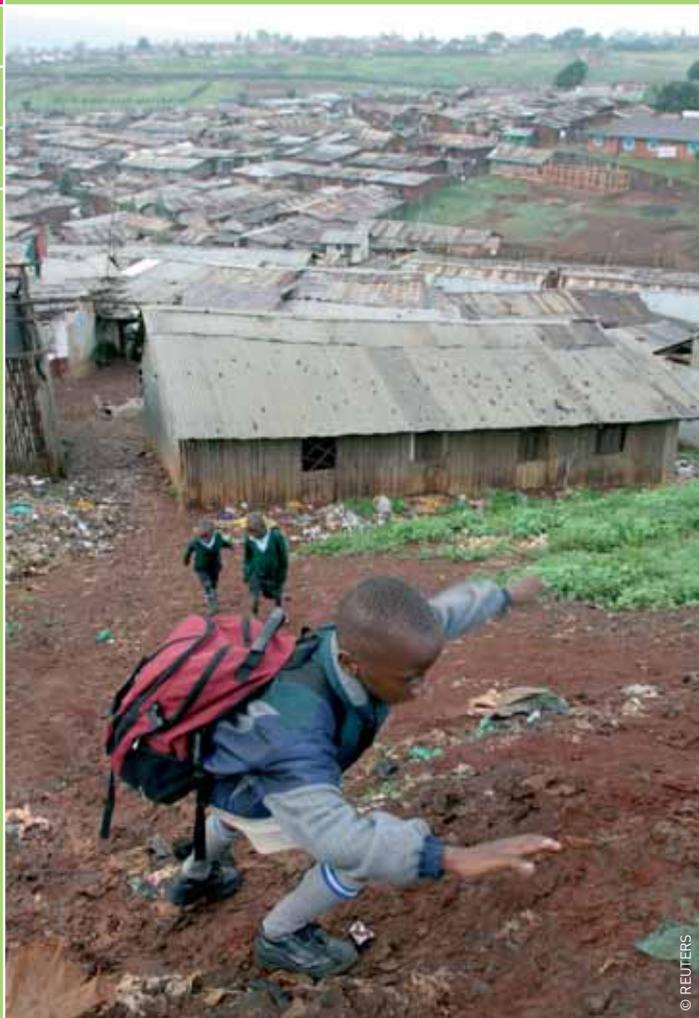
En el siglo XIX la utilización del latín declinó y se estableció una ortografía del alemán reglamentada oficialmente. A raíz de la instauración de la escuela obligatoria en la segunda mitad de ese siglo, la tasa de alfabetización llegó a ser del 90% al 95% a principios del siguiente. Uno de los factores clave de la consecución de un porcentaje tan elevado fue la adopción de un sistema de escritura basado en el conocimiento de la lengua nacional y las variantes habladas a nivel local. Aunque son los usos más formales del alto alemán los que permiten acceder a las “estructuras alfabetizadas”, las variantes regionales de éste se siguen utilizando.

Fuentes: Coulmas (2001) y Maas (2001) en Olson y Torrance (2001); y Keeble (2001).

- se examinan los compromisos internacionales relativos a la financiación de la EPT, a la luz de la promesa formulada en el Marco de Acción de Dakar, según la cual “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”, y se saca la conclusión de que es probable que las numerosas promesas de incrementar la ayuda formuladas en el año 2005 –en particular, las de la Cumbre del G-8 celebrada en Gleneagles– no estén a la altura de las necesidades (Capítulo 4);

- se resume la importancia capital de la alfabetización en tanto que derecho del ser humano y contribución al desarrollo económico y social (Capítulo 5);
- se sostiene que conviene entender la “alfabetización” no sólo como un conjunto de aptitudes para la lectura, la escritura y el cálculo, sino también como una serie de competencias útiles para la sociedad por la forma en que se adquieren y se aplican o “practican” (Capítulo 6); como se ha indicado anteriormente, el objetivo no sólo consiste en lograr que los individuos adquieran esas competencias, sino también en crear sociedades alfabetizadas que sirvan de sustento al desarrollo y utilización de esas aptitudes, y sean a la vez sustentadas por éstas;
- se resumen los datos disponibles sobre la situación de la alfabetización en todo el mundo, sobre la base de una labor convencional de seguimiento que tiende a centrarse en la presencia o ausencia relativa de competencias de lectura y escritura en los individuos (Capítulo 7);
- se trascienden esos datos para examinar las condiciones y los factores determinantes de la alfabetización, situándolos en un contexto social, y se sostiene que la creación de “entornos alfabetizados” variados y dinámicos es un factor esencial para el fomento de la alfabetización en beneficio de los individuos y las sociedades (Capítulo 8);
- se parte del objetivo final de crear sociedades alfabetizadas para proponer un triple enfoque de la política de alfabetización, que comprende: la expansión de la educación escolar y la reiteración del compromiso de mejorar su calidad; el desarrollo de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos; y la promoción y el mantenimiento de entornos alfabetizados enriquecedores (Capítulo 9); y
- se concluye con la recapitulación de algunas de las actividades prioritarias a nivel nacional e internacional que pueden contribuir al alcance de los objetivos de la EPT, y más concretamente al de la alfabetización, en el decenio que queda por transcurrir de aquí a 2015 (Capítulo 10). ■

Hoy en día, las escuelas de Cuba – “territorio libre de analfabetismo”, como proclamó Fidel Castro en diciembre de 1961– son muy diferentes, cuentan con un personal docente muy cualificado y garantizan la escolarización universal de todos los niños.



© EPA/SIPA

© UNESCO / Victor Manuel Camacho Victoria

© REUTERS

© REUTERS

Capítulo **2**

¿En qué punto se hallan los progresos hacia la EPT?

En el presente capítulo se evalúan los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, utilizando los datos mundiales más recientes sobre la educación correspondientes al año escolar 2002-2003. ¿Qué ha sucedido desde el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar el año 2000? ¿Se puede considerar que el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria se ha alcanzado en 2005? ¿Va el mundo por buen camino para lograr la Educación para Todos de aquí a 2015?

Tras resumir el panorama de conjunto de 2002 con respecto al existente en 1998, este capítulo examina: a) las tendencias en la atención y educación de la primera infancia; b) los progresos realizados hacia la universalización de la enseñanza primaria, así como el persistente problema de los niños sin escolarizar; c) el aumento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria y superior a nivel mundial; d) las recientes evaluaciones de los resultados de la educación formal; y e) la evolución de las tasas alfabetización de los adultos. En cada una de esas secciones se presta una atención especial a la cuestión de la igualdad entre los sexos. En la última sección se recapitulan los progresos de conjunto, recurriendo al Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y utilizando proyecciones para analizar las perspectivas que tienen los países de alcanzar, de aquí a 2015, los siguientes objetivos: la enseñanza primaria universal, la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, y el incremento de los niveles de alfabetización de los adultos.

Evolución de la educación en el mundo: 1998–2002

Se puede obtener una buena medición sintética de los perfiles de la escolarización –y, por ende, de la evolución del sistema educativo mundial– combinando las tasas de escolarización por edad en los distintos niveles del sistema educativo. El indicador resultante –la esperanza de vida escolar (EVE)– representa el promedio de años de escolaridad que las personas pueden esperar cursar.¹

En el Cuadro 2.1 se muestran los promedios regionales de la esperanza de vida escolar desde la enseñanza primaria hasta la superior en 2002,

así como su evolución desde 1998. El promedio mundial es de 10,5 años, desglosado así: 9,4 años de enseñanza primaria y secundaria y 1,1 años de enseñanza postsecundaria. Un niño del África Subsahariana cursará, por término medio, entre 5 y 9 años menos de estudios que un niño de Europa Occidental o las Américas. Las perspectivas en materia de educación de los niños del Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes son también muy inferiores. Dentro de las distintas regiones se dan disparidades importantes. Por ejemplo, en el África Subsahariana y los Estados Árabes, se observa una diferencia de uno a más de cuatro entre los países con una EVE más larga y los que presentan una EVE más corta (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico).

Globalmente, los niños de todo el mundo han ganado 0,7 años de esperanza de vida escolar entre 1998 y 2002. Es alentador el hecho de que el progreso más importante en ese periodo se haya registrado en el África Subsahariana, con un aumento de 1,1 años. Después, vienen las regiones de Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe, con un año. El progreso menor (0,2 años) se ha observado en América del Norte y Europa Occidental, esto es, en la región donde la EVE es más alta.

Atención y Educación de la Primera Infancia

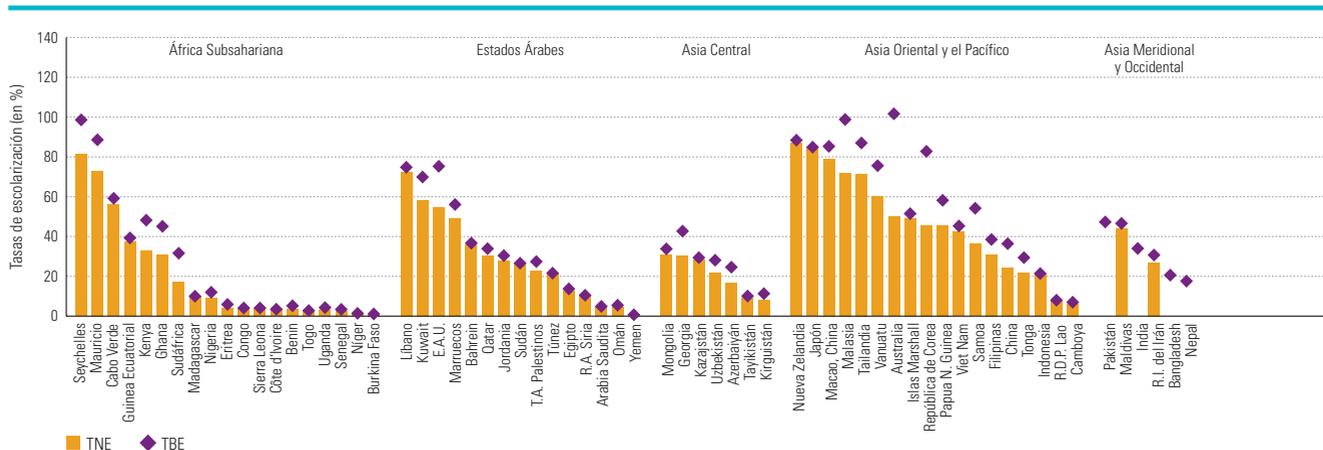
La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) consiste en un conjunto de programas destinados a propiciar el desarrollo físico, cognitivo y social de

Cuadro 2.1: Esperanza de vida escolar por región en 2002 y evolución desde 1998

	Esperanza de vida escolar (en años)			Evolución		
	2002			1998-2002		
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Mundo	10,5	10,8	10,2	+0,7	+0,5	+0,8
Países en desarrollo	9,9	10,3	9,4	+0,8	+0,6	+0,9
Países desarrollados	16,1	15,2	16,6	+0,4	-0,2	+0,5
Países en transición	12,6	12,4	12,8	+0,7	+0,6	+0,7
África Subsahariana	7,8	8,5	7,0	+1,1	+1,1	+1,0
Estados Árabes	10,2	10,7	9,6	+0,4	+0,2	+0,5
Asia Central	11,5	11,6	11,4	+0,7	+0,6	+0,7
Asia Oriental y el Pacífico	11,2	11,3	11,0	+1,0	+0,9	+1,1
Asia Meridional y Occidental	9,1	9,7	8,4	+0,6	+0,3	+1,0
América Latina y el Caribe	13,1	12,8	13,3	+1,0	+0,7	+1,1
América del Norte y Europa Occidental	16,4	15,3	17,0	+0,2	-0,5	+0,4
Europa Central y Oriental	12,8	12,8	12,8	+1,0	+0,9	+1,0

Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.1: Tasas brutas y netas de escolarización en la educación preescolar (2002)



Nota: En este gráfico sólo figuran los países con una TNE inferior al 95% para los que se dispone de datos relativos a la TBE y la TNE (a excepción de Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán)

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

1. La EVE debe interpretarse con cautela. Al igual que las TBE, este indicador es sensible a la amplitud de las repeticiones de grado. En 20 países por lo menos, las repeticiones añaden más de un año a la EVE, e incluso dos en otros, por ejemplo en Argelia, Brasil, Gabón, Rwanda y Togo (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004).

los niños desde su nacimiento hasta que ingresan en la escuela primaria. Los servicios de AEPI varían mucho, en función de los países, en lo que respecta al contenido, la cobertura de los grupos de edad y la duración en años y número de horas. La AEPI todavía no ha llegado a ser una prioridad de la política pública en algunos países, que la siguen considerando un ámbito reservado a la iniciativa privada. En cambio, se exige obligatoriamente recibir un año por lo menos de educación preescolar en países tan diversos como Dinamarca, Israel, Letonia, Myanmar, Países Bajos, la República de Moldova y 10 países de América Latina y el Caribe (véase UNESCO-OREALC, 2004; y Umayahara, 2005).

Seguimiento de la AEPI

El análisis del componente "educación" de los programas de AEPI se basa en los datos sobre la educación preescolar incluidos en los estudios sobre la educación que la UNESCO ha efectuado desde finales del decenio de 1950. La enseñanza preescolar, que se define como el nivel 0 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE),² está destinada por regla general a los niños de 3 años o más y constituye el componente formal de la AEPI. El seguimiento del componente "atención" de la AEPI es más difícil porque los datos a su respecto son escasos. Esta sección, que se centra en la evolución del número de niños participantes en programas de enseñanza preescolar en el periodo 1998-2002, complementa lo que se dijo sobre la calidad de los programas de AEPI en el Informe de 2005 y prepara el terreno para el análisis exhaustivo de la AEPI que será el tema principal del Informe de 2007.

Número de niños en la enseñanza preescolar

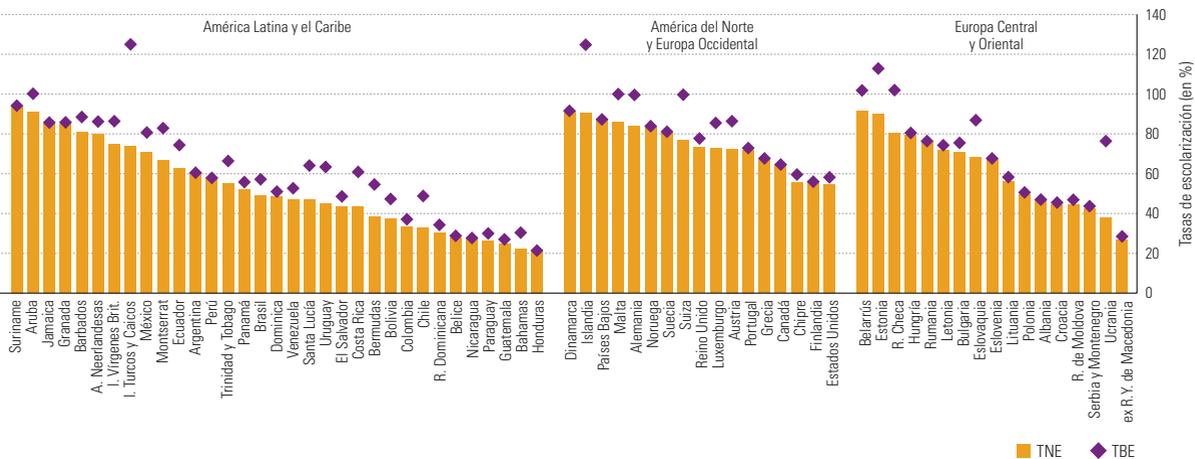
El número de niños escolarizados la enseñanza preescolar es muy variable según las regiones del mundo, e incluso dentro de cada una de ellas. Esa variabilidad se muestra en el Gráfico 2.1, que presenta las tasas brutas (TBE) y las tasas netas de escolarización (TNE). La TBE es la relación entre el número de niños escolarizados en un nivel de enseñanza determinado y la población del grupo en edad de cursar habitualmente ese nivel de enseñanza (por ejemplo, el grupo de 3 a 5 años para la enseñanza preescolar, y el de 6 a 10 años para la enseñanza primaria). Como comprende a los niños tempranamente escolarizados con edades inferiores a la establecida oficialmente, así como a los escolarizados tardíamente y a los que repiten, la TBE puede ser superior al 100%. En cambio, la TNE sólo tiene en cuenta a los niños que forman parte del grupo en edad oficial de cursar un nivel de enseñanza determinado.

La enseñanza preescolar se ha desarrollado bien en la mayoría de los países de América del Norte y Europa, así como en varios países de América Latina y el Caribe y de Asia Oriental y el Pacífico. En cambio, sigue estando insuficientemente desarrollada en el África Subsahariana, donde la TBE media es inferior al 10%, así como en los Estados Árabes, Asia Central y Asia Meridional y Occidental, donde las TBE medias sólo alcanzan un 18%, un 29% y un 32%, respectivamente (véase el Cuadro 3 del Anexo Estadístico).

Los progresos logrados entre 1998 y 2002 han sido limitados (Gráfico 2.2). La TBE ha disminuido incluso considerablemente en varios países, por

La participación en la enseñanza preescolar es muy variable según las regiones del mundo, e incluso dentro de cada una de ellas.

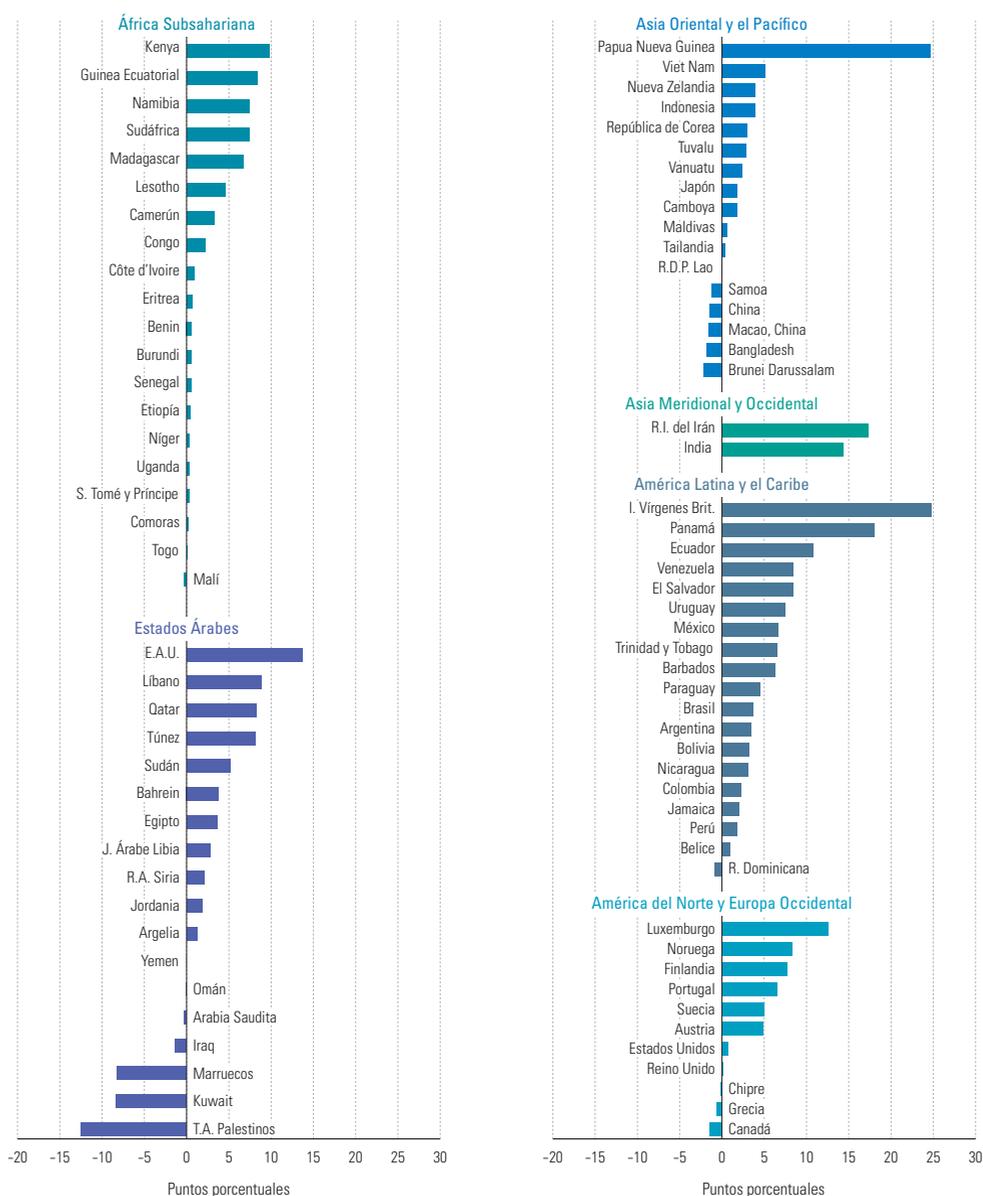
2. Para más explicaciones, véase el Glosario.



ejemplo en Bangladesh, Brunei Darussalam, Iraq, Kuwait, Marruecos y los Territorios Autónomos Palestinos. En cambio, se han observado progresos importantes de la TBE en países tan diversos como los Emiratos Árabes Unidos, la República Islámica del Irán, Panamá y Papua Nueva Guinea. En la India se ha registrado también un progreso

notable, ya que la TBE pasó del 19,5% al 34% gracias a los esfuerzos realizados para aumentar los servicios de enseñanza preescolar, sobre todo en las zonas rurales, con toda una serie de programas como el denominado "Integrated Child Development Services" (Govinda y Biswal, 2005a).

Gráfico 2.2: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la educación preescolar (1998-2002)



Nota: En este gráfico sólo figuran los países con una TBE inferior al 90%. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

Disparidades entre los sexos en la AEPI

En el alumnado de la enseñanza preescolar (Cuadro 2.2), las disparidades entre los sexos medidas por el índice de paridad entre los sexos (IPS) son menos acusadas que en los demás niveles de enseñanza. En todos los países de la región de los Estados Árabes y de la región de Europa Central y Oriental sobre los que se dispone de datos, son los varones los que predominan, mientras que en muchos países de Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y el África Subsahariana las disparidades se dan a favor de las niñas. Los IPS son especialmente bajos (inferiores a 0,90) en tres países de la región de los Estados Árabes –Marruecos, Omán y Sudán– y dos naciones del Asia Meridional –Nepal y Pakistán–, pese a que algunos de ellos han realizado progresos considerables desde 1998. Por ejemplo, el IPS de Marruecos pasó de 0,52 en 1998 a 0,62 en 2002 –lo que no impide que su índice sea el más bajo del cuadro– y el de Nepal de 0,73 a 0,86 (véase el Cuadro 3 del Anexo Estadístico).

Enseñanza primaria

A nivel mundial, los progresos realizados desde el Foro de Dakar hacia la consecución de la enseñanza primaria universal (EPU) han sido lentos. En efecto, la TNE mundial en la enseñanza primaria sólo aumentó en un punto porcentual, pasando del 83,6% en 1998 al 84,6% en 2002 (Cuadro 2.3). Todavía hay sin escolarizar unos 100 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, y la calidad de ésta sigue siendo un problema importante en todo el mundo, tal como se mostró en el Informe de 2005. En la mayoría de los países del África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, a la escolarización insuficiente viene a añadirse la mediocre calidad de las escuelas. No obstante, cabe señalar que estas regiones son las que ha registrado un aumento más rápido de las tasas de escolarización y, además, hay datos que indican que la disparidad entre los sexos disminuye, aunque con demasiada lentitud para alcanzar en 2005 el objetivo de Dakar relativo a la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria.

Acceso a la enseñanza primaria

Es fundamental garantizar a su debido tiempo el acceso de todos los niños al primer grado de primaria, si se quiere lograr la EPU de aquí a 2015. La tasa bruta de ingreso (TBI) es el número total de los alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población

Cuadro 2.2: Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en la educación preescolar (2002)

Disparidades en favor de los varones (34 países)		Disparidades en favor de niñas (29 países)	
Países	IPS (N/V*)	Países	IPS (N/V*)
África Subsahariana			
Comoras	0,91	Uganda	1,04
Burkina Faso	0,92	Zimbabwue	1,04
Lesoto	0,94	R. Centroafricana	1,05
Nigeria	0,94	Guinea Bissau	1,05
Benin	0,95	Congo	1,06
Seychelles	0,96	Senegal	1,10
		Santo Tomé y Príncipe	1,11
		Namibia	1,30
Estados Árabes			
Marruecos	0,62		
Omán	0,84		
Sudán	0,86		
Qatar	0,92		
Jordania	0,93		
Yemen	0,93		
Arabia Saudita	0,94		
República Árabe Siria	0,94		
Bahrein	0,94		
Egipto	0,95		
T.A. Palestinos	0,96		
J. Árabe Libia	0,96		
Asia Central			
Uzbekistán	0,94	Georgia	1,06
Tayikistán	0,94	Armenia	1,07
Kirguistán	0,95	Mongolia	1,14
Asia Oriental y el Pacífico			
China	0,92	Filipinas	1,04
Papua Nueva Guinea	0,93	R.D.P. Lao	1,05
Viet Nam	0,94	Camboya	1,05
Macao, China	0,95	Malasia	1,08
		Indonesia	1,09
		Palau	1,12
		Tuvalu	1,16
		Tonga	1,21
		Niue	1,23
		Samoa	1,24
Asia Meridional y Occidental			
Nepal	0,86	Bangladesh	1,07
Pakistán	0,88	R. I. del Irán	1,12
América Latina y el Caribe			
Saint Kitts y Nevis	0,90	Jamaica	1,05
Islas Vírgenes Brit.	0,95	Honduras	1,05
		El Salvador	1,06
		Belice	1,07
		Santa Lucía	1,14
América del Norte y Europa Occidental			
Alemania	0,95	Grecia	1,04
Europa Central y Oriental			
Turquía	0,94		
Letonia	0,94		
Fed. de Rusia	0,94		
Eslovenia	0,96		

Nota: No figuran los países donde se da la paridad entre los sexos (IPS entre 0,97 y 1,03). Faltan datos sobre muchos países. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

* Niñas/Varones

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

Es fundamental garantizar a su debido tiempo el acceso de todos los niños al primer grado de primaria, si se quiere lograr la EPU de aquí a 2015.

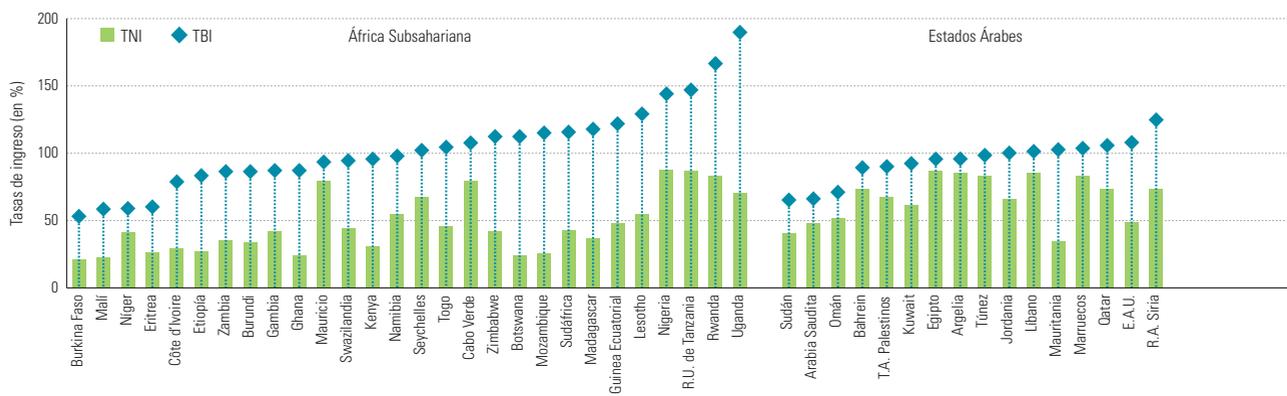
en edad oficial de ingresar en primaria. La TBI puede ser superior al 100 % cuando abundan las escolarizaciones prematuras o tardías. La tasa neta de ingreso (TNI) sólo tiene en cuenta a los alumnos matriculados por primera vez que tienen la edad oficial de ingreso y, por lo tanto, representa un indicador más exacto del acceso a la enseñanza primaria a su debido tiempo.³

Una gran discrepancia entre esos dos indicadores significa que no se han aplicado con rigor las normas que definen la edad oficial de ingreso, o que el acceso a la escolarización tropieza con obstácu-

los como costos elevados o escuelas con insuficiente número de plazas. Las TBI manifiestamente superiores al 100% no constituyen la excepción, sino más bien la regla (Gráfico 2.3). Suele ocurrir con frecuencia que en un país se dé una TBI superior al 100%, junto con una TNI inferior al 50%. Este fenómeno se observa sobre todo en el África Subsahariana (por ejemplo, en Botswana, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Mozambique, Sudáfrica, Togo y Zimbabwe), pero también en algunos Estados Árabes (Emiratos Árabes Unidos y Mauritania) y en países con sistemas educativos relati-

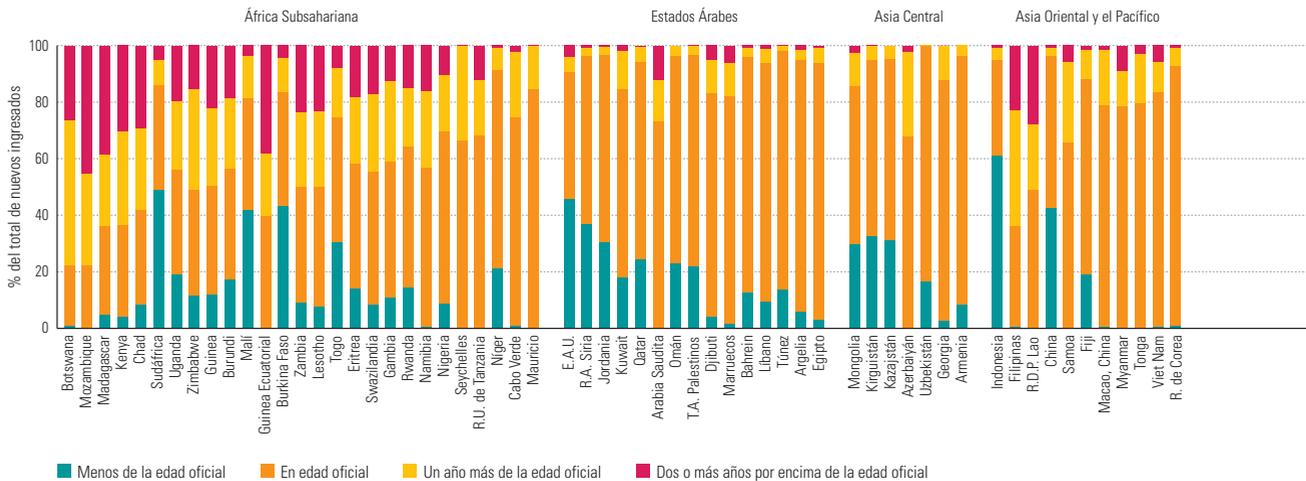
3. No obstante, cuando la edad oficial de ingreso no es la más frecuente, la TNI puede subestimar considerablemente la escolarización.

Gráfico 2.3: Tasas brutas y netas de ingreso en la enseñanza primaria (2002)



Nota: En este gráfico sólo figuran países en desarrollo. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.4: Distribución por grupo de edad de los nuevos alumnos ingresados en la enseñanza primaria (2002)

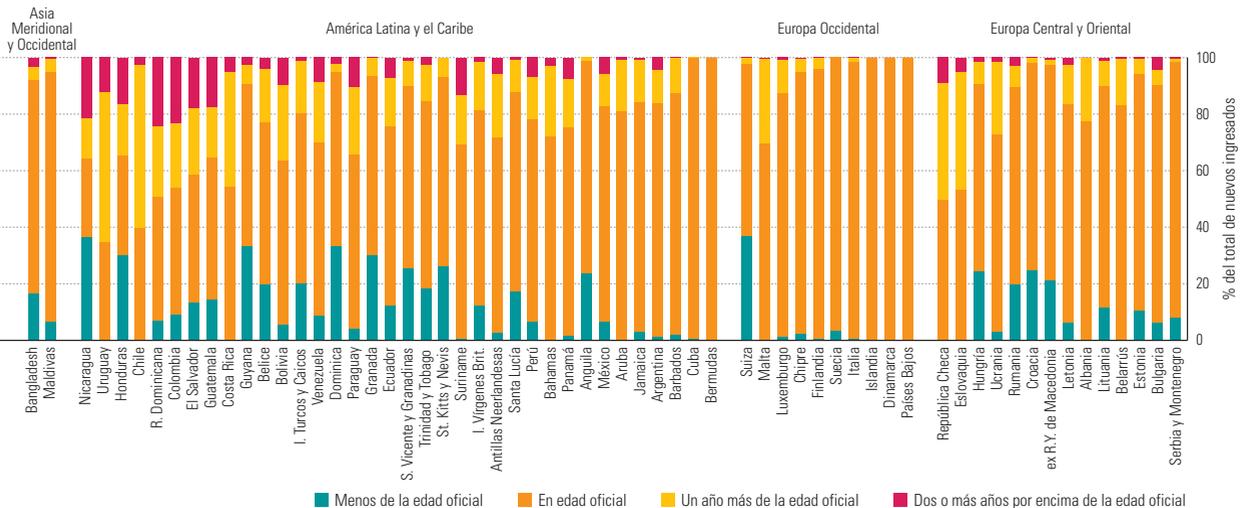
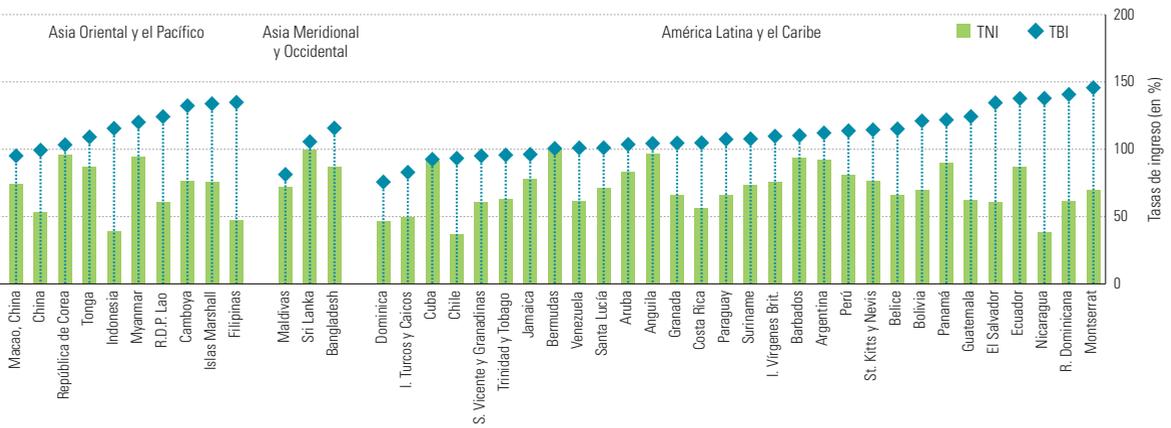


Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

vamente bien desarrollados (Filipinas, Indonesia y Nicaragua). Las escolarizaciones tardías son muy frecuentes, especialmente en el África Subsahariana y América Latina y el Caribe, y las escolarizaciones prematuras suelen ser también abundantes en muchos países de todas las regiones (Gráfico 2.4).

El 40% de los países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos presentan TBI inferiores al 95%, lo cual quiere decir que el acceso a la escuela primaria sigue siendo un problema para muchos niños, especialmente los de las zonas rurales pobres, y más concretamente para las

niñas que viven en ellas. Las TBI bajas se dan sobre todo en los países de habla francesa (por ejemplo, en Burkina Faso, Congo, Malí, Djibuti y Níger son inferiores al 60%). No obstante, en una mayoría de países las TBI han aumentado entre 1998 y 2002, sobre todo en aquellos donde eran más bajas. Así, Guinea, Níger, la República Unida de Tanzania, Senegal y Yemen lograron progresos impresionantes en este periodo, registrando aumentos del 30% o más (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico). Entre las excepciones a esta regla figura Omán, donde la TBI disminuyó en más de un 12%.



Se estima que, de aquí a 2010, un 10% de todos los niños en edad escolar del África Subsahariana quedarán huérfanos debido a la epidemia del sida y otras enfermedades, y también a causa de los conflictos armados.

Número de alumnos en primaria

Desde 1998 a 2002, el número total de niños matriculados en la enseñanza primaria pasó de 655 a 671 millones (Cuadro 2.3). Es alentador observar que el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental registraron los mayores aumentos de niños matriculados: unos 20 millones en cada región, lo cual supuso un aumento de las TBE de esas dos regiones que se cifró en un 11,2% y un 7,4%, respectivamente. La escolarización sigue representando, no obstante, un gran desafío en el África Subsahariana, una región confrontada al problema de una fuerte natalidad. En efecto, entre 2000 y 2015 es previsible que la población en edad escolar de la región aumente en un 32%, esto es,

en 34 millones de alumnos. Se estima de aquí a 2010 un 10% de todos esos niños quedarán huérfanos debido a la epidemia del sida y otras enfermedades, y también a causa de los conflictos (Fredrikson, 2005b). Asimismo, se prevén para ese mismo periodo aumentos sustanciales de la población en edad escolar –un 20% aproximadamente– en el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes.

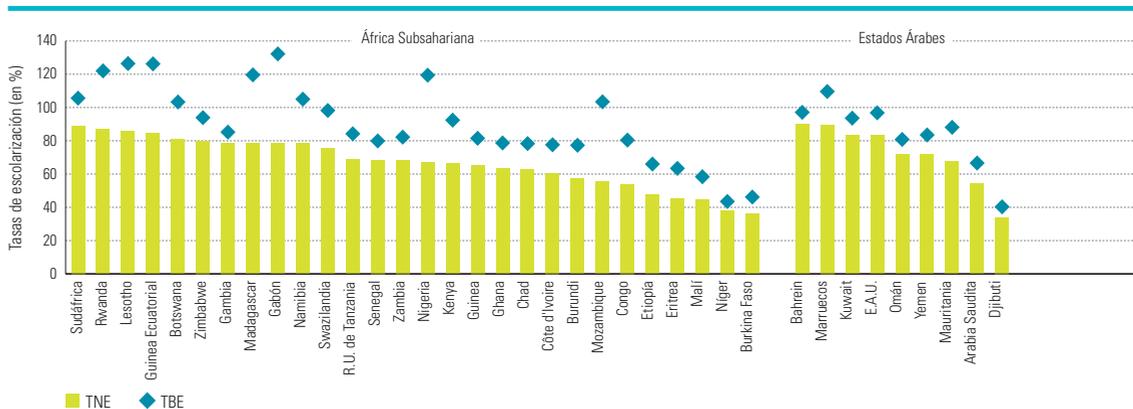
Al mismo tiempo, es previsible que la población en edad escolar permanezca constante en América Latina y el Caribe y disminuya en Asia Oriental y el Pacífico (-4%), Europa Central y Oriental (-17%) y Asia Central (-23%). De hecho, entre 1998 y 2002 el número de alumnos de primaria disminuyó en Asia Oriental y el Pacífico, debido esencialmente

Cuadro 2.3: Número de niños escolarizados en primaria, por región (1998 y 2002)

	Total de niños escolarizados				Tasas brutas de escolarización			Tasas netas de escolarización		
	1998	2002	Diferencia		1998	2002	Diferencia	1998	2002	Diferencia
	(en miles)	(en miles)	(en miles)	%	%	%	(puntos porcentuales)	%	%	(puntos porcentuales)
Mundo	655.343	671.359	16.015	2	101	104	3,1	83,6	84,6	1,0
Países en desarrollo	569.072	589.291	20.219	4	100	104	3,6	82,0	83,2	1,2
Países desarrollados	70.399	67.880	-2.519	-4	102	101	-1,5	96,6	95,6	-0,9
Países en transición	15.872	14.187	-1.685	-11	101	106	5,1	85,4	89,1	3,7
África Subsahariana	81.319	100.670	19.351	24	80	91	11,2	56,2	63,5	7,3
Estados Árabes	34.725	37.137	2.411	7	90	94	4,1	78,1	82,6	4,5
Asia Central	6.891	6.396	-495	-7	99	102	2,7	88,9	89,9	1,0
Asia Oriental y el Pacífico	217.317	207.054	-10.263	-5	112	111	-0,6	95,7	92,1	-3,7
Asia Meridional y Occidental	158.096	175.527	17.431	11	95	102	7,4	78,6	82,5	3,9
América Latina y el Caribe	78.656	69.498	-9.158	-12	121	119	-2,0	94,4	96,4	2,0
América del Norte y Europa Occidental	52.856	51.945	-911	-2	103	101	-1,8	96,3	95,3	-1,0
Europa Central y Oriental	25.484	23.133	-2.351	-9	97	99	2,1	87,2	89,0	1,7

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.5: Tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria (2002)



Nota: Se han excluido los países con TNE superiores al 90%. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

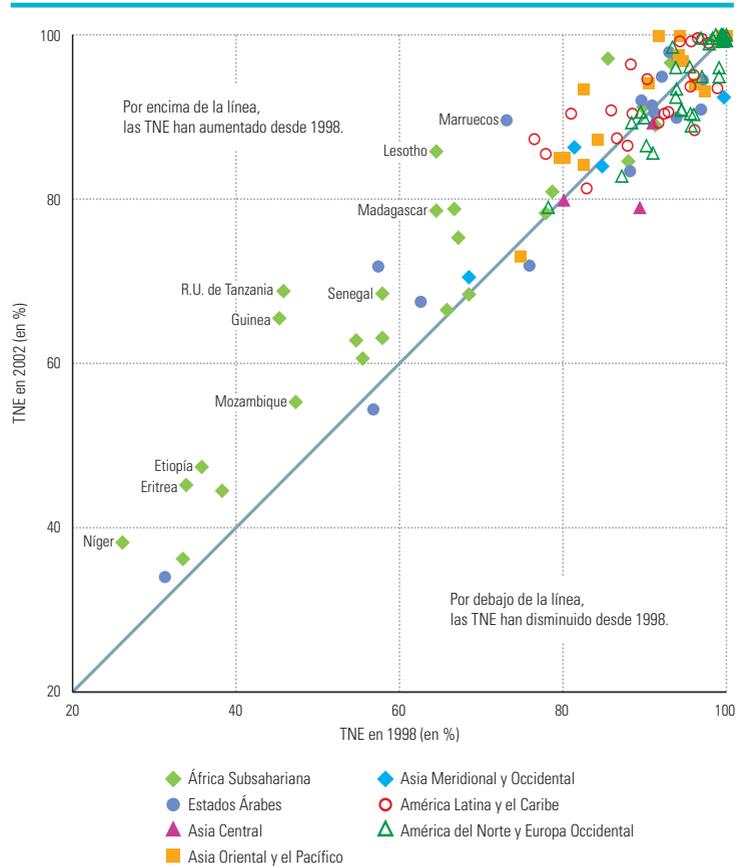
al descenso de la tasa de natalidad en China. También se observó una disminución en ese mismo periodo en América Latina y el Caribe, provocada principalmente por el cambio de la definición de la enseñanza primaria en Brasil.⁴

En el Gráfico 2.5 se comparan la TBE y la TNE en primaria por país (véase también el Cuadro 5 del Anexo Estadístico). La TBE se puede interpretar como una medición de la capacidad global de absorción de los sistemas escolares en términos puramente cuantitativos. Se puede considerar que los sistemas escolares con una TBE igual o superior al 100% poseen la capacidad para acoger en las aulas a todos los niños en edad de ir a la escuela primaria, aun cuando no los acojan en realidad, esto es, si su TNE no alcanza el 100%. Una diferencia importante entre la TBE y la TNE indica que los niños escolarizados no avanzan regularmente de grado a grado y que, por lo tanto, la eficacia interna del sistema es susceptible de mejora. Así ocurre en muchos países del África Subsahariana (por ejemplo Gabón, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Madagascar, Mozambique, Nigeria y Rwanda), así como en la India y Nepal.

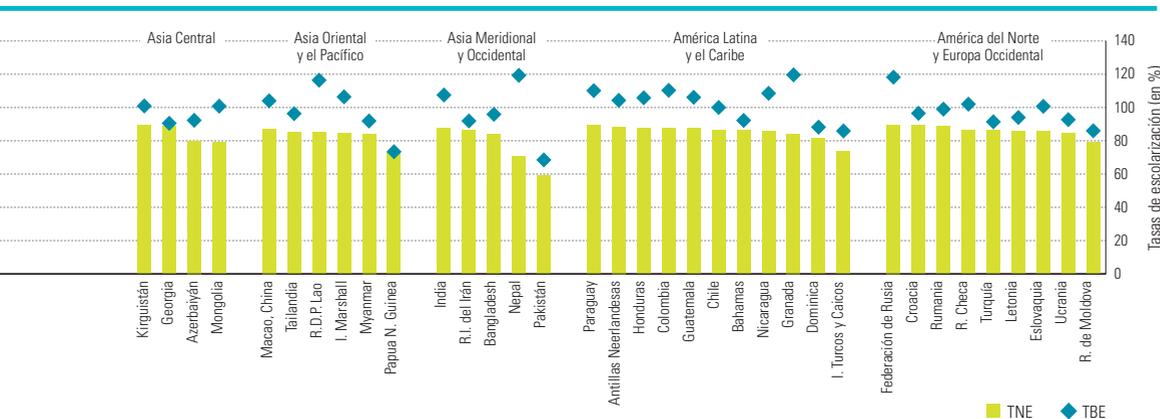
Algunos países se caracterizan por poseer TBE muy inferiores al 100% y TNE iguales o inferiores al 50%, por ejemplo Burkina Faso, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Malí y Níger.

En 2002, las TNE aumentaron en los dos tercios aproximadamente de los países sobre los que se dispone de datos, en particular en la casi totalidad de los que presentaban TNE inferiores al 80% en 1998 (Gráfico 2.6). Los progresos fueron especialmente importantes (más del 20%) en siete países del África Subsahariana (Eritrea, Etiopía, Guinea, Lesotho, Madagascar, Níger y República

Gráfico 2.6: Tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1998 y 2002)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.



4. En Brasil, la duración oficial de la enseñanza primaria estaba fijada en seis años en 1998, pero en 2002 se redujo a cuatro. Por eso, los datos relativos a esos dos años no son comparables.

A pesar del incremento constante del número de alumnos de primaria en 2002, todavía quedaban por escolarizar en ese nivel de enseñanza unos 100 millones de niños en edad de ir a la escuela.

Unida de Tanzania) y dos Estados Árabes (Marruecos y Yemen). Algunos de los países que registraron progresos han suprimido recientemente el pago de los derechos de escolaridad, por ejemplo Guinea, Lesotho y la República Unida de Tanzania. En Níger, la TNE aumentó en un tercio y pasó del 26% al 38% después de que el gobierno adoptase medidas para proporcionar servicios educativos a las zonas desfavorecidas. No obstante, este país seguía presentando en 2002 una de las TNE más bajas del mundo. Benin es otro ejemplo notable de la labor gubernamental realizada para mejorar la escolarización de los grupos desfavorecidos (Recuadro 2.1).

Niños sin escolarizar en primaria

A pesar del incremento constante del número de alumnos de la enseñanza primaria y del hecho de que el número de niños sin escolarizar haya disminuido desde 1998 en unos siete millones, en 2002 todavía quedaban por escolarizar en ese nivel de

enseñanza unos 100 millones de niños en edad de ir a la escuela (Cuadro 2.4). En 1998, las niñas representaban el 58% de los niños sin escolarizar, y en 2002 el 55%. El 70% del total mundial de los niños sin escuela se concentra en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. Hay 19 países que cuentan con más de un millón de niños sin escolarizar. Diez de ellos pertenecen a la región del África Subsahariana (en particular, algunos con poblaciones relativamente pequeñas como Burkina Faso, Malí y Níger, que se ven así confrontados a un problema enorme) y otros tres son los países más poblados del Asia Meridional (Bangladesh, la India y Pakistán).

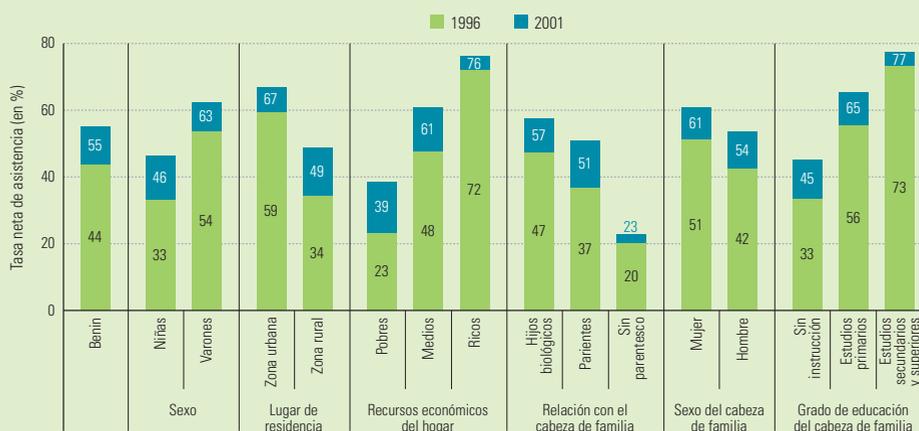
No obstante, estas cifras sobrestiman levemente el número real de niños sin escolarizar porque incluyen a niños matriculados en niveles de educación distintos de la enseñanza primaria. Tal como se explica en el Recuadro 2.2, se está trabajando actualmente para mejorar estas estadísticas.

Recuadro 2.1 La reducción de las disparidades de participación en la enseñanza primaria en Benin

La asistencia a la escuela de los niños de edades comprendidas entre 6 y 14 años aumentó de un 44% en 1996 a un 55% en 2001, reduciendo así las disparidades económicas que se daban en la participación en el sistema escolar (Gráfico 2.7). Las muchachas, así como los niños de zonas rurales, medios sociales pobres u hogares en los que el cabeza de familia ha cursado estudios primarios, han sido los principales beneficiarios de esta mejora. Esto es probablemente

una consecuencia de la reforma de la enseñanza primaria, centrada en la educación de las niñas y mujeres, que se está llevando a cabo desde 1992. En 1996 se exoneró del pago de los derechos de escolaridad a las muchachas de las zonas rurales y se creó una red de padres, maestros, organizaciones no gubernamentales y dirigentes de las comunidades para modificar las costumbres familiares imperantes en lo que respecta a la escolarización de las niñas.

Gráfico 2.7: Evolución de las tasas netas de asistencia por grupo de población en Benin (1996 y 2001)



Nota: En lo que respecta a los recursos económicos del hogar, se entiende por "pobres" el 40% de los hogares más desfavorecidos, por "medios" al 40% de los hogares con ingresos superiores a los pobres, y por "ricos" al 20% de los hogares con los ingresos más elevados.
Fuentes: Encuesta de Demografía y Salud, Benin, 1996 y 2001; y Benin (2001).

Cuadro 2.4: Número de niños sin escolarizar en la enseñanza primaria (1998 y 2002)

	1998				2002			
	Total	Varones	Niñas	% de niñas	Total	Varones	Niñas	% de niñas
	(en miles)				(en miles)			
Mundo	106.724	45.316	61.408	58	99.876	45.030	54.846	55
Países en desarrollo	102.052	42.971	59.081	58	95.459	42.701	52.758	55
Países desarrollados	2.367	1.210	1.157	49	2.949	1.593	1.356	46
Países en transición	2.304	1.135	1.170	51	1.468	736	732	50
África Subsahariana	44.581	20.648	23.933	54	40.370	18.367	22.003	55
Estados Árabes	8.491	3.501	4.991	59	6.906	2.882	4.025	58
Asia Central	775	375	400	52	635	294	341	54
Asia Oriental y el Pacífico	8.309	4.158	4.151	50	14.782	7.410	7.372	50
Asia Meridional y Occidental	35.722	12.534	23.189	65	30.109	12.698	17.411	58
América Latina y el Caribe	3.620	1.623	1.997	55	2.084	858	1.226	59
América del Norte y Europa Occidental	1.885	967	918	49	2.421	1.320	1.101	45
Europa Central y Oriental	3.340	1.510	1.830	55	2.569	1.203	1.366	53

Nota: Las sumas de las cifras pueden no ser iguales a los totales indicados porque se han redondeado.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Eficacia interna del sistema de enseñanza primaria

Repetición

Una vez escolarizados, la mayoría de los niños deberían pasar regularmente de un grado a otro, si es que tienen acceso a escuelas de buena calidad. La incidencia de la repetición de grado se puede interpretar, por consiguiente, como una medida de aproximación de la calidad de las escuelas y el aprovechamiento escolar de los alumnos, aunque el número de repeticiones depende mucho del contexto, ya que varía en función de las distintas políticas de admisión al grado superior. Se discute mucho la utilidad pedagógica de la repetición. En algunos países los alumnos son admitidos automáticamente en el grado superior, mientras que otros aplican en este ámbito reglas estrictas basadas en los resultados escolares, tal como se expuso en el Informe de 2005. Dicho sea esto, la incidencia de la repetición de grado merece ser examinada y su reducción constituye una prioridad en muchos planes nacionales de educación. En 2002, la tasa de repetidores en primaria era inferior a un 3% en la mayoría de los países sobre los que se dispone datos (véase el Cuadro 6 del Anexo Estadístico). No obstante, esa tasa es mucho más alta –más del 15%– en más de la mitad de los países del África Subsahariana, llegando a alcanzar un 34% en Gabón y un 40% en Guinea Ecuatorial, por ejemplo. En Brasil, Guatemala, Mauritania, Marruecos, Nepal y la República Democrática Popular Lao, esa tasa se acerca al 20% o lo supera.

En algunos países se han adoptado iniciativas para disminuir las repeticiones. En Burkina Faso, Malí y Níger, por ejemplo, se ha tratado de reducir la tasa de repetidores a un 10%, dividiendo el ciclo

Recuadro 2.2 ¿Cuántos niños hay sin escolarizar?

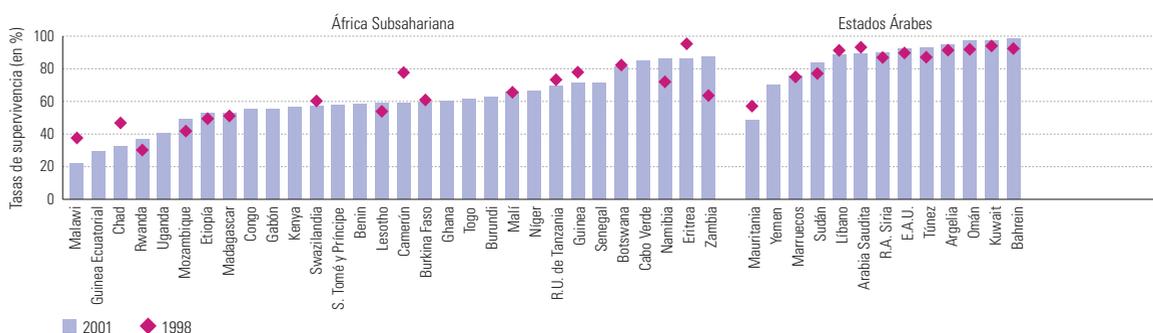
El número de niños sin escolarizar es posiblemente la estadística de educación más citada, si bien es la que resulta más difícil de calcular con exactitud. Las cifras del Cuadro 2.4, por ejemplo, se refieren a todos los niños en edad de cursar primaria que no están matriculados en las escuelas de este nivel de enseñanza, que se hallan realmente fuera del sistema escolar, o que están matriculados en otros niveles de enseñanza. Por lo tanto, esas cifras están sobreestimadas.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y el UNICEF han realizado una labor conjunta para mejorar la estimación del número de niños sin escolarizar:

- Sobre la base de datos administrativos, el IEU ha estimado que en 2002 un 0,8% del total de los niños en edad de cursar primaria estaban escolarizados en centros de enseñanza preescolar y un 2,3% en centros docentes de secundaria. Lo primero que se debe hacer es deducir del número de niños sin escolarizar a los que hallándose en edad de cursar primaria están matriculados, en realidad, en un centro docente de secundaria, con lo cual el número total de niños sin escuela baja a la cifra de 85,5 millones en 2002. Por desgracia, la falta de datos fiables impide efectuar esta misma operación con los niños que frecuentan los centros de enseñanza preescolar.
- Los datos administrativos se van a completar, siempre que sea posible, con los procedentes de las encuestas sobre las familias, ya que estos últimos pueden ser más exactos en lo que atañe a la asistencia real a la escuela (por oposición a los datos sobre la matrícula de los niños, que miden el número de los que se han inscrito a principios del año escolar). No obstante, a diferencia de las fuentes de datos administrativos, las encuestas sobre las familias representativas a nivel nacional que suministran datos comparables en el plano internacional no se efectúan anualmente. Esto plantea un problema cuando se trata de establecer las series cronológicas de datos necesarios para efectuar el seguimiento de los progresos realizados hacia la EPU.

de la enseñanza primaria en tres subciclos, excluyendo la repetición dentro de cada subciclo y limitándola entre los subciclos (Damiba, 2005b). No obstante, solamente Níger ha logrado cubrir su objetivo, reduciendo la tasa de repetición de

Gráfico 2.8: Tasas de supervivencia en el último grado de la enseñanza primaria (1998/1999 y 2001/2002)



Nota: Sólo figuran los países con una tasa de supervivencia inferior al 95% en un año por lo menos. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

La retención de los niños en el sistema escolar hasta el último grado de primaria es un problema importante en la política de educación.

un 12,2% en 1998 a un 7,3% en 2002. La disminución observada en Burkina Faso ha sido moderada (la tasa ha pasado del 17,7% al 15,1%), mientras que en Malí el porcentaje de los repetidores en el número total de alumnos aumentó, pasando del 17,4% al 19,8%, lo cual induce a pensar que las nuevas normas no se han aplicado en realidad.

Retención

La retención de los niños en el sistema escolar hasta el último grado de primaria es un problema importante en la política de educación. En casi una tercera parte de los países sobre los que se dispone de datos para 2001, menos de los dos tercios de una cohorte de alumnos ingresados en primaria alcanzaron el último grado de este nivel enseñanza. También se observan tasas bajas de supervivencia en el último grado de primaria en casi un 70% de los países del África Subsahariana, así como en Bangladesh, Camboya, la India, Nepal, Papua Nueva Guinea, la República Democrática Popular Lao y algunos países de América Latina y

el Caribe. La tasa más baja es la de Malawi (22%). En el Gráfico 2.8 se muestra que las tasas de supervivencia escolar no han cambiado prácticamente desde 1998, aunque hayan experimentado una clara mejora en algunos países, por ejemplo en Camboya, Namibia, la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Zambia. En cambio, la situación se ha deteriorado considerablemente en Chad, Camerún, Malawi y Papua Nueva Guinea.

Terminación de los estudios primarios

La EPU sólo se logrará cuando todos los niños tengan acceso a la enseñanza primaria y la terminen. La estimación de las tasas de terminación de los estudios primarios plantea problemas metodológicos. En efecto, no se ha llegado a un consenso sobre la noción misma de terminación. ¿Se puede considerar que han terminado los estudios de primaria todos los alumnos que llegan al último grado, o solamente aquellos que terminan ese grado con éxito? ¿Cómo se deben tratar las distintas definiciones del "éxito" dadas por los países?

Además, la mayoría de los indicadores actualmente disponibles sobre la terminación de los estudios son las tasas brutas, que comprenden a todos los niños de una cohorte y no efectúan una distinción entre los que no finalizan la primaria porque ni siquiera han sido escolarizados y los que no han logrado llegar al último grado o terminarlo, pese a haber estado escolarizados. Para evaluar la eficacia interna de un sistema escolar, sólo se debe tener en cuenta a esta última categoría de niños. Al igual que en el caso de las tasas de supervivencia, es preferible centrarse en los niños que han sido escolarizados efectivamente en primaria y estimar cuántos de ellos han logrado terminarla con éxito.⁵

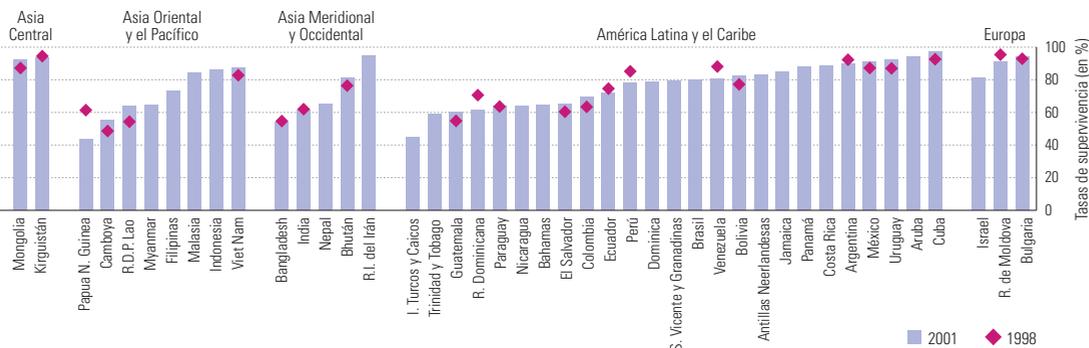
En el Gráfico 2.9 se muestran las tasas de supervivencia en el último grado de primaria en

Gráfico 2.9: Tasa de supervivencia en el último grado de la enseñanza primaria y porcentaje de alumnos que finalizan sus estudios primarios en un grupo de países seleccionados (2001)



Fuentes: Cuadro 7 del Anexo Estadístico y base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

5. Según este enfoque, la tasa de terminación de estudios de una cohorte se calcula como el producto de la proporción de graduados de primaria –esto es, el número de graduados dividido por el porcentaje de nuevos alumnos matriculados en el último grado de primaria– y de la tasa de supervivencia en el último grado.



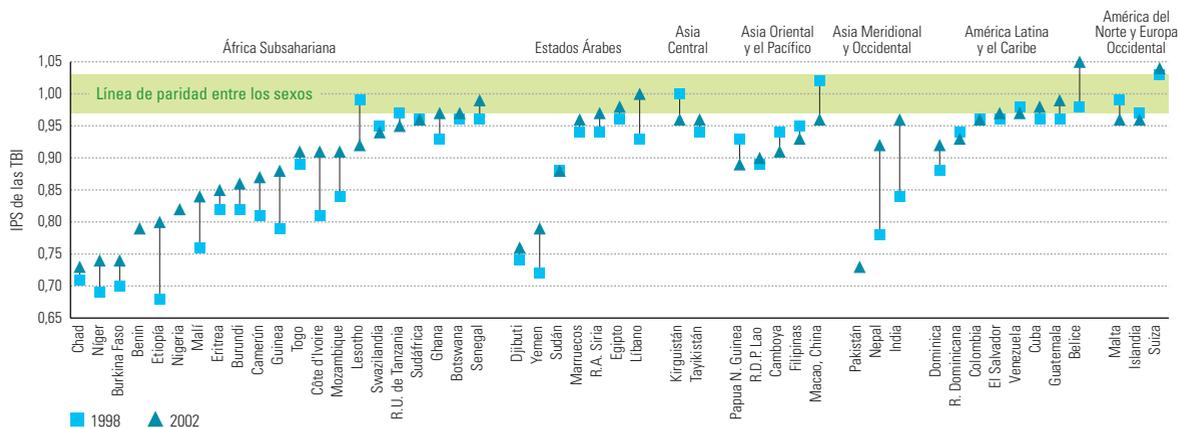
algunos países, así como la proporción de alumnos de ese grado que consiguieron terminarlo en 2001. En la mayoría de los países, no todos los niños que llegan a ese grado logran finalizarlo. Este fenómeno es especialmente acusado en el África Subsahariana. Aunque las tasas de retención y terminación de estudios suelen indicar el grado de calidad de la educación, en algunos países las tasas de terminación pueden indicar también que se aplican políticas de selección muy estrictas porque el número de plazas disponibles en el primer ciclo de secundaria es limitado. Por lo tanto, es necesario mejorar la calidad de la educación y ampliar el acceso a la enseñanza secundaria para lograr plenamente la EPU.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria

Las disparidades entre los sexos en primaria se deben, ante todo y sobre todo, a las desigualdades que se dan en materia de escolarización en el primer grado de este nivel de enseñanza. Las tasas de ingreso correspondientes a 2002 indican que un 60% de los 159 países sobre los que se dispone de datos habían logrado ya la paridad entre los sexos (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico). La mayoría de esos países pertenecen a las regiones de América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe, Asia Central, y Asia Oriental y el Pacífico. Subsisten disparidades notables entre los sexos en las tasas de

Las disparidades entre los sexos en primaria se deben, ante todo y sobre todo, a las desigualdades que se dan en materia de escolarización en el primer grado de este nivel de enseñanza.

Gráfico 2.10: Disparidades entre los sexos en las TBI de la enseñanza primaria (1998 y 2002)



Nota: Sólo figuran los países en los que se ha observado un IPS inferior a 0,97 o superior a 1,03 en uno de los dos años por lo menos. No se dispone de datos sobre Pakistán correspondientes al año 1998. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

ingreso en países como Burkina Faso, Chad, Níger, y la República Centroafricana, donde los IPS son especialmente bajos (menos de 0,75). No obstante, tal como se muestra en el Gráfico 2.10, se han realizado progresos espectaculares en muchos países, por ejemplo en Côte d'Ivoire, Etiopía, Guinea, el Líbano, Mozambique y Yemen. En Asia Meridional y Occidental se observan importantes variaciones: Pakistán tiene uno de los IPS más bajos del mundo (0,73), mientras que en India y Nepal se han reali-

zados progresos considerables desde 1998, ya que ambos países han alcanzado casi la paridad entre los sexos en 2002 (el IPS de la India pasó de 0,84 a 0,96 y el de Nepal de 0,78 a 0,92). Otros países de esta región ya habían alcanzado la paridad entre los sexos en 1998, por ejemplo Bangladesh, la República Islámica del Irán, Maldivas y Sri Lanka.

Se han realizado progresos en lo que respecta a la paridad entre los sexos en la escolarización, habida cuenta de que 104 países de los 180 sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2002 la habían alcanzado ya en la enseñanza primaria, tal como lo indica la medición del IPS en las TBE (véase el Cuadro 5 del Anexo Estadístico). Las principales disparidades entre los sexos en detrimento de las niñas se concentran actualmente en los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, aunque la situación en estas regiones haya mejorado considerablemente desde 1998 (Cuadro 2.5).

El Gráfico 2.11 indica que se pueden realizar progresos muy rápidos hacia la paridad entre los sexos en los países pobres con tasas de escolarización muy bajas, como lo demuestran los casos de Afganistán, Chad, Benin, Etiopía, Gambia, Guinea, la India, Marruecos, Nepal y Yemen. A pesar de esos progresos, algunos de estos países tienen todavía IPS inferiores a 0,80 en sus TBE. El IPS de Afganistán es el más bajo del mundo, aunque haya pasado de 0,08 en 1998 a 0,52 en 2002.

Una vez escolarizadas, las niñas tienden a obtener mejores resultados escolares que los varones. Esto obedece quizás a una actitud dife-

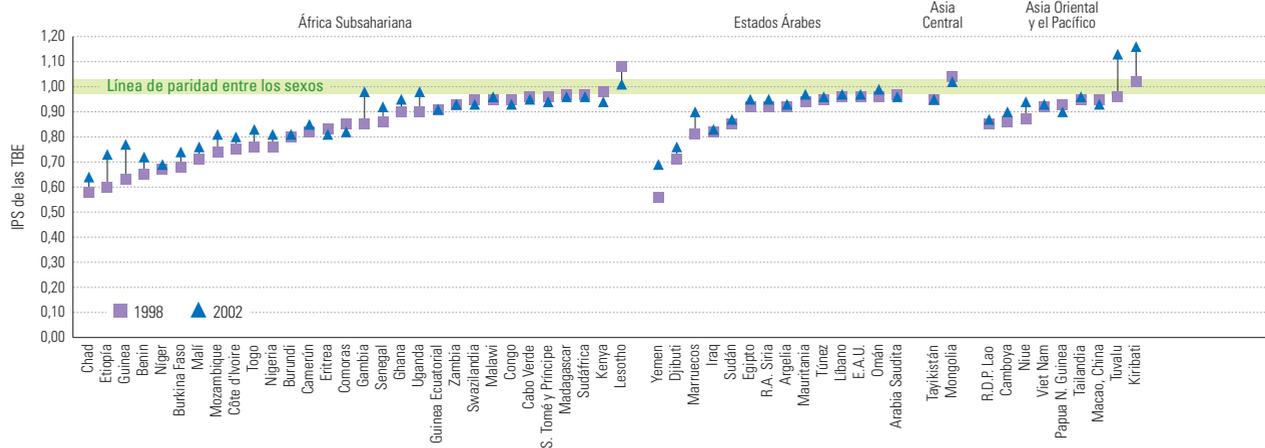
Cuadro 2.5: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria por sexo y región (1998 y 2002)

	Tasas brutas de escolarización					
	1998			2002		
	Varones %	Niñas %	IPS (N/V)*	Varones %	Niñas %	IPS (N/V)*
Mundo	104,5	96,3	0,92	106,6	100,4	0,94
Países en desarrollo	104,9	95,5	0,91	107,3	100,3	0,93
Países desarrollados	101,8	102,3	1,00	100,7	100,4	1,00
Países en transición	101,1	99,9	0,99	106,0	105,1	0,99
África Subsahariana	86,8	73,1	0,84	97,9	84,3	0,86
Estados Árabes	95,7	83,5	0,87	98,6	88,8	0,90
Asia Central	99,5	98,4	0,99	102,5	100,7	0,98
Asia Oriental y el Pacífico	112,1	111,0	0,99	111,7	110,2	0,99
Asia Meridional y Occidental	102,9	85,6	0,83	106,2	97,5	0,92
América Latina y el Caribe	122,9	119,9	0,98	120,8	118,0	0,98
América del Norte y Europa Occidental	102,1	103,0	1,01	100,9	100,7	1,00
Europa Central y Oriental	99,3	95,3	0,96	100,8	98,1	0,97

* Niñas/Varones

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.11: Evolución de las disparidades entre los sexos en las TBE (1998 y 2002)

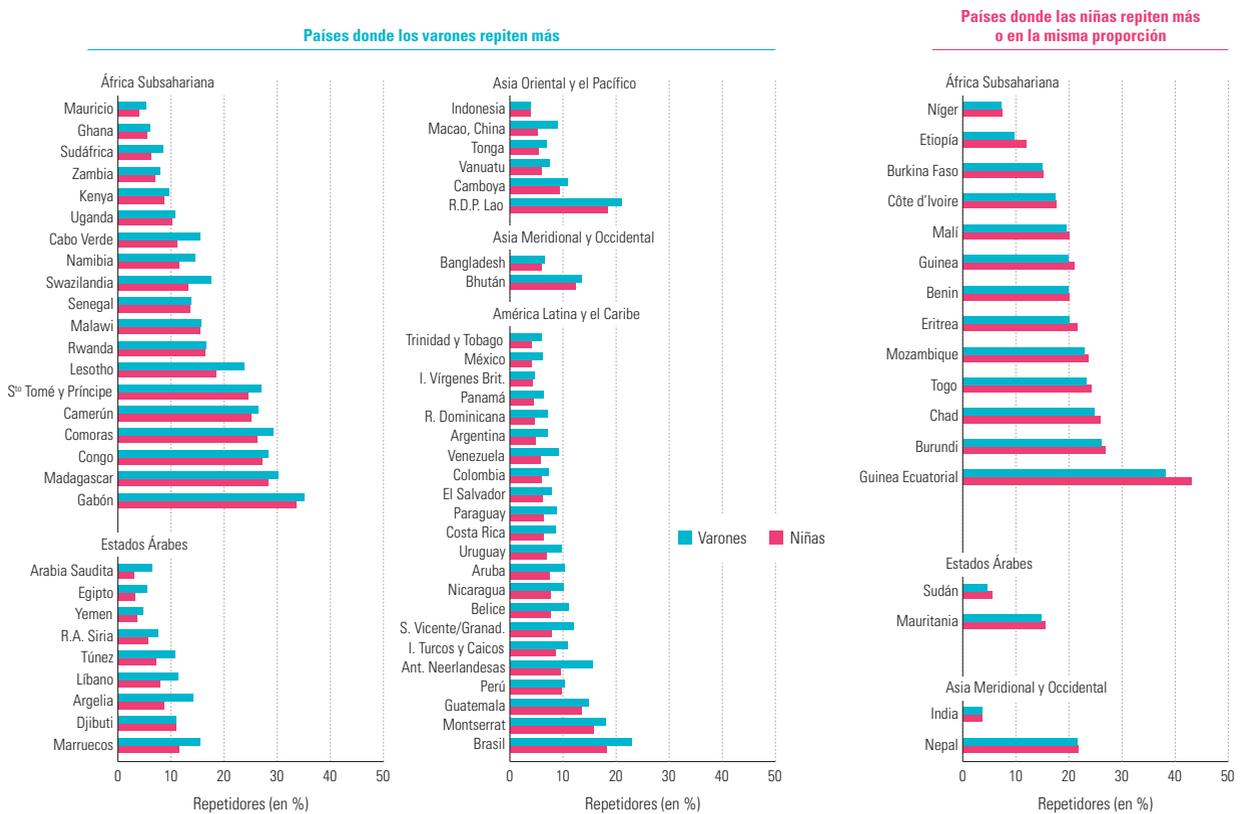


Nota: No figuran los países en los que se ha observado un IPS comprendido entre 0,97 y 1,03 en 1998 o 2002. No se dispone de datos sobre Pakistán correspondientes al año 1998.

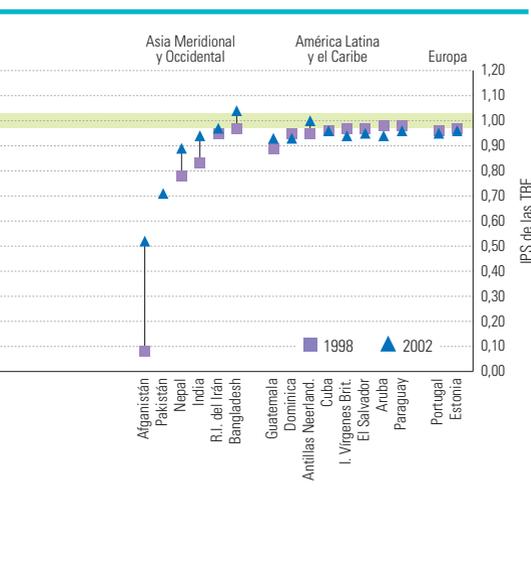
Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.12: Porcentaje de repetidores en la enseñanza primaria (2002)



Nota: No figuran los países en los que se ha observado una tasa inferior al 3%. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 6 del Anexo Estadístico.



rente ante el aprendizaje, o simplemente al hecho de que en los países donde las niñas están menos escolarizadas que los varones, éstas suelen proceder, en general, de capas socioeconómicas de la población más acomodadas que el promedio de los varones. En el Gráfico 2.12 se muestra que las tasas de repetición son más elevadas entre los varones que entre las niñas, e incluso en algunos países pertenecientes a las tres regiones donde las disparidades en favor de los varones son más acusadas (África Subsahariana, Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental) la desventaja de las niñas apenas es significativa. En América Latina y el Caribe, el hecho de que entre los varones se den tasas de repetición superiores y tasas de supervivencia inferiores tiene como consecuencia que las muchachas constituyan la mayoría de los alumnos en la enseñanza secundaria y superior (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico).

Además, entre las niñas se dan por regla general tasas de supervivencia más altas que entre

Una vez escolarizadas, las niñas tienden a obtener mejores resultados escolares que los varones.

El logro de la Educación para Todos depende de los progresos que se realicen en la enseñanza secundaria y superior, así como en la educación básica.

los varones. Este fenómeno es universal en todas las regiones del mundo, salvo en el África Subsahariana y Asia Central, donde se da la tendencia inversa en una mayoría de países (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico).

El aumento de las tasas de escolarización y los IPS entre 1998 y 2002 ha sido sustancial y está modificando el panorama de conjunto, generando así una demanda masiva de enseñanza secundaria y superior. Satisfacer esta demanda será uno de los mayores desafíos que tendrán que afrontar las políticas de educación en los decenios venideros.

Enseñanza secundaria y superior

El logro de la Educación para Todos depende de los progresos que se realicen en la enseñanza secundaria y superior, así como en la educación básica. Tanto los objetivos de la EPT como los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) incluyen la meta de la paridad en la escolarización

de las niñas y los varones en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, así como la de la igualdad entre los sexos en todos los niveles de la educación para 2015.

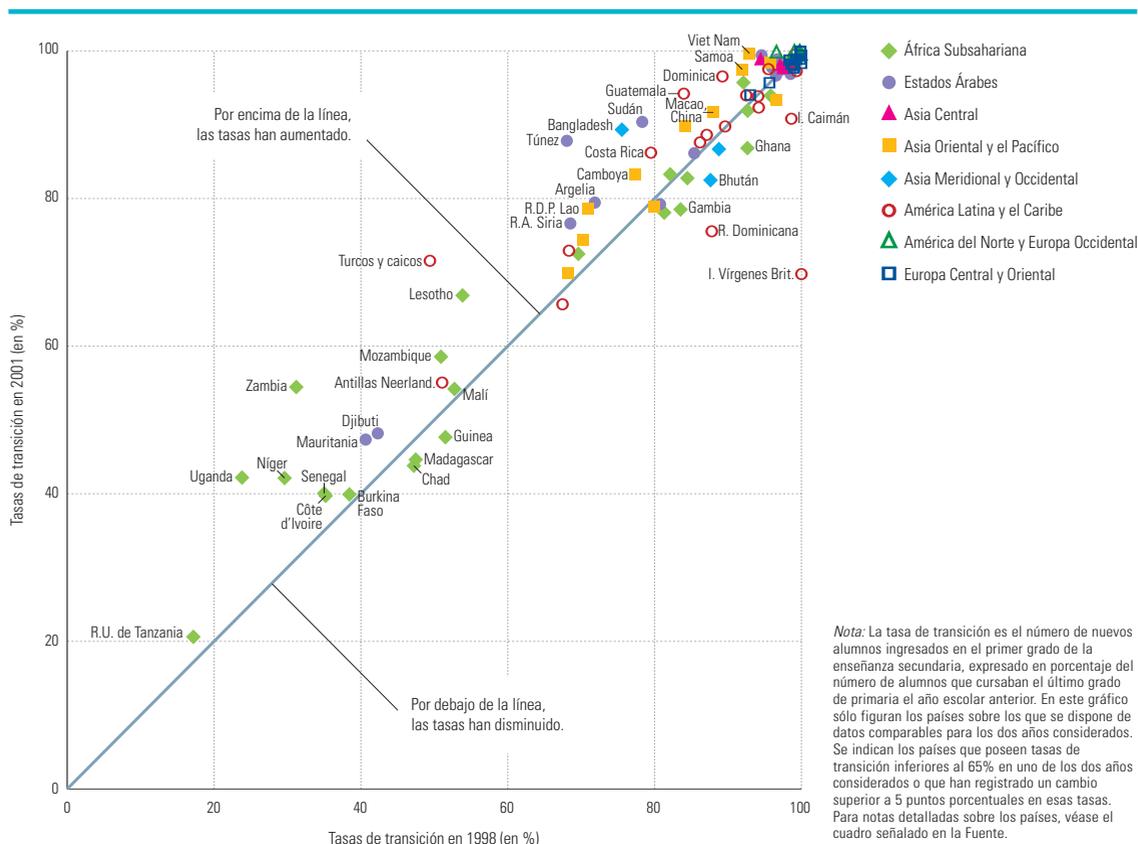
Enseñanza secundaria

El número de alumnos de secundaria ha aumentado considerablemente en todo el mundo entre 1998 y 2002, pasando de 430 millones a unos 500 millones, esto significa un aumento cuatro veces superior al del número de alumnos de la enseñanza primaria. La TBE mundial en secundaria pasó del 60% al 65%, debido al aumento del número de niños que terminan la escuela primaria y al mayor porcentaje de éstos que prosiguen sus estudios en la enseñanza secundaria.

Transición a la enseñanza secundaria y número de alumnos en este nivel de enseñanza

Las tasas de transición aumentaron entre 1998 y 2002 en la mayoría de los países (Gráfico 2.13). El alto grado de esas tasas es un fenómeno común

Gráfico 2.13: Tasas de transición de primaria a la enseñanza secundaria general (1998/1999 y 2001/2002)



hoy en día. En la mitad de los países en desarrollo sobre los que se dispone de datos superan el 80% y, por regla general, sobrepasan el 90% en los países desarrollados y en transición. En un pequeño grupo de países se observaban todavía en 2002 tasas inferiores al 70%, siendo la más reducida la de la República Unida de Tanzania (20%). Las tasas de transición disminuyeron también ostensiblemente en ese periodo en Ghana, Guinea, Madagascar y la República Dominicana.

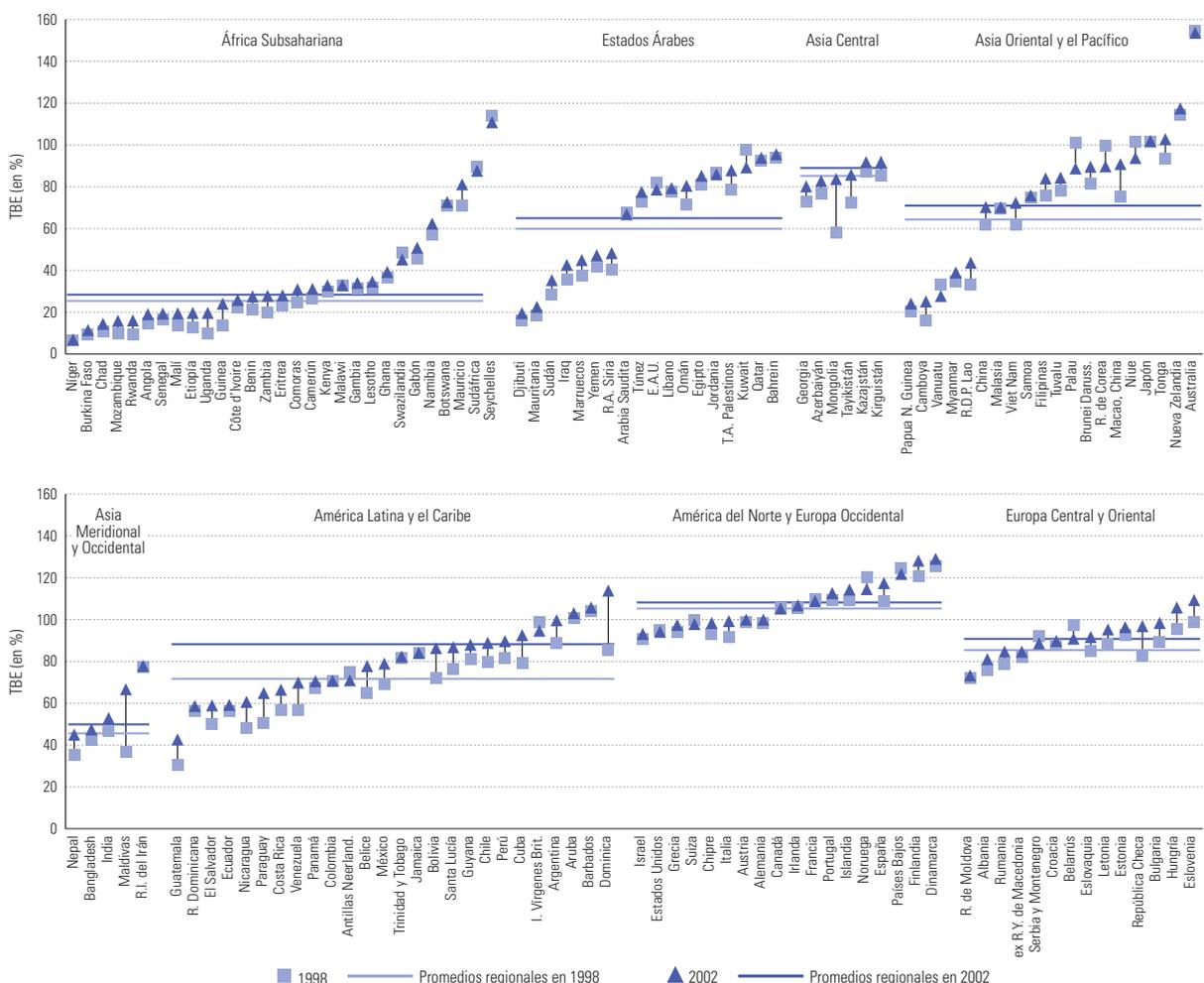
El primer ciclo de la enseñanza secundaria es obligatorio en las tres cuartas partes de los países del mundo, donde se concentra el 80% de los

niños y jóvenes en edad de cursar este nivel de enseñanza (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico). No obstante, de los 109 países en los que ese ciclo de enseñanza es obligatorio y sobre los que se dispone de datos, hay 41 en los que las tasas de transición son inferiores al 90%.

Los perfiles regionales del número de alumnos escolarizados en secundaria son análogos a los que se observan en la enseñanza primaria, pero los contrastes son más acusados. Por regla general, los países de la OCDE han logrado universalizar prácticamente la enseñanza secundaria. En Europa Central y Oriental, Asia Central y América Latina y el Caribe se observan también

El número de alumnos de secundaria ha aumentado considerablemente en todo el mundo entre 1998 y 2002, pasando de 430 millones a unos 500 millones.

Gráfico 2.14: Evolución de las TBE en la enseñanza secundaria (1998 y 2002)



Nota: En este gráfico sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para los dos años considerados. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. *Fuente:* Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

Las tasas de crecimiento del número de estudiantes de enseñanza superior en los países en desarrollo son, por término medio, dos veces más altas que las de los países desarrollados.

TBE elevadas en secundaria. Los niveles de escolarización son muy variables en los Estados Árabes (promedio regional: 65%) y Asia Oriental y el Pacífico (71%). Los promedios regionales más bajos de las TBE son los correspondientes al África Subsahariana (28%) y Asia Meridional y Occidental (50%) (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico).

En el Gráfico 2.14 se muestra la evolución de las TBE entre 1998 y 2002 a nivel nacional y regional. En la mitad de los países aproximadamente, se han registrado progresiones de más de cinco puntos porcentuales. La progresión ha sido especialmente importante en América Latina y el Caribe, así como en Asia Oriental y el Pacífico. En el África Subsahariana, las TBE aumentaron en más de un 15% en algo más de la mitad de los países, por ejemplo en Etiopía, Guinea, Malí, Mozambique, Rwanda y Zambia. La TBE de Uganda se duplicó, pero su nivel inicial era muy bajo. Contrariamente a la tendencia general observada a nivel mundial, se registraron disminuciones sustanciales en algunos países como Swazilandia y Vanuatu que ya presentaban tasas de escolarización bajas en 1998.

Repeticiones de grado en la enseñanza secundaria

Al igual que en la enseñanza primaria, la repetición de grado representa también un problema en la secundaria. En general, los países en los que se observan tasas altas de repetición en primaria también presentan tasas elevadas en secundaria

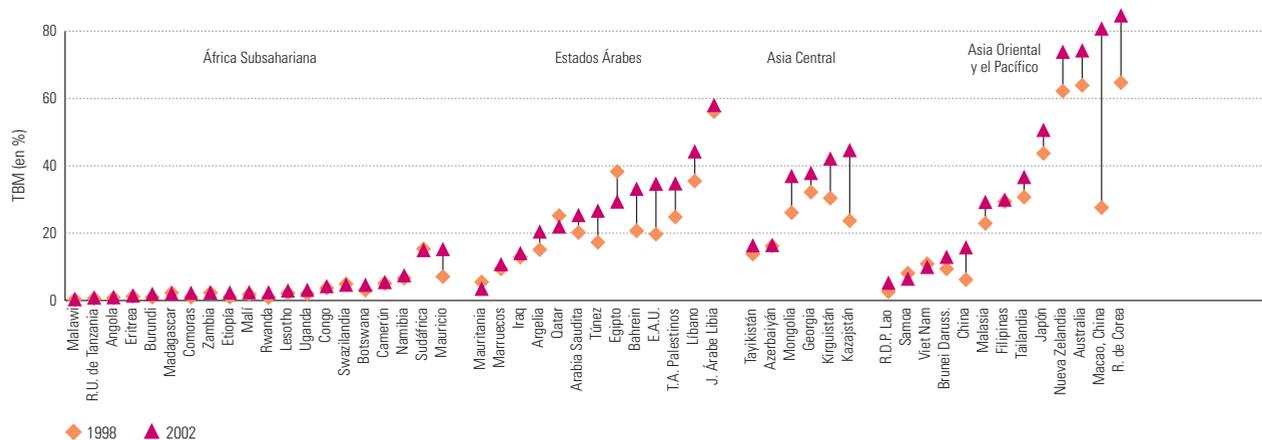
(véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico). Las repeticiones son especialmente frecuentes en el África Subsahariana, donde el porcentaje de alumnos repetidores supera el 10% en la mitad de los países de la región. En 2002, casi un tercio de los alumnos de secundaria de Burkina Faso, Burundi y el Congo habían repetido o estaban repitiendo un grado.

Enseñanza superior

El número de estudiantes de la enseñanza superior ha seguido aumentando con rapidez en todo el mundo, pasando de 90 millones en 1998 a 121 millones en 2002, lo cual supone un incremento de más del 7% anual. Las tasas de crecimiento del número de estudiantes de enseñanza superior en los países en desarrollo son, por término medio, dos veces más altas que las de los países desarrollados. El aumento del número de estudiantes en China –un 24% anual– representa un tercio del aumento registrado a nivel mundial.

El acceso a la enseñanza superior se está ampliando en la inmensa mayoría de los países sobre los que se dispone de datos. En dos tercios de los países, las TBE aumentaron en dos puntos porcentuales entre 1998 y 2002 (Gráfico 2.15). En valor absoluto, las progresiones mayores se registraron en los países desarrollados, pero también se observaron aumentos de más de 10 puntos porcentuales en Argentina, Bahrein, Cuba, los Emiratos Árabes Unidos, Mongolia y los Territorios Autónomos Palestinos.

Gráfico 2.15: Evolución de las tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior (1998-2002)



Nota: En este gráfico sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para los dos años considerados. Los países están clasificados por orden creciente de sus TBE en 2002. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 9A del Anexo Estadístico.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria y superior

Disparidades en la enseñanza secundaria

Las disparidades entre los sexos al principio de la enseñanza secundaria se deben a las observadas en la enseñanza primaria y en la transición de ésta a la secundaria. En el Gráfico 2.16 se muestra la relación entre las disparidades entre los sexos en la TBI en el último grado de primaria y la tasa de transición de primaria al primer ciclo de secundaria.⁶ De los 134 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2001, hay 89 que ya han alcanzado la paridad entre los sexos en la tasa de transición, o están a punto de alcanzarla. Incluso algunos países con sistemas educativos relativamente poco sólidos –por ejemplo, Benin, Guatemala, Mozambique y Sudán– han logrado la paridad entre los sexos en la transición a la enseñanza secundaria, mientras que en muchos Estados –por ejemplo, la India, Marruecos y Uganda– se observan disparidades en favor de las muchachas.

Por otra parte, cabe señalar que varios países se caracterizan por presentar tasas de ingreso en el último grado de primaria y tasas de transición a la enseñanza secundaria más bajas para muchachas que para los varones. Son los mismos países de los que ya se dijo que poseen sistemas de enseñanza primaria insuficientes, por ejemplo Burkina Faso, Camboya, Chad, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Malí, Mauritania y Níger. No obstante, hay que precisar que las disparidades entre los sexos en la tasa de transición suelen ser menos acusadas que las observadas en otras variables relativas a la ense-

ñanza primaria. En Burkina Faso, Etiopía y Níger, las posibilidades de finalizar los estudios primarios de un varón son 1,5 veces mayores que las de una niña, pero sus posibilidades de pasar a la enseñanza secundaria “sólo” son 1,1 veces mayores.

No obstante, se puede decir globalmente que los progresos realizados desde 1998 han sido muy leves en los países donde se observan todavía disparidades entre los sexos en las tasas de transición (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico). Las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización son muy comunes en la enseñanza secundaria, pero pueden darse tanto a favor de las muchachas como de los varones. Sólo 57 países de los 172 sobre los que se dispone de datos habían alcanzado la paridad entre los sexos en 2002. La mayoría de ellos pertenecen a las regiones de Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y América del Norte y Europa Occidental.

En el Gráfico 2.17 se muestra un diagrama de dispersión del IPS de la TBE con respecto al PNB por habitante. Se pueden observar algunas características sorprendentes. En primer lugar, las disparidades en favor de los varones se encuentran casi exclusivamente en países con ingresos bajos: las TBE de los varones sólo superan en más de 10 puntos porcentuales a las de las muchachas en los países donde el PNB por habitante es inferior a 3.800 dólares con paridad de poder adquisitivo (PPA), salvo en los casos de Guinea Ecuatorial y Turquía. En segundo lugar, se observan disparidades en favor de las muchachas en un número

Sólo 57 países de los 172 sobre los que se dispone de datos habían alcanzado la paridad entre los sexos en 2002.

6. Para definiciones más detalladas, véase el Glosario.

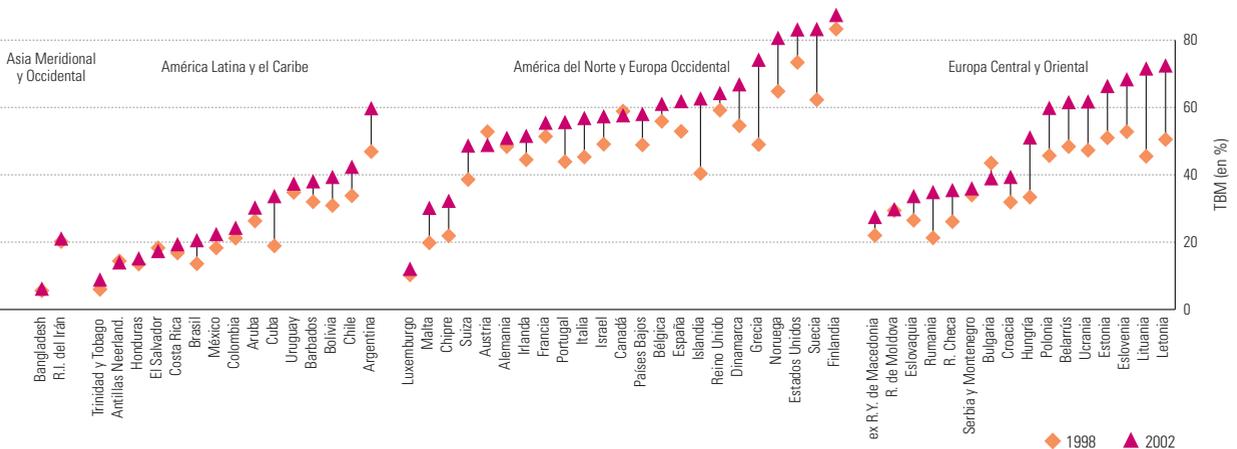
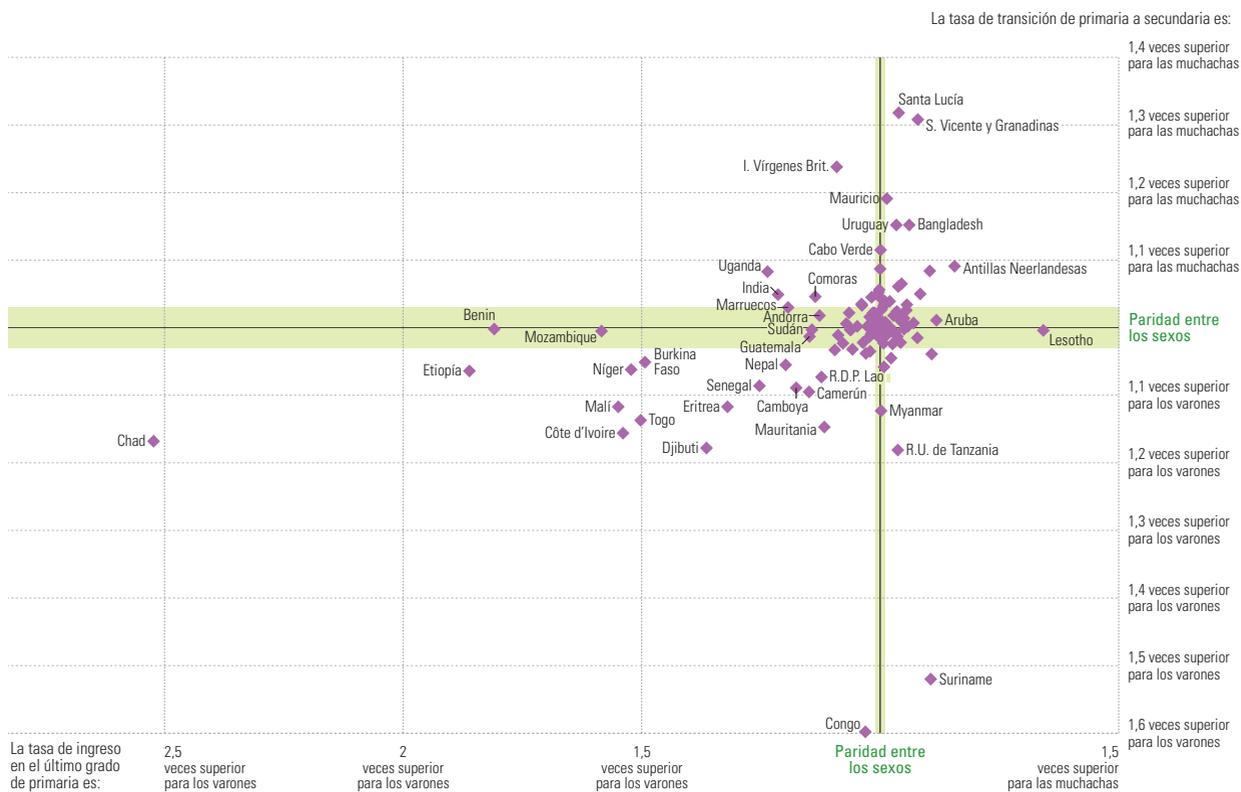


Gráfico 2.16: Comparación de las disparidades entre los sexos al final de la enseñanza primaria y en la transición a la enseñanza secundaria (2001)



Nota: En este gráfico sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para los dos indicadores. Las disparidades se presentan a escala comparable para ambos sexos: las disparidades en favor de las muchachas se expresan por la relación entre el valor del indicador para las muchachas y el valor de éste para los varones, mientras que las disparidades en favor de los varones se expresan por la relación entre el valor del indicador para los varones y el valor de éste para las muchachas. Se indican los países con disparidades superiores a 1 para uno u otro indicador. Para notas detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente.

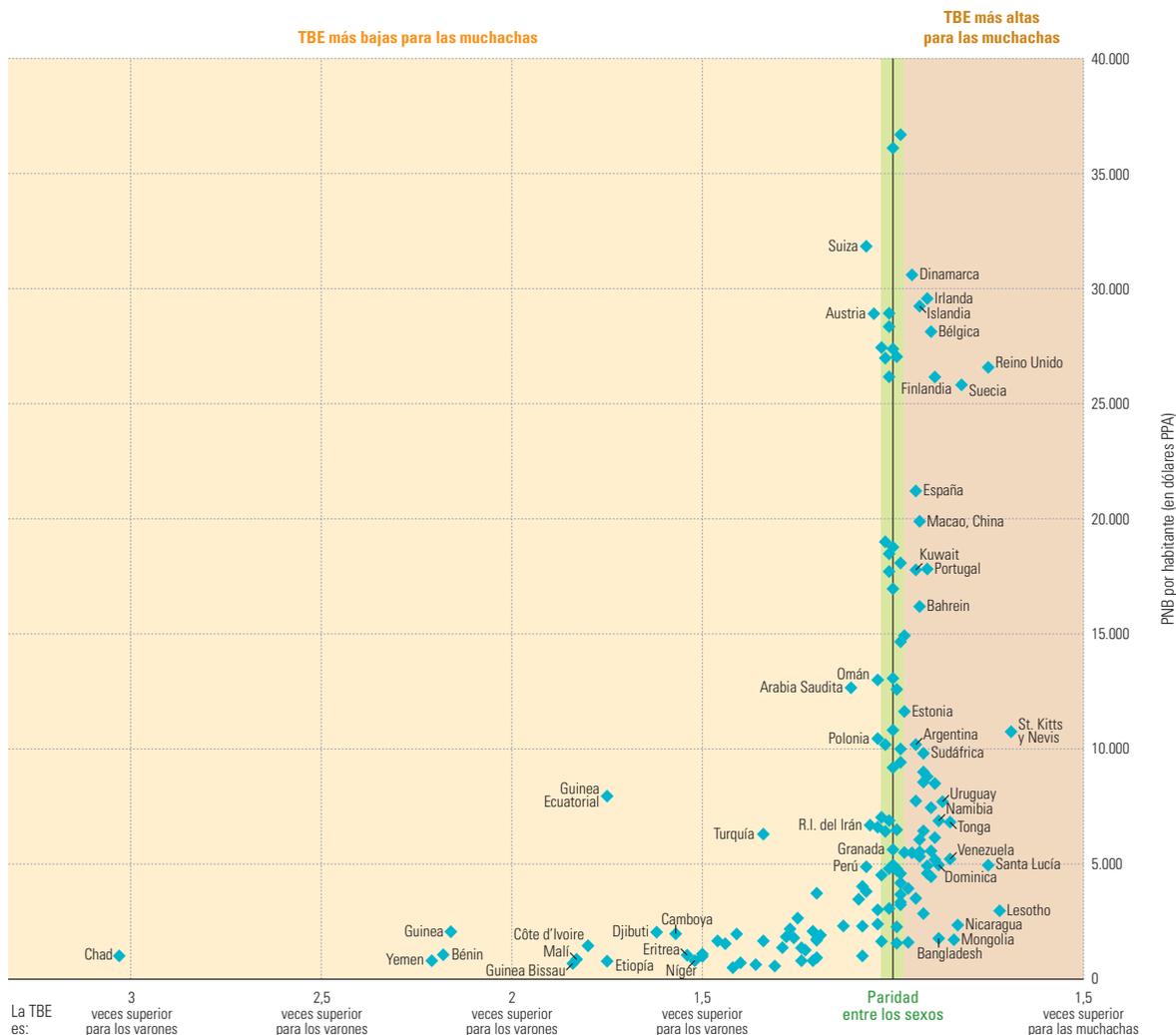
Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico; e Instituto de Estadística de la UNESCO (2005), Cuadro 4.

considerable de países con niveles de PNB por habitante muy variables –desde Lesotho hasta Dinamarca–, lo cual confirma que las disparidades entre los sexos no son un mismo fenómeno para ambos sexos. Las disparidades en favor de los varones son importantes y tienden a manifestarse en los países pobres con sistemas escolares insuficientemente desarrollados. Las disparidades en favor de las muchachas son mucho menos acusadas y se observan con mayor frecuencia allí donde los sistemas escolares están bien desarrollados (la mayoría de los países con TBE altas presentan desequilibrios en favor de las muchachas). Cuando el acceso a la escolarización es limitado a causa del nivel elevado de los costos directos y de oportunidad, las muchachas tienen menos posibilidades que los varones de acceder a la enseñanza secundaria. Cuando el acceso no está restringido por limitaciones financieras, la escolarización de

las muchachas es mayor que la de los varones, sobre todo en el segundo ciclo de secundaria (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2005, Cuadro 5), y además son ellas las que consiguen mejores resultados. Por ejemplo, en los países que han participado en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) realizado por la OCDE (véase más adelante), las muchachas corren bastante menos riesgos que los varones de figurar entre los alumnos con resultados más bajos (OCDE, 2004). Los varones tienen más posibilidades de cursar programas de enseñanza más cortos y menos académicos que no conducen a cursar estudios superiores, y por consiguiente es más probable que dejen antes el sistema escolar (OCDE, 2001).

El rápido crecimiento del número de alumnos de secundaria se ha traducido por la realización de progresos considerables hacia la paridad entre los

Gráfico 2.17: Disparidades entre los sexos en las TBE en la enseñanza secundaria y PNB por habitante (2002)



Nota: No figuran 25 países sobre los que no se dispone de datos relativos al PNB por habitante: en 9 de ellos se ha conseguido la paridad entre los sexos; en 12 se observan TBE superiores para las muchachas; y en 4 se observan TBE superiores para las niñas. Para notas detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente.
Fuente: Cuadros 1 y 8 del Anexo Estadístico.

sexos entre 1998 y 2002, lo cual ha conducido a una cierta convergencia entre los países con TBE altas y los que tienen TBE bajas. En efecto, en casi cuatro de cada cinco países que presentaban un IPS en la TBE de secundaria inferior a 0,80 en 1998, el IPS mejoró en 2002. En este caso se encuentran Camboya, Chad, Guinea, la India, Uganda y Yemen. No obstante, se ha comprobado la existencia de una tendencia inversa en Djibuti, Eritrea, Etiopía, Guinea Ecuatorial y Rwanda, así como en Myanmar y Omán, dos países que habían alcanzado ya en 1998 la paridad entre los sexos.

Los niveles de aprovechamiento escolar más elevados de las muchachas en secundaria los pone de manifiesto el hecho de que sus tasas de repetición son más bajas (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico). Globalmente, los varones repiten grado con mayor frecuencia que las muchachas. Se pueden observar algunas excepciones a esta regla, sobre todo en el África Subsahariana, y más concretamente en los países de esta región donde las disparidades en la escolarización se dan en favor de los varones.

La paridad entre los sexos en la enseñanza superior constituye una excepción cuando se estima país por país.

Disparidades en la enseñanza superior

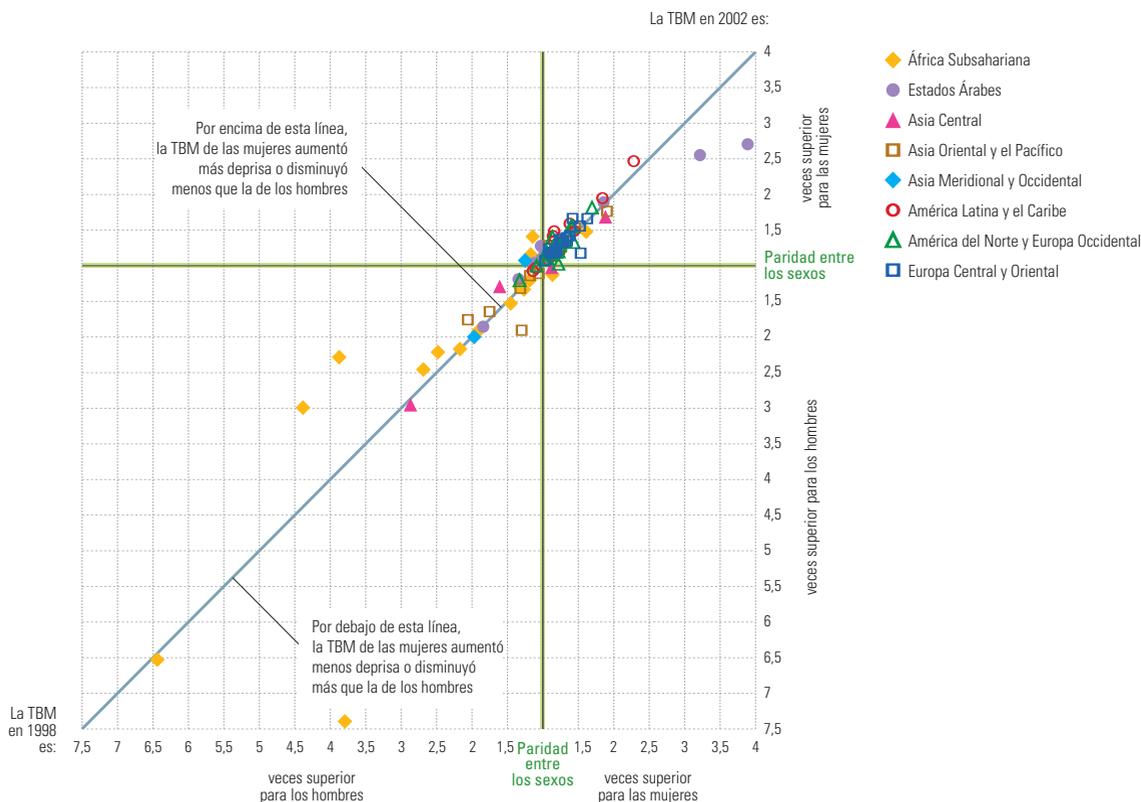
En el plano mundial, el número de varones y el de muchachas que cursan estudios en la enseñanza superior son casi iguales. La paridad entre los sexos en la enseñanza superior constituye una excepción cuando se estima país por país, y sólo se da en cuatro de los 142 países sobre los que se dispone de datos (Alemania, Chipre, Georgia y Territorios Autónomos Palestinos). Las disparidades en favor de las mujeres son aún más frecuentes que en la enseñanza secundaria, pero su perfil es similar: las tasas de matrícula de las mujeres son más altas que las de los hombres en la mitad de los países en desarrollo (47 países de un total de 93) y en la mayoría de los países desarrollados y en transición (42 países de un total de 49), y en uno de cada seis países son superiores en un 50%. Al igual que en la enseñanza primaria y secundaria, las disparidades en favor de los hombres son una característica de la mayoría de los países del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental, así

como de algunos Estados Árabes y unas cuantas naciones de Asia Central. Globalmente, el desarrollo de la enseñanza superior entre 1998 y 2002 ha beneficiado en especial a las mujeres, tal como puede verse en el Gráfico 2.18.

Resultados del aprendizaje

Además de los progresos en la escolarización, la realización de la Educación para Todos exige mejoras de la calidad del aprendizaje en todo el sistema escolar. Teniendo en cuenta que la calidad fue el tema principal del Informe de 2005, el análisis se centra aquí exclusivamente en los datos recién publicados sobre los resultados del aprendizaje, en consonancia con la formulación del sexto objetivo de la EPT que hace hincapié en los resultados "mensurables". Los datos proceden de la encuesta 2000-2002 del Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la

Gráfico 2.18: Evolución de la disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matrícula en la enseñanza superior entre 1998 y 2002



Nota: En este gráfico sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos comparables para los dos años considerados.

Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

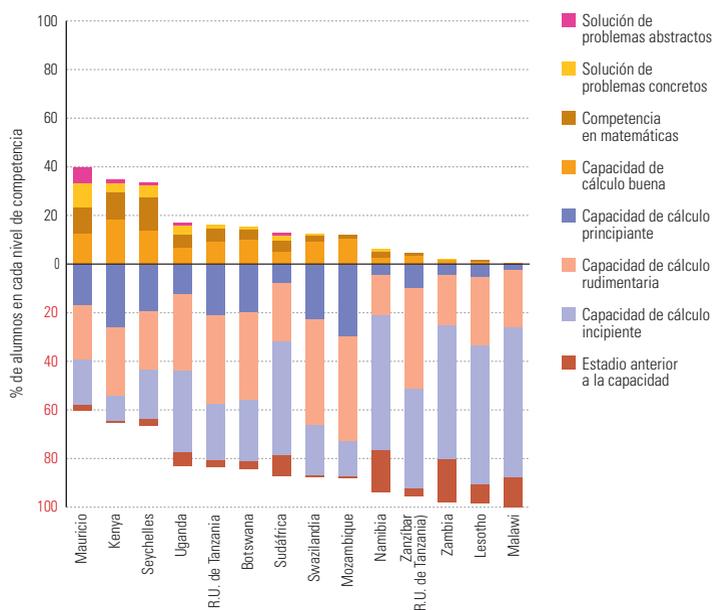
Fuente: Cuadro 9A del Anexo Estadístico.

Educación [SACMEQ II]⁷ y de los estudios 2003 de la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia [TIMSS]⁸ y del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA].⁹

Si bien es cierto que la calidad de la enseñanza no se limita a los resultados del aprendizaje, el objetivo de todo sistema escolar, en última instancia, es alcanzar los mejores niveles de dominio de las disciplinas académicas. Los datos de la encuesta SACMEQ II (Gráfico 2.19) demuestran que la calidad es un problema importante en todos los países del África Subsahariana abarcados por esa encuesta, aunque en diverso grado. Prácticamente ninguno de los alumnos de Malawi, Lesotho y Zambia participantes en la encuesta alcanzó uno de los cuatro niveles más altos de la escala establecida para las competencias en cálculo y aritmética. En cambio, más de un tercio de los alumnos de Kenya, Mauricio y Seychelles alcanzaron uno de esos niveles. Como se ha mostrado en las secciones anteriores del presente capítulo, estos dos últimos países presentan indicadores cuantitativos manifiestamente mejores que los de los países continentales de esta región.

La insuficiencia del aprovechamiento escolar es también preocupante en niveles más altos del sistema educativo. Los datos de la TIMSS relativos a 2003 (Gráfico 2.20) –que se refieren a alumnos del Grado 8, correspondiente al primer ciclo de secundaria– ponen de relieve un acentuado contraste entre los países con tasas de escolarización altas y niveles de aprovechamiento escolar elevados (en particular, los de Europa y América del Norte, así como algunas naciones del Asia Oriental)¹⁰ y los países donde las tasas de escolarización más bajas van de par con un aprovechamiento escolar muy inferior. La mayoría de los

Gráfico 2.19: Resultados del estudio SACMEQ II (2000-2002): competencias en cálculo de los alumnos de 6º Grado en algunos países del África Subsahariana



Nota: Los países se han clasificado en orden creciente, en función de los de los resultados en los cuatro niveles más bajos. *Fuente:* Cálculos del IEU efectuados a partir de la base de datos del estudio SACMEQ II.

alumnos de los países participantes del África Subsahariana (Botswana, Ghana y Sudáfrica), así como los escolares de Chile, Filipinas y Marruecos no alcanzan el nivel de referencia más bajo en matemáticas. La insuficiencia del aprovechamiento no sólo es un motivo de preocupación para otros países en desarrollo participantes en la TIMSS, sino también para algunas naciones de Europa Central y Oriental en las que se puede considerar que un 20% o más de los alumnos del Grado 8 no obtienen resultados suficientes en matemáticas.

Los datos del estudio del PISA correspondientes a 2003 arrojan resultados análogos (Gráfico 2.21) y muestran que queda mucho por hacer para mejorar el aprovechamiento escolar en los países de ingresos intermedios. Aunque se cifró en un 20% la proporción global de los alumnos de 15 años clasificados en el nivel más bajo (nivel 1) de la escala de resultados en matemáticas del estudio del PISA, o por debajo de ese nivel, esos alumnos representaban más del 40% de la población escolar de esa edad en Brasil, Indonesia, México, Serbia y Montenegro, Tailandia, Turquía y Uruguay. Además, en los países de ingresos altos también se da el problema de un insuficiente nivel de competencias básicas. En ocho de los 26 países y territorios de ingresos altos participantes en el

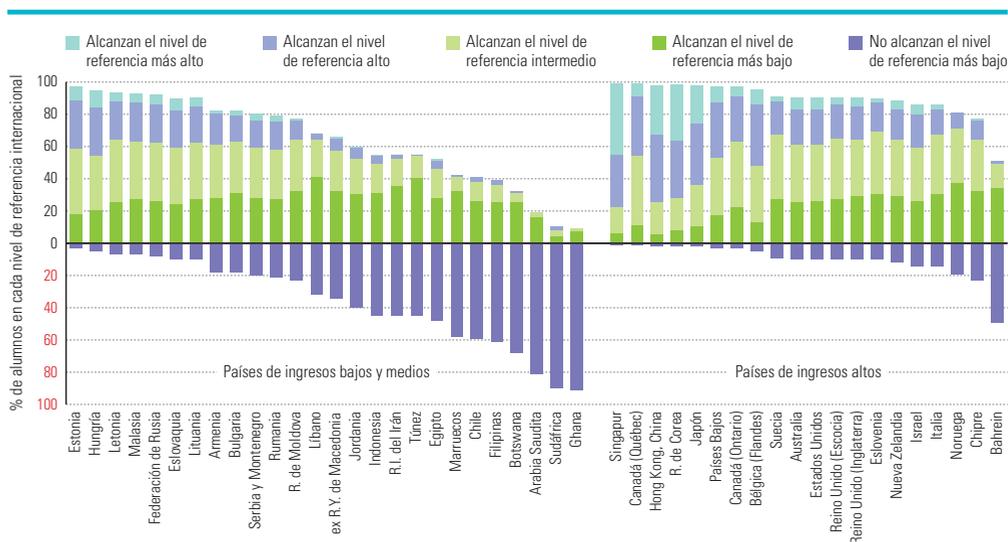
La realización de la Educación para Todos exige mejoras de la calidad del aprendizaje en todo el sistema escolar.

7. El origen de la encuesta SACMEQ se remonta a una encuesta efectuada en Zimbabwe en 1991. Desde entonces se ha extendido a 13 países y un territorio. La primera serie de encuestas internacionales [SACMEQ I] se llevó a cabo en 1995 y 1996. La segunda serie [SACMEQ II], realizada en 2000 y 2002, evaluó el aprovechamiento escolar en lectura y matemáticas de los alumnos de 6º grado de primaria y abarcó unas 2.300 escuelas y 42.000 alumnos.

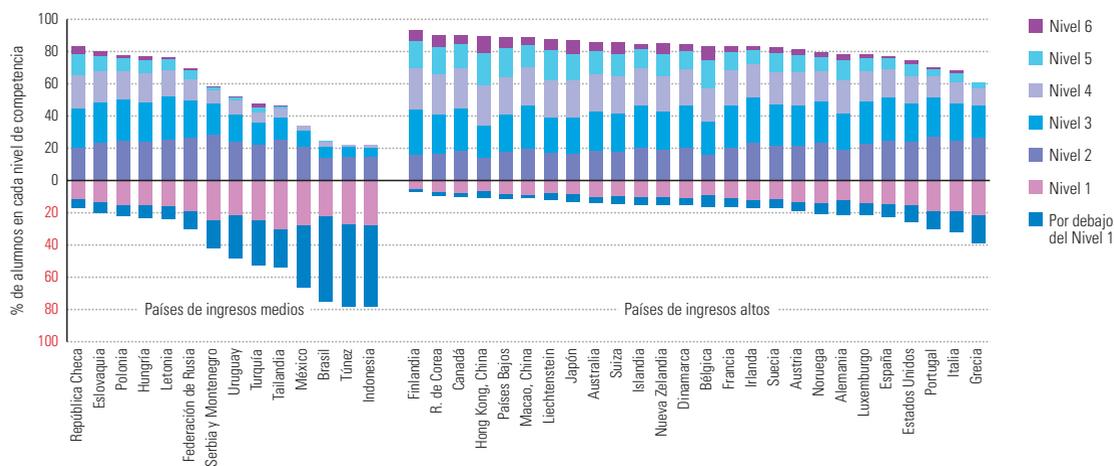
8. La TIMSS, efectuada en 1995, 1999 y 2003 por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), evalúa el aprovechamiento escolar en matemáticas y ciencias de alumnos de primaria y secundaria. Los datos presentados aquí se refieren a los alumnos del Grado 8, que tienen por regla general 14 años de edad. La muestra de 2003 comprendió entre 2.200 y 7.000 alumnos de ese grado en cada uno de los 46 países participantes.

9. El estudio del PISA, efectuado en 2000 y 2003 por la OCDE, evalúa las competencias de alumnos de 15 años de edad en matemáticas, ciencias y lectura. Su objetivo es apreciar, hacia el final de la escolaridad obligatoria, su "preparación para la vida adulta", esto es, "su capacidad [...] para aplicar sus conocimientos y competencias en disciplinas esenciales y analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando plantean, resuelven e interpretan problemas en distintas situaciones" (cita en Siniscalco, 2005). En 2003, participaron en el estudio del PISA más de 275.000 alumnos de 40 países, entre los que se contaban los 30 Estados Miembros de la OCDE.

10. Hong Kong [China], Japón, la República de Corea y Singapur se caracterizan por la importante proporción de alumnos que alcanzan los niveles de resultados más altos en matemáticas.

Gráfico 2.20: Resultados del estudio TIMSS (2003): aprovechamiento en matemáticas de los alumnos del Grado 8

Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de los porcentajes de alumnos con puntuaciones que no alcanzan el nivel de referencia más bajo.
Fuente: Mullis y otros (2004), pág. 64.

Gráfico 2.21: Resultados del estudio del PISA (2003): competencias en matemáticas de los alumnos de 15 años

Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de los porcentajes de alumnos con puntuaciones que se sitúan en el Nivel 1 o por debajo de éste.
Fuente: OCDE (2004), pág. 91.

estudio, el 20% o más de los alumnos de 15 años fueron clasificados en el nivel 1 o por debajo de éste. En matemáticas, la categoría de alumnos con resultados insuficientes representaba entre un cuarto y más de un tercio del conjunto de la población escolar de esa edad de los Estados Unidos, Grecia, Italia y Portugal.

La evolución de los resultados del aprendizaje en los últimos años

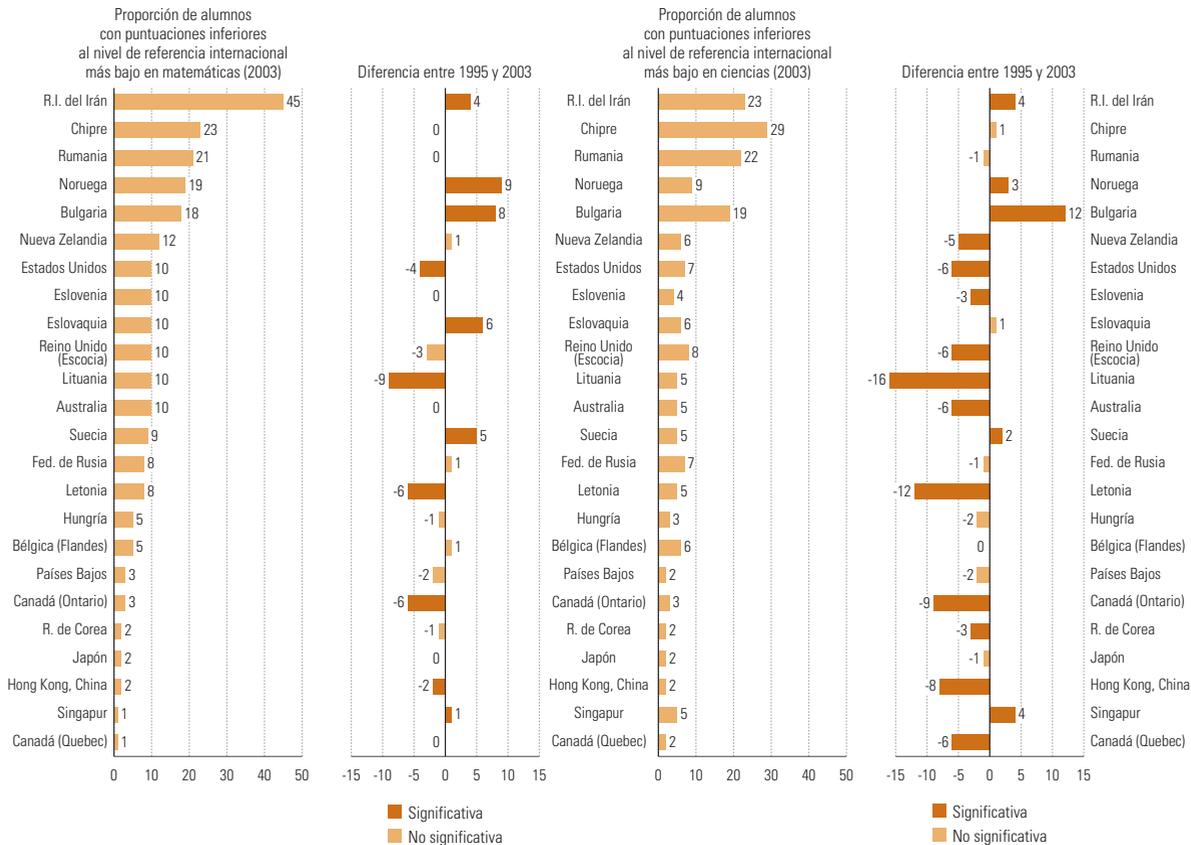
En los últimos años no se esboza una tendencia internacional clara en lo que respecta a los resultados del aprendizaje. Por ejemplo, en los 24 países que participaron en la TIMSS en 1995 y 2003, la proporción de alumnos del Grado 8 con

resultados inferiores al nivel de referencia más bajo en matemáticas no cambió en 13 países, aumentó en siete y disminuyó en los cuatro restantes (Gráfico 2.22). La situación ha mejorado levemente en lo que respecta a las ciencias, ya que la proporción de alumnos con resultados inferiores al nivel de referencia más bajo disminuyó considerablemente en 11 países, pero esa disminución no se produjo en los países donde esa proporción era más alta en 2000. Asimismo, la comparación entre los resultados del estudio del PISA relativos a 2000 y 2003 (Gráfico 2.23) pone de manifiesto cambios moderados en general, aunque la proporción de alumnos con más bajas puntuaciones haya disminuido considerablemente en algunos países en los que era relativamente elevada en 2000 (por ejemplo, en Letonia e Indonesia). Esto induce a pensar que se ha producido alguna mejora en la calidad del sistema escolar en este periodo.

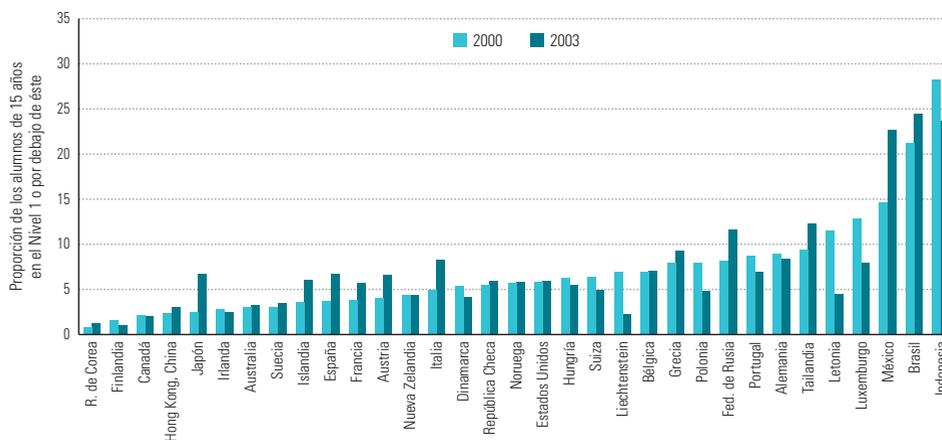
Conviene destacar, no obstante, que en los Gráficos 2.22 y 2.23 figura un número reducido de países en desarrollo. Hay datos concluyentes que muestran que los niveles de aprovechamiento escolar han disminuido en los últimos años en varios países del África Subsahariana. Tal como se señaló en el Informe de 2005, los resultados de la encuesta SACMEQ II fueron manifiestamente peores que los de la encuesta SACMEQ I en cinco de los seis países y territorios que participaron en ambas –Malawi, Mauricio, Namibia, Zambia y Zanzíbar (República Unida de Tanzania)– y no mostraron ninguna mejora en Kenya. En general, hay que decir que las evaluaciones internacionales del aprovechamiento académico de los alumnos abarcan demasiado pocos países como para poder deducir tendencias mundiales. Sigue siendo insuficiente la disponibilidad de datos que permitirían efectuar un seguimiento de la calidad de la educación.

En los últimos años no se esboza una tendencia internacional clara en lo que respecta a los resultados del aprendizaje.

Gráfico 2.22: Evolución de los resultados del estudio TIMSS (1995-2003)



Fuente: Cálculos del Instituto de Estadística de la UNESCO basados en Mullis y otros (2004) y Martin y otros (2004).

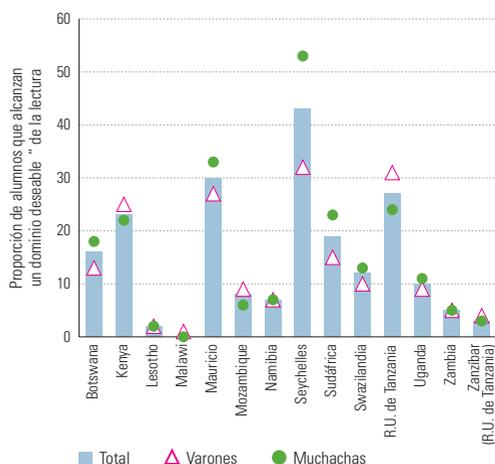
Gráfico 2.23: Evolución de los resultados en lectura del estudio del PISA (2000-2003)

Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de los porcentajes de alumnos con puntuaciones que se sitúan en el Nivel 1 o por debajo de éste.

Fuente: OCDE-Instituto de Estadística de la UNESCO (2003), pág. 274; y OCDE (2004), pág. 443.

Diferencias entre los sexos en el aprovechamiento del aprendizaje

Tal como se destacó en el Informe de 2003-2004, los trabajos de investigación muestran que las muchachas tienden a conseguir mejores resultados que los varones en los países donde tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema escolar (medidas, por ejemplo, con el IPS de las tasas de escolarización), independientemente de

Gráfico 2.24: Resultados del estudio SACMEQ II (2000-2002): disparidades entre los sexos en competencias en lectura en algunos países del África Subsahariana

Fuente: Base de datos del estudio SACMEQ II.

cual sea el nivel de ingresos del país de que se trate.¹¹ Incluso en los países donde las oportunidades de acceso son desfavorables para las muchachas, las diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje suelen ser muy leves o insignificantes. Así, en los 14 países y territorios abarcados por la encuesta SACMEQ II, la proporción de muchachas con un dominio "deseable" de las competencias en lectura es más alta (más de un punto porcentual) que la proporción de varones en seis países y más baja en tres países solamente (Gráfico 2.24). La ventaja de las muchachas es más considerable en lectura. En matemáticas, los varones y las muchachas obtuvieron resultados análogos en la mayoría de los países que participaron en el PISA en 2003 (Gráfico 2.25).

Los perfiles del aprovechamiento escolar de los varones y las muchachas guardan relación con sus actitudes respectivas ante el aprendizaje. Varios estudios recientes han intentado medir esas actitudes.¹² Los resultados del Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS)¹³ de 2001 muestran, por ejemplo, diferencias en las actitudes con respecto a la lectura entre los alumnos del Grado 4 de primaria (Gráfico 2.26). En la casi totalidad de los 35 países participantes, las actitudes y autoestimaciones sumamente positivas con respecto a la

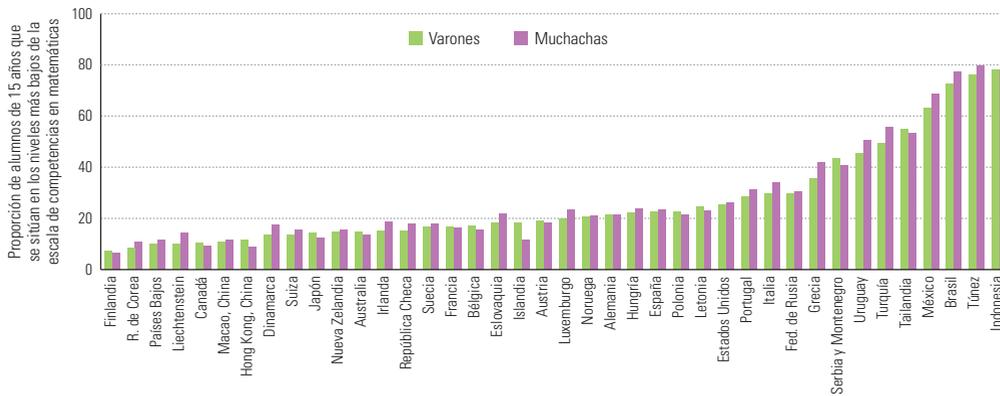
11. Véase UNESCO (2003b), págs. 105-109.

12. Hay que tener cautela al interpretar estos datos porque se basan en declaraciones de los encuestados y éstas pueden verse influidas por las condiciones culturales específicas de cada país.

13. Al igual que la TIMSS, el estudio PIRLS es una encuesta realizada por la IEA. Como su nombre indica, está centrado en la lectura.

Los perfiles del aprovechamiento escolar de los varones y las muchachas guardan relación con sus actitudes respectivas ante el aprendizaje.

Gráfico 2.25: Resultados del estudio del PISA (2003): disparidades entre los sexos en las competencias adquiridas en matemáticas



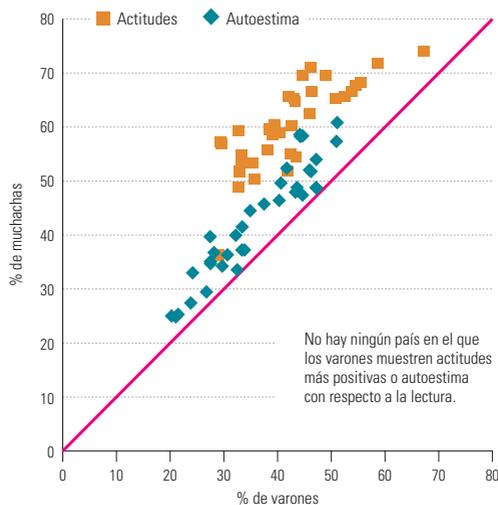
Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de los porcentajes de alumnos con puntuaciones que se sitúan en el Nivel 1 o por debajo de éste.
Fuente: OCDE (2004).

Los varones propenden a tener una imagen más positiva de sus aptitudes en matemáticas que las muchachas.

lectura se daban con mayor frecuencia en las muchachas que en los varones, y los escolares que manifestaban esas actitudes eran los que conseguían mejores resultados en los tests de aprovechamiento. No obstante, la relación de

causa a efecto entre las actitudes y los resultados es evidentemente discutible.

Gráfico 2.26: Diferencias entre los sexos en las actitudes con respecto a la lectura (Estudio PIRLS 2001)



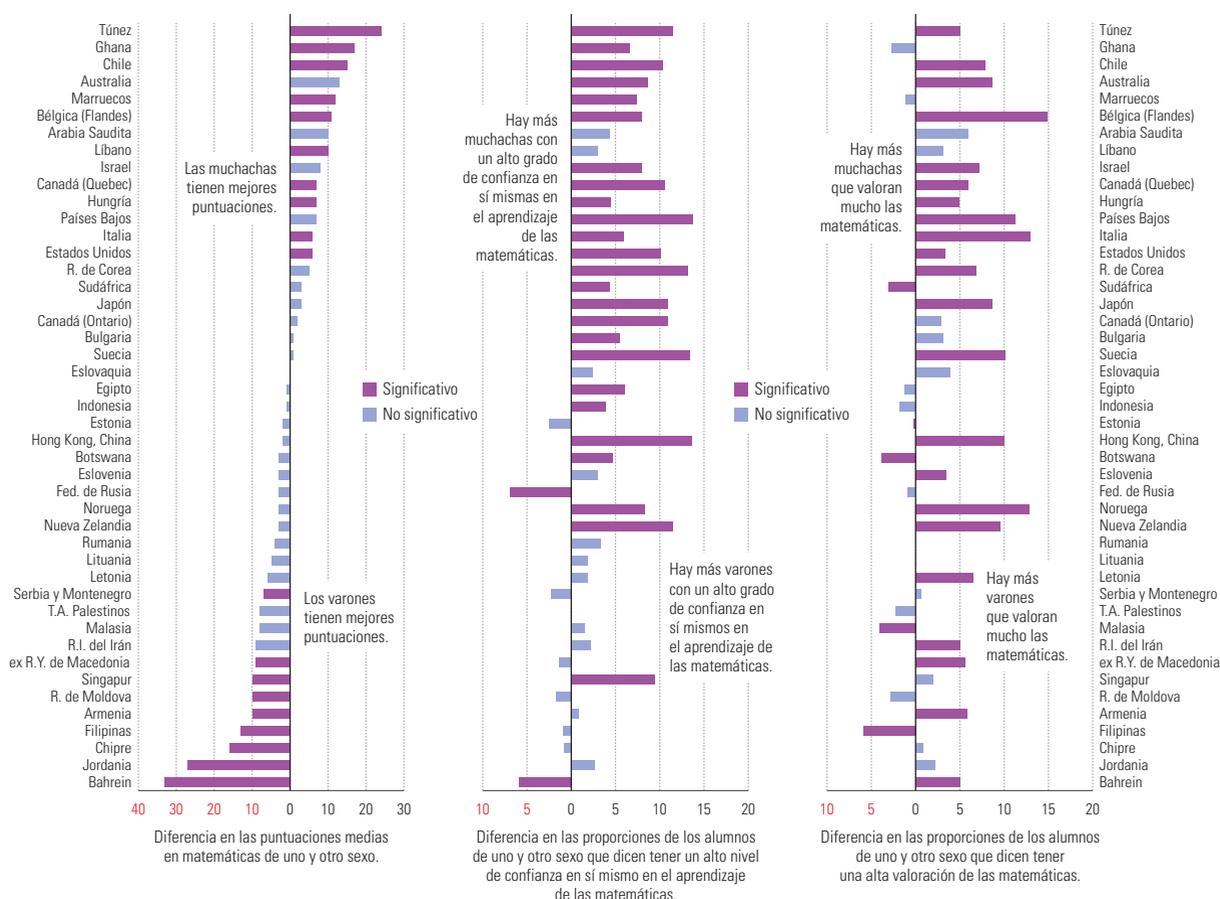
Nota: En el gráfico se muestra la proporción de alumnos del 4º Grado con "actitudes" y una "autoestima" muy positivas con respecto a la lectura. La variable "actitudes" se basa en el grado de acuerdo con los siguientes enunciados: "Sólo leo cuando tengo la obligación de hacerlo"; "Me gusta hablar de libros con otras personas"; "Me encantaría que alguien me regalase un libro"; "Pienso que leer es muy aburrido"; y "Me gusta leer". La variable "autoestima" se basa en el grado de acuerdo con los siguientes enunciados: "Me resulta muy fácil leer"; "No leo tan bien como otros alumnos de mi clase"; y "Me cuesta mucho leer en voz alta".

Fuente: Cálculos del Instituto de Estadística de la UNESCO efectuados a partir de la base de datos del PIRLS 2001.

En cambio, en lo referente a las matemáticas las muchachas manifestaron tener menos confianza en sí mismas que los varones en la mayoría de los países participantes en la TIMSS en 2003 (Gráfico 2.27), aunque esto no se haya plasmado necesariamente en diferencias en el aprovechamiento escolar. De los 45 países encuestados, hubo nueve en los que las muchachas obtuvieron mejores resultados y 10 en los que los varones las superaron. En los 26 países restantes la diferencia fue insignificante. Sin embargo, las muchachas manifestaron tener menos confianza en sí mismas que los varones en 25 países y dijeron que apreciaban menos las matemáticas en 22 países. Sólo en dos países manifestaron tener más confianza en sí mismas que los varones y en cuatro países declararon apreciar más las matemáticas.

Estas diferencias entre muchachas y varones en los resultados en matemáticas y en los enfoques del aprendizaje de esta disciplina indicados por los interesados se encuentran en las conclusiones del estudio del PISA de 2003. Mientras que las diferencias entre los sexos en los resultados en matemáticas fueron, por regla general, modestas, los varones manifestaron mucho más interés y aprecio por el aprendizaje de esta disciplina. Además, se mostraron más convencidos de que el aprendizaje de las matemáticas les ayudaría más tarde en sus futuras profesiones. Los varones propendieron a tener una imagen más positiva de sus aptitudes en matemáticas que las muchachas, y éstas fueron más proclives a señalar que experimentaban ansiedad, impotencia y estrés en los cursos de esta disciplina (OCDE, 2004).

Gráfico 2.27: Diferencias entre varones y muchachas en los resultados en matemáticas y los enfoques de su aprendizaje (Estudio TIMSS 2003)



Fuente: Cálculos del Instituto de Estadística de la UNESCO efectuados a partir de la base de datos del TIMSS 2003.

Alfabetización

La alfabetización es el objeto de la parte temática del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* y se analiza en los Capítulos 5 a 9. La presente sección se limita, por lo tanto, a examinar los perfiles más importantes de la alfabetización de los adultos en el contexto de la evaluación general de los progresos realizados hacia la consecución de la Educación para Todos efectuada en este capítulo. Tal como se explica en el Capítulo 7, los datos utilizados aquí se deben interpretar con cautela. En efecto, al estar basados en métodos convencionales de evaluación, tienden a sobrestimar los niveles reales de alfabetización de los países.

Perfiles mundiales de la alfabetización de los adultos

En el Cuadro 2.6 se muestran las últimas estimaciones del número de analfabetos adultos, así como las tasas de alfabetización de la población de 15 años y más. Las estimaciones se basan en los datos suministrados por los países que corresponden al año más reciente del periodo de referencia 2000-2004. Según esas estimaciones, en el mundo hay 771 millones de adultos analfabetos, esto es un 18% de la población adulta mundial. Casi todos los adultos que no poseen todavía competencias mínimas en lectura, escritura y cálculo viven en países en desarrollo, en particular en los pertenecientes a las regiones del Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y los Estados Árabes, donde las tasas de alfabetización oscilan en torno al 60%. Aunque la región de Asia Oriental y el Pacífico

Cuadro 2.6: Estimaciones del número de analfabetos adultos (población de 15 años y más) y de las tasas de alfabetización, por región (1990 y 2000-2004)

	Número de analfabetos (en miles)		Tasas de alfabetización (en %)		Evolución entre 1990 y 2000-2004:		
	1990	2000-2004	1990	2000-2004	Número de analfabetos		Tasas de alfabetización (en puntos porcentuales)
					(en miles)	(en %)	
Mundo	871.750	771.129	75,4	81,9	-100.621	-12	6,4
Países en desarrollo	855.127	759.199	67,0	76,4	-95.928	-11	9,4
Países en transición	14.864	10.498	98,0	98,7	-4.365	-29	0,7
Países desarrollados	1.759	1.431	99,2	99,4	-328	-19	0,2
África Subsahariana	128.980	140.544	49,9	59,7	11.564	9	9,8
Estados Árabes	63.023	65.128	50,0	62,7	2.105	3	12,6
Asia Central	572	404	98,7	99,2	-168	-29	0,5
Asia Oriental y el Pacífico	232.255	129.922	81,8	91,4	-102.333	-44	9,6
Asia Meridional y Occidental	382.353	381.116	47,5	58,6	-1.237	-0,3	11,2
América Latina y el Caribe	41.742	37.901	85,0	89,7	-3.841	-9	4,7
Europa Central y Oriental	11.500	8.374	96,2	97,4	-3.126	-27	1,2
América del Norte y Europa Occidental	11.326	7.740	97,9	98,7	-3.585	-32	0,8

Nota: Las sumas de las cifras pueden no ser iguales a los totales indicados porque se han redondeado.

Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

tiene la tasa de alfabetización más alta de todas las regiones en desarrollo (91%), la inmensidad de su población hace que se concentre en ella un 17% de todos los adultos analfabetos del planeta.

Desde 1990, la tasa de alfabetización de los adultos ha pasado del 75% al 82% y la cifra total de analfabetos ha disminuido en 100 millones, debido fundamentalmente a la notable reducción de su número en China (94 millones). Aunque en proporciones menos acusadas, esa disminución se ha producido en todas las regiones del mundo, excepto en el África Subsahariana y, en menor medida, en los Estados Árabes. Pese a la progresión de las tasas de alfabetización en 10 puntos porcentuales, o más, en estas dos regiones, el número absoluto de analfabetos ha seguido aumentando en ellas a causa de las elevadas tasas del crecimiento demográfico. Asimismo, en Asia Meridional y Occidental –una región en la que el número de analfabetos adultos ha experimentado una leve disminución del 0,3%– las tasas de alfabetización han aumentado en 11 puntos porcentuales durante el periodo en cuestión, aunque la tasa de alfabetización de adultos (59%) siga siendo una de las más bajas del mundo, sobre todo a causa los bajos niveles registrados en Bangladesh y Pakistán (41% y 49%, respectivamente).

En el Gráfico 2.28 se muestra cómo han progresado las tasas nacionales de alfabetización desde 1990 y se indican los esfuerzos que necesita hacer cada país para alcanzar de aquí a 2015 el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización de los adultos. Tal como se expone en el Recuadro 2.3, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* interpreta y

mide los progresos realizados hacia la consecución de ese objetivo tal como éste fue formulado en el Marco de Acción de Jomtien, esto es, reducir en un 50% las tasas de analfabetismo de los adultos. Aunque esta interpretación hace hincapié en el hecho de que los esfuerzos más importantes –con gran diferencia, además– se exigen a los países con tasas de alfabetización bajas, también permite aplicar el objetivo a todos los países individualmente, sea cual sea su tasa de alfabetización actual.

Las tasas de alfabetización de los adultos han mejorado en casi todos los países desde 1990. No obstante, en muchos casos el ritmo de los progresos anteriores es insuficiente para alcanzar de aquí a 2015 el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización. Eso es especialmente cierto en lo que se refiere a los países que actualmente tienen tasas de alfabetización inferiores al 50%. Algunos países con tasas de alfabetización comprendidas entre un 50% y un 65% –por ejemplo, Argelia, Nigeria, Burundi, Omán y la República Democrática del Congo– han logrado progresos considerables, pero si persisten las tendencias actuales tendrán muchas dificultades para alcanzar el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización de aquí a 2015.

Disparidades entre los sexos

Las mujeres representan el 64% de los adultos del mundo que no saben leer ni escribir un texto, comprendiéndolo. Este porcentaje sigue siendo prácticamente el mismo que en 1990 (63%). En el plano mundial, por cada 100 hombres adultos alfabetizados, sólo hay 88 mujeres que se considere que saben leer y escribir. Entre las regiones con los

Las mujeres representan el 64% de los adultos del mundo que no saben leer ni escribir un texto, comprendiéndolo.

Tasas de alfabetización de adultos (2002-2004)



J. y C.: Jamu y Cachemira. La línea punteada representa la Línea de Control aceptada por India y Pakistán. La situación jurídica definitiva de Jamu y Cachemira está por determinar.

Las tasas de alfabetización dadas corresponden a las cifras anuales más recientes de que se ha podido disponer para el período 2000-2004. Se basan, por regla general, en la definición tradicional de la alfabetización adoptada por la UNESCO —esto es, “la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana”— y emanan de uno de estos tres métodos de evaluación indirectos:

- las personas encuestadas estiman subjetivamente sus competencias en lectura, escritura y cálculo en el contexto de un censo o una encuesta (autoevaluación);
- el cabeza de familia u otro adulto comunica el nivel de alfabetización de cada uno de los miembros del hogar (evaluación por un tercero);
- el número de años de escolaridad sirve para distinguir a las personas “alfabetizadas” de las “analfabetas” (medida de aproximación por nivel instrucción).

Como los métodos indicados no evalúan directamente las competencias reales en lectura, escritura y cálculo de la población adulta considerada, tienden a sobreestimar los niveles de alfabetización y, por lo tanto, se deben interpretar con cautela.

Véase en la página 198 un mapa sobre la alfabetización en un grupo de países, basado en métodos directos de evaluación de la alfabetización.

Las fronteras y nombres de los países indicados en este mapa, así como las denominaciones utilizadas, no suponen un reconocimiento o aceptación oficiales por parte de la UNESCO.

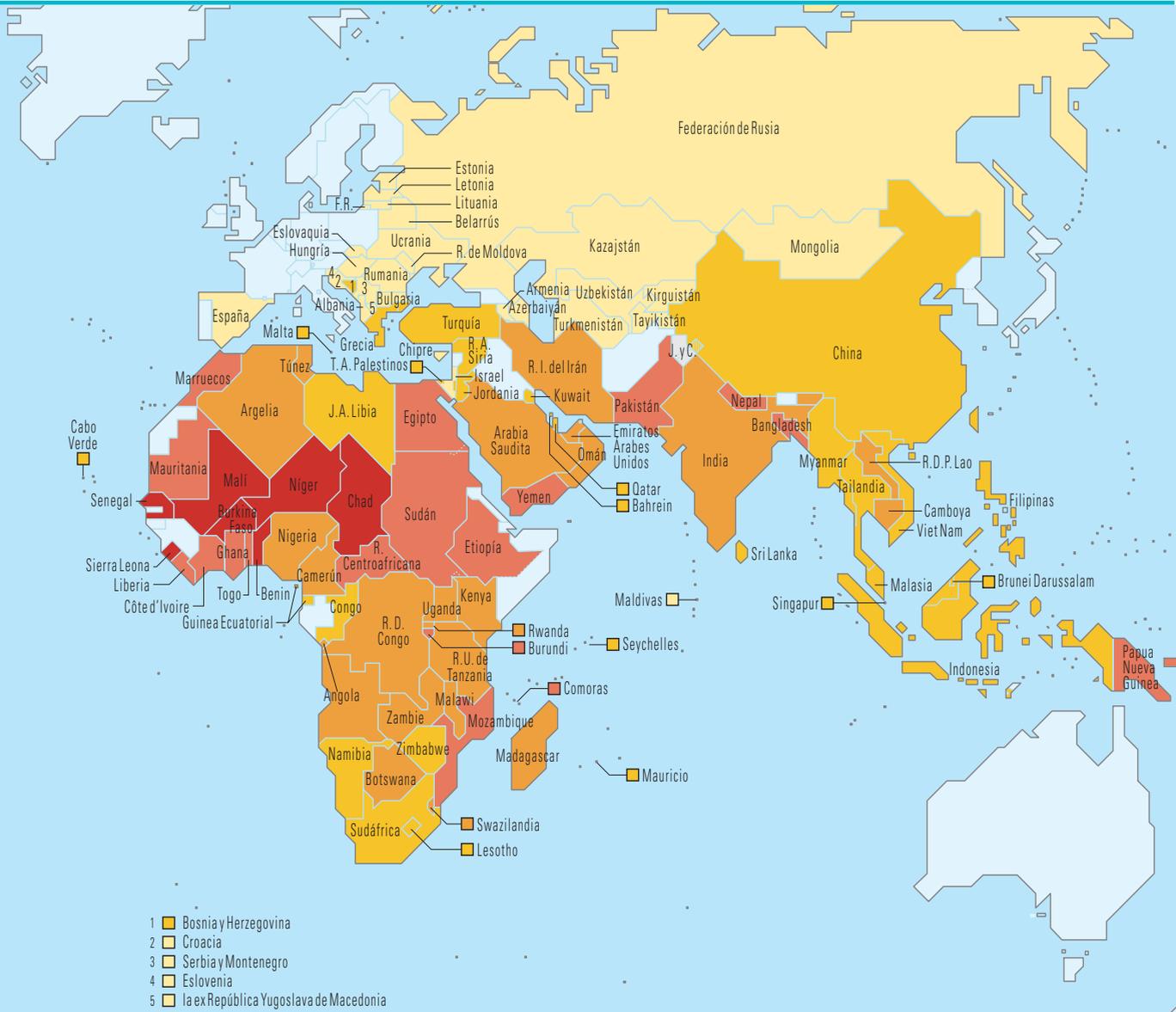
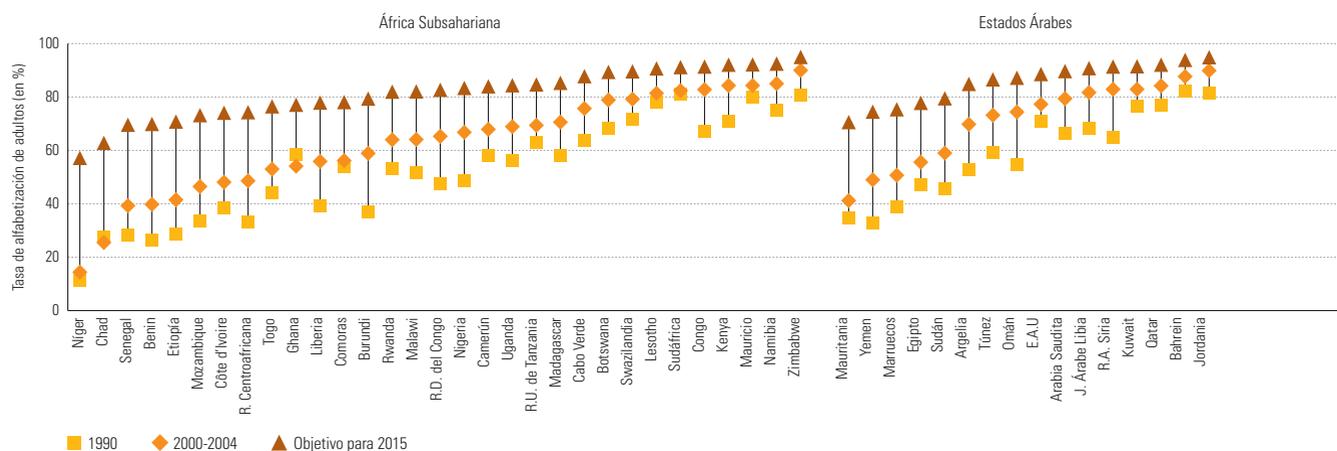


Figura cartográfica basada en un mapa de las Naciones Unidas

Gráfico 2.28: Tasas estimadas de alfabetización de adultos (personas de 15 años o más): 1990, 2000-2004 y objetivo para 2015



Nota: Los objetivos para 2015 se han calculado sobre la base de las tasas de analfabetismo reducidas en un 50% (véase el recuadro 2.4). En el gráfico se han hecho figurar los países sobre los que se dispone de datos relativos a 1990 y al quinquenio 2000-2004, a excepción de los que tienen tasas de alfabetización iguales o superiores al 95%. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

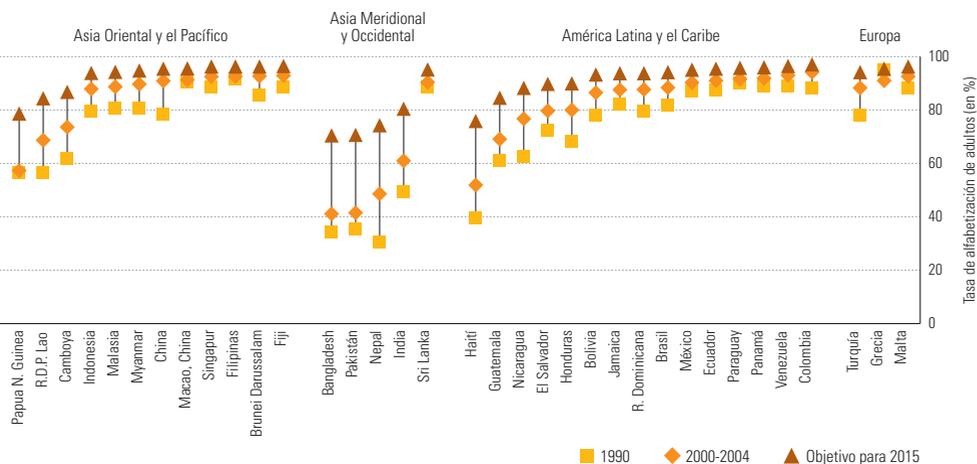
Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

Recuadro 2.3 Medir los progresos hacia la realización del objetivo de la alfabetización de los adultos

Las primeras formulaciones del objetivo de la alfabetización por parte de la comunidad internacional se estructuraron en torno a una reducción del analfabetismo de los adultos. En el párrafo 8 del Marco de Acción de Jomtien se proponía que “los países [pudiesen] establecer sus propias metas para el decenio de 1990”. Entre esas metas figuraba la siguiente: “Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina, a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres”. Sin embargo, el objetivo establecido en el Marco de Acción adoptado en 2000 por el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar dice lo siguiente: “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”.

Interpretado de esta manera, el objetivo supondría –tal como se explicó en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4– que los países con tasas de alfabetización de adultos inferiores a un 66% trataran de aumentarlas en un 50% de aquí a 2015, mientras que los países con tasas superiores al 66% intentarían lograr la universalización de la alfabetización para ese mismo año, lo cual no corresponde al objetivo de la EPT y puede

pecar de falta de realismo. Por lo que respecta a la factibilidad del objetivo de Dakar relativo a la alfabetización, sigue siendo pertinente el siguiente pasaje de la primera publicación de la UNESCO sobre estadísticas internacionales de alfabetización: “Tanto en teoría como en la práctica, una tasa de incremento del porcentaje de personas que sepan leer –o leer y escribir– no se puede mantener indefinidamente sin alcanzar al final un tope del 100%, a partir del cual todo progreso ulterior es imposible. En cambio, sí es posible progresar fijando una tasa de disminución del porcentaje de analfabetos, ya que ésta se puede mantener indefinidamente al ser posible acercarse al límite del 0% sin alcanzarlo nunca en la práctica. Esto lo confirman los hechos reales en el ámbito de la alfabetización, ya que siempre habrá un porcentaje mínimo irreducible de analfabetos en todos los países y grupos de población” (UNESCO, 1953). Para poder efectuar el seguimiento de los progresos hacia el logro del objetivo de la alfabetización en todos los países, independientemente de su nivel en este ámbito, el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo ha decidido medir los progresos en función de la reducción del analfabetismo de los adultos, de conformidad con la primera formulación del objetivo: reducir a la mitad el nivel de analfabetismo, en vez de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos. Hay que admitir, no obstante, que esta interpretación supone que se exige el mayor esfuerzo a los países con tasas de alfabetización más bajas, lo cual demuestra la dificultad de establecer objetivos realistas y pertinentes.



IPS más bajos en la alfabetización de los adultos, cabe mencionar el Asia Meridional y Occidental (0,66), los Estados Árabes (0,69) y el África Subsahariana (0,76). En Asia Oriental y el Pacífico, el IPS (0,92) es superior al promedio mundial y en las demás regiones del mundo se ha logrado ya la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos. En todas las regiones se ha observado una progresión del IPS, especialmente en el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, esto es, allí donde las tasas de analfabetismo y las disparidades entre los sexos son más elevadas (véase el Cuadro 2A del Anexo Estadístico).

A pesar de que en la mayoría de los países se han realizado progresos regulares hacia la paridad entre los sexos en las tasas de alfabetización de los adultos, siguen subsistiendo disparidades sensibles entre hombres y mujeres, tal como se puede ver en el Gráfico 2.29. En una tercera parte aproximadamente de los países sobre los que se dispone de datos detallados acerca de la alfabetización, por cada 100 hombres alfabetizados hay menos de 80 mujeres que sepan leer y escribir. La mayoría de esos países están situados en el África Occidental y Central, pero también figuran entre ellos Bangladesh, Nepal y Yemen. En algunos casos, la disparidad es favorable a las mujeres, por ejemplo en Botswana (1,07), Emiratos Árabes Unidos (1,07), Jamaica (1,09) y Lesotho (1,23). Hay cada vez más elementos de información de que esta tendencia se da también en otras partes, en particular en los grupos de edad más jóvenes (véase el Capítulo 7).

Evaluación de los progresos globales realizados hacia la Educación para Todos

En esta sección se evalúan de dos maneras los progresos globales realizados hacia la EPT: en primer lugar, por medio del Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), que permite determinar en qué punto se hallan hoy los países; y en segundo lugar, analizando las perspectivas que los países tienen de alcanzar tres objetivos de aquí a 2015.

El Índice de Desarrollo de la EPT

El índice compuesto de desarrollo de la EPT proporciona una medición sintética útil de la situación de un país con respecto a la EPT en su conjunto. En teoría, el IDE debería basarse en los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT, pero teniendo en cuenta que para la mayoría de los países no se dispone de datos fiables y comparables con respecto al logro del Objetivo 1 (Atención y educación de la primera infancia) y teniendo en cuenta también que el Objetivo 3 (Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos) no es fácil de medir y supervisar, el IDE se centra en:

- La enseñanza primaria universal (Objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización total en primaria.¹⁴
- La alfabetización de los adultos (Objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de la población de 15 años de edad o más.¹⁵

El Índice de Desarrollo de la EPT permite determinar en qué punto se hallan hoy los países.

14. La TNE total en primaria comprende a los niños en edad de cursar la enseñanza primaria, independientemente de que estén escolarizados en este nivel de enseñanza o en secundaria.

15. Como se señaló precedentemente, los datos sobre la alfabetización utilizados aquí se basan en métodos de evaluación "convencionales" y tienen que interpretarse con cautela. No están basados en pruebas directas y pueden sobrestimar la alfabetización. Para una explicación más detallada, véase el Capítulo 7.

Gráfico 2.29: El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) en 2002 y su evolución desde 1998 en países donde este índice es bajo



Nota: En este gráfico figuran los países cuyo IDE era inferior a 0,800 en 2002.

Fuente: Cuadro A1.3 del Apéndice 1.

- La igualdad entre los sexos (Objetivo 5), medida por el Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que es el promedio aritmético de los IPS de la enseñanza primaria, de la enseñanza secundaria y de la alfabetización de los adultos.
- La calidad de la educación (Objetivo 6), medida por la tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria.

Los cuatro objetivos tienen el mismo peso en el IDE. Como los cuatro elementos que lo componen se expresan en porcentaje, su valor puede oscilar entre 0% y 100%, o bien entre 0 y 1 cuando se expresa en forma de proporción. En el Apéndice 1 se dan explicaciones más detalladas sobre la razón de ser del IDE y la metodología utilizada.

En el Cuadro A1.1 del Apéndice 1 se presentan los datos relativos al IDE correspondiente a 2002, un año para el que ha sido posible calcular el índice de 123 países. En el Cuadro 2.7 se recapitulan esos datos –por valor del IDE y por región–,

que confirman los perfiles examinados en las secciones precedentes:

- Cuarenta y seis países (esto es, más de un tercio de aquellos sobre los que se dispone de datos) tienen un IDE superior a 0,95 y, por lo tanto, pertenecen a la categoría de naciones que han logrado la EPT o están a punto de lograrla. La mayoría de ellos pertenecen a la región de América del Norte y Europa Occidental y a la de Europa Central y Oriental, donde la enseñanza es obligatoria desde muchos decenios atrás.
- Cuarenta y nueve países pertenecientes a todas las regiones presentan valores del IDE que oscilan entre 0,80 y 0,94. La calidad de la educación (medida por la tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria) representa sobre todo un problema en América Latina y el Caribe, y otro tanto ocurre con la alfabetización en los Estados Árabes.

■ Veintiocho países presentan valores del IDE inferiores a 0,80. Más de la mitad de ellos pertenecen a la región del África Subsahariana. En estos países, los cuatro componentes del IDE se sitúan a niveles bajos, por lo cual la realización de la EPT exige que se efectúen intervenciones en todo el sistema escolar.

Entre 1998 y 2002, los cambios en el IDE han sido moderados. El promedio de aumento experimentado por el índice fue del 1,2% y la clasificación de los países permaneció estable. Se registraron progresos considerables (de más de un 10%) en Camboya, Côte d'Ivoire, Etiopía y Mozambique (Gráfico 2.30). En cambio, varios países –Chad, Guyana, Papua Nueva Guinea y Trinidad y Tobago– experimentaron retrocesos importantes (de un 5% a un 11%) a causa del deterioro de la tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria. En más del 75% de los 58 países analizados uno de los indicadores por lo menos evolucionó en sentido contrario a los demás (véase el Cuadro 3 del Anexo Estadístico).

Perspectivas de realización de la Educación para Todos de aquí a 2015

Un modo de examinar las perspectivas consiste en efectuar proyecciones para 2015, basándose en las cifras de 1990 y 2002.¹⁶ Se han hecho proyecciones para la enseñanza primaria universal (Objetivo 2), la alfabetización de los adultos (Objetivo 4) y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria (Objetivo 5). Aunque los resultados de esas proyecciones no son previsiones y, por lo tanto, bien puede ser que no reflejen cambios recientes de las políticas de educación, no por ello dejan de constituir un instrumento útil de seguimiento.

Enseñanza primaria universal

Al igual de lo que ocurre con el IDE, los progresos realizados hacia la EPU se miden por la TNE total en primaria. De los 163 países sobre los que se ha podido disponer de datos correspondientes a 2002, 47 habían logrado realizar la EPU en 2002. Estos países pertenecen esencialmente a la región de América del Norte y Europa Occidental y la de América Latina y el Caribe. Se han podido efectuar proyecciones para uno 90 de los 116 países restantes (Cuadro 2.8), y los resultados son los siguientes:

■ Sólo 20 países tienen buenas posibilidades de lograr la EPU de aquí a 2015, además de los 47 que ya la habían logrado en 2002. La TNE de Colombia, por ejemplo, pasó del 70% al 90% entre 1990 y 2002, por lo cual es probable que la EPU se realice en este país de aquí a 2015. Indonesia había logrado la EPU en 1990, pero en 1999 su TNE descendió al 95% a causa de la crisis política y económica. La recuperación de

Cuadro 2.7: Distribución de los países según el valor del IDE, por región (2002)

	Lejos de la EPT: IDE inferior a 0,80	En posición intermedia: IDE entre 0,80 y 0,94	Cerca de la EPT: IDE entre 0,95 y 0,97	EPT alcanzada: IDE entre 0,98 y 1
África Subsahariana	16	7	1	
Estados Árabes	5	10	1	
Asia Central		2	1	2
Asia Oriental y el Pacífico	3	7	2	1
Asia Meridional y Occidental	3	1		
América Latina y el Caribe	1	20	4	1
América del Norte/Europa Occi.		1	7	8
Europa Central y Oriental		1	12	4
Total	28	49	28	16

Fuente: Véase el Cuadro A1 del Apéndice 1.

este país hace probable que vuelva a conseguir de nuevo la realización de la EPU para 2015.

■ Cuarenta y cuatro países –que en su mayoría han partido de niveles bajos de escolarización– podrían no conseguir la EPU, pese a que están realizando progresos satisfactorios. La TNE de Burkina Faso, por ejemplo, ha progresado del 26% al 36% entre 1990 y 2002, pero sigue siendo muy insuficiente. La TNE de Bangladesh ha aumentado del 78% en 1990 al 88% en 1998, pero se halla estancada desde entonces.

■ Veinte países corren el riesgo de no alcanzar el objetivo porque sus TNE retroceden. En su mayoría son países en transición de Europa Central y Oriental, cuyos sistemas tienen que reponerse todavía de las dificultades con que vienen tropezando desde 1990.

■ Tres países corren un grave riesgo de no alcanzar la EPU en 2015: Arabia Saudita, Azerbaián y Papua Nueva Guinea, porque sus TNE son inferiores al 80% y además están disminuyendo.

Alfabetización de los adultos

En este análisis de las perspectivas no se incluyen los países con tasas de alfabetización superiores al 97% porque se considera que están a punto de lograr la “alfabetización universal” (en el entendimiento de que nos referimos aquí a datos procedentes de evaluaciones que no son directas y no se basan en tests). Estos países representan menos del 30% de las naciones sobre las que se dispone de datos para el periodo 2000-2004. La mayoría de ellos están situados en Asia Central, Europa Central y Oriental, y Europa Occidental. En cambio, todos los países de las regiones de los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana distan mucho de alcanzar la “alfabetización universal”. Como se señaló precedentemente, estas tres regiones son las que presentan las tasas medias de alfabetización de adultos más bajas.

La calidad de la educación representa sobre todo un problema en América Latina y el Caribe.

¹⁶. Para un examen detallado de la metodología de las proyecciones, véase el Apéndice 1.

Cuadro 2.8: Perspectivas de que los países logren la EPU en 2015

Distancia en 2002 con respecto a una TNE del 100%	Cerca o en posición intermedia	CUADRANTE I Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo 20 países Albania, Antillas Neerlandesas, Bahrein, Eslovenia, Estonia, Georgia, Guinea Ecuatorial, Islas Vírgenes Británicas, Kuwait, Kirguistán, la ex R.Y. de Macedonia, Maldivas, Malasia, Paraguay, República Checa, Rumania, Sudáfrica, T.A. Palestinos, Uruguay y Viet Nam.	CUADRANTE II Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo 20 países Argelia, Belarrús, Bolivia, Bulgaria, Camboya, Colombia, Cuba, Guatemala, Indonesia, Irlanda, Jamaica, Jordania, Lesotho, Lituania, Malta, Marruecos, Mauricio, Nicaragua, Vanuatu y Venezuela.
	En posición intermedia o lejos	CUADRANTE IV Corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo 3 países Arabia Saudita, Azerbaiyán y Papua Nueva Guinea.	CUADRANTE III Tienen pocas posibilidades de alcanzar el objetivo 44 países Bangladesh, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Chad, Chile, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Croacia, Djibuti, Egipto, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eritrea, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, República Islámica del Irán, Kenya, Letonia, Líbano, Macao (China), Madagascar, Malí, Mauritania, Mongolia, Mozambique, Myanmar, Namibia, Níger, Omán, R.D.P. Lao, República de Moldova, R.U. de Tanzania, San Vicente y las Granadinas, Senegal, Swazilandia, Tailandia, Trinidad y Tobago, Yemen, Zambia y Zimbabwe.
		Se alejan del objetivo	Progresan hacia el objetivo
Evolución desde 1990 hasta 2002			

Treinta países –entre los que figuran India y Pakistán– corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo de la alfabetización de los adultos de aquí a 2015.

Como las tasas de alfabetización aumentan por doquier, se ha efectuado una distinción entre los países que progresan con relativa lentitud y los que avanzan a un ritmo relativamente rápido hacia un nivel de alfabetización alto. Se han podido establecer previsiones para 92 países, comprendido un grupo de 19 naciones con tasas de alfabetización superiores al 97%, que en su mayoría están situadas en Europa y Asia Central. En el Cuadro 2.9 se dan los siguientes resultados relativos a los 73 países restantes:

- Veintitrés países tienen bastantes posibilidades de alcanzar el Objetivo 4, habida cuenta de que sus tasas de alfabetización son ya relativamente altas y progresan rápidamente.
- Veinte países –muchos de ellos situados en América Latina y el Caribe– corren el riesgo de no alcanzar ese objetivo porque el ritmo de progresión actual de sus tasas de alfabetización, pese a ser relativamente altas, no es suficientemente rápido.
- Treinta países corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 porque sus tasas de alfabetización son muy bajas y no progresan con suficiente rapidez. La mayoría de esos países se hallan en África, pero entre ellos figuran también países como la India, Nepal y Pakistán, así como algunas naciones latinoamericanas.

Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

Las perspectivas de que los países logren la paridad entre los sexos se han evaluado sobre la base de proyecciones –para 2005 y 2015– de las tendencias observadas en las TBE en primaria y secundaria por sexo, en consonancia con la formulación del objetivo relativo a la paridad e igualdad entre los sexos. En el Cuadro 2.10 se presentan los resultados relativos a 149 países. Se pueden ver tres categorías:

- Cuarenta y nueve países habían alcanzado ya la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2002. Los países de esta categoría pertenecen a todas las regiones de la EPT y entre ellos se cuentan algunas grandes naciones de Asia, por ejemplo China e Indonesia. En esta categoría figuran también seis países que tenían posibilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en primaria y secundaria en 2005, y otros ocho más que probablemente la conseguirán de aquí a 2015.
- Cuarenta y tres países que habían logrado en 2002 la paridad entre los sexos en primaria, así como otros 12 con posibilidades de alcanzarla en 2005 o 2015 en ese mismo nivel de enseñanza, no conseguirán probablemente realizarla en secundaria. En la mayoría de esos 55 países, las disparidades se dan en favor de las muchachas. En muchos casos, la escolarización de

Cuadro 2.9: Perspectivas de que los países alcancen el objetivo relativo a la alfabetización de los adultos de aquí a 2015

Nivel de la tasa de alfabetización de adultos en 2000-2004	Alfabetización alta (entre 80% y 97%)	CUADRANTE I Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo 20 países Brasil, Colombia, Ecuador, Filipinas, Honduras, Malasia, Mauricio, Myanmar, Namibia, Panamá, Perú, Qatar, República Árabe Siria, República Dominicana, Santa Lucía, Sri Lanka, Suriname, Swazilandia, Turquía y Vietnam.	CUADRANTE II Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo 23 países Arabia Saudita, Bahrein, Bolivia, Bosnia y Herzegovina, Brunei Darussalam, Chile, China, Chipre, Guinea Ecuatorial, Grecia, Israel, Jordania, la ex R.Y. de Macedonia, Macao (China), Maldivas, México, Paraguay, República de Moldova, Serbia y Montenegro, Singapur, Tailandia, T.A. Palestinos y Venezuela.
	Alfabetización baja (por debajo del 80%)	CUADRANTE IV Corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo 30 países Argelia, Angola, Belice, Benin, Burundi, Camboya, Chad, Côte d'Ivoire, El Salvador, Guatemala, India, Kenya, Madagascar, Mauritania, Nepal, Nicaragua, Níger, Pakistán, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República Democrática del Congo, R.D.P. Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Senegal, Sierra Leona, Sudán, Togo, Túnez y Zambia.	CUADRANTE III Tienen pocas posibilidades de alcanzar el objetivo Ninguno
		Ritmo lento	Ritmo rápido
Progresión entre 1990 y 2000-2004			

Cuadro 2.10: Perspectivas de realización de la paridad entre los sexos en primaria y secundaria, en 2015 y 2015

		Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Número de países
		Objetivo alcanzado en 2002	Objetivo probablemente alcanzado en 2005	Objetivo probablemente alcanzado en 2015	Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015	
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria	Objetivo alcanzado en 2002	Albania, Alemania, Anguila, Armenia, Australia, Azerbaiyán, Bahamas, Barbados, Belarrús, Bulgaria, Canadá, Chile, China, Chipre, Croacia, Ecuador, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos de América, Eslovaquia, Eslovenia, Federación de Rusia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Indonesia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Kazajstán, Kirguistán, la ex R.Y. de Macedonia, Letonia, Lituania, Malta, Mauricio, Noruega, Omán, Países Bajos, República Checa, República de Corea, República de Moldova, Rumania, Serbia y Montenegro, Seychelles, Ucrania y Uzbekistán. 49	Austria, Bolivia, Guyana y Kenya. 4	Suiza, Argentina, Belice y Botswana. 4	Gambia, Mauritania, Myanmar, Perú, Polonia, Rwanda, Uganda, Zimbabwe, Antillas Neerlandesas, Bahrein, Bangladesh, Bélgica, Brunei Darussalam, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, España, Filipinas, Finlandia, Irlanda, Islandia, Kuwait, Lesoto, Luxemburgo, Malasia, Maldivas, México, Mongolia, Namibia, Nicaragua, Nueva Zelanda, República Dominicana, Qatar, Reino Unido, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Samoa, Suriname, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga, Trinidad y Tobago, Vanuatu y Venezuela. 43	100
	Objetivo probablemente alcanzado en 2005	Estonia 1	República Islámica del Irán 1	Arabia Saudita y Ghana. 2	India, República Árabe Siria, Libano, Panamá y Túnez. 5	9
	Objetivo probablemente alcanzado en 2015	Cuba 1	Egipto 1		Nepal, Senegal, Tayikistán, Togo, Zambia, Brasil y Portugal. 7	9
	Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015	El Salvador, Paraguay y Swazilandia. 3		Camerún, Macao (China), Sudáfrica y Viet Nam. 4	Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Guatemala, R.D.P. Lao, Malawi, Malí, Marruecos, Mozambique, Níger, Papua Nueva Guinea, Sudán, Turquía, Yemen, Argelia, Aruba e Islas Virgenes Británicas. 24	31
Número de países		54	6	10	79	149

Nota: Figuran en azul los países en los que se dan disparidades entre los sexos en favor de las niñas en la enseñanza secundaria.

Es necesario seguir centrando sobre todo los esfuerzos en el África Subsahariana, el Asia Meridional y los Estados Árabes.

ambos sexos es alta y un mayor éxito de la escolarización en primaria se traduce por tasas de transición más altas y niveles de retención superiores en secundaria por lo que respecta a las muchachas (Recuadro 2.4). En esta categoría figuran también países, como la India, en los que la escolarización de las niñas progresa rápidamente en primaria, mientras que la tasa de transición a secundaria sigue siendo baja.

- Veinticuatro países no lograrán probablemente la paridad en ninguno de los dos niveles de enseñanza de aquí a 2015. En este grupo de países las disparidades son favorables a los varones y los sistemas educativos están insuficientemente desarrollados, tanto a nivel de primaria como de secundaria.¹⁷

Así, de los 100 países que no habían alcanzado en 2002 la paridad entre los sexos en primaria o secundaria, sólo hay seis que tienen posibilidades de alcanzarla en 2005 en ambos niveles de enseñanza y otros ocho más que quizás la logren en 2015. En cambio, corren el riesgo de no realizar el objetivo de la paridad los 86 países restantes: siete en primaria, 55 en secundaria y 24 en ambos niveles de enseñanza. Las disparidades entre los sexos en la escolarización siguen siendo la regla y no la excepción, y la dinámica de las tendencias actuales no es suficiente para que se puedan cubrir los objetivos fijados en el Foro de Dakar.

Recuadro 2.4 Disparidades entre los sexos en las tasas de escolarización

La ampliación del acceso de las niñas a la escuela sigue siendo el problema más importante con que tropieza la realización del objetivo de la EPT relativo a la paridad entre los sexos en muchas partes del mundo. No obstante, en un número cada vez mayor de países las tasas de escolarización de las niñas son superiores hoy en día a las de los varones, especialmente en la enseñanza secundaria y superior. Aunque se den excepciones, esos países son por regla general naciones desarrolladas o en desarrollo que se hallan cerca del logro de la EPU. De los 79 países que posiblemente no alcancen de aquí a 2015 la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria, hay 42 que presentan tasas de escolarización de los varones más bajas que las de las niñas. Los trabajos de investigación y los resultados de las evaluaciones mundiales de los alumnos demuestran que entre los varones se da la tendencia a obtener resultados menos satisfactorios que las niñas, así como a repetir curso con mayor frecuencia, cosechar más fracasos en los exámenes de graduación y abandonar más pronto el sistema educativo. Esta situación reclama

la atención de los encargados de las políticas de educación y explica por qué algunos países desarrollados como Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido figuran en el Cuadro 2.10 entre los países que corren el riesgo de no lograr la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria de aquí a 2015. Este problema se está agudizando cada vez más en los países en desarrollo, sobre todo en los de América Latina y el Caribe.

No obstante, cabe señalar que las tasas de escolarización más altas de las niñas pueden coexistir perfectamente con una serie de desigualdades en detrimento suyo, tanto dentro del sistema escolar (prácticas pedagógicas, planes de estudios, etc.) como fuera de éste, por ejemplo en el mercado de trabajo, donde las mujeres necesitan poseer calificaciones superiores a las de los hombres para conseguir un mismo empleo. Las políticas públicas destinadas a imponer la igualdad entre los sexos en la educación, deben ir, por lo tanto, más allá de las iniciativas centradas exclusivamente en las tasas de escolarización.

17. Además, hay siete países que no lograrán probablemente realizar la paridad en la enseñanza primaria, pese a que ya la han conseguido en la enseñanza secundaria, o podrían conseguirla de aquí a 2015.

Conclusión

En este capítulo se ha mostrado que los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT han sido regulares, pero insuficientes. En particular, el objetivo de lograr la paridad entre los sexos en 2005 no se ha alcanzado, aunque los datos más recientes se refieren al año escolar 2002-2003. No se han producido cambios importantes en las perspectivas de los distintos países desde la publicación de los dos primeros Informes. Las proyecciones efectuadas en 2005 refuerzan las observaciones formuladas en el pasado, según las cuales hay un perfil de países que tienen, o no tienen, posibilidades de alcanzar los objetivos de la EPU relativos a la alfabetización de los adultos y la paridad entre los sexos, si bien no ha sido posible efectuar proyecciones para algunos países clave y, por consiguiente, las listas del presente capítulo son incompletas. En general, todos los datos disponibles apuntan a la necesidad de seguir centrando sobre todo los esfuerzos en el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, así como en los países menos adelantados de las demás regiones. Los países que más riesgos corren de no alcanzar los objetivos tienen que redoblar sus esfuerzos en algunos ámbitos clave de sus políticas, sobre todo en la movilización de sus recursos nacionales (véase el Capítulo 3), y necesitan más ayuda exterior (véase el Capítulo 4). ■



Enseñando la geografía a niños de pastores nómadas en Ladakh (India).



Capítulo 3

Acelerar el ritmo de los esfuerzos nacionales

Los progresos realizados hacia la EPT son constantes, aunque demasiado lentos, para alcanzar los objetivos en los plazos fijados, especialmente en el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes. El primer objetivo con un plazo de cumplimiento asignado –lograr la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005– no se ha podido alcanzar. Para acelerar el ritmo y alcanzar las metas fijadas para 2015, se debe prestar más atención en muchos países a la planificación, las estrategias, los recursos y los aspectos clave de las políticas de educación. En el presente capítulo se examinan diferentes elementos de una muestra de planes nacionales de EPT, así como la financiación de la educación y los gastos de las familias (con datos recientes sobre el pago de los derechos de escolaridad en primaria), y se prosigue el estudio sobre la situación de los docentes iniciado en el Informe de 2005, centrándose en especial en las proyecciones relativas a las necesidades en este ámbito. Asimismo, en este capítulo se reitera la necesidad de proseguir los esfuerzos para lograr la paridad entre los sexos –pese a la decepción que supone el no haber alcanzado este objetivo en el plazo convenido– y se hace hincapié en el carácter cada vez más apremiante de otros problemas fundamentales: la integración de los excluidos, la educación en los países en situación de crisis, la lucha contra la pandemia del sida y la protección de la salud y seguridad de los alumnos.

Los planes de educación nacionales tienen que englobar la totalidad de los objetivos de la EPT.

Planificación de la EPT

Prioridades políticas nacionales y EPT

En el Marco de Acción de Dakar, adoptado en 2000, se hizo un llamamiento a los países para elaborar, antes de finales de 2002, planes de educación nacionales que englobasen la totalidad de los objetivos de la EPT. Esos planes debían estar dotados de un calendario de ejecución, centrarse en la acción, determinar las reformas específicas correspondientes a cada uno de los seis objetivos de la EPT y establecer un marco financiero a largo plazo.¹ Los Documentos de Estrategias de Lucha contra la Pobreza (DELDP) apuntan a la consecución de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio de forma análoga.² En uno de los dos informes del Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas sobre la educación y la igualdad entre los sexos, se hace un llamamiento a los gobiernos de los países en desarrollo para que adopten estrategias audaces de aquí a 2006 y se recomienda que los DELDP existentes se ajusten a los ODM (Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, 2005a).

En las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se trataron algunos aspectos relativos a los planes de EPT y los DELP. Un examen de los 17 DELP ultimados en julio de 2002 indica que la EPT y los ODM relativos a la educación han sido objeto de una mayor atención, tanto en los planes de reducción de la pobreza como en los de educación (Bagai, 2002). En el Informe de 2003/4 se examinó la atención dispensada a la educación y la paridad entre los sexos en los DELP y se hizo observar que los países empezaban a establecer metas nacionales con respecto a la EPT y los ODM (Whitehead, 2003). En el Informe de 2005 se destacó que los países habían adoptado políticas ambiciosas para realizar la EPT y que la ayuda internacional se había utilizado eficazmente en apoyo de los planes nacionales. En el Capítulo 9 del presente informe, figura una apreciación de la importancia que se otorga a la alfabetización en los DELP (UNESCO-IIPE, 2005a). De un análisis del contenido relativo a la educación en los 18 DELP finalizados antes de mayo de 2003 (Caillods y Hallak, 2004), se desprende que si bien los capítulos dedicados a la educación en estos documentos han mejorado y se han hecho más realistas con el correr del tiempo, las prioridades políticas todavía no se ajustan bien a las condiciones específicas de los distintos países y los capítulos dedicados a la educación no están integrados claramente en las estrategias generales. La viabilidad financiera de los planes de educación de los DELP es también problemática, en la medida en que parecen ser demasiado optimistas con respecto a la financiación interna y muy

dependientes, al mismo tiempo, de la ayuda externa. Además, el interés prestado a la alfabetización y la AEPI sigue siendo relativamente limitado.

La revisión de los planes exige el análisis de los documentos individuales, habida cuenta de que no existe una base de datos que abarque el conjunto de los objetivos, estrategias, financiaciones y otros elementos de los planes de EPT, los DELP y otros documentos nacionales pertinentes de planificación de la educación, por ejemplo los planes sectoriales. La UNESCO sólo acopia datos sobre los planes de EPT ocasionalmente.³ En las ediciones venideras del Informe se proseguirá el examen de los DELP y otros documentos de planificación nacionales. Por el momento, el presente informe ha recurrido a dos nuevas fuentes producidas por los institutos especializados de la UNESCO: un examen de los planes de EPT de 35 países,⁴ realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), y un análisis, efectuado por la Oficina Internacional de Educación (OIE), de los documentos preparados por los países con motivo de las reuniones de la Conferencia Internacional de Educación celebradas en 2001 y 2004. No obstante, ninguna de estas dos fuentes proporciona información sobre la aplicación de las estrategias nacionales, ni tampoco sobre su financiación o el apoyo general de que puedan beneficiarse por parte de los gobiernos y la sociedad civil.

Los 35 planes de EPT son, en su mayoría, relativamente recientes y se refieren al largo plazo. Un 79% de los mismos se publicó entre 2001 y 2005 y un 58% abarca periodos decenales, en especial los planes de los países del África Subsahariana y la región de los Estados Árabes.⁵

En el Cuadro 3.1 se muestra la cobertura de cada uno de los objetivos de la EPT en 32 de esos planes. La prioridad principal se otorga, evidentemente, a la enseñanza primaria universal (EPU), un objetivo que se ha tratado de cubrir con la escolarización masiva en Asia Meridional y el África Subsahariana.

1. La UNESCO ha encargado una evaluación del papel que desempeña en el apoyo a la elaboración de los planes de EPT. Esa evaluación estará ultimada a finales de 2005.

2. En julio de 2005 ascendía a 56 el número de países que habían preparado DELP completos o provisionales. Consúltese: www.imf.org/external/np/DSRP/DSRP.asp

3. Para el estudio de los planes de EPT realizado por la UNESCO, consúltese: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=9328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4. Esos países se escogieron entre tres categorías creadas sobre la base de los estudios realizados para el Informe de 2002 (UNESCO, 2002b): los países que tienen buenas posibilidades de alcanzar de aquí a 2015 los tres objetivos cuantitativos de la EPT; los países que corren el riesgo de no alcanzar por lo menos uno de los objetivos de aquí a 2015; y los países que corren el grave riesgo de no cubrir ninguno de los tres objetivos.

5. En el estudio de UNESCO-IIPE se detectan algunos indicios de que algunos países transforman sus planes a largo plazo en planes de acción trienales o quinquenales. Así ocurre con el Plan de Acción a Plazo Medio 2004-2007 de Marruecos o con las Prioridades Estratégicas para 2005-2008 de Nicaragua, que se publicaron en 2004 (UNESCO-IIPE, 2005b).

Cuadro 3.1: Cobertura de los objetivos de la EPT con fijación de plazos en los documentos de planificación de 32 países

Países	Número de países de la muestra	Objetivo 1 AEPI	Objetivo 2 EPU	Objetivo 3 Aprendizaje de jóvenes y adultos	Objetivo 4 Alfabetización	Objetivo 5 Igualdad entre los sexos	Objetivo 6 Calidad	Países que abordan los 6 objetivos	Países que abordan 5 objetivos por lo menos
África Subsahariana	10	5	10	3	6	8	9	2	4
Estados Árabes	4	3	4	2	4	1	2	1	1
Asia Central	3	3	3	2	3	2	2	1	2
Asia Oriental y el Pacífico	3	3	3	1	3	2	3	1	2
Asia Meridional y Occidental	5	4	5	1	4	3	5	1	3
América Latina y el Caribe	7	6	7	3	5	2	6	1	3
Total	32	24	32	12	25	18	27	7	15

Fuente: UNESCO-IIPE (2005b).

hariana, o centrándose en los grupos desfavorecidos en las regiones donde las tasas de tasas de escolarización son relativamente elevadas. El Objetivo 3, que pretende satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes y adultos garantizando un acceso equitativo a programas adecuados de adquisición de conocimientos y competencias necesarias para la vida diaria, parece ser el más desatendido ya que sólo se menciona en un tercio

de los países de la muestra. De los 32 países, sólo Benin, la India, Indonesia, Kenya, Uzbekistán, Paraguay y Sudán cuentan con planes que abarcan la totalidad de los seis objetivos, mientras que Bangladesh, Brasil, Côte d'Ivoire, Mongolia, Myanmar, Nepal, Nicaragua y Níger prestan una atención explícita a cinco objetivos por lo menos. En el Recuadro 3.1 se presentan algunas de las estrategias adoptadas por esos 15 países.

El Plan para la Calidad de Brasil hace hincapié en la situación de los docentes.

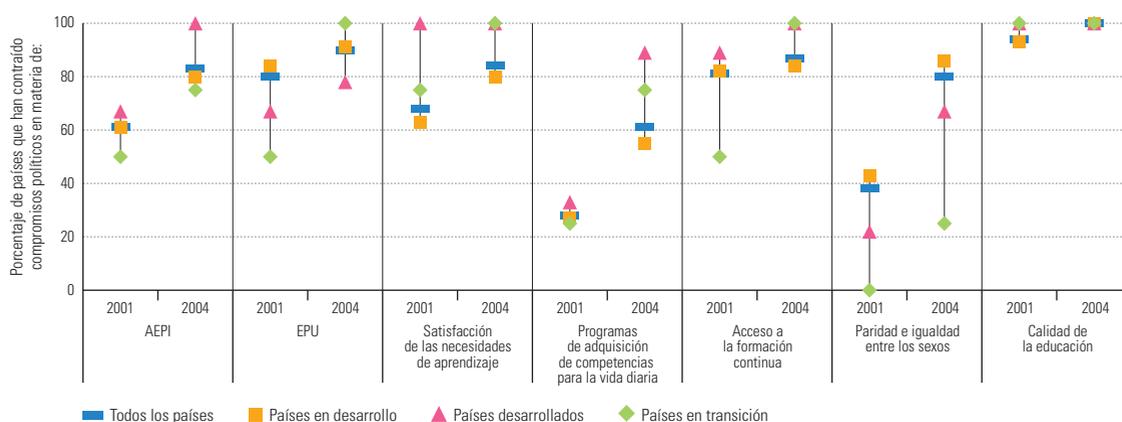
Recuadro 3.1 Ejemplos de estrategias nacionales adoptadas por algunos países para alcanzar los objetivos de la EPT

Entre las principales estrategias adoptadas por la totalidad o parte de los 15 países de la muestra del IIPE que poseen planes en los que se tienen en cuenta por lo menos cinco de los seis objetivos de la EPT, figuran las siguientes:

- Estrategias de AEPI que dan prioridad a los grupos desatendidos y desfavorecidos (7 países). Mongolia prevé fomentar el suministro de servicios de AEPI *in situ* para las poblaciones dedicadas al pastoreo.
- Estrategias de EPU centradas en la supresión de los obstáculos que impiden el acceso a una escuela de buena calidad (los 15 países). Kenya está estableciendo la gratuidad de la escuela primaria, programas de alimentación escolar para destinatarios específicos, un fondo para el suministro de libros de texto a las familias pobres y becas para que los alumnos de medios sociales modestos puedan pasar de la enseñanza primaria a la secundaria.
- Estrategias de EPU centradas en la integración y la igualdad de acceso de los grupos más desfavorecidos, por ejemplo los niños de la calle (11 países). En la India, las estrategias relativas al trabajo infantil comprenden el fomento a mayor escala de los campamentos de reintegración escolar, las escuelas de verano, los cursos para recuperar el retraso escolar, los servicios de apoyo escolar y psicológico continuo a los alumnos recién ingresados en la escuela, y la creación de programas como el Proyecto Nacional para la Mano de Obra Infantil que ofrece servicios de educación a los niños que trabajan.
- Estrategias encaminadas a reducir el analfabetismo (8 países). El enfoque global adoptado por Benin comprende la adopción de medidas encaminadas a incrementar la demanda, mejorar la calidad de los programas de alfabetización, incrementar la financiación y consolidar los dispositivos de gestión descentralizados.
- Estrategias encaminadas a ampliar el acceso de las mujeres y las niñas a la educación (10 países), sobre todo gracias a incentivos para reducir los gastos de las familias, ofrecer internados separados, contratar un mayor número de maestras, suprimir los estereotipos vinculados al sexo en los materiales didácticos y sensibilizar a docentes y administradores a las necesidades y condiciones de vida de las niñas. La Côte d'Ivoire reconoce la importancia que revisten los marcos de legislación y políticas para abordar los múltiples aspectos sociales de la desigualdad.
- Estrategias encaminadas a mejorar la calidad (los 15 países). Bangladesh, Benin, Côte d'Ivoire, la India, Kenya y Níger se refieren a la necesidad de construir más aulas y renovar las existentes. El Plan para la Calidad de Brasil hace hincapié en la situación de los docentes, y más concretamente en los medios para mejorar la capacitación del personal poco cualificado. También hace hincapié en la contratación y el perfeccionamiento profesional –a nivel nacional– de los docentes de las escuelas elementales, especialmente en portugués y matemáticas.

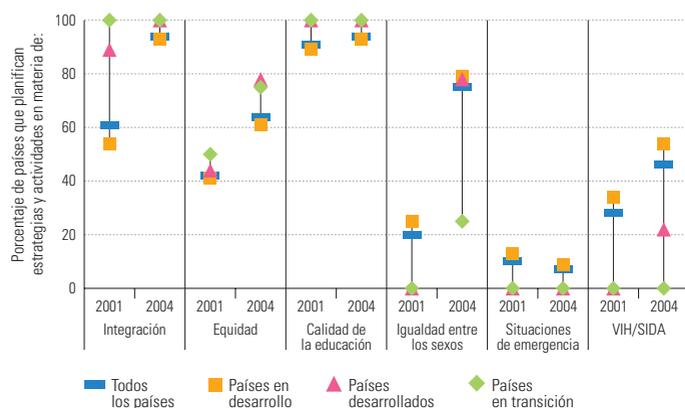
Fuente: UNESCO-IIPE (2005b).

Gráfico 3.1: Compromisos políticos con respecto a los objetivos de la EPT consignados en los informes presentados por 69 países en las conferencias celebradas en 2001 y 2004



Fuente: Amadio y otros (2005), sobre la base de informes presentados a la Conferencia Internacional de Educación.

Gráfico 3.2: Estrategias y actividades relacionadas con cuestiones que atañen a los objetivos de la EPT y figuran en los informes presentados por 69 países en las conferencias celebradas en 2001 y 2004



Fuente: Amadio y otros (2005), sobre la base de informes presentados a la Conferencia Internacional de Educación.

a la región de América Latina, pero han disminuido en el África Subsahariana.

El estudio de la OIE no se centra en el examen de los documentos de planificación, sino en el análisis de los informes elaborados por 69 países participantes en las reuniones de la Conferencia Internacional de Educación celebradas en 2001 y 2004 (Amadio y otros, 2005). Cuando tuvieron lugar esas reuniones, la casi totalidad de los países estimaba que la EPU y la calidad de la educación eran prioridades importantes (Gráfico 3.1). La atención prestada a la paridad e igualdad entre los sexos, así como a los programas de adquisición de competencias necesarias para la vida diaria destinados a los jóvenes y los adultos, aumentó considerablemente entre 2001 y 2004, sobre todo en Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico y el África Subsahariana.⁶ Las referencias a la importancia de los ODM son también más numerosas. También se presta mayor atención a aspectos como la integración, la equidad, la calidad, la igualdad entre los sexos, las situaciones de emergencia y el sida (Gráfico 3.2).

Contribución de la sociedad civil

Una estrategia que se consideró esencial en Dakar para la realización de la EPT es la de lograr que la sociedad civil participe activamente en la concepción, aplicación y seguimiento de las estrategias nacionales (UNESCO, 2000b). Es cada vez más evidente que su participación en los diferentes procesos de las políticas de educación, sobre todo en la preparación de los planes nacionales de EPT, va cobrando importancia en varias regiones (Schnuttgen y Khan, 2004; UNESCO, 2003b).

6. Es posible que la aparente divergencia entre el estudio de la OIE –que saca la conclusión de que se está otorgando cada vez más prioridad a las posibilidades de aprendizaje y los programas de adquisición de competencias para vida diaria– y el análisis del IIPE –que no indica nada semejante– obedezca a la índole de los documentos de la Conferencia, que se centran en los temas específicos del orden del día de ésta y no abarcan de forma exhaustiva la totalidad de los aspectos de un problema determinado.

El estudio del IIPE indica que los niveles de financiación previstos por los gobiernos centrales no siempre están a la altura de los objetivos nacionales ambiciosos de los países. De los 30 países sobre los que se ha podido disponer de datos financieros, hay 10 que dedican menos de un 3% del PNB a la educación, 14 entre un 3% y un 5% y seis entre un 5% y un 9%. En los 30 países en los que se ha podido examinar la evolución de los gastos de educación a lo largo del periodo 2000-2004, las asignaciones presupuestarias han aumentado por regla general en los pertenecientes

Bangladesh constituye un ejemplo especialmente interesante a este respecto (Recuadro 3.2), si bien se observan también progresos en América Latina, por ejemplo en Brasil y El Salvador, donde las organizaciones de la sociedad civil (OSC) participan en la supervisión del gasto público en educación (Schnuttgen y Khan, 2004), o en el África Subsahariana, especialmente en África Occidental, donde la Campaña Mundial por la Educación está iniciando actividades, y en países como Malawi, Uganda, la República Unida de Tanzania y Zambia, donde las OSC están supervisando los presupuestos y resultados relativos a las políticas de reducción de la pobreza, en particular las que guardan relación con la educación.

Pese a estas iniciativas, se sigue tropezando con obstáculos para lograr una plena participación de las OSC. El obstáculo que se debe superar con más apremio es el relativo a la amplitud del margen de acción y de la posibilidad de colaboración que pueden ofrecerles los gobiernos. En algunos países esa oferta no se da y en otros muchos no siempre se permite a las organizaciones y sindicatos de docentes participar en los debates sobre las políticas nacionales de educación (véase infra la sección titulada "Docentes para la EPT"). Cuando se ofrece un margen de participación, en muchas ocasiones se limita a la realización de consultas y no al establecimiento de un diálogo permanente e institucionalizado sobre el conjunto de las políticas nacionales de educación. Además, las OSC carecen a menudo de capacidad y recursos para participar en este tipo de discusiones, que son de carácter técnico y toman mucho tiempo. En resumen, no se sabe todavía a ciencia cierta si el primer decenio de este siglo va a caracterizarse por un enfoque más participativo, como ocurrió en el decenio de 1990 (UNESCO, 2002b y 2003b).

Financiación de la EPT

Importancia de la financiación pública

Para alcanzar los objetivos de la EPT, es necesaria una financiación adecuada y previsible de la educación (Colclough y Lewin, 1993; Mehrotra, 1998; y Bruns y otros, 2003). Se ha aducido que los gobiernos tendrían que invertir por lo menos un 6% del PNB en la educación (Delors y otros, 1996). En la práctica, el nivel de gastos exigido dependerá de una serie de factores como la situación demográfica, económica, política y educativa del país y la amplitud de la financiación privada. No obstante, existe un nivel mínimo evidente por debajo del cual no puede descender el gasto público sin acarrear consecuencias graves para la calidad de los resul-

Recuadro 3.2 Participación de la sociedad civil en la planificación y seguimiento de la EPT

En Bangladesh, la Campaña por la Educación Popular (CAMPE), llevada a cabo por una coalición nacional de ONG, se distingue por sus iniciativas innovadoras y la gran atención que presta a las cuestiones educativas. La coalición inició un proyecto denominado Education Watch para evaluar la eficacia de la enseñanza primaria y la alfabetización en el país. El primer informe publicado por Education Watch se remonta a 1999. Sus ediciones sucesivas constituyen un instrumento eficaz de acopio y difusión de las evaluaciones de los avances en la reforma de la educación. Los principales temas abordados son: la eficacia interna, la calidad de la educación y la alfabetización. El título de la última edición ha sido *Quality with equity: the primary education agenda (Calidad y equidad: prioridades de la enseñanza primaria)*. Education Watch es independiente de los poderes públicos y suministra una base de datos muy valiosa para las OSC que desean elaborar nuevas políticas. La CAMPE no sólo colabora con institutos de investigación y ONG de Bangladesh, sino que ha estrechado lazos con otras ONG de países de Asia Meridional y la red regional de la Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur, con vistas a cooperar con ellas para la extensión del proyecto a otras naciones de la región.

Fuente: Campaña por la Educación Popular (1999, 2001, 2002, 2003 y 2005); y Schnuttgen y Kahn (2004).

tados, tal como se mostró en el Informe de 2005.⁷ Además, el nivel del gasto público se suele interpretar como un índice del grado de compromiso del Estado con la educación y, por consiguiente, reviste una importancia política muy considerable.

En el Gráfico 3.3 se proporciona una panorámica global del volumen del gasto público en educación con respecto al nivel de ingresos de los países.⁸ Aunque se den variaciones importantes dentro de cada región, los promedios regionales más altos son el de América del Norte y Europa Occidental y el de Asia Oriental y el Pacífico. En Camboya, Ecuador, Georgia, Guinea, Guinea Ecuatorial, Indonesia, Myanmar, Pakistán y Zambia, el importe total del gasto público en educación se acerca al 2% del PNB, pero en casi una cuarta parte de los países sobre los que se dispone de datos supera el 6% del PNB (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico).

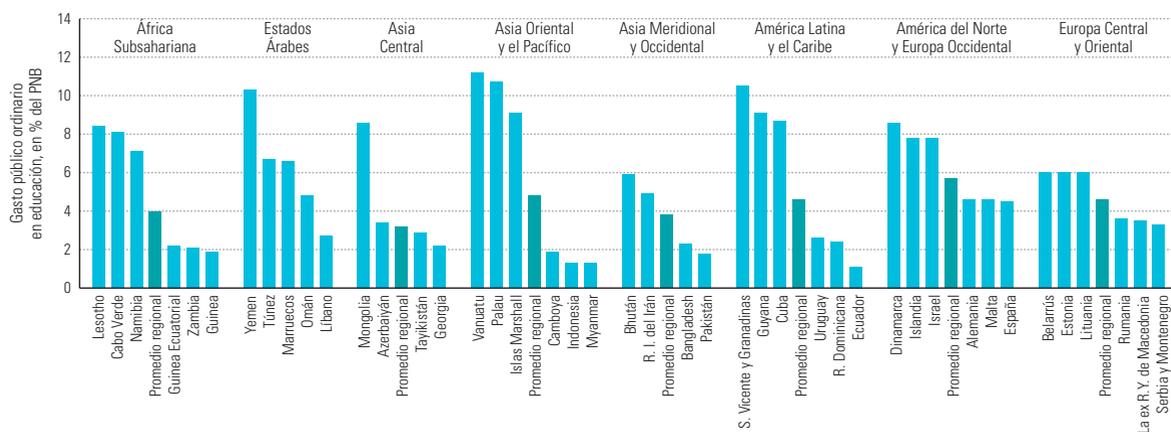
La parte del presupuesto del Estado asignado a la educación completa la panorámica del compromiso de los gobiernos con la educación, reflejando el grado de prioridad otorgado a este sector con respecto a los demás componentes del gasto nacional. En el Gráfico 3.4 se muestra que la parte del gasto público dedicado a la educación oscila entre un 10% y un 30%. Mientras que en los países de altos ingresos de América del Norte y Europa Occidental ese gasto alcanza pocas veces el 15%, más de la mitad de los países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos superan ese porcentaje. La educación representa por lo

El nivel del gasto público en educación reviste una importancia política muy considerable.

7. Véase, en especial, el Capítulo 4 [UNESCO, 2004a].

8. Como los datos financieros comunicados al Instituto de Estadística de la UNESCO son relativamente escasos, la cobertura de las situaciones de los distintos países en esta sección dedicada a la financiación de la educación es menos extensiva que la correspondiente al examen de la escolarización que figura en el Capítulo 2. Además, como se excluyen por regla general los gastos efectuados a nivel subnacional, el importe del gasto público de algunos países está subestimado, en particular el de los que tienen un sistema federal.

Gráfico 3.3: Gasto público ordinario en educación, en porcentaje del PNB (2002)



Nota: El gráfico muestra los promedios regionales y los países que presentan los valores más altos y más bajos. El promedio regional correspondiente a los Estados Árabes no se ha calculado porque sólo se disponía de datos sobre un número muy escaso de países de esa región. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

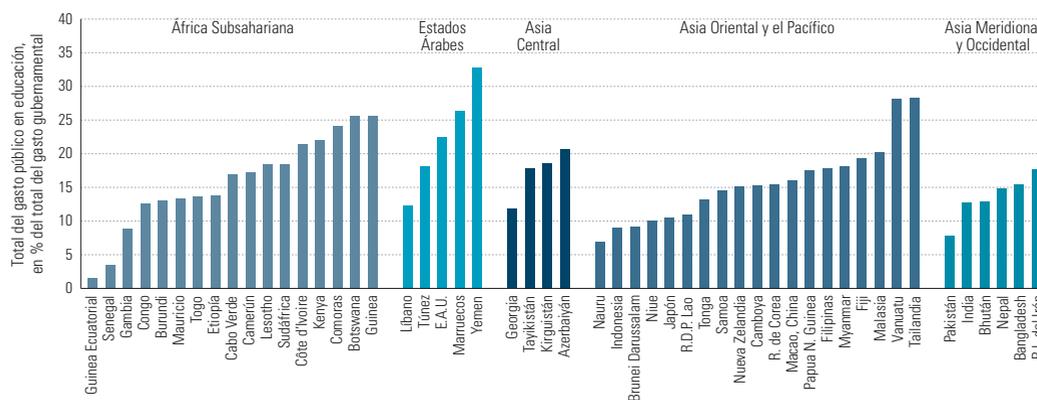
menos un cuarto del gasto público total en Botswana, Guinea, Marruecos, México, Tailandia, Vanuatu y Yemen. Es interesante señalar que algunos países como Botswana o Guinea, en los que la parte del PNB asignada a la educación es escasa, otorgan mucha prioridad a este sector en el presupuesto del Estado.

El gasto en educación ha aumentado desde 1998

El gasto público en educación en porcentaje del PNB aumentó entre 1998 y 2002 en dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos

(Gráfico 3.5). En Camerún, Cabo Verde, Madagascar, Malasia y San Vicente y las Granadinas se multiplicó por más de dos. Asimismo, la porción del presupuesto del Estado dedicada a la educación aumentó en más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico). Los datos acopiados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial corroboran esta tendencia. Como consecuencia de las medidas de condonación de la deuda, el gasto en educación –en porcentaje del PNB– de 17 de los 19 países pobres muy endeudados del África Subsahariana experimentó

Gráfico 3.4: Gasto público en educación, en porcentaje del total del gasto gubernamental (2002)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

un aumento, y en nueve de ellos aumentó también la porción dedicada a la educación en el presupuesto total del Estado (Hinchliffe, 2004).

Esta tendencia globalmente positiva queda un tanto empañada por el retroceso que se ha podido observar en algunos países. Las disminuciones del porcentaje del gasto en educación fueron especialmente acusadas en Sudáfrica, Congo, Ecuador, Saint Kitts y Nevis y Togo, para ambos indicadores.

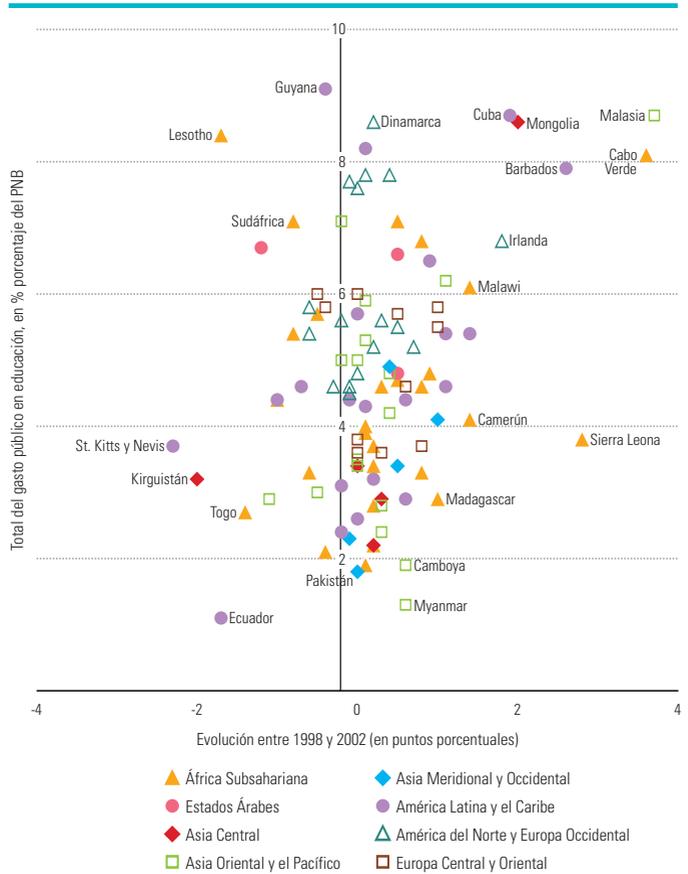
Algunos países de África, como Guinea y Lesotho (Cuadro 3.2) han ampliado el acceso a la educación sin aumentar su gasto público en educación, ya sea en porcentaje del PNB o del presupuesto del Estado. Esto se ha logrado, no obstante, con un aumento del número de alumnos por docente, que ha cobrado proporciones especialmente espectaculares en Etiopía y la República Unida de Tanzania.

El reparto entre los niveles de enseñanza es importante

La cantidad de recursos públicos asignados a la educación es fundamental para lograr la realización de la EPT, pero su distribución también es muy importante. En el Gráfico 3.6 se muestra el reparto del gasto en educación por subsector.⁹ Los países con tasas bajas de escolarización en primaria dedican una parte relativamente elevada de su gasto público total a este subsector, mientras que los países que se acercan a la realización de la EPU le asignan una porción menor.

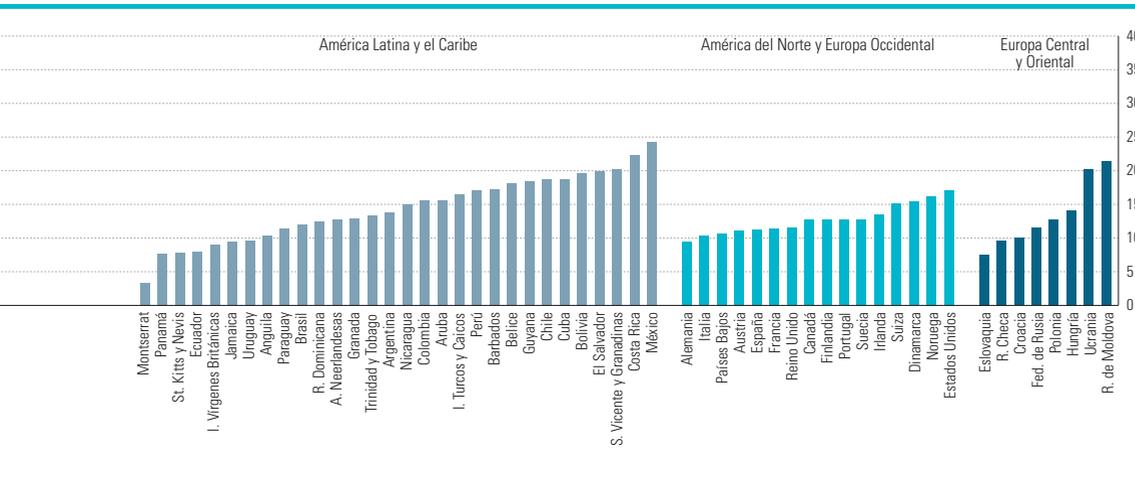
En el Gráfico 3.7 se muestran los inicios de una evolución del reparto de recursos, que entre 1998 y 2002 han ido pasando de la enseñanza primaria a la secundaria en los países que han logrado la EPU. Algunos países como Polonia o la República de

Gráfico 3.5: Evolución del gasto público en educación, en porcentaje del PNB entre 1998 y 2002



Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

La cantidad de recursos públicos asignados a la educación es fundamental para lograr la realización de la EPT, pero su distribución también es muy importante.



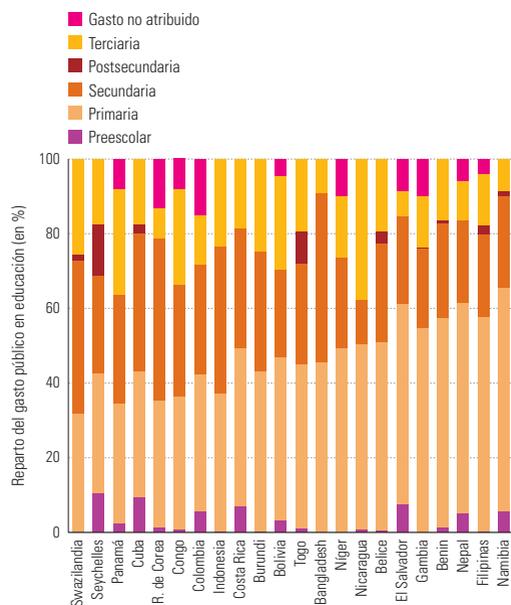
9. Sólo se dispone datos comparables para 22 países.

Cuadro 3.2: Tasas netas de escolarización en primaria, gasto en educación y proporción alumnos/docente (1998 y 2002)

	Tasa neta de escolarización en primaria (en %)		Gasto en educación en % del PNB		Gasto en educación en % del presupuesto estatal		Proporción alumnos/docente en primaria	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Níger	26	38	d.n.d.	d.n.d.	12,9	15,9	41/01	42/01
Etiopía	36	47	4,3	4,6*	13,8**	d.n.d.	46/01	65/01
Guinea	45	66	1,8	1,9	25,8	25,6**	47/01	45/01
R.U. de Tanzania	46	68	3,0	d.n.d.	21,1***	24,4***	38/01	53/01
Lesotho	65	86	10,2	8,4	25,5	18,4	44/01	47/01
Madagascar	65	79	1,9	2,9	10,2	d.n.d.	47/01	52/01

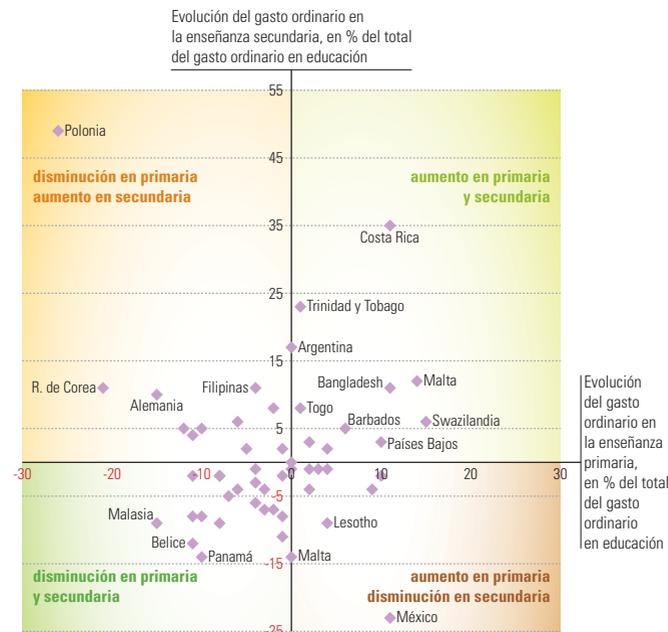
Notas: d.n.d. = datos no disponibles; * = datos de 2001; ** = datos de 2000; *** = datos del Banco Mundial.

Fuentes: Cuadros 5, 10A y 11 del Anexo Estadístico; y base de datos del Banco Mundial (2004).

Gráfico 3.6: Reparto del gasto público en educación, por nivel de enseñanza (2002)

Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de su gasto en enseñanza primaria.

Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 3.7: Proporción de la enseñanza primaria y secundaria en el total del gasto público ordinario en educación (evolución del porcentaje entre 1998 y 2002)

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Corea han otorgado claramente una mayor prioridad a la financiación de la enseñanza secundaria. Otros –por ejemplo, Togo– han conseguido aumentar la porción del gasto público en educación asignada a la enseñanza secundaria, manteniendo a la vez la porción destinada a la enseñanza primaria.

La eficacia puede liberar recursos

Además de las cuestiones del reparto y la equidad, es menester ver por qué medios se puede mejorar la eficacia. Allí donde sea posible mejorarla, se podrán liberar recursos para efectuar inversiones

en ámbitos de creciente importancia como el acceso a la educación, la calidad de ésta, la enseñanza secundaria y la educación básica de los adultos, además de las inversiones que ya se efectúan en la enseñanza primaria. La eficacia interna guarda relación con la forma en que se utilizan los recursos en el sistema educativo. Para apreciarla, hay que tener en cuenta los índices de deserción y retención escolar (abordados en el Capítulo 2), así como la asignación de recursos –en los distintos niveles de enseñanza– a las remuneraciones del personal docente y los gastos no salariales, por

Recuadro 3.3 Rendir cuentas a la sociedad para mejorar el gasto en educación en Uganda

La encuesta de seguimiento del gasto público establecida por Uganda en 1996 fue la primera iniciativa del mundo en su género y se inició después de la publicación de informes oficiales en los que se señalaba que la escolarización en la enseñanza primaria no aumentaba, pese a que el gasto público en educación se había incrementado considerablemente. La encuesta proporcionó una descripción sin concesiones de la situación real. Por término medio, en el periodo 1991-1995, el 87% del gasto anual por alumno se malversó en beneficio de intereses particulares o se utilizó por parte de los funcionarios de los distritos para fines que nada tenían que ver con la educación. Un 70% aproximadamente de los centros docentes no recibían dinero apenas, o en absoluto. Pese a que la situación mejoró levemente a lo largo del periodo, todavía en 1995 sólo iba a parar a las escuelas un 20% de la suma que el gobierno central asignaba por alumno.

Una vez conocidos los resultados de la encuesta, el gobierno central difundió mensualmente en la radio y los principales periódicos las transferencias de fondos públicos entre los organismos estatales y pidió a las escuelas que le informasen de sus ingresos

pecuniarios. Una segunda encuesta de seguimiento, encaminada a evaluar las repercusiones de la campaña de información, puso de manifiesto una gran mejora de la situación. En efecto, pese a los retrasos persistentes y al hecho de que las escuelas no siempre recibían la totalidad de los fondos asignados, las malversaciones de fondos se redujeron, pasando de un 78% en 1995 a un 18% en 2001. Una última evaluación efectuada en los mismos centros docentes para comparar la situación existente antes y después la encuesta –entre 1995 y 2001– y controlar toda una serie de factores relativos a las escuelas, indicó que la mejora general registrada se podía imputar en sus dos terceras partes a la campaña de información.

Así, gracias a medidas relativamente poco onerosas –una campaña de información masiva– Uganda consiguió reducir espectacularmente el despilfarro en un programa público destinado a extender la enseñanza primaria. Las primeras beneficiarias fueron las escuelas pobres que, antes de la campaña, estaban en condiciones de inferioridad para reclamar a los funcionarios de los distritos lo que les correspondía.

Fuente: Dehn y otros (2003).

La participación de las comunidades mejora la calidad de los servicios educativos y garantiza que los proveedores de éstos desempeñen su labor correctamente.

ejemplo los efectuados en libros y material didáctico (esta cuestión ya se examinó en el Informe de 2005, centrado en la calidad de la educación).

La eficacia interna guarda relación con el marco institucional en el que se efectúa el gasto público. Este aspecto merece una mayor atención de la que se le ha venido prestando hasta ahora en el sector de la educación. Los recursos de los ministerios nacionales de la educación no siempre llegan a las escuelas a las que están destinados. Por ejemplo, el porcentaje del gasto público en educación –salarios excluidos– que llega efectivamente a manos de sus destinatarios se cifra en un 16% en Senegal (Banco Mundial, 2004a) y en un 40% en Zambia (Banco Mundial, 2003b). Este problema obedece a diversos factores, entre los que cabe mencionar la corrupción (UNESCO, 2004a). Se puede contribuir a la reducción de las malversaciones de recursos –y, por ende, a la mejora de la eficacia– haciendo que las partes interesadas en el sistema educativo rindan cuentas de sus resultados. En los estudios sobre la educación abundan los ejemplos que abonan la idea de que la participación de las comunidades mejora la calidad de los servicios educativos y garantiza que los proveedores de éstos desempeñen su labor correctamente (Mookherjee, 2001). El caso de Uganda constituye un ejemplo particularmente interesante a este respecto (Recuadro 3.3).

En los distintos aspectos de la eficacia entran en cuenta implícitamente nociones de equidad. No se actúa de manera equitativa ni eficaz cuando no se concentra el gasto público en las zonas de mayor densidad geográfica de la población. Tampoco se actúa de manera equitativa y eficaz cuando ese gasto se asigna en beneficio de los más acomodados y en detrimento de los más pobres. Estos modos de reparto injusto e ineficaz del gasto en educación están muy extendidos. En el Recuadro 3.4 se ilustra este problema con el ejemplo de Mozambique.

Función de la financiación privada

Las contribuciones privadas de los padres o las comunidades forman parte integrante de la inversión de la sociedad en la educación. Esas contribuciones no van a parar exclusivamente a centros docentes privados, ya que es muy corriente que se destinen también a las escuelas e instituciones públicas. En un grupo de siete países muy diferentes se observa, por ejemplo, que el porcentaje del gasto privado en el gasto total en primaria y secundaria varía de un 7% en los Estados Unidos a un 47% en Jamaica (Gráfico 3.8). Como es lógico, el porcentaje de las contribuciones privadas aumenta considerablemente en la enseñanza superior, llegando a representar hasta un 81% en el caso de Chile. Ese porcentaje elevado es un

Recuadro 3.4 Equidad del gasto público en educación en Mozambique

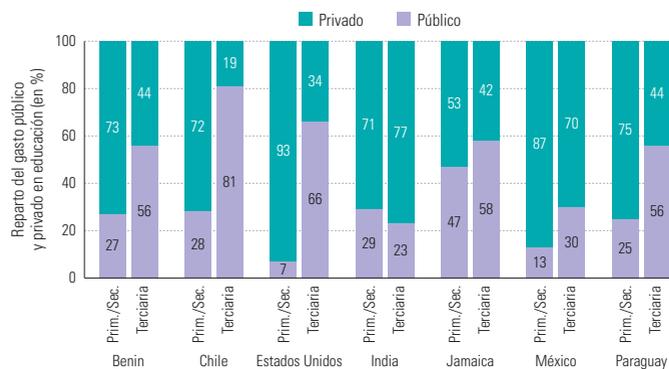
En Mozambique, el reparto del gasto público en educación no es equitativo en el plano geográfico, ni tampoco entre los grupos con diferentes niveles de ingresos. En el primer ciclo de primaria, el gasto se reparte más o menos por igual entre esos grupos, ya que el 50% de los más pobres se benefician del 51% del gasto. Pero el panorama cambia radicalmente a medida que se va ascendiendo en la escala de los niveles de educación, ya que ese 50% de los más pobres sólo recibe el 35% y el 19% de los gastos dedicados, respectivamente, al segundo ciclo de primaria y la enseñanza postprimaria. En el plano geográfico, el gasto tampoco corresponde a las concentraciones de población (véase el Cuadro 3.3). La capital, Maputo, que cuenta con 6% de la población absorbe casi un tercio del total del gasto público en educación. Las regiones del norte y centro del país reciben una financiación proporcionalmente muy insuficiente, incluso teniendo en cuenta que una parte del gasto efectuado en Maputo se destina a centros docentes de categoría regional o nacional, como colegios de secundaria y universidades.

Cuadro 3.3: Distribución regional de la población y del gasto público en educación

Proporción (en %)	Norte	Centro	Sur, excepto Maputo	Ciudad de Maputo	Total
Población	32,5	42,6	18,8	6,1	100
Educación	18,8	26,2	22,7	32,2	100

Fuente: Heltberg y otros (2001).

Gráfico 3.8: Reparto del gasto público y privado en educación, por nivel de enseñanza (2002)



Nota: Los datos relativos a México y los Estados Unidos datan de 2001.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE (2005).

de las contribuciones privadas en la enseñanza primaria y secundaria es mayor que en la superior. Esto podría indicar que las subvenciones concedidas por el Estado al sector de la enseñanza superior van en detrimento de la ampliación del acceso a primaria y secundaria y de la mejora de la calidad en estos dos últimos niveles de enseñanza.

Los derechos de escolaridad siguen representando un obstáculo importante

En el Marco de Acción de Dakar se aboga por una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad, apoyándose no sólo en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que proclama la educación como un derecho fundamental de la persona humana, sino también en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 que, en su Artículo 28, dispone que los Estados Partes se comprometen a "implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos".¹⁰

A pesar de que cada vez se reconocen más las ventajas que se derivan de la supresión de

Recuadro 3.5 Gasto en educación de las

El Programa de Acción Prioritaria (PAP) se inició con carácter experimental en 10 provincias de Camboya en 2000, y se extendió al conjunto del país un año más tarde. Uno de los objetivos explícitos de la fase experimental fue "reducir la carga de los gastos sufragados por la población más pobre para incrementar la participación de sus hijos desde el primer hasta el noveno grado de enseñanza" (Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya, 2001). Se prohibió el pago de los derechos de escolaridad, que estaba muy extendido anteriormente, así como el de otras contribuciones obligatorias. Esto redujo considerablemente la proporción del gasto recurrente de las familias, especialmente el de las más pobres.

No obstante, las familias siguen sufragando diversos gastos relacionados con:

- **La matrícula.** A veces se exigen fotos para tarjetas de identidad, que resultan muy caras. Esta exigencia es más frecuente en las zonas rurales que en las urbanas.
- **El uniforme.** La mayoría de los centros docentes lo exigen. En las escuelas primarias y las regiones rurales esta exigencia es menos estricta que en las escuelas secundarias y las zonas urbanas.
- **El equipo necesario** para las actividades deportivas, que se exige en las zonas urbanas y semiurbanas.

síntoma de la importancia que está cobrando el proceso de privatización de la enseñanza superior, lo cual suscita problemas en el plano de la equidad, especialmente cuando los pobres carecen de posibilidades adecuadas de acceso al mercado financiero. En la India, la proporción

10. Esta Convención ha sido ratificada por 192 países, es decir, por el conjunto de los que la firmaron, a excepción de Somalia y los Estados Unidos de América.

los derechos de escolaridad en primaria, y de que se han dado a conocer ampliamente los resultados de varios casos de reducción de esos derechos (por ejemplo, en Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzania), hay 89 países de los 103 estudiados por el Banco Mundial a efectos de del presente Informe (Bentaouet-Kattan, 2005) que han mantenido uno u otro tipo de derechos, legales o ilegales, de acceso a la enseñanza primaria (Cuadro 3.4).¹¹

Desde el año 2000, varios países han reducido o suprimido los gastos de escolaridad en primaria: Cabo Verde, Costa Rica, Guatemala, Kenya, Nepal, Perú, la República Unida de Tanzania, Senegal y Zambia. Asimismo, China ha anunciado modificaciones de su política a este respecto en las zonas rurales. No obstante, incluso cuando se suprimen los derechos directos, las familias tienen que seguir sufragando gastos que pueden ser elevados (Boyle y otros, 2002). En Camboya, por ejemplo, las familias tienen que correr con gastos de muy diverso tipo que suponen un obstáculo para el acceso a la educación y el aprendizaje (Recuadro 3.5).

Cuadro 3.4: Persistencia del pago de derechos de escolaridad en un gran número de países

Gastos legales	Albania, Argentina, Armenia, Azerbaiyán, Benin, Bhután, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Burundi, Camerún, Cabo Verde, Chad, Comoras, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Dominica, Egipto, El Salvador, Eritrea, Federación de Rusia, Filipinas, Granada, Guinea, Guinea-Bissau, Guyana, Haití, India, R.I. del Irán, Islas Salomón, Jordania, la ex R.Y. de Macedonia, Líbano, Madagascar, Maldivas, Marruecos, Mauritania, Níger, Papua Nueva Guinea, Paraguay, Perú, R. Dominicana, Rumania, Rwanda, Sudáfrica, Swazilandia, Tayikistán, Tailandia, Timor-Leste, Togo, Trinidad y Tobago, Turquía y Uruguay.
Gastos ilegales	Bolivia, Brasil, Colombia, Etiopía, Ghana, Honduras, Lesotho, Liberia, México, Mozambique, Namibia, Nigeria, Panamá, R.D.P. Lao, Tonga, Uganda, Ucrania y Viet Nam.
Gastos de ambos tipos	Burkina Faso, China, Djibuti, Ecuador, Georgia, Indonesia, Kenya, Kirguistán, Letonia, Malí, Mauricio, Mongolia, Nicaragua, R.D. del Congo, R. de Moldova, T.A. Palestinos, Vanuatu, Venezuela y Yemen.

Nota: Estos datos han sido suministrados oficialmente por equipos especiales del Banco Mundial y no tienen en cuenta los cambios más recientes en las políticas y prácticas a nivel nacional.
Fuente: Bentaouet-Kattan (2005).

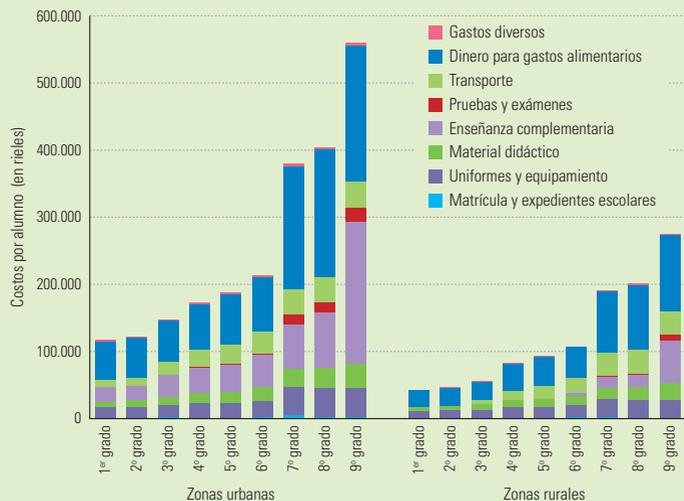
11. Sólo son objeto de ese estudio los países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos a los gastos de escolaridad.

familias en Camboya

- *El material didáctico*, que comprende los artículos escolares clásicos (cuadernos, libros de ejercicios, lápices y plumas).
- *La enseñanza complementaria*, que es a menudo necesaria en las zonas urbanas. Su costo es variable y es más alto en el 6º grado de primaria y en el primer ciclo de secundaria (9º grado).
- *Las pruebas y los exámenes*. El Ministerio de Educación, Juventud y Deporte percibe derechos por concepto del material de evaluación y la inscripción en los exámenes. Su costo se ha reducido globalmente gracias al PAP, pero sigue siendo oneroso, sobre todo en los grados superiores.
- *El transporte*. Comprende el mantenimiento y reparación de bicicletas, cuyo costo es variable en función de las regiones, la utilización y el sexo de los alumnos. El mal estado de las carreteras en las regiones rurales y apartadas genera costos más altos que en las zonas urbanas y semiurbanas.
- *El dinero para gastos alimentarios*, destinado a pagar diversas colaciones, el desayuno y, a veces, el almuerzo. El costo de estas comidas varía en función de los grupos socioeconómicos y se puede atenuar ofreciendo comidas en la escuela como lo hace el Programa Mundial de Alimentos (PMA), cuyos destinatarios específicos son las comunidades rurales más pobres.
- *Los gastos diversos*, por ejemplo regalos a los docentes y cotizaciones para distintas festividades y ceremonias.

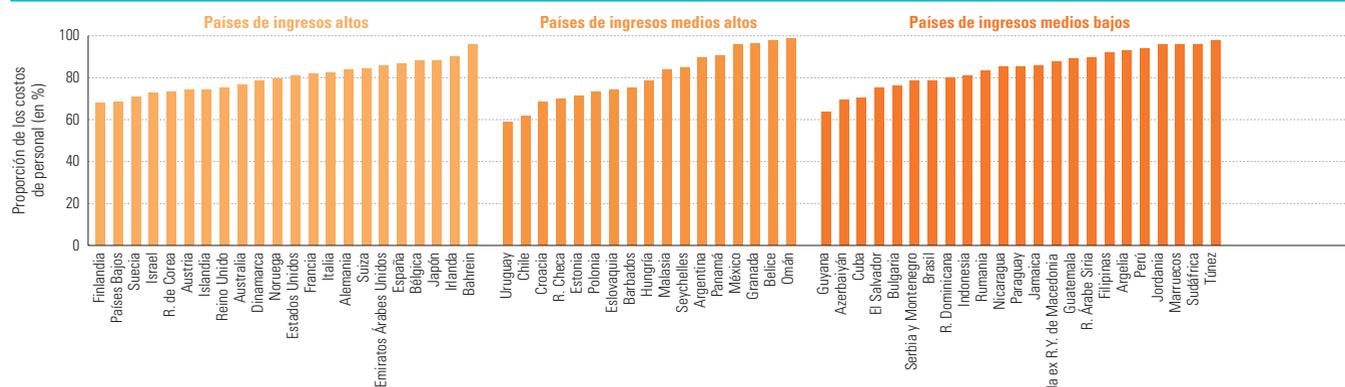
Tal como se señala en el Gráfico 3.9, el gasto por alumno aumenta con el nivel de enseñanza y difiere en función del lugar de residencia (zona urbana o rural).

Gráfico 3.9: Gasto de las familias por alumno, según el grado y la zona (2004)



Fuente: Bray (2005).

Gráfico 3.10: Proporción de los costos de personal en el total del gasto público ordinario en educación, según el nivel nacional de ingresos (2002)



Nota: Los países se han agrupado por nivel de ingresos, utilizando los elementos de referencia del Banco Mundial para el año 2004.

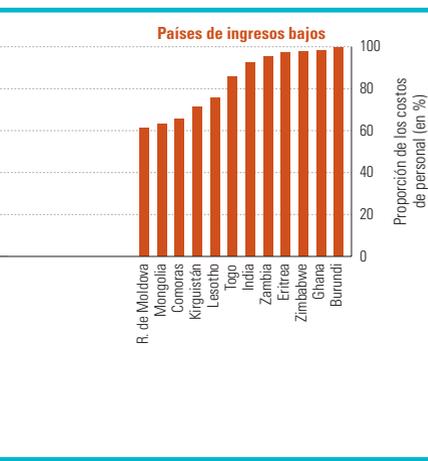
Fuente: Base de datos del IEU.

Cuadro 3.5: Clasificación de los países en función de la proporción alumnos/docente en primaria (2002)

Regiones	Menos de 15 alumnos	15-24	25-34	35-44
África Subsahariana (40)	Seychelles. (1)		Mauricio, Botswana, Cabo Verde, Namibia, Swazilandia, Ghana, Santo Tomé y Príncipe y Kenya. (8)	Sudáfrica, Togo, Gabón, Comoras, Sierra Leona, Gambia, Zimbabue, Nigeria, Níger, Côte d'Ivoire, Zambia, Guinea Ecuatorial y Guinea-Bissau. (13)
Estados Árabes (18)	Qatar, Arabia Saudita y Kuwait. (3)	Emiratos Árabes Unidos, Bahrein, Líbano, Iraq, Jordania, Omán, Túnez, Egipto y República Árabe Siria. (9)	Argelia, Marruecos, Sudán y Djibuti. (4)	Territorios Autónomos Palestinos y Mauritania. (2)
Asia Central (7)	Georgia. (1)	Azerbaiyán, Armenia, Kazajstán, Tayikistán y Kirguistán. (5)	Mongolia. (1)	
Asia Oriental y el Pacífico (25)	Brunei Darussalam y Niue. (2)	Islas Marshall, Nueva Zelandia, Islas Cook, Malasia, Japón, Indonesia, Tailandia, China, Tonga y Kiribati. (10)	Viet Nam, Tuvalu, Macao (China), Samoa, Fiji, Vanuatu, R.D.P. Lao, R. de Corea y Myanmar. (9)	Filipinas y Papua Nueva Guinea. (2)
Asia Meridional y Occidental (9)		Maldivas, Sri Lanka y R.I. del Irán. (3)		Nepal, Bhután, Pakistán e India. (4)
América Latina y el Caribe (37)	Bermudas, Cuba, Islas Vírgenes Británicas e Islas Caimán. (4)	Islas Turcos y Caicos, Anguila, Barbados, Bahamas, Argentina, Saint-Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Aruba, Trinidad y Tobago, Montserrat, Granada, Dominica, Suriname, Antillas Neerlandesas, Belice, Uruguay, Santa Lucía, Costa Rica, Bolivia, Ecuador y Panamá. (21)	Perú, Brasil, Guyana, México, Colombia, Paraguay, Jamaica, Guatemala, Chile y Honduras. (10)	Nicaragua y República Dominicana. (2)
América del Norte y Europa Occidental (24)	Dinamarca, Noruega, Islandia, Italia, Portugal, Suecia, Luxemburgo, Bélgica, Grecia, Andorra, Austria, Suiza, España, Alemania, Israel y Estados Unidos. (16)	Mónaco, Finlandia, Reino Unido, Canadá, Malta, Francia, Irlanda y Chipre. (8)		
Europa Central y Oriental (18)	Hungría, Polonia, Eslovenia, Letonia y Estonia. (5)	Lituania, Belarrús, República Checa, Fed. de Rusia, Bulgaria, Rumania, Croacia, Eslovaquia, Ucrania, R. de Moldova, Serbia y Montenegro, la ex R.Y. de Macedonia y Albania. (13)		
Total	32	69	32	23

Nota: Los países se han clasificado con arreglo al orden creciente de la PAD. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 10A del Anexo Estadístico.



Docentes para la EPT

Tal como se destacó en el Informe 2005, los docentes desempeñan un papel fundamental en la realización de la EPT.¹² En efecto, para que sean fructíferas las políticas y reformas de la educación centradas en la ampliación del acceso a ésta y la mejora de su calidad, no sólo es esencial contar con una visión a largo plazo y una sólida dirección por parte del gobierno, sino que también es menester disponer de un número suficiente de docentes motivados, respetados, apoyados y debidamente supervisados (UNESCO, 2004a). La remuneración de los docentes representa la parte más importante del gasto público en educación (Gráfico 3.10) y su disponibilidad el futuro es un elemento decisivo para la evaluación de la calidad de la educación y la estabilidad financiera del sistema educativo. Otro aspecto importante estriba en proporcionar a la enseñanza aportes distintos de los recursos destinados a la remuneración de los docentes. Esos aportes suelen verse reducidos a una porción mínima en los países en desarrollo, donde por regla general el 90% del gasto público en educación se destina a la remuneración del personal. En la presente sección se examina la cuestión de la contratación y la calidad de los docentes –principalmente en la enseñanza primaria– y se presentan algunas proyecciones para el año 2015.

La proporción alumnos/docente es un indicador importante de la calidad de la educación.

	45-54	55 y más
	Burkina Faso, Guinea, Eritrea, Lesotho, Senegal, Burundi, Madagascar, Uganda y R.U. de Tanzania. (9)	Camerún, Malí, Rwanda, Benin, Malawi, Etiopía, Congo, Mozambique y Chad. (9)
	Timor-Leste. (1)	Camboya. (1)
		Bangladesh y Afganistán. (2)
	10	12

Proporción alumnos/docente

Aunque la repercusión del número de alumnos por clase en el aprovechamiento escolar sigue siendo objeto de controversias y depende de las estrategias educativas y las prácticas pedagógicas adoptadas, no cabe duda de que la proporción alumnos/docente (PAD) es un indicador importante de la calidad de la educación.¹³ La PAD es inferior a 20/1 en la gran mayoría de los países de América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental y Asia Central, esto es, en las regiones del mundo que cuentan con tasas de escolarización altas (Cuadro 3.5).

En la mayoría de los países pertenecientes a las regiones de los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe, la PAD oscila entre 20/1 y 34/1. Sin embargo, es mucho más alta en el África Subsahariana, donde por regla general es superior a 40/1, llegando a alcanzar la proporción de 70/1 en algunos países como el Chad, el Congo y Mozambique. Un número tan elevado de alumnos por clase constituye un obstáculo para impartir una enseñanza primaria de calidad.

Entre 1998 y 2002, el número de alumnos por docente disminuyó en más de los dos tercios de los 143 países sobre los que se dispone de datos (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico).

12. Véase, en especial, la sección titulada "Mejores docentes" del Capítulo 4 del Informe de 2005 (UNESCO, 2004a).

13. Se ha de proceder con cautela a la hora de comparar el número de docentes, los porcentajes de docentes calificados y las PAD. Por ejemplo, la PAD depende de una contabilización exacta de los docentes que se encargan de una clase. En algunos países o regiones, una parte del personal docente puede trabajar a tiempo parcial y, además, es posible que no siempre sea posible disponer de las cifras correspondientes a los docentes que trabajan a tiempo completo. En muchos países con recursos limitados, las formas de organización escolar como las clases de varios grados o la enseñanza en jornada doble no se tienen en cuenta en la PAD, que indica sólo el promedio nacional. Por último, los datos sobre el personal docente pueden abarcar otra categoría de personal de la educación, y los datos específicos sobre esta última son difíciles de acopiar a nivel internacional.

En los países que más distan de alcanzar el objetivo de la EPU, el número de docentes es demasiado escaso y las PAD alcanzan cifras elevadas.

Esa disminución fue especialmente considerable en los países donde la PAD ya era baja, pero también se observó en otros que tienen PAD altas, por ejemplo en Djibuti, Gabón, Nepal y Togo. Se dan excepciones importantes a esa tendencia mundial globalmente positiva. Así, en Afganistán, la India y la República Unida de Tanzania, tres países que en 1998 tenían una PAD inferior a 40/1, la proporción de alumnos aumentó muy por encima de ese nivel en 2002. En Afganistán, la PAD se duplicó prácticamente, pasando de 32/1 a 61/1, ya que se contrataron pocos docentes nuevos a pesar de que ingresaron en primaria muchos nuevos alumnos, sobre todo niñas, que hasta entonces habían estado excluidos del sistema educativo. La PAD aumentó también en varios países que suprimieron o redujeron los derechos de escolaridad, por ejemplo en Benin, Camboya, Congo, Etiopía y Uganda. Además, cabe señalar que el número de maestros disponibles y necesarios sigue representando un problema en los países que necesitan precisamente ampliar en proporciones más considerables la cobertura de sus sistemas de enseñanza primaria.

¿Hay suficientes docentes para realizar la EPU?

En los países que más distan de alcanzar el objetivo de la EPU, el número de docentes suele ser demasiado escaso y las PAD alcanzan cifras elevadas por regla general. Las proyecciones realizadas para los países con PAD más altas ponen de manifiesto la inminencia de una importante penuria de personal docente (Motivans, 2005). Para mantener el nivel de escolarización actual y reducir la PAD a 40/1 de aquí a 2015, sería necesario conseguir en la

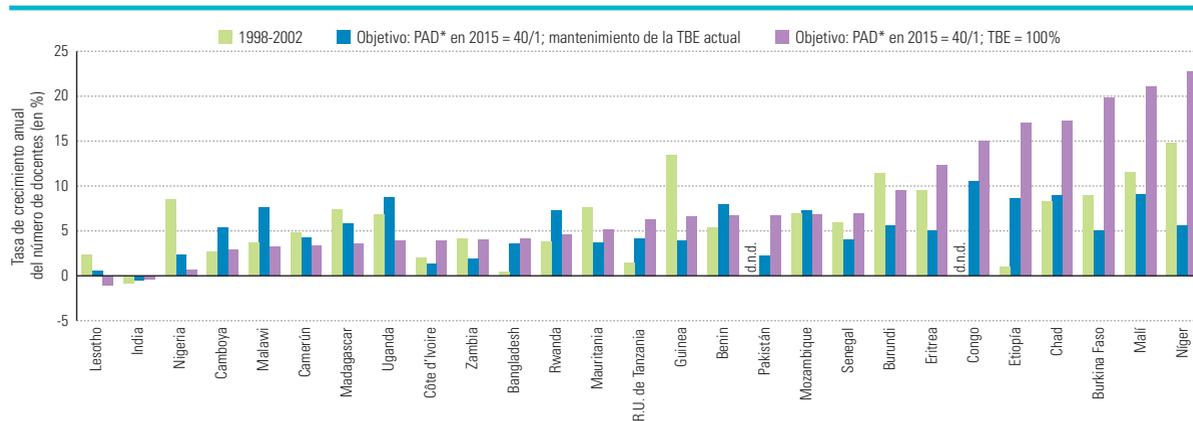
Recuadro 3.6 Las repercusiones del sida

La evaluación más corriente del impacto del sida en el profesorado se basa en las estadísticas de mortalidad suministradas por los sistemas de información para la gestión de la educación, que comprenden los registros de personal y nóminas. Otra fuente de datos básicos la constituyen las encuestas realizadas en las escuelas, consistentes en cuestionarios sobre el absentismo y la mortalidad del personal docente que se remiten aleatoriamente a los directores de centros docentes y funcionarios de los ministerios de educación. El recurso a modelos de proyección es fundamental para cuantificar con imparcialidad el impacto potencial del sida. Un modelo de este tipo se ha aplicado en Eritrea, Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia.

El modelo de proyección es conforme a los métodos del ONUSIDA y registra variaciones en los índices de contaminación de los docentes que pueden ir de la mitad al doble de los que se dan para el conjunto de la población. El nivel básico de incidencia del VIH en la población puede variar del nivel más alto al más bajo de las estimaciones más recientes del ONUSIDA. Cuando se ha podido disponer de estimaciones independientes, se han incluido en la escala de mortalidad de los docentes vinculada al sida.

Según la previsión más optimista, Kenya, la República Unida de Tanzania y Zambia registrarán tan sólo en 2005 una pérdida respectiva de unos 600 docentes a causa del sida, y Mozambique perderá más de 300. Esta previsión se basa en una tasa anual de mortalidad por sida de un 0,5% aproximadamente, esto es, el índice verosíblemente más bajo en esos países. Según la previsión más pesimista, Kenya, la República Unida de Tanzania y Zambia registrarán tan sólo en 2005 una pérdida respectiva de unos 1.500 a 3.000 docentes a causa del sida, y Mozambique

Gráfico 3.11: Tasas de crecimiento anuales –actuales y previstas– del número de docentes (1998-2002 y 2015)



Notas: d.n.d. = datos no disponibles. Sólo se han incluido los países que tienen una PAD superior a 40/1 en la enseñanza primaria.

* Proporción alumnos/docente.

Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos del IEU.

en los sistemas educativos de cinco países del África Subsahariana

perderá más de 1.100, sobre la base de una tasa anual de mortalidad por sida de un 3,1%, el índice verosímilmente más bajo en esos países.

El absentismo constituye un grave problema que va en aumento en varios sectores de servicios, pero los trabajos de investigación respaldados con datos no consiguen cuantificarlo con exactitud, ni atribuirlo exclusivamente a la epidemia del sida. En las encuestas realizadas en el África Meridional entre los directores de centros docentes, uno de cada cinco consideraba que el absentismo provocado por el sida afectaba gravemente a la calidad de la enseñanza. Las encuestas indican que un 47% del absentismo se debía a la asistencia a los funerales y un 30% a la enfermedad. Los datos fiables sobre el absentismo ocasionado por el sida son escasos, sobre todo en lo que se refiere a la estigmatización y la pérdida de ventajas que padecen los seropositivos cuando declaran su estado de salud.

En el Cuadro 3.6 se suministran estimaciones del absentismo provocado por el sida. En el mejor de los casos, Kenya, la República Unida de Tanzania y Zambia registrarán tan sólo en 2005 una pérdida respectiva de 600 a 700 años-docentes de absentismo por enfermedad personal ocasionada por el sida, mientras que en Mozambique esa pérdida alcanzará la cifra de 400 años-docentes. En el peor de los casos, las pérdidas de esos países se cifrarán entre 1.200 y 3.000 años-docentes de absentismo.

Se ha logrado estimar la repercusión financiera del sida en los ministerios de educación de Mozambique y Zambia. En Mozambique, el costo del absentismo por enfermedad personal de los docentes provocada por el sida ascenderá tan sólo en 2005 a una suma de 3.300.000 dólares, a los que vendrán a añadirse 300.000 dólares por concepto de aumento del costo de formación del profesorado.

Si se verifica la previsión más pesimista, el gasto suplementario podría alcanzar 6.000.000 de dólares anuales, a no ser que se modifiquen las conductas del personal de la educación o se le proporcionen medicamentos antirretrovirales. En Zambia, esas sumas ascenderían en ese mismo año a 1.700.000 dólares por absentismo y a 700.000 por concepto de formación en el mejor de los casos, y en el peor a 3.400.000 dólares anuales. Los datos de las proyecciones indican coherentemente que el costo del absentismo para los empleadores es más elevado que el de formación y contratación provocado por la sustitución de los miembros del personal fallecidos a causa del sida. Según las estimaciones, el absentismo representaría entre un 24% y un 89% del costo total del sida para los empleadores, mientras que la formación y la contratación sólo representarían entre un 17% y un 24% de dicho costo.

Fuente: Desai y Jukes (2005).

Cuadro 3.6: Impacto del VIH/SIDA en la educación, en cinco países del África Subsahariana (2005)

	Eritrea			Kenya			Mozambique			R.U. de Tanzania			Zambia		
	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto
Total de defunciones de docentes causadas por el sida	35	7,0	130	1.620	700	3.020	675	340	1.150	1.290	605	2.010	1.030	580	1.500
% en el desgaste total	12,4	2,1	30,9	18,0	7,5	29,6	33,2	16,6	43,1	19,9	9,3	31,0	40,4	23,3	48,8
Mortalidad anual de los docentes debida al sida	0,3	0,07	1,5	0,8	0,4	1,8	1,4	0,7	2,3	1,1	0,5	1,9	2,1	1,2	3,1
Años-docentes de absentismo debidos al sida	37	7	130	1.590	690	2.930	730	370	1.240	1.290	610	2.200	1.090	605	1.580
% del total de años-docentes	0,4	0,1	1,5	0,8	0,4	1,8	1,5	0,8	2,9	1,1	0,5	2,3	2,2	1,3	3,9

mayoría de los países que el ritmo de aumento de los maestros fuese mucho más rápido que en el periodo 1998-2002. Esta situación obedece al aumento incesante de la población en edad escolar, principalmente en el África Subsahariana. En el Chad, el Congo, Etiopía, Malí y Uganda, por ejemplo, sería necesario que el número de maestros aumentase a un ritmo del 9% (Gráfico 3.11).

El número de docentes suplementarios indispensables para alcanzar de aquí a 2015 una tasa de escolarización del 100% y una PAD de 40/1 es tan alto que muy posiblemente sea inalcanzable para una serie de países. Así, Burkina Faso, Malí y Níger, tres países con TBE todavía bajas, tendrían que contratar cada año un 20% de maestros suplementarios. En Níger, el número de docentes tendría que multiplicarse por cuatro en el próximo decenio para pasar de 20.000 a 80.000. Incluso en las naciones en las que bastaría con lograr un aumento moderado del porcentaje de contrataciones de nuevos

maestros –por ejemplo, en Bangladesh (4%) o Camerún (3%)–, serían necesarios aumentos considerables en cifras absolutas, ya que en el primero de estos dos países habría que pasar de 315.000 a 482.000 y en el segundo de 49.000 a 71.000.

En África, la pandemia del sida agrava el problema planteado por la penuria de docentes (Desai y Jukes, 2005). Actualmente, el impacto de esta enfermedad en el número de docentes es objeto de una polémica provocada por el hecho de que se utilizan fuentes distintas para calcular la mortalidad de esta categoría profesional (Boler, 2003).¹⁴ Un estudio reciente realizado en Eritrea, Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia, indica que el sida puede exacerbar considerablemente el índice de renovación de los docentes y agravar las necesidades en recursos humanos de los ministerios de la educación porque, en el peor de los supuestos, puede duplicar la tasa de mortalidad del profesorado (Recuadro 3.6). Es necesario disponer

En Níger, el número de docentes tendría que multiplicarse por cuatro en el próximo decenio para lograr la EPU.

14. Hay dos tipos de elementos de información: los conseguidos con encuestas escolares o en los registros del personal de la educación; y las estimaciones obtenidas gracias a modelos de proyección, que constituyen una fuente independiente de obtención de datos. Hasta la fecha, ninguno de estos dos métodos ha desembocado en un consenso sobre el posible impacto del sida en los sistemas educativos (Bennell, 2005a y 2005b).

Una proporción considerable de los maestros de primaria de los países en desarrollo carece de calificaciones adecuadas, formación pedagógica y dominio de las disciplinas que enseñan.

de datos más fiables sobre la prevalencia del sida entre los docentes y la mortalidad que ocasiona en esta categoría profesional. Ahora bien, cabe señalar a este respecto que sólo un 45% de los proyectos educativos de uno de los principales donantes para África comprende indicadores relativos al sida (Boler, 2003).

Calificación y formación de los docentes

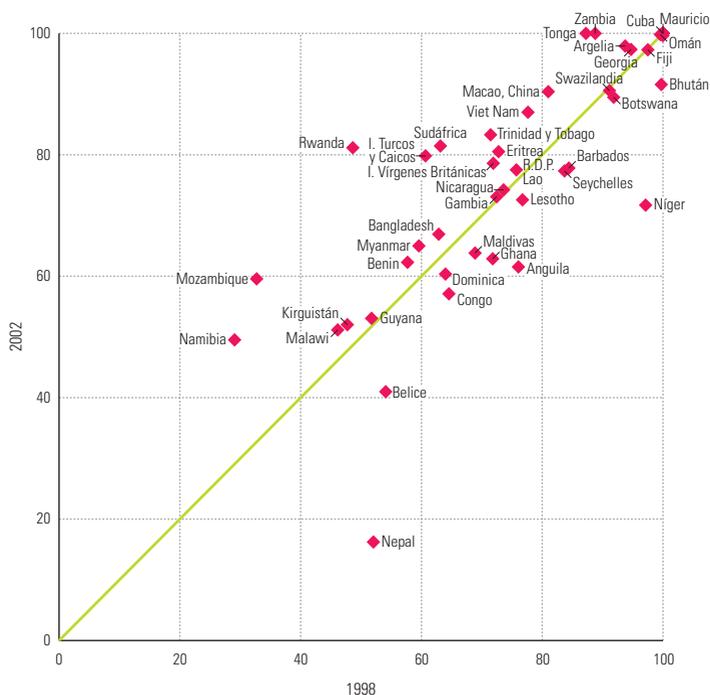
La cuestión de los docentes no se limita a su número, sino que se refiere también a su formación y condiciones de trabajo. Tal como se señaló en el Informe de 2005, una proporción considerable de los maestros de primaria, sobre todo en los países en desarrollo, carece de calificaciones académicas adecuadas, formación pedagógica y dominio de las disciplinas que enseñan (UNESCO, 2004a). Los datos más recientes confirman ese estado de cosas. En una cuarta parte solamente del centenar de países en desarrollo sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2002, la totalidad o la inmensa mayoría de los docentes de primaria habían recibido por lo menos alguna formación pedagógica (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico). Más de un 20% de los maestros

de primaria no han recibido formación suficiente en más de la mitad de los países del África Subsahariana, y más de un 30% en la mitad de los países de Asia Meridional y Occidental. En varios países del Asia Meridional hay muchos docentes que no cumplen con los criterios mínimos establecidos a nivel nacional, pese a que las calificaciones académicas exigidas son relativamente bajas (Govinda y Biswal, 2005).

No obstante, el nivel de formación de los docentes está mejorando. Entre 1998 y 2002, la proporción de maestros de primaria beneficiarios de uno u otro tipo de formación aumentó en la mayoría de los 48 países sobre los que se dispone de datos a este respecto. Esa proporción aumentó en un 30% por lo menos en las Islas Turcos y Caicos, Mozambique, Namibia, Rwanda y Sudáfrica (Gráfico 3.12). A pesar de este progreso general, varios países –Anguila, Belice, Congo, Ghana, Nepal¹⁵ y Níger, entre otros– han registrado una disminución de la proporción de docentes formados. En Níger, la proporción de maestros de primaria con formación disminuyó de un 97% a un 72% entre 1999 y 2002, como consecuencia directa de la política gubernamental encaminada a satisfacer la demanda cada vez mayor de enseñanza primaria y mantener, al mismo tiempo, un nivel de gastos viable, contratando para ello un gran número de maestros voluntarios sin formación inicial, pagados con sueldos muy inferiores a los de los demás docentes, y proporcionándoles luego una formación permanente para mejorar sus calificaciones. En varios países más del África Occidental se están aplicando procedimientos análogos (Wallet, 2005).

En cambio, las medidas adoptadas en Mozambique han consistido en reducir de 9 a 7 años de estudios el nivel mínimo de formación exigido para ejercer la docencia en primaria y en crear, al mismo tiempo, un programa de formación acelerada, con lo cual la proporción de docentes formados pasó del 33% al 60% (Asociación Europea de Educación Internacional, 2003; y Asociación Internacional de Universidades/UNESCO, 2005). Si las políticas aplicadas en Níger y Mozambique han apuntado, en gran medida, a reducir los costos de la expansión de la enseñanza primaria, se desconocen por el momento cuáles pueden ser sus repercusiones en la calidad y los resultados de la enseñanza (Wallet, 2005). No obstante, otros países han conseguido aumentar la proporción de docentes formados sin rebajar las normas establecidas.

Gráfico 3.12: Porcentaje de docentes de primaria formados (1998 y 2002)



Notas: Los datos sobre Belice, Congo, Georgia y Níger datan de 1999, y los relativos a Rwanda de 2001.

Fuente: Base de datos del IEU.

15. En Nepal, la disminución espectacular del porcentaje de docentes formados –que ha pasado del 52% al 16%– es el resultado de una definición más estricta de la formación. En los datos más recientes sólo se contabiliza a los docentes que se han beneficiado de una formación de 10 meses como mínimo, mientras que en el pasado se tenía en cuenta a los que sólo habían recibido dos meses y medio de formación.

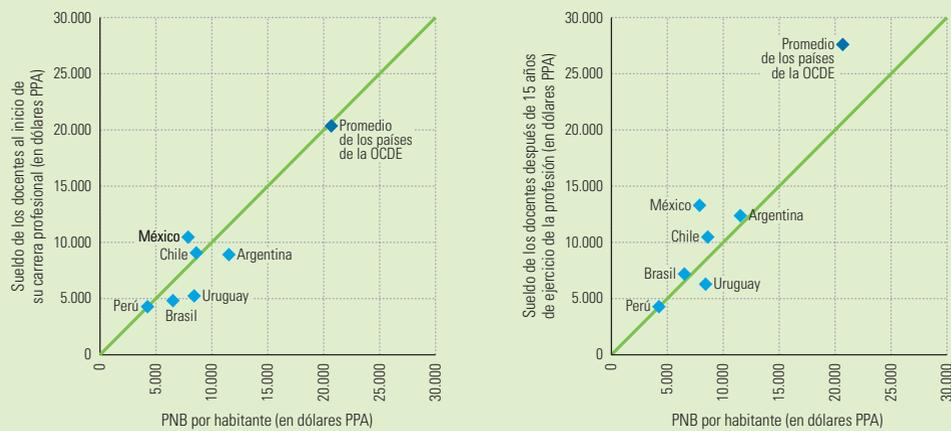
Recuadro 3.7 Sueldos y condiciones de trabajo de los docentes en América Latina

En el plano nacional, los debates sobre las políticas nacionales y estrategias relativas a los docentes se centran en tres temas: las condiciones de trabajo, la formación y la evaluación. Por término medio, los sueldos iniciales de los docentes en los países pertenecientes a la OCDE, por ejemplo México, se sitúan al nivel del PNB por habitante y van aumentando paulatinamente hasta alcanzar el 140% del PNB por habitante después de 15 años de ejercicio de la profesión. Si se exceptúa el caso de Chile, los docentes de los países de América Latina no pertenecientes a la OCDE empiezan su carrera profesional con sueldos que oscilan entre un 60% (Uruguay) y un 90% (Perú) del PNB par habitante. Después de 15 años de servicio, las remuneraciones aumentan hasta representar 1,4 veces el sueldo inicial en Argentina y 1,5 veces en Brasil, mientras que en Chile y Uruguay la progresión entre la remuneración inicial y la percibida a mitad de la carrera es más modesta (1,2 veces). En Perú no se

observa ningún aumento del sueldo base a lo largo de la carrera docente (véase el Gráfico 3.13).

En América Latina, el adelanto profesional de los docentes es muy limitado y sólo tienen la posibilidad de acceder a las funciones de directores de centros docentes o de inspectores. Chile es el único país de América Latina que efectúa una evaluación sistemática de las escuelas públicas, así como del profesorado de éstas y de los centros docentes privados subvencionados por el Estado. Este país atribuye recompensas financieras a las escuelas y docentes con resultados excelentes. Las dos últimas evaluaciones del rendimiento del sistema educativo, efectuadas en 2003 y 2004, arrojaron este resultado: docentes excelentes: 10%; competentes: 52%; poseedores de las competencias básicas exigidas: 37%; e insatisfactorios: 3%.

Gráfico 3.13: Sueldos de los docentes de primaria y comparación con el PNB per cápita, al inicio de la carrera profesional y después de 15 años de ejercicio de la profesión (en dólares PPA, 1999)



Fuente: Umayahara (2005).

En América Latina, el adelanto profesional de los docentes es muy limitado y sólo tienen la posibilidad de acceder a las funciones de directores de centros docentes o de inspectores.

En Rwanda, la proporción de docentes formados ha aumentado del 49% al 81% gracias a la reforma de los centros de formación de docentes ya existentes, la creación de otros nuevos y la subvención de dos instituciones religiosas de formación en las que se titulan cada año unos 1.500 nuevos maestros de primaria (MINEDUC, 2003). No obstante, si el nivel de formación de los docentes ha mejorado, su cantidad sigue siendo insuficiente ya que la PAD en primaria pasó de 54/1 a 60/1, lo cual no puede dejar de tener repercusiones en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como se señaló en el Informe de 2005, la condición de los docentes y la necesidad de hacer-

los participar en la elaboración y aplicación de las políticas son tan importantes como la cuestión de su calificación. No obstante, los sueldos del profesorado siguen representando un problema. En Estonia, por ejemplo, a pesar de un reciente aumento de las remuneraciones, el sueldo de un docente principiante es inferior al salario nacional medio (Koke, 2005). Asimismo, el nivel de los sueldos ofrecidos en América Latina impide que se pueda atraer a la profesión docente a los individuos más capacitados (Recuadro 3.7). Mientras que los docentes "son probablemente el elemento más importante de la reforma de la educación", en muchas regiones se les sigue "ignorando amplia-

En Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana la proporción de maestras es inferior a la de los maestros.

mente, tanto en el diálogo sobre políticas como en el seguimiento y aplicación de éstas” (Foro Económico Mundial, 2005). No obstante, en algunos países se trata de mejorar su condición. En China, por ejemplo, sus sueldos se han revalorizado y se ha creado una red nacional de formación de los docentes para ofrecer una “plataforma de aprendizaje a lo largo de toda la vida”, destinada a incrementar las competencias profesionales (Bernard, 2005).

El profesorado femenino y el objetivo de la igualdad entre los sexos

La proporción de maestras es un indicador que puede ser crucial para el equilibrio entre los sexos en la escolarización. Por regla general, las mujeres son mayoritarias en el profesorado y su proporción alcanza niveles muy altos en la enseñanza preescolar, mientras que en primaria y secundaria descienden un poco. No obstante, se dan disparidades importantes entre las distintas regiones (Gráfico 3.14), por ejemplo en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana la proporción de maestras es inferior a la de los maestros, tanto en primaria como en secundaria. En Benin y Chad, las mujeres sólo representan menos de la quinta parte de los docentes de primaria. En Benin, Burkina Faso, Comoras, Congo, Eritrea y Senegal, el porcentaje de mujeres que enseñan en secundaria es inferior al 15%.

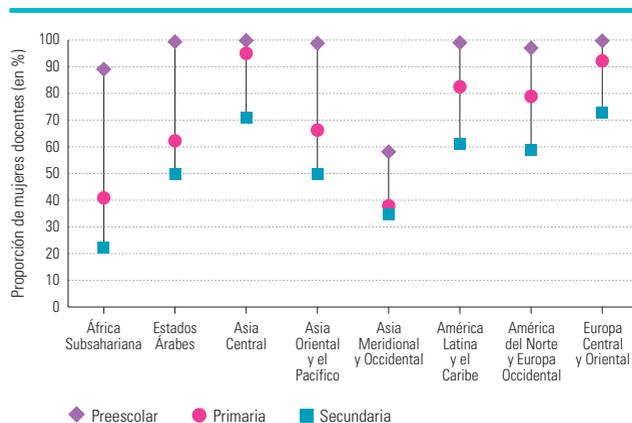
Las docentes son menos numerosas en los países que registran niveles de escolarización más bajos y disparidades más acusadas entre los sexos en favor de los varones. Una corrección de la disparidad entre los sexos en el profesorado

tendrá como consecuencia estimular la escolarización de las niñas en esos países (UNESCO, 2004a). No obstante, la tendencia a un fuerte aumento de la proporción de mujeres en la enseñanza puede resultar perjudicial para el alumnado masculino. Este fenómeno se da en varios países insulares del Caribe, así como en Mongolia, Nicaragua y el Reino Unido.

La necesidad de integrar

Tal como se ha señalado en el Capítulo 1, la EPT no se reduce a la escolarización, sino que abarca un conjunto de seis objetivos. La EPT atañe a todas las categorías de la población: niños, jóvenes y adultos, mujeres y hombres, habitantes de las zonas urbanas y las rurales, capas sociales pobres y acomodadas, minorías y mayorías étnicas y lingüísticas, y personas discapacitadas y válidas, enfermas y sanas, seropositivas y seronegativas, nutridas y malnutridas o hambrientas crónicas. Habida cuenta de los progresos insuficientes, pero considerables, que se han realizado en muchos países con respecto a la escolarización en primaria y la paridad entre los sexos, los desafíos planteados hoy en día a la EPT consisten en mejorar la calidad de la escuela –tema principal del Informe de 2005– y lograr la escolarización de todos los niños. Entre los jóvenes y los adultos, el analfabetismo es un fenómeno que afecta ampliamente a los grupos marginados y, dentro de cada uno de éstos, a las mujeres principalmente. En el Capítulo 7 se aborda la cuestión de la alfabetización de los pueblos autóctonos, las poblaciones de emigrantes y las personas discapacitadas, mientras que en la presente sección se examinan tres categorías de grupos excluidos, especialmente importantes a nivel de la escuela primaria: los niños sin declarar, los niños de las zonas rurales y las niñas.

Gráfico 3.14: Proporción media de mujeres docentes en distintos niveles de enseñanza, por región (2002)



Fuente: Cuadros 10A y 10B del Anexo Estadístico.

Niños sin declarar

Según el UNICEF, en 2003 no se declararon unos 48 millones de nacimientos, esto es, un 30% del total estimado de los niños que vinieron al mundo. En Asia Meridional y el África Subsahariana no se declararon al registro civil el 63% y el 55%, respectivamente, del número total de niños nacidos. Este fenómeno obedece a motivos diversos: muy a menudo, la declaración de un recién nacido no se percibe como un derecho y un deber fundamental; a veces se exige a las familias una tasa que difícilmente pueden sufragar, como ocurre, por ejemplo, en Indonesia; otras veces es necesario desplazarse muy lejos del domicilio familiar, como ocurre en determinadas regiones de Albania; y en otras ocasiones, algunas minorías étnicas y poblaciones

indígenas tropiezan con obstáculos que dificultan la inscripción de los nacimientos, por ejemplo en el caso de los kurdos en la República Árabe Siria (UNICEF, 2002 y 2005c). Por último, en muchos de los países afectados por este problema, los sistemas de declaración no existen o funcionan deficientemente.

Ahora bien, para matricularse en primaria, algunos países –Camerún, Lesotho, Sudán y Yemen, por ejemplo– suelen pedir a los padres una certificación del acta de nacimiento de sus hijos. En otros, no se exige obligatoriamente este documento para el ingreso en la escuela, pero sí para obtener el certificado de haber terminado los estudios primarios. Por lo tanto, se deben adoptar medidas no sólo para incitar a las familias a declarar los nacimientos, sino también para posibilitar el acceso a la escuela de los niños que no han sido declarados. De hecho, en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 se dispone que se debe garantizar a todo niño el derecho a “ser inscripto inmediatamente después de su nacimiento”.

Llevar la educación a las poblaciones rurales

Cerca del 70% de los habitantes más pobres del planeta viven en zonas rurales. La oferta de educación a las poblaciones rurales suele ser insuficiente por regla general. Las escuelas de las zonas urbanas de África, por ejemplo, están mucho mejor equipadas que las de las zonas rurales, especialmente en lo que se refiere al suministro de electricidad y agua corriente (Proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje, 2002). En muchas escuelas rurales no se puede cursar la totalidad del ciclo de la enseñanza primaria y, además, los planes de estudios aplicados en ellas se adaptan mal a las condiciones imperantes en las zonas donde están implantadas.¹⁶ A veces, el idioma utilizado para la enseñanza no es la lengua materna de los alumnos. Por otra parte, en las regiones agrarias los padres prestan menos atención a la escolaridad de sus hijos y les ayudan menos en los deberes escolares que los padres de los niños que viven en zonas urbanas, tal como demuestran algunas encuestas efectuadas en la India y México. En las zonas rurales, la demanda educativa puede ser baja, en especial a causa de los costos de oportunidad ocasionados por el tiempo que la asistencia a la escuela sustrae al dedicado a los trabajos domésticos y las faenas agrarias. La demanda también puede fluctuar a causa del carácter estacional de esos costos, de las condiciones agrícolas y económicas y de la situación en el plano sanitario y nutricional. Para todo estos problemas de oferta y demanda se pueden encontrar soluciones,

creando programas de educación no formal como hace el Comité para el Progreso Rural en Bangladesh (BRAC), instalando escuelas comunitarias como en Malí, o adoptando iniciativas como la del programa Escuela Nueva en Colombia. Aunque los programas no formales consiguen un impacto considerable, tienen pocas posibilidades de cobrar las dimensiones necesarias para satisfacer las necesidades de aprendizaje de poblaciones importantes de niños de las zonas rurales. Para responder a esas necesidades se deben llevar a cabo trabajos de investigación orientados hacia programas formales, siguiendo la lógica que ha presidido la adopción de la iniciativa *La Educación para las poblaciones rurales*, un programa emblemático interinstitucional de educación para todos iniciado en 2002 y dirigido por la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.¹⁷

En la medida en que la inmensa mayoría de los niños sin escolarizar o insuficientemente escolarizados viven en regiones rurales, sería conveniente centrar la atención en las necesidades de los niños y adultos de esas regiones, tal como lo hace ese programa emblemático. A la hora de hacer esto, hay que evitar tres errores. El primero sería olvidar a los niños de las zonas urbanas, y más concretamente a los que pertenecen a comunidades periurbanas, ya que en general no están mejor atendidos que los de las zonas rurales en el plano educativo. El segundo consistiría en creer que las zonas rurales son homogéneas, lo cual no es cierto. No existe una definición de “rural” internacionalmente admitida y, por eso, es imposible efectuar análisis estadísticos sobre el binomio zonas rurales-zonas urbanas que sean comparables a nivel internacional. El sentido que se da a los calificativos “rural” y “urbano” varía de un país a otro. Además, dentro de las zonas rurales de un país las densidades de población pueden variar considerablemente y este hecho puede tener repercusiones importantes en materia de costos para las escuelas. En muchos países, las aldeas situadas en zonas apartadas son de difícil acceso. De ahí que los costos por alumno sean elevados, unas veces debido al tamaño de las clases, forzadamente reducido, y otras veces debido a los gastos de transporte ocasionados por el agrupamiento de los alumnos en centros docentes regionales. Es importante comprender, por consiguiente, que no sólo se da la necesidad de centrarse en las poblaciones rurales, sino que además la aplicación de cualquier política de integración de las zonas apartadas entraña costos unitarios por alumno superiores a la media. Existen medios para resolver este problema, por ejemplo las clases de múltiples grados o el sumi-

Cerca del 70% de los habitantes más pobres del planeta viven en zonas rurales.

16. Cabe observar, no obstante, que muchos padres se niegan a que sus hijos cursen programas de educación especialmente concebidos para las zonas rurales, porque estiman que su calidad es deficiente (Moulton, 2001).

17. Para más detalles, consúltese: www.fao.org/sd/erp/index_fr.htm

Para promover los derechos, la autonomía y la emancipación de la mujer, es necesario promover la adopción de medidas y reformas sociales de carácter global que trasciendan el ámbito de los sistemas de educación.

nistro de comidas en las escuelas, pero la aplicación de algunos de ellos tropieza con resistencias en regiones que hasta hace muy poco no los habían experimentado, por ejemplo en Asia Central. El tercer error sería no ser coherente con el concepto de la educación para todos y aplicar estrategias destinadas a llevar la instrucción a las poblaciones rurales – teniendo en cuenta su situación geográfica– en las que se prevean planes de estudios específicos que, por mucho que se adapten a los alumnos de esas poblaciones, corren el riesgo de impartirles una educación más profesional, menos flexible y de calidad probablemente inferior a la que se dispensa a los demás niños, o de privarles de las opciones ofrecidas a otros educandos.

El desafío continuo de la disparidad entre los sexos

En los anteriores Informes, y más concretamente en el de 2003/4, se expusieron los argumentos en favor de la paridad e igualdad entre los sexos, señalando que la primera constituye una meta esencialmente cuantitativa y la segunda un objetivo de carácter cualitativo. Aunque todavía no se dispone los datos correspondientes a 2005, se sabe por los resultados presentados en el Capítulo 2 que el objetivo de paridad entre los sexos, fijado precisamente para el año 2005, no se ha logrado

en ninguna parte del mundo, siendo el Asia Meridional y el África Subsahariana las dos regiones que más lejos han quedado de esta meta. Sin embargo, bastantes países –comprendidos algunos de los más pobres– han logrado reducir de forma espectacular las disparidades entre los sexos en lo que respecta a la escolarización y la terminación de los estudios. Para poner de relieve que existen estrategias eficaces, en la presente sección se mencionarán distintas experiencias nacionales relativas a la escolarización de las niñas y su retención en la escuela.¹⁸ Los elementos de esas estrategias son sobradamente conocidos, al igual que se conoce de sobra también la necesidad de integrar las medidas adoptadas dentro de las escuelas con las adoptadas fuera de ellas, tanto en el plano local como en el de la sociedad en su conjunto. El marco utilizado en esta sección –que es el presentado en el Cuadro 3.7– ofrece dos ventajas: a) abarcar los factores de la demanda y los de la oferta y reconocer que la interacción compleja entre ellos dificulta su distinción en la práctica; y b) tener en cuenta explícitamente las medidas que se adoptan fuera de la escuela, lo cual pone de relieve que las adoptadas dentro de ella, por muy importantes que sean, no bastan de por sí solas para garantizar la paridad y la igualdad entre los sexos. El marco se basa en los análisis del Informe de 2003/4.

Cuadro 3.7: Marco estratégico para garantizar la igualdad entre los sexos en la educación de aquí a 2015

En la escuela	Fuera de la escuela
Componente 1: Garantizar un entorno favorable a las niñas en todos los niveles de la sociedad	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Reducir en el mercado de trabajo las discriminaciones salariales y laborales vinculadas al sexo. ● Comprometerse al más alto nivel a promover el derecho de la mujer a la educación.
Componente 2: Hacer más acogedoras las escuelas para las niñas	
<ul style="list-style-type: none"> ● Equipar las escuelas con instalaciones básicas de saneamiento y servicios higiénicos separados. ● Hacer que las escuelas velen por la seguridad de las niñas y protejan su intimidad. ● Facilitar el retorno a la escuela de las niñas embarazadas. ● Proteger a las niñas contra la violencia en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular la participación de la comunidad y el apoyo de los padres. ● Construir escuelas cerca de los hogares de las niñas y dentro de las comunidades a las que pertenecen.
Componente 3: Hacer que en la enseñanza se tenga en cuenta la igualdad entre los sexos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Suprimir todo prejuicio vinculado al sexo en las actitudes de los docentes para con las niñas, formándolos a tal efecto. ● Emplear más adecuadamente a maestras formadas. ● Velar por que en el material pedagógico se tenga en cuenta la igualdad entre los sexos y se supriman todos los estereotipos vinculados al sexo. ● Ofrecer planes de estudios que tengan en cuenta las necesidades actuales y futuras de las niñas. 	
Componente 4: Hacer que las escuelas sean más asequibles	
<ul style="list-style-type: none"> ● Suprimir los costos directos como el pago de derechos de escolaridad, así como los costos indirectos ocasionados por la compra de uniformes o libros de texto. ● Ofrecer medios de transporte gratuitos o baratos para ir a la escuela. ● Ofrecer desayunos o almuerzos en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reducir la carga de las labores domésticas impuestas a los escolares. ● Atribuir becas destinadas específicamente a las niñas, en particular para que tengan acceso a la enseñanza secundaria.

18. La prioridad concedida a las niñas en primaria no significa en modo alguno que la secundaria sea menos importante o que los problemas de disparidad entre los sexos no afecten también a los varones. En efecto, el aumento del número de muchachas escolarizadas en secundaria es una estrategia crucial para extender la escolarización en primaria. Tal como se muestra en el Capítulo 2, en los países de ingresos intermedios cada vez están cobrando más actualidad las cuestiones relacionadas con la escolarización y el aprendizaje de los varones, en comparación con la escolarización y el aprendizaje de las muchachas.

Un entorno favorable para las niñas en todos los niveles de la sociedad

Un entorno desfavorable para las mujeres constituye un obstáculo importante para la expansión de la educación de las niñas (Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, 2005a). Para promover los derechos, la autonomía y la emancipación de la mujer, es necesario promover la adopción de medidas y reformas sociales de carácter global que trasciendan el ámbito de los sistemas de educación. Esas medidas y reformas son deseables no sólo per se, sino también porque favorecen la equidad entre los sexos en la educación. Las actitudes –e incluso las leyes y las reglamentaciones– relativas al papel de las mujeres en el mercado de trabajo y la sociedad, así como la división del trabajo entre los sexos en los hogares y las explotaciones agrarias familiares, influyen en las decisiones adoptadas con respecto a la escolarización de las niñas. Cuando las posibilidades de empleo y generación de ingresos de las mujeres son escasas, las familias suelen vacilar a la hora de invertir en la educación de las niñas. Para modificar las actitudes profundamente arraigadas contra la mujer y promover la autonomía de ésta en todos los planos de la sociedad –condición esencial para conseguir la igualdad entre los sexos en la educación –es preciso que se dé una voluntad política al más alto nivel.

No obstante, tal como se ha mostrado en el Gráfico 3.1, la inclusión de la paridad entre los sexos en los planes nacionales de EPT dista mucho de ser sistemática, aunque figure cada vez más en ellos. De un total de 32 planes nacionales, sólo hay 18 que mencionan el objetivo de la paridad, aunque esto se deba quizás al hecho de que ya se ha alcanzado en gran medida en la enseñanza primaria y secundaria, por ejemplo en algunos países de América Latina y el Caribe. En los 15 países insulares del Pacífico examinados, hay 10 países que no han incluido el Objetivo 5 en sus planes: los Estados Federados de Micronesia, las Islas Cook, las Islas Marshall, Kiribati, Nauru, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, Tonga y Tuvalu. En todos estos países –salvo en Nauru– las niñas son menos numerosas que los varones en la escuela primaria. Además, el porcentaje de muchachas en el total de los alumnos de secundaria no sólo es inferior al de los varones en esos 10 países, sino que en el caso de Nauru, Niue, Palau y Papua Nueva Guinea es incluso más bajo que el de las niñas escolarizadas en primaria. En varios países del Pacífico, aunque los niños escolarizados son más numerosos que las niñas, se está empezando a manifestar una tendencia al fracaso escolar de los varones. Este problema es cada vez mayor en todo el mundo (véase el Capítulo 2) y hasta hace

poco se ha descuidado considerablemente en los planes de EPT (Lameta, 2005). Incluso los países que han alcanzado el objetivo de la paridad entre niños y niñas en la escolarización, distan mucho de haber logrado la igualdad entre los sexos en la educación. De ahí que sea preocupante la omisión de este objetivo en los planes de EPT de un número considerable de esos países.

Escuelas más acogedoras para las niñas

Al igual que la sociedad en su conjunto, las escuelas deben ser acogedoras para las niñas. Las prácticas discriminatorias suelen estar arraigadas en la cultura escolar. Algunos trabajos de investigación del pasado decenio se dedicaron a tratar de desentrañar el nexo entre el contexto de la escuela –el “entorno escolar informal”– y la diferenciación de los sexos en la educación.¹⁹ La cuestión de la seguridad, que se examinará más ampliamente al final del presente capítulo, constituye un buen ejemplo. Las preocupaciones de los padres con respecto a la seguridad pueden disuadirlos de enviar a sus hijos –y en particular a sus hijas– a la escuela, sobre todo cuando hay que recorrer un largo trayecto para llegar a ella. La instalación de escuelas cerca de los hogares de las niñas ha permitido incrementar la escolarización de éstas en varios países (Herz y Sperling, 2003). Asimismo, parece que la instalación de escuelas en el seno de determinadas comunidades es tan importante como la cuestión de la distancia física, o más incluso (Lehman, 2005). La participación de la comunidad local puede revestir diversas formas, desde la contratación de los docentes hasta la concepción de los planes de estudios y el examen de los métodos pedagógicos, y puede coadyuvar a que los padres se muestren menos reacios a escolarizar a sus hijas (Recuadro 3.8). Ni que decir tiene que el estrechamiento de los vínculos entre las escuelas y las comunidades redundará en beneficio de todos los niños, y no exclusivamente de las niñas.

Las niñas necesitan disponer de instalaciones higiénicas separadas en las escuelas y se deben adoptar medidas para proteger su intimidad y seguridad que correspondan a las normas culturales de las comunidades. Los elementos de información relativos a 30 países de África muestran que una mayoría de las muchachas se ausentan de la escuela durante el periodo de la menstruación porque no pueden disponer de retretes separados (Herz y Sperling, 2003). En algunos contextos culturales es necesario adoptar medidas que van más allá de la instalación de servicios higiénicos separados, por ejemplo la edificación de una tapia en torno a las escuelas de niñas o el establecimiento de horarios distintos para las muchachas y los varones que tienen que compartir un mismo

Las preocupaciones de los padres con respecto a la seguridad pueden disuadirlos de enviar a sus hijas a la escuela.

19. A este respecto, véanse en particular: Gordon (1995); Maimbotwa-Sinyangwe y Chilangwa (1995); Kutnick y otros (1997); Miske y Van Belle-Prouty (1997); Sey (1997); y Swainson y otros (1998).

Recuadro 3.8 Programa de escuelas comunitarias en el norte de Pakistán

En una región aislada del Pakistán septentrional, debido a la extrema pobreza, el conservadurismo social y la insuficiencia de las infraestructuras, la mayoría de los niños –y sobre todo un número desproporcionado de niñas– estaban sin escolarizar. A principios del decenio de 1990, el 82% de las escuelas públicas sólo admitían a los varones y el 86% de los maestros de los centros docentes públicos de primaria y del primer ciclo de secundaria eran hombres. Además, eran muy pocas las escuelas dotadas con servicios higiénicos y agua corriente.

A mediados del decenio, el Programa Aga Khan de Ayuda Rural (AKRSP) propuso la creación de “escuelas comunitarias”, sobre la base de un acuerdo mutuo con organizaciones de aldeanos. El AKRSP tenía la intención de crear escuelas primarias, mixtas o de niñas solamente, en las zonas donde: a) no había escuela; b) la escuela existente era demasiado exigua para satisfacer la demanda; c) sólo había una escuela para varones a la que los padres no querían llevar a sus hijas; o d) se daban factores de índole geográfica, política o confesional que impedían a los padres mandar a sus hijos a la escuela local. Por su parte, las comunidades tenían que suministrar un edificio

para instalar las aulas y contratar a un docente, de conformidad con los criterios de la Dirección de Educación para las Regiones del Norte. Entre esos criterios figuraba el de dar preferencia a la contratación de maestras, salvo en el caso de que hubiese mujeres que poseyeran las calificaciones mínimas exigidas para ejercer la docencia. La Dirección convino en contribuir a la remuneración, formación e inspección de los docentes.

El proyecto fue objeto de una excelente acogida por parte de la población. Entre enero y octubre de 1995, se abrió una primera serie de 250 escuelas comunitarias. En marzo de 1996, estos centros impartían enseñanza a 12.088 alumnos, que representaban el 16% de todos los niños escolarizados en el sistema educativo público. Por su parte, las niñas representaban el 61% de los alumnos recién ingresados. Casi la mitad de los docentes eran maestras. La mayoría de los padres parecía aceptar la educación conjunta de niñas y varones, en la medida en que fuese la comunidad la que escogiera al docente. Después de esa primera serie de escuelas se abrieron otras 250 más con el apoyo de la Dirección de Educación.

Fuente: Banco Mundial (1999c).

Las actitudes y expectativas de los docentes pueden influir profundamente en los resultados y opciones escolares de las niñas.

edificio escolar. En estos casos, el nexo entre la escuela y la comunidad tiene también una importancia decisiva.

Otro factor importante es la actitud que adoptan las escuelas con respecto a las muchachas que se casan o quedan embarazadas. En un análisis recapitulativo de varios estudios de país efectuados en el África Subsahariana, se indica que entre un 8% y un 25% de las deserciones escolares de las muchachas se deben a los embarazos (Eloundou-Enyegue y otros, 2000). Otras renuncian a seguir estudiando cuando se casan. Estos problemas se pueden resolver con políticas de reintegración escolar que permitan a las jóvenes embarazadas o casadas volver a estudiar después de haber dado a luz o haber contraído matrimonio. Otro factor que puede limitar la escolarización de las muchachas es la violencia sexual, un fenómeno que se examinará más adelante.

Una enseñanza atenta a la cuestión de la igualdad entre los sexos

Los prejuicios sobre la igualdad entre los sexos arraigados en los libros de texto, la mentalidad de los docentes y la falta de modelos dentro de la escuela influyen en las decisiones en materia de escolarización adoptadas no sólo por los padres, sino también por los propios alumnos. En muchos países sigue siendo necesario realizar una labor considerable para revisar los materiales didácticos

–que ofrecen numerosos modelos masculinos en el desempeño de funciones importantes, mientras que los modelos femeninos propuestos son escasos y se refieren a funciones secundarias– y también para que los planes de estudios de todos los niveles sean receptivos al problema planteado por la disparidad entre los sexos y den una respuesta adecuada al mismo. A veces, los docentes pueden tener una percepción estereotipada negativa de las aptitudes escolares de las niñas y prestarles menos atención. Los alumnos varones muestran tendencia a erigirse en líderes de grupo y tienen más ocasiones de formular preguntas y respuestas, acantonando a las niñas al desempeño de papeles más pasivos (Herz y Sperling, 2003). Las actitudes y expectativas de los docentes pueden influir profundamente en los resultados y opciones escolares de las niñas y, por ende, en sus posibilidades, una vez que acaban sus estudios. Los prejuicios relativos al sexo suelen apartar a las niñas de las disciplinas técnicas y científicas, por ejemplo, y esto tiene como consecuencia limitar sus posibilidades de empleo y reforzar la segregación sexual en el mercado de trabajo (USAID, 1999).

La formación de los docentes puede contribuir en parte a solucionar estos problemas. La presencia de maestras puede también propiciar que acudan más niñas a la escuela. La evaluación aleatoria de un programa de contratación de maestras en escuelas del sector no formal de la educación

ha mostrado que la presencia de éstas hizo que se duplicara prácticamente la asistencia de las niñas (Banerjee y Kremer, 2002). Por eso, es muy importante incrementar la proporción de mujeres docentes en los países donde son minoritarias, especialmente en las zonas rurales. La penuria de docentes –un fenómeno mundial generalizado y especialmente agudo en Asia Meridional y el África Subsahariana, que ya se ha examinado en una sección precedente del presente capítulo– ofrece una oportunidad para solucionar este problema sin comprometer la carrera profesional de los docentes de sexo masculino en activo. Las medidas adecuadas a este respecto pueden comprender, entre otras, el establecimiento de cuotas, la supresión de los límites de edad, la concesión de prioridad en la contratación y la adscripción a nivel local, y la creación de centros de formación de docentes abiertos a las mujeres en las zonas rurales.

Hacer más asequible la escuela

Los costos directos e indirectos de la educación formal, ya examinados anteriormente, constituyen un verdadero obstáculo para un incremento de la asistencia a la escuela primaria por parte de los pobres en general y de las niñas en particular. Los ingresos de las familias y los gastos en que han de incurrir para dar educación a sus hijos influyen en su decisión de escolarizar a las niñas mucho más que cuando se trata de enviar a la escuela a los varones. Además, el costo de la escolarización puede ser más elevado en el caso de las niñas. En Filipinas, Ghana, la India, Malasia, Pakistán y Perú, por ejemplo, la distancia del hogar a la escuela tiene un efecto disuasorio más acusado entre las niñas que entre los varones (King y Alderman, 2001). A veces, los padres tienen que abonar gastos de transporte más elevados para que sus hijas no tengan que recorrer a pie grandes distancias para ir a la escuela o efectuar solas el trayecto hasta ésta. Otras veces, los padres se muestran reacios a enviar a la escuela a sus hijas sin una indumentaria mejor, lo cual ocasiona gastos más elevados en vestidos y uniformes. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, las familias llegan a gastar por una niña escolarizada un 14% más que en el caso de un varón (King y Alderman, 2001).

En los países donde se han suprimido los gastos de escolaridad u otros gastos directos de educación, las tasas de escolarización de las niñas han registrado un aumento espectacular. El programa de EPU de Uganda, iniciado en 1997, hizo que la TNE de las niñas pasara de un 63% a un 83% en dos años escasos y que se duplicase prácticamente en el caso de las niñas más pobres, pasando del 43% al 82%. Por término medio, las

disparidades entre los sexos desaparecieron casi por completo en la enseñanza primaria (Deininger, 2003). En el Informe de 2003/4 se destacaba, asimismo, la importancia que revestía la supresión de los gastos de escolaridad para la educación de las niñas, especialmente en el África Subsahariana. Otra medida a la que se recurre con frecuencia es la consistente en ofrecer subvenciones a los padres para que sufraguen los gastos escolares. Algunos programas de becas específicamente destinados a las niñas han obtenido resultados muy positivos en varios países, por ejemplo en Bangladesh.²⁰

Los costos de oportunidad generados por el tiempo dedicado a las actividades escolares suelen ser más elevados en el caso de las niñas que en el de los varones, sobre todo en las zonas pobres y rurales donde los trabajos domésticos se efectúan en función de normas sexuales más estrictas y donde las niñas tienen que dedicar más horas que los varones a diferentes actividades, ya tengan valor comercial o no. Invertir en la atención y educación de la primera infancia y la creación de centros para dispensar cuidados a los niños más pequeños dentro de las escuelas y las comunidades puede, por ejemplo, dejar tiempo libre a las niñas de las familias modestas y permitirles que acudan a la escuela. Esta medida no sólo descarga a las muchachas de más edad de la tarea de cuidar a sus hermanos más pequeños durante el día, sino que redundará también en beneficio directo de éstos. En Burkina Faso, Gambia y Nepal se ha comprobado también que son útiles algunas inversiones de otro tipo, por ejemplo las realizadas en la adquisición de estufas de madera económicas, la perforación de pozos de agua accesibles y la instalación de molinos y trituradores mecánicos de cereales de fácil manejo, ya que todos estos medios dejan más tiempo libre a las niñas y les permiten ir a la escuela (Banco Mundial, 1993).

Prioridades y desafíos

Las diferentes medidas mencionadas en esta subsección sólo surtirán efecto si forman parte de una estrategia integrada. En efecto, la experiencia demuestra que es necesaria la convergencia de varias medidas destinadas a propiciar la educación de las niñas, si se quiere que sean fructíferas. El plan nacional de EPT de Níger constituye una ilustración del recurso a esa estrategia integrada (Recuadro 3.9). No se debe olvidar que en algunos países el grupo desfavorecido es el de los varones. Cuando el déficit de recursos es importante, es preferible centrarse en los grupos más desfavorecidos –de niñas o varones– porque las disparidades entre los sexos suelen mucho más acusadas entre los más pobres (Banco Mundial, 2001; y Filmer,

En los países donde se han suprimido los gastos de escolaridad, las tasas de escolarización de las niñas han registrado un aumento espectacular.

20. Para este y otros ejemplos, véase UNESCO (2003b).

Recuadro 3.9 Estrategia aplicada en Níger para suprimir las disparidades entre los sexos en materia de escolarización

La estrategia aplicada en Níger para incrementar el acceso de las niñas al primer y segundo ciclos de la educación básica se basa en estos ocho elementos:

- Realización de tres campañas, entre 2003 y 2015, para sensibilizar a los padres y las partes interesadas en las escuelas a las ventajas que ofrece la escolarización de las niñas, haciendo hincapié en las cuestiones relacionadas con las tasas de escolarización, retención y graduación, así como en el compartimiento de los gastos de educación.
- Aplicación de planes de acción locales encaminados a promover la escolarización de las niñas en las zonas rurales donde ésta es escasa, empezando con un proyecto experimental en 480 escuelas y extendiéndolo gradualmente a 1.280 aldeas.
- Prestación de servicios de tutoría para reducir las tasas de deserción en las 1.350 escuelas con tasas de retención más bajas.
- Sensibilización de 5.410 docentes y 60 inspectores a los problemas de las disparidades entre los sexos.
- Revisión de los textos sobre la protección de las alumnas.
- Atribución de recompensas y becas a las 400 niñas que obtengan en los exámenes anuales de terminación de estudios primarios las mejores puntuaciones en las disciplinas científicas.
- Construcción de locales y suministro de ayuda a las familias que albergan a niñas de medios sociales desfavorecidos mientras cursan sus estudios.
- Fortalecimiento de las capacidades de la Dirección de la Promoción de la Escolarización de las Niñas.

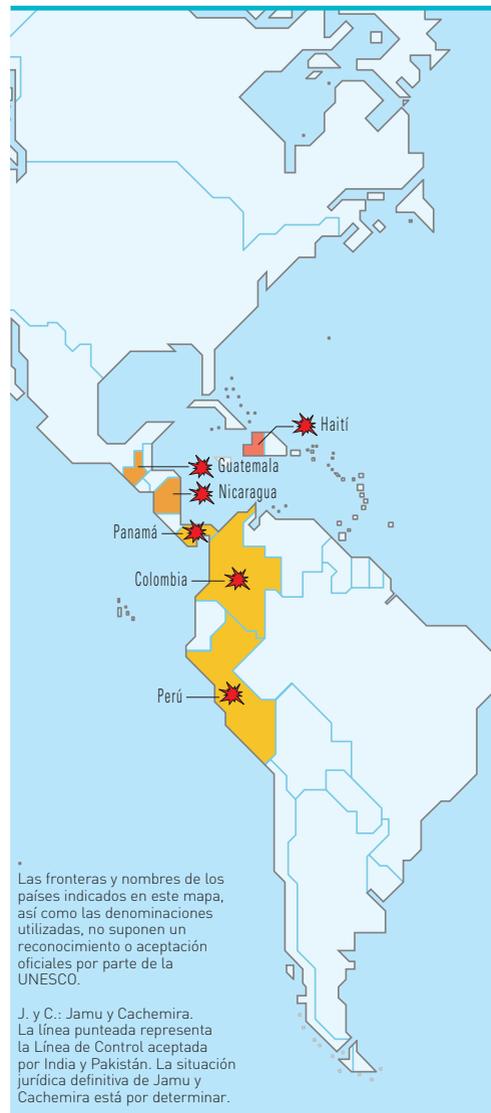
Fuente: Plan de acción para 2004 del Plan Nacional de EPT de Níger 2000-2015, citado en Damiba (2005).

1999). A la hora de determinar las prioridades estratégicas y la asignación de recursos, se ha de dar preferencia también a las actividades en situaciones de emergencia, conflicto y posconflicto.

Adaptarse al contexto

Hasta aquí, el presente capítulo ha abordado lo que sucede en circunstancias normales, esto es, cuando los gobiernos y las economías son relativamente estables. Ahora bien, la realización de la EPT tropieza con un obstáculo importante: la elevada proporción de países que son o han sido víctimas de conflictos o catástrofes naturales –como el tsunami que asoló la región del Océano Índico en diciembre de 2004–, o que han atravesado por un periodo de inestabilidad económica. Además, muchos países tienen que afrontar la pandemia del sida, sobre todo en el África Subsahariana. En esta sección se inicia un examen de estas cuestiones, que se proseguirá en próximas ediciones del Informe.

Gráfico 3.15: La educación y los conflictos armados



Situaciones de emergencia y EPT

Es cada vez más frecuente que las guerras y conflictos estallen dentro de un mismo país, y no entre países diferentes. Así, en 2003, se contabilizaron 36 conflictos armados, en su mayoría guerras civiles, que afectaban a 28 países, casi todo en ellos en vías de desarrollo y con bajos ingresos. El 90% de las víctimas de esos conflictos eran civiles (Project Ploughshares, 2004). En el Gráfico 3.15 se puede ver la localización de esos conflictos en el mundo.

Los conflictos tienen graves repercusiones para la EPT, por dos motivos esencialmente. En primer lugar, los países que distan más de realizar la EPT

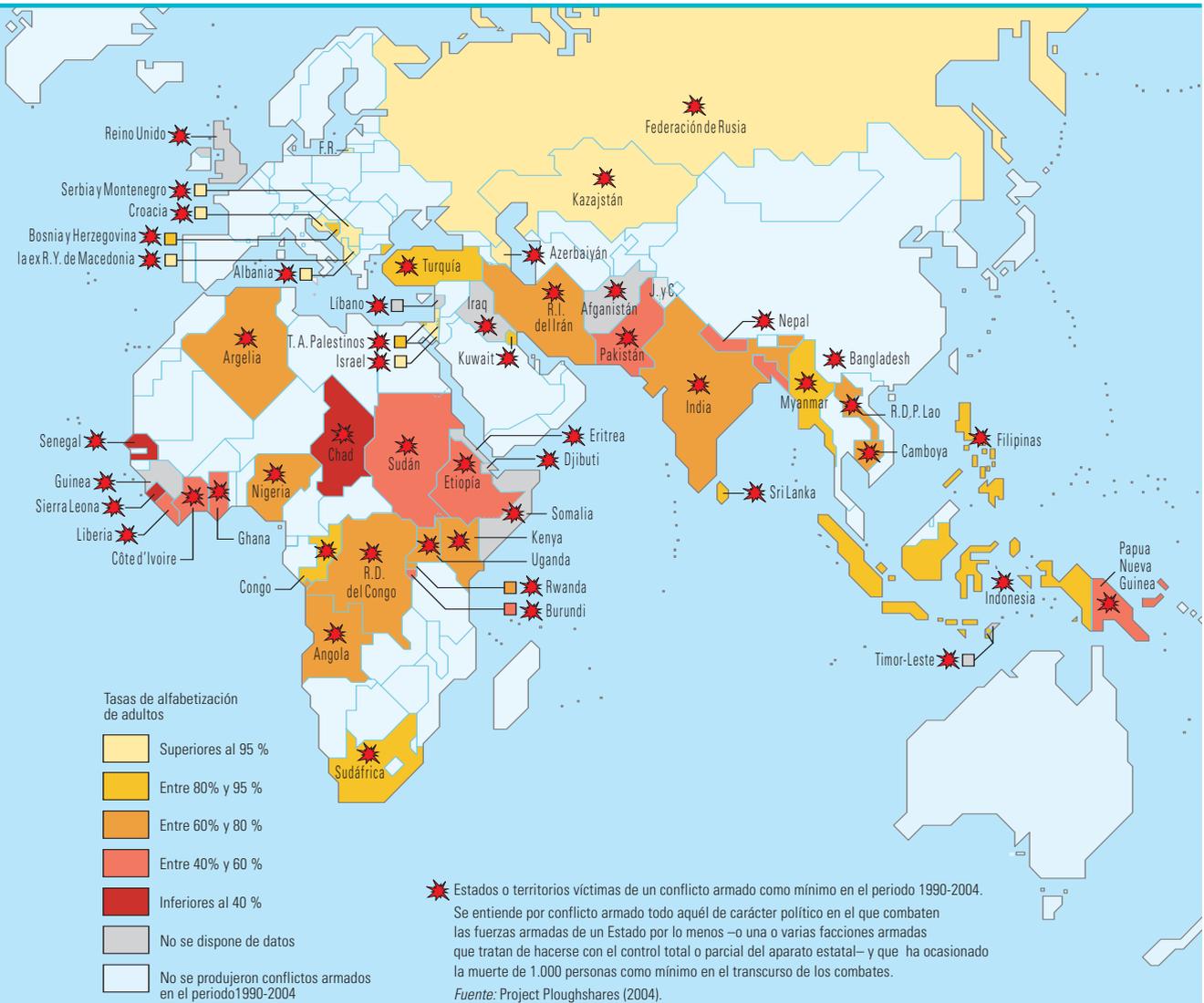


Figura cartográfica basada en un mapa de las Naciones Unidas

son naciones con bajos ingresos y la mayoría de los conflictos estallan hoy en los países más pobres. En segundo lugar, los conflictos y sus repercusiones afectan directamente a los sistemas educativos. Las escuelas y otros edificios con fines educativos suelen ser un blanco frecuente de las destrucciones, porque a menudo se suelen percibir como elementos clave del poder. Asimismo, las escuelas se consideran también campos de batalla cuando se trata de ganar a la gente en el plano de las ideas y los sentimientos. Los padres vacilar en mandar a la escuela a sus hijos —y sobre todo a sus hijas— cuando reina la inseguridad. A los niños

se les suele incluso alistar como combatientes. Algunas escuelas de Chechenia fueron bombardeadas durante las horas de clase (Nicolai y Triplehorn, 2003). Al término del genocidio perpetrado en Rwanda, sólo una tercera parte de los 1.836 centros docentes del país estaban en condiciones de funcionar y sólo un 45% de los maestros de primaria habían sobrevivido a las matanzas (Obura, 2003). En Timor-Leste, el 95% de las aulas fueron destruidas durante los disturbios subsiguientes a la proclamación de la independencia (Buckland, 2005). En Colombia, los docentes son víctimas de asesinatos, amenazas y desplazamientos forzados,

Se estima que unos 300.000 menores de 18 años participan activamente en conflictos armados en todo el mundo, y algunos de ellos apenas tienen 7 años.

y tan sólo en 2003 perdieron la vida 83 de ellos (Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados, 2004). El temor de los padres a que sus hijos puedan ser víctimas de secuestros, violaciones, estallidos de minas terrestres y tiroteos cuando van a la escuela, hace que se muestren reacios a enviarlos a ella durante los conflictos. A menudo, los combatientes transforman las escuelas en centros de alistamiento de niños-soldados, como hicieron los grupos de rebeldes en la región oriental de la República Democrática del Congo. Se estima que unos 300.000 menores de 18 años participan activamente en conflictos armados en todo el mundo, y algunos de ellos apenas tienen 7 años (Coalición para Acabar con la Utilización de Niños Soldados, 2001).

Es indispensable proteger los sistemas educativos en los conflictos y otras situaciones de emergencia como los desastres naturales, porque la educación aporta en cierta medida estabilidad, normalidad y esperanza en un futuro mejor (Recuadro 3.10).

Cuando las poblaciones se ven forzadas a desplazarse a causa de un conflicto, suelen crear en sótanos, o al aire libre bajo los árboles, escuelas rudimentarias que en la mayoría de los casos carecen de dinero, maestros y material escolar. En Guatemala, por ejemplo, las llamadas Comunidades de Población en Resistencia mantuvieron la escolarización de los niños durante toda la guerra civil. La enseñanza impartida en situaciones de emergencia puede servir a un tiempo para preparar el futuro y ofrecer una utilidad inmediata, por

ejemplo sensibilizando al peligro de las minas terrestres o contribuyendo a la prevención del sida. En el Recuadro 3.11 se presenta toda una serie de principios que, si bien son válidos en tiempos de paz, revisten una importancia especial en tiempos de guerra.

Proclamar que la educación se debe mantener en los periodos de crisis es mucho más fácil de decir que de hacer, sobre todo cuando el aparato del Estado, encargado de proveer los servicios de educación en tiempo normal, está debilitado o se ha desmoronado. Sommers y Buckland (2004) señalan que "el principal obstáculo con que se tropieza para alcanzar los objetivos de la EPT en los países en situación de conflicto es la carencia de políticas o estrategias, eficaces y ampliamente aceptadas, para afrontar el doble problema del debilitamiento de los poderes públicos en las zonas de guerra y la falta de mandatos claros y planes de acción coordinados para una intervención internacional". La labor de los organismos internacionales y las ONG es, por consiguiente, fundamental. Cada vez abundan más los ejemplos alentadores de esfuerzos internacionales que han culminado con éxito. Entre ellos, se pueden mencionar: la distribución de material educativo y la creación de módulos de formación de docentes por parte del Programa de Educación en Situaciones de Emergencia y Reconstrucción de la UNESCO en Somalia, Yemen, Djibuti y Etiopía; el apoyo prestado por el UNICEF a los centros comunitarios en el sur del Sudán, que comprende la prestación de servicios educativos; y los distintos proyectos

Recuadro 3.10 Repercusiones del maremoto de 2004 en los sistemas educativos

Según las estimaciones oficiales, el maremoto de diciembre de 2004 causó más de 280.000 víctimas. En India, Indonesia, Maldivas, Malasia, Myanmar, Somalia, Sri Lanka y Tailandia un gran número de viviendas, escuelas e infraestructuras viarias fueron destruidas por completo. Según el UNICEF, la catástrofe afectó a más de 1.500.000 niños y más de la tercera parte de los desaparecidos eran menores de edad. Un mes después de la catástrofe, el Banco Mundial estimó que los daños y perjuicios sufridos por el sector de la educación en Indonesia ascendían a 128,4 millones de dólares. Un millar de escuelas indonesias quedaron destruidas o seriamente dañadas. En Sri Lanka, los deterioros causados por el maremoto en 168 centros docentes públicos y otras instalaciones educativas se elevaron a 21 millones de dólares. Los sindicatos de docentes estimaron que por lo menos 75.000 de ellos fueron seriamente afectados por la catástrofe. En Aceh (Indonesia) murieron unos 2.500 docentes y, tres meses después de la catástrofe, otros 3.000 se hallaban sin hogar. En esta misma región indonesia y en la vecina isla

de Nias, el número de escolares fallecidos superó la cifra de 45.000. Pese a la envergadura del desastre, el UNICEF ha estimado que unos 750.000 alumnos de las zonas damnificadas reanudaron sus clases dos meses después del maremoto. En Aceh y Nias, se formó a 1.200 maestros interinos que empezaron a enseñar en las escuelas primarias a partir julio, mes en el que da comienzo el año escolar. En muchos casos, las clases volvieron a empezar en edificios provisionales construidos inmediatamente después de la catástrofe para garantizar la continuidad de la educación. Ha comenzado ya la reinstalación de las escuelas en edificios más sólidos, aunque se ha visto retrasada por el hecho de que, antes de iniciar su construcción, ha sido preciso resolver una serie de problemas relacionados con los derechos de propiedad y las normas de seguridad, así como adoptar las medidas correspondientes para que las construcciones se ajusten a principios de equidad y sean compatibles con las condiciones del medio ambiente.

Fuentes: UNICEF (2005d); y Banco Mundial (2005c).

Recuadro 3.11 Principios para la educación en situaciones de emergencia**Acceso**

- Se debe garantizar el acceso a la educación y las actividades recreativas y conexas.
- El acceso rápido a la educación y las actividades recreativas y conexas debe ir seguido de una mejora constante de la calidad y cobertura educativas. Debe comprender también la posibilidad de acceder a todos los niveles de educación y el reconocimiento de los estudios
- Los programas no sólo deben tener en cuenta la igualdad entre los sexos, sino que además han de ser accesibles a todos los grupos e integrarlos.
- La educación debe ser un instrumento de protección del niño y prevención de peligros.

Recursos

- Los programas de educación deben adoptar un enfoque que propicie la participación comunitaria, haciendo hincapié en la creación de capacidades.
- Los programas de educación deben comprender un componente importante de formación de docentes y educadores de jóvenes y adultos, así como prever incentivos para evitar una rotación demasiado frecuente del profesorado.
- Los programas concebidos para situaciones de crisis y reconstrucción deben elaborar y documentar normas en materia de recursos, adaptadas a la situación local, para cumplir sus objetivos de desarrollo educativo y psicosocial.

Actividades y plan de estudios

- Todos los niños y jóvenes víctimas de una situación de crisis deben tener acceso a la educación, así como a actividades recreativas y conexas, a fin de ayudarles a satisfacer a corto y largo plazo sus necesidades de índole psicosocial.
- La política en materia de planes de estudios debe apoyar el desarrollo a largo plazo de los alumnos y de la sociedad, y en el caso de las poblaciones de refugiados debe apoyar una solución duradera, esto es su repatriación.
- Los programas de educación deben enriquecerse y comprender la adquisición de competencias prácticas en los ámbitos de la salud, la seguridad y la sensibilización a los problemas del medio ambiente.
- Los programas de educación deben enriquecerse y comprender la adquisición de competencias prácticas en los ámbitos de la paz, la solución de conflictos, la tolerancia, los derechos humanos y el civismo.
- Los programas de formación profesional deben ofrecer posibilidades para aplicar en el lugar de trabajo las competencias adquiridas.

Coordinación y creación de capacidades

- Los gobiernos y los organismos de ayuda deben promover la coordinación entre todas las entidades y partes interesadas.
- Los programas de ayuda externa deben incorporar la creación de capacidades para promover una gestión transparente, responsable e integradora por parte de los protagonistas locales.

Fuente: Sinclair (2003).

La reconstrucción de los sistemas educativos después de los conflictos ofrece posibilidades considerables para renovarlos, ya que los cambios en las políticas de educación se pueden efectuar con mayor facilidad, en la medida en que las estructuras antiguas han desaparecido.

realizados por "Save the Children Canada" en Colombia. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), que aúna los esfuerzos realizados por más de 100 organizaciones y 800 personas en todo el mundo, ha elaborado unas Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia con vistas a mejorar la coordinación entre todos los que participen en la educación en esas circunstancias.

La reconstrucción necesaria de los sistemas educativos después de los conflictos y otras situaciones de emergencia ofrece posibilidades considerables para renovarlos y mejorarlos. Los cambios en las políticas de educación, por ejemplo, se pueden efectuar con mayor facilidad, en la medida en que las estructuras antiguas han desaparecido. Al mismo tiempo, la reconstrucción de la educación no se puede abordar "como si no hubiera pasado nada" (Buckland, 2005), porque las secuelas de los conflictos son numerosas: debilitamiento de las instituciones, desorganización de la

sociedad civil, destrucción de las infraestructuras destruidas, presencia de niños sin escolarizar con edades superiores a la normal, desmovilización de los niños-soldados, etc. Por encima de todo, lo que es necesario de inmediato es evitar todo retorno a la violencia.

La experiencia demuestra que las estrategias de reconstrucción más eficaces descansan en la participación y el diálogo con las comunidades afectadas (INEE, 2004). Además de la reconstrucción propiamente dicha de los sistemas educativos, hay que tener en cuenta el papel que éstos pueden desempeñar para volver a forjar la cohesión social y contribuir a la recuperación económica. Reconstruir sociedades liberadas de actitudes discriminatorias y prejuicios étnicos es un desafío que tienen que afrontar, por ejemplo, Sudáfrica, Irlanda del Norte, Mozambique, Rwanda y las repúblicas de la ex Yugoslavia. Todos estos países están tratando de dejar atrás sistemas de segregación y promover una educación integradora.

En Costa Rica, las crisis económicas han provocado una disminución importante de la asistencia a los centros docentes de secundaria.

Inestabilidad económica y EPT

Las crisis económicas afectan a los sistemas educativos. Al deteriorarse el estado de la hacienda pública, es inevitable que disminuya la proporción del presupuesto del Estado asignada a la educación. Asimismo, los ingresos de las familias disminuyen y éstas disponen de menos recursos para sufragar los gastos de educación que deben asumir. No obstante, las crisis económicas no siempre tienen efectos negativos en la educación, por ejemplo la baja de los salarios en el mercado de trabajo puede reducir los costos de oportunidad de los niños que van a la escuela en vez de ir a trabajar. Una crisis económica y financiera puede estimular las deserciones escolares, pero esto no es sistemático. En Costa Rica, las crisis económicas han provocado una disminución importante de la asistencia a los centros docentes de secundaria, sobre todo en las zonas rurales (Funkhouser, 1999). En Pakistán, el brusco descenso de los ingresos aumentó las deserciones en la enseñanza secundaria y, en menor medida, en la primaria. En cambio, en Brasil este mismo fenómeno no tuvo en general repercusiones negativas en la asistencia a la escuela, porque fue acompañado por una disminución de los salarios de los niños y, por ende, del costo de la escolarización para las familias (Duryea y Arends-Kuenning, 2001). En México se produjeron también esos dos fenómenos, pero la asistencia a la escuela disminuyó porque la disminución de los ingresos fue mayor que la reducción de los costos de oportunidad (Binder, 1999). En Asia Oriental se observaron fenómenos análogos durante la grave crisis económica y social de finales del decenio de 1990.

Recuadro 3.12 Crisis económicas y calidad de la educación: el caso de Argentina

En 2002, Argentina padeció una crisis económica y social grave. Los ingresos de las familias disminuyeron aproximadamente en un tercio, en valor real, y casi la mitad de ellas experimentaron también una reducción de sus ingresos nominales. La proporción de la población catalogada como pobre aumentó en un 15%, y entre octubre de 2001 y mayo de 2002 se duplicó el número de personas que viven sumidas en la extrema miseria. En estas condiciones, las familias han hecho cuanto estaba a su alcance para preservar la escolarización de sus hijos (De Ferranti y otros, 2000). No obstante, han tenido que efectuar ajustes en detrimento de la calidad de la enseñanza recibida, optando por escuelas privadas menos costosas (3%), renunciando a la escuela privada para llevar a los niños a la escuela pública (2%), o reduciendo la compra de artículos escolares (72%). Las familias más pobres son las que han optado principalmente por esta última solución. En efecto, el 90% de los hogares clasificados en el quintil de ingresos más reducidos ha restringido las compras de material escolar, mientras que sólo un 43% de los situados en el quintil de ingresos más elevados ha optado por una solución de este tipo.

Fuente: Fiszbein y otros (2002).

Si las crisis económicas tienen repercusiones de diverso signo en la asistencia a la escuela, su impacto en la calidad de la educación es más sistemáticamente negativo. Aunque los padres deseen mantener a sus hijos escolarizados, se ven obligados a mandarlos a escuelas menos costosas y, más comúnmente, a reducir los gastos en material escolar, como ocurrió en Argentina en 2002 (Recuadro 3.12). Por eso, es fundamental que los recursos públicos dedicados expresamente a los aportes a la calidad de la educación se mantengan en la medida de lo posible, a pesar de las recesiones económicas.

El sida y la EPT

El sida, que causó la muerte de 3.100.000 personas aproximadamente en 2004 (ONUSIDA/OMS, 2004), tiene profundas repercusiones en la educación y, por lo tanto, en la consecución de los objetivos de la EPT, en especial en la región del África Subsahariana. Esas repercusiones son, en particular, el aumento del número de niños huérfanos de los que tienen que encargarse los sistemas educativos, sobre todo en la región antedicha, y el incremento de la mortalidad –ya examinado precedentemente– entre el personal de la educación, tanto administrativo como docente. La educación puede contribuir a mitigar los efectos de la pandemia, informando a los alumnos sobre el sida y desarrollando su capacidad de reacción.

Repercusión en los sistemas educativos

El sida ha dejado huérfanos a muchos niños, privándoles de su padre o de su madre, o de ambos. Las regiones más afectadas por la pandemia son el África Oriental y el África Meridional, donde un 31% a un 77% del total de los casos de orfandad se deben al sida. Esa proporción es inferior (4% a 39%) en el resto del continente africano (Desai y Jukes, 2005). Los huérfanos de madre son más numerosos que los de padre, lo cual deja particularmente indefensa a esta categoría de niños en el plano de los cuidados que necesitan y de la continuidad de la vida familiar. Con frecuencia, no pueden asistir a la escuela porque ellos mismos, sus familias amplias o los miembros de la comunidad que se han hecho cargo de ellos no pueden sufragar los gastos de educación que incumben a las familias. Además, cuando estos niños están escolarizados, pueden necesitar más apoyo que los que no son huérfanos porque es muy posible que no dispongan de la ayuda familiar necesaria para su aprendizaje escolar.

En lo referente a las necesidades de los huérfanos y los efectos del sida en los docentes, se posee una información bastante amplia, pero no ocurre lo mismo con respecto al personal administrativo de la educación y sus reacciones ante la pandemia.

Al igual que en el caso de los docentes, la incidencia del sida en la administración de la educación se debe más al absentismo de los enfermos que a los costos directos de sustitución y formación entrañados por la defunción de los miembros del personal. "Se estima que absentismo representa entre un 24% y un 89% del total de los costos del sida para los empleadores, mientras que los costos por formación y contratación oscilan entre un 17% y un 24%" (Grand y otros, 2004, y Grassly y otros, 2003, citados por Desai y Jukes, 2005). No obstante, no hay estimaciones del impacto específico del sida en los servicios administrativos de la educación.

¿En qué medida están preparados los sistemas educativos para afrontar el sida? Según un estudio reciente, sólo un 43% de los países dotados de sistemas de información para la gestión de la educación ha incluido en ellos indicadores relativos a los efectos del sida, por ejemplo introduciendo modificaciones en los censos escolares anuales para supervisar los casos de enfermedad y muerte de los docentes, el número de alumnos huérfanos y las causas de la reducción del número de los docentes y la deserción escolar (HEARD y MTT, 2005). De los 71 países estudiados, un 12% no poseía ningún sistema de información para la gestión de la educación y menos aún un sistema adecuado para el acopio de información sobre el sida.

Repercusión de la educación en el sida

Está generalmente admitido que cuanto más elevado es el nivel de estudios de una población determinada, menor es su índice de infección por el VIH. En la práctica, la situación es más complicada. La relación entre la educación y el sida parece variar en función de las etapas de evolución de la pandemia. En las primeras etapas, las personas más instruidas son más vulnerables a la infección. En cambio, una vez que se ha difundido información sobre la enfermedad, las personas más instruidas de la sociedad tienen más posibilidades de acceder a ella y asimilarla. Una encuesta efectuada en los países africanos corrobora esto, especialmente en el caso Uganda (Desai y Jukes, 2005). En los comienzos de la pandemia en África, los países de este continente con niveles de instrucción más altos presentaron tasas de infección por el VIH más altas que los que poseían niveles de instrucción más bajos. Más tarde, esta tendencia empezó a cambiar. Las tasas de infección inicialmente más altas en las poblaciones instruidas se deben a factores socioeconómicos distintos del nivel de educación: sus ingresos más altos, su mayor movilidad geográfica, la multiplicidad de parejas sexuales y sus mayores posibilidades de acceso a relaciones sexuales de índole comercial. Sin embargo, cuando empieza a circular información sobre cues-

tiones tan importantes como las vías de transmisión del VIH y los medios para impedirla, las personas instruidas son las primeras en reaccionar.

Una serie de datos recientes confirma esa tendencia. Por ejemplo, un estudio efectuado recientemente en 32 países muestra que las mujeres alfabetizadas tienen tres veces más posibilidades que las analfabetas de saber que una persona en buen estado de salud aparente puede estar contaminada, y cuatro veces más posibilidades de estar al corriente de las formas de protegerse contra el sida (Vandermoortele y Delamonica, 2000). En Tailandia –un país en el que, a diferencia de lo ocurrido en la mayoría de las naciones de África, se difundió información sobre la enfermedad antes que ésta se propagase– varios estudios a gran escala sobre la prevalencia del VIH entre los reclutas del ejército han confirmado que los más instruidos presentan los índices de infección más bajos (Desai y Jukes, 2005). En Zambia, esos índices se han reducido a casi la mitad entre las mujeres instruidas, mientras que su disminución ha sido escasa entre las mujeres que no han estado nunca escolarizadas (Schenker, 2005). En Uganda, a finales del decenio de 1990, las mujeres y los hombres que habían terminado sus estudios de secundaria tenían una probabilidad siete veces menor de contraer la enfermedad que los que habían cursado pocos estudios o no habían estado nunca escolarizados (Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, 2005b). En Zimbabwe, el índice de prevalencia del VIH entre las muchachas escolarizadas de 15 a 18 años es del 1,3%, o sea casi seis veces inferior al índice del 7,2% que se registra entre las jóvenes de la misma edad que han desertado la escuela (Gregson y otros, 2001).

El nivel de estudios alcanzado reduce, por consiguiente, los riesgos de infección por el VIH. No obstante, la escuela puede contribuir más a frenar la propagación de la enfermedad, aportando información fiable sobre el sida y adoptando las medidas mencionadas precedentemente para incitar a las niñas a matricularse a la escuela y no dejarla. La escolarización formal ofrece a los alumnos medios para conseguir información científica y práctica sobre el sida, brindado así a la sociedad, en última instancia, la posibilidad de que los individuos que la componen modifiquen sus conductas en el plano sexual (Schenker, 2005). Mantener a las niñas en la escuela es una estrategia fundamental, en la medida en que contribuye a retrasar el comienzo de las relaciones sexuales. Por ejemplo, en ocho países del África Subsahariana, la posibilidad de que las mujeres con ocho años de escolaridad mantengan relaciones sexuales antes de los 18 años es entre un 47% y un 87% inferior a la de las mujeres que nunca habían ido a la escuela (Schenker, 2005).

El sida, que causó la muerte de 3.100.000 personas aproximadamente en 2004, tiene profundas repercusiones en la educación.

Un análisis basado en datos acopiados en Uganda indica que la universalización de la enseñanza primaria podría impedir que 700.000 jóvenes adultos sean contaminados en el futuro por el VIH.

Un análisis basado en datos acopiados en Uganda indica que la universalización de la enseñanza primaria podría impedir que 700.000 jóvenes adultos sean contaminados en el futuro por el VIH. Otro análisis efectuado en la República Unida de Tanzania indica que las inversiones con miras a la expansión de la escolarización de las niñas son rentables por el mero hecho de la influencia positiva que tendrán a largo plazo en la reducción de la propagación de la epidemia (Desai y Jukes, 2005).

Las escuelas no sólo pueden proporcionar información sobre el sida y contribuir a la creación de un contexto educativo sensible a la prevención y propicio a conductas no arriesgadas, sino que además pueden ofrecer servicios en materia de salud consistentes en organizar la participación voluntaria de los alumnos en sesiones de asesoramiento y formación, por lo menos en los países con altos ingresos per cápita. El Ministerio de Educación de Israel ha decidido invitar oficialmente a todos los alumnos de 15 a 18 años a que participen en sesiones de información sobre el sida y se sometan voluntariamente a pruebas de detección del VIH. A tal efecto, ha iniciado en marzo de 2005 una campaña de divulgación para la prevención del sida (Schenker, 2005). Los centros docentes de este país pueden ofrecer in situ a los alumnos consultas y pruebas de detección.

Escuelas seguras y alumnos saludables

Si la organización de la participación voluntaria de los alumnos en sesiones de asesoramiento y formación es un método por el que las escuelas pueden contribuir a la preservación de la salud de sus alumnos, también es muy importante que en los países en desarrollo se garantice la seguridad en las aulas para que los alumnos puedan acudir a la escuela y aprender, y se vele por su buen estado de salud para que estén en condiciones de sacar provecho de la educación. En esta subsección se hace hincapié en la necesidad de acabar con la violencia en las escuelas, comprendidos los castigos corporales, y en la importancia que tiene la adopción de medidas simples y poco costosas en materia de salud y nutrición para mejorar el aprendizaje y, por ende, el aprovechamiento académico de los alumnos y la calidad de la educación.

Erradicar toda violencia de las aulas

Cuando la violencia arraiga en las escuelas, se convierte en un tremendo obstáculo para progresar hacia la realización de la EPT debido a sus repercusiones negativas en la participación y el aprovechamiento escolar. La violencia constituye,

por supuesto, una grave violación de los derechos humanos. Los niños son víctimas con demasiada frecuencia de toda suerte de violencias y abusos: castigos corporales, agresiones verbales, acosos sexuales, e incluso violaciones perpetradas por los docentes (Human Rights Watch, 1999). Contrariamente a una idea muy extendida, las víctimas más frecuentes de la violencia escolar son los varones y no las niñas, si se exceptúan las violencias de carácter sexual.

Son numerosos los estudios que muestran que los castigos corporales infligidos a los alumnos constituyen la forma de violencia escolar más extendida en el mundo, incluso en los países que, como Zambia, los prohíben expresamente (Leach y Machakanja, 2000). Se tiene conocimiento de casos de docentes que obligan a algunos alumnos a "corregir" a sus compañeros, infligiéndoles castigos corporales (Anderson-Levitt y otros, 1998). Se dispone de información de que en el Asia Meridional se propinan a los escolares castigos corporales excesivos como bofetones y tirones de orejas. En la India, algunos docentes pertenecientes a las castas superiores agreden física y verbalmente a los alumnos de castas inferiores. Asimismo, se tiene noticia de casos de niños encadenados y engrillados en Bangladesh y Pakistán (UNICEF, 2001). La violencia verbal contra los escolares es también moneda corriente, sobre todo entre las maestras que suelen ser menos proclives a propinar castigos corporales. Los alumnos suelen estimar que las agresiones verbales son más dolorosas que las corporales porque pueden herir el amor propio y disminuir la autoestima.

La violencia contra el sexo femenino se manifiesta de forma explícita e implícita. La explícita puede ser obra de los docentes de sexo masculino y de los alumnos varones con el consentimiento de sus profesores. Si la mayoría de la información disponible a este respecto procede del África Subsahariana, también se han observado casos de violencia explícita en otros países, por ejemplo en Australia, Brasil, Estados Unidos o el Reino Unido, entre otros (Homel, 1999; Dunne y otros, 2005; y Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW), 2001). La violencia implícita es de índole más compleja y emana de una cultura escolar general que perpetúa las disparidades y desigualdades entre los sexos hasta tal punto que la escuela llega a defender, como norma, el establecimiento de divisorias inadmisibles entre ellos (Leach, 2003).

Para luchar contra todas las formas de violencia en la escuela, es necesario adoptar toda una serie de estrategias que comprendan políticas nacionales, reglamentos de disciplina escolar y códigos de conducta para los docentes. Esta cues-

ción se ha tratado en los últimos años, a nivel nacional, en Sudáfrica, Australia, los Estados Unidos y el Reino Unido (Mirsky, 2003). En muchos países se han establecido reglamentos de disciplina escolar y códigos de conducta para los docentes que, sin embargo, no se suelen aplicar. Los directores de los centros docentes vacilan a la hora de elaborar informes sobre los casos de violencia porque entrañan trámites burocráticos y atraen la atención poco grata de los medios informativos. Por su parte, los padres se muestran reacios a presentar denuncias, habida cuenta del costo de los procedimientos judiciales. Un proyecto de investigación realizado en Ghana, Malawi y Zimbabwe indica que un enfoque adecuado de esta cuestión consiste en organizar reuniones conjuntas de docentes, padres, alumnos, funcionarios y representantes de la sociedad civil (Leach y otros, 2003). Desde 1995, el programa de formación "Stepping Stones", apoyado por UNUSIDA, ofrece soluciones eficaces contra la violencia sexual en África, Asia y América Latina, basándose en los derechos humanos para promover la equidad entre los sexos, el respeto entre las generaciones y la solidaridad con las personas seropositivas.

Garantizar la buena salud de los alumnos

El buen estado de salud y la alimentación sana y equilibrada son dos condiciones imprescindibles de todo aprendizaje eficiente. Sus efectos directos en las capacidades cognitivas, el aprendizaje y el aprovechamiento escolar de los alumnos son sobradamente conocidos (Jukes y otros, en preparación). La promoción de la salud y la alimentación no sólo propicia el aprendizaje, sino también la integración social, ya que son siempre los más pobres lo que más enfermedades padecen y los que peor alimentados están.

Entre las enfermedades infecciosas que afectan a los niños en edad escolar cabe señalar las siguientes: la helmintiasis, que representa un impedimento directo para el aprendizaje de los alumnos y aqueja a una proporción de los escolares de los países en desarrollo que oscila entre un 25% y un 35%; el paludismo, causante de un absentismo masivo; las infecciones agudas del aparato respiratorio; y el sida. La malnutrición y el hambre son moneda corriente en los países en desarrollo, donde las carencias alimentarias representan un problema grave. La carencia de hierro, provocada por la malaria y los anquilostomas, afecta al 50% de los niños de esos países. Asimismo, las carencias de yodo y vitamina A son muy comunes. Tradicionalmente, los resultados en las pruebas escolares muestran que tan sólo el raquitismo, la anemia y la helmintiasis ocasionan pérdidas que se pueden cifrar en: una disminución de 600 a 1.800 millones

de puntos de Cociente Intelectual (QI) entre los niños de los países en desarrollo; un aumento de los casos de atraso mental que oscila entre 15 y 45 millones; y un desperdicio de 200 a 524 millones de años de escolarización en primaria (Bundy y otros, en preparación).

Sin embargo, los docentes pueden efectuar intervenciones poco costosas y rentables (Cuadro 3.8) y reducir en proporciones muy considerables esas pérdidas tan elevadas, logrando un aumento de 4 a 6 puntos del QI, un incremento de la asistencia a la escuela de un 10% y una mejora del aprovechamiento escolar global. Cuando esas intervenciones se efectúan en las escuelas, su costo es mucho menor que cuando se encomienda su realización al sistema sanitario, aun cuando no se haya tenido en cuenta a efectos de esta comparación el costo adicional entrañado por la formación de los docentes. Cada una de las intervenciones sanitarias en el contexto escolar que figuran en el Cuadro 3.8 puede aportar un incremento del QI de 0,25 desviación estándar, como mínimo, y unos 2,5 años-alumnos suplementarios de escolaridad en primaria (Bundy y otros, en preparación). El bajo costo y el fuerte impacto de esas intervenciones hacen que sean muy rentables en comparación con otros aportes educativos tradicionales, por ejemplo los libros de texto (Miguel y Kremer, 2004).

La Iniciativa "Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente" es un proyecto emblemático de la EPT que engloba esas intervenciones y otras más. La oferta masiva de servicios como el tratamiento de las infecciones parasitarias y el aporte de suplementos de micronutrientes evita el costo elevado de los exámenes para diagnósticos que deben acompañar toda prestación de servicios específicos. Así pues, los programas de salud y nutrición escolares a gran escala pueden tener un gran impacto en el aprendizaje de los alumnos. Los países en desarrollo están cada vez más convencidos de ello, pero su aplicación dista mucho de estar ultimada. ■

Los programas de salud y nutrición escolares a gran escala pueden tener un gran impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 3.8: Costo anual por alumno de las intervenciones sanitarias y alimentarias efectuadas por los docentes en el contexto escolar

Problemas	Intervención	Costo en dólares
Parásitos intestinales	Albendazol o mebendazol	0,03-0,20
Esquistosomiasis	Praziquantel	0,20-0,71
Carencia de vitamina A	Suplemento de vitamina A	0,04
Carencia de yodo	Suplemento de yodo	0,30-0,40
Carencia de hierro y anemia	Suplemento de hierro y folato	0,1
Trastornos de la vista (miopía, etc.)	Gafas	2,50-3,50
Trastornos diagnosticados clínicamente	Examen físico	11,5
Malnutrición y hambre	Alimentación en la escuela	21,30-151,20

Fuente: Bundy y otros (en preparación).

Fin de la jornada escolar en aulas instaladas en viejos buses (Qunu, Sudáfrica).



Capítulo 4

Compromisos internacionales Ha llegado la hora de la acción



Las reuniones internacionales de alto nivel celebradas en 2005 suscitaron la esperanza de que los principales compromisos y promesas de alcanzar de aquí a 2015 los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, comprendido el de reducir a la mitad la pobreza en el mundo, se plasmarían en aumentos importantes de los niveles de la ayuda y que ésta se coordinaría mejor, se orientaría más hacia destinatarios específicos y sería más previsible. Habida cuenta de que la educación básica es prioritaria en esos compromisos, los programas de educación para todos deberían beneficiarse en gran medida de esos esfuerzos internacionales renovados. Hasta la fecha, las promesas de apoyo a la EPT se han formulado para un periodo de 5 años. Quedan 10 años para 2015, fijado como año límite, y es necesario que los compromisos se transformen en una acción internacional sustancial. En este contexto, el presente capítulo examina los resultados recientes de la ayuda a la educación y trata de determinar cómo se podría coordinar mejor la ayuda internacional a la EPT. El importe de la ayuda tiene que duplicarse ahora y su calidad debe mejorarse.

Una dinámica nueva pero incierta en 2005

El G-8 decidió anular todas las deudas multilaterales pendientes de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME) que cumplen con los criterios exigidos.

En 2005 se suscitaron esperanzas de que la comunidad internacional intensificase su apoyo a la erradicación de la pobreza y la realización de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM). En una serie de informes de alto nivel se preconizó una ayuda más sustancial, más orientada a destinatarios específicos y mejor coordinada (Cuadro 4.1). El Grupo de los Ocho Países más Industrializados (G-8) y otros donantes se comprometieron a incrementar de aquí a 2010 su ayuda en unos 50 mil millones de dólares con respecto al nivel de 2004, año en el que el importe total de la ayuda bilateral giró en torno unos 80 mil millones de dólares. El G-8 decidió también anular todas las deudas multilaterales pendientes de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME) que cumplen con los criterios

exigidos. La Cumbre Mundial de las Naciones Unidas se concibió para llegar a una serie de acuerdos colectivos destinados a reducir a la mitad la pobreza en el mundo de aquí a 2015.

La educación debería beneficiarse de estas y otras novedades. El G-8, por ejemplo, ha deseado dar prioridad a la educación básica y ha aprobado la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) como mecanismo para incrementar y mejorar la ayuda a la EPT.

En el presente capítulo se examinan los esfuerzos realizados y los resultados conseguidos por la comunidad de los donantes desde el Foro de Dakar en la empresa de proporcionar recursos financieros suplementarios destinados al desarrollo de la educación básica en los países de bajos ingresos, y también se examina la evolución de la infraestructura institucional que se está proyectando para responder a los llamamientos en pro de una ayuda

Cuadro 4.1: Principales informes internacionales (2005)

Informes internacionales (2005)	Puntos que atañen a la EPT
Foro Económico Mundial <i>Iniciativa para una Gobernanza Global</i> <i>Informe anual 2005</i>	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades realizadas para alcanzar los objetivos de educación han sido insuficientes (puntuación 3/10 en el informe de la Iniciativa para una Gobernanza Global). Como sólo quedan 10 años para lograr que todos los niños de 6 a 8 años sean escolarizados en la enseñanza primaria, 2005 es un año de importancia esencial para contraer un compromiso político y financiero sumamente necesario a este respecto.
Banco Mundial <i>Informe sobre Seguimiento Mundial 2005. Objetivos de Desarrollo del Milenio: del consenso a una acción más dinámica</i>	<ul style="list-style-type: none"> Si los progresos no se aceleran, el logro de los ODM correrá peligro. En el África Subsahariana, ninguno de los objetivos se halla en buen camino de realización. Las actividades encaminadas a alcanzar los ODM deben basarse en estrategias dirigidas por los países. Es necesaria una ampliación considerable de los servicios educativos y sanitarios. Para ampliar los servicios de educación, se necesita: incrementar rápidamente la oferta de proveedores competentes; suministrar una financiación mayor, flexible y previsible para los servicios recurrentes de alto costo; y administrar la cadena de prestación de servicios para lograr resultados. Se debe reforzar la Iniciativa de Financiación Acelerada. Las partes asociadas deben contraer compromisos controlables a largo plazo en favor de aumentos anuales de la financiación de la enseñanza primaria.
Comisión para África <i>Our Common Interest, Report of the Commission for Africa</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los donantes y los gobiernos africanos deben cumplir sus compromisos con la EPT, velando por que todos los niños vayan a la escuela. Los donantes tendrían que aportar entre 7.000 y 8.000 millones de dólares suplementarios cada año, mientras que los gobiernos africanos deberían elaborar planes nacionales globales para ofrecer una educación de calidad.
Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas <i>Invirtiéndolo en el desarrollo: un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los gobiernos de los países en desarrollo tendrían que elaborar –en 2006, a más tardar– estrategias suficientemente audaces para alcanzar las metas de los ODM. Esas estrategias exigen la intensificación de las inversiones públicas, el fortalecimiento de capacidades, la movilización de los recursos internos y la ayuda al desarrollo. Tendrían que proporcionar un marco al fortalecimiento del buen gobierno, la promoción de los derechos humanos, la participación de la sociedad civil y la promoción del sector privado. Los donantes internacionales tendrían que determinar un número mínimo de 12 países beneficiarios de la “vía rápida” de los ODM, a fin de que pudieran beneficiarse de una AOD más amplia en 2005. Los gobiernos deberían impulsar, antes de finales de 2006, estrategias de “conquistas rápidas” (por ejemplo, la supresión del pago de derechos de escolaridad en la enseñanza primaria) que serían compensadas, si fuere necesario, con un incremento de la ayuda de los donantes. Los países de ingresos altos deberían incrementar la AOD hasta que alcance un 0,44% del PIB en 2006 y un 0,54% del PIB en 2010 para ayudar a los países de ingresos bajos, y mejorar al mismo tiempo la calidad de la AOD. Cada donante debería alcanzar el porcentaje del 0,7% en 2015 a más tardar. El Secretario General de las Naciones Unidas y el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo deberían reforzar la coordinación de los organismos, fondos y programas del sistema de las Naciones Unidas para apoyar la realización de los ODM, tanto en la Sede como en cada país.

mejor orientada y coordinada. La primera sección se refiere a los flujos totales de la ayuda suministrada por los proveedores de fondos bilaterales y los organismos donantes multilaterales al sector de la educación en general, y a la educación básica en particular. En esa sección se exponen las diferencias de prioridad relativa que los proveedores de fondos conceden a la educación y se da cuenta también de la distribución geográfica de este tipo de ayuda. La sección termina refiriéndose a las posibles repercusiones de ulteriores reducciones de la deuda en los gastos de educación, y haciendo un llamamiento en pro de un aumento y una mayor previsibilidad de la ayuda a más largo plazo. En la segunda sección se abordan otras cuestiones esenciales, por ejemplo la armonización y eficacia de la ayuda. En el año que acaba de transcurrir se han adoptado iniciativas importantes. Será necesario ampliarlas y aplicarlas metódicamente antes

de que se pueda sacar partido de todo el potencial que encierran. La descripción de esas iniciativas va acompañada de propuestas orientadas a su ulterior desarrollo.

Flujos de ayuda a la educación

Cada año, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* analiza el nivel y la distribución de la ayuda internacional a la educación, en particular la educación básica.¹

De entrada, es necesario precisar los análisis expuestos a continuación se ven complicados por algunas prácticas de notificación de los donantes y por la tendencia a preferir el apoyo sectorial o presupuestario a la financiación de proyectos individuales. Aunque sus implicaciones no son suficientes para invalidar ninguna de las principales

Los análisis se ven complicados por algunas prácticas de notificación de los donantes y por la tendencia a preferir el apoyo sectorial o presupuestario a la financiación de proyectos individuales.

Informes internacionales (2005)	Puntos que atañen a la EPT
Informe del Secretario General de las Naciones Unidas <i>Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Deberían emprenderse actividades amplias para alcanzar los ODM gracias a una duplicación de la ayuda global al desarrollo en los próximos años. ● Los países desarrollados que todavía no han preparado calendarios para alcanzar en 2015, a más tardar, el objetivo del 0,7% relativo a la AOD, deberían establecerlos y empezar desde 2006 a aumentar su ayuda sustancialmente a fin de alcanzar un porcentaje del 0,5% entre este último año y 2009.
OCDE-CAD <i>Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Empezar actividades de amplio alcance, susceptibles de seguimiento, para reformar las modalidades de prestación y gestión de la ayuda, dentro de la perspectiva del primer balance quinquenal de la aplicación de la Declaración del Milenio y los ODM. ● Acelerar el ritmo de las transformaciones, aplicando con un espíritu de mutua responsabilidad los compromisos en materia de asociación relativos a la apropiación, el alineamiento, la armonización y la gestión centrada en los resultados. ● En el plano internacional, hacer un llamamiento a la cooperación entre los donantes y los países asociados [...] con vistas a que amplíen el número de participantes en el proceso y propongan, de aquí a finales de 2005, dispositivos para el seguimiento de los compromisos que figuran en la Declaración.
ONUSIDA <i>AIDS in Africa: Three Scenarios to 2005</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Será necesario aumentar considerablemente los gastos si se quieren obtener resultados mucho mejores en lo que respecta a la reducción de la propagación del VIH, la ampliación del acceso a los tratamientos y la atenuación de las repercusiones de la enfermedad, pero la utilización de más recursos sin una coordinación eficaz [...] podría tener repercusiones más negativas que positivas. ● Hay que adoptar medidas para mejorar la condición de la mujer, por ejemplo en lo que respecta a la educación universal de las niñas. ● Hasta la fecha, la capacidad de adaptación de las comunidades para hacerse cargo de los huérfanos del sida ha sido considerable, pero la índole cíclica de la epidemia del sida podría desgastar esa capacidad. El hecho de invertir en los niños, considerándolos como un recurso para el futuro, y de permitir a los padres que eviten la infección y vivan el mayor tiempo posible, constituye una contribución importante a los resultados globales de la lucha contra la epidemia.
UNICEF <i>Progreso para la Infancia: un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Todavía es posible lograr de aquí a 2015 que todos los niños y niñas del mundo vayan a la escuela y terminen sus estudios primarios. La supresión de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a finales de 2005, o lo antes posible después esa fecha, constituirá una prueba decisiva de la posibilidad de conseguir ese objetivo. ● Hay tres iniciativas, recíprocamente complementarias, que tratan de alcanzar los objetivos en materia de educación: la Iniciativa de Financiación Acelerada, la Iniciativa "25 para 2025" del UNICEF y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas.
Ayuda en Acción Internacional <i>Real Aid: An Agenda for Making Aid Work</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los donantes de ayuda deben comprometerse a suministrar el 0,7% como mínimo de su renta nacional en "ayuda real", de aquí a 2010 a más tardar. Es necesario llegar a un nuevo acuerdo sobre la ayuda internacional en el que donantes y beneficiarios determinen sus responsabilidades mutuas.

1. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se basa esencialmente en las bases de datos en línea de Estadísticas del desarrollo internacional (EDI) de la OCDE, esto es, la base de datos del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) y la del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS). Este año, el análisis realizado se ha beneficiado de la estrecha cooperación establecida con la Secretaría de la IFA, que tiene su sede en el Banco Mundial.

Los Países Menos Adelantados (PMA) sólo reciben un tercio de la AOD total.

2. En el presente Informe, los datos relativos a la ayuda se expresan en dólares constantes de 2002, a no ser que se indique lo contrario. Para información más detallada, véase la Introducción a los cuadros anexos de datos sobre la ayuda internacional.

3. Así lo ha señalado el CAD de la OCDE el 11 de abril de 2005 (OCDE-CAD, 2005d). Este aumento se debe principalmente a las nuevas contribuciones entregadas a organizaciones internacionales por algunos miembros del CAD, a la ayuda proporcionada a Afganistán e Iraq y a los aumentos de los fondos de cooperación técnica.

4. No obstante, es importante señalar que China y la India proporcionan, al parecer, ayudas cada vez más importantes, aunque no hayan divulgado cifras globales.

5. En la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD figuran los 50 países clasificados como PMA por las Naciones Unidas. Los datos que figuran en el presente Informe se basan en la lista establecida el 1º de enero de 2003 (<http://oecd.org/scripts/cde/members/DACAauthenticate.asp>).

6. En la cumbre del G-8 celebrada en Kananaskis (Canadá) en 2002, los países de este Grupo decidieron que ayudarían a los países en desarrollo a lograr la EPU y la igualdad de acceso a la educación para las niñas. Haciéndose eco de los compromisos de Dakar, declararon que aumentarían sustancialmente la ayuda bilateral a los países que hubiesen demostrado su voluntad de contraer compromisos políticos y financieros sólidos y fiables para alcanzar esos dos objetivos [Canadá, 2003].

7. Naciones Unidas (2002).

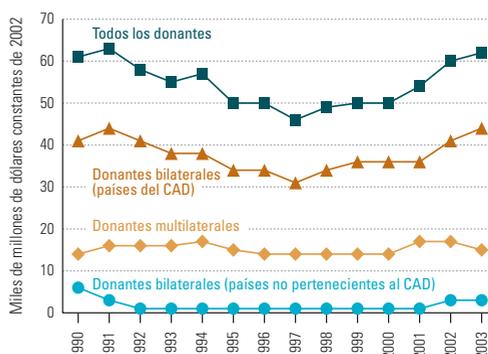
conclusiones, la realización de más esfuerzos para dar cuenta mejor de los flujos de ayuda haría más precisas las evaluaciones de las necesidades y las lagunas de ayuda, y proporcionaría una visión más completa del apoyo de los donantes a la realización de la EPT. Por lo que respecta a los términos utilizados para designar los tipos de ayuda, los donantes y la presentación de los datos, véase la Introducción a los cuadros anexos de datos sobre la ayuda internacional (pág. 432).

Ayuda total: una buena tendencia

El total neto de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) aumentó en un 4% en valor real entre 2002 y 2003 (Gráfico 4.1) y en un 5% más entre 2003 y 2004, según los datos preliminares de que se dispone.² La cifra estimada de la AOD correspondiente al año 2004 –79 mil millones de dólares en precios corrientes– es la más alta registrada hasta la fecha tanto en valor real como nominal,³ aunque el porcentaje del ingreso nacional bruto de los países miembros del CAD que esa cifra representa (0,25%) se sitúa todavía muy por debajo del nivel medio observado hasta principios del decenio de 1990 (0,33%). Las tres cuartas partes de la AOD total son suministradas directamente por los países donantes y la cuarta parte restante se distribuye por conducto de los organismos multilaterales. Los donantes representados en el Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE (OCDE-CAD) han contribuido en más de un 95% a los flujos de ayuda bilateral notificados.⁴

El alivio de la carga de la deuda y la cooperación técnica –que no incrementan necesariamente los recursos puestos directamente a disposición de los países en desarrollo– representaron la mayor parte del aumento de la AOD entre 2001 y 2003.

Gráfico 4.1: Total de la AOD entre 1990 y 2003 (desembolsos en miles de millones de dólares constantes de 2002)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 2a).

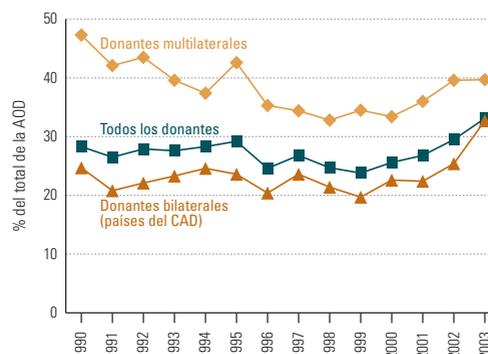
La proporción de la AOD destinada a los Países Menos Adelantados (PMA) aumentó en 3,6 puntos porcentuales en 2003 (Gráfico 4.2),⁵ debido esencialmente a una progresión de la ayuda bilateral en 7,3 puntos porcentuales. No obstante, cabe señalar que los organismos donantes multilaterales asignan a los PMA una parte de su ayuda más importante que la suministrada por los donantes bilaterales, y que esos países sólo reciben globalmente un tercio de la AOD total. Salvo algunas excepciones, los PMA son los que presentan los indicadores más bajos en materia de EPT.

Ayuda bilateral a la educación: una recuperación parcial desde 2000

Han transcurrido cinco años desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000), pero sólo se dispone de datos relativos a la ayuda a la educación hasta el año 2003 incluido. No obstante, esos datos permiten una evaluación inicial para saber si los compromisos internacionales contraídos en favor de la educación en Dakar, la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, Kananaskis⁶ y Monterrey⁷ han traído consigo una progresión de los flujos de ayuda. Los compromisos más recientes –o sea, los de 2005– se evalúan en la última sección del presente capítulo.

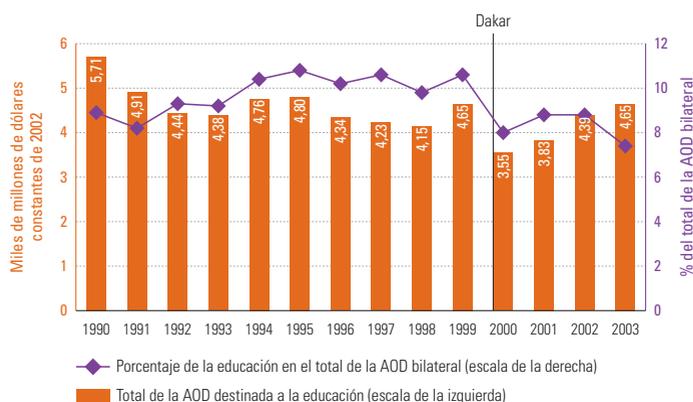
Tal como previó el Informe del año pasado, la ayuda bilateral a la educación aumentó en 2003, pasando a 4.650 millones de dólares, lo cual supone un aumento del 31% en valor real con respecto a su nivel más bajo de 3.550 millones de dólares registrado en 2000, pero esa cifra se sitúa aún muy por debajo del nivel máximo de 5.710 millones de dólares alcanzado en 1990 (Gráfico 4.3). Si el nivel de la ayuda a la educación aumentó tanto en valor absoluto como real, el

Gráfico 4.2: Proporción del total de la AOD destinada a los países menos adelantados (1990-2003)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 2a).

Gráfico 4.3: Compromisos de ayuda bilateral a la educación en el periodo 1990-2003 (importes en miles de millones de dólares constantes de 2002 y proporción de la educación en el total de la AOD bilateral)

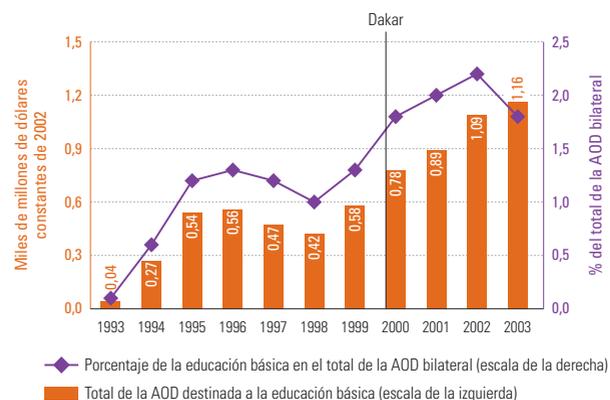


Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 5).

porcentaje de la AOD total destinada a la educación disminuyó, pasando del 8,8% en 2002 al 7,4% en 2003, esto es la cifra más baja registrada en los últimos 10 años.

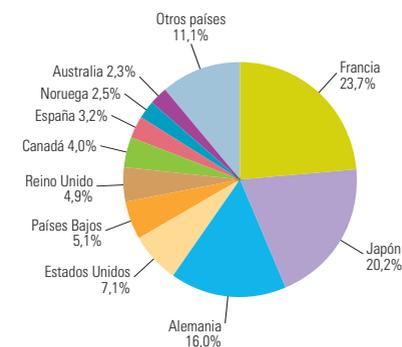
La situación de la ayuda bilateral a la educación básica es análoga. Entre 1998 y 2003, su importe en valor real se multiplicó casi por tres, pasando de 420 a 1.160 millones de dólares, y su porcentaje en la AOD total pasó del 1,0% al 2,2%, antes de experimentar una leve disminución en 2003 (Gráfico 4.4). Globalmente, la educación básica

Gráfico 4.4: Compromisos de ayuda bilateral a la educación básica en el periodo 1993-2003 (importes en miles de millones de dólares constantes de 2002 y proporción de la educación básica en el total de la AOD bilateral)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 5).

Gráfico 4.5: Contribución de los distintos países del CAD al total de la ayuda bilateral a la educación (1999-2003)



Nota: Los "otros países" son Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia y Suiza. Cada uno de ellos ha contribuido con menos de un 2% al total de la ayuda bilateral a la educación. No se dispone de datos comparables para Luxemburgo.

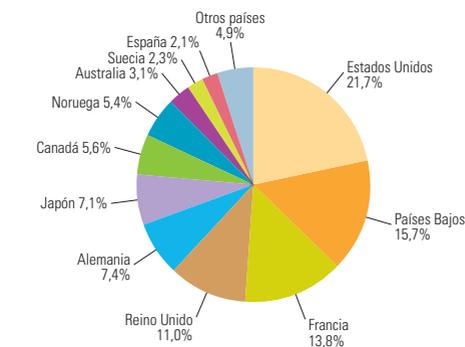
Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 5).

sólo sigue representando una porción módica de los flujos totales de la ayuda bilateral.

La prioridad concedida a la educación en general, y a la educación básica en particular, sigue variando considerablemente según los donantes (Cuadro 4.2). Desde 1999 hasta 2003,⁸ el porcentaje de la AOD total destinado a la ayuda a la educación alcanzó por término medio la cifra de un 9,7%, correspondiendo la proporción mínima a los Estados Unidos (2,8%) y la máxima a Nueva Zelanda (35,7%). El porcentaje de la educación básica en el total

8. Mientras que en los precedentes informes se utilizaban promedios anuales de periodos de dos años, hoy en día los datos permiten calcular esos promedios para periodos de cinco años. En cierta medida, esto debería compensar el efecto de las fluctuaciones anuales de las cifras de la ayuda y permitir una evaluación más precisa de las tendencias por donante y entre los donantes.

Gráfico 4.6: Contribución de los distintos países del CAD al total de la ayuda bilateral a la educación básica (1999-2003)



Nota: Los "otros países" son Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Portugal y Suiza. Cada uno de ellos ha contribuido con menos de un 2% al total de la ayuda bilateral a la educación básica. No se dispone de datos comparables para Grecia, Irlanda y Luxemburgo.

Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, Cuadro 5).

Cuadro 4.2: Compromisos de ayuda bilateral en favor de la educación básica en el periodo 1999-2003 (cuantía y proporción de la educación básica en la AOD total)

	Cuantía (promedio anual, en millones de dólares constantes de 2002)			Proporción (en %)		Prioridad relativa ³ concedida a	
	Educación (total)	Educación básica ²	Total de la AOD	Educación en % del total de la ayuda ¹	Educación básica en % del total de la Ayuda a la educación ²	la ayuda a la educación	la ayuda a la educación básica
Francia	996,6	123,5	4.473,0	24,3	15,4	2,5	0,5
Japón	851,4	63,1	11.636,1	7,9	12,7	0,8	0,4
Alemania	673,9	66,0	4.024,8	19,0	10,3	2,0	0,4
Estados Unidos	298,2	194,0	12.708,0	2,8	67,4	0,3	2,4
Países Bajos	212,6	140,3	2.930,4	8,1	78,4	0,8	2,8
Reino Unido	207,9	98,1	3.057,3	7,3	88,6	0,8	3,1
Canadá	166,7	50,0	1.421,4	12,8	41,2	1,3	1,5
España	133,5	18,5	1.069,2	13,6	21,7	1,4	0,8
Noruega	103,1	48,1	1.156,0	10,0	56,1	1,0	2,0
Australia	94,8	27,7	742,6	14,9	31,4	1,5	1,1
Austria	73,8	1,9	423,2	18,3	2,7	1,9	0,1
Bélgica	73,1	5,4	695,9	11,5	9,0	1,2	0,3
Suecia	58,6	20,3	1.190,0	5,6	59,6	0,6	2,1
Dinamarca	43,0	17,3	848,5	5,6	66,6	0,6	2,4
Italia	40,5	0,2	865,5	5,1	1,4	0,5	0,1
Irlanda ⁴	38,4	...	217,3	18,7	—	1,9	—
Portugal	34,1	3,1	236,2	16,5	11,5	1,7	0,4
Suiza	31,0	10,1	741,6	5,8	43,1	0,6	1,5
Nueva Zelanda	288,0	2,2	94,6	35,7	7,8	3,7	0,3
Finlandia	26,3	3,2	279,2	11,3	39,6	1,2	1,4
Luxemburgo ⁵	19,3	5,3	90,7	21,9	47,0	2,3	1,7
Grecia ⁵	18,6	13,2	112,6	17,8	44,0	1,8	1,6
Total países del CAD	4.224,8	911,5	49.014,1	9,7	28,3	1,0	1,0

Notas: Los países se han clasificado con arreglo al orden decreciente de la cuantía de la ayuda a la educación.

1. Proporción de la educación en la AOD total menos la ayuda que no se puede asignar por sector, es decir la ayuda multisectorial y la ayuda general a los programas que no figuran en este cuadro.

2. En este cuadro, la ayuda a la educación básica base es la cuantía notificada directamente por este concepto. No comprende los compromisos en favor de la educación básica que hayan podido clasificarse en la categoría "Educación, nivel no especificado". Por consiguiente, la proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación omite esa categoría. Para la cuantía total de la categoría "Educación, nivel no especificado" por donante bilateral, véase Cuadro 1.1 del Anexo de datos relativos a la ayuda.

3. La prioridad relativa es la relación entre la proporción de la ayuda total asignada a la educación o la educación básica por cada organismo y el promedio de todos los organismos. El indicador se calcula de la siguiente manera:

$$\text{Prioridad relativa otorgada a la ayuda a la educación} = \frac{EA_i / TA_i}{\sum_{i=1}^{22} EA_i / \sum_{i=1}^{22} TA_i} \quad \text{en la que} \quad \begin{array}{l} i = \text{un país del CAD} \\ EA = \text{Ayuda a la educación} \\ TA = \text{Ayuda total} \end{array}$$

El promedio para todos los donantes es 1, por consiguiente. Una puntuación superior a 1 indica que el donante concede a la educación una prioridad mayor que la del promedio de todos los donantes, y una puntuación inferior a esa cifra significa que la prioridad otorgada es menor que la del promedio del conjunto de los donantes.

4. No se dispone de desglose por subsector en el caso de Irlanda.

5. Por lo que respecta a Luxemburgo y Grecia, la cobertura de los datos es limitada, y por lo tanto las cifras mostradas aquí no son comparables con las suministradas por los demás donantes. (En el caso de Luxemburgo, las cifras de 1999 y 2000 se utilizan para la educación y la educación básica. En el caso de Grecia, las cifras de 2000 y 2003 se utilizan para el promedio correspondiente a la educación básica).

Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c, cuadro 5).

Desde 1999 hasta 2003, Francia, Japón y Alemania financiaron el 60% de la ayuda bilateral total a la educación.

de la ayuda a la educación ascendió por término medio a un 28,3%, correspondiendo la proporción mínima a Italia (1,4%) y la máxima al Reino Unido (88,6%). Así, aunque la ayuda a la educación básica tienda a aumentar globalmente, esto no se refleja de modo uniforme en las prácticas en materia de ayuda de todos los miembros del CAD.

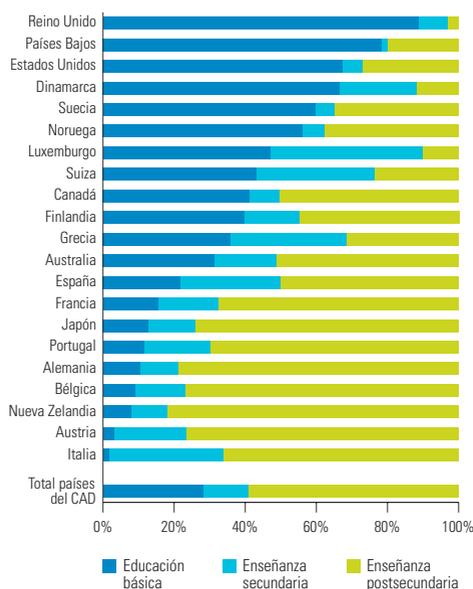
Es importante registrar los niveles efectivos de la ayuda, así como las prioridades relativas

otorgadas a la educación y la educación básica. Desde 1999 hasta 2003, Francia, Japón y Alemania financiaron el 60% de la ayuda bilateral total a la educación (Gráfico 4.5), mientras que los Estados Unidos, los Países Bajos, Francia y el Reino Unido financiaron el 62% de la ayuda bilateral a la educación básica (Gráfico 4.6). En ambas categorías, se observa una gran concentración de la ayuda en un grupo reducido de países.

Globalmente, casi un 60% de los compromisos bilaterales se ha contraído en favor de la enseñanza postsecundaria,⁹ lo cual supone el doble de la proporción de los compromisos contraídos en favor de la educación básica (Gráfico 4.7). Sólo 4 países –Dinamarca, Estados Unidos, los Países Bajos y el Reino Unido– han asignado por término medio más del 60% de su ayuda sectorial a la educación básica entre 1999 y 2003, mientras que 15 países del CAD le asignaron menos del 50%.

Seis países –el Reino Unido, los Países Bajos, los Estados Unidos, Dinamarca, Suecia y Noruega– otorgan una prioridad relativamente alta a la educación básica dentro de una ayuda general que concede una importancia relativamente escasa a la educación (Gráfico 4.8). En cambio, Alemania, Francia, Austria y Nueva Zelandia otorgan una prioridad relativamente alta a la educación, pero la importancia que atribuyen a la educación básica es relativamente menor. El Canadá, Finlandia y Australia otorgan una prioridad relativamente alta a los dos tipos de educación.¹⁰ Un desplazamiento importante de la ayuda de Francia, Alemania y Japón hacia la educación básica tendría repercusiones importantes en los niveles globales de

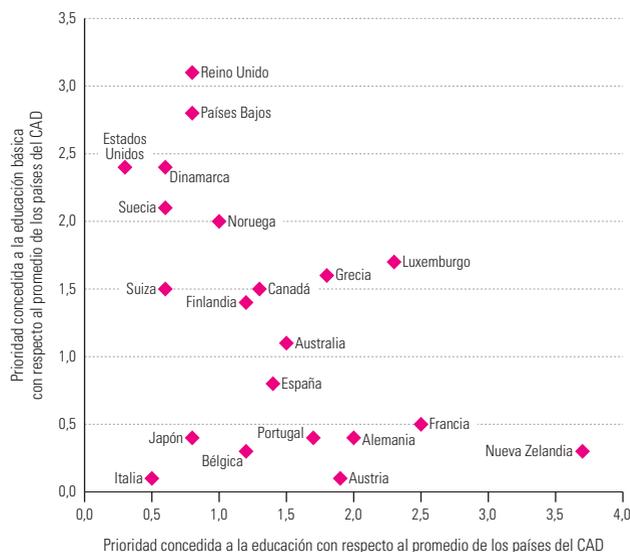
Gráfico 4.7: Compromisos de ayuda bilateral a la educación en el periodo 1999-2003: desglose por subsector, exceptuada la categoría "Educación, nivel no especificado"



Nota: En el caso de Luxemburgo, los datos suministrados corresponden a los años 1999 y 2000 solamente; y en el de Grecia a los años 2000 y 2003. Irlanda no desglosa los datos por subsector.

Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD 2005c; Cuadro 5).

Gráfico 4.8: Prioridades relativas concedidas a la educación y la educación básica por cada país donante de ayuda bilateral (1999-2003)



Nota: En el caso de Luxemburgo, los datos suministrados corresponden a los años 1999 y 2000 solamente; y en el de Grecia a los años 2000 y 2003. Irlanda no desglosa los datos por subsector. *Fuente:* Cuadro 4.2.

recursos. Esta tendencia se ha empezado a esbozar en Francia (Recuadro 4.4). Las repercusiones serían espectaculares si los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Japón aumentaran su ayuda a la educación hasta que ésta superase el 0,4% del Ingreso Nacional Bruto (INB). Este objetivo ya lo han alcanzado Luxemburgo, Francia, Nueva Zelandia, Noruega, los Países Bajos e Irlanda (Gráfico 4.9).¹¹

El análisis de los datos presentados hasta aquí induce a pensar que las prioridades otorgadas en los compromisos internacionales a la educación en general, y la educación básica en particular, no se reflejan en el nivel efectivo de la ayuda bilateral. No obstante, hay varios motivos para estimar que los datos mencionados *supra* pueden representar una subestimación importante en el caso de los países donantes que encauzan una parte relativamente importante de su ayuda por conducto del apoyo presupuestario.¹² Globalmente, el apoyo presupuestario representó el 5% de la AOD bilateral total en 1999-2003, y una parte de éste fue a parar a la educación básica (Gráfico 4.10). La Secretaría de la IFA estima que se puede imputar a la educación un 15% del apoyo presupuestario y que la mitad de éste se destina a la educación básica (Secretaría de la IFA, 2004). Basándose en los elementos de la base de datos del CRS relativos al apoyo presupuestario, esto representaría en

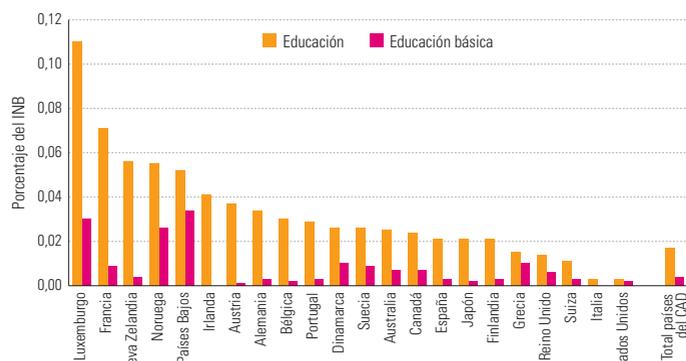
9. La enseñanza postsecundaria comprende la enseñanza superior y la formación técnica y empresarial superior (OCDE-CAD, 2002).

10. Estos perfiles, basados en promedios de periodos quinquenales, confirman *grosso modo* el análisis presentado en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, que se basaba en promedios de periodos de dos años (véase UNESCO, 2004a, págs. 213-214).

11. Habida cuenta de lo limitado de su cobertura, los datos relativos a Luxemburgo deben interpretarse con cautela.

12. Véase la Introducción a los cuadros anexos de datos sobre la ayuda internacional.

Gráfico 4.9: Ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje del INB (promedios anuales del quinquenio 1999-2003)



Notas:

1. La ayuda a la educación básica no comprende las asignaciones correspondientes a la categoría "Educación, nivel no especificado". En el caso de Luxemburgo, los datos suministrados corresponden a los años 1999 y 2000 solamente; y en el de Grecia a los años 2000 y 2003. Irlanda no desglosa los datos por subsector.

2. Se utiliza aquí el Ingreso Nacional Bruto (INB) en vez del Producto Interior Bruto (PIB) por motivos relacionados con la disponibilidad de datos. En el caso de los países del CAD, las cifras de uno y otro son muy similares.

Fuentes: OCDE-CAD (2005b), Anexo estadístico del Informe 2004 sobre la cooperación para el desarrollo, Cuadro 4; y base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2005c, Cuadro 5).

2003 una afluencia de los siguientes recursos suplementarios para la educación en su conjunto: 466 millones de dólares proporcionados por los países del CAD y 337 millones por los donantes multilaterales.

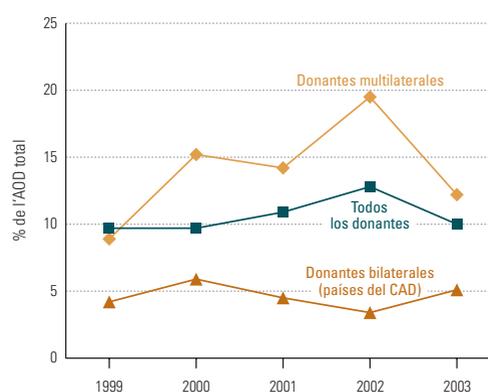
Además, 12 países del CAD señalan haber asignado en 1999-2003, por término medio, más del 20% de su ayuda a la educación en forma de apoyo presupuestario general o de contribuciones clasificadas en la categoría "educación, nivel no especificado".

Cuadro 4.3: Comparación entre los compromisos y los desembolsos (en millones de dólares corrientes)

	Compromisos			Desembolsos		
	Promedio anual		2003	2001	2002	2003
	1999-2000	2001-2002				
Ayuda a la educación						
Alemania	645,9	633,0	982,3	223,6	630,7	1 001,8
Australia	160,4	46,9	100,8	116,7	90,8	81,2
Austria	91,1	63,4	75,6	72,0	20,9	76,4
Países Bajos	159,5	267,6	126,6	85,2	213,8	187,3
Reino Unido	232,5	157,3	313,0	106,7	101,4	173,4
Suecia	34,1	55,6	153,6	41,5	50,0	74,0
Ayuda a la educación básica						
Alemania	72,0	58,0	86,5	69,7	60,4	84,0
Australia	43,8	20,4	66,4	22,8	21,0	25,8
Austria	2,5	0,9	3,4	0,7	10,4	3,1
Países Bajos	85,89	195,6	44,5	36,8	142,5	97,5
Reino Unido	167,5	85,1	241,6	64,3	63,5	120,3
Suecia	18,3	23,2	43,7	18,6	12,7	26,7

Fuente: OCDE-CAD (2005a).

Gráfico 4.10: Proporción del apoyo presupuestario en el total de la AOD, por tipo de donante (1999-2003)



Fuente: Base de datos del CRS (OCDE-CAD, 2005c, Cuadros 1 y 2).

cado".¹³ En el caso del Reino Unido, Japón, Suecia y Dinamarca este tipo de ayuda representó más del 33%, y en el de Finlandia casi un 70%.¹⁴ Tampoco es fácil determinar qué proporción de esta ayuda se puede atribuir a la educación básica.¹⁵ La Secretaría de la IFA (2004) estima que quizás sea la mayor parte, cuando no su totalidad, pero teniendo en cuenta que esta categoría comprende la formación permanente y las becas, esta estimación parece ser cuestionable.

La ayuda a la educación está también subrepresentada, en la medida en que la destinada a las actividades de educación y formación de otros sectores no figura en los totales de la ayuda. Una estimación para 2003 induce a pensar que la inclusión de la ayuda a la educación clasificada en otros sectores tendría como consecuencia un aumento de un 10% del importe total de la AOD destinada a la educación (13% para el periodo 2001-2003).¹⁶

Otra dificultad que suscitan los datos es la de la comparación entre compromisos y desembolsos.¹⁷ Los seis países estudiados en el Cuadro 4.3

13. Para la definición de la categoría "educación, nivel no especificado" en las bases de datos de EDI, véase la Introducción a los cuadros anejos de datos sobre la ayuda internacional.

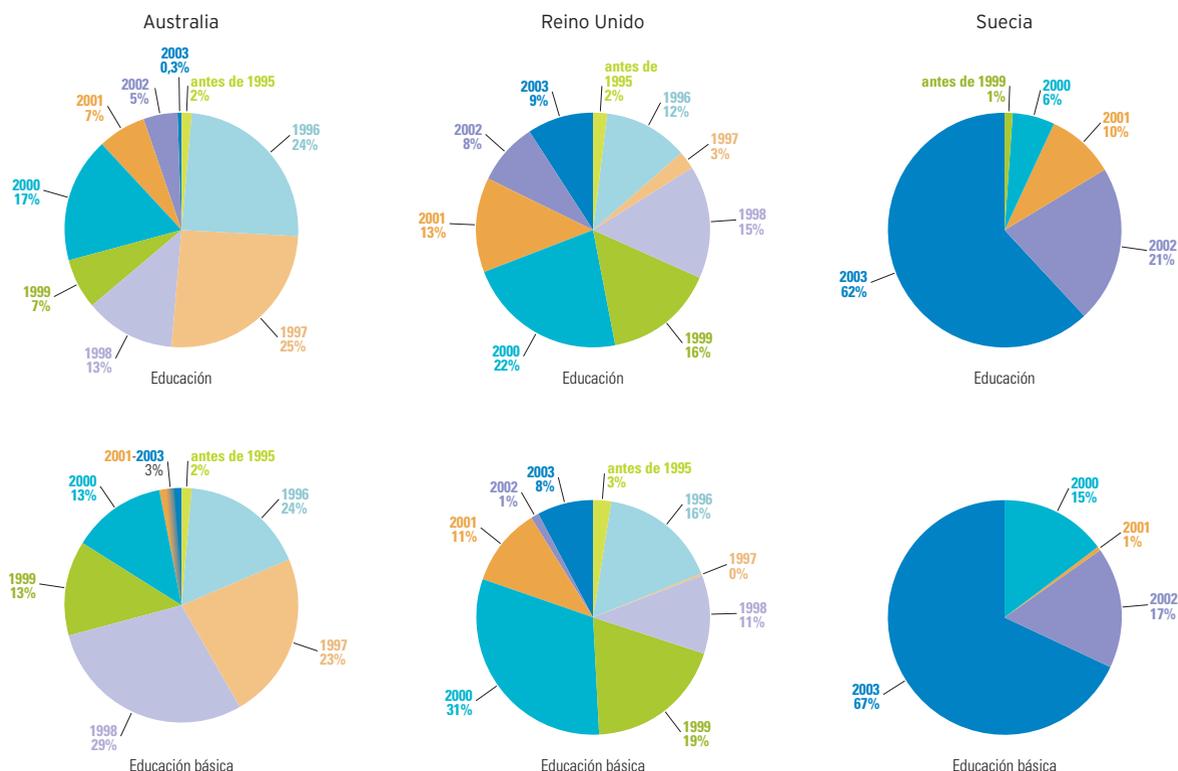
14. En lo que respecta a los países del CAD, el total de la categoría "educación, nivel no especificado" representa el 24% de la ayuda para el periodo 1999-2003 (el porcentaje va de un 69% en el caso de Finlandia a un 3,5% en el de los Estados Unidos). En lo que respecta a los seis primeros donantes de ayuda a la educación básica, ese porcentaje sólo asciende a un 3,5% en el caso de los Estados Unidos, pero llega a alcanzar un 47% en el del Reino Unido.

15. Algunas de las actividades de ayuda clasificadas en la categoría "educación, nivel no especificado" se pueden atribuir a subsectores de la educación.

16. Según un cálculo de la IFA basado en un análisis de la base de datos del CRS.

17. Esa comparación la complica el hecho de que algunos donantes indican las cifras de sus desembolsos, mientras que otros comunican sus compromisos al CAD de la OCDE.

Gráfico 4.11: Proporción de los desembolsos para la educación efectuados en 2003 por Australia, el Reino Unido y Suecia, por año inicial de los compromisos



Fuente: OCDE-CAD (2005a).

presentan todas las discrepancias que se observan a este respecto. Si el Reino Unido parece haber desembolsado sistemáticamente menos de lo que se había comprometido a desembolsar en cada uno de los tres años del periodo 2001-2003, ese perfil no se observa en el caso de otros países. Una parte de la ayuda que el Reino Unido desembolsó en 2003 es atribuible a compromisos contraídos en el decenio de 1990 (Gráfico 4.11). Esto induce a pensar que este país es susceptible de contraer compromisos a largo plazo, cosa que no parece ocurrir con otros países, por ejemplo Suecia que desembolsó en 2003 más del 50% de los compromisos correspondientes a ese mismo año.¹⁸

Habida cuenta de la importancia que revisten los datos de calidad para estimar las necesidades y prever los flujos de ayuda, el CAD de la OCDE debería seguir alentando a sus miembros a buscar medios para notificar su ayuda a la educación con más exactitud y precisión. Las prácticas en vigor conducen probablemente a subestimar el apoyo de los donantes a la educación básica, una situación

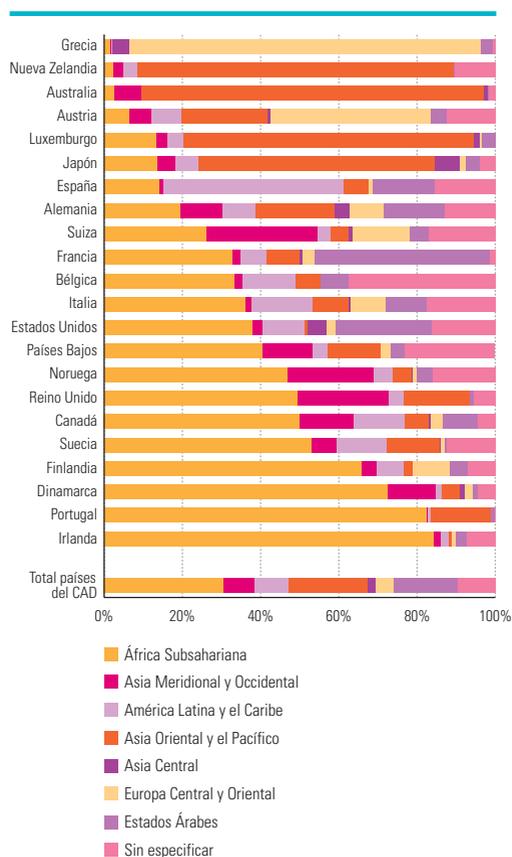
que los gobiernos de los países donantes desearían evitar sin duda.

La ayuda bilateral a la educación no va destinada a los que más la necesitan

En las prioridades regionales de la mayoría de los donantes influyen factores de índole histórica y política, así como su política en materia de ayuda. Nueve países asignan al África Subsahariana más del 40% de su ayuda destinada a la educación, mientras que otros tres (Australia, Nueva Zelanda y Japón) dan prioridad a la región de Asia Oriental y el Pacífico. Algunos miembros del CAD, por ejemplo Alemania, reparten su ayuda más ampliamente (Gráfico 4.12). Es sorprendente comprobar que sólo tres donantes (Noruega, Reino Unido y Suiza) asignan más del 20% de su ayuda a la educación al Asia Meridional y Occidental, una región donde la realización de la EPT representa un desafío gigantesco. La mayoría de los países le conceden menos del 10% de dicha ayuda. En el Marco de Acción de Dakar se dice claramente

18. Son diversos los factores que pueden explicar esos perfiles: la lentitud de los desembolsos, los retrasos de ejecución y una programación a largo plazo cuidadosamente planificada.

Gráfico 4.12: Distribución regional de la ayuda bilateral a la educación (1999-2003)



Nota: Los países se han clasificado por orden decreciente de la proporción que representa el África Subsahariana en la ayuda total a la educación.

Fuente: Cálculos efectuados a partir de la base de datos del CRS (OCDE-CAD, 2005c, Cuadro 2).

Cuadro 4.4: Promedio de la cuantía anual de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica recibida en el periodo 1999-2003 por los países con un Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) inferior a 0,8 (en dólares constantes de 2002)

País	IDE (2002)	Ayuda a la educación		Ayuda a la educación básica	
		Promedio de ayuda recibida (en millones)	Por habitante	Promedio de ayuda recibida (en millones)	Por niño en edad de cursar primaria
Chad	0,439	16,0	1,9	12,5	8,8
Burkina Faso	0,443	38,9	3,1	31,7	14,5
Níger	0,458	23,0	2,0	20,0	10,2
Mali	0,492	57,4	4,5	50,9	23,0
Etiopía	0,536	54,0	0,8	38,0	3,3
Mozambique	0,543	87,1	4,7	65,6	25,1
Yemen	0,622	33,5	1,7	28,6	8,1
Djibuti	0,629	17,8	25,8	9,6	85,0
Mauritania	0,640	25,3	9,0	20,4	45,6
Eritrea	0,652	21,5	5,4	18,4	32,5
Nepal	0,652	32,1	1,3	20,4	6,2
Burundi	0,653	4,9	0,7	3,8	3,3
Senegal	0,653	71,9	7,3	50,2	31,1
Côte d'Ivoire	0,659	42,1	2,6	26,1	9,9
Papua N. Guinea	0,660	39,6	7,1	30,7	34,7
Ghana	0,662	56,9	2,8	39,7	12,4
Bangladesh	0,663	135,9	0,9	77,7	4,2
Guinea Ecuatorial	0,689	5,7	11,9	4,0	62,1
Rwanda	0,715	23,3	2,8	18,4	13,7
Congo	0,717	13,9	3,8	7,0	11,0
Kenya	0,731	41,2	1,3	31,8	5,2
India	0,741	225,6	0,2	138,0	1,2
R.D.P. Lao	0,745	20,8	3,8	7,0	9,2
Zambia	0,748	71,1	6,6	66,3	31,5
Marruecos	0,749	163,9	5,5	68,2	18,2
Camboya	0,761	27,3	2,0	18,8	8,4
Guatemala	0,782	21,0	1,7	13,7	7,0

Nota: En este cuadro, la ayuda a la educación básica no comprende el apoyo presupuestario general ni la categoría "Educación, nivel no especificado".

Fuentes: IDE: Cuadro A1.1 del Apéndice; población: Cuadro 1 del Anexo Estadístico (cifras de 2002); población en edad de cursar primaria: Cuadro 5 del Anexo Estadístico (cifras de 2002); ayuda a la educación y la educación básica: base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD 2005c, cuadro 2).

En las prioridades regionales de la mayoría de los donantes influyen factores de índole histórica y política, así como su política en materia de ayuda.

que se debe dar prioridad a los países que más ayuda necesitan, esto es, los del África Subsahariana y el Asia Meridional, así como los PMA. "Por consiguiente, aunque ningún país debe carecer de la ayuda internacional que necesite, se debe otorgar prioridad a estas regiones y a esta categoría de países" (UNESCO, 2000b).

El análisis de la distribución de la ayuda por país beneficiario pone de manifiesto grandes disparidades con respecto a las necesidades. Si se utiliza el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* como medida de aproximación de las necesidades, es evidente que a los países con los IDE más bajos no se les otorga prioridad en la ayuda a la educación (Cuadro 4.4). Estos datos confirman otros análisis, según los cuales la ayuda no se suministra necesariamente a los países pobres que más

la necesitan. En cambio, hay países de ingresos medios con indicadores sociales relativamente satisfactorios que reciben una cantidad de ayuda desproporcionada, incluso para la escolarización en primaria (Baulch, 2004; OCDE-CAD, 2005b; y Jones y otros, 2004). La reducción de la pobreza es sólo un objetivo más, entre otros, para muchos donantes, ya que éstos dan una importancia decisiva a las consideraciones geopolíticas y regionales (Jones y otros, 2004). Además, algunos donantes han contraído compromisos explícitos con grupos específicos de países. En el caso de Japón y Alemania, los organismos que intervienen en los procesos de formulación de políticas son múltiples y sus mandatos y compromisos difieren. De ahí que se dé una competición entre ellos por lo que respecta a las prioridades de atribución de la ayuda.

La ayuda a la educación orientada específicamente a la paridad e igualdad entre los sexos disminuyó entre 1999 y 2002, pero registró un aumento considerable en 2003. En un reciente estudio sobre los países del CAD se llegó a dos conclusiones: a) que un promedio del 13% de la ayuda a la educación básica apuntaba principalmente al objetivo de la igualdad entre los sexos; y b) que ese mismo objetivo era importante en un 50% aproximadamente de dicha ayuda (OCDE, 2005a). No obstante, no es fácil desglosar la ayuda en función de este criterio y es muy posible que esta panorámica sea incompleta.¹⁹

Mayor atención a la educación básica en la ayuda multilateral a la educación

Entre 1990 y 2003, el total de los desembolsos de la AOD multilateral osciló entre 13.000 y 18.000 millones de dólares por año (Gráfico 4.1). Entre 1999 y 2003, los compromisos de los principales organismos multilaterales alcanzaron un promedio de 15.900 millones de dólares por año (Cuadro 4.5).

La ayuda a la educación ascendió, por término medio, a 1.300 millones de dólares (1999-2003), lo cual representa un 9,3% de la AOD total, esto es una suma comparable *grasso modo* a la de los organismos bilaterales (7,4%). No obstante, la proporción de la ayuda asignada a la educación básica es mucho más elevada, porque alcanza una proporción del 62,6%. El donante más importante de ayuda multilateral es el Banco Mundial, que por intermedio de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) ha contraído compromisos por valor de 543 millones de dólares anuales en el periodo 1999-2003, lo cual representa más del 40% del total de los compromisos multilaterales. Es difícil ofrecer un análisis detallado de las restantes instituciones multilaterales, debido sobre todo a insuficiencias en los datos. La Comisión Europea, en particular, es un donante importante que canaliza cada vez más su ayuda por conducto del apoyo presupuestario, lo cual dificulta el seguimiento de la ayuda por sector. Los préstamos del Banco Mundial se examinan a continuación con más detalle.

Los datos del Cuadro 4.5 relativos al Banco Mundial sólo se refieren a la ayuda en condiciones favorables proporcionada por intermedio de la AIF. Cuando se añaden los préstamos en condiciones no favorables a los compromisos de la AIF, los importes se triplican o cuadruplican, según los años (Gráfico 4.13).²⁰ En el contexto de una tendencia global al alza, el total anual de los préstamos ha experimentado algunas fluctuaciones. Así, después del bajo nivel registrado en 2000 –año en que sólo se alcanzó la suma de 728 millones de dólares– los préstamos aumentaron hasta

Cuadro 4.5: AOD multilateral: compromisos de los principales donantes (promedios anuales del quinquenio 1999-2003)

Donantes ¹	Total de la AOD	Ayuda a la educación		Ayuda a la educación básica	
	(en millones de dólares constantes de 2002)	Cuantía (en millones de dólares constantes de 2002)	Educación en % del total de la AOD ²	Cuantía (en millones de dólares constantes de 2002)	Educación básica en % de la ayuda a la educación ³
Asociación Internacional de Fomento (AIF) ⁴	6.783,6	542,9	8,5	196,9	57,8
Comisión Europea (CE)	6.695,7	347,1	6,3	128,8	50,8
Fondo Africano de Desarrollo (FAD) ⁴	1.240,7	135,4	12,7	36,9	33,8
Fondo Asiático de Desarrollo (FAD) ⁴	968,5	90,7	10,4	39,4	73,5
UNICEF	601,8	52,2	11	52,2	100
PNUD	460,2	11	2,7	1,8	46,4
Fondo Especial del BID ⁴	391,1	21	6,3	6	74,6
OOPS	358,5	179,5	55,5	154,4	90,3
Fondo Nórdico de Desarrollo ⁴	64,6	2,5	4,1	0	0
Banco de Desarrollo del Caribe ⁴	47,9	5,3	19,2	1	25
Total⁵	15.886,2	1.307,2	9,3	589,8	62,6

Notas: No se dispone de los datos de la Comisión Europea correspondientes a 1999, ni de los del Banco de Desarrollo del Caribe correspondientes a 2001 y 2002. Los datos suministrados por el PNUD sólo se refieren a 1999. Debido a las lagunas de los datos, el total de una línea puede no corresponder al total de las cifras dadas para cada donante.

1. No hay datos comparables sobre la ayuda a la educación en lo que respecta a la UNESCO. Entre 1999 y 2003, los promedios anuales del gasto de la UNESCO en educación y educación básica ascendieron a 13,8 y 7,6 millones de dólares respectivamente, según documentos presupuestarios semestrales. Esas cifras no comprenden los gastos en personal ni los presupuestos de los institutos especializados de la UNESCO.

2. Educación en porcentaje del total de la AOD menos la ayuda multisectorial y la ayuda general a los programas, que no figuran en este cuadro.

3. Educación básica en porcentaje del total de la ayuda a la educación menos la categoría "Educación, nivel no especificado", que no figura en este cuadro.

4. Datos relativos a las ayudas financieras y préstamos concedidos en condiciones favorables a los países en desarrollo (La AIF forma parte del Banco Mundial; el Fondo Africano de Desarrollo (FAD) forma parte del Banco Africano de Desarrollo; el Fondo Asiático de Desarrollo (FAD) forma parte del Banco Asiático de Desarrollo; y el Fondo Especial del BID forma parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)).

5. Este total corresponde a los donantes que figuran en el presente cuadro. Los datos se basan en los compromisos y difieren de los desembolsos indicados en el Gráfico 4.1.

Fuentes: Para la AIF, los FAD africano y asiático, el Fondo Especial del BID y el PNUD: base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2005c, Cuadro 2). Para los demás donantes: base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2005c, cuadro 5).

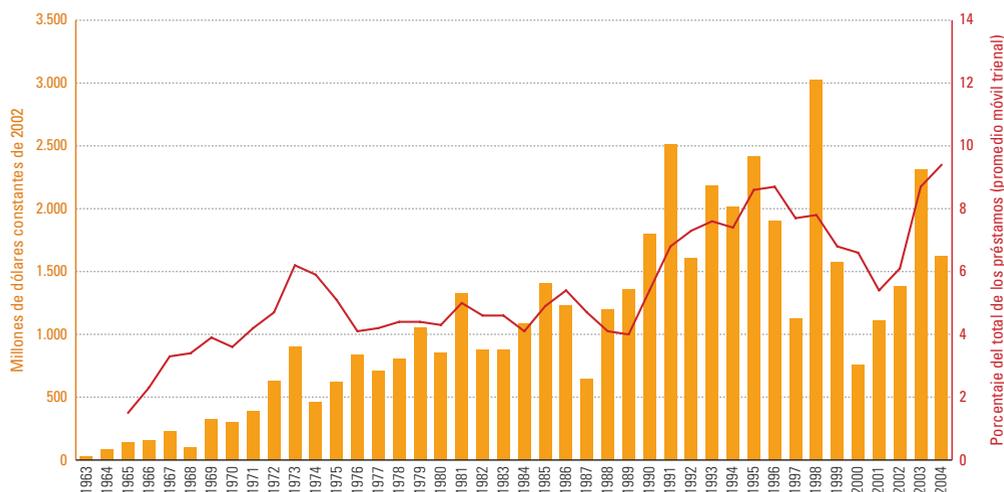
alcanzar el elevado importe de 2.350 millones de dólares en 2003, pero al año siguiente descendieron a la suma 1.680 millones de dólares. De la misma manera, la proporción representada por la educación en el total de los préstamos pasó de un 4,8% en 2000 a un 12,7% en 2003, y luego descendió al 8,4% en 2004.

Las fluctuaciones de los préstamos son también visibles en la distribución por subsector (Gráfico 4.14). La proporción del total de los préstamos destinada a la enseñanza primaria (y no la "educación básica", más amplia, de los datos del CAD) disminuyó hasta quedar por debajo del 40% en los años inmediatamente posteriores a la Conferencia de Jomtien (1990). Luego volvió a subir y alcanzó una proporción del 50% a mediados del decenio de 1990, pero desde hace poco tiempo ha vuelto a descender a su nivel de 1990. En cambio, los préstamos a la educación general pasaron del 5,8% del total en 1990 a casi un 40% en 2001. Esto parece indicar un aumento de los

19. Varios donantes no indican el grado de importancia atribuido a la igualdad entre los sexos en sus actividades de ayuda. En este ámbito también se carece de datos fiables (véanse Braithwaite y otros, 2003, con respecto a la ayuda de la Comisión Europea; y Rose y Subrahmanian, 2005, con respecto al DFID).

20. Los préstamos del Banco Mundial son de dos clases: los de condiciones favorables (AOD) y los de condiciones no favorables (Asistencia Oficial). De los primeros se encarga la AIF y de los segundos el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

Gráfico 4.13: Préstamos del Banco Mundial a la educación: importe y porcentaje del total de los préstamos del Banco Mundial por año (1963-2004)



Notas: Hay una interrupción de la serie en 1990 porque en el ejercicio financiero de 2003 se adoptó un nuevo sistema de codificación para el análisis sectorial y se aplicó retroactivamente a partir de 1990. Se ha utilizado el coeficiente deflactor del CAD para los Estados Unidos, a fin de producir una serie de precios constantes. *Fuente:* Cálculos efectuados a partir de datos del Banco Mundial (2005a). Coeficiente deflactor: OCDE, Anexo estadístico del Informe anual 2004 sobre la cooperación para el desarrollo (OCDE-CAD, 2005b, Cuadro 36).

préstamos a los programas sectoriales que abarcan la enseñanza primaria y otras formas de educación básica. No obstante, esa proporción ha empezado a disminuir recientemente por causas que no son inmediatamente evidentes. Merece ser destacado en este contexto el nivel

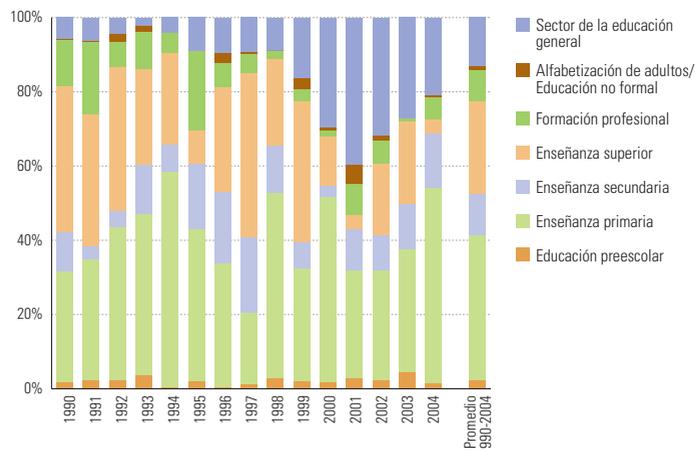
extremadamente bajo de los préstamos a la alfabetización de adultos y la educación no formal (véase el Capítulo 9).

Un examen de la distribución de los préstamos del Banco Mundial en condiciones favorables y no favorables muestra que, desde 1990, la región de América Latina y el Caribe ha recibido un 30% de éstos, o sea la mayor proporción. El porcentaje correspondiente a la región de Asia Oriental y el Pacífico, que solía recibir un 25% del total de los préstamos, disminuyó en los cinco últimos años hasta quedar reducida a un 8%. En cambio, los préstamos a África aumentaron en más del 20% (Gráfico 4.15), mientras que el porcentaje de los préstamos asignados al Asia Meridional nunca ha sobrepasado el 20% desde 1990.

Alivio de la carga de la deuda: un beneficio indirecto

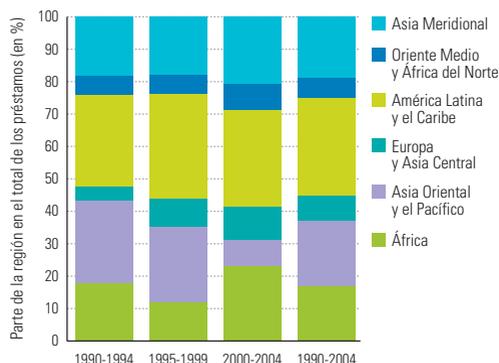
El alivio de la carga de la deuda, que representó 5.900 millones de dólares del incremento nominal de la ayuda bilateral entre 2001 y 2003 (Banco Mundial, 2005b), puede redundar en beneficio de la EPT. Para que los países interesados puedan beneficiarse de una reducción irrevocable de la deuda en el contexto de la Iniciativa para la Reducción de la Deuda de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME), tienen que reformar sus políticas relativas al sector social y los correspondientes criterios de resultados para alcanzar el "punto

Gráfico 4.14: Composición del total de los préstamos del Banco Mundial a la educación en el periodo 1990-2004



Nota: El sector de la educación general comprende los préstamos a varios subsectores. *Fuente:* Banco Mundial (2005a).

Gráfico 4.15: Distribución regional de los préstamos -nuevos compromisos- del Banco Mundial a la educación, promedios anuales (1990-2004)



Nota: Las regiones de este gráfico son las establecidas por el Banco Mundial, que son diferentes de las regiones de la EPT utilizadas en el resto del presente informe. Para saber la composición de cada región, consúltese: <http://www1.worldbank.org/education/regions/asp>

Fuente: Banco Mundial (2005a).

de ultimación” del proceso.²¹ Así, una medición posible de las ventajas del alivio de la carga de la deuda es la del aumento en valor real del gasto nacional en educación. A nivel global, varios PPME han incrementado su gasto público destinado a la reducción de la pobreza²² y han indicado que dedicarían aproximadamente un 40% de la reducción de la deuda al sector de la educación. No obstante, las comparaciones preliminares entre la reducción total de la carga de la deuda y el aumento del gasto en educación no ponen de manifiesto una tendencia clara. En el África Subsahariana, la Iniciativa PPME ha tenido en su conjunto repercusiones positivas en los niveles de financiación de la educación y la salud, pero se carece de datos para demostrar la existencia de una relación de causalidad directa (Hinchliffe, 2004).²³

21. Según el Banco Mundial (2005b), eran 15 los países que habían alcanzado en marzo de 2005 sus “puntos de ultimación” y 27 los que habían llegado a los “puntos de decisión”, esto es, la etapa en que se obtiene un alivio de la carga de la deuda provisional.

22. Se estima que los gastos de 20 PPME africanos para reducir la pobreza aumentaron en 2.700 millones de dólares entre 1999 y 2003. Esta cifra global oculta disparidades enormes, tanto entre los países como entre los años. En 13 países se registró una progresión considerable del nivel de los gastos relacionados con la lucha contra la pobreza. En tres países el gasto permaneció. En cambio, disminuyó en Chad, Ghana, Santo Tomé y Príncipe y Zambia (FMI/AIF, 2003 y 2004, citados en Hinchliffe, 2004).

23. En un grupo de PPME africanos, el porcentaje del PIB dedicado a la educación progresó regularmente entre 1998 y 2002, pasando de 3,0% a 4,2% [promedio establecido para 19 países], y el porcentaje de la educación en el gasto público pasó de 12,8% a 15,5% [promedio para 21 países]. Esto parece indicar que “durante el periodo transcurrido desde la reforma de la Iniciativa PPME en 1999, en una gran mayoría de PPME africanos el gasto en educación y salud aumentó más deprisa que el total del gasto público y la actividad económica global” (Hinchliffe, 2004, pág. 16).

Cuadro 4.6: Activadores de la ultimación del proceso PPME para la educación en cuatro países pobres africanos muy endeudados

Benin	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de un programa de gastos a plazo medio destinado a incrementar los recursos para la educación básica. ● Supresión del pago de derechos de escolaridad. Concesión de subvenciones a las escuelas para compensar las pérdidas de recursos. ● Concesión de subvenciones a las comunidades escolares para contratar docentes. ● Supresión de la repetición en el primer grado de primaria.
Burkina Faso	<ul style="list-style-type: none"> ● Adopción y aprobación de las medidas organizativas y presupuestarias de la reforma de la administración pública de 1998. ● Supresión del nexo entre los centros de formación de docentes y la función pública. ● Establecimiento de nuevas categorías de docentes para su contratación por parte de las comunidades. ● Unificación de las condiciones de repetición y de acceso al grado superior.
Malawi	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijación de un objetivo con respecto a la proporción de la educación en el presupuesto global ordinario. ● Fijación de objetivos con respecto al número de docentes que se ha de formar y a la formación profesional durante el trabajo. ● Transferencia del importe destinado a cubrir los gastos de internado a la partida presupuestaria dedicada a material didáctico. ● Envío directo –de los proveedores a las escuelas– de los libros de texto ofrecidos por los donantes.
Rwanda	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijación de un objetivo con respecto a la TBE en primaria. ● Puesta en funcionamiento de seis centros de formación de docentes. ● Establecimiento de un marco para la participación de las comunidades en las escuelas primarias y los centros docentes de secundaria. ● Concepción y aplicación de un programa de creación de capacidades para la administración del sistema educativo.

Fuente: Hinchliffe (2004).

Otros efectos positivos de la reducción de la deuda se pueden reflejar en los resultados de los procesos relativos a las políticas. En el Cuadro 4.6 se pueden ver los indicadores de la educación –o “activadores”– adoptados para definir la culminación del proceso relativo a la Iniciativa PPME en cuatro países del África Subsahariana. Se observará que se hace manifiestamente hincapié en la enseñanza primaria. Si los compromisos relativos a las políticas se cumplen, el proceso relativo a la Iniciativa PPME debería tener por resultado un aumento de los recursos disponibles para la educación básica.

No obstante, algunos analistas no creen que el reforzamiento del alivio de la carga de la deuda de los PPME pueda ser eficaz para aumentar los recursos financieros de los países más necesitados (véase, por ejemplo, Killick, 2004). En efecto, pese al principio de que los recursos procedentes de ese alivio deben añadirse a la ayuda existente y la prevista, estiman que el reforzamiento del alivio de la carga de la deuda ha provocado en realidad una disminución de las transferencias netas.²⁴ Hacen observar también que, aun cuando la reducción de la deuda se prolongue durante algunos años e incremente el gasto público dedicado al sector social, este efecto positivo no perdurará.²⁵

24. Un estudio de evaluación realizado por el Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial (2003), citado en Killick (2004) e Hinchliffe (2004) ha observado una disminución considerable de las transferencias netas entre 1995 y 1997, seguida de un aumento de las mismas en 1999 y de una nueva disminución en 2000, que las situó al nivel que tenían en 1997. No obstante, un documento de FMI/AIF (2003 y 2004), citado en Hinchliffe (2004) ha señalado que el total general de los préstamos, ayudas financieras y alivios de la carga de la deuda otorgados a 27 PPME pasó de 8.000 millones de dólares en 1997 a unos 12.000 millones de dólares en 2002, lo cual parece indicar que no hay efecto negativo del alivio de la carga de la deuda en el total de los flujos de ayuda.

25. Killick (2004) cuestiona también la legitimidad de la transferencia de recursos públicos al sector social en detrimento de las inversiones en el desarrollo económico, porque estima que esa transferencia no acabará con las causas fundamentales de la pobreza.

Algunos enfoques de la reducción de la deuda para beneficiar a la educación son más directos. En algunos países latinoamericanos se promueven activamente los canjes de deuda a tal efecto.

Otros enfoques de la reducción de la deuda para beneficiar a la educación son más directos. En algunos países latinoamericanos se promueven activamente los canjes de deuda a tal efecto²⁶. Argentina ofrece un ejemplo reciente e interesante a este respecto (Recuadro 4.1).

La ayuda previsible a largo plazo es esencial

Aunque los datos sobre la ayuda a la educación sean problemáticos, es posible sacar algunas conclusiones generales (Cuadro 4.7). Entre 1999 y 2003, periodo en el que tuvieron lugar el Foro Mundial sobre la Educación y la Cumbre del Milenio, la ayuda global a la educación se cifró, por término medio, en 5.500 millones de dólares, de los cuales 1.500 se destinaron a la educación básica. Tanto para la educación, en general, como para la educación básica, en particular, las cifras registradas en 2003 fueron considerablemente superiores al promedio de ambas categorías –6.300 y 2.100 millones de dólares, respectivamente–, lo cual muestra una tendencia positiva potencialmente importante.

Cuadro 4.7: Total de la AOD destinada a la educación y la educación básica: promedios anuales del quinquenio 1999-2003 y cuantía en 2003 (en miles de millones de dólares constantes de 2002)

	Promedio 1999-2003		2003	
	Educación	Educación básica	Educación	Educación básica
Donantes bilaterales (países del CAD)	4,22	0,91	4,65	1,16
Principales donantes multilaterales	1,31	0,59	1,66	0,94
Total de la AOD	5,53	1,50	6,31	2,10

Nota: Los donantes multilaterales son los que figuran en el Cuadro 4.5.

Fuente: Cuadros 1.1 y 2 del Anexo de datos relativos a la ayuda.

Además, cabe señalar que, por los motivos señalados precedentemente, esas cifras excluyen la ayuda proporcionada a la educación por intermedio del apoyo presupuestario y la clasificada en la categoría “educación, nivel no especificado”, pese a que estos dos tipos de ayuda se han desarrollado. En el Cuadro 4.7 se excluyen

Recuadro 4.1 Canje de deuda en beneficio de la educación en Argentina

A principios de este nuevo siglo, Argentina padeció una grave crisis económica. La renta per cápita disminuyó en un 20%, la inflación se desbocó, el peso se desplomó con respecto al dólar, el sistema bancario se paralizó y el Estado dejó de pagar el servicio de su deuda. La consecuencia de esto fue que el gasto destinado al sector social disminuyó drásticamente. En 2003, el total del gasto público en educación ascendió sólo a dos tercios de lo que era en 1998.

Una de las consecuencias de esta situación fue que Argentina empezó a solicitar la anulación de la deuda contraída con los donantes internacionales, comprometiéndose en contrapartida a movilizar recursos internos suplementarios en favor de la educación. En 2004, España apoyó esta iniciativa y se declaró dispuesta a canjear la deuda para prestar apoyo al desarrollo social, y más concretamente a la enseñanza primaria. Posteriormente, esta política se integró en la política general de ayuda al desarrollo de España para el periodo 2005-2008.^a

La primera traducción en los hechos de esta política fue el acuerdo firmado en 2005, en virtud del cual el Gobierno de Argentina se compromete a transferir 100 millones de dólares a una cuenta especial para la educación, en vez de abonar a España la suma correspondiente por concepto del pago de la deuda.^b Esa cantidad se desembolsará a lo largo de un periodo de cuatro años en beneficio de dos programas de becas: el Programa Nacional de Becas Estudiantiles y el Programa Nacional de Inclusión Educativa. Los nuevos fondos se utilizarán para

ayudar a 215.000 alumnos de las tres regiones más pobres del país –esto es el nordeste, el noroeste y los suburbios de Buenos Aires– para que terminen el primer ciclo de secundaria gracias a una subvención en metálico por alumno y año de 400 pesos –unos 140 dólares al tipo de cambio vigente en agosto de 2005–, que se entregará directamente a las familias durante todo un trienio.

La suma de 100 millones de dólares no representa una cantidad considerable con respecto al importe global de la deuda contraída con España (1.300 millones de dólares) y al presupuesto nacional dedicado a la educación básica (3.300 millones de dólares), pero no es nada despreciable con respecto al total de los elementos no salariales del presupuesto de educación. El Ministerio de Educación y Cultura de Argentina ha declarado que, si bien el canje de la deuda no constituye una solución para los problemas de financiación con que tropieza el sistema educativo, sí constituye un medio válido para obtener recursos que permitan alcanzar objetivos específicos en el campo de la educación.

Notas:

a. España ha llegado también a un acuerdo con Ecuador para efectuar un canje de deuda por valor de 50 millones de dólares en beneficio de la educación y la salud en este país.

b. En virtud de las reglas del Club de París, este acuerdo está supeditado a una condición: que el país deudor haya establecido un programa avalado por el Fondo Monetario Internacional (FMI). Hasta la fecha, este organismo no ha dado su aprobación a la reestructuración de la deuda argentina.

Fuente: Aggio (2005).

26. Un canje de deuda, denominado a veces conversión o intercambio de deuda, es “un intercambio voluntario de una deuda –entre el acreedor y el deudor–, a cambio de efectivo, de otro activo o de una nueva obligación con condiciones de reembolso diferentes” (Moye, 2001). En un principio se hacía hincapié en el canje de la deuda comercial, y más tarde se utilizó este mecanismo para financiar programas de conservación de la naturaleza y desarrollo. Las organizaciones no gubernamentales y los organismos de las Naciones Unidas han desempeñado un papel importante en la promoción y aplicación de los canjes de deuda para el desarrollo en el decenio de 1990.

también los donantes bilaterales no pertenecientes al CAD y los préstamos en condiciones favorables de los organismos donantes multilaterales, los flujos de la ayuda privada y la ayuda a la educación correspondiente a otros sectores. Si se añaden las estimaciones del apoyo presupuestario efectuadas por la IFA a los totales del Cuadro 4.7, la ayuda global a la educación en 2003 habría experimentado un aumento cifrado en unos 800 millones de dólares. Si la mitad de este importe se atribuye a la educación básica, y si además, tal y como propone la Secretaría de la IFA, se asignan a la educación básica todas las cantidades pertenecientes a la categoría “educación, nivel no especificado” suministradas por los donantes bilaterales del CAD –sobre la base de los promedios del periodo 1999-2003–, el importe suplementario destinado a la educación básica en 2003 ascendería a 1.200 millones de dólares, con lo cual el total arrojado se cifraría en 3.300 millones de dólares. No obstante, estas cifras deben considerarse con la mayor cautela por las razones ya expuestas anteriormente.

Independientemente de que se tengan en cuenta las estimaciones más bajas o las más altas, la financiación externa de la EPT sigue presentando un déficit considerable. En el Informe de 2002, se estimaba que se necesitaban 7.000 millones de dólares anuales para alcanzar los objetivos de la EPU y la paridad entre los sexos, lo cual exigía aumentar en 5.600 millones de dólares anuales el nivel de la ayuda existente a principios del presente decenio. Así, incluso la cifra más elevada obtenida para la educación básica en 2003 dista mucho todavía de cubrir las necesidades estimadas para alcanzar tan sólo esos dos objetivos de la EPT, por no hablar de la alfabetización de los adultos y los restantes objetivos (UNESCO, 2002b).

La ayuda externa no es la panacea para realizar la EPT, ya que los recursos internos son esenciales. Esto no quita importancia a la ayuda externa y, a este respecto, cabe congratularse de que los compromisos en favor de la educación básica hayan aumentado desde el Foro de Dakar. No obstante, queda mucho camino por recorrer antes de que los compromisos contraídos en Dakar puedan cumplirse plenamente y de que los países necesitados puedan contar con un flujo de ayuda previsible para tener la certeza de que llegarán a financiar sus costos ordinarios indispensables (Sperling y Balu, 2005).

Esto es especialmente importante en el caso de los países africanos que carecen de ingresos fiscales suficientes para realizar la EPU, ofrecer una enseñanza secundaria financiada con recursos públicos, alcanzar los demás objetivos de la EPT y crear en el sector moderno de la economía los

empleos que buscan los escolares graduados. Una base de competencias reducida obstaculiza el desarrollo económico, mientras que un desarrollo económico endeble limita tanto las posibilidades financieras para mejorar los niveles de competencias como las oportunidades políticas para emprender reformas con vistas a la realización de la EPT (Frederiksen, 2005a). En estas condiciones, la ayuda puede facilitar la tarea de los gobiernos que deseen tomar decisiones políticamente delicadas de reforma sectorial, en la medida en que sea previsible a largo plazo y pueda servir para financiar los costos ordinarios. Estas decisiones comprenden:

- **La supresión de los gastos de escolaridad.** La ayuda puede permitir a los gobiernos que financien la transición hacia la gratuidad de la enseñanza primaria, indispensable para realizar la EPU.
- **Las soluciones de compromiso en materia presupuestaria.** La ayuda –junto con el diálogo sobre políticas relativo a la reducción de la pobreza– puede hacer posible que los gobiernos procedan a compromisos presupuestarios delicados que permitan repartos de fondos más equitativos en favor de la educación básica, sobre todo en las zonas rurales.
- **Los sueldos de los docentes.** La ayuda puede contribuir a satisfacer las reivindicaciones de los sindicatos de docentes en favor de un aumento de los sueldos, que han disminuido en valor real en el transcurso de los últimos treinta años (UNESCO, 2004a). También puede contribuir a que los gobiernos contraten los maestros suplementarios que tanto necesitan. En los países donde se ha contratado a docentes interinos con sueldos inferiores a los baremos de los abonados a los que son funcionarios, la ayuda puede servir para financiar el perfeccionamiento profesional de los primeros ya que, por regla general, carecen de la capacitación suficiente.
- **La enseñanza secundaria y superior.** La ayuda puede facilitar el desarrollo y la financiación de la enseñanza secundaria y superior, sin que esto tenga repercusiones negativas en la financiación de la educación básica (Naturalmente, subsisten interrogantes importantes en materia de políticas: ¿Debe ser abierto el acceso o selectivo? ¿Se debe subvencionar a los estudiantes, o hay que cobrar derechos de escolaridad y cargas?).²⁷

En algunos círculos se aduce que no habría que incrementar la ayuda porque es limitada la capacidad de absorción de ésta por parte de los países, o porque su utilización puede ser objeto de malversaciones a causa de las prácticas de corrupción. Es evidente que allí donde imperan la corrupción o la mala administración, la ayuda no sirve para

La financiación externa de la EPT sigue presentando un déficit considerable.

²⁷ El interés cada vez mayor por la enseñanza secundaria se refleja en el documento estratégico del Banco Mundial titulado “Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education” (Banco Mundial, 2005d). Véase también Lewin y Caillods, 2001.

La evolución de la práctica de la ayuda en el sector de la educación debe ir unida a la de la práctica de la ayuda en general.

nada. No obstante, el hecho de aplazarla por el mero motivo de que la capacidad de absorción es endeble no contribuye a elaborar soluciones a largo plazo. Una ayuda previsible a largo plazo permite financiar los costos ordinarios, creando así las condiciones necesarias para que los gobiernos puedan efectuar los cambios de políticas indispensables para realizar la EPT, que de otro modo no podrían efectuarse. Las cuestiones relativas a la capacidad de absorción no atañen al aplazamiento de la ayuda o a la negativa a proporcionarla, sino a la calidad y armonización de la ayuda y a su contribución a la creación de capacidades. Estas son las cuestiones que se van a abordar a continuación.

Posibilidades de mejorar la coordinación internacional de la EPT

La educación básica necesita más ayuda. Los recientes aumentos –debidos esencialmente a los donantes bilaterales– son prometedores pero insuficientes. Además, teniendo en cuenta que es limitada la capacidad de muchos organismos bilaterales para manejar con eficacia volúmenes de ayuda más importantes, es necesario prestar más atención a:

- la mejor armonización de la ayuda;
 - la utilización eficaz de los conductos multilaterales, en particular la IFA;
 - la promoción de asociaciones “silenciosas”;
 - la mejora de la asistencia técnica; y
 - el reforzamiento del papel de la UNESCO.
- Todos estos temas se tratan en la presente sección.

La necesidad de armonizar la ayuda a la educación

En el presente Informe se ha abogado sistemáticamente por que los esfuerzos encaminados a mejorar la coordinación internacional de la EPT se integren mejor en las empresas internacionales de mayor envergadura, a fin de incrementar la eficacia de la ayuda. A este respecto, cabe señalar la importancia de la labor realizada por el CAD de la OCDE, que ha progresado considerablemente en 2005 con la adopción de la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (OCDE-CAD, 2005e).²⁸ Esta Declaración apunta a: reforzar la responsabilidad mutua de los gobiernos de los

28. La Declaración de París ha sido aprobada por más de 100 países y en el Foro de alto nivel sobre la armonización participaron veinte organismos, entre los que figuraban la IFA y el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo. La Declaración se basa en los principios y conclusiones de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Naciones Unidas, 2002a), la Declaración de Roma sobre la Armonización (Aid Harmonization and Alignment, 2003) y la Segunda Mesa Redonda sobre la Gestión Orientada a Resultados, organizada en Marrakech en 2004.

países en desarrollo y los donantes, con vistas a que los países hagan verdaderamente suyas las políticas nacionales de desarrollo; ajustar la ayuda externa a las estrategias nacionales de desarrollo; armonizar mejor las prácticas de los donantes; y hacer hincapié en la gestión centrada en los resultados. Se han elaborado indicadores de los progresos realizados y las prácticas idóneas, y también se han fijado objetivos para 2010 con vistas a su adopción por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en su periodo de sesiones extraordinario sobre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, celebrado en septiembre de 2005.²⁹

Esta labor guarda una relación directa con la realización de la EPT. La educación es un componente importante de la AOD y la evolución de la práctica de la ayuda en el sector de la educación debe ir unida a la de la práctica de la ayuda en general. La IFA se ha mostrado activa en este ámbito, pilotando un Marco Indicativo para los Donantes (MID) relativo a la educación (Grupo de Trabajo de la IFA sobre la Armonización, 2005).³⁰ Concebido para ayudar a los donantes a cumplir con su compromiso de suministrar una ayuda más sustancial y mejor coordinada en favor de la educación, el MID tiene por objeto facilitar la medición de los niveles de armonización a nivel nacional e internacional y propiciar el diálogo sectorial y las buenas prácticas dentro de los países. La utilización del MID en programas pilotos realizados en 2004 en Burkina Faso, Etiopía, Mozambique y Níger ha confirmado que los elementos clave del seguimiento de la armonización son el alineamiento con las prioridades de las políticas, la buena gestión de los procesos de elaboración y ejecución de presupuestos, la creación de capacidades de dirección en los países y los desembolsos basados en los resultados. Los programas piloto han puesto de manifiesto la necesidad de un indicador del nivel de armonización del diálogo destinado a concertar la elaboración de los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) y la planificación del sector de la educación,³¹ y han demostrado que un instrumento como el MID debe ser flexible y

29. Los indicadores de progresos propuestos y las notas metodológicas correspondientes figuran en un apéndice adjunto a la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (OCDE-CAD, 2005e). Actualmente se está preparando un elemento de referencia para los indicadores y se está definiendo un proceso de seguimiento (véase el sitio web del Grupo de Trabajo del CAD sobre la Eficacia de la Ayuda y las Prácticas de los Donantes: <http://www.oecd.org/dac/effectiveness>).

30. Los trabajos de la IFA se basan en los realizados precedentemente por la Comisión Europea y los Estados Miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2003).

31. En un estudio más general, el Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo (NORAD) ha examinado distintos enfoques de los donantes relativos a la disociación del apoyo sectorial y el diálogo sectorial, una cuestión que cada vez se debate más en una serie de organismos (NORAD, 2004).

adaptado a cada país (Grupo de Trabajo de la IFA sobre la Armonización, 2004). Al mismo tiempo, la labor de la IFA se está alineando cada vez más con la labor que viene realizando el CAD en materia de armonización. Esto representa una novedad de la que sólo cabe congratularse.³²

Maximizar la eficacia de la Iniciativa de Financiación Acelerada

La labor de la IFA con respecto a la eficacia de la ayuda muestra que esta iniciativa se está convirtiendo en un foro importante para la promoción del

diálogo sobre políticas y el inicio de trabajos técnicos sobre una serie de cuestiones relativas a la educación, lo cual va más allá de su objetivo primigenio de movilizar recursos con miras a la realización de la EPU (Recuadro 4.2). En 2005, la IFA ha conseguido notoriedad y apoyo político por parte del Proyecto del Milenio (2005c), del Comité de Desarrollo del Banco Mundial y el FMI (FMI/Banco Mundial, 2005), de la Comisión Económica para África de las Naciones Unidas (2005) y de la Cumbre del G-8 celebrada en Gleneagles, en cuyo comunicado se declaró: "Nuestro objetivo es que

La IFA se está convirtiendo en un foro importante para la promoción del diálogo sobre políticas y el inicio de trabajos técnicos sobre cuestiones relativas a la educación.

Recuadro 4.2 La Iniciativa de Financiación Acelerada – Construir un pacto internacional

La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) de la EPT es una asociación a nivel mundial entre países en desarrollo y desarrollados y organismos de financiación y asistencia técnica. Iniciada en 2002 por el Comité de Desarrollo del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional para acelerar los progresos hacia la consecución universal de una enseñanza primaria de calidad de aquí a 2015, esta iniciativa es una respuesta directa a la promesa formulada en Dakar: "[...] Ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta" (UNESCO, 2000b).

La IFA se concibe como un pacto, a imagen y semejanza del convenido en la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Naciones Unidas, 2002a), por el cual los gobiernos se comprometieron a efectuar reformas en sus políticas e instituciones y rendir cuenta de sus resultados, a cambio de obtener una ayuda externa más sustancial y mejor coordinada para sus planes de desarrollo. La IFA trata de influir en el comportamiento de los organismos de ayuda y los países asociados de la siguiente manera:

- Los organismos de ayuda deben: a) incrementar su ayuda de manera previsible; b) ajustarse a las prioridades de desarrollo de los países; c) coordinar el apoyo a la educación en torno a un plan de educación; y d) armonizar los procedimientos en la medida de lo posible.
- Los países asociados deben: a) elaborar programas sólidos del sector de educación, procediendo a consultas amplias; b) demostrar sus resultados sobre la base de indicadores clave de rendimiento; y c) desempeñar un papel dirigente en la elaboración y ejecución de los programas, así como en la coordinación de la ayuda suministrada por los organismos de asistencia técnica y financiación.

En la IFA participan más de 30 organismos de ayuda multilaterales y bilaterales, así como varios bancos regionales de desarrollo que desempeñan funciones diversas y han contraído compromisos de distinto grado en lo referente al nivel de financiación y su respectiva influencia en la determinación de las prioridades y las orientaciones de la IFA.

Tienen acceso a la IFA todos aquellos países de bajos ingresos que cumplen las condiciones necesarias para beneficiarse de una ayuda de la AIF y que, además, cuentan con una estrategia de reducción de la pobreza y un plan para el sector de educación sancionados en el transcurso de un proceso de base nacional dirigido por un organismo de coordinación aprobado a nivel local. El proceso de aprobación tiene que ajustarse a los procedimientos de evaluación previstos en las directrices aprobadas en 2005, que incitan a un diálogo a nivel nacional sobre los aspectos fundamentales de la política de educación, entre los que figuran cuestiones como los datos, los conocimientos, las carencias en materia de financiación y capacidades, y la apropiación de las estrategias encaminadas a alcanzar los ODM relativos a la educación. Son siete los criterios políticos que tienen una importancia fundamental en la evaluación y deben aplicarse de manera flexible, en función del contexto nacional.

La orientación estratégica de la IFA se determina en las reuniones anuales de sus copartícipes, que congregan a representantes de organismos de ayuda, países y organizaciones no gubernamentales. Su aplicación se examina en el transcurso de reuniones técnicas de los organismos de ayuda que se basan en la labor realizada por los grupos de trabajo creados por ellos para tratar las cuestiones de armonización, financiación y comunicación. Tanto las reuniones entre copartícipes como las de índole técnica se benefician del apoyo de un Comité de Dirección compuesto por miembros del Banco Mundial y la UNESCO, dos copresidentes en representación de los países donantes –uno de los cuales es nacional de un país no perteneciente al G-8– y el último copresidente saliente. La labor cotidiana incumbe a la Secretaría de la IFA, que está instalada en la sede de Washington del Banco Mundial. Desde la publicación del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*, los copartícipes en la iniciativa celebraron en Brasilia, en noviembre de 2004, una reunión concomitante con la del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT. Además, se han celebrado dos reuniones técnicas, una en la capital brasileña en esa misma fecha y otra en Londres, en marzo de 2005. La próxima reunión de los copartícipes tendrá lugar en Beijing, en noviembre de 2005, al mismo tiempo que la del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT.

Fuente: Información extraída del sitio Internet de la IFA: <http://www1.worldbank.org/education/efafiti/>

32. El Comité Técnico de la IFA ha llegado a la conclusión de que: a) la IFA debe trabajar en estrecha colaboración con el Grupo de Trabajo del CAD sobre la Eficacia de la Ayuda; b) los indicadores del MID deben alinearse con los que se están adoptando con arreglo a la Declaración de París; c) se debe redactar un documento sobre las lecciones que se están sacando acerca de la armonización a nivel de los países; y d) el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* debe comprender en el futuro indicaciones detalladas sobre los progresos de la armonización entre los donantes. Se han entablado discusiones con la Secretaría de la IFA para concretar esta última propuesta y prestar una atención detallada a esa cuestión en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*.

Los países en desarrollo esperan que la IFA sea un mecanismo clave para el suministro de nuevos recursos.

cada país seleccionado por la IFA fortalezca sus capacidades y disponga de los recursos necesarios para aplicar su estrategia a largo plazo en materia de educación” (G-8 Gleneagles, 2005). Varios gobiernos donantes han formulado declaraciones en las que expresan su sólido apoyo a la IFA.³³

Aunque todas estas manifestaciones de apoyo hayan otorgado a la IFA un puesto de primera importancia en la coordinación de la EPT, no han desembocado todavía en un incremento conside-

33. Por ejemplo, el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido ha declarado que la IFA desempeña un papel fundamental en la realización de los ODM relativos a la educación y está adoptando enfoques totalmente innovadores en lo que respecta a la financiación de los donantes, que pueden responder a la necesidad de previsibilidad, transparencia y dirección por parte de los países (FMI/Banco Mundial, 2005).

Recuadro 4.3 Movilización de recursos y creación de capacidades por parte de la IFA

Los recursos del Fondo Catalítico de la IFA* se asignan a los países admitidos a participar en esta iniciativa, en forma de ayuda transitoria, por periodos de uno a tres años. En junio de 2005, se habían desembolsado 35,5 millones de dólares de los 45 asignados para el periodo 2003-2004, así como cuatro millones correspondientes a la asignación de 53 millones prevista para 2005. En el primer grupo de países admitidos a participar en la IFA, hubo cuatro –Guyana, Mauritania, Nicaragua y Yemen– que recibieron la totalidad de sus asignaciones correspondientes a 2004. En Gambia, Guyana y Níger, la ayuda suministrada fue suficiente para cubrir las necesidades de financiación establecidas en los planes nacionales relativos a la EPT. En Mauritania, Nicaragua y Yemen subsiste un déficit de financiación después del suministro de la ayuda de la IFA. En los países del primer grupo que deben recibir todavía una ayuda directa del Fondo Catalítico –Mozambique, Etiopía y Viet Nam–, los déficit de financiación oscilan entre 100 y 200 millones de dólares. Un problema clave que tiene planteado la IFA es saber en qué medida el Fondo Catalítico puede –o mejor dicho, debe– tratar de enjugar esos déficit de forma distinta a la consistente en movilizar recursos bilaterales y multilaterales suplementarios.

Además de que sus recursos son limitados, el Fondo Catalítico ha sufrido las consecuencias de algunos desfases entre la formulación de las promesas de ayuda, la recepción efectiva de los fondos de los donantes y la asignación y desembolso de éstos en beneficio de los países. Para tomar decisiones con buen conocimiento de causa sobre las opciones de los países, las asignaciones se efectúan una vez por año y se desembolsan realmente un año después. De los 80 millones de dólares prometidos para 2005, las contribuciones abonadas en junio de ese mismo año sólo alcanzaban la suma de 37,7 millones de dólares. La IFA tiene previsto pasar a un sistema de decisión anual para las asignaciones de 2006 en caso de que la demanda supere el monto de los fondos disponibles, a fin de garantizar un reparto equitativo de éstos.

Se está discutiendo actualmente una estrategia de salida del Fondo al cabo de tres años de compromiso. Esa discusión supone contemplar no sólo la posibilidad de movilizar otros fondos para los países cuyo déficit de financiación no se haya podido enjugar, sino también la de reducir la financiación procedente del Fondo Catalítico para el tercer año (Iniciativa de Financiación Acelerada, 2005a).

* La página Internet del Fondo Catalítico de la IFA se puede consultar en: http://www1.worldbank.org/education/efafiti/catalytic_fund.asp

table de la ayuda a la educación básica. En marzo de 2005, se había prometido entregar al Fondo Catalítico de la IFA un total de 292 millones de dólares para el periodo 2003-2007 (Recuadro 4.3)³⁴ y el Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE) había movilizado seis millones de dólares para el bienio 2006-2007. Este nivel de financiación, relativamente endeble, sólo tiene un efecto muy limitado en la reducción del déficit de financiación de la EPT. No obstante –y esto es importante– la IFA puede contribuir a la movilización de fondos suplementarios para la educación básica dentro de determinados organismos (véase el Recuadro 4.4 en lo que respecta a Francia y los Países Bajos).

Los principios rectores de la IFA y los procesos de planificación propuestos han tenido alguna influencia en los planes sectoriales de Mozambique y Yemen (Recuadros 4.5 y 4.6), que han recibido recursos del Fondo Catalítico de la IFA. No obstante, los países en desarrollo esperan que la IFA sea un mecanismo clave para el suministro de recursos nuevos y adicionales. Todavía no se ha llegado a esto. En la reunión de asociados de la IFA celebrada en 2004, Burkina Faso se lamentó de que la iniciativa no hubiese aportado los recursos suplementarios que podrían haber tenido una importancia decisiva en la ejecución de su plan nacional. Etiopía estimó problemática su participación en la IFA, mientras que Pakistán se sintió excluido de ella (Iniciativa de Financiación Acelerada, 2004).

Si la aptitud de la IFA para movilizar recursos financieros sustanciales no es patente todavía, su papel en la promoción de la coordinación de los donantes en el plano internacional ha cobrado mucha más consistencia. Hoy en día, es evidente que esta iniciativa es el mecanismo principal de coordinación internacional de los donantes de ayuda a la educación en los países de bajos ingresos. Pese a sus costos de transacción relativamente altos, se están llevando a cabo en común trabajos técnicos muy útiles con miras a:

- ayudar a los países por intermedio del Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE), a fin de que tengan acceso a una asistencia técnica que les permita elaborar planes fiables del sector de educación, facilitando así la obtención de una ayuda suplementaria;³⁵

34. Desde marzo de 2005, el gobierno del Reino Unido ha anunciado que aportará a la IFA una suma suplementaria de 40 millones de libras esterlinas (unos 59 millones de euros) para el periodo 2006/07-2008/09, que estará esencialmente destinada a alimentar el Fondo Catalítico. Por su parte, los Países Bajos han anunciado la entrega de una cantidad suplementaria de 22.960.000 de dólares a ese mismo fondo.

35. El Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE) está financiado por un número limitado de organismos. Los compromisos de Noruega –por conducto del Fondo Fiduciario Noruego para la Educación en la Región África– y del Reino Unido en 2005 ascienden a 5.800.000 dólares (Secretaría de la IFA, 2005a).

Recuadro 4.4 Los Países Bajos y Francia apoyan la IFA

■ Compromisos de los Países Bajos en favor de la educación básica y la IFA

En 2002, el Parlamento neerlandés aprobó una moción sobre la educación básica en los países en desarrollo, en la que se declaraba que “una educación de calidad accesible a todos, varones y niñas, es tan fundamental para la reducción de la pobreza que, de aquí a 2005, los Países Bajos deben dedicar al desarrollo de la educación básica el 15% de su Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD)”.

La aprobación de esta moción trajo consigo un incremento del gasto dedicado a la educación básica, que debería alcanzar el objetivo del 15% en 2007. Mientras que en 2000 el presupuesto dedicado a este tipo de educación ascendía a 156 millones de euros, está previsto que aumente hasta alcanzar la suma de 600 millones de euros en 2007. En ese año, el 70% del presupuesto anual previsto para la educación básica se gastará –por conducto de la ayuda bilateral– para:

- La reforma de la educación en 16 países beneficiarios de la ayuda (270 millones de euros).
- El Fondo Catalítico de la IFA (82 millones de euros). Los Países Bajos admiten que es necesaria una ayuda complementaria para los países que sigan padeciendo un déficit de fondos después de haber agotado la financiación a corto plazo suministrada por la IFA. Asimismo, preconizan la búsqueda de nuevos donantes, el incremento del apoyo a la “cooperación silenciosa” y la apertura de una “segunda ventanilla” del Fondo Catalítico, para la que ya se ha previsto una reserva financiera.
- La “cooperación silenciosa” (56 millones de euros);
- El apoyo presupuestario general al gasto en educación (49 millones de euros).

■ Compromisos de Francia en favor de la educación básica y la IFA

Francia ha reestructurado su programa de ayuda en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y se ha comprometido a que su AOD pase del 0,42% del PIB en 2004 a 0,5% en 2007 y 0,7% en 2012. Los 80 millones de euros que este país suministra cada año a la educación básica se multiplicarán por dos en 2007. El 90% de la AOD bilateral de Francia se concentra en los países de bajos ingresos del África Subsahariana, sobre todo los de habla francesa.

Francia apoya las actividades de cooperación de la IFA, en el marco del Consenso de Monterrey, de la siguiente manera: a) incrementando su financiación a la educación básica; b) apoyando la mejora de la armonización y coordinación de la ayuda; y c) ayudando a los países beneficiarios a preparar estrategias sectoriales duraderas y fiables. Hoy en día, Francia está prestando a Burkina Faso, Mauritania y Níger un apoyo técnico y financiero estimado en 54 millones de euros, que se ha escalonado a lo largo de un trienio. Este compromiso se mantendrá a medida que se vaya admitiendo a nuevos países a beneficiarse de la IFA. Los fondos se pondrán a disposición de la ayuda a proyectos bajo los auspicios de la IFA.

Francia está pasando de un enfoque basado en la ayuda a proyectos a otro planteamiento centrado en la ayuda sectorial, y está promoviendo la integración de la política de educación en las estrategias generales de desarrollo y reducción de la pobreza. No obstante, la ayuda a proyectos sigue siendo necesaria para los países desprovistos de una política sectorial coherente y viable. Desde 2002, Francia ha prestado apoyo a programas en Mauritania (9,76 millones de euros en 2002) y la República Unida de Tanzania (4,25 millones de euros en 2004), en forma de fondos agrupados o ayuda presupuestaria.

Fuentes: Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (2005) y Mantes (2005).

La evolución de la IFA empieza a responder a las preocupaciones de quienes estimaban que estaba desinteresándose de los países que no podían cumplir los criterios definidos para poder beneficiarse de ella.

- elaborar criterios de referencia para que sirvan de guía al proceso por el que se admite a los países de bajos ingresos a beneficiarse de la IFA [Secretaría de la IFA, 2005b];
- entender las modalidades de financiación –comprendido el apoyo presupuestario–, llevar a cabo trabajos técnicos sobre la evaluación de los costos de los ODM relativos a la educación³⁶ y analizar los datos relativos a la ayuda, a fin de comprender mejor la índole y los objetivos específicos de la ayuda a la educación; y
- analizar los casos de los países de bajos ingresos sometidos a tensiones, siendo conscientes de la necesidad de hacer más hincapié en el análisis que tenga en cuenta no sólo la cuestión de la igualdad entre los sexos y la capacidad de

respuesta a esta cuestión, sino también el sida y la calidad de la educación.

La evolución de la IFA en ese sentido empieza a responder a las preocupaciones de quienes estimaban que estaba desinteresándose de los países que no podían cumplir los criterios definidos para poder beneficiarse de ella, que su posición con respecto a la EPU era excesivamente estrecha y que pecaba de falta de realismo en lo que respecta a las posibilidades de reforma de las políticas internas en muchos países, en particular en los que están sometidos a tensiones y se ven afectados por situaciones de emergencia o por la pandemia del sida (UNESCO, 2002b y 2003b).

No obstante, esta evolución positiva en el plano internacional no va acompañada por una evolución

36. Los resultados del Grupo de Trabajo de la IFA sobre la financiación se pueden consultar en: http://www1.worldbank.org/education/efafit/finance_wg.asp.

Recuadro 4.5 La IFA en Mozambique – El punto de vista de los donantes

En Mozambique, la propuesta encaminada a elaborar un plan IFA ha coincidido con los trabajos realizados en 2003 para elaborar un segundo Plan Estratégico Quinquenal del Sector de la Educación (PESE-2). El marco indicativo de la IFA ha suministrado un modelo de referencia útil para evaluar los resultados de la aplicación del primer plan quinquenal y las cuestiones fundamentales que quedaban por abordar.

El Ministerio de Educación (MINED) y los copartícipes en la cooperación han acordado que la IFA debería ser parte integrante del nuevo PESE-2 y que el plan IFA debería servir de base para el componente de enseñanza primaria de la estrategia global. También se ha convenido en que la financiación suplementaria movilizada gracias a la IFA no se encauzaría a través de nuevos dispositivos, sino por conducto de los mecanismos gubernamentales ya existentes, y de preferencia por intermedio del fondo sectorial común.

El proceso de la IFA ha aportado una contribución positiva al diálogo sobre cuestiones fundamentales como la formación y distribución de los docentes, el costo de la construcción de escuelas y la proporción alumnos/docente, en un contexto en el que predomina la voluntad de satisfacer las necesidades de los pobres.

Aunque el proceso de la IFA ha contribuido considerablemente al diálogo estratégico, su repercusión en la movilización de los recursos es menos evidente. Después de que ha culminado el proceso de la Iniciativa en favor de los Países Pobres muy Endeudados (PPME), el conjunto de las asignaciones del presupuesto gubernamental

dedicadas a la educación y otros sectores sociales experimentó un aumento propiciado por la disponibilidad del apoyo presupuestario, pero este fenómeno no se puede atribuir directamente a la IFA. En el plano sectorial, la aprobación del plan IFA en 2003 condujo a la formulación de promesas suplementarias por parte de algunos donantes, aunque a principios de 2004 se produjo una crisis de confianza en la gestión financiera del Ministerio que tuvo una repercusión negativa en el nivel de los desembolsos de ese año. Aun cuando los donantes contraigan compromisos financieros de más cuantía una vez finalizado el PESE-2, no será fácil determinar si se pueden atribuir directamente a la IFA.

No obstante, los copartícipes en la cooperación convienen en que seguirá existiendo una disparidad entre los recursos disponibles y los necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT-IFA, aunque: a) se incrementen progresivamente las asignaciones presupuestarias en favor de la educación; b) aumente la eficacia interna del funcionamiento del sector (por ejemplo, consiguiendo una reducción de las deserciones escolares y las repeticiones de curso); c) mejoren la gestión financiera y la eficacia del Ministerio de Educación en materia de asignación de recursos; y d) aumente la eficacia de la ayuda. Por este motivo, los copartícipes en la cooperación tratan de esclarecer la situación para saber si el proceso de la IFA puede contribuir –y de qué manera– a la movilización de recursos suplementarios en favor de la educación en Mozambique.

Fuente: Información extraída de una nota preparada y aprobada en 2005 por los donantes que ayudan al fomento de la educación en Mozambique.

Recuadro 4.6 Yemen se beneficia de la IFA

Yemen fue el único país árabe que formaba parte del primer grupo de países invitados a participar en la IFA. Desde 2004, ésta ha asignado 20 millones de dólares a este país por conducto del Fondo Catalítico.

En 2002, el Banco Mundial y los Países Bajos condujeron una misión conjunta de la IFA, a fin de lograr un consenso entre el gobierno y los donantes y ponerse de acuerdo sobre los indicadores de referencia y las hipótesis utilizadas para estimar las carencias en materia de financiación. En un principio, la IFA no obtuvo una buena acogida porque aparentemente no se centraba en la totalidad de los nueve grados que componen el ciclo de la educación básica, sino solamente en los seis primeros. No obstante, se logró llegar a un acuerdo y el Ministerio de Educación redactó una propuesta para la IFA con el apoyo técnico del Banco Mundial. En febrero de 2003, fue examinada y aprobada por la comunidad local de los donantes y posteriormente fue refrendada en París por la comunidad internacional de éstos. Por fin, en agosto de 2004 se pusieron a disposición de Yemen 10 millones de dólares del Fondo Catalítico y está previsto que en 2005 se suministren otros 10 millones más a este país.

El marco indicativo de la IFA se ha utilizado para fijar objetivos de seguimiento y evaluación de los progresos del Proyecto de Desarrollo de la Educación Básica (PDEB) de Yemen. Gracias a esto, el gobierno ha podido definir los ámbitos prioritarios de acción e iniciar la planificación a nivel provincial. La financiación suministrada por el Fondo Catalítico ha servido para construir escuelas, formar docentes y crear capacidades. La IFA ha contribuido a la elaboración de un memorando de acuerdo destinado a reforzar la armonización entre los donantes y ayudar al Ministerio de Educación a mancomunarse las ayudas. En junio de 2004, el DFID del Reino Unido y los Países Bajos evaluaron el PDEB con el Banco Mundial, y ahora van a financiar conjuntamente un programa de 120 millones de dólares. La contribución del IFA ha alentado a los donantes a prestar apoyo a componentes específicos del subsector de la educación básica.

Fuente: Ogawa (2005).

alentadora a nivel de los países. Según algunas indicaciones –en parte anecdóticas–, los asesores de educación de los organismos de ayuda en los países albergan dudas sobre el valor añadido que pueda aportar la Iniciativa, tanto en lo que se refiere a la financiación como al diálogo sobre políticas que fomenta entre los organismos y los gobiernos nacionales (Iniciativa de Financiación Acelerada, 2005b). Esto quizás obedezca a un problema de comunicación interna de los organismos, o más esencialmente al hecho de que los países con programas sectoriales y un diálogo sobre políticas bien establecidos no tienen necesidad de la IFA.

La IFA se ha convertido hoy en día en un mecanismo importante de coordinación para los organismos que trabajan en el ámbito de la educación. Por eso, está desempeñando actualmente una parte importante del papel de coordinación de la EPT encomendado a la UNESCO. Los conocimientos que genera y sistematiza por conducto de su Secretaría y sus grupos de trabajo ofrecen una utilidad inmediata a los donantes, al proporcionarles una orientación para sus políticas y actividades. No obstante, el problema que se plantea a largo plazo es el de saber si los países en desarrollo consiguen un valor añadido real. Los países asociados a la IFA no tienen mucha influencia en el diálogo técnico de esta Iniciativa. Su principal preocupación es saber si ésta podrá aportarles, directa o indirectamente, una ayuda más sustancial, mejor coordinada y alineada con planes nacionales fiables, cumpliendo así la promesa formulada en Dakar y el conjunto de compromisos contraídos en Monterrey. Esto es especialmente cierto en lo que se refiere a los países con capacidades y recursos insuficientes. Es evidente que esto es lo que se espera de la IFA, según puede verse en los principales informes y declaraciones políticas de 2005.

La eficacia de las “asociaciones silenciosas”

Las “asociaciones silenciosas”³⁷ son, de hecho, un sistema de cooperación delegada por el que los donantes transfieren algunos de sus fondos a través de otros organismos, a fin de prestar apoyo

a programas de desarrollo en países en los que no llevan a cabo actividades. En el sector de la educación estos dispositivos son relativamente novedosos, ya que empezaron a ser utilizados por los organismos de ayuda nórdicos después del Foro de Dakar. Se supone que las “asociaciones silenciosas” aligeran los procedimientos de ayuda y promueven una mayor armonización de las prácticas de ésta.³⁸ Son especialmente adecuadas en el caso de países pequeños con presupuestos de ayuda de proporciones desmesuradas.

Estas asociaciones ofrecen una serie de ventajas potenciales. Tras una inversión inicial en tiempo, reducen los costos de transacción de los países asociados. La creación del dispositivo supone costos iniciales para el donante activo, pero los disminuye en el caso de nuevas asociaciones gracias al “aprendizaje por la experiencia”. Además, la posición del donante activo tiende a reforzarse en el diálogo, el seguimiento y las negociaciones sobre las políticas de educación. Para el “asociado silencioso” es ventajoso poder aportar contribuciones financieras sin tener que enviar personal o expertos al país beneficiario de la ayuda, o verse obligado a crear una infraestructura en éste. No hay gastos, y allí donde la ayuda reviste la forma de apoyo presupuestario, el escalonamiento de los desembolsos se puede establecer de antemano y los fondos se pueden entregar en función de indicadores de los progresos convenidos de común acuerdo.³⁹

En el Recuadro 4.7 se muestran dos asociaciones silenciosas en las que participan los Países Bajos y se exponen algunas de las enseñanzas que se están sacando de ellas.⁴⁰ Gracias a estas primeras experiencias, se están creando nuevas asociaciones. Noruega tiene el propósito de financiar la educación en Malí por conducto de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI) y en el marco del actual acuerdo con los Países Bajos. El Organismo Canadiense de

Las “asociaciones silenciosas” aligeran los procedimientos de ayuda y promueven una mayor armonización de sus prácticas.

37. Las primeras definiciones de las “asociaciones silenciosas” se dieron en Suecia (ASDI, 2000 y 2002). Los Países Bajos definen las “asociaciones silenciosas” como “un acuerdo entre dos o más organismos de financiación, movidos por preocupaciones análogas, que permite a una o varias de las partes asociadas hacer llegar una contribución financiera al sector de educación de un país con el que no mantienen relaciones bilaterales, por conducto de un asociado que realiza una actividad en ese país y ese sector, en el entendimiento de que el país interesado necesita ayuda financiera y está plenamente de acuerdo con esta modalidad” (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2002). La “cooperación delegada” es una noción de carácter más general. Un donante (“donante principal”) actúa en nombre de uno o varios donantes (los “donantes mandantes” o “asociados silenciosos”). El nivel y la forma de delegación pueden ir desde la responsabilidad de un elemento del ciclo de un proyecto –en el caso de un proyecto específico– hasta la de un programa sectorial completo, e incluso la de un programa de país (OCDE-CAD, 2003).

38. Las políticas relativas al sector de la educación de los países nórdicos son análogas. Se caracterizan por una gran confianza mutua y un deseo común de mostrarse flexibles y actuar con rapidez y eficacia, sobre todo allí donde se dan las siguientes circunstancias: a) el sector de la educación es prioritario en los DELP; b) los planes sectoriales se centran en los objetivos de la EPT; c) existe un déficit de financiación realista y susceptible de ser bien administrado; y d) la financiación se efectúa por conducto del apoyo presupuestario sectorial o subsectorial, o un mecanismo de financiación agrupado (Koopman, 2005).

39. En el caso de Malawi no ocurre así (Recuadro 4.7). Los indicadores se han definido en función de los progresos realizados a nivel de los proyectos en los distintos programas. Esto ha tenido como resultado que se hayan retrasado tanto los desembolsos del “asociado activo” como los del “asociado silencioso”.

40. Por lo que respecta a los donantes, ha sido necesario elaborar nuevos procedimientos jurídicos para permitir que el “asociado activo” actúe en nombre del “asociado silencioso”. En Suecia, se ha tenido que preparar un mandato para la delegación de fondos e integrarlo en los acuerdos de asociación. La cooperación entre el Reino Unido y los Países Bajos en Malawi se ha visto obstaculizada por los procedimientos financieros del sistema bancario interno, con el que ha tenido que negociar el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido para fusionar la ayuda financiera neerlandesa con el programa británico. Suecia y los Países Bajos han tenido que superar las objeciones iniciales sobre los mandatos formuladas por las embajadas y los organismos, por un lado, y por la sede, por otro lado. Los participantes que están sobre el terreno han tenido que familiarizarse con sus nuevas funciones y responsabilidades.

Recuadro 4.7 “Cooperación silenciosa” en Malí y Malawi

■ Los Países Bajos y Suecia en Malí

Suecia deseaba prestar ayuda a la educación en Malí. Al tener los Países Bajos un programa de desarrollo en este país, Suecia les pidió que se encargasen de administrar la nueva ayuda a la educación que ofrecía.

Malí había elaborado ya un Programa Decenal de Desarrollo del Sector de la Educación (PRODEC), estaba preparando una estrategia de inversiones y preveía un déficit de financiación, a pesar de que había aumentado su presupuesto de educación y se beneficiaba de compromisos más sustanciales de los donantes. Asimismo, este país concedía la debida importancia a una armonización y mejor coordinación de los donantes para reducir sus propios costos de transacción e incrementar su eficacia interna. En septiembre de 2001, el gobierno de Malí y la mayoría de los donantes firmaron el marco de cooperación (código de conducta). Este documento reglamentaba los exámenes conjuntos, adoptaba un enfoque sectorial como principio de orientación de los proyectos y programas, y expresaba la intención de esforzarse por prestar un apoyo sectorial y subsectorial al PRODEC. En este contexto, los Países Bajos se centraron en la mejora de la calidad, la ampliación del acceso y la mejora de la gestión descentralizada por conducto del plan maliense de inversiones sectoriales para el periodo 2001-2004. Los Países Bajos tenían un consejero de educación en Malí y su embajada en Bamako disponía de un mandato de delegación para la ayuda neerlandesa destinada a este país africano.

En Estocolmo y La Haya se efectuó un análisis de las políticas de educación, las prioridades y los procedimientos de ayuda de Suecia y los Países Bajos. Por su parte, la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI) analizó a fondo las modalidades de la ayuda neerlandesa, comprendidas las prácticas en materia de seguimiento y evaluación. Sobre la base de los resultados de ambos análisis, el contralor de la ASDI acordó que los Países Bajos podrían supervisar las disposiciones financieras y administrativas por intermedio de su embajada en Malí. Los mecanismos administrativos y financieros malienses se utilizarían para transferir la ayuda sueca y neerlandesa a una partida presupuestaria especial del Ministerio de Hacienda de Malí. Luego, se convino en la siguiente serie de obligaciones mutuas:

- Los países se pondrán de acuerdo sobre los niveles de financiación para la primera fase del plan de inversiones.
- Para la contribución de la ASDI a los Países Bajos se abrirá una cuenta bancaria de la que se hará cargo la embajada de este país en Bamako.
- Se presentarán a Suecia solicitudes oficiales de transferencia de fondos, sobre la base de las peticiones de fondos formuladas por el Gobierno maliense.
- El informe anual de auditoría de Malí se transmitirá a Suecia por conducto de la embajada de los Países Bajos.
- El Ministerio de Educación de Malí presentará informes sobre el estado de adelanto e informes de evaluación.
- Los tres países participarán en exámenes anuales conjuntos del plan sectorial.
- Los Países Bajos y Suecia celebrarán reuniones anuales.

Entre 2002 y 2005 la ayuda financiera neerlandesa ascendió a 44 millones de euros y la de la ASDI a 10 millones en el lapso de un trienio. Estas ayudas representaron el 35% de la financiación del plan de educación y el 22% del total de la financiación externa en 2004, o sea que constituyeron la mayor aportación externa a la educación en Malí.

■ Los Países Bajos y el Reino Unido en Malawi

Los Países Bajos no tenían una presencia diplomática en Malawi, ni tampoco mantenían relaciones bilaterales con este país. No obstante, la política neerlandesa en materia de ayuda admite la posibilidad de prestar apoyo a la educación en naciones que no pertenecen a los llamados “países de concentración de la ayuda”. En efecto, los Países Bajos estiman que la educación básica es una prioridad y aceptan la “cooperación silenciosa”.

La cooperación para el desarrollo entre el DFID del Reino Unido y Malawi es muy antigua y de gran envergadura, inclusive en el sector de la educación. El gobierno de Malawi había manifestado que era necesaria una mayor cooperación entre los donantes. El sector de la educación recibía ayuda de diez donantes diferentes y gran parte de ella se prestaba por conducto de proyectos. La posibilidad de llevar a cabo una “cooperación silenciosa” fue bien acogida como un paso hacia un planteamiento sectorial más coherente. El grupo de donantes ya había emprendido un examen conjunto de los progresos realizados, así como la elaboración de un código de conducta común.

El plan del sector de la educación de Malawi da prioridad a la educación básica. El DFID apoya tres elementos fundamentales de ese plan: la creación de capacidades en materia de planificación y gestión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; la mejora del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo elemental en la enseñanza primaria; y la descentralización de la enseñanza primaria a los distritos. El conjunto del programa se financia con una cuenta gubernamental especial para la educación básica.

Se convino que los fondos de los Países Bajos se entregarían al DFID y que éste los transferiría junto con sus propios fondos. Para el DFID este procedimiento constituyó una novedad. En el acuerdo de los dos donantes se fijan las modalidades de seguimiento, presentación de informes y evaluación, así como la celebración de una reunión anual entre ambos en Malawi.

La ayuda del DFID a la educación asciende a 78,7 millones de libras esterlinas (unos 125 millones de euros) durante un periodo de 7 años, mientras que los Países Bajos han contraído compromisos por valor de 29,2 millones de euros durante cuatro años. La suma de las dos cantidades hace de este compromiso financiero el segundo en importancia de los contraídos por los donantes en Malawi y el primero en lo que respecta a los desembolsos del periodo 2003-2004.

Fuente: Koopman (2005).

Desarrollo Internacional (CIDA) y la Comisión Europea han expresado su interés por esta modalidad de cooperación en Ghana, Namibia, Nicaragua y Senegal. El Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia y el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) están poniendo en marcha en Níger una asociación estratégica anglofrancesa de tipo IFA. Se trata de una nueva experiencia para estos dos países, inspirada por su colaboración en el marco de la IFA.

Mejorar la asistencia técnica: el caso de África

La asistencia técnica forma parte integrante de la ayuda para el desarrollo desde los inicios de esta última. Más de una cuarta parte de la ayuda bilateral a África va directamente a la creación de capacidades (Comisión Económica para África de las Naciones Unidas, 2005). No obstante, la asistencia técnica deja mucho que desear y debe cambiar su enfoque para que se pueda suministrar con arreglo a modalidades que aceleren los progresos hacia la EPT, contribuyendo al mismo tiempo a la creación de capacidades.

En una reciente panorámica de la asistencia técnica en África, se estima que “posiblemente esté experimentando un retroceso la capacidad de la comunidad internacional para aportar un apoyo técnico de alta calidad y bien coordinado” (Frederiksen, 2005a).⁴¹ Como muchos organismos de financiación se han dedicado a dar prioridad al apoyo presupuestario directo, las capacidades técnicas y de asesoramiento han disminuido en los países, así como el número de asesores especializados que trabajaban en ellos. Al mismo tiempo, en el mercado de la asistencia técnica están proliferando los proveedores individuales. No todos ellos están familiarizados con las nuevas modalidades de la ayuda y algunos están estrechamente vinculados al organismo donante de sus países de origen.⁴²

El resultado de estas tendencias es que los gobiernos tropiezan cada vez con más dificultades para adoptar con buen conocimiento de causa decisiones sobre los conocimientos técnicos que

pueden responder a sus necesidades.⁴³ Habida cuenta de la importancia que ha cobrado el apoyo presupuestario, los ministerios de educación tienen cada vez más que buscar cómo pueden conseguir asistencia técnica de alta calidad, financiándola directamente con el presupuesto del sector de la educación y no por conducto de proyectos individuales de asistencia técnica. Aunque este cambio sea satisfactorio en muchos aspectos, puede ser difícil encontrar a corto plazo fondos a tal efecto, sobre todo cuando las actividades de creación de capacidades no forman parte de las estrategias generales de la educación, o cuando no hay asignaciones previstas para ellas en los presupuestos.

Opciones para el cambio

Es necesario replantearse las modalidades de utilización de la asistencia técnica para reforzar las capacidades del sector de la educación. ¿Cuáles son las opciones?

En primer lugar, las estrategias de reforzamiento de las capacidades ya existentes deberían formar parte de la política sectorial. Si la ayuda suplementaria se presta en forma de apoyo presupuestario, se deben prever en el presupuesto asignaciones para actividades de creación de capacidades. Según algunos indicios, la creación de capacidades no parece recibir toda la atención que merece en los planes sectoriales, o se define sobre todo como una mejor formación de los docentes. Ahora bien, si la creación de capacidades y el desarrollo institucional forman parte integrante de la política sectorial, la relación entre el donante y el gobierno puede llegar a dirigirla el beneficiario y contribuir a promover la reforma del sistema (Bossuyt, 2001).

En segundo lugar, la asistencia y la cooperación técnicas deben constituir un elemento importante de la armonización de la ayuda, especialmente a nivel de los países donde perdura la proliferación de las fuentes de conocimientos técnicos. Algunos trabajos recientes ponen de manifiesto el interés que revisten para el desarrollo de capacidades tanto la agrupación de los fondos y los recursos de asistencia técnica como los marcos comunes para la concepción, gestión y seguimiento de esta asistencia (por ejemplo, Baser y Morgan, 2002; Browne, 2002; y Fukuda-Parr y otros, 2001). Los trabajos de este tipo en el sector de la educación no pueden ignorar las dificultades estructurales importantes con que tropieza el sector público en su conjunto (véase, por ejemplo, Pavignani y Hauck, 2002).⁴⁴

En tercer lugar, es necesario reexaminar las finalidades y reconfigurar las prácticas de la asistencia técnica para centrarlas en las limitaciones

La asistencia técnica deja mucho que desear y debe cambiar su enfoque para que se pueda suministrar con arreglo a modalidades que aceleren los progresos hacia la EPT, contribuyendo al mismo tiempo a la creación de capacidades.

41. Frederiksen hace observar el declive de la UNESCO a este respecto. Afirma que, si bien la Organización sigue suministrando un apoyo técnico de calidad y pertinente en el plano operacional por conducto de sus institutos y oficinas regionales, su capacidad global se ha reducido muy seriamente a causa del bajo nivel de su presupuesto y de la proliferación de pequeños proyectos y programas.

42. En un informe reciente –y cuestionado– de la organización no gubernamental Ayuda en Acción se sostiene que gran parte de la ayuda es “fantasma”, o sea que no beneficia realmente a los que la necesitan, sino que se ve mermada en su valor por toda una serie de costos y servicios relacionados con los donantes. En ese mismo informe se da a entender que la asistencia técnica es demasiado cara, está estrechamente vinculada a las empresas de los países donantes y suele ser ineficaz e inadecuada. Ayuda en Acción estima que el 75% de la asistencia técnica –unos 13.800 millones de dólares anuales– es “ayuda fantasma” (Ayuda en Acción, 2005).

43. Se trata esencial, pero no exclusivamente, de un problema africano. Muchos países de Asia y América Latina han conseguido crear y conservar capacidades técnicas nacionales en los procesos de desarrollo de sus sistemas de educación. Los países de estas dos regiones son menos dependientes de los conocimientos técnicos externos.

44. Gunnarsson [2001] señala que la labor encaminada a crear capacidades institucionales debe tener en cuenta también los marcos reglamentarios adoptados por los gobiernos, comprendidos los de la función pública. No basta con cambiar la conducta del personal directivo y administrativo para que el desarrollo se convierta en una realidad. De ahí que sea necesario examinar la viabilidad de los sistemas en su conjunto.

Recuadro 4.8 Crear capacidades para satisfacer la demanda

Apoyo técnico a los programas sectoriales financiado por el Fondo Fiduciario Noruego para la Educación (FFNE)^a

Algunos trabajos realizados con el apoyo del FFNE han permitido definir seis ámbitos en los que éste podría suministrar un apoyo técnico a los países africanos para la ejecución de algunos componentes fundamentales de sus programas sectoriales: libros de texto y materiales de formación; formación de los docentes y apoyo a éstos; gestión a nivel del sistema educativo y de las escuelas; repercusiones del sida en la educación; modelos de simulación de la educación para la elaboración de programas y presupuestos sectoriales; y descentralización. Cada uno de estos ámbitos reviste una importancia fundamental para mejorar la calidad y acelerar la ejecución de los programas sectoriales. Los trabajos están progresando en los cinco primeros ámbitos gracias a la estrecha cooperación con los demás copartícipes, entre los que figura la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA).^b

El programa relativo a los libros de texto y materiales de formación ilustra el enfoque del FFNE. El objetivo consiste en ayudar a los países a crear sistemas viables para la concepción, compra, financiación y distribución de manuales, así como para su utilización en las escuelas. Después de varios decenios de ayuda de los donantes, la mayoría de los países de bajos ingresos del África Subsahariana siguen padeciendo una carencia aguda de materiales de aprendizaje. Como la mayoría de los programas sectoriales suministran en este ámbito una ayuda –que podría haber sido incluso mayor, si se hubiese utilizado con más eficacia–, el problema principal no estriba en la financiación, sino en las políticas deficientes, las escasas capacidades nacionales en materia de edición, el apoyo insuficiente de los editores externos a la creación de capacidades en África y las carencias en materia de capacidad de ejecución de los ministerios de educación.

Un importante estudio de la ayuda del Banco Mundial en materia de libros de texto entre 1985 y 2000 (Banco Mundial, 2002b) ha servido de instrumento para colaborar con los países en el contexto de una serie de talleres regionales organizados en Burkina Faso (2003), Uganda (2004) y Mozambique (2005) con objeto de examinar los puntos débiles y elaborar planes nacionales, aplicables en el marco de los programas sectoriales en curso en los distintos países y susceptibles de proporcionar una oferta “adecuada” de materiales educativos durante un periodo de dos a tres años. Después de la celebración de esas reuniones, el FFNE está suministrando apoyo para realizar un seguimiento sistemá-

tico en cada país –en el marco de talleres, cuando se trata de naciones grandes– y prestando una ayuda precisa a los equipos nacionales gracias al concurso de dos especialistas en manuales escolares, uno de los cuales ha sido contratado para resolver los problemas con que tropieza la aplicación de los programas nacionales.

El enfoque del FFNE trata de:

- *Crear una apropiación nacional*, dando prioridad a la asistencia a los países activamente comprometidos en la solución de un problema en un ámbito esencial para el éxito de su programa de educación.
- *Suministrar ayuda a los países cuando sus programas necesitan asistencia*, tratando de que ésta sea de gran calidad, fácilmente disponible, totalmente financiada con subvenciones y complementaria de las otras modalidades de apoyo recibido en el contexto de la ejecución de los programas sectoriales. El grupo local de donantes puede contribuir a la identificación de los obstáculos que impiden la ejecución de los programas y exigen un apoyo técnico.
- *Contribuir a la movilización, el reforzamiento y la utilización de las capacidades existentes* de la siguiente manera: a) suministrando, durante varios años si es necesario, una asistencia concreta, cada vez que se pida, por conducto de un especialista o grupo de especialistas no residentes que prestan ayuda a los equipos nacionales que la necesitan; b) recurriendo siempre que sea posible a especialistas e instituciones nacionales y regionales; y c) fomentando la cooperación y el intercambio de conocimientos a nivel regional (por ejemplo, facilitando la creación de redes de “polos de calidad” entre los países que tratan de resolver un problema de aplicación particular).

Notas:

a. El FFNE se creó en 1998 y se dedica a ayudar a los países del África Subsahariana a elaborar programas de alta calidad para el desarrollo del sector de la educación, que están centrados en la reducción de la pobreza. Este fondo lo administra el Departamento de Desarrollo Humano de la Región África del Banco Mundial. Sus objetivos a medio plazo son tres: a) consolidar el compromiso político de los gobiernos, el consenso nacional y la apropiación nacional; b) apoyar el desarrollo de las capacidades técnicas y analíticas; y c) fortalecer las capacidades institucionales y sistémicas de desarrollo sectorial. En junio de 2004, los ingresos totales del FFNE ascendían a 34,5 millones de dólares, de los cuales se habían desembolsado 29,4 millones, esto es un 85%. Para un examen completo de las actividades del FFNE, véase Banco Mundial (2004b).

b. La ADEA se creó en 1988 y es una red en la que participan ministros de educación de África, organismos de desarrollo, especialistas en educación, investigadores y organizaciones no gubernamentales. Tiene su sede en París, en el IPE de la UNESCO, y sus actividades se presentan en: http://www.adeanet.org/about/en_aboutADEA.html

Fuente: Frederiksen (2005a).

que pesan sobre la elaboración de la política sectorial y la ejecución de los programas, así como sobre el potencial de intensificación de las estrategias de EPT. La asistencia técnica debe hacer más hincapié en la mejora de la base de conocimientos, el aprovechamiento compartido de conocimientos entre países con problemas comparables y el mantenimiento de un proceso cooperativo de diálogo e intercambio de experiencias. Aunque

todas estas ideas no son nuevas, no por ello dejan de ocupar una posición central en las prácticas actuales de la asistencia técnica.⁴⁵ En los Recuadros 4.8 y 4.9, se pueden ver dos ejemplos de la aplicación actual de este nuevo enfoque en África.

45. Véanse, por ejemplo, los trabajos de la Secretaría de la Commonwealth sobre los docentes y la gestión de las escuelas: http://publications.thecommonwealth.org/publications/html/DynaLink/cat_id/29/subcat_id/29/category_details.asp.

Estos ejemplos ilustran modalidades de suministro de asistencia técnica que contribuyen a movilizar, reforzar y utilizar las capacidades locales existentes. No pretenden tratar la cuestión de saber cómo conservar las capacidades. Incluso allí donde se ha llegado a crear competencias nacionales sólidas, las condiciones de trabajo deficientes, los salarios bajos y las limitaciones presupuestarias hacen que los ministerios de educación y otras instituciones tropiecen con dificultades para retener a personas clave y seguir progresando. Algunas de las actividades necesarias no son de índole económica principalmente. En efecto, revisiten gran importancia los nuevos enfoques institucionales y de gestión en materia de contratación, promoción, seguridad del empleo y elaboración de decisiones basadas en datos empíricos. No obstante, en algunos países es necesario efectuar reformas más fundamentales, respaldadas con una ayuda financiera externa a largo plazo, a fin de garantizar durante un periodo de transición salarios "aceptables" a un equipo indispensable de funcionarios y educadores (este es otro ejemplo de la necesidad de una ayuda más sustancial para sufragar los gastos ordinarios).

Es necesario un debate internacional más centrado en las formas de coordinar mejor la asistencia técnica y la creación de capacidades en el ámbito de la educación. En ese debate habrá que preguntarse sobre todo cómo movilizar, reforzar y utilizar las capacidades nacionales y regionales existentes.⁴⁶ En este contexto, los organismos de ayuda deben examinar cuál es la mejor manera de reforzar las capacidades existentes dentro de sus programas globales de asistencia, cómo mejorar la gestión internacional de la asistencia técnica y de qué manera la UNESCO podría desempeñar un papel más determinante.^{47 y 48}

46. El Comité Técnico de la IFA ha creado un equipo especial de organismos para promover la idea de una red de creación de capacidades (Iniciativa de Financiación Acelerada, 2005b). El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO ha elaborado propuestas para intensificar la formación en planificación y gestión de la educación (UNESCO-IIEP, 2005d). Véanse también los trabajos del PNUD relativos a la red "Capacidad 2015": en: <http://www.capacity.undp.org/>

47. Frederiksen (2005a) propone que los organismos de ayuda contemplen la posibilidad de crear un equipo especial de especialistas en educación de alto nivel para África, que se conciba como parte integrante de la asistencia global que prestan. Este equipo podría constar de tres a cinco especialistas de alto nivel en unas cinco a siete áreas principales en las que se tropieza con graves obstáculos en materia de ejecución. El equipo tendría una función de "bien público". Sus gastos anuales serían módicos en comparación con el total de la ayuda a la educación en África. Sin esta asistencia, las repercusiones del aumento de la ayuda financiera corren el riesgo de no estar a la altura de las expectativas. La aceleración de los progresos hacia la EPT depende fundamentalmente de la aptitud de un país para utilizar eficazmente la asistencia técnica nacional y externa.

48. Este breve análisis se centra en el África Subsahariana, pero es aplicable en gran medida a otras regiones y países donde la ayuda representa una parte considerable de los presupuestos y programas de educación. Véanse los trabajos de la Unidad de Políticas y Reforma de la Educación en Asia de la Oficina de la UNESCO en Bangkok (<http://www.unescobkk.org/index.php?id=9>) y el programa del Banco Asiático de Desarrollo sobre los resultados de la gestión del desarrollo (<http://www.adb.org/MIDR/default.asp>).

Recuadro 4.9 Trabajar juntos en pro de una escuela de mejor calidad

Después de la conferencia bienal de la ADEA, celebrada en Mauricio en diciembre de 2003, se ha iniciado un proyecto piloto sobre la calidad de la escuela. Antes de esa conferencia, la ADEA había realizado un amplio estudio sobre las intervenciones para mejorar la calidad en las escuelas africanas (Verspoor, en preparación). A raíz de los debates sobre las conclusiones de ese estudio, la ADEA realizó una encuesta entre los países miembros para determinar cuáles son los ámbitos de interés susceptibles de ser objeto de una labor de seguimiento con su apoyo técnico. Se determinaron cinco ámbitos principales: perfeccionamiento profesional de los docentes y renovación pedagógica; aplicación de las reformas a nivel de las escuelas y aulas; descentralización y diversificación de los servicios educativos; planes de estudios y lengua de enseñanza; y equidad en la financiación de la educación. Ahora se está llevando a cabo una labor para crear "nódulos de calidad", a fin de facilitar la cooperación entre los países que desean trabajar sobre un tema particular, asociándolos con instituciones que pueden suministrarles el apoyo técnico que necesitan. En la próxima conferencia bienal de la ADEA, que tendrá lugar en 2006, se presentará un informe sobre el estado de adelanto de esta cuestión.

Fuente: Frederiksen (2005a).

Reforzar el papel de la UNESCO

Sigue en pie el mandato encomendado a la UNESCO de dirigir la coordinación internacional del movimiento en pro de la EPT, aunque en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* se dijo que la Organización había interpretado ese mandato de manera más bien tímida (UNESCO, 2002b), que había malogrado algunas oportunidades para dotar a la EPT con una plataforma políticamente influyente (UNESCO, 2003b) y que debía hacerse escuchar mejor en la escena internacional (UNESCO, 2004a). Los autores del Informe expresaron esta opinión sin ignorar los problemas de recursos con que tropieza la acción de la Organización, la atención cada vez mayor que presta a la EPT en sus programas nacionales y regionales, y las dificultades que supone la coordinación de un conjunto tan diverso como el que forman los copartícipes en el movimiento de la EPT.

Desde que se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, la UNESCO ha tratado de cumplir su mandato de coordinación internacional de dos formas principalmente. En primer lugar, en el periodo 2000-2002 elaboró marcos para orientar la acción de la comunidad internacional hacia la realización de los objetivos de la EPT. El primero de esos marcos –la Iniciativa mundial en pro de la EPT: un marco para el entendimiento mutuo (UNESCO, 2001)– se concibió para impulsar la iniciativa mundial reclamada en el Marco de Acción de Dakar.⁴⁹ El segundo –la Estrategia internacional para poner en práctica el Marco de Acción de Dakar sobre la EPT (UNESCO, 2002a)– se

Sigue en pie el mandato encomendado a la UNESCO de dirigir la coordinación internacional del movimiento en pro de la EPT.

49. La Iniciativa Mundial prevista en el Marco de Acción de Dakar hacía un llamamiento para: incrementar la financiación externa de la educación, en especial la educación básica; mejorar la previsibilidad de los flujos de la ayuda externa; velar por una coordinación más eficaz de los donantes; elaborar enfoques sectoriales; acelerar, intensificar y ampliar el alivio de la carga de la deuda y/o la condonación de ésta para luchar contra la pobreza, contrayendo un sólido compromiso con la educación básica; y prever un seguimiento más eficaz y regular de los progresos realizados en la persecución de los objetivos generales y específicos de la EPT, en particular mediante evaluaciones periódicas.

El Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos ofrece una amplia plataforma para discutir las cuestiones relacionadas con la EPT.

basaba en el anterior documento y definía actividades y estrategias concretas para la comunidad internacional. Ninguno de esos marcos creó una dinámica sólida de acción, aunque algunas de las ideas subyacentes del primero se aplican hoy en la Iniciativa de Financiación Acelerada.

En segundo lugar, en vez de profundizar las implicaciones de esos marcos y tratar de comprender por qué carecían de peso, la UNESCO centró desde el año 2000 sus esfuerzos en el Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos y, a partir de 2001, en el Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos. El Grupo de Trabajo es un foro de información que ofrece una amplia plataforma para discutir las cuestiones relacionadas con la EPT. Gracias a la creación de un Grupo de “sherpas”, compuesto por 10 representantes de organismos internacionales, ONG y países desarrollados y en desarrollo, se ha creado un nexo entre el Grupo de Trabajo y el Grupo de Alto Nivel. Este último grupo se ha establecido para conseguir un compromiso político duradero en pro de la EPT y proporcionar algunas orientaciones estratégicas para la acción a nivel internacional. Tanto el Grupo de Alto Nivel como el Grupo de Trabajo han logrado imprimir un impulso general a la coordinación internacional y proporcionarle una visibilidad anual, pero ninguno de los dos ha logrado todavía que se contraigan compromisos internacionales concretos dentro del sistema de las Naciones Unidas, ni fuera de él. Aunque el discurso del Grupo de Alto Nivel ha mejorado desde 2001, el hecho de que no haya conseguido resultados significativos sigue limitando su impacto en el plano mundial.

Estos resultados modestos no han modificado el punto de vista de la comunidad internacional, según el cual la UNESCO debe reforzar su papel de dirección y coordinación. En su cuarta reunión celebrada en Brasilia en 2004, el Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos llegó a la conclusión de que la UNESCO debía celebrar consultas “con las principales partes interesadas para lograr un mayor grado de claridad, cohesión y reconocimiento mutuo con respecto a sus funciones y responsabilidades respectivas, [...] a fin de alcanzar los objetivos de EPT y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) relacionados con la educación, y [para propiciar] la preparación de una reseña completa y un plan de ejecución de las contribuciones actuales y futuras de cada participante para el logro de esos objetivos” (UNESCO, 2004a).

El Consejo Ejecutivo de la UNESCO ha pedido a la Organización que intensifique sus consultas con los principales copartícipes internacionales –en particular, el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD),

el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP)– con vistas a llegar a un acuerdo sobre las funciones, responsabilidades y contribuciones específicas de cada uno de ellos para el periodo 2005-2015 y preparar “un plan de acción global conciso para la realización de los objetivos de la EPT, que comprenda la movilización de recursos” (UNESCO, 2005b). Estas expectativas de la UNESCO son ambiciosas –y probablemente poco realistas– por tres motivos principalmente.

En primer lugar, y contrariamente a lo que ocurría antes de Dakar, los cinco organismos que han organizado el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, PNUD y FNUAP) ya no tienen una responsabilidad conjunta de coordinación del seguimiento ejercida por intermedio de una secretaría común. El UNICEF y el Banco Mundial han tendido a dar prioridad a sus propios programas y mecanismos de coordinación. La presencia del FNUAP ha sido escasa, aunque este organismo se haya mostrado cooperativo. En cambio, el PNUD ha estado ausente en gran medida. El Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, expresó su firme apoyo a la EPT en Dakar y reiteró la importancia que reviste el mandato de la UNESCO y su función de organismo técnico encargado de la educación. No obstante, tal como se observa en un reciente estudio, las actividades de los organismos de las Naciones Unidas en el ámbito de la educación obedecen a lógicas distintas y, aunque muchos de sus planteamientos son complementarios, subsisten otros que compiten entre sí⁵⁰ (Jones con Coleman, 2005).

En segundo lugar, los objetivos más amplios de la EPT no reciben el mismo apoyo que los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. El Banco Mundial y el UNICEF se interesan explícitamente por los ODM relativos a la educación y han reforzado su papel dirigente en el marco de las iniciativas internacionales de que son directamente responsables, esto es, la IFA y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), respectivamente. No obstante, se está intentando promover una sinergia entre esas iniciativas mediante discusiones en las reuniones de coordinación de la IFA y la UNESCO. La UNGEI, cuyas finalidades no son totalmente claras ni fáciles de distinguir de las de los programas y actividades del UNICEF, afronta muchas de las dificultades con que tropieza la UNESCO en su labor de promoción de la acción y coordinación internacionales (Recuadro 4.10).

En tercer lugar, se puede considerar que ha sido rebasada por los acontecimientos la petición de que se prosiga con la descripción de la situación y la planificación a nivel mundial. En efecto,

50. El estudio reconoce la tensión que, desde un principio, se da dentro de la UNESCO entre reflexión, acción y actividad normativa, pero no aplica explícitamente este análisis a la EPT desde la celebración del Foro de Dakar. También destaca lo difícil que le resulta a la UNESCO trabajar sobre la educación, habida cuenta de que este sector figura también entre las atribuciones de otros organismos de las Naciones Unidas con mayores medios financieros.

Recuadro 4.10 La Iniciativa decenal de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI)

La UNGEI es una iniciativa que el Secretario General de las Naciones Unidas inauguró en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y de cuya coordinación se encarga el UNICEF. Esta iniciativa es un dispositivo de cooperación encaminado a intensificar las actividades en pro de la educación de las niñas para alcanzar las metas de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en particular los que atañen a la paridad entre los sexos. Las modalidades de acción que prevé son la creación de redes, el establecimiento de asociaciones para la cooperación, la producción y el aprovechamiento compartido de conocimientos y la realización de proyectos.

La UNGEI ha intensificado recientemente sus actividades en el plano mundial, regional y nacional, que son los tres niveles en los que se lleva a cabo su acción. Además de contar con un Comité Consultivo Mundial, la iniciativa cuenta ahora con un Comité Consultivo Regional para África y una red de coordinadores regionales y subregionales nombrados por el UNICEF en África y Asia. Esos comités imparten orientaciones estratégicas y recomiendan programas específicos en el marco de los planes gubernamentales y los procedimientos del Sistema de Evaluación Común para los Países y el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Se han tomado medidas para hacer comprender mejor que las actividades de cooperación de la UNGEI se distinguen de la labor específica del UNICEF en el campo de la educación de las niñas. Entre esas

medidas cabe destacar la elaboración de una estrategia y un plan de acción de la UNGEI, la creación de un sitio Internet propio, la preparación de informes y estudios específicos de la Iniciativa, y el reforzamiento en curso de la Secretaría de ésta en la sede del UNICEF.

La UNGEI aprovechó las reuniones celebradas por el Grupo de Alto Nivel sobre la EPT celebradas en Nueva Delhi (noviembre 2003) y Brasilia (noviembre 2004) para organizar reuniones concomitantes destinadas a destacar la importancia de la educación de las niñas y conseguir un mayor compromiso de los encargados de la elaboración de políticas en este ámbito concreto. La UNGEI prosiguió esta labor en la reunión del Grupo de Alto Nivel celebrada en Beijing (noviembre de 2005). Además, ha incorporado la educación de las niñas a las prioridades de la IFA, aunque entre los instrumentos de evaluación de ésta figuraba ya la planificación de la EPT que tiene en cuenta la igualdad entre los sexos.

Pese a todos los esfuerzos realizados, subsisten algunas dificultades en el plano regional y nacional. No se ha establecido ningún comité consultivo regional para Asia y algunos copartícipes siguen siendo incapaces de distinguir el UNICEF de la UNGEI. Al igual que en el caso de la IFA, la cuestión fundamental que se plantea es la de saber cuál es globalmente su valor añadido en lo que respecta a los asociados individuales y los gobiernos.

muchos países han elaborado ya planes sectoriales y la IFA está efectuando una descripción de las necesidades de los países. El presente Informe efectúa el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT, y la IFA está llevando a cabo un trabajo técnico detallado sobre los flujos de ayuda y su distribución. La mayoría de los organismos han definido sus políticas y prioridades. Por consiguiente, si se quiere que una nueva descripción de la situación aporte un valor añadido a la programación internacional para la EPT, tendría que ser exhaustiva, basada en datos sólidos, duradera y claramente aprobada por todos los copartícipes principales como instrumento esencial para mejorar la acción internacional.

Cinco oportunidades para la UNESCO

Tanto en lo que respecta a su cometido de coordinación como en lo referente a su papel técnico, la UNESCO tendrá una serie de oportunidades específicas para lograr que la EPT ocupe un puesto destacado en los esfuerzos realizados a nivel internacional con miras a alcanzar los ODM y alentar la

adopción medidas más audaces. Algunas de esas oportunidades se van a presentar en 2005.

Primera – Dentro del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo – y con el apoyo del Secretario General de las Naciones Unidas – la UNESCO está en buenas condiciones para exponer argumentos sólidos en pro de la causa de la EPT a nivel mundial, sobre todo en el periodo de sesiones extraordinario de la Asamblea General dedicado a los objetivos del milenio (septiembre de 2005).⁵¹ Los beneficios que se derivan de la educación para la reducción de la pobreza necesitan ser definidos y defendidos constantemente en los foros internacionales. Esta función es fundamental en el mandato de coordinación encomendado a la UNESCO y ningún otro organismo internacional puede cumplirla.⁵²

51. Hay otras posibilidades por conducto de los trabajos del ECOSOC y de su Reunión de alto nivel sobre la preparación de una declaración para el periodo de sesiones extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Véase: <http://www.un.org/docs/ecosoc/>.

52. A efectos de comparación, cabe señalar que la Comisión Europea ha preparado una contribución al examen de los ODM en el periodo de sesiones extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que está centrada en los contratos a largo plazo relativos a los ODM firmados por los donantes con algunos países con miras a garantizar la previsibilidad de los flujos de la ayuda. La UNESCO debe ser capaz de estructurar enfoques susceptibles de englobar todas las prioridades de la EPT en las nuevas modalidades de la ayuda.

Los objetivos más amplios de la EPT no reciben el mismo apoyo que los Objetivos de Desarrollo para el Milenio.

El Grupo de Alto Nivel podría efectuar una síntesis audaz y vigorosa de lo que significan los acontecimientos y compromisos de 2005 para la EPT.

Segunda – Los vínculos entre la UNESCO, la IFA, la UNGEI, los países del Grupo E-9⁵³ y otros mecanismos de coordinación se pueden reforzar, sobre todo en lo que se refiere a la concepción y el desarrollo de las reuniones del Grupo de Alto Nivel. A este respecto, cabe señalar que se ha dado un paso adelante satisfactorio, al agrupar la reunión del Grupo de Alto Nivel con la de los asociados de la IFA en Brasilia, en 2004. Ahora, es necesario integrar de manera más completa los objetivos y el diálogo y, a su debido tiempo,

proceder a la fusión de los diversos grupos. La UNESCO es la organización que está en mejores condiciones para promover este enfoque.

Tercera – El Grupo de Alto Nivel podría efectuar una síntesis audaz y vigorosa de lo que significan los acontecimientos y compromisos de 2005 para la EPT. Podría plasmar las decisiones del G-8 y los resultados del periodo de sesiones extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas en un catálogo bien definido de actividades internacionales relativas a la EPT para el decenio venidero.

Recuadro 4.11 Posibilidades ofrecidas por las iniciativas encabezadas por la UNESCO

Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012)

Los resultados esperados son los siguientes:

- Progresos sustanciales en el logro de los objetivos 3, 4 y 5 establecidos en Dakar para 2015, y más concretamente un aumento considerable del número absoluto de personas alfabetizadas entre las mujeres (acompañado de la consiguiente reducción de las disparidades entre los sexos), entre los grupos marginados de los países que poseen tasas de alfabetización elevadas y en las regiones donde las necesidades son mayores (África Subsahariana, Asia Meridional y países del Grupo E-9).
- Dominio por parte de todos los educandos –comprendidos los niños escolarizados– de la lectura, la escritura, el cálculo, el pensamiento crítico, la conciencia cívica y otras competencias para la vida diaria.
- Creación de contextos de alfabetización dinámicos, sobre todo en las escuelas y las comunidades prioritarias, a fin de mantener y extender las actividades de alfabetización después del Decenio.
- Mejora de la calidad de vida de las personas que han participado en los distintos programas de educación realizados en el marco de la EPT (reducción de la pobreza, mejora de la salud, incremento de la participación, concienciación cívica y sensibilización a la igualdad entre los sexos).

Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)

Objetivos globales:

- Poner más de manifiesto el papel fundamental de la educación y el aprendizaje en la persecución común del objetivo del desarrollo sostenible.
- Propiciar la creación de redes, nexos, intercambios e interacciones entre las partes interesadas por la educación para el desarrollo sostenible (EDD).
- Ofrecer la posibilidad de elaborar más y promover la idea del desarrollo sostenible –y de la transición a éste– mediante todas las formas de educación, formación y sensibilización del público.

- Fomentar la mejora de las calidades didácticas de la educación para el desarrollo sostenible.
- Elaborar estrategias a todos los niveles para reforzar las capacidades en la educación para el desarrollo sostenible.

Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (2005-2015)

- Promover políticas y prácticas de alfabetización en los marcos nacionales de educación y desarrollo ya existentes (en 34 países).
- Ofrecer a los destinatarios específicos posibilidades de alfabetización de buena calidad y pertinentes, en conexión con los programas de desarrollo.

Iniciativa de la UNESCO para la Formación de Docentes en el África Subsahariana (2006-2015)

Ayudar a 46 países a:

- Establecer una relación más directa entre la política relativa a los docentes y los objetivos nacionales de desarrollo.
- Mejorar la calidad de la formación de los docentes.
- Mejorar el establecimiento de una formación de docentes de buena calidad.
- Aumentar la contratación de docentes y su permanencia en el servicio para frenar la penuria de maestros y profesores.

Iniciativa Mundial sobre VIH/SIDA y Educación

- Ayudar, de aquí a 2010, a los gobiernos de 30 países a preparar una respuesta educativa completa contra el VIH y el sida, centrada en los riesgos y la vulnerabilidad.
- Mitigar las repercusiones del VIH y el sida en los sistemas educativos.
- Tratar las causas estructurales de la vulnerabilidad en el contexto del aprendizaje y en torno a este mismo contexto.

Fuente: UNESCO (2003f, 2005b y 2005c).

53. Consúltense: www.unesco.org/education/e9/index.shtml.

Recuadro 4.12 Los nueve programas emblemáticos de la EPT

El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar fue el punto de partida de nueve programas emblemáticos de la EPT destinados a consolidar la cooperación nacional en una serie de ámbitos que se consideraron fundamentales para alcanzar los objetivos fijados en ese evento (UNESCO, 2002b y 2003b). Esos programas son: Iniciativa mundial sobre VIH/SIDA y educación; Atención y educación de la primera infancia; Derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración; Educación para las poblaciones rurales; Educación en situaciones de emergencia y crisis; Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente (FRESH); Los docentes y la calidad de la educación; Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI); y Alfabetización en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización.

La UNESCO ha integrado ya en su programa de base para la EPT las actividades relativas al Decenio de la Alfabetización, el VIH/SIDA y la educación, y la formación de docentes en el África Subsahariana. El UNICEF y la FAO –que son las organizaciones encargadas de coordinar respectivamente la UNGEI y la educación para las poblaciones rurales– se están encaminando a la adopción de medidas análogas.

La Iniciativa mundial sobre VIH/SIDA y educación está acelerando la respuesta del sector de la educación a la pandemia del sida en 30 países africanos. Se ha realizado una encuesta sobre las capacidades y el estado de preparación de 71 países para hacer frente a las repercusiones del sida en sus sistemas educativos (UNESCO-IPE, 2005c). Esa encuesta se ha completado con un estudio sobre 18 de esos países, efectuado desde el punto de vista de la sociedad civil (Campaña Mundial por la Educación, 2005). Los informes emanados de la encuesta y el estudio permitirán establecer el primer elemento de referencia para examinar las reacciones oficiales ante una enfermedad que representa una amenaza para los sistemas educativos y plantea un problema a la enseñanza y el aprendizaje por doquier.

El Derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración es un programa catalizador que tiene por objeto lograr que el derecho a la educación y los objetivos enunciados en el Marco de Acción de Dakar se plasmen en los hechos, en lo que atañe a las personas discapacitadas (Lawrence, 2004). El programa se apoya en la labor realizada por el Grupo de Trabajo Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo, una alianza de 20 organismos intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales en la que participan la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial. El programa incita a los organismos a definir una visión común, defenderla y aplicarla. El nuevo proyecto de convención sobre los derechos de las personas discapacitadas que la Asamblea General de las Naciones Unidas ha decidido preparar en junio de 2003, y más concretamente su Artículo 17 relativo a la educación, constituye un elemento autorizado de referencia a nivel mundial para las legislaciones y políticas nacionales, prevé la creación de dispositivos de seguimiento, establece una norma de evaluación y aplicación, y ofrece un marco para la cooperación internacional. Se está llevando a cabo una labor de cooperación para examinar indicadores de discapacidades y necesidades especiales, a fin de obtener una visión de conjunto completa de los problemas que plantean las discapacidades en la educación.

La Educación para las poblaciones rurales es un programa dirigido por la FAO que ha llevado a cabo actividades de consulta y creación de capacidades en Asia, nueve países de América Latina, Kosovo y Mozambique. Tiene como destinatarios específicos a los encargados de la adopción de decisiones en los ministerios de agricultura y educación, los organismos de ayuda y las organizaciones no gubernamentales. Este programa edita publicaciones con el IPE de la UNESCO.

Este catálogo se podría integrar en el Plan conjunto para la EPT que la UNESCO ha preparado para su aprobación por parte del Grupo de Alto Nivel en noviembre de 2005.

Cuarta – En su calidad de organismo técnico con un papel dirigente en el área de la educación, la UNESCO debería ejercer su liderazgo promoviendo la armonización y las buenas prácticas de cooperación técnica, en estrecha consulta con la IFA. Tal como se ha observado, hay motivos sólidos para abogar en pro de un diálogo internacional sobre la mejora coordinada de la calidad de la asistencia técnica. El agrupamiento de la asistencia, el fortalecimiento de las capacidades regionales y el restablecimiento del papel que le corresponde a la UNESCO en este ámbito son temas que merecen atención.

Quinta – La UNESCO es el organismo encargado de coordinar las actividades del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) y del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), así como las de otros tres programas importantes: la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder; la Iniciativa de la UNESCO para la Formación de Docentes en el África Subsahariana; y la Iniciativa Mundial sobre VIH/SIDA y Educación (Recuadro 4.11). Asimismo, la UNESCO dirige y coordina las actividades relativas a los programas emblemáticos de la EPT (Recuadro 4.12). Todo esto le ofrece la posibilidad de demostrar muy concretamente que es posible coordinar bien distintas iniciativas a nivel internacional e integrarlas al mismo tiempo en los planes y programas nacionales.

Hay motivos sólidos para abogar en pro de un diálogo internacional sobre la mejora coordinada de la calidad de la asistencia técnica.

Una duplicación de la ayuda a la educación básica permitiría a la comunidad internacional cumplir mejor sus compromisos y la acercaría a la realización de los objetivos de la EPT fijados para 2015.

No obstante, para lograr esto será precisa una actualización importante de las capacidades técnicas de la UNESCO.

2005 y después: pasar del compromiso a la acción

Hay signos alentadores de que los años venideros traerán consigo un acrecentamiento de los compromisos y progresos. Se están prometiendo recursos internacionales más sustanciales (Gráfico 4.16): hasta unos 120.000 millones de dólares anuales –a precios de 2003– de aquí a 2010.⁵⁴ Esto debería garantizar un aumento del nivel de los recursos dedicados a la educación en general y la educación básica en particular, pero si la proporción de la AOD asignada a esta última se sigue manteniendo a su modesto nivel actual, el aumento será insuficiente para alcanzar el nivel de 7.000 millones de dólares de ayuda por año –a partir de 2000– que se estima indispensable para lograr la EPU y la igualdad entre los sexos en las escuelas. De esto se desprende que es necesario contraer ahora nuevos compromisos audaces. Una duplicación de la ayuda a la educación básica permitiría a la comunidad internacional cumplir mejor sus compromisos y la acercaría a la realización de los objetivos de la EPT fijados para 2015.

Por consiguiente, es vital defender con vigor la causa de la EPT en el marco del seguimiento de las decisiones del G-8 y los resultados del periodo de sesiones extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas. La UNESCO tiene que desempeñar un papel importante a este respecto.

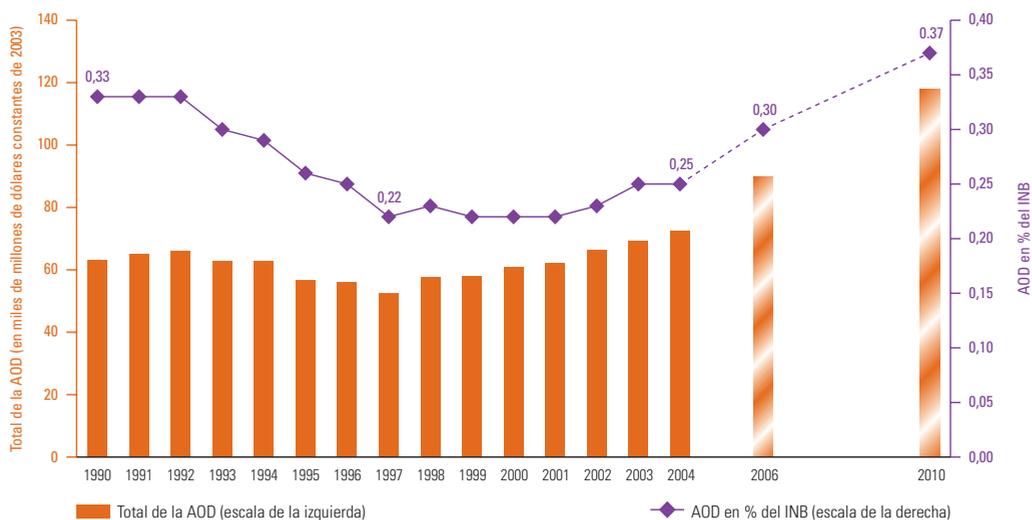
Es necesario que esos recursos suplementarios se proporcionen de manera más previsible y mejor coordinada y que se centren en los países que han elaborado estrategias y programas eficaces. La previsibilidad es imprescindible para una planificación eficaz y la adopción de decisiones que tengan repercusiones a largo plazo, inclusive para los gastos ordinarios. Además, son también imprescindibles una mejor coordinación y una mejor definición de objetivos específicos para reducir las duplicaciones inútiles, aliviar a los países beneficiarios de la carga que supone la presentación de informes y hacer que la ayuda se encauce hacia las naciones que más lo necesitan. Se puede hacer mucho por mejorar las modalidades de prestación de apoyo a la EPT por parte de la comunidad internacional. Se necesitan métodos de trabajo concertados. Se deben coordinar o integrar las iniciativas paralelas y las que compiten entre sí.

En los cinco años transcurridos desde la celebración de Foro de Dakar se han realizado progresos, pero no con la suficiente rapidez. ■

54. A principios de 2005, la Comisión Europea asignó a sus 15 Estados Miembros más antiguos un nuevo objetivo: dedicar en 2010 a la AOD el 0,51% de su Ingreso Nacional Bruto (INB) y en 2015 el 0,7% (Comisión Europea, 2005). Si se cumple este compromiso, en 2010 podría contarse con una suma suplementaria de 20.000 millones de euros (la ayuda para 2005 asciende a 43.000 millones de euros). En julio, los dirigentes del G-8 decidieron anular el 100% de las deudas de los PPME que cumplen con las condiciones impuestas por el FMI, la AIF y el Fondo Africano de Desarrollo. Basándose en este compromiso, el G-8 ha llegado a la conclusión de que la AOD destinada a África aumentará en 20.000 millones de dólares anuales de aquí 2010 (esto supondrá una duplicación con respecto a los desembolsos de 2004) y de que la AOD deberá aumentar globalmente en unos 50.000 millones de dólares de aquí a la misma fecha. Además:

- a) Francia tiene la intención de alcanzar de aquí a 2007 el objetivo del 0,7% del INB, además de los compromisos que ha contraído en el marco de la Comisión Europea (los dos tercios de la ayuda francesa se destinarán a África);
- b) el Reino Unido prevé alcanzar el objetivo del 0,7% del INB de aquí a 2013 (este país duplicará los gastos bilaterales dedicados a África entre 2003-2004 y 2007-2008);
- c) los Estados Unidos tienen el propósito de duplicar su ayuda al África Subsahariana entre 2004 y 2010 (está previsto que la Cuenta del Reto del Milenio aporte hasta 5.000 millones de dólares anuales); los Estados Unidos se han comprometido también a duplicar la financiación de su Iniciativa para la Educación en África (400 millones de dólares) para formar 500.000 docentes y otorgar becas a unos 300.000 jóvenes (principalmente muchachas) en los cuatro años venideros (Departamento de Estado de los Estados Unidos, 2005);
- d) Japón tiene el propósito de incrementar su AOD hasta la cifra de 10.000 millones de dólares en los cinco próximos años y duplicar sus compromisos a favor de África en un lapso de tres años;
- e) Canadá está tratando de duplicar su AOD entre 2001 y 2010 y su ayuda a África entre 2003-2004 y 2008-2009; y
- f) la Federación de Rusia condonará deudas por un valor de 750 millones de dólares (G-8 Gleneagles, 2005).

**Gráfico 4.16: AOD de los miembros del CAD¹ en el periodo 1990-2004² y simulaciones para 2006 y 2010³
(importe en miles de millones de dólares constantes de 2003 y en porcentaje del INB)**



Notas:

1. La AOD de los miembros del CAD es la suma de la ayuda bilateral y de las contribuciones destinadas a los donantes multilaterales. Por lo tanto, las cifras difieren del total de la AOD del Gráfico 4.1 que indican la ayuda total recibida de los donantes miembros del CAD, de los donantes multilaterales y de los donantes bilaterales no pertenecientes al CAD.
2. El total de la AOD de los miembros del CAD en 1991, 1992 y 1993 excluye las condonaciones de deudas correspondientes a sumas no debidas a miembros del CAD. Estas se incluyen en los datos individuales de los donantes y, por consiguiente, el total de los donantes individuales correspondiente a esos años es superior a las cifras indicadas en este Gráfico.
3. Las simulaciones se basan en los compromisos de los donantes con respecto a la AOD y en tasas de crecimiento estimadas.

Fuente: Datos comunicados por el CAD de la OCDE en agosto de 2005.



Escolares comprando libros de segunda mano con sus padres en un mercado callejero (Bac Ninh, Viet Nam).

© AFP PHOTO / HOANG DINH NAM

Capítulo **5**

Por qué es importante la alfabetización

En este capítulo se exponen las razones por las que se justifica la alfabetización, especialmente la de los jóvenes y adultos. También se presentan sucintamente los fundamentos del derecho a la alfabetización, pasando revista a los acuerdos internacionales correspondientes, y se hace observar que la alfabetización es un derecho de por sí y un medio para poder ejercer otros derechos. A continuación, se presentan los amplios beneficios que aporta la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en el plano humano, económico, social y cultural. Habida cuenta de que esa adquisición es un resultado esencial de la educación, es difícil disociar el derecho a la alfabetización del derecho a la educación, así como los beneficios aportados por la alfabetización de los entrañados por la educación.

La alfabetización se debe abordar desde una perspectiva basada en los derechos y ha de concebirse como uno de los principios de integración que propicia el desarrollo humano.

Derecho a la alfabetización

El derecho a la alfabetización está implícito en el derecho a la educación y ha sido expresamente reconocido como un derecho de los niños y los adultos en diversas convenciones internacionales. También figura en distintas declaraciones internacionales de primera importancia.

El derecho a la educación fue proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y reiterado en otros convenios internacionales de carácter vinculante, entre los que figuran el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptados en 1966. Las Naciones Unidas han declarado que esos dos pactos, junto con la Declaración Universal de Derechos Humanos, son elementos constituyentes de la Carta Internacional de Derechos Humanos. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) son otros dos instrumentos que revisten también una gran importancia en lo que respecta al derecho a la educación.¹

La Declaración de Persépolis de 1975, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer van más lejos cuando reconocen que no sólo la educación es un derecho de la persona humana, sino también la alfabetización. La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) aborda específicamente el problema de los que no han cursado estudios primarios o no los han terminado. En la Declaración de Persépolis se proclama: "La alfabetización no es un fin en sí. Es un derecho fundamental del ser humano" (UNESCO, 1975a). La Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer contienen referencias a la promoción de la alfabetización y la erradicación del analfabetismo. La última de estas dos convenciones, que entró en vigor en 1981, reconoce en el apartado e) de su Artículo 10 el derecho de los adultos a la alfabetización, e invita a los Estados Partes a velar por que los hombres y las mujeres se beneficien de "las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos". Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño define la alfabetización como una competencia básica que los niños tienen derecho a adquirir y subraya la necesidad de erradicar el analfabetismo en el mundo (ACNUDH, 1989). Uno de los objetivos estratégicos definidos

en la Declaración y el Programa de Acción de Beijing (1995) es "eliminar el analfabetismo entre las mujeres". La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza invita a los Estados a "fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes" (UNESCO, 1960). También recomienda ofrecer más posibilidades de alfabetización por medio de la educación permanente.

En nuestros días, se están manifestando exigencias cada vez más apremiantes para hacer hincapié en una concepción renovada de la alfabetización en tanto que derecho. En el párrafo 11 de la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos se dice que "la alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental" (UNESCO, 1997). Por otra parte, en *La alfabetización como fuente de libertad*, un informe de una mesa redonda organizada por la UNESCO, se dice que la alfabetización se debe abordar desde una perspectiva basada en los derechos y ha de concebirse como uno de los principios de integración que propicia el desarrollo humano (UNESCO, 2003c).

Si todas las convenciones y declaraciones internacionales antedichas se refieren claramente al derecho a la alfabetización, su concepción de ésta dista mucho de ser tan clara. Si se asimila principalmente este derecho a la erradicación del analfabetismo, como lo hacen la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Declaración de Beijing, se establece una equivalencia entre la alfabetización y el conocimiento, al mismo tiempo que entre el analfabetismo y la ignorancia. Cuando se considera que la alfabetización es un derecho resultante del derecho general a la educación, se concibe, ante todo, como un conjunto de competencias constitutivas de la *educación básica o fundamental*, tal como da entender la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Desde la fundación de la UNESCO, la expresión "educación fundamental" designa el conjunto de competencias formado por el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo, en el cual la lectura y la escritura se consideran primordiales (UNESCO, 2003d). Aunque en los instrumentos jurídicos el término "cálculo" vaya a menudo asociado al de "alfabetización", este último vocablo sólo designa por regla general las competencias en lectura y escritura. En este contexto, se

1. Para un examen más detallado del derecho a la educación, véase el Capítulo 1 del Informe 2003/4.

entiende por “alfabetización” solamente el conocimiento de la lectura y la escritura. En el primer comentario general del Comité de los Derechos del Niño sobre el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño se dice, por ejemplo, que “las competencias esenciales no se limitan a la capacidad de leer, escribir y contar, sino que comprenden también las competencias para la vida” (ACNUDH, 1989). La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) incluye en el párrafo 1 de su Artículo I, entre los instrumentos de aprendizaje esenciales que permiten satisfacer las necesidades educativas básica de todas las personas, “la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo [y] la solución de problemas” (UNESCO, 1990).

Si se concibe la alfabetización como el conjunto de competencias en lectura y escritura, la cuestión de la lengua de aprendizaje de ambas es primordial. El derecho a aprender una lengua es bastante diferente del derecho a aprender *en* esa lengua. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos proclama en su Artículo 27 el derecho de las personas pertenecientes a minorías a emplear su propio idioma, lo cual significa como mínimo el derecho a hablar las lenguas minoritarias en privado. En derecho internacional, el Estado tiene la facultad de determinar cuáles son las lenguas oficiales, que en pocas ocasiones –o, a veces, en ninguna– engloban la totalidad o la mayoría de las lenguas minoritarias. La enseñanza pública, no obstante, se puede impartir en una pluralidad de lenguas, además de las oficiales. En Namibia, por ejemplo, el programa nacional de alfabetización comprende tres fases: en las dos primeras se utilizan las lenguas maternas y en la tercera se imparten nociones de inglés básico. Así, los educandos con distintos niveles de alfabetización se benefician de una formación adaptada a su situación. Cuando la enseñanza pública se imparte solamente en una lengua oficial, se debe admitir en general que las normas en materia de derechos humanos presuponen la posibilidad de establecer el pluralismo en la educación –incluso en lo que respecta a la lengua de enseñanza–, reconociendo el derecho a crear centros docentes privados. La creciente importancia concedida a la educación formal bilingüe ha influido también en los programas de educación no formal destinados a los adultos y los jóvenes (Recuadro 5.1).

Muchos instrumentos internacionales, entre los que figuran las Declaraciones de Persépolis y Hamburgo, autorizan una interpretación lata de alfabetización que va más allá de la mera adquisición de competencias en lectura y escritura. La alfabetización puede comprender el acceso a conocimientos científicos y técnicos, información

Recuadro 5.1 El derecho a escoger la lengua de enseñanza

La UNESCO promueve la enseñanza bilingüe no sólo porque propicia el plurilingüismo, sino también porque permite a los niños de las minorías y pueblos indígenas adquirir conocimientos de la misma manera que los alumnos de los grupos de población mayoritarios (UNESCO, 2003a). No obstante, el hecho de promover la enseñanza bilingüe no significa afirmar que existe un *derecho* a ésta, o a la enseñanza en la lengua materna de los educandos. En efecto, los tratados internacionales se muestran muy circunspectos sobre esta cuestión, que además es objeto de muchas controversias. Las dos disposiciones más importantes de convenciones internacionales con respecto a los derechos lingüísticos son: el Artículo 14 de la Convención-Marco para la Protección de las Minorías Nacionales del Consejo de Europa; y el Artículo 28 del Convenio de la OIT (Nº 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes del 27 de junio de 1989. En esta segunda disposición se establece lo siguiente:

- Siempre que sea realizable, se debe enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer en su propia lengua vernácula, o en la lengua más comúnmente utilizada por el grupo al que pertenecen. Si esto no es realizable, las autoridades competentes deben emprender consultas con esos pueblos para adoptar medidas que permitan alcanzar ese objetivo.
- Se deben adoptar las medidas adecuadas para velar por que esos pueblos puedan dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
- Se deben adoptar también disposiciones para salvaguardar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y fomentar su desarrollo y práctica.

jurídica y modos de beneficiarse de la cultura y la utilización de los medios de comunicación de masa, tanto para los que se ven privados por completo de dicho acceso como para los que sólo lo disfrutaban de manera insuficiente (Organización de los Estados Americanos, 1948; Naciones Unidas, 1995; y ACNUDH, 1969). La alfabetización puede entenderse también como una competencia fundamental y universal que permite a quienes se hallan en circunstancias adversas afrontar los problemas de la vida. Así, en el Artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados se les garantiza a éstos “el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental” (ACNUDH, 1951). Concebida como un instrumento, la alfabetización puede contribuir a satisfacer las necesidades más elementales de las personas y estimular su participación en la vida social, cultural, política y económica, sobre todo en el caso de aquellas que forman parte de grupos desfavorecidos. La importancia concedida a una educación integradora a lo largo de toda la vida muestra que la comunidad internacional reconoce que el acceso a la alfabetización es, a la vez, una necesidad y un derecho universal de todo ser humano (UNESCO, 1975b y 1997).

Otra tendencia actual digna de mención es la que contempla la alfabetización en su relación con la técnica, el compromiso cívico y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La Iniciativa B@bel de la UNESCO tiene por objeto fomentar la difusión de

La alfabetización puede comprender el acceso a conocimientos científicos y técnicos, información jurídica y modos de beneficiarse de la cultura y la utilización de los medios de comunicación de masa.

La serie de beneficios que aporta la alfabetización a las personas, las familias, las comunidades y las naciones, justifica que se reconozca como un derecho.

la información, otorgando una especial importancia a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación para preservar y promover la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005a). Según el PNUD, la posesión de conocimientos, el acceso a recursos que permitan vivir en condiciones decentes y la participación en la vida comunitaria son los elementos básicos del desarrollo humano (PNUD, 2004a). El acceso a esos instrumentos, recursos y competencias propicia el desarrollo de la alfabetización. La alfabetización es indisoluble de un proceso de educación permanente o de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por último, la alfabetización no sólo se reconoce como un derecho en sí, sino también como un mecanismo que permite ejercer otros derechos fundamentales, al igual que la educación para los derechos humanos constituye un instrumento de lucha contra el analfabetismo. En la Declaración y el Programa de Acción de Viena se llama a los Estados a erradicar el analfabetismo, vinculando esta empresa con el reforzamiento del respeto y la protección de los derechos humanos y las libertades individuales. También se recomienda que se imparta educación a las personas para informarlas sobre los derechos humanos como medio para luchar contra el analfabetismo (ACNUDH, 1993). Los derechos de las mujeres revisten una importancia particular en este contexto, ya que hoy en día constituyen la mayoría de la población analfabeta mundial.

Los beneficios de la alfabetización²

La serie de beneficios que aporta la alfabetización a las personas, las familias, las comunidades y las naciones, justifica que se reconozca como un derecho. En efecto, por regla general se estima que en las sociedades modernas “la lectura y la escritura son competencias fundamentales necesarias para tomar decisiones con conocimiento de causa, adquirir autonomía personal y participar activa o pasivamente en la vida social, a nivel local o mundial” (Stromquist, 2005, pág. 12). No obstante, tal como se ha podido observar en el Capítulo 1, la alfabetización sólo es una fuente de beneficios cuando se han establecido previamente marcos globales para los derechos y el desarrollo. Los beneficios individuales, por ejemplo, sólo se plasman en los hechos cuando las personas recién alfabetizadas pueden disponer de material escrito. Asimismo, el conjunto de los beneficios económicos sólo se convierte en realidad cuando existe una sólida gestión macroeconómica, cuando se efectúan inversiones en las infraestructuras y cuando se aplican

otras medidas adecuadas en materia de política de desarrollo. Otros beneficios como la autonomía de las mujeres sólo se obtendrán efectivamente si existe un contexto socioeconómico propicio.

El hecho de que la alfabetización pueda tener efectos negativos es una cuestión que suscita vivas controversias. Nos estamos refiriendo aquí, no tanto a la alfabetización en sí, como al modo en que se adquiere. A este respecto, conviene recordar que los beneficios de la alfabetización dependen también de *los modos* de adquirirla y practicarla. Algunos modos producen efectos que se pueden considerar perjudiciales. Por ejemplo, la alfabetización forzada en una lengua oficial puede acarrear la desaparición de las lenguas orales. Por otra parte, los programas de alfabetización y los materiales escritos se pueden utilizar como medios de adoctrinamiento para que las personas se adhieran sin espíritu crítico a un sistema político determinado (Graff, 1987a). El presente Informe se limita a señalar –sin tomar partido– juicios de valor complejos que guardan relación con la cuestión tratada.

No es fácil dar cuenta de los beneficios de la alfabetización de forma sistemática y apoyándose en datos. Esto obedece a los siguientes motivos:

- La mayoría de los trabajos de investigación no diferencian los beneficios aportados por la alfabetización en sí de los que se obtienen con la escolarización o la participación en programas de alfabetización de adultos. En general, “se da una tendencia a fusionar en un todo la escolarización, la educación, la alfabetización y la adquisición de conocimientos” (Robinson-Pant, 2005).
- Se han dedicado pocos trabajos de investigación a los programas de alfabetización de adultos, a diferencia de lo que ocurre con la educación formal. Además, cuando esos trabajos se han efectuado, se han centrado esencialmente en las mujeres. Esto hace que los beneficios aportados por la alfabetización de los adultos se hayan determinado con mucha menos claridad que los derivados de las competencias cognitivas que los niños adquieren a lo largo de su escolaridad.
- Los trabajos de investigación se han centrado en los efectos de la alfabetización en los individuos, pero muy pocos autores han examinado sus repercusiones en las familias, los hogares y las comunidades, o en el plano nacional e internacional.
- La dificultad intrínseca de definir y calibrar los efectos de la alfabetización en algunos ámbitos específicos, por ejemplo en el de la cultura.
- Los trabajos de investigación no adoptan una definición homogénea de la alfabetización. Además, los datos sobre la alfabetización son a menudo erróneos.³

2. Esta sección se basa en los trabajos para la presente edición del Informe encargados a Cameron y Cameron (2005), Farah (2005), Patel (2005), Robinson-Pant (2005) y Stromquist (2005).

3. Para un examen detallado sobre las cifras de la alfabetización, consúltese el Capítulo 7.

En esta sección se examinan sucintamente los beneficios que aporta la educación en general y, siempre que es posible, los beneficios específicos de los programas de alfabetización de adultos.⁴ Por lo que respecta a las adquisiciones cognitivas, los datos empíricos limitados de que disponemos indican que los programas de alfabetización de adultos terminados con éxito aportan beneficios comparables a los de la escolarización en el sistema educativo formal. No obstante, hay que advertir que han sido pocas las evaluaciones serias de las adquisiciones cognitivas aportadas por los programas de alfabetización de adultos, así como de los efectos a largo plazo de esos programas (Oxenham y Aoki, 2002). La determinación de estos dos aspectos debería constituir una prioridad para los trabajos de investigación. Además, los programas de alfabetización de adultos ofrecen a éstos otras aportaciones específicas: conciencia política, autonomía, espíritu crítico y posibilidad de participar en la vida comunitaria. Esas aportaciones no van asociadas generalmente a la escolarización en el sistema educativo formal. Entre los motivos que inducen a los adultos a acudir a los cursos alfabetización los propios educandos señalan la experiencia positiva que para ellos representan el proceso de aprendizaje y el espacio social de encuentro de los participantes.⁵ Los beneficios de esta índole son difícilmente mensurables ya que atañen a aspectos del desarrollo humano como la cohesión social, la integración en la sociedad y el reforzamiento de la estructura de ésta.

Los beneficios de la alfabetización se pueden clasificar de forma práctica, aunque probablemente arbitraria, en humanos, políticos, culturales, sociales⁶ y económicos.

Beneficios humanos

Con respecto a los beneficios humanos que pueden derivarse de la participación en cursos de alfabetización de adultos, así como de la práctica de la alfabetización, los trabajos de investigación señalan la mejora de la autoestima, la autonomía, la creatividad y reflexión crítica. Intrínsecamente valiosos, los beneficios humanos pueden propiciar también la obtención de beneficios conexos con la alfabetización: una mejora de la salud, un acrecentamiento de la participación política, etc.⁷

4. Una fuente importante sobre los beneficios de la educación es la obra de Hannum y Buchmann (2003).

5. Véanse, por ejemplo, Robinson-Pant (2005) y Stromquist (2005).

6. Los "beneficios sociales" comprenden aquí los generados en los ámbitos de la salud y la educación, que también se abordan en el Capítulo 1 (educación) y el Capítulo 3 (sida).

7. Para un examen más completo del valor intrínseco y las funciones instrumentales de la salud y la educación a nivel individual y social, véase Dráze y Sen (2002, págs. 38-41). Ese examen se puede aplicar también a la alfabetización.

Autoestima

En lo referente a los efectos positivos de la alfabetización en la autoestima, hay muchas referencias en los trabajos de investigación dedicados a programas de alfabetización realizados en Brasil, la India, Nigeria, los Estados Unidos y varios países de África y Asia Meridional.⁸ En un análisis de 44 estudios sobre los cambios de conducta provocados por la alfabetización, se presentan también numerosos ejemplos de mejora de la autoestima (Brown, 1990). Las declaraciones del tipo "Tengo más confianza en mí" –citada por Canieso-Doronila (1996) en su estudio sobre la alfabetización en Filipinas– son típicas entre los educandos de los programas de alfabetización.

Autonomía

La alfabetización puede proporcionar a los educandos –y más concretamente a las mujeres– la autonomía necesaria para participar individual o colectivamente en diversas actividades, por ejemplo en sus hogares, lugares de trabajo y comunidades. Esa autonomía se puede adquirir de dos formas, que guardan relación entre sí. En primer lugar, los programas de alfabetización de adultos se pueden concebir y ejecutar de manera que los participantes se conviertan en "los protagonistas de su propio aprendizaje, los elaboradores de sus propios conocimientos y los copartícipes de un diálogo sobre los condicionantes de su existencia" (Easton, 2005). En segundo lugar, esos programas pueden contribuir a procesos que desembocan en una mayor autonomía en el plano socioeconómico, siempre que se ejecuten en un entorno favorable. Así lo demuestran datos empíricos recientes relativos a programas llevados a cabo en Turquía, Nepal, la India y Bolivia (respectivamente: Kagitcibasi y otros, 2005; Burchfield, 1996; Dighe, 2004; y Burchfield y otros, 2002b).⁹ Al ser interrogados sobre los motivos que les indujeron a aprender a leer y escribir cartas, administrar su dinero y aprender inglés, muchos educandos de ambos sexos de Namibia respondieron que deseaban ser más autónomos y poder controlar situaciones de la vida diaria como "guardar un secreto" y "no ser víctimas de engaños" (Lind, 1996).

Beneficios políticos

El potencial de autonomía que encierra la alfabetización puede traducirse por una mayor participación en la vida política, contribuyendo así a la democracia y la mejora de la calidad de las políticas públicas.

8. Véanse, en especial, Young y otros (1980, 1994), Bingman (2000), Greenleigh Associates (1968), Beder (1999), Stromquist (1997), Egbo (2000), Farrell (2004), Abadzi (2003b) y Lauglo (2001).

9. Es lo mismo que se ha afirmado con respecto al método de la Alfabetización freireiana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria (REFLECT) en Bangladesh, El Salvador, Lesotho y Uganda, pero los datos se prestan a controversia (Riddell, 2001).

Los programas de alfabetización de adultos terminados con éxito aportan beneficios comparables a los de la escolarización en el sistema educativo formal.

El potencial de autonomía que encierra la alfabetización puede traducirse por una mayor participación en la vida política.

Participación política

La correlación entre la educación y la participación política es un fenómeno sobradamente comprobado. En cierta medida, las personas instruidas se muestran más proclives a votar y preconizar valores democráticos y actitudes más tolerantes (Hannum y Buchmann, 2003). También se ha puesto de manifiesto la existencia de una correlación entre los programas de alfabetización de adultos y el aumento de la participación en actividades sindicales y comunitarias, así como en la vida política nacional, sobre todo cuando la consecución de la autonomía es un elemento clave en la concepción de los programas de alfabetización. He aquí algunos ejemplos:

- El programa de alfabetización de adultos preparado por los trabajadores de unas obras en Brasil tuvo como consecuencia un acrecentamiento de su participación en actividades sindicales (Ireland, 1994).
- Se ha señalado que los educandos de los programas de alfabetización en Estados Unidos participaron después en mayor medida en las actividades comunitarias (Greenleigh Associates, 1968; y Becker y otros, 1976) y se mostraron más proclives a registrarse en el censo electoral, aunque no por ello votasen más que las personas que no habían participado en esos programas (Boggs y otros, 1979).

- En Kenya, los neoalfabetizados participan más que los analfabetos en las elecciones y las actividades de las asociaciones locales (Carron y otros, 1989).
- Las mujeres que han acudido a cursos de alfabetización en Turquía votan en mayor número que las analfabetas y también participan más en las actividades de las organizaciones comunitarias (Kagitcibasi y otros, 2005).
- En Nepal, las mujeres que asistieron por espacio de dos años a los programas estatales de alfabetización demostraron poseer un mejor conocimiento de la política que las que no habían participado en ellos, y además se consideraban aptas para desempeñar cargos de representación políticos (Burchfield y otros, 2002a). Diversas mediciones de la participación política de las mujeres nepalíes muestran que, entre las que más frecuentan los cursos de los programas de alfabetización, se cuenta el mayor número de las que declaran haber modificado su actitud con respecto a la política, excepto en lo que se refiere a la inscripción en el censo electoral (Cuadro 5.1). Los estudios efectuados sobre programas de alfabetización realizados por algunas ONG en Bolivia arrojan resultados análogos (Burchfield y otros, 2002b).
- Los estudios cualitativos corroboran los resultados de estos análisis cuantitativos. En Nigeria, por ejemplo, contrariamente a las mujeres analfabetas, las alfabetizadas declaran tener suficiente confianza en sí mismas para participar en las reuniones comunitarias (Egbo, 2000).
- En las zonas rurales de El Salvador, las mujeres recién alfabetizadas saben hacerse escuchar en las reuniones comunitarias y efectuar análisis sociopolíticos muy complejos (Purcell-Gates y Waterman, 2000).

Cuadro 5.1: Alfabetización y participación de las mujeres nepalíes en actividades políticas y comunitarias

	Participación en los programas de alfabetización de adultos			
	Grado de participación			No participantes
	Bajo	Mediano	Alto	
Conciencia política y participación en la vida política				
Sabe cuál es la política nacional con respecto a la elección de mujeres para desempeñar funciones políticas.	82	84	95	78
Sabe cuál es la edad mínima para ejercer el derecho de voto.	24	31	41	14
Sabe cuál es el nombre del representante parlamentario de su distrito.	24	42	53	19
Sabe cuál es el nombre de un comité de desarrollo de la aldea.	84	85	94	94
Está inscrita en el censo electoral.	97	95	94	94
Cree en la posibilidad de ser elegida para una función política local.	24	31	35	13
Le interesaría desempeñar una función política local.	21	18	20	11
Participación comunitaria				
Forma parte de un grupo comunitario.	33	40	56	16
Participa en las actividades de desarrollo de la comunidad.	12	16	21	12

Nota: Cada cifra representa el porcentaje de mujeres correspondiente al grado de participación en programas de alfabetización de adultos que ha respondido afirmativamente a cada uno de los enunciados de la columna de la izquierda sobre la participación política o comunitaria.

Fuente: Burchfield y otros (2002a).

Democracia

El desarrollo de la educación puede contribuir al de la democracia, y viceversa. No obstante, la índole exacta de la relación entre ambas sigue siendo un tanto imprecisa y es difícil medirla con exactitud (Hannum y Buchmann, 2003). Por ejemplo, en un estudio comparado sobre varios países en los periodos 1965-1980 y 1980-1988 no se pudo comprobar que la expansión de la enseñanza primaria y secundaria hubiese tenido repercusiones en diversas mediciones de la democracia, teniendo en cuenta factores como el desarrollo económico y la homogeneidad étnica (Benavot, 1996). Asimismo, no se ha podido establecer con certeza la contribución de la instrucción cívica a la democracia, aunque ésta figure por regla general en los planes de estudios de los centros docentes de educación formal y en los cursos de alfabetiza-

ción para adultos. Los estudios acerca de la educación cívica de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), efectuados en 1999 y 2000 entre alumnos de 28 países de 14 años y de 17-19 años, respectivamente, pusieron de manifiesto que si los escolares poseen un buen conocimiento de las instituciones democráticas, son más proclives a votar cuando son adultos. También mostraron que el establecimiento de prácticas democráticas en las aulas es el mejor medio para promover los conocimientos y el compromiso de los alumnos en el plano de del civismo. Se puede suponer que ocurre lo mismo en el caso de los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y los adultos, aunque esto todavía no se haya probado con certeza.

Igualdad entre los grupos étnicos

No parece que se hayan efectuado trabajos de investigación para determinar los efectos de la alfabetización o la participación en los programas de alfabetización de adultos en la igualdad entre grupos étnicos. No obstante, se puede suponer razonablemente que la alfabetización tiene una repercusión comparable a la del desarrollo de la educación, o sea que es posible –aunque no totalmente cierto– que beneficie a los grupos étnicos más desfavorecidos. Toda una serie de casos concretos parece confirmar que “no es razonable suponer que un mejor acceso a la educación permita a las minorías desfavorecidas ‘alcanzar’ a los grupos étnicos más avanzados, por lo menos a corto plazo” (Hannum y Buchmann, 2003, pág. 11).

- En Israel, Nepal y China, por ejemplo, perduran disparidades étnicas en la educación formal (respectivamente: Shavit y Kraus, 1990; Stash y Hannum, 2001; y Hannum, 2002). Asimismo, la educación no reduce sistemáticamente las desigualdades étnicas en el ámbito laboral.
- En Brasil, el desarrollo de la educación ha traído consigo una disminución de las desigualdades raciales en la mayoría de los oficios, pero no en las profesiones liberales ni en los empleos de oficinas, donde esas desigualdades han aumentado (Telles, 1994).
- El incremento de las desigualdades étnicas en el noroeste de China se explica por el de las disparidades étnicas en la educación, pese a que el acceso de las minorías étnicas a la educación haya mejorado (Telles, 1994; y Hannum y Xie, 1998).

Situaciones posteriores a conflictos

Los programas de alfabetización pueden influir en los procesos de establecimiento de la paz y la reconciliación en situaciones posteriores a conflictos. Por ejemplo, el Centro Laubach de Educación

Popular Básica de Adultos (CLEBA) –una ONG colombiana que lleva a cabo programas de alfabetización en Medellín– se basa en el método de la “pedagogía del texto”, según el cual los educandos se inspiran en su propia experiencia de la vida para escribir textos. Unos 900 hombres y mujeres, emigrados a Medellín desde las zonas rurales seriamente afectadas por el conflicto armado, participaron en un proyecto de alfabetización de adultos centrado principalmente en los temas del civismo y la educación para la paz (ProLiteracy Worldwide, 2004). Movilizar la capacidad de recuperación los individuos para incitarlos a contar por escrito las experiencias que han vivido, y compartirlas así con otros, parece ser un enfoque con perspectivas prometedoras, ya que permite superar los traumas y adoptar una actitud constructiva (Hanemann, 2005b).

Beneficios culturales

Los beneficios culturales de la alfabetización son más difíciles de determinar que los relativos a la participación política. Los programas de alfabetización para adultos pueden facilitar la transmisión de determinados valores, al mismo tiempo que incitan a cuestionar otros valores, actitudes y conductas mediante la reflexión crítica. También abren acceso a una cultura escrita que los nealfabetizados podrán explorar por su cuenta, independientemente de la orientación cultural de los cursos de alfabetización a los que hayan asistido. Esos programas pueden, por lo tanto, contribuir a preservar y promover el espíritu de apertura a la cultura y la diversidad cultural. Sin embargo, “los efectos que la alfabetización puede tener sobre la cultura de un individuo o un grupo –es decir, sobre lo que éstos creen y su forma de actuar– serán lentos y no se percibirán de manera fácil e inmediata. Además, será difícil discernir si son exclusivamente el resultado de una intervención única como un programa de alfabetización o de educación de adultos” (Farah, 2005).

Cambios culturales

Los programas de alfabetización pueden contribuir a que se pongan en tela de juicio actitudes y esquemas de conducta. Este tipo de transformación cultural es fundamental en el método Freire, que apunta a fomentar las capacidades de reflexión crítica (Freire, 1985). Este método se suele utilizar junto con “el aprendizaje experiencial” activo o el aprendizaje mediante la práctica (Mezirow, 1996). Muchos programas tratan también de promover valores como la equidad, la integración, el respeto de la diversidad cultural, la paz y la democracia activa. Sin embargo, cabe señalar que esa transformación suele ser limitada.

Si los escolares poseen un buen conocimiento de las instituciones democráticas, son más proclives a votar cuando son adultos.

- En Uganda, se ha podido observar que las diferencias de actitud entre los participantes y los no participantes eran menos importantes que las disparidades en materia de conocimientos (Carr-Hill y otros, 2001).
- En Nepal, los programas de alfabetización de adultos influyeron en la actitud de las mujeres con respecto a la planificación familiar, haciendo que se mostraran más propensas a pronunciarse en favor del cambio. Sin embargo, las estructuras familiares limitaron su capacidad para plasmar sus nuevas actitudes en una modificación de sus prácticas genésicas (Robinson-Pant, 2001).

Recuadro 5.2 Repercusiones de la alfabetización en el tiempo libre dedicado a la vida privada y las actividades recreativas en Pakistán

Tal como se ha comprobado con algunos estudios realizados en dos comunidades rurales de Pakistán, en cuanto las mujeres aprenden a leer y escribir en la lengua nacional (el urdu) y en inglés, el tiempo que dedican a las actividades recreativas experimenta un cambio cualitativo y crean un nuevo modelo de tiempo libre para su vida privada. Cuando pueden leer la prensa, revistas femeninas y novelas románticas, o escribir un diario íntimo, las mujeres más jóvenes dedican tiempo a su vida privada. La lectura y la escritura no son sólo un entretenimiento, sino un medio para crearse un espacio íntimo, dar libre curso a la imaginación, reflexionar y expresar emociones. Gracias a la lectura y escritura por el mero placer, las mujeres empiezan a plantearse interrogantes, así como a cuestionar y renegociar algunos valores y sus propios papeles, e incluso resistirse a aceptarlos.

Fuentes: Zubair (2001 y 2004).

Cuadro 5.2: Los cuatro pilares del aprendizaje en relación con las poblaciones indígenas

Aprender a ser: derecho a la autodefinición y la autoidentificación.	Las poblaciones indígenas tienen derecho a interpretar su historia, así como a recibir una enseñanza en su propio idioma.
Aprender a conocer: derecho a conocerse a sí mismos.	Las poblaciones indígenas poseen sus propios sistemas educativos no formales, que son compatibles con su modo de vida. La educación formal y la imposición de valores ajenos a sus sociedades les han denegado a menudo este conocimiento.
Aprender a hacer: derecho al autodesarrollo.	Las concepciones de las poblaciones indígenas acerca del desarrollo están indisolublemente vinculadas a la cultura, la educación, el medio ambiente y la autodeterminación. El desarrollo sostenible de las poblaciones indígenas sólo es posible si se respetan sus lenguas y culturas.
Aprender a vivir juntos: derecho a la autodeterminación.	Esto supone el derecho a poder organizar las relaciones entre las poblaciones indígenas y el conjunto de la sociedad con arreglo a criterios que no deben ser objeto de una definición unilateral por parte de la sociedad dominante, sino que han definirse en consulta con ellas.

Fuente: IUE (1997a).

Estos dos estudios ponen de relieve la posible repercusión de los programas de alfabetización de adultos en las relaciones entre hombres y mujeres. En Pakistán, por ejemplo, gracias al aprendizaje de la lectura y la escritura, las mujeres empezaron a dedicar tiempo libre a su vida privada. Esta actitud no se daba anteriormente en la cultura predominante (Recuadro 5.2).

Preservación de la diversidad cultural

Los programas de alfabetización de adultos pueden contribuir a preservar la diversidad cultural. En particular, los que se imparten en lenguas minoritarias mejoran la capacidad de las personas para participar en su propia cultura. Esto se ha podido observar en programas realizados en Botswana (Chebanne y otros, 2001), así como entre los orang asli de Malasia (Chupil, 2003), los karen de Myanmar (Norwood, 2003), los limbu de Nepal (Subba y Subba, 2003) y los maoríes de Nueva Zelandia (Tarawa, 2003), cuando se incitó a los educandos a escribir cuentos tradicionales.

El Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) ha interpretado los “cuatro pilares de la educación a lo largo de toda la vida para el siglo XXI”, definidos en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors y otros, 1996), y los ha aplicado a la situación de los derechos humanos en los pueblos indígenas. Los principios que entrañan esos “cuatro pilares” deberían servir de base para la concepción de programas de alfabetización de adultos planeados con esmero y adaptados al contexto cultural, con miras a contribuir a la preservación de los derechos culturales de los pueblos indígenas (Cuadro 5.2).

Beneficios sociales

La práctica de las competencias básicas adquiridas en lectura, escritura y cálculo puede ayudar a las personas a adquirir muchas otras aptitudes para permanecer en buen estado de salud y vivir más tiempo, aprender a lo largo de toda la vida, controlar su comportamiento genésico, criar hijos saludables y educarlos. Los beneficios sociales que conlleva la mejora de los niveles de alfabetización pueden ser muy importantes, por ejemplo la prolongación de la esperanza de vida, la disminución de la mortalidad infantil y la mejora de la salud de los niños. Aunque los trabajos de investigación no se suelen centrar en los beneficios de la alfabetización propiamente dicha, sino más bien en los de la educación, están empezando a mostrar los efectos positivos de los programas de alfabetización de adultos con un número creciente de datos empíricos.

Salud

Una serie cada vez mayor de trabajos de investigación longitudinales indica que los efectos positivos de los programas de alfabetización en la salud son comparables, e incluso superiores en algunos casos, a los de la educación formal. En Nicaragua, por ejemplo, las estadísticas señalan que la mortalidad infantil en las familias en que las mujeres han cursado un programa de alfabetización de adultos es mucho más baja que en las familias que no se han beneficiado de esos programas. Además, en las familias beneficiarias de los programas de alfabetización la disminución de la mortalidad es aún mayor que en aquellas donde las mujeres han cursado estudios primarios (Sandiford y otros, 1995). En Bolivia, las mujeres que han participado en programas de alfabetización y educación básica para adultos aventajan a las demás mujeres en conocimientos y comportamientos acerca de la salud. Además, suelen consultar más a los médicos acerca de su salud y la de sus hijos, adoptan medidas preventivas como la vacunación y conocen mejor los métodos de planificación familiar (Burchfield y otros, 2002b). Aunque llegó a conclusiones análogas, un estudio efectuado en Nepal no pudo establecer un nexo evidente entre ese tipo de resultados y la participación en programas de alfabetización, porque las mujeres del grupo de control formado por las no participantes –al igual que las participantes mismas– habían tenido acceso a información sobre la salud gracias a emisiones de radio y otras intervenciones (Burchfield y otros, 1998). En México, las mujeres analfabetas o con conocimientos muy rudimentarios de lectura y escritura tropiezan con grandes dificultades para comprender las explicaciones verbales del personal médico acerca de todo lo relacionado con la salud (Dexter y otros, 1998).

Los estudios cualitativos a pequeña escala muestran cómo la alfabetización influye en creencias culturales que, a su vez, tienen repercusiones en la salud. Así ocurre en Nigeria, por ejemplo, en lo que respecta la mutilación genital femenina (Egbo, 2000). No obstante, esos estudios indican que los programas de alfabetización concebidos con la intención de difundir información acerca de la salud sólo tienen una eficacia limitada en este ámbito, porque los educandos conceden al aprendizaje de la lectura y la escritura mucha más importancia que a la adquisición de conocimientos sanitarios (Robinson-Pant, 2005). Los cambios en los comportamientos dependen más de la evolución de las actitudes y los valores que de la adquisición de nuevos conocimientos. En el Capítulo 3 se abordan las relaciones entre la educación, la alfabetización y el sida.

Comportamiento genésico

La correlación entre la educación –en particular, la educación de la mujer– y la disminución de la fertilidad está perfectamente demostrada. Desde que fue puesto de manifiesto por Cochrane (1979) y Wheeler (1980), este fenómeno se ha podido comprobar sistemáticamente en las encuestas por país y los estudios comparados entre países. Por ejemplo, los trabajos efectuados sobre la base de las DHS han llegado a la conclusión de que a un aumento del 10% de la TBE en la enseñanza primaria corresponde, por término medio, una disminución de 0,1 hijo en la tasa total de fertilidad, y de que a un incremento del 10% de la TBE en secundaria corresponde una disminución de 0,2 hijo (Hannum y Buchmann, 2003, pág. 13). Sin embargo, la forma en que se establece esa correlación se presta a muchas controversias y muchos se preguntan en qué medida se trata de un nexo causal. Los mecanismos por medio de los cuales la educación puede reducir la tasa de fertilidad comprenden los efectos de la educación en la autonomía de las mujeres, la mortalidad infantil, el estado de salud de los hijos, la elección del cónyuge, la edad de contraer matrimonio, el trabajo de la mujer fuera del hogar y los gastos en la educación de los hijos.

Algunos de estos mecanismos son también aplicables a los programas de alfabetización de adultos, en función de la edad de los participantes. No obstante, no se han efectuado por desgracia suficientes trabajos de investigación sobre los efectos de estos programas en las tasas de fertilidad.

Educación

En el ámbito de la educación, la alfabetización aporta los beneficios considerables ya expuestos ampliamente en el Capítulo 1. En este capítulo se puso de manifiesto la interdependencia entre los seis objetivos de la EPT y, más concretamente, se mostró que los padres instruidos gracias a la escolarización o los programas de educación de adultos tienden más a enviar a sus hijos a la escuela y están en mejores condiciones para ayudarles durante su escolaridad.

Se ha creído tradicionalmente que la alfabetización facilitaba el desarrollo del razonamiento abstracto, pero hoy en día esto parece menos probable. Tal como muestran varios estudios realizados en Estados Unidos, Filipinas, Marruecos y Liberia, ese tipo de razonamiento es sobre todo un resultado de la escolarización formal (Scribnet y Cole, 1981; Wagner, 1993; Bernardo, 1998; y Heath, 1983, respectivamente). En general, “es probable que los efectos de la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo estén más determinados por la educación formal, la socializa-

En México, las mujeres analfabetas o con conocimientos muy rudimentarios de lectura y escritura tropiezan con grandes dificultades para comprender las explicaciones verbales del personal médico acerca de todo lo relacionado con la salud.

Las participantes en los programas de alfabetización pueden hacerse escuchar más en el hogar cuando se discuten cuestiones de interés para la familia, porque han adquirido el hábito de expresarse en ese "espacio público" que es la clase.

ción y las prácticas culturales de una sociedad determinada que por la alfabetización propiamente dicha" (Patel, 2005).¹⁰ No obstante, la alfabetización ayuda a las personas a comprender informaciones y enunciados descontextualizados, tanto orales como escritos.

Igualdad entre los sexos

La mayoría de los programas de alfabetización no están destinados a los dos sexos, sino esencialmente a las mujeres. De ahí que sea difícil tratar en ellos la cuestión de la igualdad entre los sexos de forma directa y global. Por eso, se limitan a abordar las desigualdades de que son víctimas las mujeres, en vez de centrarse en la igualdad entre los sexos. La participación en programas de alfabetización de adultos permite a las mujeres: acceder a ámbitos tradicionalmente regentados por los hombres y disputárselos, por ejemplo los sectores profesionales mayoritariamente masculinos; aprender el lenguaje del poder y de las élites, monopolizado anteriormente por los hombres en la época en que sólo ellos tenían acceso a la educación formal; y participar en la administración del dinero del hogar. Por ejemplo, las mujeres de Uganda han empezado a aprender recientemente el inglés y las de Bangladesh el "posh bangla", dos lenguas asociadas al poder en cada uno de esos países (Fiedrich y Jellema, 2003). Gracias a la alfabetización, en algunos hogares de Bangladesh las mujeres pueden intervenir en un ámbito que antes controlaban exclusivamente los hombres: la administración de los recursos financieros de la familia (Maddox, 2005). En la India, la evaluación de un programa de alfabetización en el que se utilizó el método preconizado por la Campaña de Alfabetización Total mostró que "las educandas tienen un gran deseo de aprender y aprecian el hecho de asistir a los cursos de alfabetización, porque les brindan la oportunidad de encontrarse con otras personas y estudiar en grupo; por lo cual cabe concluir que esos cursos ofrecen a las mujeres un espacio social fuera del hogar" (Patel, citado en UNESCO, 2003c, pág. 142). Muchas mujeres declaran que el aprendizaje de la lectura y la escritura y la asistencia a cursos de alfabetización constituyen de por sí una amenaza para el esquema imperante de las relaciones entre hombres y mujeres (Horsman, 1990; y Rockhill, 1987).

Las participantes en los programas de alfabetización pueden hacerse escuchar más en el hogar cuando se discuten cuestiones de interés para la familia, porque han adquirido el hábito de expresarse en ese "espacio público" que es la clase. Sin embargo, esto puede variar en función del contexto y del tipo de decisiones que se vayan a adoptar. Según una serie de estudios de casos muy detalla-

dos realizada por Robinson-Pant (2005), una mujer recién alfabetizada puede ser capaz de decidir que sus hijas vayan a la escuela, pero no tendrá la suficiente seguridad en sí misma para imponerse en las cuestiones relacionadas con la planificación familiar. Asimismo, gracias a los programas de alfabetización las mujeres pueden cobrar conciencia de las posibilidades que les ofrece la prosecución de su educación, o informarse de los métodos de prevención del sida, aunque les siga resultando difícil imponer cambios efectivos en sus hogares. Las mismas barreras sociales que en su momento les impidieron ir a la escuela, por ejemplo, pueden seguir siendo un obstáculo para que accedan a un nivel de instrucción que vaya más allá del adquirido en los programas de alfabetización. No obstante, se han dado muchos casos en que los programas de alfabetización han provocado una movilización social por el hecho de haber abordado la cuestión de la igualdad entre los sexos en el plano comunitario. Por ejemplo, en la India han suscitado campañas contra el consumo de bebidas alcohólicas por parte de los hombres (Dighe, 1995; y Khan-dekar, 2004) y en favor de recurrir a la justicia para protegerse contra las violencias (D'Souza, 2003; y Monga, 2000).

Beneficios económicos¹¹

Los beneficios económicos generados por la educación se han estudiado ampliamente, sobre todo en lo que se refiere al incremento de los ingresos individuales y el crecimiento económico.

Crecimiento económico

Está sólidamente demostrado que la educación es un importante factor determinante de los ingresos individuales, junto con la experiencia profesional. Si el número de años escolarización sigue siendo la variable utilizada con mayor frecuencia, algunos estudios recientes recurren también a la evaluación de las competencias cognitivas, utilizando por regla general las puntuaciones conseguidas en pruebas de lectura, escritura y cálculo. Esos estudios muestran que la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo tiene una repercusión positiva en los ingresos, cualquiera que sea el número de años de escolarización cursados. Los estudios acerca de los efectos de los programas de alfabetización son, por desgracia, mucho más escasos. Aunque parezca sorprendente, diversos motivos hacen que sea difícil establecer una relación entre el desarrollo de la educación y el crecimiento económico. Tras haber repasado los trabajos de investigación a este respecto, Hannum y Buchmann (2003) emiten la hipótesis de que las conclusiones aparentemente discrepantes de los mismos podrían derivarse

10. Esta conclusión suscita toda una serie de interrogantes sobre la elaboración de los programas de alfabetización de adultos. En efecto, parece deseable que contribuyan a fomentar el desarrollo del razonamiento abstracto.

11. Esta sección se basa en el trabajo de Cameron y Cameron (2005).

“no sólo de lo difícil que resulta efectuar la distinción entre los efectos del crecimiento económico en la educación y los efectos del crecimiento de ésta última en el primero, sino también de la posible existencia de otros factores que impulsan a la vez el desarrollo de la educación y el crecimiento económico”. Según Krueger y Lindahl (2000), el problema estriba sobre todo en los errores de medición en los datos sobre la educación, así como en el periodo de tiempo considerado. Estos autores muestran que el incremento de la escolarización no tiene ninguna influencia a corto plazo en el crecimiento económico, aunque sí se observa un efecto estadísticamente significativo a largo plazo (entre 10 y 20 años). Otros estudios llegan a la conclusión de que las economías con mayores reservas de capital humano o índices de acumulación más elevados de este tipo de capital experimentan un crecimiento más rápido.¹² No obstante, en un importante artículo de Pritchett (2001) se saca la conclusión de que el desarrollo de la educación no ha sido un factor de crecimiento económico por falta de un entorno institucional apropiado.

Varios estudios han acometido la ardua empresa de diferenciar el impacto de la alfabetización y el de la educación en el desarrollo económico. En un estudio reciente sobre el nexo entre la alfabetización y el crecimiento económico, efectuado sobre la base de los datos recogidos en la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos¹³ (EIAA), Coulombe y otros (2004) llegan a la conclusión de que las diferencias entre los niveles medios de competencias de los países de la OCDE explicaban el 55% de las disparidades entre los índices de crecimiento económico en el periodo 1960-1994. Esto quiere decir que las inversiones destinadas a aumentar el nivel medio de competencias podrían generar beneficios económicos considerables. Además, según este estudio, las mediciones directas del capital humano, basadas en las puntuaciones obtenidas en los tests de alfabetización, son más pertinentes que los índices basados en el número de años de escolaridad para explicar el crecimiento de la producción por habitante y persona activa.

Entre los estudios que han examinado específicamente el nexo entre la alfabetización y el crecimiento económico, cabe mencionar los siguientes:

- El estudio de Barro (1991), en el que este autor, basándose en datos internacionales correspondientes al periodo 1960-1985, llega a la conclusión de que tanto la tasa de alfabetización de los adultos como la tasa de escolarización tienen efectos positivos en el crecimiento económico.
- La obra de Bashir y Darrat (1994), relativa al mismo periodo 1960-1985 y centrada en el estudio de 32 países islámicos en desarrollo,

llega a una conclusión análoga a la del estudio precedente.

- En el estudio de Hanushek y Kimko (2000) centrado en 31 países, se muestra una sólida correlación sistemática entre el crecimiento económico y los resultados logrados por los alumnos en matemáticas y ciencias. No obstante, esa correlación es menos sólida cuando: a) se excluye del análisis a la República de Corea, Singapur, Hong Kong y Taiwan, países con un fuerte crecimiento y excelentes resultados de los alumnos en el periodo examinado; y b) se considera la fase más reciente del periodo examinado, en la que se produjo una desaceleración del crecimiento económico en muchos países asiáticos. Esto induce a pensar que quizás no exista una relación causal entre el crecimiento económico y los resultados conseguidos por los alumnos en matemáticas y ciencias (Ramirez y otros, 2003);
- En el estudio referente a 44 países africanos realizado por Naudé (2004) sobre la base de datos agrupados para el periodo 1970-1990, se llega a la conclusión de que la alfabetización figura entre las variables que tienen repercusiones positivas en el crecimiento del PIB por habitante.

Otros dos estudios inducen a pensar que el impacto de la alfabetización en el crecimiento económico depende del nivel de alfabetización inicial. Azariadis y Drazen (1990) han puesto de manifiesto la existencia de un efecto de umbral: los países que han experimentado un importante crecimiento económico gracias a las transferencias de tecnología son aquellos que inicialmente habían alcanzado una tasa de alfabetización del 40% por lo menos. Estas conclusiones recuerdan las de los estudios sobre la modernización efectuados en el decenio de 1960 por especialistas en historia económica.¹⁴ Sachs y Warner (1997) han puesto de manifiesto una relación estadísticamente significativa en forma de curva en S, en la que el efecto máximo se produce cuando las tasas de alfabetización no son ni muy altas ni muy bajas. Esto parece indicar que los cambios poco importantes no tienen repercusiones en el crecimiento económico en los niveles más altos y más bajos, pero sí pueden tener efectos importantes en los niveles intermedios que son característicos de muchos países en desarrollo.

Por consiguiente, aunque hay elementos que prueban que el crecimiento económico guarda relación con la alfabetización y la educación, los mecanismos de esa relación no se han podido desentrañar satisfactoriamente. Hoy en día, el aporte de la educación a la eficiencia económica se basa en cierta medida en la índole misma del proceso de crecimiento, en el que las nuevas tecnologías y la mano de obra calificada son

Hoy en día, el aporte de la educación a la eficiencia económica se basa en cierta medida en la índole misma del proceso de crecimiento, en el que las nuevas tecnologías y la mano de obra calificada son elementos complementarios.

12. Véanse, por ejemplo, Barro (1991), Petrakis y Stamatakis (2002), Poot (2000), Sylwester (2000) y Loening (2002).

13. Esta encuesta sobre la alfabetización y otras más se presentan en el Capítulo 7.

14. Véase, por ejemplo, Rostow (1960).

La puntuación media conseguida en los tests de alfabetización por una población determinada constituye un indicador de crecimiento mejor que el porcentaje de esa población que obtiene puntuaciones muy altas.

elementos complementarios. El Recuadro 5.3 ilustra la importancia de la alfabetización en lo que respecta a la transferencia y utilización de tecnologías en el caso de Viet Nam. Además, las economías tienden actualmente a basarse menos el capital físico o los recursos naturales y mucho más en el conocimiento, que se caracteriza por efectos de red muy potentes. Cuantas más personas tengan acceso al conocimiento, tanto más considerables serán los beneficios económicos. Por eso, la puntuación media conseguida en los tests de alfabetización por una población determinada constituye un indicador de crecimiento mejor que el porcentaje de esa población que obtiene puntuaciones muy altas (Coulombe y otros, 2004). En otras palabras, un país que se dedique a fomentar la adquisición de sólidas competencias en lectura, escritura y cálculo por parte del conjunto de su población, logrará impulsar el crecimiento económico y el bienestar mejor que un país en el que se dé una disparidad acusada entre grupos muy alfabetizados y grupos poco alfabetizados.

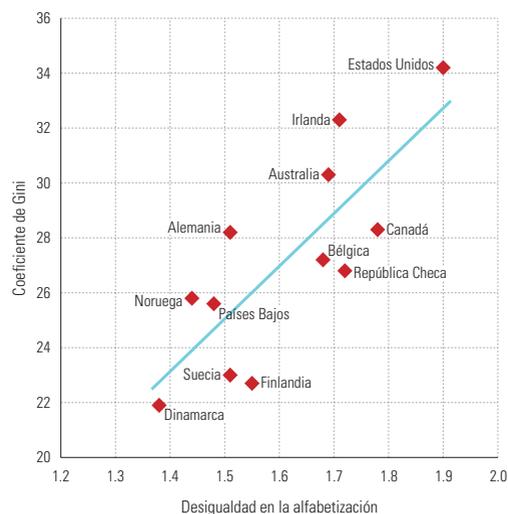
La alfabetización no sólo guarda relación con el crecimiento económico, sino también con las desigualdades económicas, tal como puede verse en el Gráfico 5.1 relativo a los 12 países que han participado en la EIAA. En efecto, las disparidades mayores en las tasas de alfabetización entre los deciles más ricos y los más pobres van unidas a mayores grados de desigualdad en los ingresos. Este fenómeno puede significar que la alfabetización tiene un efecto en la desigualdad, o indicar simplemente que los países que toleran más difícilmente las desigualdades económicas son los que aplican políticas de alfabetización más enérgicas en beneficio de los más desposeídos.

Recuadro 5.3 Inversiones y alfabetización en Viet Nam

Los bajos salarios y las elevadas tasas de alfabetización en determinadas regiones de Viet Nam las han hecho más atractivas que otras para los inversionistas. Un análisis de las variaciones regionales en función de las inversiones y las tasas de alfabetización en el periodo 1988-1993 ha puesto de manifiesto la existencia de un nexo entre las inversiones y la alfabetización. Aunque una gran proporción de la población vietnamita tiene acceso a la educación básica, los niveles de formación y aprovechamiento escolar varían según las provincias y regiones. Por ejemplo, en el norte del país los resultados son mejores que en el sur. Por consiguiente, es variable, según las regiones, la capacidad de la mano de obra para participar en los sectores productivos modernos donde se efectúan inversiones extranjeras directas. En el sector de la industria manufacturera, la calidad de las infraestructuras es un criterio determinante para los inversionistas extranjeros, pero éstos tienen también muy en cuenta el capital humano, de tal manera que las perspectivas en materia de inversiones son mucho más prometedoras en las provincias con tasas de alfabetización más altas.

Fuente: Anh y Meyer (1999).

Gráfico 5.1: Desigualdades en los ingresos y la alfabetización en los países de la OCDE (1994-1998)



Nota: El coeficiente de Gini se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos. La desigualdad en la alfabetización se mide por la relación entre la tasa de alfabetización del noveno decil de la distribución de ingresos y la tasa que corresponde al primer decil.

Fuentes: EIAA, 1994-1998; y OCDE (1999).

Rendimientos de la inversión

Los trabajos de investigación existentes no permiten averiguar fácilmente si los beneficios generados por las inversiones en la educación básica de los adultos son superiores o inferiores a los producidos por las inversiones en la educación formal. En algunos países, después de asistir durante un año a cursos de educación básica, los adultos consiguen en los tests normalizados mejores resultados que los alumnos del tercer y cuarto grado de primaria (Oxenham y Aoki, 2002). En función de los costos respectivos, la educación básica de los adultos puede ser, por lo tanto, rentable. En efecto, se ha mostrado que el nivel de adquisiciones cognitivas de los participantes en los programas de alfabetización era equivalente al de los conocimientos adquiridos al cabo de cuatro años de escolarización en primaria (Oxenham, 2003).

Según un estudio sobre cuatro proyectos de alfabetización realizados en tres países (Bangladesh, Ghana y Senegal) entre 1997 y 2002, el costo por adulto alfabetizado representa entre un 13% y un 33% del costo de cuatro años de enseñanza primaria (Cuadro 5.3). En realidad, en la mayoría de esos países los escolares necesitan más de cuatro años para terminar los cuatro primeros grados de primaria y, por eso, el costo real de la escolarización es verosímilmente más elevado. Es interesante señalar que, si bien no son tan espec-

taculares, estos resultados son coherentes con las conclusiones de los estudios comparados de los costos correspondientes que se efectuaron hace 30 años en el marco del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (UNESCO/PNUD, 1976). Según esos estudios, en siete de cada ocho países examinados el costo de la alfabetización por educando adulto alfabetizado era sensiblemente inferior –entre un 85% y un 2%– al costo de la enseñanza primaria. Sólo en un país el costo de la escolarización era más bajo.

En los últimos años, la rentabilidad relativa de las inversiones en la enseñanza primaria con respecto a las efectuadas en otros niveles de enseñanza ha suscitado encendidas polémicas. Además, es posible que se hayan sobreestimado los beneficios de la educación. Como quiera que sea, en un examen reciente de los trabajos de investigación realizados sobre esta cuestión se llega a la conclusión de que los efectos de la educación en los ingresos individuales son innegablemente positivos y considerables con respecto a los beneficios generados por inversiones de otro tipo (Harmon y otros, 2003). Uno de los pocos estudios encaminados a evaluar la rentabilidad específica de los programas de alfabetización de adultos se refiere a tres países donde se ejecutan proyectos financiados por el Banco Mundial (Oxenham, 2003). El Programa Nacional de Alfabetización Funcional de Ghana, ejecutado en 1999, consiguió un índice de rendimiento de la inversión a nivel personal de un 43% en el caso de las mujeres y de un 24% en el de los hombres, mientras que el rendimiento a nivel social fue, respectivamente, de un 18% y un 14%. El índice de rendimiento se calculó sobre la base de diferenciales en los perfiles de ingresos. Un programa ejecutado en Indonesia generó un rendimiento de un 25% aproximadamente, mientras que el de la enseñanza primaria se cifró en un 22%. En este caso concreto, los rendimientos se evaluaron midiendo el índice de aumento de los ingresos personales con respecto al índice de aumento del costo de la formación. En Bangladesh, el índice de rendimiento a nivel personal de un programa alcanzó, por término medio, un 37%. Aunque sean inciertas, estas evaluaciones inducen a pensar que las inversiones son rentables y que las competencias adquiridas por los pobres en los programas de alfabetización les permiten aumentar sus ingresos y salir de la pobreza. Otro estudio efectuado en Ghana se ha centrado en las repercusiones que la participación en los programas de alfabetización de adultos tiene en el consumo de los hogares. Cuando un miembro por lo menos de un hogar determinado ya ha tenido acceso a un nivel cualquiera del sistema educativo formal, la participación en esos programas no entraña diferencia alguna entre los

Cuadro 5.3: Comparación del costo de la alfabetización de adultos con el de la enseñanza primaria

País	Costo por alfabetizado (en dólares constantes de 1996)	Costo par alfabetizado en porcentaje del costo estimado de años de enseñanza primaria
Bangladesh	20.40	33.3
Ghana – Programa 1	27.59	13.3
Ghana – Programa 2	37.07	17.8
Senegal	97.78	15.0

Fuente: Oxenham (2003).

hogares. En cambio, cuando ningún miembro de un hogar se ha beneficiado de la educación formal esa diferencia es espectacular. En efecto, teniendo en cuenta todas las demás variables pertinentes, en los hogares donde un miembro ha asistido a un programa de alfabetización el consumo es un 57% más elevado que en aquellos donde ninguna persona ha ido a cursos de alfabetización (Blunch y Pörtner, 2004). En Ghana, por regla general, sólo el nivel de instrucción del miembro de la familia que ha cursado más estudios tiene una repercusión en la generación de ingresos (Joliffe, 2002).

Los escasos datos empíricos disponibles indican, por consiguiente, que la rentabilidad de las inversiones en los programas de alfabetización de adultos es en general comparable –y aún más, favorablemente comparable– a la rentabilidad de las inversiones en la enseñanza primaria. En la práctica, el costo de oportunidad que representa la escolarización de un niño es, por regla general, inferior al generado por la participación de un adulto en un programa de alfabetización. No obstante, la rentabilidad es más inmediata en el caso de un adulto, porque éste participa ya en la vida laboral de uno u otro modo.

Conclusión

Tal como se ha expuesto en el presente capítulo, la alfabetización es un derecho que aporta beneficios específicos, independientemente de que se obtengan mediante la escolarización formal o la participación en programas de alfabetización de adultos. Parece ser que los programas para los adultos aportan beneficios que van más allá de los obtenidos con la escolarización, especialmente en lo que respecta a la adquisición de mayor autoestima y autonomía de la persona. Como los escasos datos disponibles indican que esos programas son tan rentables como la escolarización en primaria, se suscita la importante cuestión de saber por qué motivos se han descuidado hasta un periodo reciente las inversiones en ellos.¹⁵

Los programas para los adultos aportan beneficios que van más allá de los obtenidos con la escolarización.

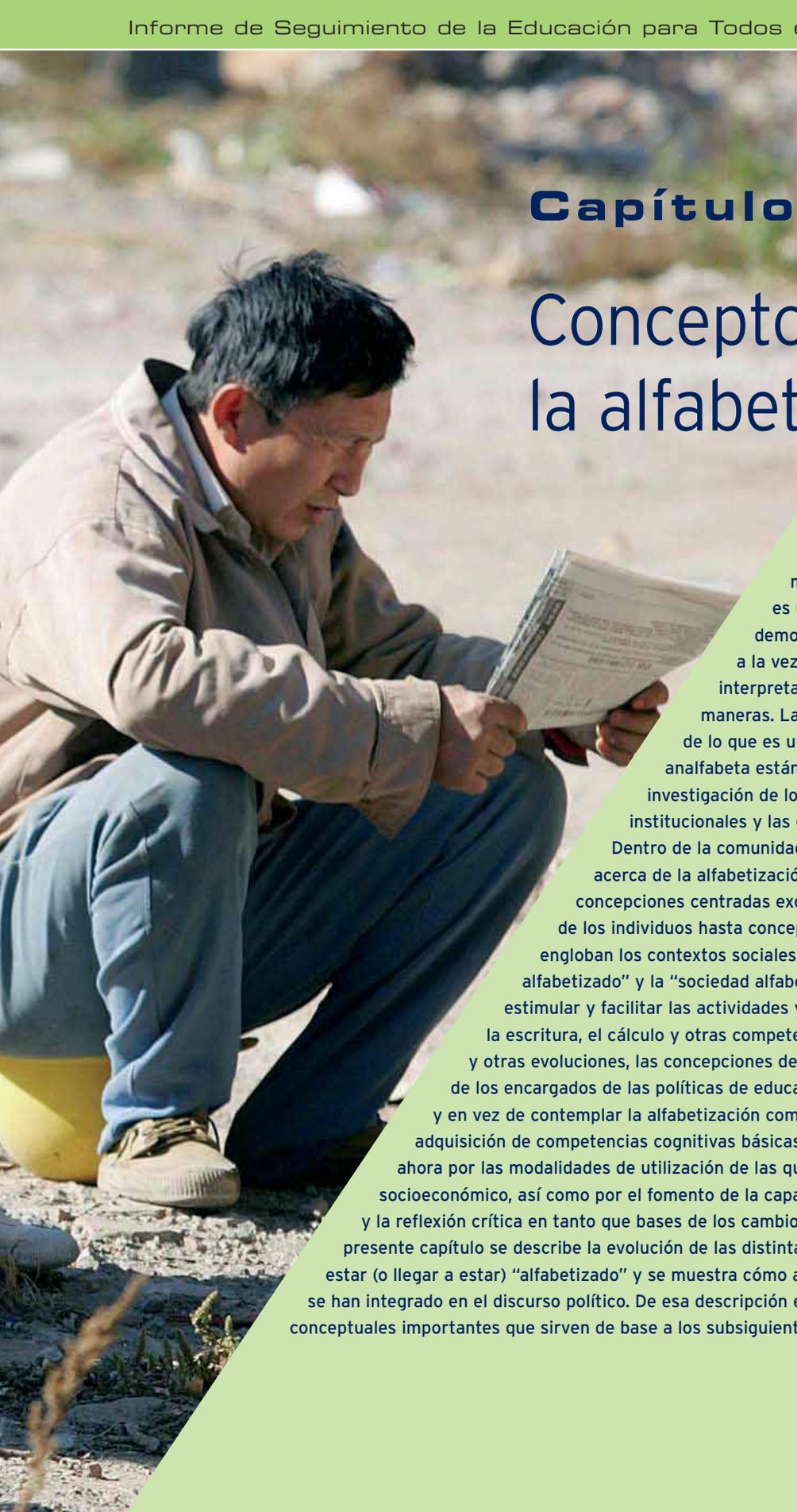
15. Con respecto a la relativa negligencia con que se han tratado algunos objetivos de la EPT, comprendido el relativo a alfabetización, véase el Capítulo 1.

Obreros de la construcción emigrantes leyendo el periódico a la hora del almuerzo en Beijing (China).



Capítulo 6

Conceptos de la alfabetización



A primera vista, “alfabetización” parece ser un término que todo el mundo comprende. Sin embargo, es un concepto que no sólo ha demostrado ser complejo y dinámico a la vez, sino que además se sigue interpretando y definiendo de múltiples maneras. Las nociones que la gente tiene de lo que es una persona alfabetizada o analfabeta están influidas por los trabajos de investigación de los estudiosos, los programas institucionales y las experiencias personales. Dentro de la comunidad de los estudiosos, las teorías acerca de la alfabetización han ido evolucionando desde concepciones centradas exclusivamente en los cambios de los individuos hasta concepciones más complejas, que engloban los contextos sociales en sentido lato (el “entorno alfabetizado” y la “sociedad alfabetizada”), susceptibles de estimular y facilitar las actividades y prácticas de la lectura, la escritura, el cálculo y otras competencias básicas. Debido a esa y otras evoluciones, las concepciones de la comunidad internacional de los encargados de las políticas de educación se han ampliado también, y en vez de contemplar la alfabetización como un mero proceso de adquisición de competencias cognitivas básicas, esa comunidad se interesa ahora por las modalidades de utilización de las que contribuyen al desarrollo socioeconómico, así como por el fomento de la capacidad de concienciación social y la reflexión crítica en tanto que bases de los cambios personales y sociales. En el presente capítulo se describe la evolución de las distintas formas de concebir lo que es estar (o llegar a estar) “alfabetizado” y se muestra cómo algunas variantes de esas ideas se han integrado en el discurso político. De esa descripción emergen diversas distinciones conceptuales importantes que sirven de base a los subsiguientes análisis del Informe.

El sentido inicial del vocablo inglés *literacy* difiere del de sus traducciones en otros idiomas.

Definir y conceptualizar la alfabetización

A lo largo de la historia, en la lengua inglesa el vocablo *literate* sirvió para designar a la persona “familiarizada con la literatura”, o en general a todo individuo “que ha recibido una buena educación e instrucción”. Tan sólo a partir de finales del siglo XIX se empezó a utilizar para designar la aptitud para leer y escribir un texto, conservando al mismo tiempo su sentido más lato de “cultivado o instruido en uno a varios ámbitos particulares”. Por eso, el sentido inicial del vocablo inglés *literacy* difiere del de sus traducciones en otros idiomas (véase el Recuadro 6.1 para los términos utilizados por la lengua francesa).

Desde mediados del siglo XX, los estudiosos han dedicado una gran atención a la definición de la alfabetización y sus trabajos han tenido repercusiones directas en los enfoques de las prácticas y políticas (Fransman, 2005).¹ Algunos especialistas universitarios en disciplinas tan diversas como la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, la filosofía y la historia han entablado debates prolongados, y a veces muy polémicos, sobre el sentido y la definición del término “alfabetización” y su relación con los conceptos más amplios de educación y conocimiento. Teniendo

en cuenta esos debates –que todavía no se han dado por terminados– y las principales tradiciones, críticas y enfoques de la alfabetización, en esta sección se presentan cuatro concepciones diferentes de ésta:

- la alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
- la alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
- la alfabetización como proceso de aprendizaje; y
- la alfabetización como texto.

Estos cuatro ámbitos generales de estudio tienen en cuenta prácticamente todas las concepciones teóricas de la alfabetización.²

La alfabetización como conjunto de competencias

Lectura, escritura y competencias verbales

El concepto más corriente de la alfabetización es que ésta constituye un conjunto de competencias palpables –en particular, de competencias cognitivas en lectura y escritura– que son independientes del contexto en que se han adquirido y del medio al que pertenece la persona que las ha adquirido. Los estudiosos siguen sin ponerse de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de adquirir esas competencias: unos preconizan el enfoque “fonético” y otros el de la “lectura como búsqueda del sentido”.

Recuadro 6.1 Términos empleados en francés para traducir el vocablo inglés *literacy*

En francés se suelen emplear los términos *alphabétisme* [“alfabetismo”] y *analphabétisme* [analfabetismo] para traducir respectivamente los vocablos ingleses *literacy* e *illiteracy*, mientras que el término *alphabétisation* se refiere al “aprendizaje del ‘alfabetismo’” y se utiliza en Francia para designar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Hasta principios del decenio de 1980, Francia consideraba que el analfabetismo era un problema que afectaba a la población emigrada de África del Norte y el África Subsahariana. Sin embargo, aunque los franceses hayan utilizado los términos de *analphabétisme* [analfabetismo] y *alphabétisation* [alfabetización] para designar lo que estimaban como un problema de “alfabetismo” de los emigrantes, en realidad ese problema estribaba en una capacidad insuficiente para leer y escribir el francés como segundo idioma, que afectaba sobre todo a los emigrantes de la segunda generación y, en menor medida, a los emigrantes y los franceses que hablan una lengua regional, por ejemplo los vascos, catalanes y bretones.

En 1981, el informe Oheix sobre la pobreza señaló que las competencias de muchos franceses en lectura y escritura eran limitadas. Por ese entonces, la asociación caritativa ATD Quart-Monde acuñó el término *illettrisme* [carencia de instrucción] para que los franceses pobres con competencias limitadas en lectura y escri-

tura no tuviesen la impresión de que se les comparaba a los trabajadores emigrados, calificados de *analphabètes* [analfabetos]. De esta manera, el término *illettrisme* ha acabado por designar a los que han cursado la totalidad o una parte de los estudios primarios franceses sin llegar a adquirir las competencias adecuadas. Posteriormente, se creó en Francia el *Grupo interministerial permanente de lucha contra la carencia de instrucción*, un órgano encargado de resolver este problema.

Recientemente, otros países –en especial los de habla inglesa– han contribuido a forjar nuevas concepciones de la alfabetización, mientras que en Canadá la Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos ha dado un nuevo significado al término *alphabétisme* [“alfabetismo”]. Se trata aquí del aprendizaje en un sentido lato, así como del dominio de la información para “desenvolverse bien en las sociedades del conocimiento –o de la información– que serán predominantes en el siglo XXI” (OCDE, 1997). Con arreglo a esta concepción, la alfabetización desempeña un papel funcional evidente en el contexto de la mundialización.

La última revisión de la noción del concepto de alfabetización en los países de habla francesa ha hecho su aparición inicial en Québec y se ha plasmado en el vocablo *littératie* y, con menor frecuencia, en su plural

1. La presente sección se basa esencialmente en los trabajos de investigación universitarios inspirados en la tradición de los países de habla inglesa, que han tenido una influencia preponderante en la política internacional en este ámbito. Las otras tradiciones teóricas más destacadas son las de los países de habla española, portuguesa y china.

2. Sólo queda excluida una teoría postmodernista de la alfabetización que la considera un instrumento de poder y opresión, legitimador del discurso dominante y amenazador para la supervivencia de las lenguas, culturas y conocimientos autóctonos. Esta concepción, según la cual la alfabetización es un instrumento de “fabricación de sentido”, se interesa por la visión y orientación últimas del “diseño de la alfabetización” que, desde su punto de vista, tiene por objeto convertir en norma el concepto occidental de la educación (Shikshantar, 2003).

Estas posiciones divergentes han dado lugar a lo que a veces se ha llamado “las guerras de la lectura” (Adams, 1993; Goodman, 1996; y Street, 2004). La atención puesta en el sentido ha sido sustituida recientemente por la atención “científica” prestada a la fonética, el reconocimiento de las palabras, la ortografía y el vocabulario. Este enfoque se ha orientado últimamente hacia la investigación –en el campo de las ciencias cognitivas– de las principales características de la memoria humana (por ejemplo, la forma en que el cerebro procesa los esquemas de lectura) y hacia técnicas como la formación a la sensibilización fonológica y la asignación de tareas de lectura cada vez más rápidas (Abadzi, 2003b y 2004).

La tendencia a dar prioridad a los principios “científicos” de la fonética ha conducido a afirmar que la escritura es la transcripción del lenguaje hablado y, por consiguiente, “superior” a éste. Asimismo, algunos mantienen que el sistema alfabético es superior, desde el punto de vista técnico, a otras formas de escritura porque es fonético y no se basa en imágenes para dar el sentido (Olson, 1994). Street (2004) señala que muchas de esas opiniones se basan en supuestos más profundos relativos a las consecuencias cognitivas del aprendizaje de la lectura y escritura. El argumento cognitivo se ha vinculado al desarrollo social en

littératies. Mientras que el singular de este vocablo se deriva de las nociones de la alfabetización de los países de habla inglesa defendidas por la OCDE y se refiere a las competencias que se estiman importantes para las “sociedades de la información”, el plural está íntimamente relacionado con la noción, también anglosajona, de “multialfabetizaciones” que utiliza, por ejemplo, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad de Moncton (Nueva Brunswick, Canadá) y que ha sido propuesta por el movimiento Nuevos Estudios sobre la Alfabetización (véase a este respecto la sección titulada *La alfabetización tal como se aplica, se práctica y se sitúa*).

En agosto de 2005, Francia ha adoptado el término *littérisme* para designar “la capacidad para leer y comprender un texto sencillo, así como para utilizar y comunicar una información escrita en la vida diaria”. Por consiguiente, esta capacidad denominada *littérisme*, concebida como antónimo de *illettrisme* [carencia de instrucción], se aproxima mucho a la noción inglesa de literacy, que comprende también las competencias en aritmética elemental.

Fuentes: Fernandez (2005); Limage (1986 y 2005); Ministerio de Cultura y Comunicación (2005); y OCDE/DRHC/Statistique Canada (1997).

Recuadro 6.2 Expresión oral

La noción anterior de “brecha importante” entre las sociedades orales y las letradas ha sido sustituida por la de “continuidad” de los modos de comunicación en diferentes sociedades e interacción dinámica constante entre distintos media (Finnegan, 1988). Dentro de una misma sociedad coexisten distintas formas de “oralidad” y alfabetización. Incluso la forma en que las personas las utilizan puede variar en función de la situación en que se hallen.

Tener en cuenta tanto las competencias de expresión oral como las de lectura y escritura tiene repercusiones importantes a la hora de sacar provecho de los programas de alfabetización. Por ejemplo, a partir del momento en que una labor en pro de la adquisición de autonomía por parte de las mujeres y niñas supone desarrollar sus competencias en expresión oral –esto es, su confianza en sí mismas para expresarse oralmente–, esa labor debe basarse en los conocimientos orales que ya poseen (Robinson, 2003). Por lo que respecta a las competencias básicas de aritmética, la mayoría de los educandos adultos saben contar oralmente y conocen algunas estructuras, además de poseer competencias en cálculo mental más o menos adaptadas a su vida diaria. En realidad, muchos adultos “analfabetos” –en particular las personas que se dedican a actividades comerciales– son mejores en cálculo mental que muchas personas “instruidas” (Archer y Cottingham, 1996a). Hay que tener en cuenta esas competencias y basarse en ellas.

El mantenimiento y el desarrollo de competencias orales pueden constituir un medio de preservación de las lenguas, habida cuenta de que hay muchas que carecen de un sistema de transcripción, o no se prestan fácilmente a ésta, y por lo tanto corren el peligro de extinguirse cuando los jóvenes se adaptan a las lenguas escritas utilizadas en el sistema escolar.

sentido lato, de tal forma que la alfabetización se convierte en una condición o instrumento del crecimiento económico, el “progreso” y la transición de culturas “orales” a culturas “letradas” (Goody, 1977; Ong, 1982; y Olson, 1977 y 1994).

La transición de los modos orales a los letrados tiene una repercusión fundamental en la conciencia humana. No sólo le permite a ésta representar palabras con signos, sino que imprime una forma lineal al pensamiento, proporcionando un marco crítico que posibilita el razonamiento analítico. Aunque la conciencia racional se suele considerar como un bien dado, esta concepción se deriva de una epistemología clásica que quizás es menos adecuada para las sociedades basadas en modos de pensamiento e interacción diferentes. Por consiguiente, es deseable una concepción de la alfabetización que se centre un tanto en las competencias verbales (Recuadro 6.2).

En el decenio de 1970, algunos especialistas en psicología social mantuvieron que muchos de los postulados relativos a la alfabetización en general estaban vinculados a la escritura en el medio escolar, y que de esa vinculación se derivaban serias limitaciones en la representación de la alfabetización, en particular en lo que respecta al argumento de que ésta mejora las facultades de raciocinio (Scribner y Cole, 1978; y Olson, 1977).

El concepto más corriente de la alfabetización es que ésta constituye un conjunto de competencias palpables, en particular, de competencias cognitivas en lectura y escritura.

La expresión “competencias elementales en cálculo” se ha utilizado para designar la aptitud para tratar, interpretar y comunicar información numérica, cuantitativa, espacial, estadística, e incluso matemática.

Competencias elementales en cálculo

Se suele considerar que el cálculo –y las capacidades que comprende– forman un complemento del conjunto de competencias abarcadas por la “alfabetización”, o constituyen un componente de la alfabetización propiamente dicha. En un reciente trabajo de investigación se señala que fue en 1959 cuando se acuñó el término inglés *numeracy* (en el informe Crowther presentado al Ministerio de Educación del Reino Unido), concebido como una “imagen refleja de la alfabetización”, para designar un nivel relativamente perfeccionado de lo que hoy en día se llama “alfabetización científica” (Coben y otros, 2003).

Se suele partir del supuesto de que las competencias en cálculo dependen de una educación sólida en matemáticas y de que su carencia es el resultado de una escolarización mediocre. La concepción de esas capacidades como “dominio limitado” –que destaca la necesidad de dotar a la población activa con capacidades mínimas en este ámbito– sigue siendo predominante y ha sido adoptada por muchos organismos nacionales e internacionales de evaluación (Coben y otros, 2003).

Los que se oponen a esta concepción señalan las peligrosas limitaciones del programa basado en competencias para enseñar a los adultos las matemáticas y las competencias elementales en cálculo (FitzSimmons, 2002, citado en Coben y

otros, 2003). Además, efectúan una distinción entre las concepciones de las competencias en cálculo basadas en resultados de aprendizaje estrechamente definidos –a las que caracterizan como enfoques de dichas competencias desde la perspectiva de los recursos humanos– y las concepciones que facilitan el desarrollo de un espíritu ciudadano crítico (Johnston y otros, 2002, citado en Coben y otros, 2003).

Más recientemente, la expresión “competencias elementales en cálculo” se ha utilizado para designar la aptitud para tratar, interpretar y comunicar información numérica, cuantitativa, espacial, estadística, e incluso matemática, según modalidades adecuadas a distintos contextos (Recuadro 6.3). Esta expresión se está utilizando cada vez más para designar las competencias que permiten una mejor participación en actividades sociales pertinentes (Evans, 2000).

Competencias que permiten acceder al conocimiento y la información

El término “alfabetización” se ha empezado a utilizar con una acepción mucho más vasta, en sentido metafórico, para designar otras competencias elementales, por ejemplo “alfabetización en información”, “alfabetización visual”, “alfabetización en medios de comunicación de masa” y “alfabetización científica”. Algunas organizaciones internacionales –en particular la OCDE por conducto de publicaciones como *Alfabetización en la era de la información* (2000) y *Alfabetización y sociedad del conocimiento* (1997)– han sido las impulsoras de la utilización de esas expresiones que han dado a luz nuevos vocablos en algunas lenguas, por ejemplo *littératie* en francés (Fernandez, 2005). El significado de esos conceptos es más bien diverso y cambiante, ya que van desde la concepción de la alfabetización como un conjunto de competencias esencialmente técnicas (perspectiva de la OCDE) hasta la idea de que esas competencias deben aplicarse de forma crítica para examinar el entorno de cada persona (por ejemplo, su lugar de trabajo y los medios informativos que consume) e impulsar el cambio social (Hull, 2003). Así, la “alfabetización en información” designa globalmente la aptitud para acceder a distintas fuentes de información y utilizarlas para satisfacer una necesidad de información. No obstante, la alfabetización se puede definir también como el conjunto complejo de competencias *críticas* que permite a los individuos expresarse, explorar, cuestionar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos y grupos en contextos tecnológicos en rápida mutación.

Algunos estudiosos consideran que el concepto más útil sería el de alfabetizaciones múltiples, es

Recuadro 6.3 Competencias en cálculo básicas: distintas situaciones

En un reciente estudio sobre la cuestión de las competencias en cálculo básicas se describen estos tres tipos de situaciones (Gal, 2000):

- Las *situaciones generadoras*, que obligan a las personas a contar, cuantificar, calcular o manipular de una u otra manera cifras, cantidades, artículos o elementos visuales para los que se requieren competencias lingüísticas en una u otra medida.
- Las *situaciones interpretativas*, que obligan a las personas a encontrar un sentido a mensajes verbales o basados en textos que, si bien se fundan en datos cuantitativos, no exigen una manipulación de cifras.
- Las *situaciones de decisión*, que “obligan a las personas a encontrar y examinar múltiples elementos de información para determinar una forma de actuar, por regla general en presencia de objetivos contradictorios, limitaciones o incertidumbres”.

Enseñar a los adultos competencias en cálculo básicas significa permitirles que “sepan desenvolverse con eficacia en múltiples tipos de situaciones como las descritas anteriormente”. La enseñanza de las competencias en cálculo básicas debe considerarse como un ámbito semiautónomo que se sitúa en el punto de intersección entre la lectura y la escritura, por un lado, y las matemáticas, por otro. En este ámbito, no sólo se deben tener en cuenta las cuestiones cognitivas, sino también las disposiciones y estilos cognitivos de los alumnos.

Fuentes: Gal (2000); y Coben y otros (2003).

decir, modos de “lectura del mundo” en contextos específicos relacionados con la tecnología, la salud, la información, los medios de comunicación de masa, las ciencias, etc. (véanse Street, 2003; Lankshear y Knobel, 2003; y Cope y Kalantzis, 2000). Este concepto se ha adoptado recientemente en el mundo de habla francesa –sobre todo en Quebec– y se ha designado con el término *littératies*, que abarca las múltiples formas revestidas por la alfabetización en comunidades minoritarias con identidades culturales en mutación (véanse los trabajos mencionados en Fernandez, 2005).

No obstante, la noción de alfabetizaciones múltiples no esta exenta de polémicas. Algunos señalan que, al ir acompañado de una larga retahíla de calificativos, el término “alfabetización” se ha desnaturalizado, mermándose así su referencia fundamental a las competencias en lectura (Jones, 1997; y Hull, 2003). Algunos responden a esta crítica haciendo hincapié en que *la lectura*, en sentido lato, sigue siendo la esencia del concepto de alfabetización. Así, la lectura puede significar no sólo el desciframiento y la comprensión de las palabras, sino también la interpretación de signos, símbolos, imágenes y sonidos que varían en función del contexto social (Cope y Kalantzis, 2000). En resumen, distintos contextos de la vida diaria presentan distintas exigencias en materia de alfabetización, distintas percepciones de ésta y distintas formas de poder y jerarquías de conocimientos (Barton y otros, 1999; y Street, 2003).

La alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa

Conscientes de los límites del enfoque de la alfabetización basada en las competencias, algunos estudiosos han tratado de centrarse en la *aplicación* de éstas de manera “pertinente”. Uno de los primeros esfuerzos coordinados en este sentido fue la elaboración del concepto de “alfabetización funcional”. En los decenios de 1960 y 1970, ese concepto hizo hincapié en el impacto de la alfabetización en el desarrollo socioeconómico.³ Las ideas acerca de la alfabetización funcional partían del supuesto de que la lectura, la escritura y el cálculo se podían enseñar como un conjunto universal de competencias aplicables por doquier, de que sólo había un tipo de alfabetización y de que todo el mundo tenía que aprender de la misma manera. La alfabetización se consideraba como un elemento neutro e independiente del contexto social.

Este concepto ha ido evolucionando a medida que los especialistas han aducido que las formas en que *se practica* la alfabetización varían en función del contexto social y cultural (Barton, 1974). Los trabajos de investigación etnográficos sobre las prácticas de alfabetización en contextos

particulares han aportado una contribución especial a la elaboración de este enfoque, que se suele conocer por la denominación de “Nuevos Estudios sobre la Alfabetización” (NEA) (Gee, 1999; Barton y Hamilton, 1999; Collins, 1995; Heath, 1993; y Street, 1998). En vez de concebir la alfabetización como una competencia técnica independiente del contexto, el enfoque NEA sostiene que se trata de una práctica social integrada en contextos de sociedad específicos y que incluso competencias presuntamente “objetivas” –por ejemplo, las relativas al cálculo– se pueden situar socialmente (Recuadro 6.4).

Entre los conceptos clave de este enfoque de la alfabetización figuran los *eventos* de alfabetización (“toda ocasión en la que un escrito es un componente de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos de interpretación”) y las *prácticas* de alfabetización (“prácticas y concepciones sociales de la lectura y la escritura”) (Street, 1984). El enfoque de la alfabetización *tal como se aplica, se practica y se sitúa* pone en tela de juicio la validez de las designaciones de las personas como “alfabetizadas” o “analfabetas”, habida cuenta de que está comprobado que muchas de las que se catalogan como analfabetas recurren considerablemente a prácticas de alfabetización con fines específicos en su vida diaria (Doronilla, 1996).

Algunos estudiosos consideran que el concepto más útil sería el de alfabetizaciones múltiples.

3. Con el tiempo esta expresión ha evolucionado considerablemente, tomando en consideración otros aspectos (por ejemplo, el personal, el cultural y el político).

Recuadro 6.4 Etnomatemáticas

El término etnomatemáticas abarca “las matemáticas practicadas en grupos culturales identificables” (Coben y otros, 2003) y los enfoques educativos adaptados a la práctica de esas formas de matemáticas. Las etnomatemáticas constituyen un campo de investigación antropológica, política y educativa, así como una práctica preconizada desde mediados del decenio de 1970 por el pedagogo brasileño Ubiratan d'Ambrosio, que ha sido desarrollada ulteriormente por Paulus Gerdes, Gelsa Knijnik y otros. Aunque a veces se pretende que las matemáticas son un lenguaje universal, su enseñanza se basa en gran medida en postulados y valores occidentales. El desarrollo de las etnomatemáticas como ámbito dinámico de investigación y práctica ha hecho que se admita cada vez más que las matemáticas pueden, al igual que el aprendizaje de la lectura y la escritura, insertarse en una serie de prácticas. Los estudios sobre las matemáticas populares, por ejemplo, han examinado los métodos con que los miembros de diversos grupos indígenas adquieren competencias en cálculo. Un caso ilustrativo es el de muchos adultos de las aldeas rurales del Estado indio de Tamil Nadu que, pese a ser considerados oficialmente analfabetos, adquieren competencias en cálculo perfeccionadas, comprendida la capacidad para calcular el tiempo y los cambios de estación basándose en la longitud de la sombra del sol. Asimismo, las mujeres de esas aldeas tienen que saber contar para dibujar motivos geométricos en las preparaciones de pasta de arroz conocidas por el nombre de *kolums*.

Fuentes: Coben y otros (2003); y Dighe (2004).

Un elemento esencial de la pedagogía de Paulo Freire es la noción de “alfabetización crítica”.

No obstante, este enfoque ha sido criticado por algunos estudiosos que sostienen que otorga demasiada importancia a las exigencias locales y no reconoce suficientemente hasta qué punto las fuerzas exteriores (por ejemplo, las administraciones coloniales, los misioneros, la comunicación internacional y la mundialización de la economía) han influido en las experiencias “locales” de las comunidades (Brandt y Clinton, 2002; y Collins y Blot, 2003). Maddox (2001) y Stromquist (2004) se preguntan por qué los partidarios de este enfoque se muestran reticentes a contemplar las posibilidades que ofrece la alfabetización para ayudar a las personas a salir de su situación “local” y acceder así a una participación más efectiva en la vida económica, social y política.

La alfabetización como proceso de aprendizaje

A medida que las personas van aprendiendo se alfabetizan. Esta es la idea fundamental de un tercer enfoque que concibe la alfabetización como un proceso de aprendizaje activo y global, y no como el resultado de una intervención educativa más limitada y específica. Basándose en los trabajos de Dewey y Piaget, los educadores constructivistas se centran en formas de educación que permiten a los distintos educandos, en especial los niños, comprender sus experiencias de aprendizaje. En el ámbito de la educación de adultos, algunos estudiosos estiman que la experiencia personal constituye un recurso fundamental para el aprendizaje. La experiencia es uno de los cinco principios en los que Knowles (1980) funda la “andragogía”, o teoría del aprendizaje de los adultos, que preconiza un proceso educativo centrado en el educando y basado fundamentalmente en la reflexión crítica. Kolb (1984) ha elaborado un ciclo de aprendizaje experiencial, en el que la experiencia concreta constituye el punto de partida del aprendizaje basado en la reflexión crítica.

Recientemente, algunos especialistas en psicología social y antropólogos han utilizado expresiones como “aprendizaje en colaboración”, “aprendizaje distributivo” y “comunidades de práctica”, que no se centran en el intelecto individual, sino en prácticas más sociales basadas en las concepciones más recientes de la alfabetización (Rogoff y Lave, 1984; Lave, 1988; Rogoff, 2003; Lave y Wenger, 1991). Rodgers (2003), por ejemplo, efectúa una distinción entre el aprendizaje “centrado en las tareas”, evaluado en general por la ejecución de tareas que figuran en tests, y el “aprendizaje autocentrado” que se evalúa desde el punto de vista del educando. Los métodos más tradicionales de aprendizaje de los niños (“centrados en las tareas”) se utilizan a menudo con los

adultos, como lo atestiguan muchos de los programas de alfabetización destinados a éstos.

Paulo Freire es, probablemente, el más famoso especialista de la alfabetización de adultos y sus trabajos han integrado las nociones de aprendizaje activo en contextos socioculturales (Recuadro 6.5). Freire ha destacado cuán importante es integrar las realidades socioculturales del educando en el proceso mismo del aprendizaje y utilizar luego este último para cuestionar esos procesos sociales. Un elemento esencial de su pedagogía es la noción de “alfabetización crítica”, un objetivo que se ha de alcanzar en parte con el uso frecuente de libros y otros textos escritos, pero también, y de manera más profunda, con la “lectura” (esto es, la interpretación, reflexión, interrogación, teorización, investigación, exploración, prueba y cuestionamiento) y la “escritura” (acción y transformación dialógica) del mundo social.

Las ideas de Freire se han utilizado como instrumentos pedagógicos para ayudar a los educandos que han sido oprimidos, excluidos o desfavorecidos a causa de su sexo, pertenencia étnica o condición socioeconómica. En el África de habla francesa, algunos especialistas, como Joseph Ki-Zerbo de Burkina Faso, han documentado la movilización en pro de una alfabetización “africanizada” que respondería directamente a las necesidades apremiantes de comunicación en el continente. Este movimiento ha conducido a la adopción de los métodos freirianos por parte de varias ONG (Fernandez, 2005).

Recuadro 6.5 Paulo Freire: leer el mundo

Toda lectura de una palabra va precedida por una lectura del mundo. Partiendo de la lectura del mundo que el lector aporta a los programas de alfabetización —una lectura determinada socialmente y por la clase—, la lectura de la palabra remite al lector a la previa lectura del mundo, que es, de hecho, una relectura.

Paulo Freire, *La educación en la ciudad* (1998).

Según Paulo Freire, el diálogo proporciona un nexo entre las formas orales y las formas letradas de la interpretación, el entendimiento y la transformación del mundo. No se trata de hablar primero, leer después y, por último, escribir. De hecho, hablar, leer y escribir son elementos conexos de un proceso activo de aprendizaje y transformación social. Las palabras que las personas utilizan para dar sentido a su vida están modeladas, creadas y condicionadas por el mundo en que viven.

Fuentes: Freire (1998); y Gadotti (1994).

La alfabetización como texto

Una cuarta forma de concebir la alfabetización consiste en enfocarla desde el punto de vista de su "contenido" (Bhola, 1994) y la índole de los textos producidos y consumidos por las personas alfabetizadas. Los textos varían en función del tema y el género (por ejemplo, libros de texto, publicaciones técnicas o profesionales y obras de ficción), de la complejidad del lenguaje utilizado y del contenido ideológico (explícito u oculto).⁴

Este enfoque presta una atención especial al análisis de pasajes diferenciados de los textos, que los sociolingüistas denominan "discurso". Influido por teorías sociales más generales –por ejemplo, las de Michel Foucault–, este enfoque sitúa la alfabetización en el contexto de prácticas sociopolíticas y de comunicación más amplias, que construyen, legitiman y reproducen las estructuras de poder existentes (véase Gee, 1990; y Fairclough, 1991).⁵ El lenguaje es uno de los distintos medios por los que se efectúa la comunicación (Kress y Van Leeuwen, 2001). La cuestión general en materia de políticas suscitada por esos trabajos es la de saber si los tipos de alfabetización utilizados en las escuelas y los programas para adultos son pertinentes para la vida presente y futura de los educandos (Gee y otros, 1996).⁶

En resumen, estos cuatro enfoques reflejan *grosso modo* la evolución del significado del término "alfabetización" en diferentes corrientes disciplinarias. Aunque la política internacional no haya evolucionado en reacción directa a esas teorías, sí que se ha dado una influencia recíproca entre éstas y los enfoques de la alfabetización orientados hacia las políticas, tal y como puede verse en la sección siguiente.

Conceptos de la alfabetización en la comunidad mundial

Desde el decenio de 1990, las organizaciones internacionales han promovido debates y adoptado decisiones que han integrado de distintas maneras las interpretaciones del concepto de la alfabetización examinadas precedentemente. La UNESCO,

en especial, ha desempeñado un papel dirigente en la elaboración de las políticas internacionales de alfabetización y ha influido en la evolución del discurso político de las partes interesadas de la comunidad internacional. Una cuestión clave que se planteó a la comunidad internacional en este periodo fue la de saber qué importancia y qué prioridad en materia de financiación se debían otorgar a los programas y campañas de promoción de la alfabetización en los programas internacionales sobre políticas. Aun cuando la alfabetización se convirtió en un centro de interés importante de las conferencias internacionales, muy a menudo mediaba una gran distancia entre la retórica de las declaraciones sobre políticas relativas a la alfabetización y la realidad de las inversiones en programas de alfabetización, así como de la ejecución y evaluación de éstos. La siguiente sección se centra en las interpretaciones de la alfabetización, tal como se han expresado en los debates sobre políticas mantenidos en las organizaciones internacionales. En el Capítulo 9 se examina su aplicación práctica.

La "erradicación del analfabetismo" (decenios de 1950 y 1960)

A raíz de la Segunda Guerra Mundial, la UNESCO apoyó el movimiento internacional de extensión de la alfabetización en el marco de su labor concertada para promover la educación básica.⁷ En 1947, reconoció que uno de los aspectos fundamentales de los derechos humanos y la realización personal de los individuos lo constituía la adquisición de una amplia gama de competencias, entre las que figuraba la capacidad de lectura, escritura y cálculo (UNESCO, 1947). Asimismo, la Organización apoyó la idea de una "educación fundamental", centrada principalmente en las competencias en lectura y escritura, que fue recogida en una declaración, según la cual "una persona está alfabetizada cuando puede leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso relacionado con su vida diaria" (UNESCO, 1958). El inicio de la guerra fría y las consiguientes tensiones políticas disminuyeron el interés por una campaña mundial en pro de la alfabetización universal.⁸ No obstante, la comunidad internacional convino en la necesidad

El movimiento en pro de la alfabetización universal se inició en el decenio de 1950.

4. Algunos análisis lingüísticos recientes han adoptado la idea de que el lenguaje se construye históricamente, se construye de nuevo cuando el educando lo aprende y se reconstruye siempre que alguien lo utiliza (Barton, 1994). Habida cuenta de que el lector también se construye –ya que hay un número limitado de posiciones de sujeto para un lector– los textos tienen el poder de legitimar y reproducir las desigualdades sociales, por ejemplo las que se dan entre los sexos.

5. Véase el Recuadro 9.3 sobre el "Plan de estudios oculto".

6. Los enfoques críticos de la alfabetización como los que se acaban de exponer sostienen que el movimiento de universalización de la alfabetización puede tener consecuencias negativas. Por ejemplo, puede, sin desearlo, etiquetar y clasificar a los individuos, reducir la diversidad cultural y limitar la motivación de los educandos a aprender sólo con vistas a los exámenes y obtener un empleo (Shikshantar, 2003).

7. El periodo de posguerra se caracterizó también por el surgimiento de los movimientos nacionales de liberación de la dominación colonial. Uno de los primeros países que tomó el camino de la lucha por la independencia fue la India, donde la alfabetización y la educación básica fueron la médula de un vasto programa de desarrollo comunitario dirigido por Gandhi (Yousif, 2003).

8. Smyth (2005) estima que los representantes de los países occidentales en los órganos rectores de la UNESCO y algunos miembros influyentes del Banco Mundial asociaban las campañas de alfabetización masiva a las culturas y políticas de los países del Este. La decisión de limitar la financiación de una gran campaña internacional encaminada a "erradicar el analfabetismo" obedeció en parte a la idea de que el contenido político de esas campañas contribuiría a la propagación del comunismo.

En la Declaración de Persépolis se afirmó que la alfabetización, además de enseñar la lectura, la escritura y el cálculo, debía contribuir a la “liberación del hombre” y su plena realización personal.

de “erradicar el analfabetismo” y promover medios para ayudar a las personas a adquirir un conjunto esencial de competencias autónomas en lectura, escritura y cálculo (Jones, 1990b; Chabbott, 2003; y UNESCO, 2004b).

En la segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Montreal (Canadá) en 1960, se produjo una novedad importante en el movimiento internacional en pro de la alfabetización universal. Los participantes en ese evento preconizaron la organización de una gran campaña internacional destinada a “erradicar el analfabetismo en unos pocos años solamente”, que impulsaría los esfuerzos nacionales aislados de los países en desarrollo con el apoyo financiero de los países industrializados. Además, ese mismo año la Conferencia General de la UNESCO adoptó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que se proponía, entre otros objetivos, “fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria” (Yousif, 2003). Pese a estas decisiones y recomendaciones, las actividades sobre el terreno fueron limitadas, si se exceptúan algunas campañas nacionales de alfabetización aisladas como la llevada a cabo en Cuba en 1961.

La alfabetización funcional y el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (decenios de 1960 y 1970)

En los decenios de 1960 y 1970, la mayoría de las organizaciones internacionales dejaron de apoyar las campañas de alfabetización masiva y adoptaron modelos de educación basados en la idea de capital humano. La alfabetización se fue considerando cada vez más una condición necesaria del crecimiento económico y el desarrollo nacional. Por ejemplo, en el Congreso Mundial de Ministros de Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo, celebrado en 1965 en Teherán, se puso de relieve por primera vez el nexo entre la alfabetización y el desarrollo, así como el concepto de alfabetización funcional: “La alfabetización no se debe considerar un fin en sí misma, sino un medio para preparar al hombre⁹ a desempeñar un papel social, cívico y económico que trascienda los límites de la forma rudimentaria de la alfabetización consistente en la mera enseñanza de la lectura y la escritura” (declaración citada en Yousif, 2003).

La noción de alfabetización funcional se convirtió en la piedra angular del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), adoptado por la Conferencia General de la UNESCO en 1966, aplicado posteriormente en 11 países e interrumpido en 1973.¹⁰ El PEMA, financiado por el PNUD

y otros organismos, apuntaba a la adquisición de competencias básicas mediante la experimentación y el aprendizaje orientado al trabajo. Paralelamente, el PNUD desempeñó un papel preponderante en la financiación de la asistencia técnica que había incorporado las ideas de la alfabetización funcional (Jones, 1990b).

Aunque el concepto de alfabetización funcional estaba centrado, en un principio, en la mejora de la eficacia y la productividad, a la luz de la experiencia del PEMA fue ensanchando su ámbito hasta abarcar una gama más amplia de preocupaciones y aspiraciones humanas.

“La alfabetización ha de percibirse y manifestarse refiriéndose al conjunto de funciones de los individuos en su condición de ciudadanos, productores y personas privadas pertenecientes a una familia, aldea o vecindario, o en su condición de personas que buscan respuestas a los interrogantes que se plantean con respecto al universo material, social, moral e intelectual en el que viven. Desde este punto de vista, la alfabetización funcional se considera idéntica a la educación permanente, en la medida en que este último concepto engloba todo lo que forma parte de la vida” (UNESCO/PNUD, 1976; cita extraída de Yousif, 2003).

En 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una definición de la alfabetización funcional, todavía vigente hoy en día, que reza como sigue: “Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad”.

Paulo Freire y la alfabetización como factor de transformación (decenio de 1970)

En el decenio de 1970, la teoría de la “concienciación” de Paulo Freire –quien afirmaba, entre otras cosas, que la conciencia social y la actitud crítica son factores clave del cambio social– se popularizó en los países en desarrollo. También influyó considerablemente en la evolución de los conceptos de la alfabetización en la UNESCO y otros organismos internacionales. En 1975, durante el Simposio Internacional sobre la Alfabetización celebrado en Persépolis (Irán), la UNESCO atribuyó a Paulo Freire el Premio de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi. Bajo influencia de las ideas freirianas, en la Declaración de Persépolis se afirmó que la alfabetización, además de enseñar la lectura, la escritura y el cálculo, debía contribuir a la “liberación del hombre” y su plena realización personal.

9. En todo este capítulo, la ausencia de neutralidad en los términos utilizados en relación con el sexo refleja los usos de vocabulario en los acuerdos y declaraciones de la época.

10. En 1967 se ejecutaron cuatro proyectos en Argelia, Ecuador, Irán y Malí; en 1968 se llevaron a cabo cinco en Etiopía, Guinea, Madagascar, la República Unida de Tanzania y Venezuela; y en 1971 otros dos más en la India y la República Árabe Siria. El PEMA prestó una atención especial a la organización, la metodología, la financiación, la cooperación internacional, el seguimiento y la evaluación (Yousif, 2003), pero por desgracia se considera que globalmente fue un fracaso.

“Así concebida, la alfabetización crea las condiciones de una toma de conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en que el hombre vive y de sus fines. También permite estimular la iniciativa de éste y su participación en la creación de proyectos susceptibles de actuar sobre el mundo, transformarlo y definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debe abrir paso al dominio de las técnicas y las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí misma, sino un derecho fundamental de todo ser humano” (Bataille, 1976).

El reconocimiento internacional del enfoque de la alfabetización preconizado por Freire fue muy considerable en este periodo.

La reducción de las inversiones y el impacto de Jomtien (decenios de 1980 y 1990)

El interés de los organismos internacionales por los programas de alfabetización y la financiación de los mismos disminuyó en los años ochenta y principios de los noventa. El Banco Mundial, en particular, empezó a centrarse intensamente en la enseñanza primaria en detrimento de la educación de los adultos. Habida cuenta de las crecientes presiones a que fueron sometidos los presupuestos nacionales, las inversiones en los programas de educación no formal y alfabetización disminuyeron, mientras que las realizadas en los de enseñanza primaria aumentaron (Torres, 2004). En 1982, el UNICEF y la UNESCO crearon un grupo de trabajo sobre la universalización de la enseñanza primaria y la alfabetización que dio lugar a la celebración de reuniones anuales de consulta con la participación de ONG internacionales. El resultado final de esas reuniones fue adoptar un nuevo enfoque de la alfabetización y la educación para todos (Chabbott, 2003).

A finales del decenio de 1980, las definiciones de la alfabetización se ampliaron para ajustarse a las exigencias de la mundialización, en particular la importancia cobrada por las nuevas tecnologías y otros medios de información. Por ese entonces, los participantes en el Seminario sobre la Alfabetización en los Países Industrializados, celebrado en Toronto en 1987, declararon: “La alfabetización no es sólo la capacidad de leer, escribir y calcular. Los progresos de la tecnología exigen niveles más altos de conocimientos, competencias y entendimiento para adquirir una alfabetización básica” (declaración citada en Yousif, 2003).

Durante este periodo se efectuaron importantes clarificaciones conceptuales con motivo de la celebración en 1990 del Año Internacional de la Alfabetización y de la Conferencia Mundial sobre

Educación para Todos, convocada en Jomtien (Tailandia), en la que se aprobó la Declaración del mismo nombre. La UNESCO, por ejemplo, efectuó una distinción entre la alfabetización como competencia y la alfabetización como conjunto de prácticas cultural y socialmente determinadas, y respaldó luego los esfuerzos encaminados a promover la adquisición de la alfabetización –concebida como satisfacción de las “necesidades básicas de aprendizaje”– en el marco de un conjunto que englobaba la educación formal y la no formal para las personas de todas las edades (UNESCO, 2004b). Además, el valor otorgado al aprendizaje a lo largo de toda la vida aumentó cuando la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y la Declaración de Hamburgo de 1997 corroboraron que la alfabetización es un elemento indispensable para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y un catalizador del compromiso activo con la comunidad (UNESCO, 1997 y 2004b). No obstante, no parece que todas esas clarificaciones y proclamaciones tuvieran serias repercusiones prácticas (Yousif, 2003). A este respecto, en el informe final de la reunión de mediados del decenio del Foro Consultivo sobre Educación para Todos, celebrada en Amman (Jordania) en 1996, se señaló lo siguiente: “Aunque se han registrado progresos en la escolarización en la enseñanza primaria, se sigue olvidando a los niños sin escolarizar y los jóvenes y adultos analfabetos”. La enseñanza primaria siguió acaparando la atención de la comunidad internacional, e incluso la UNESCO se vio en la incapacidad de mantener el nivel de apoyo dispensado a la alfabetización antes de la Conferencia de Jomtien (Yousif, 2003).

Del Foro de Dakar a nuestros días

Desde el año 2000, el compromiso de la comunidad internacional con la alfabetización se estructura en torno a los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y los ODM (véase el Capítulo 1). El Fondo Monetario Internacional, la OCDE, el Banco Mundial y las Naciones Unidas se han comprometido a dirigir sus esfuerzos hacia la consecución de los ODM y, por consiguiente, a lograr la universalización de la enseñanza primaria, promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer en todos los niveles de la educación. A raíz de la adopción del Marco de Acción de Dakar, en los debates sobre la alfabetización entre los planificadores de la acción internacional y las partes interesadas se ha hecho hincapié no sólo en el incremento de los niveles de alfabetización, sino también en las nuevas concepciones de ésta (UNESCO, 2003d). Muchas organizaciones internacionales y ONG

El interés de los organismos internacionales por los programas de alfabetización y la financiación de los mismos disminuyó en los años ochenta y principios de los noventa.

La proclamación del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización ha sido probablemente la reiteración más firme del compromiso renovado en pro de la alfabetización.

son conscientes de los problemas que plantea el analfabetismo y tratan de mejorar el acceso a la alfabetización (OIT, 2004; OCDE, 2004; UNESCO, 2004b; UNICEF, 2005a; Banco Mundial, 2003; y PNUD, 2004). La proclamación del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización ha sido probablemente la reiteración más firme del compromiso renovado en pro de la alfabetización (Recuadro 6.6). En el ámbito internacional se han intensificado las actividades de sensibilización y de otro tipo, pero los esfuerzos realizados en pro de alfabetización, así como la labor realizada en relación con las definiciones y mediciones de ésta y sus beneficiarios, varían mucho en función de las organizaciones. Algunos factores –por ejemplo, la cuestión de las lenguas, el problema de la igualdad entre los sexos, el sida y las situaciones de emergencia y conflicto– complican la tarea y hacen más apremiante la necesidad de comprender, promover y garantizar la alfabetización para todos. Asimismo, ponen de manifiesto la dificultad de formular un enfoque internacional unificado de las políticas en materia de alfabetización.

La evolución de los conceptos internacionales de la alfabetización en la segunda mitad del siglo XX ha reflejado a menudo las tendencias dominantes en los trabajos de investigación universitarios (esencialmente anglófonos). La comunidad internacional de los responsables de la elaboración de políticas de educación, encabezada por la UNESCO, ha dejado atrás la concepción de la alfabetización como conjunto de competencias autónomas para hacer hincapié en el aspecto funcional de la alfabetización, incorporando primero los principios de Freire e integrando más recientemente las nociones de alfabetizaciones múltiples, de alfabetización como proceso continuo y de sociedades y entornos alfabetizados. Las redes regionales han hecho hincapié en los conceptos de la alfabetización que están más en consonancia con las prioridades de las políticas nacionales. En la sección siguiente se examinan sucintamente los conceptos de la alfabetización de otros protagonistas de la comunidad internacional de responsables de políticas de educación: gobiernos nacionales, organismos de ayuda y organizaciones de la sociedad civil.

Recuadro 6.6 La UNESCO y la alfabetización en nuestros días

En 2002, las Naciones Unidas proclamaron el periodo 2003-2012 Decenio de la Alfabetización.* En la Resolución 56/116 aprobada por su Asamblea General, se reconoció que la alfabetización es un elemento fundamental del aprendizaje a lo largo de toda la vida y se afirmó que “es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI” (Naciones Unidas, 2002b).

Esta resolución también ha tenido en cuenta la dimensión social de la alfabetización para todos reconociendo que “la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”. La UNESCO hace hincapié en la importancia de la universalización de la alfabetización con el lema “La alfabetización, fuente de libertad”, que refleja cómo “el concepto de alfabetización ha evolucionado de la mera noción de conjunto de competencias técnicas de lectura, escritura y cálculo [...] hacia un concepto pluralista que abarca los múltiples significados y dimensiones de esas competencias, cuyo

valor es fundamental evidentemente. Ante las actuales transformaciones económicas, políticas y sociales, en especial la mundialización y los avances en materia de tecnologías de información y comunicación, esta visión reconoce la existencia de muchas formas de alfabetización insertas en diversos procesos culturales, circunstancias personales y estructuras colectivas” (UNESCO, 2004b).

El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización apunta a conseguir de aquí a 2012 los cuatro resultados siguientes:

- lograr progresos importantes en la realización de los Objetivos 3, 4 y 5 de Dakar;
- capacitar a todos los educandos para que consigan dominar la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias necesarias para la vida diaria;
- crear entornos propicios a la alfabetización, duraderos y extensibles; y
- mejorar la calidad de la vida.

Aunque la UNESCO aboga por una concepción de la alfabetización basada en su “pluralidad”, no incluye en ella la adquisición de rudimentos en ámbitos como la informática, los media, la salud y la ecología, o en el plano afectivo (UNESCO, 2004b).

* Para el texto de la Resolución adoptada por la Asamblea General sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/56/572), consúltese: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/83e56d1d465f3b84ac62dc2e0e836b56Resolution+Spanish.pdf

Otros conceptos de la alfabetización

Definiciones regionales y nacionales

Además de las iniciativas institucionales importantes a nivel mundial encaminadas a promover la alfabetización, se han configurado también programas a nivel regional que por regla general

se ajustan a los conceptos de la alfabetización adoptados por la UNESCO (Recuadro 6.7).

Los conceptos de la alfabetización a nivel nacional tienden también a hacerse eco de los ya resumidos precedentemente –en particular de los correspondientes al último decenio–, si bien presentan algunas variaciones interesantes (Recuadro 6.8).

Recuadro 6.7 La promoción de la alfabetización en las asociaciones regionales

La nueva Asociación Panafricana para la Alfabetización y la Educación de Adultos, apoyada por la UNESCO y el Consejo Internacional de Educación de Adultos, centra específicamente su labor en el objetivo establecido en el Foro de Dakar con respecto a la alfabetización. En 1993, la Organización Árabe para la Educación, la Cultura y las Ciencias proclamó su objetivo de liberar la región del “analfabetismo y la ignorancia cultural”. Las prioridades actuales de esta organización abarcan una serie de cuestiones que van desde la formación de los docentes de primaria hasta las

concepciones contemporáneas de la alfabetización funcional. Por su parte, la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO y su centro cultural están realizando actividades en el campo de la educación no formal y la producción de material para los cursos de alfabetización, las personas recién alfabetizadas y el personal alfabetizador. En América Latina y el Caribe, se creó en 1951 el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. Desde 1979, el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe ha tratado de

ampliar el acceso a los programas de educación básica y alfabetización de adultos durante los decenios de 1980 y 1990, a fin de mejorar la calidad y la igualdad de oportunidades (UNESCO/OREALC, 2001). Aunque las tasas de analfabetismo han disminuido en la región, la persistencia de un problema de desigualdad ha exigido la concepción de un nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002-2017, que engloba la educación de jóvenes y adultos.

Fuente: Torres (2004).

Recuadro 6.8 Conceptos nacionales de la alfabetización

Brasil

- El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística define como “funcionalmente alfabetizadas” a las personas que han cursado cuatro años de estudios primarios, y como “funcionalmente analfabetas” a las que no se hallan en ese caso. Las ONG y los grupos de defensa de la educación han insistido ante las autoridades para que definan de nuevo la alfabetización funcional exigiendo 8 años de estudios, que es el número de años de escolaridad garantizado a todos los ciudadanos en la Constitución.

India

- El censo nacional precisa que una persona está “alfabetizada” cuando es capaz de leer y escribir en una lengua cualquiera.

Israel

- Se define la alfabetización como la capacidad para “adquirir los conocimientos y competencias esenciales que permiten a las personas participar activamente en todas aquellas actividades en las que la lectura y la escritura son necesarias”.
- El Ministerio de Educación utiliza en las directrices y documentos oficiales el término *oryanut* para designar a la persona que lee –comprendiendo–, escribe y posee otras competencias de lengua, y el término *boryanut* para la persona analfabeta, esto es que carece de instrucción o conocimientos, no ha aprendido nada, o no puede leer ni escribir.

Kenya

- En la encuesta realizada en 1994 por la Oficina Central de Estadística se definía como “alfabetizadas” a las personas de 15 años o más que respondieron diciendo que eran capaces de leer y escribir.
- En el censo nacional de 1999 se recogieron datos sobre la educación de los que se extrajo información sobre la alfabetización. Se consideraba que eran necesarios cuatro años de estudios primarios para adquirir conocimientos duraderos de lectura, escritura y cálculo.

Nepal

- La alfabetización se define tradicionalmente como la capacidad para leer, escribir y calcular, junto con la funcionalidad.
- En el Programa de Enseñanza Primaria Básica se define la alfabetización como la adquisición de las competencias elementales de lectura, escritura y cálculo, la actualización de esas competencias y la educación permanente.
- La alfabetización tiene que efectuarse en nepalí, aunque la alfabetización en una lengua materna es reconocida por el Consejo de Educación No Formal, que es el órgano encargado de formular la política de alfabetización.

Fuentes: Masagão Ribeiro y Gomes Batista (2005); Brosh-Vaitz (2005); Bunyi (2005); Govinda y Biswal (2005b); y Koirala y Aryal (2005).

Cuadro 6.1: Definiciones nacionales de la alfabetización y el analfabetismo

<p>Aptitud para leer fácilmente o con dificultad una carta o un periódico</p> <p>Angola, Bosnia y Herzegovina, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Myanmar, República Centroafricana, República de Moldova, República Democrática del Congo, República Dominicana, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Sudán, Swazilandia, Togo, Trinidad y Tobago, Uzbekistán y Zambia.</p>		<p>Nivel de escolarización (por orden creciente)</p>	
<p>Aptitud para leer y escribir frases sencillas</p> <p>Criterios lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> No se menciona la lengua en: Argelia, Bahrein (analfabetos: "personas que no saben leer ni escribir, así como las personas que sólo saben leer, por ejemplo una persona que ha estudiado el Corán"), Belarrús, Bulgaria, China, Chipre, Colombia, Cuba, Egipto, Ecuador, Federación de Rusia, Filipinas, Honduras, Lesotho, Malta, Mauricio, México, Nicaragua, Pakistán ("toda persona que es capaz de leer un periódico y escribir una carta sencilla") y Tayikistán. Aptitud para leer y escribir frases sencillas en lenguas especificadas: Azerbaiyán ("se considera aceptable la alfabetización en toda lengua que tenga forma escrita"), Camerún (en francés o en inglés, para las personas de 15 años o más), Mauritania ("en la lengua especificada"), Nueva Caledonia (en francés), República Árabe Siria (en árabe), Sri Lanka (en cingalés, tamil e inglés) y Turquía (para los ciudadanos turcos: en el alfabeto turco vigente; para los que no son nacionales turcos: en su lengua materna). Aptitud para leer y escribir en cualquier lengua: Arabia Saudita (se admite que están alfabetizados los ciegos que leen con el sistema braille), Brasil, Burkina Faso, Camboya, Croacia, República Islámica del Irán ("en farsi u otra lengua"), Maldivas ("en dhivehi, inglés, árabe, etc."), Mongolia, Papua Nueva Guinea, República Unida de Tanzania, Senegal, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga y Viet Nam. 		<p>Eslovaquia [Analfabetas] "Se contabiliza como tales a las personas que no se han beneficiado de una educación formal".</p>	
<p>Criterios de edad</p> <p>Tailandia (más de 5 años); Armenia, Guatemala, India y Turkmenistán (más de 7 años); El Salvador (más de 10 años); Seychelles (más de 12 años); Bolivia, Gabón y Jordania (más de 15 años); y España (más de 16 años).</p>		<p>Malasia [Alfabetizadas] "Personas de 10 años de edad o más que han recibido enseñanza escolar en una lengua cualquiera".</p>	
<p>Nivel de escolarización (por orden creciente)</p>		<p>Hungría "Se considera analfabetas a las personas que no han terminado el 1^{er} año de enseñanza general (primaria, elemental)".</p>	
<p>Estonia Se considera "analfabeta por no haber cursado estudios primarios" a la persona que no ha terminado el nivel de educación correspondiente a la enseñanza primaria y no puede leer ni escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo sobre la vida diaria en una lengua por lo menos.</p>		<p>Paraguay "Se define como analfabetas a las personas de 15 años de edad o más que no han llegado a cursar el segundo grado de primaria".</p>	
<p>Lituania Se considera alfabetizada a la persona que sin haber estado escolarizada en el sistema educativo formal y sin haber asistido a la escuela puede leer y/o escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo sobre un tema de la vida diaria.</p>		<p>La ex R.Y. de Macedonia Se considera alfabetizadas a las personas que han cursado más de 3 años de estudios primarios. También se considera alfabetizadas a las personas sin certificado de estudios que han cursado entre 1 y 3 años de estudios primarios, a condición de que puedan leer y escribir un texto relacionado con su vida cotidiana, por ejemplo una carta en una lengua cualquiera".</p>	
<p>Malí Se considera analfabetas a las personas que nunca fueron a la escuela, aun cuando sepan leer y escribir.</p>		<p>Israel [Alfabetizadas] "Las personas que han cursado por lo menos la enseñanza primaria".</p>	
<p>Ucrania [Alfabetizadas] "Se considera como tales a las personas que tienen un determinado nivel de instrucción. En el caso de las personas que no han recibido instrucción, se considera alfabetizadas a las que poseen la aptitud para leer y escribir en una lengua cualquiera, o solamente la capacidad para leer".</p>		<p>Grecia "Se considera analfabetas a las personas que nunca estuvieron escolarizadas (analfabetas orgánicas) y las que no han terminado los seis años de enseñanza primaria (analfabetas funcionales)".</p>	
		<p>Santa Lucía Según los datos suministrados, para que una persona se considere alfabetizada tiene que haber estado escolarizada durante 7 años.</p>	
		<p>Belice "Se considera alfabetizadas a las personas de 14 años que han cursado como máximo 7 u 8 años de enseñanza primaria".</p>	
		<p>Rumania "Alfabetizadas: las personas que han cursado la enseñanza primaria, la secundaria o la postsecundaria, y las que saben leer y escribir. Analfabetas: las personas que saben leer, pero no escribir, y las que no saben ni leer ni escribir".</p>	
		<p>Otras definiciones</p>	
		<p>China "En las zonas urbanas se considera alfabetizada a toda persona que conoce 2.000 caracteres como mínimo, y en las zonas rurales a las que conocen 1.500 caracteres por lo menos".</p>	
		<p>Namibia "[La alfabetización] consiste en la aptitud para escribir en una lengua cualquiera, comprendiendo lo que se escribe. Las personas que saben leer, pero no escribir, se catalogan como no alfabetizadas, al igual que las personas que pueden escribir y son incapaces de leer".</p>	
		<p>Singapur "La alfabetización es la capacidad de una persona para leer y comprender un texto –por ejemplo, de un periódico– en la lengua especificada".</p>	
		<p>Túnez "Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir en una lengua por lo menos".</p>	

Nota: Para las fuentes de las definiciones nacionales de la alfabetización, véase la introducción al Anexo Estadístico.

Cuadro 6.2: Definiciones de la alfabetización de los organismos de ayuda

Organismo	Definición de la alfabetización
<ul style="list-style-type: none"> ● UNICEF 	La <i>alfabetización funcional</i> es la capacidad de utilización de la lectura, la escritura y el cálculo elemental para un funcionamiento y desarrollo eficaces de la persona y la comunidad. La definición de la alfabetización es conforme a la de la UNESCO ("Una persona está alfabetizada si puede leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso relativo a su vida diaria").
<ul style="list-style-type: none"> ● Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido) ● Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional ● Banco Mundial 	La <i>alfabetización</i> es un conjunto de competencias fundamentales en lectura, escritura y cálculo.
<ul style="list-style-type: none"> ● Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional ● Organismo Danés de Desarrollo Internacional ● Organismo Neozelandés para el Desarrollo Internacional 	La <i>alfabetización</i> es una de las competencias que la educación básica debe inculcar, o un componente de la educación básica.
<ul style="list-style-type: none"> ● BMZ (Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económicos de Alemania) ● Países Bajos 	La <i>alfabetización</i> es la posesión de competencias en lectura y escritura e indica la capacidad para seguir aprendiendo.
<ul style="list-style-type: none"> ● Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo 	La <i>alfabetización</i> se refiere al aprendizaje de la lectura y la escritura (textos y cifras), al empleo de la lectura, la escritura y el cálculo para aprender, y al desarrollo y utilización eficaz de estas competencias para satisfacer las necesidades básicas.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Basado en los datos acopiados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, el Cuadro 6.1 muestra las definiciones de la alfabetización extraídas de distintos instrumentos de evaluación –entre los que figuran encuestas sobre los hogares y censos de población–, que fueron utilizados en 105 países distintos desde 1993 hasta 2004. En la mayoría de los casos, los datos nacionales proceden de evaluaciones indirectas basadas en las propias declaraciones de los interesados, de encuestas sobre los hogares o de medidas de aproximación de los niveles de instrucción.¹¹ Un 80% de los países mencionados define la alfabetización como la capacidad para leer o escribir un enunciado sencillo en una lengua nacional o vernácula.¹²

Organismos de ayuda

Por regla general, las definiciones de la alfabetización de los organismos de ayuda bilateral se han mantenido relativamente acordes con el concepto de la alfabetización de la UNESCO, tal como ha ido evolucionando a lo largo del tiempo (véase el Cuadro 6.2). No obstante, debido a los objetivos de esos organismos, sus definiciones son a menudo más limitativas y "pragmáticas". En el mundo industrializado, se hace más hincapié en el tipo de competencias básicas pertinentes para la economía mundializada. Por ejemplo, en el informe de la OCDE *Alfabetización y sociedad del conocimiento* publicado en 1997, se define la alfa-

betización como "la competencia particular de una persona, en particular su capacidad para entender y utilizar información impresa en sus actividades diarias en el hogar, el trabajo y la comunidad, con vistas a alcanzar sus objetivos, perfeccionar sus conocimientos e incrementar sus posibilidades". Al referirse a una amplia gama de capacidades en materia de tratamiento de la información, esta definición hace hincapié en la multiplicidad de las competencias que constituyen la alfabetización en los países industriales adelantados.

Sociedad civil

No son muchas las ONG internacionales que han adoptado conceptos de la alfabetización que difieran radicalmente de los examinados con anterioridad. De hecho, la inmensa mayoría de las ONG que otorgan prioridad a las cuestiones educativas tienden a descuidar la educación de adultos y la alfabetización. Oxfam, por ejemplo, ha insertado su política de educación en el marco de los ODM y, por lo tanto, se centra en la igualdad de los sexos y la financiación de la enseñanza primaria, dedicando apenas atención a la alfabetización de los jóvenes o los adultos. La mayoría de las ONG que hacen hincapié en la alfabetización de los adultos, se concentran sobre todo en la enseñanza de la lectura y la escritura, y mucho menos en la alfabetización funcional. Tan sólo una minoría de ellas ha adoptado las interpretaciones "transformativas" de la alfabetización [Recuadro 6.9].

La inmensa mayoría de las ONG que otorgan prioridad a las cuestiones educativas tienden a descuidar la educación de los adultos y la alfabetización.

11. Para un examen detallado de la medición de la alfabetización, véase el Capítulo 7.

12. Cabe señalar que en el Cuadro 6.1 se presenta una segunda serie de definiciones de la alfabetización en tres de los cinco países que figuran en el Recuadro 6.8: Brasil, India e Israel. Los traslapes y las posibles contradicciones entre esas definiciones dan una idea de la diversidad de las interpretaciones y los métodos de medición de la alfabetización, así como de la dificultad de efectuar comparaciones de ésta en el plano nacional y, a fortiori, a nivel internacional.

Recuadro 6.9 Diferentes conceptos de las ONG sobre la alfabetización

La organización no gubernamental *Plan Philippines* se centra, en parte, en el sistema de aprendizaje paralelo del Programa de Alfabetización Básica que trata de que los niños y adultos adquieran “competencias elementales en lectura y cálculo”. Sus principales programas se centran en los ámbitos del aprendizaje básico y las competencias necesarias para la vida diaria, de forma que los educandos puedan desarrollar todo su potencial y contribuir al desarrollo de su sociedad.

Por su parte, la organización *World Vision* ofrece programas de alfabetización basados en un enfoque amplio de la educación que incita al apoyo a los jóvenes sin escolarizar y los adultos vulnerables. Los programas están centrados en la formación profesional y la educación orientada a proporcionar medios de subsistencia y sus destinatarios son los niños en situaciones de crisis, los jóvenes, las mujeres y los adultos.

El programa de Ayuda en Acción denominado *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques (Reflect)* [Alfabetización freireana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria] ha ejercido una influencia considerable en las políticas y prácticas de alfabetización de las ONG en el mundo entero. En su análisis “Nuevos conceptos de la alfabetización: el enfoque ideológico”, la edición de 1996 del manual de *Reflect* dice lo siguiente: “La alfabetización ya no se concibe como una mera competencia, sino como un proceso. Representa algo más que las técnicas por cuyo intermedio la conocemos hoy en día (pluma, papel, ordenador, etc.) [...] Freire propone un análisis social, político y económico de los procesos que influyen en los conocimientos y convicciones de los individuos y forman su “conciencia” de la situación en que se hallan. Para Freire, ningún proceso de educación o desarrollo puede ser neutro” (Archer y Cottingham, 1996a).

Fuentes: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo; y Archer y Cottingham (1996a).

Las organizaciones internacionales han abrazado conceptos más amplios de la alfabetización que engloban la “concienciación”, las prácticas de alfabetización, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la oralidad y la iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

¿Un “consenso mundial” sobre la alfabetización?

Las definiciones y conceptos de la alfabetización se han ampliado considerablemente en los últimos 50 años. Desde 1949, la Asamblea General de las Naciones Unidas consideró que entre las exigencias mínimas de la educación elemental de una persona figuraban sus competencias domésticas, su conocimiento de las demás culturas y la posibilidad de desarrollar sus cualidades personales, por ejemplo su espíritu de iniciativa y libertad (Jones, 1990b). Pese a que los aspectos profundos de índole conceptual de la alfabetización se han comprendido desde hace muchos años, todavía no se han enunciado en definiciones oficiales, ya sea nacionales o internacionales. A medida que las

definiciones de la alfabetización han ido evolucionando –del conjunto diferenciado de competencias técnicas a las competencias en recursos humanos puestas al servicio del crecimiento económico y las capacidades para la evolución sociocultural y política–, las organizaciones internacionales han abrazado conceptos más amplios de la alfabetización que engloban la “concienciación”, las prácticas de alfabetización, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la oralidad y la iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.

La sensibilización cada vez mayor de la comunidad internacional a los contextos sociales en los que la alfabetización se estimula, adquiere, desarrolla y mantiene, es particularmente significativa. De hecho, la alfabetización ya no se entiende exclusivamente como una transformación

individual, sino que se concibe como una transformación del contexto y de la sociedad. Cada vez se hace más referencia a la importancia que revisten los entornos alfabetizados ricos, esto es los contextos públicos o privados donde abundan los documentos escritos (libros, revistas, periódicos, etc.), los materiales visuales (rótulos, carteles, prospectos, etc.) y los medios de comunicación electrónicos o de otro tipo (aparatos de radio, televisores, ordenadores, teléfonos móviles, etc.). La calidad de los entornos alfabetizados en las familias, comunidades, escuelas o lugares de trabajo, influye en la forma en que se practican las competencias básicas adquiridas y en la manera de entender la alfabetización.

Al haberse convertido el texto en parte integrante de las instituciones sociales, políticas y económicas básicas –oficinas, tribunales, bibliotecas, bancos y centros de formación–, la noción de “sociedades alfabetizadas” ha cobrado pertinencia (véase, por ejemplo, Olson y Torrance, 2001). Las sociedades alfabetizadas son algo más que lugares donde se ofrece acceso a material impreso, escrito y visual y tecnologías de vanguardia, ya que en teoría forman un ámbito que permite el libre intercambio de información a base de textos y ofrece toda una serie de posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estas interpretaciones más amplias de la alfabetización –que son un terreno fértil para realizar nuevos trabajos de investigación, innovar y progresar hacia la elaboración de programas eficaces de alfabetización para todos– son las que inspiran el contenido de los tres capítulos siguientes. ■

Capítulo 7

Panorama mundial de la alfabetización

El objetivo de la EPT relativo a la alfabetización estriba primordialmente en mejorar en el mundo entero, y más concretamente en los países en desarrollo, las capacidades y prácticas de todos en materia de escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas. Basándose en un conjunto de medidas y evaluaciones, este capítulo pone de relieve las tendencias y tipologías de la alfabetización de los adultos y jóvenes en las distintas partes del mundo, a nivel regional, nacional y local. Pese a una evolución positiva, los progresos realizados no son suficientes para alcanzar el objetivo de la alfabetización.

El analfabetismo sigue predominando entre las mujeres, las personas de edad, las comunidades rurales y las familias pobres. Las posibilidades de acceder a la alfabetización son especialmente limitadas en los grupos socialmente marginados: pueblos indígenas, poblaciones nómadas, grupos de emigrantes y personas sin hogar, desplazadas o discapacitadas. Los nuevos métodos de medición directa de la alfabetización –que van más allá de los tradicionales, basados con frecuencia en la auto-evaluación y la dicotomía “alfabetizados-analfabetos”– ponen de manifiesto que la envergadura y amplitud del problema mundial de la alfabetización son mucho mayores de lo que se había creído hasta ahora.



Es fundamental comprender en qué estado se hallan los distintos aspectos de la alfabetización, si se quieren alcanzar de aquí a 2015 los objetivos fijados en Dakar.

El desafío fundamental planteado por el objetivo de la EPT estriba en reducir sustancialmente todas las formas de analfabetismo y permitir que tanto los jóvenes como las personas de edad enriquezcan sus capacidades y prácticas en materia de escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas. Para responder a este formidable desafío, los encargados de la elaboración de políticas a nivel nacional e internacional deben estar al corriente del estado actual de los conocimientos sobre la alfabetización: ¿Dónde se ha conseguido y en qué grado? ¿Cómo se miden y evalúan y de qué manera podrían mejorarse esas mediciones y evaluaciones? ¿Por qué algunos grupos han adquirido sólidas capacidades en materia de escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, y otros no? Es fundamental comprender en qué estado se hallan los distintos aspectos de la alfabetización, si se quieren alcanzar de aquí a 2015 los objetivos fijados en Dakar.

Teniendo presentes estas cuestiones, en este capítulo se examinarán los perfiles que presenta la alfabetización a nivel mundial, regional, nacional y subregional, así como su evolución con el correr del tiempo.¹ Se describirá cómo la alfabetización y el analfabetismo se han evaluado “convencionalmente” en función de una dicotomía basada en declaraciones de los propios interesados, evaluaciones de terceros o indicadores educativos de aproximación. Se examinarán también las serias preocupaciones suscitadas acerca de la validez y posibilidad de comparación de los datos convencionales sobre la alfabetización y se prestará una atención especial a las nuevas técnicas de evaluación. Por último, se resumirán las conclusiones más importantes que se han sacado de las nuevas estrategias de medición, comprendidas las evaluaciones directas en los países en desarrollo y los estudios comparados a gran escala en los países desarrollados.

Medición y seguimiento de la alfabetización

Compilaciones internacionales de los datos sobre la alfabetización

Durante los decenios de 1950 y 1960, los estudiosos y las organizaciones internacionales utilizaron datos comparativos sobre la alfabetización de los adultos como medio de evaluación de los progresos económicos y el desarrollo nacional.² Las estadísticas de alfabetización se consideraban un indicador importante en la medida en que permitían saber hasta qué punto las personas eran efectivamente capaces de participar en economías y socie-

dades en vías de modernización, así como de beneficiarse de ellas. Se consideraba, por ejemplo, que un umbral nacional de alfabetización era una condición fundamental del despegue económico y la modernización de un país (Rostow, 1960). En las organizaciones internacionales, la “gran brecha” entre “alfabetizados” y “analfabetos” proporcionó a los encargados de la elaboración de políticas instrumentos para decidir dónde y entre qué grupos sociales se justificaban la adopción de medidas en materia de políticas y la ejecución de programas de alfabetización. “Erradicar el analfabetismo” se convirtió en un lema de la comunidad internacional (Smyth, 2005).

En el decenio de 1950, la UNESCO respondió a las demandas crecientes de datos comparativos sobre la alfabetización. En una primera publicación titulada *Progresos de la alfabetización en varios países* (1953), se compilaban las estadísticas de unos 30 censos nacionales efectuados antes de la Segunda Guerra Mundial. En otra publicación, titulada *World illiteracy at mid-century* (1957) y basada en datos procedentes de censos de más 60 países recopilados principalmente después de 1945, se estimaron las tasas de analfabetismo de todos los países del mundo. En las publicaciones posteriores se actualizaron las estimaciones nacionales y se efectuaron proyecciones de las tendencias mundiales y regionales (UNESCO, 1970, 1978, 1980, 1988 y 1995).

Estas primeras publicaciones contribuyeron a la adopción de una definición normalizada de la alfabetización por parte de la Conferencia General de la UNESCO en 1958: “Está alfabetizada, o es analfabeta, toda persona que puede, o no puede, respectivamente, leer y escribir – comprendiéndolo – un enunciado sencillo y sucinto que guarda relación con su vida diaria”. Esta definición se convirtió en un elemento de referencia para los censos nacionales y contribuyó a la producción de estadísticas sobre la alfabetización más comparables.

En este marco normalizado, la alfabetización se llegó a concebir como un conjunto limitado de competencias cognitivas (por regla general, la capacidad para leer un texto impreso y escribir) que las personas adquieren de distintas maneras (principalmente en la escuela, pero también gracias a campañas de alfabetización y programas de educación no formal) y que se pueden medir independientemente del contexto en que se hayan adquirido (véase el Capítulo 6).

Las publicaciones de la UNESCO sobre la alfabetización siempre han tenido por objetivo abarcar el mundo entero. Para los encargados de la elaboración de políticas y los analistas, la utilidad de esas estadísticas tenía más peso que las dudas con respecto a su validez (¿Medían efectivamente

1. Este capítulo examina las tendencias y perfiles de la alfabetización en diferentes sociedades y dentro de cada una de ellas, pero sólo aborda indirectamente la cuestión del impacto de los dispositivos encaminados a mejorar la alfabetización (por ejemplo, la escolarización, los programas de educación de adultos, las campañas de alfabetización y los “entornos alfabetizados”) y de las fuerzas sociales globales que han influido en el desarrollo de la alfabetización en el pasado. En el Capítulo 8 se examinan más sistemáticamente estas cuestiones.

2. Véanse, por ejemplo, Cipolla [1969], UNESCO [1957], McClelland [1966, 1961] y Anderson y Bowman [1965 y 1976].

lo que pretendían medir?) y sus posibilidades de comparación (¿Eran comparables entre los países y dentro de ellos?). Para la UNESCO el problema estribaba en garantizar que los datos publicados proporcionasen una panorámica razonablemente precisa de las tendencias mundiales y los perfiles regionales del analfabetismo.

Las compilaciones de datos fortalecieron el creciente consenso internacional, según el cual el analfabetismo afectaba a la mayoría de los países del mundo y planteaba graves problemas con repercusiones sociales y económicas importantes.³ Por otra parte, la cuestión de la alfabetización se hizo más ambigua. ¿Cuántas adquisiciones de competencias básicas eran necesarias? ¿A qué objetivo de alfabetización era menester apuntar? En los países donde prácticamente la totalidad de los adultos estaban alfabetizados [según las evaluaciones convencionales], la meta de “erradicar el analfabetismo” evolucionó hacia objetivos más complejos: generalización de la “alfabetización funcional”, evaluación de la alfabetización como un continuo de competencias, satisfacción de las necesidades educativas básicas de cada persona y posibilidades de aprender a lo largo de toda la vida.

En resumen, la incidencia del analfabetismo –y no de la alfabetización– fue el centro de interés esencial de las políticas internacionales hasta finales del decenio de 1980.⁴ Aunque en la comunidad internacional había muchas personas y organismos conscientes de la atención especial que se debía prestar a la lectura y el cálculo, solamente después de la Conferencia de Jomtien (1990) y el Foro de Dakar (2000) se situó el objetivo de erradicar el analfabetismo en el contexto más amplio de la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos los niños y adultos (Smyth, 2005).

Métodos de medición y seguimiento

Hasta hace poco, todas las evaluaciones de la alfabetización para efectuar comparaciones a nivel internacional se basaban en las cifras de los censos nacionales, pero se utilizaban muy escasamente fuentes de datos de otro tipo, por ejemplo los estudios especializados sobre alfabetización y las encuestas demográficas y económicas que dan información limitada sobre ésta.⁵

3. El analfabetismo se ha descrito tradicionalmente como una plaga que es necesario erradicar, o como una enfermedad de la que es menester curar a los desafortunados que la padecen. Las connotaciones sumamente negativas del analfabetismo han estigmatizado a los que no poseían competencias suficientes en escritura y han contribuido a forjar un concepto de la alfabetización dicotómico, en vez de continuo.

4. Véanse, por ejemplo, Bataille (1976) y UNESCO-BREDA (1983).

5. Los dos tipos de encuestas se suelen basar sobre todo en muestras de hogares y, por eso, se denominan “encuestas sobre los hogares”.

En la práctica, los expertos determinaban el nivel de alfabetización de una persona con uno de estos tres métodos:

- Recogiendo las declaraciones de los encuestados sobre su nivel de alfabetización en un cuestionario del censo u otro instrumento de encuesta (autoevaluación).
- Recogiendo la información suministrada por una persona –el cabeza de familia, en la mayoría de los casos– acerca del nivel de alfabetización de los miembros del hogar (evaluación por un tercero).
- Utilizando el número de años de escolarización terminados como medida de aproximación para distinguir a las personas “alfabetizadas” de las “no alfabetizadas” (medida de aproximación del nivel educativo alcanzado).

Cada uno de estos métodos “convencionales” arrojaba una estimación del número total de individuos “alfabetizados” y “analfabetos” en una sociedad determinada. Cabe señalar que, aun cuando el método utilizado comprendiese varias categorías para evaluar el nivel de alfabetización de un individuo, los datos se solían plegar a la simple dicotomía “alfabetizados-analfabetos”.

Las tasas de alfabetización de los adultos se calculaban recogiendo en los censos nacionales el número de personas “alfabetizadas” –por regla general, las de edades superiores a 10 o 15 años– y dividiéndolo por el número total de personas de la misma categoría de edad. En la mayoría de los casos, las tasas globales se desglosaban luego por sexo, edad y lugar de residencia (zona rural o zona urbana). Esas tasas “comparables” sirvieron de base durante muchos decenios a una estrategia razonable para efectuar el seguimiento de la incidencia del analfabetismo, establecer comparaciones entre países, regiones y grupos sociales particulares, y examinar la evolución a lo largo del tiempo.⁶

A principios del decenio de 1980, se intensificaron las preocupaciones por la credibilidad y posibilidad de comparación de las estadísticas de alfabetización basadas en los censos (Recuadro 7.1).⁷

6. Wagner (2004) señala que la noción de seguimiento [expresada en inglés con el término *monitoring*] se deriva del verbo latino *monere*, que significa “advertir” o “alertar”. Así, en la medida en que las estadísticas internacionales sobre la alfabetización se han utilizado en el pasado con miras a obtener elementos de información para apreciar si se daban problemas que necesitaban una alerta, se puede decir que han desempeñado una función de seguimiento. No obstante, como las autoevaluaciones, las evaluaciones efectuadas por terceros y otras variables de aproximación no informan verdaderamente sobre las capacidades en materia de escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas de las personas o grupos, su utilización impide ver claramente la naturaleza y amplitud de los problemas que deben ser objeto de una alerta.

7. En 1986, la UNESCO y la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas organizaron un seminario conjunto en París para examinar la utilidad de las encuestas sobre los hogares en el acopio de estadísticas sobre la alfabetización de los adultos [véase Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, 1989]. En los dos últimos decenios se efectuaron otros exámenes análogos [véanse, por ejemplo, UNESCO, 1999, 2001, 2002a y 2002b].

Hasta hace poco, todas las evaluaciones de la alfabetización para efectuar comparaciones a nivel internacional se basaban en las cifras de los censos nacionales.

Recuadro 7.1 Estimación de la alfabetización a partir de los datos de los censos

La amplia utilización de los datos de los censos para estimar la alfabetización –o el analfabetismo– plantea problemas de pertinencia y método. Entre esos problemas, que varían de un país a otro y han disminuido en los últimos años, cabe mencionar los siguientes:

- **La penuria de datos de los censos:** Este problema se da especialmente en los países donde las tasas de alfabetización son altas porque algunos de ellos –por ejemplo, los Países Bajos, Suecia o Suiza– nunca han incluido en los cuestionarios preguntas sobre la alfabetización, mientras que otros –por ejemplo Australia, Austria, Canadá o Nueva Zelandia– han dejado de incluirlas a partir de un determinado momento. Por otra parte, muchos países en desarrollo en los que el analfabetismo tiene una importancia notoria han tomado las disposiciones necesarias para medir su amplitud tan sólo en los últimos años.
- **Definiciones operacionales ampliamente divergentes:** Entre las definiciones de la alfabetización generalmente utilizadas en los censos, algunas clasifican como alfabetizadas a las personas que “pueden leer y escribir” (casos de Bulgaria, El Salvador y Egipto) y otras a las que “pueden leer y escribir un periódico o una carta sencilla” (Pakistán), las que “pueden leer y escribir, comprendiéndolo, un texto en cualquier lengua escrita” (Azerbaiyán), las que “pueden leer y escribir, o simplemente leer, en cualquier lengua” (Turkmenistán) o las que “pueden leer y escribir a la vez, comprendiéndolo, un texto en cualquier lengua” (India). En censos anteriores, se consideraba a veces como

prueba suficiente de alfabetización la capacidad de una persona para firmar con su nombre. A las personas que sólo pueden leer o sólo saben escribir se las clasifica como alfabetizadas, analfabetas o “semialfabetizadas”, según los países (UNESCO, 1953). Dentro de un mismo país, las definiciones de los censos pueden cambiar rápidamente. Por ejemplo, en cada uno de los cinco últimos censos nacionales efectuados en Pakistán se ha utilizado una definición distinta (Choudhry, 2005). No obstante, pese a que las definiciones operacionales siguen variando, parece ser que recientemente se ha reducido la amplitud de las variaciones entre los países a causa de la institucionalización de las definiciones internacionales.

- **Definiciones variables de la población “adulta”:** En la mayoría de los censos se considera que una persona es adulta a partir de los 15 años. Sin embargo, en algunos casos el límite inferior de la edad adulta se fija a los diez, siete, o incluso cinco años. Además, en el cálculo total de las personas alfabetizadas y analfabetas unas veces se incluye, y otras no, a las personas cuya edad se desconoce. Se dan además casos en los que no se ha fijado ningún límite de edad, lo cual induce a pensar que se ha tenido en cuenta incluso a los niños que todavía no hablan (UNESCO, 1953). Otro problema es el que plantea la escasa frecuencia de algunos censos y la fiabilidad de los datos ya obsoletos. En los países desarrollados los censos se suelen efectuar cada decenio, pero en un gran número de países en desarrollo la frecuencia es mucho menor. Por eso, algunas estadísticas de alfabetización pueden datar de dos decenios atrás.

Los métodos convencionales de seguimiento de la alfabetización, que utilizan evaluaciones indirectas para clasificar a las personas en dos categorías, se pusieron seriamente en tela de juicio. Habida cuenta de que pocos países habían medido minuciosamente las competencias reales de los individuos en muestras de población vastas o de tamaño suficiente, la validez y fiabilidad de los niveles de alfabetización comunicados eran dudosas (Wagner, 2004).⁸

Desde el decenio de 1980, en los países en desarrollo se llevaron a cabo varias encuestas basadas en los hogares. Algunas se referían directamente a la alfabetización (véase más abajo) y otras comprendían preguntas relacionadas con ésta (por ejemplo, la Encuesta Mundial sobre Fecundidad, el Estudio sobre la Medición de Estándares de Vida y la Encuesta de Demografía y Salud). Entre las ventajas que ofrecían esas encuestas, cabe señalar su rentabilidad, eficiencia, oportunidad y flexibilidad. Además, las encuestas relativas a la alfabetización presentaban también el aspecto positivo de haberse concebido para estudiar los grupos sociales destinatarios –los más desfavorecidos, con frecuencia– o las prioridades recientes en materia

de políticas. Algunas de ellas comprendían a la vez evaluaciones indirectas convencionales y tests directos de las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, con lo cual proporcionaban instrumentos suplementarios de medición y seguimiento (Schaffner, 2005).⁹

Las compilaciones internacionales de estadísticas sobre la alfabetización sólo han empezado a basarse en las encuestas sobre los hogares en los últimos cinco años. Casi el 40% de las tasas de alfabetización oficiales del Anexo Estadístico del presente Informe procede de encuestas de este tipo. Entre los motivos de ese cambio, cabe señalar: las limitaciones de las estimaciones de la alfabetización basadas en los censos; la disponibilidad y fiabilidad de nuevas fuentes de datos; y la creciente demanda de datos exhaustivos y actualizados sobre la alfabetización a nivel internacional.

La diversidad lingüística siempre ha planteado problemas para la evaluación y comparación de los niveles de alfabetización entre los países y dentro de ellos. En muchos contextos, es delicada y controvertida la cuestión de las lenguas en las que se evalúan las competencias en escritura y lectura.¹⁰

Las compilaciones internacionales de estadísticas sobre la alfabetización sólo han empezado a basarse en las encuestas sobre los hogares en los últimos cinco años.

8. Aunque muchos estudios coinciden en que la utilización exclusiva de las mediciones indirectas tradicionales presenta fallos, se está discutiendo de nuevo la utilidad de las medidas de aproximación porque pueden ser suficientes y menos costosas (Desjardins y Murray [en preparación]; y Murray, 1997).

9. Las encuestas sobre los hogares también tienen sus limitaciones y algunas de éstas ya se han señalado precedentemente (Carr-Hill, 2005a).

10. En el Capítulo 6 se examinan las políticas nacionales actuales con respecto a la cuestión de la lengua y la evaluación de la alfabetización. Las relaciones recíprocas entre la lengua y la alfabetización se examinan con más detalle en el Capítulo 8.

■ **Evaluaciones directas e indirectas:** Las estrategias convencionales no miden directamente las competencias y prácticas de alfabetización reales de las personas encuestadas. En efecto, se basan en mediciones indirectas como las autoevaluaciones o las evaluaciones efectuadas por terceros. Por lo tanto, el panorama de la alfabetización que ofrecen es impreciso e incompleto a distintos niveles. Asimismo, pueden sobreestimar las tasas de alfabetización. Sólo las evaluaciones directas de las competencias de lectura y escritura pueden ofrecer una visión más realista de los niveles individuales de alfabetización y de su distribución en la sociedad.

■ **La validez de la duración de la escolarización como indicador de aproximación:** Muchos censos consideran que el número de años de escolarización –cuatro o cinco, por regla general– representa una medición por aproximación pertinente para determinar el nivel de alfabetización. Sin embargo, el hecho de recurrir a la duración de la escolarización para estimar el número de alfabetizados y analfabetos resulta cada vez más problemático. En efecto, algunos escolares ya están alfabetizados –con arreglo a la evaluación convencional de la alfabetización– antes de haber terminado los cuatro primeros años de primaria, mientras que otros siguen siendo analfabetos después de cinco años de escolarización, o incluso más.

Cambio de escala y alcance del desafío mundial¹¹

En la primera encuesta “mundial” efectuada por la UNESCO sobre la alfabetización, se estimaba que el 44% de los adultos del mundo –esto es, las personas de 15 años de edad o más– carecían de un mínimo de competencias en una lengua escrita, lo cual representaba una población total de 690 a 720 millones de individuos (UNESCO, 1957). El 74% de la población analfabeta mundial se concentraba en los países de Asia, y más concretamente en China, Pakistán, la India, Nepal, Afganistán y Sri Lanka. El resto de los adultos analfabetos del mundo se repartían así: un 15% en África, un 7% en las Américas, y un 4% en Europa, Oceanía y la Unión Soviética (4%).

Las evaluaciones posteriores estimaron que entre 1950 y 1980 el número total de analfabetos pasó de 700 a 871 millones (Cuadro 7.1). En el

Cuadro 7.1: Evolución del número de analfabetos a nivel mundial y regional (entre 1950 y 2000-2004)

	Adultos analfabetos (personas de 15 años de edad o más)					
	(en millones)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004
Mundo	700	735	847	871	872	771
Países desarrollados	804	839	855	759
Países en desarrollo y en transición	43	32	17	12
<i>Regiones seleccionadas</i>						
África Subsahariana	108	120	129	141
Estados Árabes	...	19	48	55	63	65
Asia Oriental y el Pacífico	295	267	232	130
Asia Meridional y Occidental	301	344	382	381
América Latina y el Caribe	43	44	42	38

Nota: Para más detalles sobre las definiciones nacionales de la alfabetización, las fuentes y la fecha de acopio de los datos, véase la introducción del Anexo Estadístico.

Fuentes: Para 1950 et 1960: Estimates and Projections of Illiteracy, CSR-E-29 (UNESCO, 1978).

Los datos se refieren a la evaluación de 1972 y no son forzosamente comparables a los de años sucesivos.

Para 1970 y 1980: Evaluación 2002 del IEU, basada en las estimaciones y previsiones sobre población de la evaluación efectuada por las Naciones Unidas en 2000. Para 1990 y 2000-2004: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

decenio de 1980, la población analfabeta mundial se estabilizó y en el decenio siguiente empezó a disminuir, pasando de 872 millones en 1990 a unos 771 millones hoy en día.¹²

Entre las tendencias más destacadas que se dan con respecto a la población mundial de analfabetos, cabe mencionar las siguientes (Cuadro 7.2):

- La gran mayoría de la población analfabeta mundial se concentra en los países en desarrollo.
- Desde 1970 el porcentaje de los analfabetos ha aumentado en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y los Estados Árabes, pero ha disminuido de forma muy acusada en Asia Oriental y el Pacífico, sobre todo debido a los esfuerzos y logros de China.¹³
- Las mujeres siguen constituyendo la mayoría de los analfabetos del mundo y su porcentaje ha pasado de un 58% en 1960 a un 64% hoy en día.
- Los jóvenes adultos –o sea, las personas con edades comprendidas entre 15 y 24 años– representan una minoría en disminución, ya que sus tasas de analfabetismo han pasado de un 20% en 1970 a un 17% en la actualidad.

La mayor parte de este capítulo se dedica a analizar la alfabetización en los países en desarrollo.

En el decenio de 1980, la población analfabeta mundial se estabilizó y en el decenio siguiente empezó a disminuir, pasando de 872 millones en 1990 a unos 771 millones hoy en día.

12. La fiabilidad de los datos de los censos relativos a la alfabetización, así como la posibilidad de compararlos, mejoraron en general durante ese periodo, al mismo tiempo que aumentó el número de países que los acopian. De ahí que la calidad de las estimaciones de la UNESCO haya mejorado. No obstante, además de los problemas señalados en el Recuadro 7.1, el análisis de la evolución de las tasas de alfabetización y analfabetismo o del número de analfabetos se basa en datos acopiados en el transcurso de encuestas diferentes que recurren a métodos o fuentes que pueden ser diversos. Por lo tanto, es menester interpretar con cautela las tendencias descritas en esta sección, habida cuenta de que no son estrictamente comparables los distintos segmentos de la línea tendencial.

13. Según las estimaciones de los censos, el número de adultos que no dominan 1.500 caracteres como mínimo (definición operacional del analfabetismo) pasó de 320 millones en 1949 a 230 millones en 1982. Hoy en día, ese número asciende a 87 millones (Zhang y Wang, 2005). No obstante, en algunos trabajos de investigación (por ejemplo: Banco Mundial, 1983; Banister, 1987; Hagemann, 1988; Henze, 1987; y Seeberg, 2000) se pone en tela de juicio la precisión de las estadísticas anteriores al decenio de 1990.

11. En esta sección se analizan la evolución y los perfiles de la alfabetización utilizando los datos acopiados por la UNESCO que proceden de estimaciones nacionales basadas en evaluaciones convencionales, esto es, dicotómicas e indirectas. En las secciones siguientes se examinan los resultados obtenidos con otros métodos de evaluación.

Cuadro 7.2: Distribución del porcentaje de la población mundial analfabeta por nivel de desarrollo de los países, región, sexo y edad

	Adultos analfabetos (personas de 15 años de edad o más)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004
Estimaciones globales de la población analfabeta (en millones)	700	735	847	871	872	771
<i>Distribución (en %)</i>						
Países en desarrollo	...	...	94,9	96,3	98,1	98,4
Países desarrollados y en transición	...	...	5,1	3,7	1,9	1,6
<i>Regiones seleccionadas</i>						
África Subsahariana	...	...	12,8	13,8	14,8	18,3
Estados Árabes	...	2,6	5,7	6,3	7,2	8,4
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	34,8	30,7	26,6	16,9
Asia Meridional y Occidental	...	...	35,5	39,5	43,8	49,4
América Latina y el Caribe	...	...	5,1	5,1	4,8	4,9
<i>Sexo</i>						
Mujeres	...	58,0	61,0	62,0	63,0	64,0
Hombres	...	42,0	39,0	38,0	37,0	36,0
<i>Edad</i>						
Jóvenes de 15 a 24 años	...	...	19,8	19,1	17,9	17,2
Adultos (personas de 25 años y más)	...	...	80,2	80,9	82,1	82,8

Fuentes: Las mismas que las del Cuadro 7.1.

El problema planteado por la alfabetización en los países desarrollados, que es relativamente poco importante, aunque persistente, se examina más abajo en relación con la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA), y también en el Capítulo 8.

Evolución de las tasas de alfabetización (1950-2004)

A nivel mundial, la tasa de alfabetización de los adultos ha aumentado desde el decenio de 1950, pasando del 56% en 1950 al 70% en 1980, y a un 82% muy recientemente [Cuadro 7.3].¹⁴ En los países desarrollados había alcanzado ya el 90% en el decenio de 1950, mientras que en ese mismo periodo era inferior al 50%, por término medio, en los países en desarrollo, aunque desde entonces

ha aumentado hasta superar el 75%. En el decenio de 1970, la tasa mundial de alfabetización aumentó, por término medio, con mayor celeridad que en los decenios sucesivos. En función de las previsiones actuales, en 2015 debería alcanzar el 80% (véase el Capítulo 2).

En el decenio de 1970, las tasas de alfabetización de adultos aumentaron con gran rapidez en las regiones donde eran inicialmente más bajas. Por ejemplo, entre 1970 y 2000 se duplicaron en el África Subsahariana, los Estados Árabes y el Asia Meridional y Occidental. La tasa regional de Asia Oriental y el Pacífico pasó del 58% al 91%, mientras que la de América Latina y el Caribe experimentó un incremento más moderado –del 74% al 90%– debido a su nivel inicial relativamente elevado.

Disparidades entre los sexos en la alfabetización (1970-2004)

En los tres últimos decenios, las mujeres han representado más de los 3/5 de la población adulta analfabeta. No obstante, esta cifra sólo da una información parcial sobre las disparidades entre los sexos, ya que no tiene en cuenta que las mujeres son más numerosas a causa de las tasas de mortalidad diferenciales en los grupos de más edad. Por eso, el instrumento de medición preferible es el índice de paridad entre los sexos (IPS).¹⁵

En el plano mundial, las disparidades entre los sexos en la alfabetización se han reducido considerablemente desde 1970 y el IPS ha pasado de 0,78 a 0,88 (Gráfico 7.1). Esa disminución se ha producido en todas las regiones, en especial en los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. En estas tres regiones, el IPS era inferior a 0,50 en 1970 y hoy en día es superior a 0,65. Las tasas de alfabetización de adultos se acercan a la paridad entre los sexos en América Latina y el Caribe (IPS = 0,98) y Asia Oriental y el Pacífico (IPS = 0,92).

14. Los aumentos que ha experimentado esta tasa en el pasado no se tradujeron en una reducción del número global de analfabetos hasta el decenio de 1990, a causa del crecimiento continuo de la población.

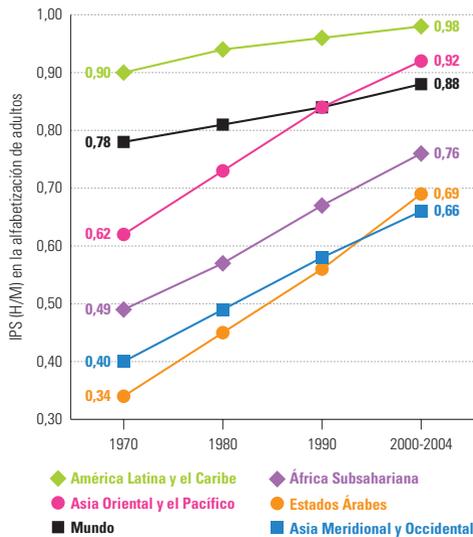
15. El IPS representa aquí la relación entre la alfabetización de las mujeres y la de los hombres. Un IPS igual a 1 indica la existencia de paridad entre los sexos; un IPS situado por debajo de 1 indica que la tasa de alfabetización de los hombres es superior a la de las mujeres; y un IPS situado por encima de 1 indica que la tasa de alfabetización de las mujeres es superior a la de los hombres.

Cuadro 7.3: Evolución mundial y regional de las tasas de alfabetización de adultos (entre 1950 y 2000-2004)

	Tasas de alfabetización de adultos (en %)						Incremento de las tasas de alfabetización (en %)		
	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004	1970-1980	1980-1990	1990 a 2000-2004
Mundo	55,7	60,7	63,4	69,7	75,4	81,9	9,9	8,2	8,5
Países desarrollados	...	...	47,7	58,0	67,0	76,4	21,6	15,6	14,0
Países en desarrollo y en transición	...	...	94,5	96,4	98,6	99,0	2,0	1,8	0,5
<i>Regiones seleccionadas</i>									
África Subsahariana	...	...	27,8	37,8	49,9	59,7	36,0	32,1	19,6
Estados Árabes	...	18,9	28,8	39,2	50,0	62,7	36,1	27,7	25,3
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	57,5	70,3	81,8	91,4	22,3	16,4	11,7
Asia Meridional y Occidental	...	...	31,6	39,3	47,5	58,6	24,4	20,8	23,5
América Latina y el Caribe	...	...	73,7	80,0	85,0	89,7	8,5	6,3	5,5

Fuentes: Las mismas que las del Cuadro 7.1.

Gráfico 7.1: Tasas de alfabetización de adultos: evolución de la paridad entre los sexos a nivel mundial y regional (entre 1970 y 2000-2004)



Fuentes: Las mismas que las del Cuadro 7.1.

Progresos en la alfabetización de los jóvenes

Los recientes progresos hacia la alfabetización masiva han sido especialmente acusados entre los jóvenes de 15 a 24 años de edad. La ampliación del acceso a la educación formal ha contribuido al aumento de su tasa global de alfabetización, que ha pasado del 75% al 88% entre 1970 y 2000-2004 (Cuadro 7.4). En los países en desarrollo, pasó del 66% al 85% en ese mismo periodo. Hoy en día, está alfabetizada prácticamente la totalidad de los jóvenes en Asia Oriental y el Pacífico y América

Latina y el Caribe. Sin embargo, quedan todavía en el mundo más de 132 millones de jóvenes que son incapaces de comunicar en una lengua escrita.

El ritmo de los incrementos experimentados por la tasa de alfabetización de los jóvenes ha sido, por término medio, más lento que entre los adultos, habida cuenta de que el nivel inicial de dicha tasa era más elevado. En los países en desarrollo, la tasa de alfabetización de los jóvenes aumentó en cada uno de los tres últimos decenios en 13, 9 y 5 puntos porcentuales, respectivamente. Los aumentos correspondientes de la tasa de alfabetización de los adultos fueron de 22, 16 y 14 puntos porcentuales. Las disparidades entre los sexos en materia de alfabetización son menos acusadas entre los jóvenes que entre los adultos: IPS global de 0,93 en 2000-2004.

En todos los países en desarrollo, el nivel de alfabetización de los jóvenes es superior al de los adultos, lo cual constituye un signo de progreso para el futuro. No obstante, ese nivel varía considerablemente en los países con tasas bajas de alfabetización de adultos (Gráfico 7.2). En algunos países, sobre todo en los pertenecientes a la región del África Subsahariana (por ejemplo, Burkina Faso, Malí y Níger), los niveles de alfabetización de los adultos y los jóvenes son sumamente bajos y es previsible que sólo progresen lentamente. En muchos de esos contextos, las mujeres jóvenes tienen que adquirir todavía un mínimo de capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas. Por ejemplo, en Benin, Burkina Faso, Chad, Malí, Níger y Yemen, el IPS es inferior al 0,60 en la generación más joven (véase el Cuadro 12 del Anexo Estadístico).

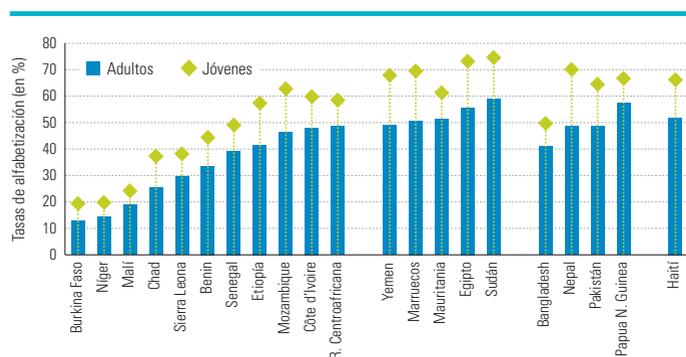
En conclusión, en los últimos 50 años las tasas de alfabetización de los adultos y los jóvenes han registrado progresos considerables a nivel mundial. No obstante, el problema planteado por

En los últimos 50 años las tasas de alfabetización de los adultos y los jóvenes han registrado progresos considerables a nivel mundial.

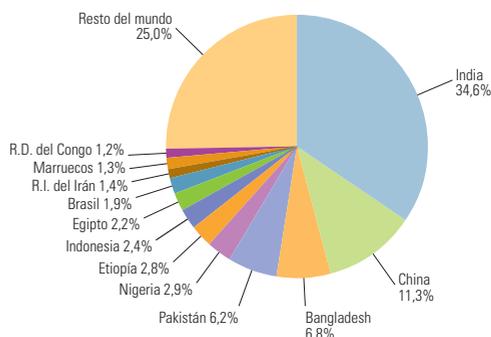
Cuadro 7.4: Porcentaje de incremento de las tasas de alfabetización de los jóvenes por nivel de desarrollo de los países y región (entre 1970 y 2000-2004)

	Tasas de alfabetización de los jóvenes (en %)				Incremento de las tasas de alfabetización (en %)		
	1970	1980	1990	2000-2004	1970-1980	1980-1990	1990 a 2000-2004
Mundo	74,7	80,2	84,3	87,5	7,4	5,1	3,8
Países desarrollados	66,0	74,4	80,9	85,0	12,7	8,7	5,1
Países en desarrollo y en transición	99,0	99,3	99,5	99,7	0,3	0,2	0,2
<i>Regiones seleccionadas</i>							
África Subsahariana	41,3	54,3	67,5	72,0	31,5	24,3	6,6
Estados Árabes	42,7	54,7	66,6	78,3	28,1	21,8	17,6
Asia Oriental y el Pacífico	83,2	91,3	95,4	97,9	9,7	4,5	2,6
Asia Meridional y Occidental	43,3	52,6	61,5	73,1	21,6	16,8	18,9
América Latina y el Caribe	84,2	89,5	92,7	95,9	6,2	3,6	3,4

Fuentes: Las mismas que las del Cuadro 7.1.

Gráfico 7.2: Tasas de alfabetización de adultos de un grupo de países seleccionados (2000-2004)

Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

Gráfico 7.3: Distribución de la población adulta analfabeta del mundo (2000-2004)

Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

Las tres cuartas partes de los analfabetos del mundo viven en 12 países.

Cuadro 7.5: Evolución de la población analfabeta en los países con mayor número de analfabetos (entre 1990 y 2000-2004)

País	Total		Proporción del total mundial		Evolución entre 1990 y 2000-2004 (en miles)
	1990 (en miles)	2000-2004 (en miles)	1990 (en %)	2000-2004 (en %)	
India	272.279	267.002	31,2	34,6	-5.277
China	181.331	87.038	20,8	11,3	-94.293
Bangladesh	41.606	52.209	4,8	6,8	10.603
Pakistán	41.368	47.577	4,7	6,2	6.209
Nigeria	23.678	22.167	2,7	2,9	-1.511
Etiopía	18.993	21.955	2,2	2,8	2.962
Indonesia	23.800	18.432	2,7	2,4	-5.368
Egipto	17.432	17.270	2,0	2,2	-162
Brasil	17.336	14.870	2,0	1,9	-2.466
R.I. del Irán	11.506	10.543	1,7	1,8	-963
Marruecos	9.089	10.108	1,4	1,7	1.019
R.D. del Congo	10.400	9.131	1,6	1,6	-1.269
Total	668.818	578.302	77,8	76,2	-90.516

Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

la mejora cuantitativa y cualitativa de la alfabetización sigue siendo el mismo en todo el mundo. En efecto, si el ritmo de los progresos no se acelera considerablemente, los objetivos fijados en Dakar para 2015 no se cubrirán (véase el Capítulo 2). En la sección siguiente se presentan datos empíricos y análisis efectuados a nivel local y nacional que permiten comprender mejor las enormes variaciones intrarregionales existentes.

¿Dónde es más apremiante el problema de la alfabetización?

La inmensa mayoría de los 771 millones de adultos que carecen de capacidades mínimas en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, se concentra en tres regiones: Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico y el África Subsahariana. De hecho, tal y como se muestra en el Gráfico 7.3, las tres cuartas partes de los analfabetos del mundo viven en 12 países.¹⁶

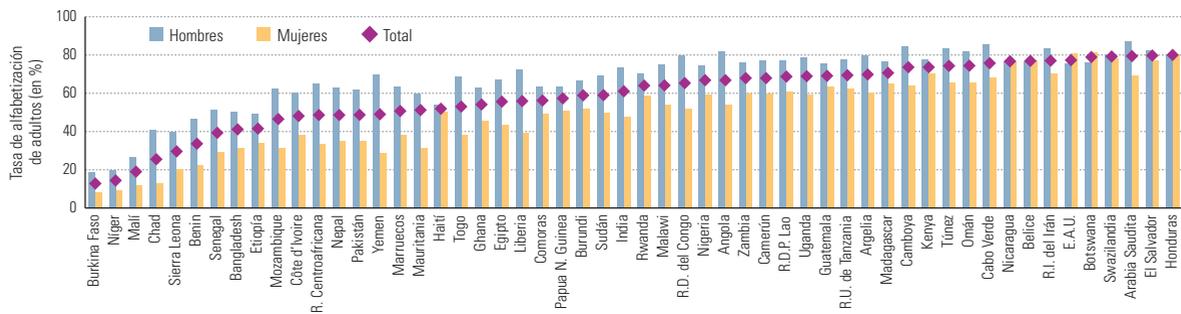
Desde 1990, la población analfabeta ha disminuido en 8 de esos 12 países (Cuadro 7.5). La disminución ha sido muy considerable en China, pero en Brasil, Egipto, la India, Indonesia, la República Islámica del Irán, Nigeria y la República Democrática del Congo ha sido menor. En cambio, la población analfabeta de Bangladesh, Etiopía, Marruecos y Pakistán ha aumentado desde 1990, pese a las mejoras registradas en las tasas de alfabetización de los adultos, lo cual significa que en esos países los progresos han sido insuficientes para compensar el efecto de crecimiento continuo de la población.

¿En qué países es especialmente baja la tasa de alfabetización de los adultos?

Aunque la tasa de alfabetización de los adultos ha aumentado en todas las regiones del mundo, sigue siendo relativamente baja (un 60%, aproximadamente) en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y los Estados Árabes. Dentro de esas mismas regiones varía considerablemente. Por ejemplo, en Asia Meridional y Occidental es particularmente baja en Bangladesh, Nepal y Pakistán, pero es bastante elevada en Maldivas y Sri Lanka. En el África Subsahariana es extremadamente baja en Benín, Burkina Faso, Chad, Malí, Mozambique, Níger, Senegal y Sierra Leona,

16. Después de esos 12 países, las naciones que cuentan con las poblaciones de analfabetos más numerosas son, por orden decreciente, las siguientes: Sudán, Nepal, México, Argelia, República Unida de Tanzania, Turquía, Mozambique, Ghana, Yemen, Viet Nam, Níger, Burkina Faso, Sudáfrica, Malí, Côte d'Ivoire, Kenya, Uganda y Filipinas. Se estima que en cada uno de esos países hay entre 3 y 8 millones de analfabetos. Las extrapolaciones efectuadas a partir de los datos más antiguos de que se dispone indican que Afganistán e Irak tendrían que figurar también en esta lista.

Gráfico 7.4: Tasas de alfabetización de los adultos, por sexo, en 55 países en desarrollo con bajo nivel de alfabetización (2000-2004)



Nota: Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

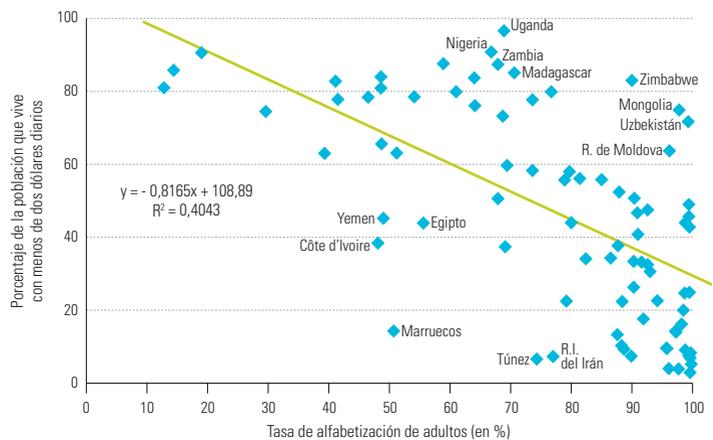
pero es relativamente alta en el Congo, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Mauricio y Namibia. Las competencias en escritura y lectura son muy limitadas en Egipto, Mauritania, Marruecos, Sudán y Yemen, pero están más difundidas en Bahrein, Jordania, Qatar y la República Árabe Siria. En el Gráfico 7.4 se clasifican los 55 países con tasas de alfabetización más bajas del mundo –desde un 13% en Burkina Faso a un 80% en Honduras–, que corren el riesgo de no cumplir el objetivo fijado para 2015.

Comparando el tamaño de la población analfabeta de cada país con su tasa global de alfabetización de adultos, es posible determinar los países con problemas importantes en materia de alfabetización. Bangladesh, Etiopía, Egipto, Ghana, la India, Marruecos, Mozambique, Nepal, Pakistán, Sudán y Yemen forman parte de esta categoría, al tener un número relativamente importante de analfabetos –más de 5 millones– y una tasa bastante baja –menos del 63%– de adultos alfabetizados (Cuadro 7.6). En cambio, algunos países como Burkina Faso, Chad, Côte d'Ivoire, Haití, Níger, Papua Nueva Guinea y Senegal tienen niveles de alfabetización bajos, pero sus poblaciones de analfabetos son también menos numerosas: entre 1 y 5 millones.

Nexo con la pobreza

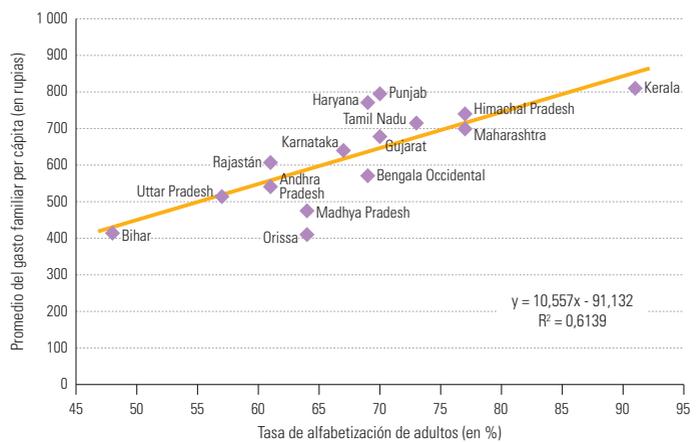
La amplitud del problema que deben afrontar hoy muchos países en materia de alfabetización cobra mayor envergadura debido al sólido nexo que se da entre el analfabetismo y la pobreza. Existe, por ejemplo, una correlación negativa importante entre los índices de pobreza y la tasa de alfabetización de los adultos, tanto a nivel internacional (Gráfico 7.5) como a nivel subnacional, por ejemplo en la India (Gráfico 7.6).

Gráfico 7.5: Tasa de alfabetización y pobreza



Fuentes: Cuadro 2A del Anexo Estadístico; y Base de datos sobre indicadores de desarrollo del Banco Mundial (<http://www.1.worldbank.org/prem/poverty/data/>), consultada en abril de 2005.

Gráfico 7.6: Relación entre la alfabetización de los adultos y el promedio de gasto de las familias en un grupo de Estados de la India



Fuente: Drèze y Sen (2002).

Cuadro 7.6: Los componentes del desafío planteado a la alfabetización: muchos analfabetos y tasas bajas de alfabetización de adultos (2000-2004)

	La tasa de alfabetización es < 63%	La tasa de alfabetización es > 63%
El número de analfabetos es superior a 5 millones	Bangladesh, Egipto, Etiopía, Ghana, India, Marruecos, Mozambique, Nepal, Pakistán, Sudán y Yemen.	Afganistán ¹ , Argelia, Brasil, China, Indonesia, Iraq ² , República Islámica del Irán, México, Nigeria, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania y Turquía.
El número de analfabetos oscila entre 1 y 5 millones	Benin, Burkina Faso, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Haití, Malí, Níger, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, Senegal, Sierra Leona y Togo.	Arabia Saudita, Angola, Camboya, Camerún, Guatemala, Kenya, Madagascar, Malawi, Malasia, Myanmar, Perú, República Árabe Siria, Rwanda, Sudáfrica, Túnez, Uganda y Zambia.
El número de analfabetos es inferior a 1 millón	Comoras, Liberia y Mauritania.	Bahrein, Belice, Bolivia, Botswana, Cabo Verde, Congo, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Guinea Ecuatorial, Honduras, Jamahiriya Árabe Libia, Jamaica, Jordania, Kuwait, Lesotho, Malta, Mauricio, Namibia, Nicaragua, Omán, República Democrática Popular Lao, República Dominicana, Qatar, Suriname, Swazilandia y Vanuatu.

Notas: El porcentaje del 63% que sirve de divisorio entre las tasas altas y bajas de alfabetización de adultos se basa en un examen de la distribución de todos los países con tasas inferiores al 95% y en un cálculo de la media ponderada. Para notas detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

1. Los datos relativos a Afganistán se basan en estimaciones de la CIA (2005).

2. Los datos relativos a Iraq se basan estimaciones del PNUD (2004c).

Fuente: Véase el Cuadro 2A del Anexo Estadístico.

Cuadro 7.7: Los componentes del desafío planteado a la alfabetización: los nexos con la pobreza

	Renta nacional bruta per cápita en 2003 (en dólares PPA)	Porcentaje de la población que vive con menos de dos dólares diarios (cifras más recientes)	Forma parte de los PPME*
El número de analfabetos es superior a 5 millones y la tasa de alfabetización de adultos es inferior al 63%			
Bangladesh	1.870	83	
Egipto	3.940	44	
Etiopía	710	78	X
Ghana	2.190	79	X
India	2.880	81	
Marruecos	3.940	14	
Mozambique	1.060	78	X
Nepal	1.420	81	
Pakistán	2.040	66	
Sudán	1.760	–	X
Yemen	820	45	
El número de analfabetos es superior a 5 millones y la tasa de alfabetización de adultos es superior al 63%			
Argelia	5.930	15	
Brasil	7.510	22	
China	4.980	–	
R.D. del Congo	660	–	X
Indonesia	3.210	52	
R.I. del Irán	7.000	7	
México	8.980	26	
Nigeria	900	91	
Turquía	6.710	10	
El número de analfabetos oscila entre 1 y 5 millones y la tasa de alfabetización de adultos es inferior al 63%			
Burkina Faso	1.170	81	X
Côte d'Ivoire	1.400	38	X
Malí	960	91	X
Niger	830	86	X

Notas: La clasificación de los países se basa en el Cuadro 7.6.

* Países Pobres Muy Endeudados.

Fuente: Base de datos sobre indicadores de desarrollo del Banco Mundial (<http://www.1.worldbank.org/prem/poverty/data/>), consultada en abril de 2005.

Allí donde los índices de pobreza son más altos, las tasas de alfabetización tienden a ser más bajas.

En otras palabras, allí donde los índices de pobreza son más altos, las tasas de alfabetización tienden a ser más bajas. No obstante, se dan excepciones notables a esta regla en la República Islámica del Irán, Marruecos y Túnez, donde las tasas de alfabetización y los índices de pobreza son relativamente bajos.

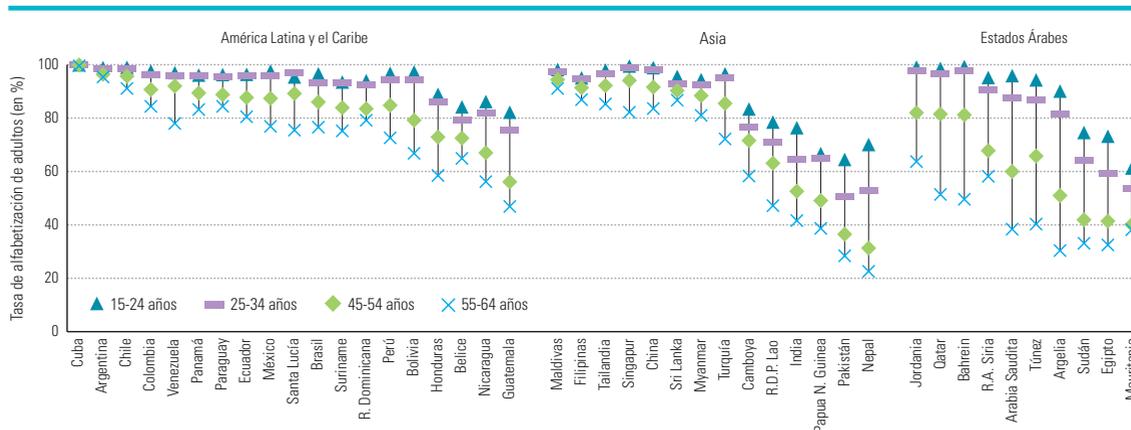
En el Cuadro 7.7 figuran datos empíricos suplementarios acerca de la relación entre el analfabetismo y la pobreza. En ese cuadro –que muestra la renta per cápita y el porcentaje de pobres en una serie de países con una importante población analfabeta y una tasa de alfabetización baja– se pone de manifiesto que el analfabetismo tiende a predominar en los países de ingresos bajos, a menudo muy endeudados, donde la pobreza de las familias está muy generalizada.

Disparidades sociales y demográficas en las tasas de alfabetización

Disparidad entre los sexos

Las disparidades entre los sexos no existen, o son mínimas, en los países donde la tasa de alfabetización alcanza el 95% o más. En casi todos los demás países, los hombres poseen más competencias en lectura y escritura que las mujeres. Por término medio, las disparidades entre las mujeres y los hombres adultos en materia de alfabetización son mayores en Asia Meridional y Occidental (70% de hombres alfabetizados y 46% de mujeres alfabetizadas), los Estados Árabes (73% y 51%) y el África Subsahariana (68% y 52%). La disparidad entre las tasas de alfabetización de las mujeres y

Gráfico 7.7: Tasas de alfabetización por cuatro grupos de edad



Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

los hombres es mucho mayor en los países donde las tasas globales de alfabetización de los adultos son más bajas (Gráfico 7.4).¹⁷

Es interesante señalar que en un número creciente de países están surgiendo disparidades *en favor* de las jóvenes de 15 a 24 años con respecto a los varones de la misma edad. Por ejemplo, en Botswana, los Emiratos Árabes Unidos, Honduras, Jamaica, Malta y Nicaragua, el IPS es superior a 1,03 en el grupo de adultos más jóvenes. Para los países sobre los que se dispone de datos pertinentes, cabe señalar que entre 1990 y 2000-2004 aumentó el número de los que poseen un IPS favorable a las mujeres jóvenes, pasando de 15 a 22. Esta tendencia es más acusada en América Latina y el Caribe y África Oriental y Meridional, así como en los países que poseen las tasas de alfabetización más altas.¹⁸

Disparidades entre los grupos de edad

En todos los países, las tasas de alfabetización difieren según los grupos de edad. Generalmente, los niveles de alfabetización en el grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 34 años son más altos que en el grupo de 45 años y más, lo cual refleja en gran parte la expansión de la escolarización masiva en el mundo entero. En algunos países se observan leves disminuciones

de las tasas de alfabetización en los grupos de edad más jóvenes y mucho más considerables en los de edades superiores, especialmente después de los 45 años. En otros casos, la disminución de esas tasas entre los distintos grupos de edad es bastante lineal. No es sorprendente que las disparidades relacionadas con la edad sean menores en los países muy alfabetizados y más elevadas en los escasamente alfabetizados. En los países con tasas bajas de alfabetización comparables (por ejemplo, Angola, Burundi, Gambia, Nepal, Pakistán, la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Zambia), la tasa del grupo de 25 a 34 años es dos veces más elevada que la del grupo de 65 años y más.

En el Gráfico 7.7, que presenta las tasas de alfabetización de 4 grupos de edad en distintas regiones en desarrollo, se pueden ver más datos que ponen de manifiesto las disparidades entre dichos grupos. En los Estados Árabes, las disparidades son más acusadas que en Asia y América Latina y el Caribe.

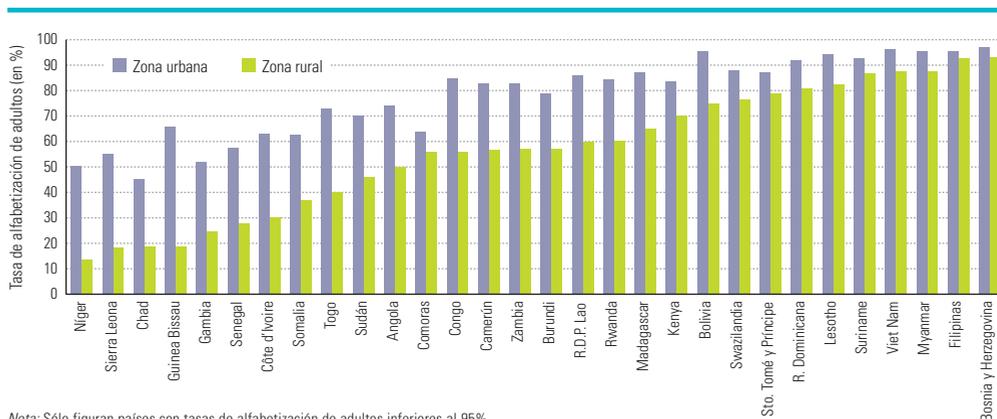
Se observa un perfil excepcional en 6 países del África Meridional y Oriental (Angola, Kenya, Madagascar, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania y Zambia), en los que la tasa de alfabetización de los jóvenes de 15 a 24 años es más baja que la del grupo con edades comprendidas entre 25 y 34 años. Ese perfil excepcional es especialmente predominante entre los varones más jóvenes.¹⁹ Las difíciles condiciones

Generalmente, los niveles de alfabetización en el grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 34 años son más altos que en el grupo de 45 años y más.

17. Se dan varias excepciones interesantes a la tendencia general a la menor alfabetización de las mujeres observada en los países en desarrollo. Por ejemplo, en Brasil, Colombia, Filipinas, Honduras, Jamaica, Lesotho, Malta, Nicaragua, Santa Lucía y Seychelles, las disparidades entre hombres y mujeres son inexistentes y, cuando las hay, son favorables a las mujeres (véase el Capítulo 2).

18. Esta nueva tendencia de disparidad entre los sexos favorable a las mujeres ha de examinarse en relación con tendencias análogas observadas en lo que respecta al aprovechamiento escolar, el nivel de educación alcanzado y las tasas de terminación de estudios primarios.

19. Estos análisis se basan en datos de las encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (Multiple Indicator Cluster Surveys - MICS) del UNICEF, realizadas el año 2000. Las cifras relativas a la alfabetización se basan en autoevaluaciones—esto es, apreciaciones efectuadas por las propias personas encuestadas—acerca de la capacidad de los interesados para leer con mayor o menor facilidad una carta o un periódico.

Gráfico 7.8: Tasas de alfabetización de los adultos según su lugar de residencia (zona urbana/zona rural) (2000-2004)

Nota: Sólo figuran países con tasas de alfabetización de adultos inferiores al 95%.

Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

En Marruecos, las disparidades en la alfabetización entre las zonas urbanas y las rurales son muy considerables y se suman a las disparidades entre los sexos.

políticas y económicas imperantes –conflictos armados, desempleo, aumento de los gastos de escolaridad para las familias y perspectivas escasas de obtener ingresos suficientes en el futuro– contribuyen aparentemente a este declive de la alfabetización (véase el Capítulo 8).

Disparidades geográficas

Independientemente de que se calculen a partir de los datos de los censos (Wagner, 2000) o de los obtenidos en las encuestas sobre los hogares (Gráfico 7.8), las tasas de alfabetización son más bajas en las zonas rurales que en las urbanas.²⁰ En los países más pobres con tasas globales de alfabetización comparativamente bajas, las disparidades entre las poblaciones rurales y urbanas tienden a ser mayores. La influencia de la urbanización en la adquisición de competencias básicas de escritura, lectura y cálculo, así como en las tasas de retención escolar, refleja en gran medida las disparidades de acceso a la escolarización formal, así como a una educación de mejor calidad y programas de educación no formal. A diferencia de los habitantes de las zonas rurales, los de las ciudades suelen vivir en entornos más alfabetizados que exigen más competencias de alfabetiza-

ción en lenguas escritas y ofrecen mayores compensaciones a aquellos que las poseen (véase el Capítulo 8).

Las diferencias entre regiones o provincias son particularmente considerables en los países con vastas poblaciones analfabetas. Por ejemplo, las cifras de los censos de Pakistán muestran que está alfabetizado el 72% de los habitantes de zonas urbanas como el distrito metropolitano de la capital federal, Islamabad, mientras que en las zonas rurales de los Estados de Baluchistán y Sind el porcentaje de alfabetizados sólo es del 44% (Choudhry, 2005). Cabe señalar que esta relación de 0,61 entre zonas rurales y urbanas, aunque sea relativamente baja, se ha multiplicado casi por dos desde 1972, año en el que se cifró en 0,34. En Etiopía, las disparidades regionales en las tasas de alfabetización oscilan entre un 83% en la región de Addis Abeba y un 23% en la de Amara. Se ha estimado que la tasa de alfabetización global de la Etiopía rural asciende a un 23%, lo cual representa solamente un tercio de la correspondiente a las zonas urbanas, evaluada en un 74% (Shenkute, 2005). En Marruecos, las disparidades en la alfabetización entre las zonas urbanas y las rurales son muy considerables y se suman a las disparidades entre los sexos (Cuadro 7.8). Estas disparidades sólo se han atenuado levemente en el decenio de 1990. En Iraq se observan tendencias análogas, por ejemplo el 72% de las mujeres de la región de Bagdad están alfabetizadas, mientras que el porcentaje de las que saben leer y escribir en la región septentrional del país sólo asciende a un 46% (PNUD, 2004d).

En China, la variación regional ha sido y sigue siendo importante (Ross y otros, 2005). El analfabetismo se concentra en las regiones rurales del

20. Las definiciones de zona "urbana" y "rural" varían considerablemente, según los censos. Una tercera categoría que viene a añadirse con frecuencia cada vez mayor es la designada por los términos "zona periurbana" o "suburbana". Esta designación tiene por objeto diferenciar las zonas que no son urbanas, ni tampoco rurales. Muchos Estados definen las zonas urbanas en función de la cantidad mínima de población, que puede ser muy variable de un país a otro: 1.000 habitantes en Bolivia, 2.000 en Canadá, 10.000 en España, 20.000 en Turquía y 50.000 en la República de Corea. Esta definición varía también en los países donde la atribución de la condición de "zona urbana" supone obligatoriamente la adopción de una decisión oficial sancionada por procedimientos legislativos o administrativos. La ausencia de una definición uniforme provoca confusiones en las comparaciones de las tasas de alfabetización de los diferentes países y merma la consistencia de las comparaciones de las disparidades entre las zonas rurales y las urbanas.

Cuadro 7.8: Marruecos: tasas de alfabetización de adultos por sexo y lugar de residencia (zona urbana/zona rural) (1990-1991 y 1998-1999)

		Tasa de alfabetización de adultos			IPS (M/H)
		%			
		Total	Hombres	Mujeres	
Todo el país	1990-1991	45,3	60,5	31,7	0,52
	1998-1999	51,7	66,2	38,1	0,58
Zona urbana	1990-1991	63,3	76,5	51,4	0,67
	1998-1999	66,3	79,0	54,5	0,69
Zona rural	1990-1991	28,2	45,3	12,8	0,28
	1998-1999	33,1	50,1	17,0	0,34
Proporción urbana/rural	1990-1991	0,45	0,59	0,25	0,42
	1998-1999	0,50	0,63	0,31	0,49

Fuente: Datos de la Dirección de Estadística, mencionados en Bougroup y otros (2005).

oeste del país, donde las minorías representan porcentajes elevados de la población y los niveles de desarrollo económico son más bajos.²¹ Las zonas más alfabetizadas de China son los municipios urbanos de Shanghai, Beijing y Tianjin, así como la provincia de Guangdong, desarrollada económicamente, y las tres provincias del noreste que se han beneficiado de una industrialización rápida en el pasado.

En los Estados de la Unión India, las tasas de alfabetización de los adultos oscilaban en 2001 entre un 91% en Kerala y un 48% en Bihar (Biswal y Govinda, 2005). Las variaciones son aún más acusadas a nivel de los distritos. En efecto, según el censo de 2001, en un 20% aproximadamente de los 591 distritos del país la población alfabetizada representaba algo menos del 50%,²² en otro 20% las tasas de alfabetización variaban entre el 50% y el 60%, en un 29% oscilaban entre el 60% y el 70%, y en el 31% restante superaban el 70% (Biswal y Govinda, 2005).

Se pueden obtener más esclarecimientos si se va más allá de la dicotomía tradicional entre zonas urbanas y rurales. En efecto, en muchos países en desarrollo las diferencias *intraurbanas* e *intrarurales* en las tasas de alfabetización pueden ser igual de considerables –o incluso mayores– que las existentes entre las zonas rurales y urbanas. Por ejemplo, la Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de China ha puesto de manifiesto las disparidades sustanciales que se dan entre los nativos de cinco ciudades y los trabajadores emigrantes llegados a éstas (Giles y otros, 2003).²³ Los niveles de alfabetización de los hombres y mujeres nativos de zonas urbanas son, por término medio, superiores en un cuarto de desviación estándar a los de los hombres y mujeres emigrantes.

En otros países, las disparidades intraurbanas se ajustan a un esquema “centro-periferia”, en el que los distritos céntricos de las ciudades presentan tasas de alfabetización superiores a los suburbios, donde residen las familias pobres y los emigrantes. En Egipto, por ejemplo, los emigrantes oriundos de las zonas rurales –que poseen competencias escasas en escritura y lectura– afluyen a El Cairo y sus suburbios en busca de un empleo, pero acaban alojándose en viviendas insalubres, trabajando un número excesivo de horas en el sector no estructurado de la economía y disponiendo de un acceso muy limitado a la formación, la concesión de créditos, las redes de protección comunitarias y las posibilidades de alfabetización o actualización de competencias (Iskandar, 2005). Además, muchos habitantes de los suburbios viven en áreas no autorizadas o prohibidas por la ley, con lo cual suelen quedar excluidos de los planes de muestreo de las encuestas sobre los hogares (Carr-Hill, 2005a). En estas condiciones, la tasa de alfabetización de las zonas urbanas puede estar sobrestimada, al no contabilizarse una parte de las poblaciones formadas por pobres y emigrantes rurales.

La dicotomía “zonas rurales-zonas urbanas” oculta también importantes *disparidades entre las zonas rurales* de las distintas regiones. Por ejemplo, la tasa de alfabetización de la región meridional del Alto Egipto asciende a un 47%, o sea un porcentaje muy inferior al de la región septentrional del Bajo Egipto, que asciende a un 62% (Iskandar, 2005).²⁴ Entre las poblaciones nómadas –por ejemplo, los beduinos de los Estados Árabes– se suelen observar tasas de alfabetización y escolarización más bajas e índices de deserción escolar más altos que en las demás poblaciones rurales (Hammoud, 2005). Otro tanto ocurre en Kenya, donde las tasas de escolarización de los niños de las poblaciones pastorales de las tierras áridas y semiáridas son considerablemente más bajas que las de los niños de otras regiones rurales (Bunyi, 2005).

En conclusión, las disparidades entre las zonas rurales y urbanas en lo que respecta a las tasas de alfabetización ocultan más aspectos de los que revelan. A pesar de ser limitados, los datos empíricos indican que las disparidades geográficas en este ámbito son mucho más complejas que las descritas con los métodos convencionales.

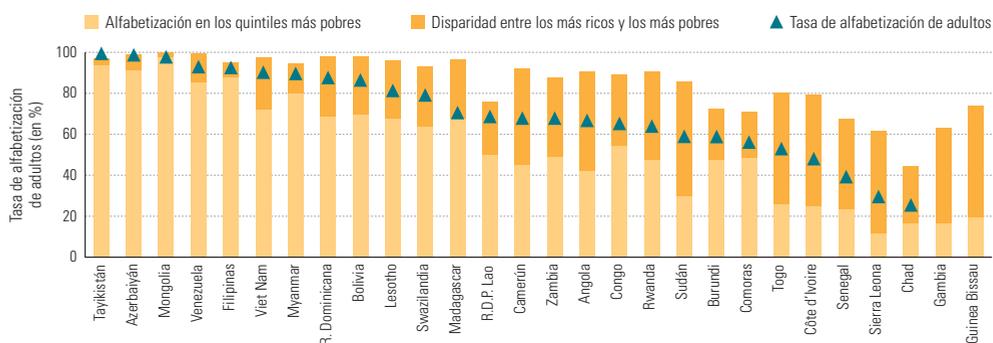
21. En 2000, la tasa nacional de alfabetización ascendía al 93,3%, mientras que las tasas del Tíbet y las provincias de Qinghai, Gansu, Guizhou y Ningxia sólo alcanzaban el 67,5%, el 81,9%, el 85,7%, el 86,1% y el 86,6%, respectivamente.

22. El censo efectuado en la India en 2001 abarcó 591 de los 593 distritos existentes (Biswal y Govinda, 2005).

23. La Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de China es una evaluación directa de las competencias en escritura, lectura y cálculo de hombres y mujeres de 15 a 60 años de edad que viven en Shanghai, Shenyang, Xian, Wuhan y Fuzhou.

24. En cambio, sólo se da una leve diferencia entre las tasas de alfabetización de las zonas urbanas de esas dos regiones (80% y 82%, respectivamente).

En los Estados de la Unión India, las tasas de alfabetización de adultos oscilaban en 2001 entre un 91% en Kerala y un 48% en Bihar.

Gráfico 7.9: Comparación de las tasas de alfabetización en función de los bienes poseídos (quintiles más pobres y más ricos)

Nota: No se ha podido disponer de las tasas oficiales de alfabetización de adultos de Guinea-Bissau y Gambia.

Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

Riqueza y pobreza de los hogares

Los nexos entre la pobreza y el analfabetismo considerados precedentemente a nivel nacional se pueden examinar también a nivel de los hogares. Una importante cantidad de datos empíricos indica que la condición socioeconómica de las familias guarda una sólida relación con la adquisición de competencias básicas en escritura y lectura y con el número de años de escolarización. Las personas que viven o se han criado en hogares de escasos ingresos y carecen de aportes nutritivos suficientes o de acceso al agua potable, tienen menos posibilidades de adquirir y utilizar competencias básicas en escritura, lectura y cálculo.

Un estudio sobre las tasas de alfabetización por quintiles de riqueza de los hogares²⁵ efectuado en 30 países en desarrollo muestra que esas tasas son más bajas en los quintiles más pobres y más elevadas en los quintiles más ricos (véase Carr-Hill, 2005a).²⁶ Además, tal como se muestra en el Gráfico 7.9, son muy importantes las disparidades en las tasas de alfabetización de adultos entre los hogares pertenecientes a los quintiles más pobres y los pertenecientes a los quintiles más ricos, especialmente allí donde las tasas globales son bajas. En países como Côte d'Ivoire, Guinea-Bissau, Rwanda, Senegal, Sierra Leona, Sudán

y Togo, la disparidad en materia de alfabetización entre los hogares más pobres y los más ricos es superior a 40 puntos porcentuales. Incluso en los países donde las tasas globales son superiores al 90%, se dan disparidades en la alfabetización en función de la riqueza de las familias. Así ocurre, por ejemplo, en Azerbaiyán, Filipinas y Venezuela.²⁷

Las disparidades en materia de alfabetización entre los quintiles más pobres y los más ricos son casi siempre más acusadas en el caso de las mujeres que en el de los hombres.²⁸ En otras palabras, las mujeres que viven en hogares más ricos adquieren competencias en lectura, escritura y cálculo muy superiores a las adquiridas por las que viven en hogares pobres. Las disparidades vinculadas a la pobreza-riqueza son menos considerables en el caso de los hombres.

Alfabetización y escolarización

La tasa de alfabetización aumenta considerablemente con el nivel de escolarización alcanzado. La sólida relación que se da entre el nivel de estudios alcanzado y la alfabetización se observa tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.²⁹ ¿Cuántos años de escolarización se necesitan para adquirir y conservar competencias básicas en escritura, lectura y cálculo? En el pasado,

25. Conscientes de las dificultades con que se tropieza a la hora de efectuar comparaciones del valor de los bienes de los hogares dentro de cada país y entre diferentes países (debido a la diversidad de climas, infraestructuras y nociones culturales de la propiedad), las encuestas MICS del UNICEF agrupan el conjunto de los bienes poseídos en una medición de la riqueza de los hogares, que luego se divide en quintiles. Esos quintiles miden la *riqueza relativa* (o la *pobreza relativa*) de los hogares. En otras palabras, independientemente del país de que se trate, todos los miembros de un hogar perteneciente a un quintil determinado se hallan en una posición *relativa* idéntica en su propio país, aun cuando su nivel de ingresos o la cantidad de bienes poseídos difieran considerablemente.

26. En Chad, Guinea, Madagascar, Myanmar, la República Democrática Popular Lao y Santo Tomé y Príncipe, la correlación entre el grado de pobreza/riqueza y la alfabetización es negativa, pero no lineal.

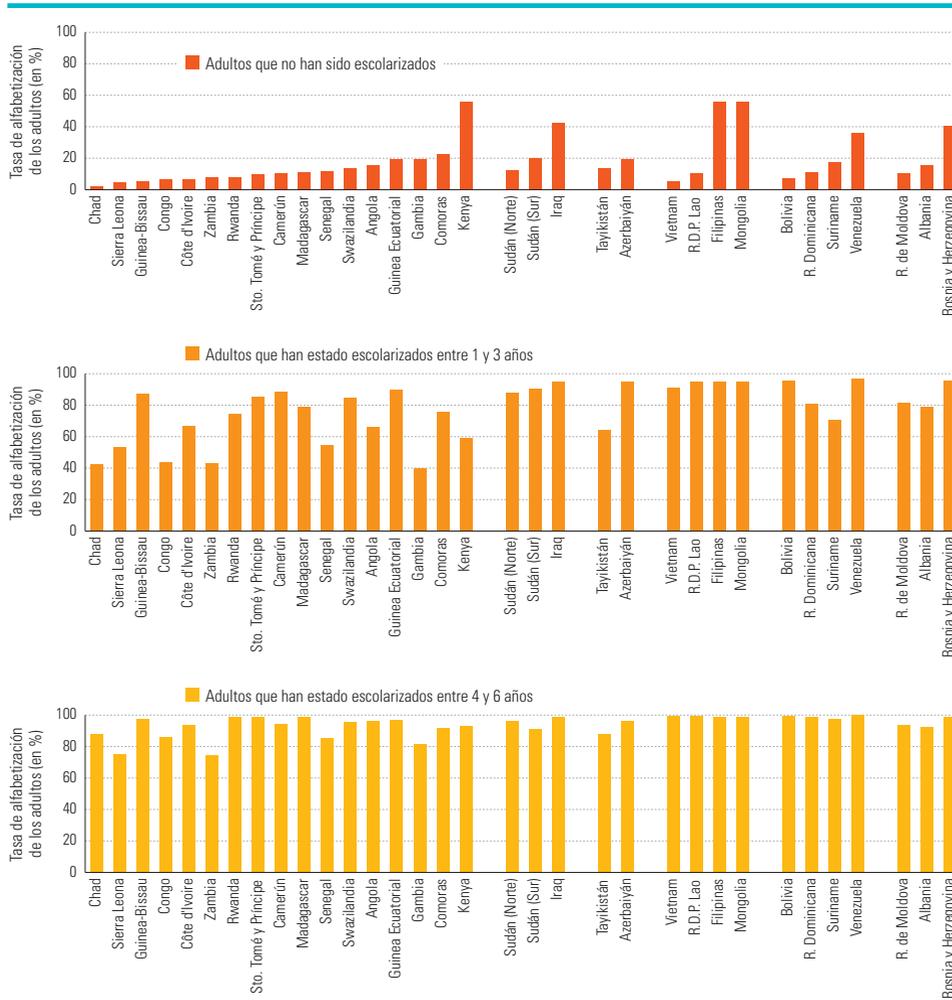
27. La disparidad en materia de alfabetización entre los hogares más pobres y los más ricos tiende a disminuir cuando la tasa de alfabetización se acerca al 100% ("efecto del límite máximo"). Esta sólida asociación negativa entre la tasa de alfabetización global de un país y las disparidades en materia de riqueza se muestra en el estudio de Carr-Hill (2005a).

28. Constituyen una excepción tres países –Chad, Níger y Sierra Leona–, en los que la disparidad es más acusada en el caso de los hombres.

29. Evidentemente, el hecho de que los expertos en censos y estadística hayan utilizado el número de años de escolarización como variable de aproximación para la alfabetización individual se debe a que parten implícitamente de la hipótesis de que se da una estrecha correlación entre esos dos elementos.

La condición socioeconómica de las familias guarda una sólida relación con la adquisición de competencias básicas en escritura y lectura y con el número de años de escolarización.

Gráfico 7.10: Tasas de alfabetización de adultos en función de tres niveles de duración de la escolarización: 0 años, 1 a 3 años y 4 a 6 años (2004)



La tasa de alfabetización aumenta considerablemente con el nivel de escolarización alcanzado.

Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

muchos sostenían que las personas alcanzaban el nivel mínimo de alfabetización cuando habían cursado por lo menos 4 o 5 años de estudios primarios.³⁰ Según un informe reciente sobre la educación en América Latina, la alfabetización funcional exige por lo menos 6 ó 7 años de escolarización (Ministerio de Educación de Chile y UNESCO/OREALC, 2002). Los datos de los censos de muchos países –basados en las autoevaluaciones de las personas interrogadas– arrojan tasas de alfabetización de un 90% para las personas que han cursado entre 4 y 6 años de enseñanza primaria. Sobre la base de esos resultados se ha establecido un umbral educativo específico para estimar el número de personas alfabetizadas y analfabetas.

De hecho, el impacto de los años de escolarización cursados en la alfabetización autoevaluada es más inmediato y variado de lo que se pensaba en el pasado. En el Gráfico 7.10 se muestran las tasas de alfabetización de adultos de más de 30 países, en función de tres niveles de duración de la escolarización: 0, 1-3 y 4-6 años. Se puede observar lo siguiente:

- El aumento más acusado de la tasa de alfabetización se sitúa entre los adultos que no han ido a la escuela y los que han declarado haber estado escolarizados entre 1 y 3 años.
- En algunos países como Albania, Níger, la República Democrática del Congo, Senegal, Sierra Leona, Sudán y Zambia, siguen siendo

30. El origen probable de esta aserción data del decenio de 1920, cuando se exigía un certificado de alfabetización a los habitantes del Estado de Nueva York que deseaban ejercer su derecho de voto. Se designaba un comité para preparar una prueba de lectura que, en caso de ser superada con éxito, permitía obtener el certificado en cuestión. El comité llegó a la conclusión de que la capacidad de un elector para comprender lo que leía y escribía de forma inteligible correspondía al nivel medio alcanzado por los alumnos que habían finalizado el cuarto grado de primaria en escuelas situadas en zonas urbanas.

Cada año suplementario de escolarización puede tener un efecto duradero en la reducción del analfabetismo.

31. Merecen consideración otras explicaciones: a) muchas personas poco escolarizadas y "analfabetas" se han excluido de los planes de muestreo basados en los hogares; b) la escolarización se refiere al número de años terminados, y no al de años de asistencia a la escuela, de tal forma que un alto nivel de repeticiones de curso o una escolaridad interrumpida pueden ocultar las adquisiciones de los que sólo han terminado un número de años reducido; y c) según las normas culturales, se considera alfabetizados a todos los que han ido a la escuela y, por eso, las personas escolarizadas no se atreven a declararse analfabetas.

32. Se dan casos excepcionales en los que las tasas de alfabetización no aumentan con cada año de escolarización formal suplementario (entre los grados 1 y 4). Así ocurre en Azerbaiyán y, en menor medida, en Camerún, Comoras, Lesotho y Sierra Leona.

analfabetas muchas de las personas que han estado escolarizadas entre 4 y 6 años.

- Un porcentaje relativamente alto de personas encuestadas declaran que pueden leer con facilidad una carta o un periódico –esto es, declaran estar “alfabetizadas” –, pese a que nunca estuvieron escolarizadas o no llegaron a terminar el primer grado de primaria.

De estos análisis no se pueden sacar conclusiones definitivas, pero refuerzan la idea de que lo que cuenta para la alfabetización es la calidad de la educación y de que los umbrales uniformes de escolarización deben utilizarse con cautela.

Globalmente, se podría sacar la conclusión provisional de que cada año suplementario de escolarización –partiendo de 0– puede tener un efecto duradero en la reducción del analfabetismo, tal y como éste se evalúa convencionalmente.³¹ No obstante, esa conclusión exige ser confirmada en dos puntos por lo menos. En primer lugar, se pueden albergar dudas con respecto a la exactitud de las autoevaluaciones del número de años de escolaridad realmente cursados. En efecto, algunas de las personas encuestadas pueden confundir los años que han asistido a la escuela con los años que han terminado efectivamente. Otros análisis complementarios de las tasas de alfabetización por año de primaria cursado indican que en casi todos los países de la muestra se da un gradiente relativamente acusado entre las personas con 1, 2, 3 o 4 años de escolarización.³² Este esquema es válido para los hombres y las mujeres por igual. En segundo lugar, es importante examinar con suma atención si el efecto de los años suplementarios de escolarización persiste después de controlar variables como el sexo, la edad o la riqueza (véase más arriba).

Cuadro 7.9: Factores que guardan una relación significativa con las tasas de alfabetización de adultos en 28 países en desarrollo. Resultados de análisis multivariados (2000)

Factor sociodemográfico	Número de países en los que el factor guarda una relación significativa con la tasa de alfabetización de adultos.		Número de países en los que el factor no guarda relación con la tasa de alfabetización de adultos.
	Relación positiva	Relación negativa	
Hombre	23	0	5
Edad	1	20	7
Tamaño de la familia	4	7	17
Residencia en zona urbana	16	3	9
Un año de escolarización por lo menos	26	0	2
Niveles agrupados de escolarización formal	17	3	8
Nivel educativo más elevado	24	1	3
Quintil de riqueza de la familia	18	1	9

Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

¿Qué características contextuales guardan más relación con la alfabetización?

En esta sección se examina, sobre la base de análisis multivariados y a múltiples niveles, la importancia de una serie de factores –sexo, edad, tamaño de la familia, lugar de domicilio, experiencia escolar, grado más elevado de estudios terminado y nivel de riqueza medido por quintil– en el nivel de alfabetización autoevaluado en 28 países en desarrollo, utilizando la base de datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) del UNICEF (Carr-Hill, 2005a).³³ En casi todos los países hay variables sociodemográficas clave que permiten formular pronósticos bastante acertados acerca del analfabetismo y explican una parte sustancial de las variaciones en casi todos los contextos nacionales (Cuadro 7.9).

El perfil de los resultados confirma en particular las primeras conclusiones y, deduciendo los demás factores, indica lo siguiente:

- Las mujeres tienen menos probabilidades de estar alfabetizadas que los hombres.
- La edad es casi siempre un factor importante: las personas de edad tienen muchas más probabilidades de ser analfabetas que las más jóvenes. No obstante, esta relación es más atenuada que la observada con respecto al factor “sexo”.
- En la mayoría de los países, el tamaño de las familias no guarda relación con la alfabetización. No obstante, en un número limitado de casos los miembros de familias numerosas tienen menos posibilidades de estar alfabetizados
- Las personas que viven en hogares más acomodados están más alfabetizadas que las de hogares más pobres. No obstante, la intensidad e importancia de esta relación son variables.
- Los habitantes de las zonas urbanas tienen más posibilidades de estar alfabetizados que los de las zonas rurales. No obstante, el impacto de este factor es menor que el de los demás.
- El hecho de que una persona *no haya ido nunca a la escuela* es el factor que pesa con más fuerza e importancia en la alfabetización. De las dos variables restantes relativas a la escolarización –número de años de escolarización (0, 1-3, 4-6) y máximo grado efectivamente terminado– la última es la más importante.³⁴

33. Se utilizan modelos de múltiples niveles porque hay distintos factores que pueden tener una influencia más o menos importante en función de la unidad de análisis escogida, esto es, la persona, el hogar o el país.

34. Para un análisis más detallado de la influencia de las variables educativas en la alfabetización medida por la autoevaluación, véase Carr-Hill (2005a).

Por último, cabe señalar que este perfil de resultados no varía sustancialmente cuando se utilizan modelos a múltiples niveles para cada país. Esto demuestra que los factores asociados a las evaluaciones de la alfabetización de las personas no son sustancialmente diferentes de los asociados a los hogares o los conglomerados (Carr-Hill, 2005a).³⁵

Alfabetización y grupos excluidos

Esta sección se centra en una serie de grupos que, debido a motivos sociales, culturales y políticos complejos, se hallan excluidos de la sociedad ordinaria y ven seriamente limitadas sus competencias y prácticas en lenguas escritas.³⁶ Esa exclusión puede deberse a la discapacidad, o a una característica "asignada" por el hecho de pertenecer a una etnia, casta o religión determinada –además de la edad y el sexo–, o "adquirida" por la circunstancia de ser víctima de la pobreza, la emigración, el desplazamiento o el encarcelamiento. Así, en sociedades de castas relativamente cerradas como la nepalí, algunos atributos asignados –la casta (por ejemplo, *dalit*), la etnia (por ejemplo, *janajati*) y la religión (por ejemplo, la musulmana)– representan verdaderos obstáculos para la adquisición de competencias básicas en escritura y lectura, junto con los factores del sexo y la domiciliación en zonas rurales (Cuadro 7.10).

La exclusión de la sociedad ordinaria puede ser la consecuencia de una falta de reconocimiento y respeto por el legado cultural de un grupo determinado, o de prejuicios negativos que caracterizan a los miembros de algunos grupos como inferiores, primitivos, retrasados o incivilizados en cierto modo. Las discriminaciones abiertas o subrepticias contra esos grupos tienen a menudo por resultado limitar su acceso a los programas de educación formal y alfabetización, lo cual les encierra en el círculo vicioso del analfabetismo. Lo que se sabe sobre su grado de alfabetización es limitado, sin

35. Se pueden dar sesgos en las encuestas sobre los hogares basadas en las evaluaciones de terceros, habida cuenta de que éstos (los cabezas de familia, por regla general) pueden proporcionar evaluaciones inexactas sobre el grado de alfabetización de los demás miembros del hogar. Los análisis de la alfabetización a múltiples niveles (personas, hogares y conglomerados) han mostrado que: a) el signo, el tamaño y el grado de significación estadístico de los coeficientes asociados a las variables independientes más importantes son análogos a nivel de los hogares, los conglomerados y las personas (véase Carr-Hill, 2005a), lo cual era previsible habida cuenta del gran tamaño de las muestras; y b) la comparación de las variancias atribuidas a cada uno de los tres niveles pone de relieve que la variancia atribuida al nivel hogar es siempre menor que la atribuida a la persona o al conglomerado, lo cual indica, pero no confirma, que es relativamente pequeño el sesgo vinculado al nivel hogar mencionado precedentemente.

36. Aunque la mayoría de los textos se refieren al conjunto de datos del Proyecto "Minorías en situación de Riesgo" (MAR) (<http://www.cidcm.umd.edu/inscr/mar/>), según el cual hay en el mundo unos 900 millones de personas –esto es, uno de cada siete habitantes del planeta– que son víctimas de una u otra forma de exclusión, la definición de los grupos excluidos según el enfoque del MAR no corresponde al utilizado aquí.

Cuadro 7.10: Tasas de alfabetización de adultos en Nepal por casta/etnia (1991 y 2001)

Casta/etnia*	Tasa de alfabetización de las personas de 6 años de edad o más (en %)		Aumento de la tasa de alfabetización (en puntos porcentuales)
	1991	2001	
Hill/Terai B/C+	53,1	67,5	14,4
Terai (casta media)	29,6	41,7	12,1
Dalit	22,6	33,8	11,2
Janajati	39,9	53,6	13,6
Minoría religiosa	23,1	34,5	11,3
Otras	25,6	50,1	24,5
Total	40,1	53,7	13,7

* "Hill/Terai B/C+" se refiere a las castas superiores. "Dalit" se refiere a 22 grupos de la casta de los "intocables". "Janajati" se refiere a 60 grupos indígenas.

Fuente: Koirala y Aryal (2005).

embargo, porque muchas veces no son detectados o son olvidados en las evaluaciones basadas en los censos o las encuestas sobre los hogares (Carr-Hill, 2005a). Los individuos sin hogar, los emigrantes ilegales o los niños de la calle, por ejemplo, no pueden acceder fácilmente a servicios públicos como la educación y son excluidos de las muestras basadas en los hogares. Otras poblaciones a las que se suele descuidar son las que viven en instituciones como centros de atención, bases militares o cárceles (véase el Recuadro 7.2 sobre los presos). Hay más casos de poblaciones subestimadas o excluidas –cuyo número varía considerablemente en las diferentes sociedades–, por ejemplo las personas desplazadas en su propio país, los refugiados, las poblaciones nómadas y pastorales y otros grupos extremadamente móviles.

Incluso cuando se tiene en cuenta a los grupos excluidos en las evaluaciones de la alfabetización, sus índices de respuesta suelen ser muy bajos debido a toda una serie de factores: problemas de seguridad, dificultades de transporte, inestabilidad de los hogares provocada por el sida, inmigración o desastres naturales. En Asia, América Latina y el África Subsahariana, las familias pobres de las zonas periféricas de las ciudades están muy insuficientemente representadas en los censos nacionales. Las familias difícilmente alcanzables o en situación inestable suponen un obstáculo para la evaluación y el seguimiento de su grado de alfabetización porque las muestras se vuelven obsoletas rápidamente.³⁷ El contexto en el que se efectúa

Las discriminaciones contra los miembros de grupos excluidos pueden encerrarlos en el círculo vicioso del analfabetismo.

37. Se puede tratar de: hogares con cabezas de familia de edad avanzada y niños pequeños; hogares de abuelos; hogares con miembros numerosos en los que las familias crían a huérfanos o niños que no tienen lazos de parentesco con ellas; hogares en los que el cabeza de familia es un niño; hogares en los que el cabeza de familia es sólo el padre o la madre; grupos de acogida y atención, en los que los adultos de hogares vecinos atienden de manera formal o informal a un conjunto de niños; hogares con niños siervos, explotados o encomendados a familias de acogida en forma abusiva; niños itinerantes, desplazados o sin domicilio; y niños abandonados o desplazados que forman grupos o bandas (Hunter y Fall, 1998).

Recuadro 7.2 Los presos

En el mundo hay aproximadamente unos diez millones de personas encarceladas. Las poblaciones penales más numerosas son las de Brasil, China, Estados Unidos, Federación de Rusia, India, México, Sudáfrica y Ucrania (International Centre for Prison Studies, 2005). Muchos presos pertenecen a comunidades privadas de representación social y, antes de su encarcelamiento, tuvieron pocas posibilidades de recibir educación. La población penal se caracteriza por ser masculina y pobre en proporciones abrumadoras. Como se puede suponer, su nivel de educación se sitúa muy por debajo de los promedios nacionales. En Canadá, por ejemplo, más de ocho presos de cada diez no han terminado la enseñanza secundaria. En el Reino Unido y Portugal, la mayor parte de los reclusos sólo han cursado estudios primarios. En Rumania y Brasil, predominan los que ni siquiera terminaron la enseñanza primaria o son analfabetos. Además, el número de extranjeros y miembros de minorías nacionales en las poblaciones penales es desproporcionado. En Malasia, Arabia Saudita y la Unión Europea, más de la cuarta parte de las personas encarceladas son extranjeros (European Offenders Employment Forum, 2003).

Es difícil obtener datos comparables a nivel internacional sobre los programas de alfabetización y educación realizados en las cárceles. En esos programas

participan personas muy diversas: formadores de los ministerios de educación, trabajadores sociales, religiosos o voluntarios. La organización de cursos de alfabetización para los detenidos es una labor erizada de problemas. En las cárceles, las actividades educativas suelen ser organizadas por voluntarios o, sobre una base específica, por asociaciones comunitarias, grupos religiosos y organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil. Los cursos de alfabetización o adquisición de competencias no se suelen impartir en la lengua materna de los reclusos y, en algunos países como Nueva Zelanda, el Reino Unido y Sudáfrica, éstos tienen que costear su formación, lo cual constituye un factor de disuasión suplementario. En otros países –Brasil, Francia y la India, por ejemplo– los índices de participación efectiva en esos programas son muy variables, pese a que las autoridades pretenden que todos los presos tienen acceso a la formación (Hanemann y Mauch, 2005). A diferencia de los programas de alfabetización “convencionales” destinados a los adultos, las actividades educativas realizadas en el medio penitenciario reúnen pocas veces las condiciones mínimas indispensables para lograr éxitos en el aprendizaje (de Mayer, 2005). La superpoblación, la falta de espacio para los cursos y la inadecuación del material pedagógico no incitan a adquirir competencias básicas ni a practicarlas.

En el mundo hay aproximadamente entre unos 300 y 350 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas.

la evaluación –por ejemplo, viviendas superpobladas, exiguas o ruidosas– puede contribuir a disminuir la calidad de los datos. Pero si se pide a los encuestados que vayan a los centros de evaluación –donde hay condiciones “normales”–, los índices de respuesta disminuyen. Se pueden efectuar ajustes para resolver algunos de esos problemas, pero las evaluaciones de la alfabetización de los grupos excluidos son muy pocas veces completas o de buena calidad.

Poblaciones indígenas³⁸

En el mundo hay aproximadamente entre unos 300 y 350 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas. Esos pueblos representan un 5% de la población mundial, hablan entre 4.000

y 5.000 lenguas y viven diseminados en más de 70 países (PNUD, 2004a).³⁹ Un 60% de las poblaciones indígenas vive en Asia, un 17% en América Latina y el resto en África, Europa y América del Norte (PNUD, 2004a). En la India, por ejemplo, hay cerca de 90 millones de indígenas –esto es, un 8% de la población total– que pertenecen a unos 400 grupos tribales distintos (IEU, 1999). México, Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, Canadá y los Estados Unidos cuentan con poblaciones indígenas importantes (PNUD, 2004a). También hay muchas comunidades indígenas diseminadas por el conjunto de Oceanía, y más concretamente en Papua Nueva Guinea.

En la mayor parte de los casos, los censos ignoran la pertenencia étnica de las poblaciones o no se les permite tenerla en cuenta. De ahí que se posean conocimientos limitados sobre la alfabetización de las etnias y su situación en materia de educación.⁴⁰ Los datos empíricos de que se

38. Las poblaciones indígenas son los descendientes de los habitantes primigenios de una región –antes de su colonización– que han conservado la totalidad o parte de sus especificidades de lengua, cultura y organización. Las organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Oficina Internacional del Trabajo o el Banco Mundial aplican los cuatro criterios siguientes para distinguir a los pueblos indígenas:

- por regla general, viven en los territorios geográficos diferenciados donde moraban sus antepasados, o conservan un vínculo con ellos;
- tienen tendencia a mantener en sus territorios instituciones sociales, económicas y políticas diferenciadas;
- la mayor parte de las veces no aspiran a ser plenamente asimilados en la sociedad nacional, sino que desean mantener su diferencia cultural, geográfica e institucional; y
- se autoidentifican como indígenas o miembros de tribus (PNUD, 2005).

La autoidentificación se considera un criterio fundamental para determinar la condición de indígena reivindicada por numerosos “grupos étnicos marginados políticamente y asentados territorialmente [...] con una cultura distinta de la de las poblaciones mayoritarias de los Estados en que viven [sitio web del Minority Rights Group, 2003, citado por Rao y Robinson-Pant, 2003].

39. Las lenguas de los grupos indígenas representan aproximadamente los dos tercios de las 6.700 lenguas del mundo entero, que en su mayoría son orales (Skutnabb-Kangas, 2001).

40. Bolivia, Brasil, México y Perú constituyen excepciones importantes. Namibia es el único país que calcula el índice de desarrollo humano por grupo lingüístico (PNUD, 2004a). Las organizaciones indígenas hacen hincapié reiteradamente en que el acopio y desglose de datos son instrumentos fundamentales para las actividades de sensibilización y la elaboración de políticas relativas a las cuestiones que afectan a las poblaciones autóctonas, por ejemplo la alfabetización (véase el sitio web: <http://www.unhcr.ch/indigenous/forum.htm>).

dispone inducen a pensar que se dan importantes disparidades entre las poblaciones indígenas y las que no lo son. La tasa nacional de alfabetización de Ecuador, por ejemplo, es del 91%, según las cifras del censo de 2001, pero en los grupos indígenas sólo asciende a un 72% (Torres, 2005). En Bangladesh, sólo un 18% de los indígenas están alfabetizados, según los datos del censo de 2001, mientras que la tasa nacional de alfabetización es del 40% (Rao y Robinson-Pant, 2003). En Namibia, la tasa de alfabetización de adultos de la etnia san es del 20%, mientras que la de los afrikaner asciende a un 95% (PNUD, 2004a). En Viet Nam, la tasa nacional es del 87%, mientras que en algunos grupos indígenas como los lolo sólo alcanza un 4%. En Nepal, la tasa de alfabetización de los adultos de la minoría dalit es considerablemente más baja que la del resto de la población (Cuadro 7.10).⁴¹ Según la encuesta sobre la alfabetización de los adultos efectuada en 1996 en Nueva Zelanda, los maoríes representan un porcentaje mucho más alto que el de los no maoríes entre las personas que han obtenido una puntuación inferior al nivel mínimo exigido para cumplir con “las exigencias complejas de la vida diaria y laboral” en los tests de comprensión de textos narrativos, documentales y con contenidos cuantitativos.⁴² Las tasas de alfabetización de los gitanos de Europa Central son inferiores a las que se observan en las poblaciones mayoritarias de esta región (Rigold y otros, 2004).

Las disparidades entre mujeres y hombres en materia de alfabetización son también considerables en el seno de las poblaciones indígenas. En Camboya, por ejemplo, la tasa de alfabetización de las mujeres de las comunidades autóctonas de las provincias de Ratanakiri y Mondulakiri sólo asciende a un 2%, mientras que la de los hombres alcanza el 20%. En Viet Nam, las tasas de alfabetización más bajas son las correspondientes a las niñas y mujeres de los pueblos indígenas (UNESCO-PROAP, 2001). Entre las poblaciones tribales del Rajastán (India), la tasa de alfabetización de las mujeres es de un 8% y la de los hombres se cifra en un 39% (Rao y Robinson-Pant, 2003). Igualmente, las tasas de alfabetización de las mujeres de las poblaciones indígenas del Perú y Bolivia son muy inferiores a las de los hombres (UNESCO-OREALC, 2004).

41. La Comisión Nacional Dalit define como *dalit* a las comunidades que están menos desarrolladas en el plano social, económico, educativo, político y religioso, y se ven privadas de justicia social y del respeto debido a la dignidad humana a causa de discriminaciones basadas en el sistema de castas y el concepto de “intocable” (PNUD, 2004a).

42. Los porcentajes de maoríes que obtuvieron puntuaciones por debajo del nivel mínimo fueron los siguientes: 67% en la comprensión de textos narrativos, 72% en la de textos documentales y 72% en la de textos con contenidos cuantitativos. En el caso de los encuestados que no pertenecían a la etnia maorí, esos porcentajes fueron 42%, 47% y 46%, respectivamente (Statistics New Zealand [Te Tari Tatau], <http://www.stats.govt.nz/>).

El resultado del acceso limitado o nulo de las poblaciones indígenas a la educación formal se traduce por niveles de alfabetización muy bajos. En Ecuador, el promedio de escolarización de los indígenas de 24 años o más es de 3,3 años, mientras que la cifra correspondiente a la población no indígena es 7,3 (Torres, 2005). En Canadá, el 17% de los autóctonos de edades comprendidas entre 15 y 49 años declara no haber sido escolarizado o haber alcanzado como máximo un nivel de educación inferior a nueve años de estudios, mientras que el porcentaje correspondiente de los no autóctonos de ese grupo de edad es del 6%. Según Ningwakwe (2002), las disparidades en el nivel de educación alcanzado son aún mayores en los grupos de edad más elevada. Las cifras de un censo recientemente efectuado en Australia indican que un 3% de los adultos de las comunidades indígenas nunca fue a la escuela. El porcentaje de los no indígenas es de 1% solamente (Oficina de Estadística de Australia, 2003). De todas las poblaciones europeas, la gitana es la que menos ha frecuentado la escuela (Rigold y otros, 2003) (Recuadro 7.3).

En Namibia, la tasa de alfabetización de adultos de la etnia san es del 20%, mientras que la de los afrikaner asciende a un 95%.

Recuadro 7.3 Los gitanos en España

Hace más de seis siglos que los gitanos viven en España, pero siguen excluidos de la sociedad. En una población de 40 millones de habitantes, la comunidad gitana cuenta con unas 650.000 personas y la mitad de ellas tienen menos de 18 años. Durante mucho tiempo, el nivel de escolarización de los niños y adolescentes fue muy bajo a causa de la escolarización tardía, la escasa asistencia a clase y las deserciones escolares prematuras. Sin embargo, desde 1994 la asistencia a la escuela ha mejorado y, hoy en día, más del 90% de los niños de la comunidad están oficialmente matriculados en centros preescolares o escuelas primarias. Por otra parte, son cada vez más las propias familias quienes deciden enviar a sus hijos a la escuela, y los servicios sociales ya no tienen que insistir tanto para que lo hagan. Aunque hay cada vez más jóvenes gitanos que ingresan en la enseñanza secundaria, muchos de ellos la abandonan porque tienen que subvenir a las necesidades de sus familias y asumir obligaciones propias de adultos.

Fuente: Vélaz de Medrano (2005).

Poblaciones pastorales y nómadas

Las poblaciones pastorales y nómadas comprenden decenas de millones de personas y son grupos humanos itinerantes que se hallan principalmente en las tierras áridas de África, Oriente Medio y algunas regiones de Asia. En Nigeria, por ejemplo, el 8% de la población total –esto es, unos 10 millones de personas, de las cuales 3.600.000 son niños– está compuesta por poblaciones de pastores nómadas o pescadores migratorios. En 1990, la Comisión Nacional para la Educación de los

Las corrientes migratorias aumentan la demanda de alfabetización de los emigrantes, así como la de los miembros de sus familias que se quedaron en el hogar.

Nómadas estimó que la tasa de alfabetización los pastores era de un 0,02% y la de los pescadores de un 2%. En la región de Afar (Etiopía), la tasa global de alfabetización de adultos ascendía al 25% en 1999, pero en las comarcas pastorales sólo alcanzaba el 8% (Carr-Hill, 2005b).

El modo de vida itinerante de las poblaciones nómadas ha representado, por regla general, un obstáculo para su acceso a la educación (Ezeomah, 1997). La extrema dispersión de los grupos de pastores y nómadas por vastos territorios y el elevado costo que supone la escolarización formal de sus niños han conducido a muchos países –por ejemplo, Mongolia– a hacer de la enseñanza un medio para sedentarizarlos (Kratli, 2000). La creación de internados y residencias es otra de las estrategias utilizadas para llevar la educación a los niños nómadas. Se ha admitido que este tipo de programas educativos entraña una pérdida de posibilidades culturales, pero se han aportado muy pocas soluciones sistemáticas satisfactorias a las necesidades de estas comunidades (Carr-Hill, 2005a).

Emigrantes

Las migraciones han aumentado espectacularmente en el mundo entero a lo largo de los últimos decenios. Según la Organización Internacional para las Migraciones, entre 1960 y nuestros días el número de emigrantes internacionales ha pasado de 76 a 185 millones, al mismo tiempo que aumentaban el número de los países de emigración y el de los receptores de ésta (PNUD, 2004a). Las perspectivas de mejora económica siguen siendo la causa preponderante de la emigración masiva de los países del Sur hacia los del Norte. El desmoronamiento de la Unión Soviética, la creciente interdependencia económica, la mayor accesibilidad a los transportes y la disminución de su precio, el aumento del número de refugiados y personas desplazadas debido a guerras y conflictos políticos han sido y siguen siendo también factores importantes de las migraciones.

Las corrientes de migración internas son mucho más importantes que las internacionales. En China, por ejemplo, más de 120 millones de habitantes de las zonas rurales han emigrado a las ciudades del país, mientras que el número de chinos que viven y trabajan en el extranjero se cifra “solamente” en unos 550.000 (Organización Internacional para las Migraciones, 2005). Las migraciones internas son también predominantes en Bangladesh, Camboya, Etiopía, India, Mongolia, Pakistán, Viet Nam y la mayoría de los países del África Subsahariana (Organización Internacional para las Migraciones, 2005).⁴³

Las corrientes migratorias aumentan la demanda de alfabetización de los emigrantes, así

como la de los miembros de sus familias que se quedaron en el hogar. Por ejemplo, los hombres senegaleses que han emigrado a Francia escriben a la familia en francés, pero como la mayoría de sus esposas no saben leer esta lengua, tienen que recurrir a otros miembros de sus comunidades para que les traduzcan las cartas enviadas por los maridos. Hoy en día, con la disminución del precio de las llamadas telefónicas internacionales, las familias de emigrantes recurren cada vez a los teléfonos móviles para enviar mensajes escritos sucintos. Este fenómeno parece ser un factor que contribuye al aumento de la demanda de alfabetización.

No obstante, es difícil hacer generalizaciones a partir de las diferentes situaciones en materia de alfabetización y las distintas necesidades de aprendizaje de las poblaciones de emigrantes, ya que éstas son muy heterogéneas. En el Reino Unido hay entre 500.000 y 1.000.000 de adultos cuya primera lengua no es el inglés (Departamento de Educación y Capacitación del Reino Unido, 2001). Sus capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, así como sus conocimientos del inglés como segunda lengua, varían en función de su país de origen y sexo. El 90% de los hombres somalíes residentes en el Reino Unido pueden leer en su lengua, pero entre las mujeres ese porcentaje sólo es del 60%. Sin embargo, la mayoría de los cursos de inglés parten de la hipótesis de que los participantes ya están alfabetizados en su lengua materna, o de que los emigrantes adultos analfabetos pueden aprender a leer y escribir en inglés al mismo tiempo que adquieren competencias en su propio idioma (Martínez Nateras, 2003).

La alfabetización de los emigrantes internacionales se puede ver obstaculizada por diversos factores, por ejemplo la instrucción en una lengua extranjera, la rigidez de los programas, la oferta de los cursos y la localización del lugar en que se imparten. La situación jurídica problemática de muchos emigrantes y su consiguiente miedo a ser expulsados del país pueden constituir un poderoso factor de disuasión para que asistan a cursos de alfabetización. La mayoría de estos problemas se plantean también a los emigrantes internos, que deben afrontar obstáculos considerables cuando se desplazan de una región a otra. Un emigrante alfabetizado oriundo de una comunidad rural puede convertirse en “analfabeto” en una comunidad urbana en la que se utilicen una lengua escrita diferente y sistemas de comunicación técnicamente avanzados (Martínez Nateras, 2003). Por ejemplo, las competencias en escritura, lectura y cálculo de los tamules de zonas rurales emigrados a Nueva Delhi disminuirán si no pueden leer y

43. Las cifras relativas a las migraciones internas deben considerarse con cautela, habida cuenta de que el éxodo rural no está bien reglamentado y no es visible en la mayoría de los países.

escribir en hindi. En algunos países, los emigrantes internos que viven en zonas urbanas empobrecidas tienen que hacer frente a una situación de inseguridad prolongada y, debido a esto, no están muy motivados para participar en programas de aprendizaje a largo plazo. Así, aun cuando la organización y oferta de programas de alfabetización en las zonas urbanas presenten más facilidades que en las rurales, el interés de los emigrantes por participar en ellos puede ser escaso (Sharma y otros, 2002).

Personas discapacitadas

Más de 600 millones de personas –esto es, un 10% aproximadamente de la población mundial– padecen de discapacidades y los dos tercios de ellas viven en países de bajos ingresos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que el número de personas con discapacidades va a aumentar a causa de una serie de riesgos para la salud: la pobreza, la malnutrición, los conflictos armados y los desastres naturales, así como el incremento de la esperanza de vida en los países industrializados (OMS, 2005). La OCDE distingue tres clases de discapacidades: las que son objeto de un acuerdo normativo sustancial (por ejemplo, la ceguera, la sordera y los problemas mentales graves), las que se manifiestan en forma de dificultades de aprendizaje, y las que se derivan de desventajas socioeconómicas, culturales y lingüísticas.⁴⁴ Las Naciones Unidas están abordando las necesidades múltiples que entrañan todas esas discapacidades y preparan una convención relativa a la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas discapacitadas.

Las personas discapacitadas suelen ser invisibles en las estadísticas oficiales. Se estima que un 35% del total de los niños sin escolarizar padecen discapacidades (Erickson, 2005) y que sólo está escolarizado el 2% de los niños discapacitados (Disability Awareness in Action, 2001). En África, más del 90% de los niños discapacitados no han ido nunca a la escuela (Balescut, 2005). Incluso en países como Canadá y Australia, la proporción de niños discapacitados que sólo han cursado estudios de primaria es superior a un 40% (Disability Awareness in Action, 1998).

El sexo influye también en la relación existente entre discapacidad y analfabetismo. Algunos datos limitados indican que las disparidades entre los sexos en las tasas de alfabetización son mayores en el caso de las personas afectadas por discapacidades (Disability Awareness in Action, 1994). En 1998, por ejemplo, una considerable proporción de niñas del Asia Meridional víctimas de la ceguera u otras discapacidades estaba sin alfabetizar, pese a que la tasa global de alfabetización había aumen-

tado considerablemente en todos los países de esa región. Ese mismo año, más del 95% de los varones discapacitados en edad escolar de la India no recibían educación alguna. Al parecer, esta exclusión es todavía más acusada en lo que respecta a las niñas discapacitadas (Disability Awareness in Action, 1998).

Se dispone de pocos datos comparativos sobre los niveles de alfabetización alcanzados por los alumnos discapacitados. En Estados Unidos, las evaluaciones nacionales indican que sólo la mitad de los alumnos a los que se dispensan servicios de educación especial han participado en la Evaluación Nacional de los Progresos en Educación (NAEP), y el porcentaje de los participantes en los tests realizados en los Estados federados es aún menor (Elliot y otros, 1995).

Hacia una interpretación más amplia de la alfabetización

El desafío mundial planteado por la alfabetización es cuantitativa y cualitativamente mucho mayor de lo que permiten suponer los análisis presentados hasta ahora en este capítulo. Los resultados se basan casi exclusivamente en las evaluaciones convencionales indirectas de la alfabetización y en la dicotomía “alfabetizados-analfabetos”. Esas evaluaciones se consideran hoy en día bastante inexactas y demasiado simplistas, y por eso las encuestas a gran escala sobre la alfabetización de adultos ya no se basan en ellas.

En esta sección se presentan otras nuevas mediciones y evaluaciones de la alfabetización con el propósito de demostrar el valor de los enfoques “no convencionales” que:

- incorporan evaluaciones directas de la alfabetización (en vez de indirectas);
- miden la alfabetización con escalas ordinales o continuas (en vez de medirla con dicotomías); y/o
- conciben la alfabetización como un proceso multidimensional (y no como unidimensional).

Es importante señalar que estos estudios más recientes y “no convencionales” de la alfabetización tienen todavía muchos puntos en común con los trabajos de investigación anteriores. Por ejemplo, algunas evaluaciones comparativas recientes siguen considerando la alfabetización como un conjunto de competencias cognitivas adquiridas por las personas, que se pueden medir independientemente del contexto en que se han adquirido. El cambio de enfoque es algo más que un mero matiz, ya que se hace hincapié en la utilización de las competencias de lectura, escritura y cálculo en la vida diaria o “en la forma en que los adultos

Las personas discapacitadas suelen ser invisibles en las estadísticas oficiales.

⁴⁴ Este marco se debe utilizar con precaución. En efecto, existe el riesgo de que permita a los poderes públicos afirmar que están satisfaciendo las necesidades de esas categorías, cuando sólo las están tratando muy superficialmente. Si no se presta una atención escrupulosa a la gama de necesidades individuales representadas por cada categoría, esta clasificación puede servir para excluir a los más necesitados (Erickson, 2005).

Las evaluaciones indirectas sobrestiman por regla general los niveles de alfabetización "reales".

utilizan la información impresa y escrita –artículos de periódico, editoriales, poemas, formularios, libros, mapas, horarios de transporte y peticiones de empleo– para desenvolverse bien en la sociedad” (OCDE/DRHC, 1997). Aunque la noción de alfabetización funcional se propagó ampliamente en el decenio de 1970, tan sólo ahora se están evaluando en la práctica cada una de sus múltiples dimensiones con escalas continuas.

Evaluaciones directas de la alfabetización en los países en desarrollo

Durante más de un decenio se ha venido reclamando una mejora de las mediciones de la alfabetización, especialmente en los países en desarrollo (por ejemplo: Terry, 2003; Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, 1989; y Wagner, 2005). También se ha admitido que las estrategias de evaluación deben ser más sencillas y menos onerosas que las efectuadas en los países de la

OCDE (Wagner, 2003). No obstante, hasta hace poco no ha habido un amplio consenso sobre las formas de medir y supervisar mejor la alfabetización en los países en desarrollo.

Distintos países y organismos han efectuado por separado encuestas sobre los hogares con evaluaciones directas de la alfabetización (Cuadro 7.11 y Recuadro 7.4). Esas evaluaciones se han efectuado de forma descentralizada y, a menudo, con limitaciones muy estrictas en materia de recursos. Por eso, no es sorprendente que los informes resultantes de las mismas sean de calidad variable y proporcionen escasa información sobre la concepción y ejecución de las encuestas (Schaffner, 2005).

Pese a estas limitaciones, esos estudios muestran claramente que las evaluaciones indirectas sobrestiman por regla general los niveles de alfabetización “reales”. En Marruecos, el 45% de las personas encuestadas declararon estar alfabetizadas (autoevaluación), cuando realmente sólo un 24% y un 33% de ellas demostraron, respectivamente, estar plenamente alfabetizadas o poseer competencias básicas en lectura y escritura. En Bangladesh, sólo el 83% de las personas que afirmaban ser capaces de leer alcanzaron el nivel mínimo de lectura cuando se les pidió que efectuaran un test sencillo. En la República Unida de Tanzania, las encuestas sobre los hogares han tendido a sobreestimar las tasas de alfabetización (Schaffner, 2005).

El sesgo ascendente de las evaluaciones indirectas tiende a ser mayor en las personas con menos años de escolarización. En las Encuestas de Demografía y Salud (*Demographic and Health surveys – DHS*)⁴⁵ efectuadas en Etiopía (2000) y Nicaragua (2001), las evaluaciones convencionales muestran una fuerte tendencia a sobrestimar la alfabetización de las poblaciones que han estado escolarizadas un mínimo. En las encuestas sobre los hogares, el 59% de las mujeres etíopes escolarizadas durante un año se consideraban alfabetizadas, pero sólo un 27% de ellas superó con éxito una prueba de lectura sencilla. En Etiopía también, las encuestas sobre los hogares estimaban que la tasa de alfabetización de los hombres se cifraba en

Cuadro 7.11: Encuestas sobre los hogares con evaluaciones directas de la alfabetización en algunos países en desarrollo

Encuesta	Año*
Encuesta sobre la alfabetización en Zimbabwe	1986
Encuesta sobre la alfabetización en Kenya	1988
Encuesta sobre el nivel de vida en Ghana	1988-1989
Encuesta sobre la alfabetización en Marruecos	1991-1992
Bangladesh: Evaluación de los conocimientos básicos	1992
Encuesta nacional sobre la alfabetización en Botswana	1993
Encuesta sobre los recursos humanos en la R.U. de Tanzania	1993
Namibia: Alfabetización de adultos en Ondangwa y Windhoek	1994
Encuesta sobre la vida familiar en Indonesia (tercera fase)	2000
Encuesta sobre demografía y salud en Etiopía	2000
Encuesta sobre demografía y salud en Nicaragua	2001
Encuesta nacional sobre la alfabetización en la R.D.P. Lao	2001
Encuesta sobre las familias y la escuela en Ghana	2003
<i>Encuestas suplementarias sobre las familias con evaluaciones directas</i>	
Encuesta nacional sobre la alfabetización en Jamaica	1994
Encuesta nacional sobre la alfabetización en Trinidad y Tobago	1995
Encuesta sobre la alfabetización de adultos en Jamaica	1999
Encuesta internacional sobre la alfabetización de adultos en Chile	1998
Encuesta nacional sobre la alfabetización en Malta	1999
Encuesta nacional sobre la alfabetización en Camboya	1999
Censo de población de Bermudas	2000

* Se trata del año de realización de las encuestas y no del año de edición de las publicaciones o informes basados en ellas.

Fuentes: Aspectos generales: Schaffner (2005), Chilea (2003) y Knight y Sabot (1990). Bangladesh: Greaney y otros (1998); Bermudas: Blum y otros (2001); Botswana: Commeyras y Chilisa (2001); Camboya: Encuesta nacional sobre la alfabetización en Camboya (1999); Chile: Blum y otros (2001); Etiopía: <http://www.measuredhs.com>; Ghana: Departamento de Evaluación de Operaciones (2004) y Banco Mundial (1999); Indonesia: Strauss y otros (2004); Jamaica: Instituto de Estadística de Jamaica (1995); Malta: Mifsud y otros (2000a y 2000b); Marruecos: Lavy y otros (1995); Namibia: Dirección de Educación de Adultos y Formación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura de Namibia y Centro de Investigación Multidisciplinaria de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Namibia (1994); Nicaragua: <http://www.measuredhs.com>; República Democrática Popular Lao: Departamento de educación no formal del Ministerio de Educación, (2004); República Unida de Tanzania: <http://www.worldbank.org/html/prdph/lsms/country/tz/tanzdocs.html>; Trinidad y Tobago: St. Bernard y Salim (1995); y Zimbabwe: Oficina de Estadística de las Naciones Unidas (1989).

45. El programa Encuestas de Demografía y Salud (DHS), financiado por el Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y administrado por ORC Macro, ha efectuado unas 200 encuestas en hogares de 70 países desde 1984 (<http://www.measuredhs.com>). Antes de 2000, la mayoría de esas encuestas se basaban en las declaraciones de las familias sobre su nivel de alfabetización. Después de una revisión sustancial del cuestionario modelo efectuada en 2000, los instrumentos del programa DHS comprenden evaluaciones directas simples de las competencias en lectura. Los encuestadores piden a los encuestados que lean frases sencillas en su lengua materna y toman nota de su capacidad para leer todas, algunas o ninguna de ellas. Las frases son de este estilo: “Los padres quieren a sus hijos”, “Trabajar en el campo es una faena dura”, “El niño lee un libro” y “Los niños trabajan mucho en la escuela”. Según los documentos del programa DHS, la revisión de los cuestionarios exigió la participación de un gran número de expertos y usuarios de toda una serie de organizaciones internacionales.

Recuadro 7.4 Evaluaciones directas de “la alfabetización como conjunto de competencias”

Muchos consideran la alfabetización como la adquisición de competencias vinculadas a la interpretación o utilización del lenguaje escrito y de símbolos. El enfoque de “la alfabetización como conjunto de competencias” difiere de esta concepción en lo que respecta al tipo y grado de competencias que las personas deben poseer para que se las considere alfabetizadas. Las evaluaciones directas de la alfabetización suponen, por regla general, un enfoque en dos etapas: primero se identifican las competencias, y luego se clasifican en niveles.

Para determinar los ámbitos de las competencias es necesario definir si las que se exigen guardan relación con:

- la lectura, la escritura, el cálculo mental o el escrito, o incluso la interpretación de información visual distinta de la palabra escrita;
- las tareas habitualmente desempeñadas en el contexto escolar o la vida diaria; y
- la utilización de “cualquier” lengua escrita (comprendidas las diversas lenguas maternas) o la de una lengua oficial específica, ya sea nacional o internacional.

Luego, dentro de cada ámbito de competencias se clasifica a los individuos en uno de los niveles o categorías de éstas. Por ejemplo, los que son capaces de identificar letras y reconocer palabras, de leer en voz alta una frase sencilla o de leer una carta comprendiendo su sentido se pueden clasificar, respectivamente, en las categorías de “prealfabetizados”, “básicamente alfabetizados” o “alfabetizados funcionales”. A los que no son capaces de ejecutar ninguna de esas operaciones se les considera “analfabetos”. Otras estrategias contemplan la alfabetización como un continuo y miden su nivel mediante una escala continua en cada ámbito de competencias.

Se pueden sacar varias lecciones de las evaluaciones directas de las competencias de alfabetización:

- Los ámbitos de competencias fundamentales para medir la alfabetización son: la lectura y escritura en la lengua oficial; la lectura y escritura en la lengua vernácula; el cálculo mental; y el cálculo escrito. Estos seis ámbitos representan competencias distintas.
- Es sumamente problemática la interpretación de los resultados conseguidos en una competencia básica particular si se formula una sola pregunta en la prueba efectuada. De ahí que sea necesario formular varias preguntas para medir un ámbito de competencias determinado.
- Clasificar a las personas evaluadas en función de un reducido número de categorías claramente definidas es más pertinente que atribuirles una puntuación continua en diferentes competencias cognitivas.
- Determinar si una persona puede “descifrar” la lengua escrita, haciendo que lea en voz alta una frase sencilla, es un método fácil y razonablemente preciso. En cambio, tratar de evaluar competencias de alto nivel, por ejemplo la comprensión de textos narrativos o documentos, es más problemático, sobre todo si se quieren efectuar comparaciones entre países o grupos etnolingüísticos. En resumen, la calidad, facilidad y comparabilidad de las evaluaciones directas disminuyen a medida que aumenta el nivel y se amplía la gama de las competencias básicas medidas.
- Es fundamental establecer un protocolo claro para la realización de las pruebas, minimizando la intervención de las personas encargadas de efectuarlas, así como la de los encuestadores. También es importante efectuar un ensayo previo exhaustivo de las pruebas en el contexto local.

Fuente: Schaffner (2005).

En las encuestas sobre los hogares, el 59% de las mujeres etíopes escolarizadas durante un año se consideraban alfabetizadas, pero sólo un 27% de ellas superó con éxito una prueba directa de lectura sencilla.

un 65%, pero ese porcentaje descendió a un 33% en las evaluaciones directas. En Nicaragua, las tasas de alfabetización evaluadas indirectamente eran más altas que las medidas directamente, cualesquiera que fuesen los niveles de educación de los grupos considerados. Aunque esas diferencias fuesen menos acusadas que en el caso de Etiopía, resultaron ser especialmente elevadas en las personas con pocos años de escolarización. No obstante, esta tendencia no es universal ya que en Botswana, por ejemplo, sólo un 2% de las personas que declararon saber leer y escribir en inglés o setswana fracasaron en la prueba directa efectuada (Schaffner, 2005).

En resumen, la amplitud de la sobrestimación de las competencias reales en lectura y escritura

en las evaluaciones indirectas es variable de un país a otro. Los datos empíricos indican que los sesgos más considerables se dan en los países donde la calidad de las escuelas y el nivel de educación son más bajos. Además, en los países donde las mediciones convencionales tienden a sobreestimar mucho los niveles efectivos de alfabetización, se observa que en el caso de los hombres el sesgo es más acusado que entre las mujeres. Esto es cierto, incluso cuando las evaluaciones directas se basan en mediciones sencillas de las competencias en lectura más elementales.

Las evaluaciones directas de la alfabetización ponen también en tela de juicio las hipótesis sobre el número de años de escolarización que se necesitan para adquirir y mantener las capacidades en

Recuadro 7.5 Las encuestas sobre alfabetización en Botswana y Brasil

■ En **Botswana** se rechazaron varios intentos de incluir en los censos nacionales de 1981 y 1991 preguntas relacionadas con la alfabetización, so pretexto de que el cuestionario habría sido demasiado largo. La primera encuesta encaminada a determinar la tasa de alfabetización en este país se efectuó en 1993 y abarcó una población total de 1.500.000 personas (46% hombres y 54% mujeres). En esa encuesta se definía la “alfabetización objetiva” como “la capacidad para leer y escribir en setswana o en inglés –o en ambas lenguas a la vez– y para efectuar cálculos sencillos”. Esa “capacidad” se determinó sobre la base de los resultados en las pruebas de alfabetización, y a las personas interrogadas que respondían correctamente al 50% de las preguntas se las clasificaba como alfabetizadas. Diez años más tarde, se llevó a cabo una segunda encuesta nacional sobre la alfabetización y se amplió el grupo de población destinatario para que comprendiese todos los nacionales de 10 a 70 años de edad. Se estimó que el total de dicho grupo ascendía a 1.900.000 personas (47% de hombres y 53% de mujeres) y se seleccionó una muestra compuesta por 7.280 hogares (45% situados en zonas rurales y 55% en áreas urbanas). El porcentaje de respuestas alcanzó el 94%. Estas dos encuestas sobre la alfabetización representaron un hito importante en los esfuerzos realizados para suministrar una base de datos fiables a los políticos, los encargados de adoptar decisiones y los organizadores del Programa Nacional de Alfabetización de Botswana. Las encuestas fueron un reflejo de una política innovadora de seguimiento sistemático de la evolución de la alfabetización en el país. Hoy en día, Botswana ha adoptado la política de efectuar cada decenio una encuesta de alfabetización, una vez que están disponibles los datos del último censo nacional de población.

■ En **Brasil**, se llevan cabo encuestas sobre el nivel de alfabetización de la población en el marco del estudio denominado Indicador Nacional de Alfabetización Funcional (INAF). Para fomentar un debate y un compromiso público en pro de la alfabetización, los resultados de las encuestas anuales del INAF sobre los hogares se difunden desde 2001. Las muestras son representativas del grupo de la población brasileña integrado por las personas de 15 a 64 años (Masagão Ribeiro, 2003; y Fonseca, 2004). Hasta ahora se han realizado cuatro encuestas: dos sobre la lectura y dos sobre las matemáticas. Además de las pruebas para evaluar las competencias, se han distribuido cuestionarios detallados sobre la práctica de la lectura en distintos contextos: el hogar, el mundo laboral, la vida religiosa, las actividades comunitarias y la formación continua. El INAF tiene un concepto global de la alfabetización y entiende por ésta: el conjunto de competencias necesarias para el manejo del lenguaje escrito y el cálculo por parte de personas, grupos sociales y sociedades; el uso social efectivo de esas competencias en la práctica social; y el significado que atribuyen las personas y grupos interesados al desarrollo de esas competencias y de su utilización social.

Fuentes: Gomes Batista y Masagão Ribeiro (2005); y Hanemann (2005).

Las evaluaciones directas de la alfabetización realizadas en distintos contextos muestran que no hay un umbral educativo uniforme a partir del cual esté alfabetizado el 90% de los adultos.

escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas. Como se expuso precedentemente, es un procedimiento sumamente impreciso la clasificación de las personas en “alfabetizadas” y “analfabetas” sobre la base de un umbral educativo predeterminado (por ejemplo, cuatro, cinco o seis años de escolaridad). Las evaluaciones directas de la alfabetización realizadas en distintos contextos muestran que no hay un umbral educativo uniforme a partir del cual esté alfabetizado el 90% de los adultos. En algunos contextos, la inmensa mayoría de las personas adquieren competencias básicas en escritura, lectura y cálculo después de cuatro años de escolarización, pero en otros contextos pueden ser necesarios hasta nueve años, lo cual refleja en gran medida la calidad de la educación impartida. En resumen, las evaluaciones directas de la alfabetización muestran que: a) no existe una medida de aproximación estándar del nivel educativo necesario para estar alfabetizado en los países en desarrollo; y b) los umbrales de educación correspondientes a una alfabetización generalizada parecen ser más *altos* de lo que se presumía anteriormente.

Encuestas comparativas a gran escala sobre la alfabetización de los adultos

La Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) ha sido el más vasto estudio comparado sobre la alfabetización de los adultos que se haya realizado hasta la fecha. Efectuada en 3 etapas (1994, 1996 y 1998) en unos 20 países desarrollados, esa encuesta incorpora cada uno de los componentes “no convencionales” mencionados precedentemente (Recuadro 7.6).⁴⁶

Sus conclusiones han mostrado que en importantes segmentos de la población adulta de los países desarrollados se observan bajos niveles de competencias en materia de alfabetización (por ejemplo, la capacidad para leer y comprender periódicos y folletos), cuando muchos consideran esas competencias imprescindibles para el empleo

46. La primera encuesta se realizó en 1994 y abarcó 9 países: Alemania, Canadá (de habla inglesa y francesa), Estados Unidos, Francia, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Suecia y Suiza (de habla alemana y romanche). Francia dejó de participar en la encuesta en noviembre de 1994. En 1996 se llevó a cabo una segunda encuesta que comprendía muestras de personas que vivían en Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Nueva Zelanda y Reino Unido. En 1998, se llevó a cabo un tercer acopio de datos en Chile, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega, República Checa y la Suiza de habla italiana (OCDE/HRDC, 1997; y OCDE/Statistique Canada, 1995, 2000).

Recuadro 7.6 La evaluación de competencias básicas en la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos

Para la realización de esta encuesta se utilizaron muestras representativas a nivel nacional de adultos con edades comprendidas entre 16 y 65 años, que respondieron a dos cuestionarios: el primero estaba destinado a medir sus conocimientos y competencias de lectura y escritura en tres campos (textos narrativos, documentos de información y documentos con datos cifrados); y el segundo tenía por objeto recoger información contextual sobre la educación, la participación en la población activa, los ingresos, el dominio de la lengua y la práctica de las competencias básicas. La encuesta se realizó a domicilio en dos etapas y los encuestadores, formados expresamente para desempeñar su cometido, emplearon por regla general 45 minutos para el cuestionario de información contextual y una hora para las pruebas de

alfabetización. Para cada ámbito de competencias básicas, la EIAA concibió una serie de tareas, preparadas para minimizar las diferencias culturales y lingüísticas, que permitían clasificar a las personas en una escala continua de 0 a 500 puntos, dividida en cinco niveles. Los niveles 1 y 2 correspondían a las personas con competencias en alfabetización relativamente insuficientes, mientras que en los niveles 4 y 5 se clasificó a aquellas que demostraron poseer capacidades superiores para el tratamiento de información. La competencia se definió como el punto –en cada ámbito– en el que se daba un 80% de posibilidades de que la persona encuestada realizase con éxito una serie de tareas de dificultad variable.

Fuente: OCDE/Statistique Canada (2000).

Incluso en los países nórdicos, hay una proporción considerable de personas cuyas competencias se sitúan justo por encima del umbral mínimo.

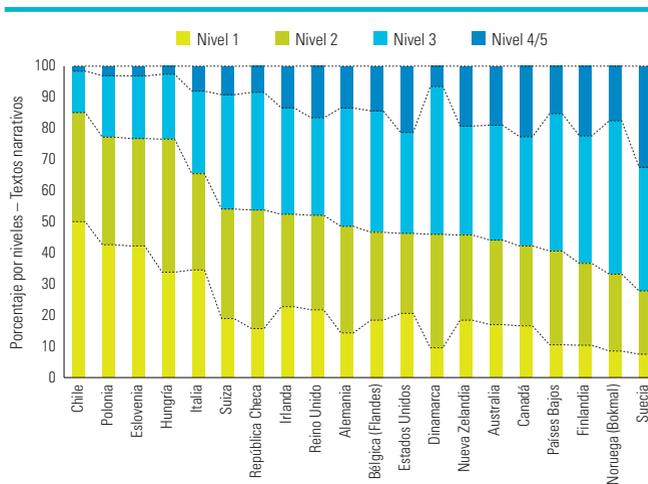
productivo y la prosperidad en las sociedades basadas en el conocimiento (Gráfico 7.11). Incluso en los países nórdicos, donde la mayoría de los adultos consiguen buenos resultados en los tres ámbitos de lectura evaluados (textos narrativos, documentales y con contenido cuantitativo), hay una proporción considerable de personas cuyas competencias se sitúan justo por encima del umbral mínimo. En otros países –especialmente en los del Europa Oriental y Chile– se ha observado que son relativamente insuficientes los niveles de competencias básicas en escritura, lectura y cálculo de más de las dos terceras partes de los adultos con edades comprendidas entre 15 y 65 años, y que esos niveles tienden a estar repartidos de forma muy desigual (véase el mapa “El desafío de la alfabetización en un grupo de países”, pág. 198).

Más recientemente, en 2003, se ha llevado a cabo en 6 países un proyecto de estudio comparado sobre la alfabetización de los adultos, denominado Encuesta sobre la alfabetización y las competencias para la vida activa de los adultos (ALL).⁴⁷ Al igual que la EIAA, la encuesta ALL define en términos funcionales las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, y describe la distribución de esas capacidades entre los adultos de cada uno de los países participantes.⁴⁸

47. Los países participantes en este estudio fueron: Bermudas, Canadá, Estados Unidos, Italia, Noruega y Suiza. Las personas encuestadas tenían entre 16 y 65 años de edad (Statistique Canada/OCDE, 2005). La segunda fase de la encuesta ALL se halla en curso actualmente.

48. La alfabetización se ha definido como el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para comprender y utilizar información contenida en textos y otro tipo de escritos. Las competencias básicas en cálculo se han definido como el conjunto de conocimientos y capacidades necesarios para satisfacer las demandas de tipo matemático planteadas en distintas situaciones.

Gráfico 7.11: Distribución de los adultos por nivel de comprensión de textos narrativos (1994-1998)



Nota: En la figura se muestra la distribución de los adultos por su nivel de comprensión de textos narrativos, que se define como la capacidad para entender y utilizar la información suministrada por textos consistentes en artículos de periódico y textos literarios. Los resultados se han clasificado en cinco niveles distintos –desde el más bajo (1) al más alto (5)– sobre la base de un análisis de las competencias del lector medidas por el tipo de tareas que es capaz de ejecutar con éxito. Los países se han clasificado por orden ascendente del promedio de los resultados.

Fuente: Datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) 2000 del UNICEF, extraídos de Carr-Hill (2005a).

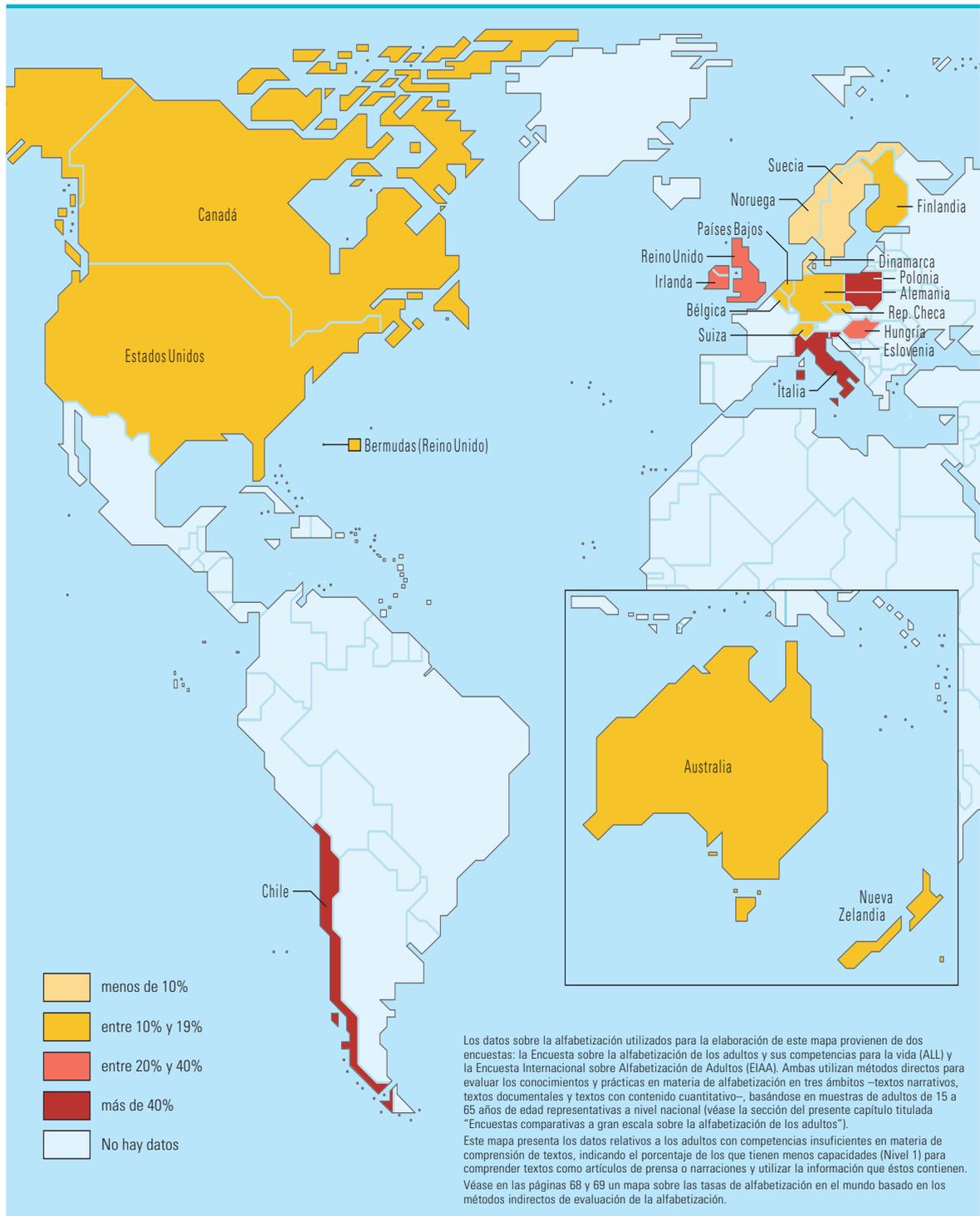
Las conclusiones básicas de la encuesta ALL son muy similares a las de la EIAA.

La distribución de las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas entre los adultos de los países industrializados, está vinculada en gran medida a la distribución de los años de escolaridad cursados en cada país (Somers, 2005).⁴⁹ No obstante, en el

49. La configuración y potencia de las relaciones entre el nivel educativo alcanzado y la alfabetización varían según los componentes de ésta y los países.

El desafío de la alfabetización en un grupo de países:

Porcentaje de adultos de 15 a 65 años con competencias insuficientes en lectura de textos narrativos



Las fronteras y nombres de los países indicados en este mapa, así como las denominaciones utilizadas, no suponen un reconocimiento o aceptación oficiales por parte de la UNESCO.

Figura cartográfica basada en un mapa de las Naciones Unidas

caso de los individuos con un bajo nivel de educación, el nivel de las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas varía mucho de un país a otro, mientras que en el caso de los que poseen un alto nivel educativo, esas capacidades son bastante elevadas, sea cual sea el país. En los países donde las poblaciones de emigrantes y minorías lingüísticas son importantes, las tasas de empleo de la mano de obra son bajas y el acceso a la formación de adultos es limitado, hay más posibilidades de observar que las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas se sitúan por debajo de los niveles que cabría esperar en función de los años de escolarización cursados (Somers, 2005). Así, la mejora de la calidad de la escuela para los grupos socioeconómicos más desfavorecidos, la oferta de cursos de lengua de alta calidad a los emigrantes, sus hijos y otras minorías lingüísticas, la ampliación del acceso a posibilidades asequibles de formación para los adultos y la sensibilización a la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida constituyen medios para incrementar el nivel de alfabetización de los adultos y lograr una distribución más equitativa de las competencias en los países desarrollados.

La alfabetización de los adultos en la China urbana

En diciembre de 2001 se proyectó la Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de China (CALs) para evaluar las capacidades en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas de los trabajadores urbanos en China, comprendidos los emigrantes. Inspirada en la EIAA, se llevó a cabo en 5 ciudades como parte de un estudio más general sobre la mano de obra (véase Giles y otros, 2003). La CALs –primera encuesta de este género en China–⁵⁰ midió con un método de escala continua las competencias en lectura de textos narrativos, documentales y con contenido cuantitativo. Entre otros resultados, esta encuesta ha permitido conocer el nivel de competencias de distintos subgrupos de la población activa urbana por sexo, condición (emigrante o no) y región, y también ha puesto de manifiesto la existencia de ámbitos en que los emigrantes y las mujeres son objeto de discriminaciones en el mercado de trabajo. Además de haber determinado los medios para incrementar las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la CALs ha señalado importantes implicaciones en materia de políticas en relación con la formación de los adultos, sobre todo en lo que se refiere a los grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo (Ross y otros, 2005).

El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización

El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP), concebido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), es un proyecto de evaluación directa de las competencias básicas en escritura, lectura y cálculo para establecer comparaciones a nivel internacional, que está especialmente destinado a los países en desarrollo. El LAMP tiene un doble objetivo global: suministrar estimaciones fiables y comparables de las competencias funcionales en escritura, lectura y cálculo, así como de su distribución; y contribuir a la definición de las necesidades en materia de políticas a nivel nacional e internacional, así como a los procesos de elaboración de decisiones. Cuando sea plenamente operacional, sus estudios tendrán por objeto sustituir las evaluaciones indirectas de la alfabetización suministradas por los censos o las encuestas sobre los hogares. Se ha previsto realizar antes de finales de 2005 una serie de proyectos piloto del LAMP en Kenya, Marruecos, Mongolia, Níger y El Salvador, antes de extenderlos a otros países.

Una evaluación crucial

Las nuevas evaluaciones de la alfabetización han ensanchado los límites del sistema de clasificación convencional, trascendiendo así la dicotomía “alfabetizados-analfabetos” gracias a la medición directa de la alfabetización en múltiples ámbitos con el uso de escalas ordinales o continuas. Esas evaluaciones han permitido efectuar comparaciones entre diferentes países y dentro de éstos a lo largo del tiempo. A diferencia de las autoevaluaciones y las evaluaciones efectuadas por terceros, las mediciones directas ofrecen a las partes interesadas una información más precisa sobre las tendencias y perfiles de la alfabetización. Además, los países participantes en estudios a gran escala –como la EIAA y la del LAMP– se benefician de la creación de capacidades, habida cuenta de las exigencias de dichas encuestas en lo que respecta a su preparación, ejecución y difusión. Los partidarios de estos estudios sobre la alfabetización admiten que, teniendo en cuenta su complejidad y costo elevado, es necesario llegar a soluciones de compromiso en lo que respecta a: la necesidad de disponer de recursos humanos y financieros sustanciales; el tiempo requerido para elaborar los elementos de las encuestas, el acopio de datos y la preparación de los informes; y la complejidad de los métodos utilizados.

Las nuevas evaluaciones a gran escala suelen ser criticadas por sus costos elevados –comprendidos los gastos ocultos que entrañan para los gobiernos nacionales– y por el escaso

Las mediciones directas ofrecen una información más precisa sobre las tendencias y perfiles de la alfabetización.

50. La Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de China se elaboró con el apoyo del Banco Mundial, la Academia China de Ciencias Sociales, la Universidad de Michigan y la Universidad del Estado de Michigan. Se llevó a cabo en las mismas ciudades en que se realizó el Estudio sobre el Trabajo Urbano en China en 2001. Para una parte de la encuesta, el equipo chino se basó en el proyecto EIAA de Statistique Canada (para un examen detallado de la encuesta, véase Giles y otros, 2003).

Recuadro 7.7 La medición y el seguimiento de la alfabetización

La medición y el seguimiento de la alfabetización y el analfabetismo han evolucionado considerablemente en los últimos 50 años. Hoy, más que nunca, es importante:

- clarificar lo que se entiende por “alfabetización”, comprendida la distinción entre sus diferentes tipos y niveles;
- mejorar las mediciones de la alfabetización tanto en los países desarrollados como en las naciones en desarrollo por diversos medios, comprendido el de sustituir el acopio de datos basados en los censos por la recogida de información dimanada de encuestas;
- incrementar la evaluación directa de las competencias básicas y las prácticas de alfabetización;
- reforzar las capacidades técnicas de los países en desarrollo en lo que respecta a la medición y el seguimiento de la alfabetización de los adultos.

En lo que refiere a la perspectiva de un seguimiento mundial de la alfabetización, hay que decir que la infraestructura actual para su medición y evaluación es inadecuada. Pese a poseer un rigor científico considerable y permitir la comparabilidad de los datos, las propuestas formuladas por el IEU, y más concretamente la estrategia del LAMP, plantean problemas de viabilidad difíciles. Por eso, sólo pueden contribuir en escasa medida al seguimiento de los progresos hacia la consecución del objetivo de la EPT relativo a la alfabetización y, de una manera más general, a la extensión de los entornos alfabetizados y la perdurabilidad de las competencias básicas adquiridas y las prácticas de alfabetización. Sería muy útil poder delimitar y legitimar un “territorio” intermedio que, yendo más allá de los enfoques convencionales de medición de la alfabetización, proporcione una estrategia realista para estudiar los progresos hacia la mejora de las tasas de alfabetización de adultos de aquí a 2015.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es partidario de que se intente la elaboración de varios tipos de módulos de alfabetización independientes, susceptibles de:

- responder a las preocupaciones de los encargados de la elaboración de políticas en el plano nacional y en las organizaciones internacionales, ofreciéndoles estrategias de medición y evaluación múltiples;
- integrarse con facilidad en las encuestas sobre los hogares (por ejemplo, sobre el nivel de vida, la población activa y el consumo) que se hallan en curso actualmente en los países en desarrollo;
- medir la alfabetización y las competencias básicas en aritmética en el conjunto de la población adulta (personas de más de 15 años de edad);
- minimizar la exclusión de los grupos a los que no se suele tener en cuenta en las encuestas de alfabetización;
- crear una prueba de evaluación sofisticada de ejecución relativamente rápida (20 a 30 minutos), basándose en la experiencia acumulada en este ámbito.

Esto corresponde a las nuevas iniciativas adoptadas por el IEU para proporcionar instrumentos de evaluación de la alfabetización complementarios del LAMP. A este respecto, podría ser especialmente útil el Proyecto de Módulos de Cuestionarios sobre Alfabetización, consistente en la elaboración de 10 preguntas destinadas a evaluar la evolución de la alfabetización, que podrían adjuntarse a los censos y encuestas sobre los hogares ya existentes. Se incluirían algunos puntos sobre la autoevaluación, la utilización de las competencias básicas, el entorno alfabetizado y las lenguas, así como 2 o 3 pruebas sencillas.

Algunos estudios aducen que las evaluaciones internacionales de la alfabetización parten del principio erróneo de que las competencias y prácticas en lectura, escritura, cálculo y otros conocimientos básicos tienen el mismo significado para todas las culturas.

sentido de “apropiación” que suscitan en los organismos locales y nacionales.⁵¹ Otras críticas se refieren a las cuestiones de lengua y traducción (Blum y otros, 2001) y los problemas que se plantean con los muestreos, las definiciones operacionales y los índices de respuesta (Carey, 2000). El tiempo que se necesita para realizar evaluaciones a gran escala no siempre permite a los gobiernos y los encargados de la elaboración de decisiones satisfacer oportunamente las necesidades en materia de alfabetización.⁵²

Algunos critican y ponen en tela de juicio las hipótesis clave inherentes a las evaluaciones existentes o propuestas, como la EIAA o el LAMP. Por ejemplo, algunos estudiosos discuten la posibilidad de elaborar un instrumento común de medida para comparar individuos procedentes de sistemas educativos diferentes, utilizando traducciones

estándar y técnicas con escalas psicométricas (Goldstein, 2004). Otros aducen que las evaluaciones internacionales de la alfabetización parten del principio erróneo de que las competencias y prácticas en lectura, escritura, cálculo y otros conocimientos básicos tienen el mismo significado para todas las culturas, y que han sido infructuosos los intentos de basar los elementos de las encuestas de alfabetización en situaciones de la vida real comparables entre los países (Street, 2005). Otra crítica se refiere al hecho de que los tests sobre capacidades en lectura, escritura, cálculo y otros conocimientos básicos como el de la EIAA no prestan suficiente atención a la especificidad cultural de las competencias y prácticas en materia de alfabetización, incorporando así, sin quererlo, sesgos culturales (Hamilton y Barton, 2000; y Street, 1996).

51. Los costos estimados de las EIAA ascienden a unos 10 millones de dólares. El costo de una encuesta nacional sobre la alfabetización realizada en Zimbabwe en 1989 se estimó en unos 100.000 dólares (Wagner, 2003).

52. Para la elaboración de instrumentos de evaluación en los países en desarrollo, Wagner (2003) propone que se tengan en cuenta tres parámetros: tamaño reducido, rapidez y bajo costo.

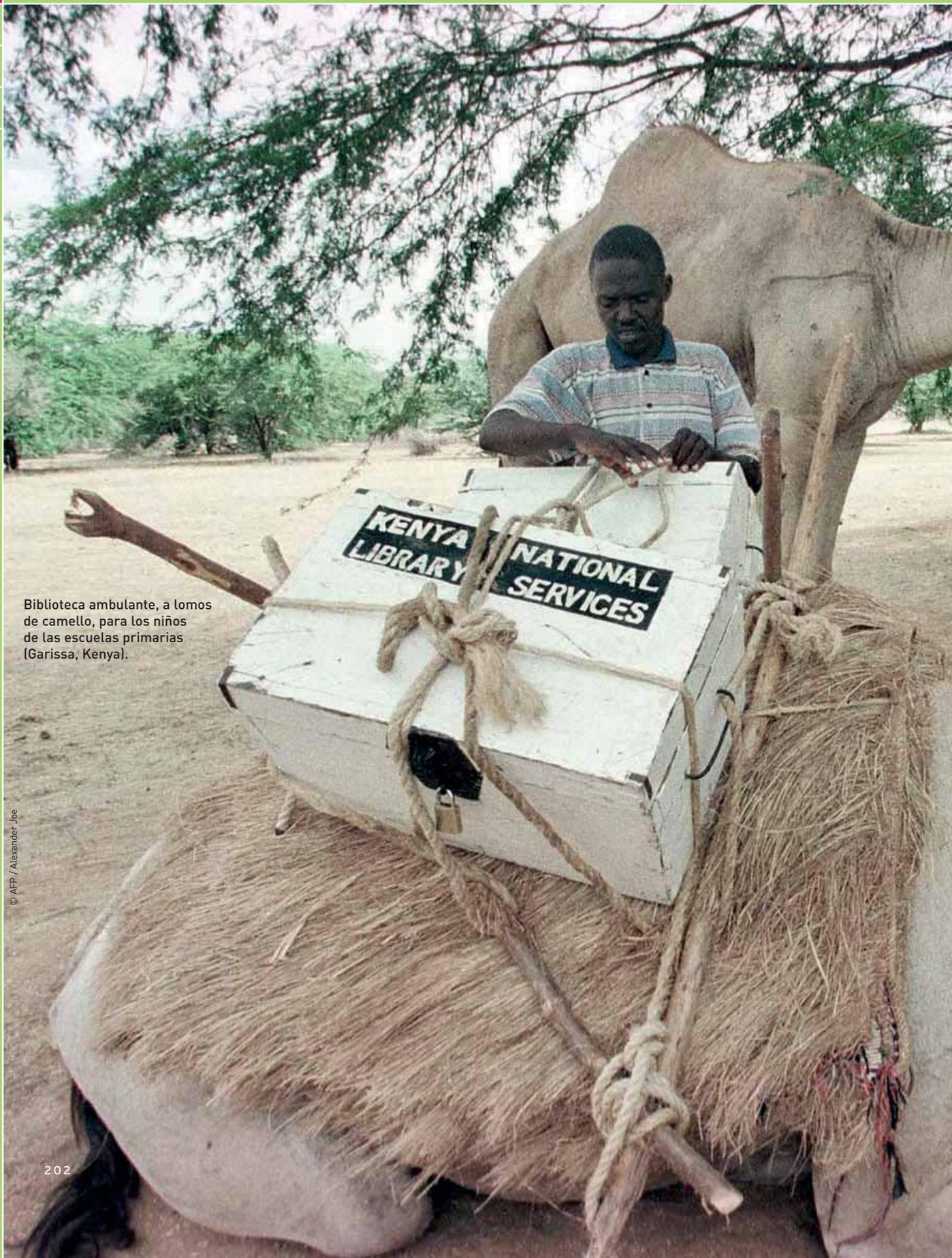
Globalmente, la elaboración de estadísticas internacionales comparables sobre la alfabetización destinadas a efectuar el seguimiento de los progresos realizados –o no realizados– plantea problemas específicos que seguirán siendo objeto de debate entre los estudiosos, los donantes y los encargados de la preparación de políticas. Para responder a las preocupaciones anteriores acerca de la validez, fiabilidad y posibilidad de comparación de los datos existentes sobre la alfabetización, se han creado nuevos métodos y fuentes de información. Hay un amplio consenso sobre la necesidad de completar las evaluaciones convencionales con información sobre la alfabetización más detallada y matizada (Recuadro 7.7). En efecto, para comprender y afrontar plenamente el inmenso desafío planteado por el analfabetismo, los donantes y los analistas deben hacer hincapié en la necesidad de disponer de evaluaciones viables, realizadas a su debido tiempo, asequibles y científicamente sólidas.

Alfabetización mundial: el nuevo desafío

En este capítulo se ha mostrado que las tasas de alfabetización de adultos medidas con métodos convencionales han progresado regularmente a lo largo de los últimos decenios, aunque se siguen planteando problemas de gran envergadura, especialmente en el Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el África Subsahariana. También se ha mostrado que las mediciones convencionales de la alfabetización sobreestiman las competencias reales en lectura y escritura de los adultos del mundo entero y, por consiguiente, subestiman el desafío planteado por la alfabetización en el plano mundial. Es necesario efectuar evaluaciones directas de la alfabetización más numerosas y sistemáticas para que los países puedan adoptar decisiones con conocimiento de causa sobre nuevas políticas de alfabetización, pero esas evaluaciones han de ser relativamente sencillas y poco onerosas.

Además, es cada vez mayor la demanda de capacidades que van más allá del nivel mínimo imprescindible en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas, debido sobre todo a la mundialización de la economía, el aumento de las migraciones internas e internacionales, la rapidez de las mutaciones técnicas –especialmente en lo que respecta a las TIC– y la evolución hacia sociedades basadas en el conocimiento. Todas esas transformaciones globales hacen que sea más necesario centrarse no sólo en el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización –reducir el analfabetismo en el mundo entero, especialmente en los países pobres y entre los grupos excluidos–, sino también en la mejora permanente de la calidad de las capacidades de todos los adultos en escritura, lectura, cálculo y otras competencias básicas. En el Capítulo 8 se examinará el vasto contexto social de la alfabetización, así como los distintos factores que han influido en su evolución a lo largo de la historia. ■

Las mediciones convencionales de la alfabetización sobreestiman las competencias reales en lectura y escritura de los adultos del mundo entero y, por consiguiente, subestiman el desafío planteado por la alfabetización en el plano mundial.



Biblioteca ambulante, a lomos de camello, para los niños de las escuelas primarias (Garissa, Kenya).

© AFP / Alexander Joe

Capítulo 8

La creación de sociedades alfabetizadas

Hacia mediados del siglo XIX, sólo sabía leer o escribir un 10% de la población adulta mundial. Ahora, en los albores del siglo XXI, la UNESCO estima que más del 80% de los adultos del mundo dominan, por lo menos, los rudimentos de la lectura y la escritura. Esta transformación social sin precedentes se ha producido al mismo tiempo que la población mundial se ha quintuplicado, pasando de 1.200 millones de personas en 1850 a más de 6.000 millones hoy en día.

El paso a la alfabetización generalizada no se ha producido de la misma manera en todas las sociedades, tal como se puede ver en la panorámica histórica esbozada en el presente capítulo. La generalización de la escolarización, las campañas de alfabetización bien organizadas y la mejora de las posibilidades de aprendizaje para los adultos han desempeñado, sin excepción, un papel importante en esta transformación social. El contexto social global reviste también una gran importancia: las motivaciones de las personas para adquirir la capacidad de leer y escribir y mantenerla están estrechamente vinculadas a los entornos alfabetizados existentes en el hogar, el lugar de trabajo y la sociedad en general. El aspecto social de la adquisición de competencias en lectura y escritura se manifiesta en la diversidad de formas y lenguas en que esas competencias se practican. Hoy en día, en sus múltiples manifestaciones, la alfabetización forma un conjunto vital de competencias y prácticas estrechamente vinculadas a la trama de las sociedades contemporáneas.

Los orígenes de la alfabetización se remontan a varios milenios atrás.

Introducción

El presente capítulo persigue un doble objetivo. En primer lugar, trata de analizar desde el punto de vista histórico la transición de los países hacia la alfabetización generalizada, examinando los factores que han facilitado la aceleración de este proceso (escolarización, campañas de alfabetización y posibilidades de educación de adultos) y, de manera más sucinta, los factores que han supuesto un obstáculo (conflictos prolongados, recesiones económicas o trastornos sociales). En segundo lugar, este capítulo examina el contexto más amplio de la alfabetización: las modalidades de adquisición de las competencias en lectura y la escritura y su práctica en situaciones sociales determinadas; la forma en que se utilizan esas competencias, en función de las lenguas; la manera en que sirven los fines de las personas y las sociedades; y, por último, la influencia que ejercen en ellas las políticas públicas y los contextos familiares. Más concretamente, este capítulo se centra en las cuestiones de lengua, las prácticas de la alfabetización y los entornos alfabetizados.

La alfabetización desde una perspectiva histórica

El auge de la alfabetización

Los orígenes de la alfabetización se remontan a varios milenios atrás y sus huellas se pueden seguir en múltiples civilizaciones e instituciones (Collins, 2000). En Mesopotamia, la cultura sumeria y la babilónica elaboraron la escritura cuneiforme con fines administrativos. En China, en el siglo VI a.C., el confucianismo hizo proliferar las comunidades de fieles con identidad diferenciada, que se denominaron *ju*, esto es, “letrados”. Aunque no eran los únicos miembros de la sociedad china que sabían leer y escribir, los *ju* eran los custodios de los inestimables escritos y enseñanzas de los antepasados. En la antigua Grecia, las hermandades de carácter religioso –como los pitagóricos y los epicúreos– constituyeron comunidades cerradas que se dedicaban al aprendizaje. Los sofistas fueron los precursores de la profesión docente, al percibir emolumentos y mantener una relación de corta duración con sus discípulos. Posteriormente, la triple formación inculcada a los adolescentes –arte militar, atletismo y estética– fue sustituida por la enseñanza impartida en escuelas bien estructuradas que, en un principio, fueron fundadas por algunos discípulos de Sócrates con el propósito de transmitir conocimientos a los adultos. En la India, los sacerdotes brahmanes crearon cofradías en las que se recitaban textos

durante las ceremonias rituales. Más tarde, en tiempos del budismo y el jainismo, estas cofradías sacerdotales se convirtieron en estructuras donde maestros y discípulos estudiaban y comentaban los textos védicos. Las comunidades judías de la diáspora, al no estar directamente sometidas a la autoridad de los sacerdotes del templo, secretaron una clase de dirigentes instruidos, los rabinos, conocedores de la Tora y del corpus cada vez más numeroso de sus comentarios, que con el correr del tiempo se codificarían en el Talmud.

A medida que se fue extendiendo la civilización islámica, fueron proliferando también los centros de enseñanza superior, o madrazas, en los que se impartía una instrucción muy vasta sobre la ley del Islam, la lengua y literatura árabes y, en menor medida, algunas disciplinas más profanas como la filosofía, las matemáticas y la ciencia (Herrera, 2006).¹ Al mismo tiempo, algunos eminentes pensadores y médicos cortezanos musulmanes contribuyeron a la preservación y el descubrimiento de nuevos conocimientos. En la Europa cristiana de principios del siglo XI, el Papa otorgó a algunos grupos de docentes el monopolio de la enseñanza para determinadas profesiones. Esto dio origen a las universidades que, hacia 1600, ya eran unas cuarenta en toda Europa, destacando en particular las asentadas en Bolonia, París, Oxford, Cambridge, Salamanca, Padua, Toulouse, Coimbra, Cracovia y Leipzig. A partir del siglo XV, se fueron estableciendo fuera de Europa universidades que expedían títulos de graduado, por ejemplo en Turquía (1453), Santo Domingo (1538), Perú (1551) y Filipinas (1611).² Las universidades no se limitaron a expedir permisos para ejercer determinadas profesiones, sino que se convirtieron en centros importantes de enseñanza de la teología, el derecho, la filosofía, la administración pública y una serie de disciplinas científicas.³

A través del desierto del Sahara, de las rutas de la seda en Asia y de los ríos de Europa, los mercaderes crearon, adquirieron y utilizaron todo un conjunto de competencias en lectura, escritura y cálculo (Curtin, 1990 y 2000b). Por último, cabe señalar que el desarrollo de las burocracias estatales e imperiales y la consiguiente importancia que fueron cobrando los archivos, la reproducción de documentos y la contaduría, trajeron consigo un fuerte aumento de la demanda de funcionarios instruidos.

Sin embargo, a pesar del creciente interés por los trabajos de investigación universitarios y del auge cobrado por las actividades basadas en el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo, el aprendizaje de estas tres competencias sólo progresaba de forma muy limitada. A este respecto, Graff (1987b) ha hecho observar lo

1. La primera madraza fue fundada en Egipto por los califas fatimies en 1005. Poseía una biblioteca con más de 6.000 obras.

2. A finales del siglo XIX y principios del XX se crearon universidades en la India (1857), el Líbano (1866), Japón (1877), Corea (1885-1886), Hong Kong (1910), Tailandia (1917) e Israel (1925). Los núcleos iniciales de muchas de esas universidades fueron colegios fundados por misioneros.

3. Desde mucho tiempo antes existían centros de enseñanza superior en China (Nankín) y Egipto (Al-Azhar), en los que no se expedían títulos universitarios, al menos en un principio.

siguiente: “En un principio, el arte de la lectura y la escritura no estaba muy difundido y no gozaba de gran prestigio, porque todavía no estaba asociado a la riqueza, el poder, la posición social y el saber. Se consideraba, ante todo, un instrumento al servicio del Estado, la administración, la Iglesia y el comercio”. En resumidas cuentas, hasta el siglo XVIII, la difusión de la lectura y la escritura se limitó esencialmente a los círculos de los altos cargos eclesiásticos y estatales, los mercaderes que se desplazaban lejos, los miembros de corporaciones profesionales especializadas y algunos aristócratas. La inmensa mayoría de los adultos apenas tenían ocasión de conocer o utilizar textos escritos, tanto sagrados como profanos.

Europa y América del Norte

La transición de un estado de analfabetismo general hacia sociedades alfabetizadas tuvo lugar primero en Europa y América del Norte. Basándose en fuentes muy diversas,⁴ los especialistas en historia social dedicados a la alfabetización⁵ distinguen tres periodos (antes de 1800, de 1800 a 1860 y después de 1860) y tres grupos de países que permiten reconstituir la historia de esa transición (Graff, 1987b; y Vincent, 2000).

Antes de 1800, el conocimiento de la lectura –pero no tanto el de la escritura– estaba ampliamente extendido en varios países de Europa Septentrional (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Escocia, Suecia y Prusia), así como en algunas regiones de Inglaterra, Francia y Suiza. En un segundo grupo de países –Bélgica, Irlanda, Países Bajos y el resto de Inglaterra, Francia y Suiza– los miembros de las clases sociales superiores recurrían comúnmente a la lectura y la escritura, pero en el resto de la sociedad su uso era muy limitado, salvo en algunas comunidades dispersas, monasterios o familias que poseían libros u otros documentos escritos. Por último, en Europa Oriental y Meridional (Rusia, la región balcánica, la parte oriental del Imperio Austrohúngaro, la Península Ibérica y el sur Italia), la población era mayoritariamente analfabeta, sobre todo fuera de las ciudades, y los textos escritos eran poco abundantes. En el conjunto del continente europeo, la norma era la disparidad entre hombres y mujeres en el conocimiento de la lectura y la escritura.

Entre 1800 y 1860, la alfabetización progresó levemente en los países europeos más adelantados e industrializados. En esa época, había aumentado el número de adultos capaces de firmar con su nombre documentos jurídicos (en vez de rubricarlos con un simple signo), de responder por escrito a los cuestionarios de los censos y de superar con éxito las pruebas de alfabetización en los centros de reclutamiento del ejército. En

algunos países de Europa Septentrional y Occidental, el analfabetismo masculino retrocedió considerablemente, mientras que el femenino siguió manteniendo una tendencia análoga a la del pasado, aunque de modo desigual (Vincent, 2000). En este periodo no se observaron grandes cambios en la clasificación respectiva de los niveles de alfabetización por país, aunque en Suecia se superó en el transcurso del siglo XIX la falta de atención prestada hasta entonces a la escritura, que se debía a la suma importancia que la Iglesia Protestante venía concediendo a la lectura. En el decenio de 1860, sólo una minoría de adultos carecía por completo de nociones de lectura y escritura en los países en vías de industrialización. En cambio, en Europa Oriental y Meridional, la alfabetización progresaba lentamente y el conocimiento de la lectura y la escritura sólo estaba extendido entre determinadas profesiones y elites sociales.

En el último cuarto del siglo XIX, la alfabetización de los adultos se generalizó por toda Europa Septentrional y Occidental. No obstante, en algunos países como Bélgica e Irlanda sólo un 75% de los hombres sabía escribir su nombre. Hacia 1900, la tasa de alfabetización de Hungría, Italia, Rusia, España y la región balcánica era muy inferior a la de las demás regiones europeas. Con motivo de la Primera Guerra Mundial, muchos países europeos fomentaron la alfabetización de los soldados para que pudiesen leer las instrucciones de uso de las armas y mantener correspondencia con sus familias (Limage, 2005b).

Hacia finales del siglo XIX, la tasa alfabetización aumentó en la mayoría de los países europeos, pero siguieron persistiendo disparidades a nivel nacional entre los sexos, los grupos de edad, las clases sociales, las etnias y las zonas geográficas. Por ejemplo, las zonas urbanas estaban mucho más alfabetizadas que las rurales. En las ciudades, ya fuesen grandes o pequeñas, se podían encontrar más libros e instituciones de fomento de la lectura que en las comunidades rurales. Los habitantes de las zonas urbanas podían acceder más fácilmente a diversas formas de enseñanza –religiosa, laica, profesional o privada– y a la prensa escrita. El predominio de la alfabetización en las zonas urbanas tuvo repercusiones en la índole del mercado de trabajo y el volumen de los intercambios comerciales, de tal forma que la dinámica de la alfabetización y las fuerzas de la industrialización y urbanización tendieron a reforzarse recíprocamente (Limage, 2005b).

En la primera mitad del siglo XX, los niveles de alfabetización aumentaron en el conjunto de Europa, sin que la clasificación por países se viera alterada. Hacia 1950, en los países de Europa Central y Septentrional la tasa de alfabetización

Antes de 1800, el conocimiento de la lectura estaba ampliamente extendido en varios países de Europa Septentrional.

4. Esas fuentes comprenden documentos como censos, archivos militares, testamentos, actas notariales, deposiciones, demandas, actas de matrimonio, tiradas de libros, correspondencia enviada por correo, demandas de empleo, registros comerciales, exámenes de catecismo, etc. También comprenden fuentes de datos globales como encuestas sobre la educación, informes de sociedades de estadística, encuestas sociales, comisiones gubernamentales y archivos penitenciarios.

5. Véanse, por ejemplo, los trabajos precursores de Stone (1969) y Cipolla (1969), así como los importantes estudios realizados por Furet y Ozouf (1977), Graff (1987b, 1991), Houston (1985), Johansson (1977, 1981), Schofield (1968) y Lockridge (1974). Además de establecer una cronología de la alfabetización, los trabajos universitarios de investigación histórica tratan de interpretar la evolución de los esquemas de alfabetización en diferentes lugares y examinar los nexos entre la alfabetización y el desarrollo social y económico.

había alcanzado del 95%. En Europa Occidental más del 80%, en Austria y Hungría más del 70%, y en Italia, Polonia y España más del 50%. En Portugal y los países de religión ortodoxa de Europa Oriental sólo estaba alfabetizada la cuarta parte de la población adulta y hasta 1945 no empezó a extenderse masivamente la capacidad de utilizar la lengua escrita (Johansson, citado en Graff, 1987b; y Vincent, 2000).

En Estados Unidos y Canadá, la alfabetización fue extendiéndose sistemáticamente a lo largo del siglo XIX y principios del XX. En 1870, se estimaba que la tasa de alfabetización de los adultos alcanzaba el 80% en los Estados Unidos y en 1940 ese porcentaje superaba ya el 95%. En Canadá, la tasa de alfabetización pasó del 83% en 1901 al 95% en 1931 (UNESCO, 1957). No obstante, siguieron subsistiendo disparidades en los niveles de alfabetización de los adultos en función de las razas, las regiones, la participación en el mercado de trabajo,

la situación económica de las familias y el lugar de nacimiento (fuera de América o dentro de ella). Hacia 1960 esas disparidades habían disminuido en general, excepto en el caso de determinados grupos, por ejemplo los amerindios y las personas discapacitadas.

Globalmente, en los casos de Europa y América del Norte la historia nos muestra que fueron diversas las vías que condujeron a la generalización masiva de la alfabetización. En muchos países nórdicos, así como en las regiones donde predominaba la fe protestante, las tasas de alfabetización elevadas precedieron a la expansión de la escolarización. Este fenómeno traduce la influencia de las inclinaciones y presiones de índole religiosa.

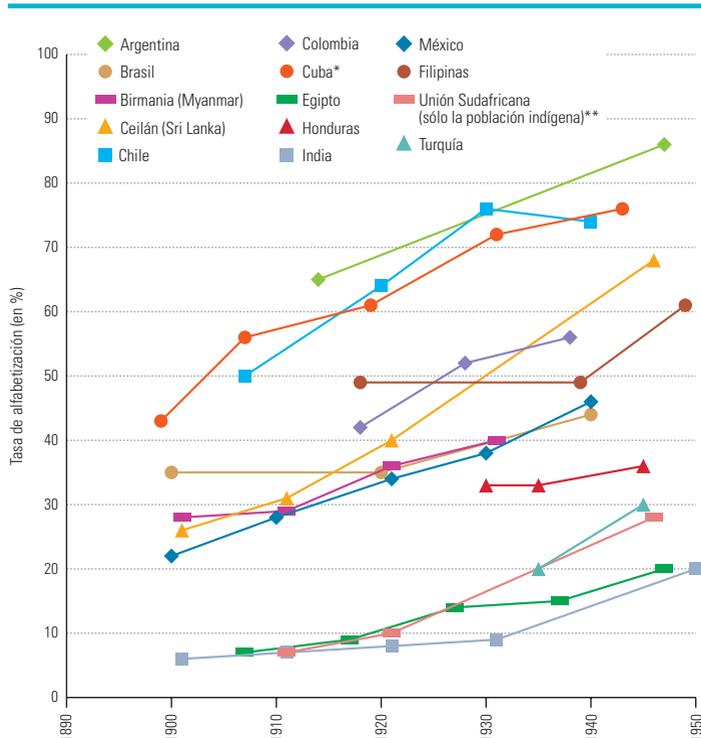
En otras regiones, lo que contribuyó a los progresos de la alfabetización fue el auge de la instrucción pública y privada administrada por el Estado Nación o las instituciones religiosas. En los primeros países industrializados, la generalización de la alfabetización fue un proceso progresivo que duró varios siglos, mientras que en los países de industrialización tardía la extensión del conocimiento de la lectura y la escritura fue también más tardía, aunque más acelerada. Las diferencias entre estos dos tipos de países sólo empezaron a desaparecer en el transcurso del siglo XX, cuando surgieron una demanda creciente de instrucción por parte de la población y una mayor oferta pública de educación (Mitch, 1992).

África, Asia, América Latina y los Estados Árabes

Los elementos de información históricos sobre la evolución de la alfabetización en los países de las demás regiones –muchos de las cuales se hallaban bajo la dominación colonial en los siglos XIX y XX– son limitados. Los censos de población –que son una fuente de información importante sobre la alfabetización– datan con frecuencia del periodo posterior a la adquisición de la independencia (Barrett y Frank, 1999), ya que eran muy pocos los que se efectuaban en los territorios de los imperios coloniales europeos. De ahí que sólo se disponga de datos históricos sobre la alfabetización para determinadas regiones de África, Asia y Oriente Medio. En cambio, los datos relativos a América Latina son más abundantes.

En el Gráfico 8.1⁶ se muestra la evolución de las tasas de alfabetización de los adultos entre 1900 y 1950 a partir de datos de los censos acopiados por la UNESCO (1953 y 1957). En algunos

Gráfico 8.1: Evolución de las tasas de alfabetización en algunos países en desarrollo (1900-1950)



Notas: En el caso de Ceilán (Sri Lanka), la población adulta se define como el conjunto de personas de 5 años de edad o más; en los casos de Birmania (Myanmar), Chile, Colombia, Cuba, Egipto, India, México, Filipinas, Turquía y la Unión Sudafricana, las personas de 10 años de edad o más; y en los casos de Argentina, Brasil y Honduras las de 15 años o más.

* En los censos de 1899, 1907 et 1919, se consideraba que las personas de 10 años de edad o más que iban a la escuela formaban parte de la población alfabetizada.

** En 1904, la tasa de alfabetización de la población adulta blanca alcanzaba el 95% y en 1918 el 98%.

Fuente: UNESCO (1957).

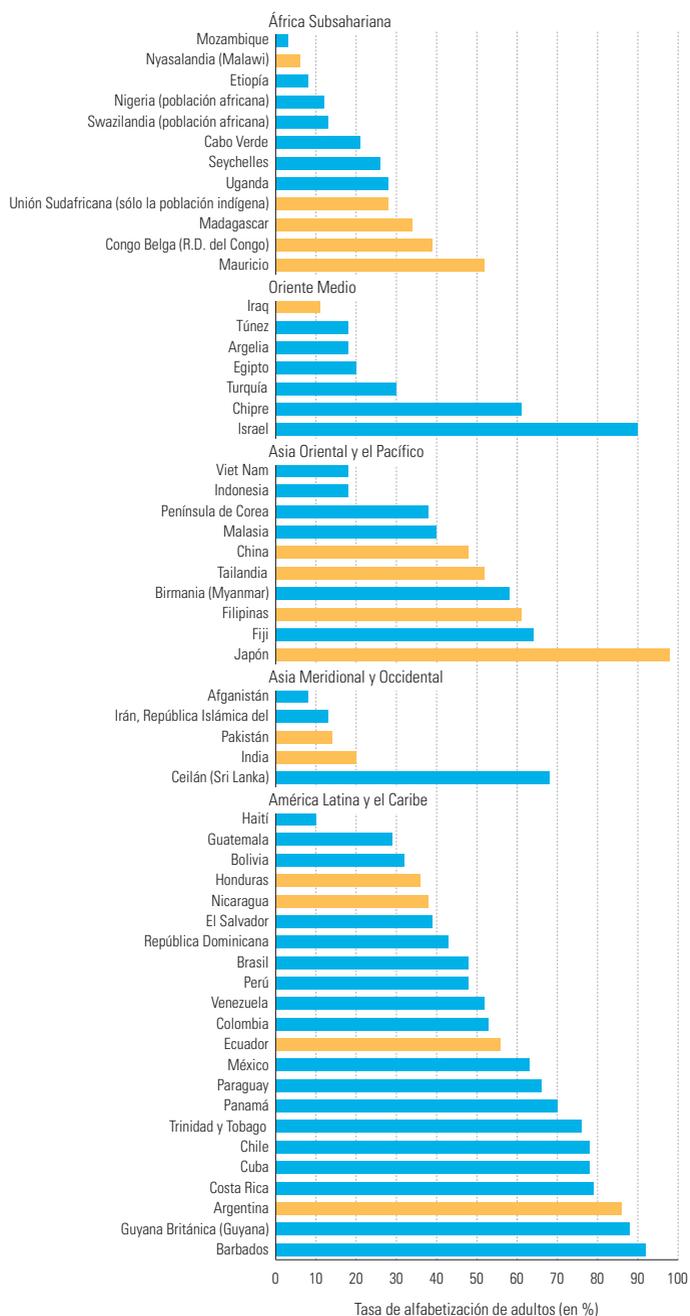
6. Debido a la falta de datos censales históricos, muchos de los países que tenían una población mayoritariamente analfabeta –por ejemplo, China– no figuran en este gráfico. La comparación de las tasas de alfabetización de los distintos países exige además cierta cautela, debido a la falta de coherencia de las definiciones operacionales de la población y la alfabetización.

países (Argentina, Chile y Cuba), la tasa alfabetización oscilaba entre un 35% y un 45% a principios del siglo XX y fue aumentando regularmente en los cinco decenios siguientes. En otros países –Brasil, Ceilán [Sri Lanka], Colombia, Filipinas, México y Turquía–, donde la tasa alfabetización era más baja antes de la Primera Guerra Mundial (entre 20% y 35%), se produjo un leve aumento en el periodo entreguerras. En la mayoría de los países en desarrollo, la evolución ha sido lenta: en Birmania [Myanmar] y Honduras, la tasa de alfabetización aumentó levemente en ese mismo periodo, mientras que en Egipto, la India y la Unión Sudafricana [Sudáfrica], donde el nivel de esa tasa era muy bajo, el progreso de la alfabetización fue mínimo.

El aumento de las tasas de alfabetización entre 1900 y 1950 no significa que la población analfabeta disminuyera forzosamente. En efecto, en muchos casos la combinación de un progreso lento de la alfabetización (menos del 10% en más de un decenio) con un fuerte crecimiento demográfico se tradujo por un *aumento* del número de analfabetos.⁷ En los países en los que se registró una progresión moderada de las tasas de alfabetización, los resultados fueron diversos. En Argentina, por ejemplo, la tasa alfabetización de los adultos pasó de un 47% en 1895 a un 65% en 1914, pero el número de analfabetos aumentó en 450.000 unidades en ese mismo periodo. Sólo en los países donde la tasa de alfabetización experimentó un aumento considerable –esto es, superior al 25%– se pudo comprobar una disminución del número de analfabetos.⁸

A partir de 1950, se ha podido efectuar un análisis más completo de las diferencias entre las tasas de alfabetización de los adultos en el plano regional y nacional. En el Gráfico 8.2, que presenta tasas de alfabetización de adultos compiladas por la UNESCO (1957), se puede observar que hacia 1950 muchos países habían realizado progresos muy considerables. En efecto, Argentina, Barbados, la Guyana Británica [Guyana], Ceilán [Sri Lanka], Chile, Costa Rica, Cuba, Israel, Japón, Panamá y Trinidad y Tobago, por ejemplo, habían logrado en esa época una tasa de alfabetización de adultos superior al 75%. En algunos países de Asia (Birmania [Myanmar], China, Fiji, Filipinas, la Península de Corea, la región malaya [hoy parte integrante de Malasia] y Tailandia) y en el resto de América Latina y el Caribe, las tasas de alfabetización se situaban a un nivel mediano (entre 35 y 75%).

Gráfico 8.2: Evaluación de las tasas de alfabetización en un grupo de países (hacia 1950)



Notas:

1. Las tasas de alfabetización en color azul se basan en las cifras de los censos nacionales y corresponden al porcentaje de adultos de los distintos niveles de edad establecidos que pueden leer y escribir, según sus propias declaraciones o evaluaciones de terceras personas. Las tasas de alfabetización en color naranja se basan en estimaciones efectuadas a partir de distintas fuentes por especialistas en estadística de la UNESCO en el decenio de 1950.

2. La composición de las regiones difiere de la que utilizaban las Naciones Unidas en el decenio de 1950 y de la que se utiliza hoy en día para la EPT.

Fuente: UNESCO (1957).

7. Así ocurrió en Brasil, Birmania, Ceilán, Chile, Colombia, Cuba, Egipto, Honduras, la India, México y Portugal, así como entre la población mayoritaria de la Unión Sudafricana.

8. Así ocurrió con Chile y Cuba en América Latina, con Bélgica, Bulgaria, Finlandia, Francia, Hungría, Italia y España en Europa, y con Canadá y los Estados Unidos en América del Norte.

La escolarización formal es el factor que más ha influido en la generalización de la alfabetización en el mundo a lo largo de los dos últimos siglos.

En cambio, eran relativamente bajas en Afganistán, la India, Irán, Pakistán, los Estados Árabes y el conjunto del continente africano (con la excepción de Mauricio).

Basándose en estimaciones efectuadas en el decenio de 1950, la UNESCO (1957) pudo observar lo siguiente:

- Las tasas de alfabetización de los hombres adultos eran casi invariablemente más altas que las de las mujeres. En América Latina las disparidades entre los sexos eran, por término medio, menos acusadas que en África y Asia.
- En las zonas urbanas, los índices de alfabetización y su ritmo de aumento tendían a ser más altos que en las zonas rurales.
- En los países en desarrollo sobre los que se dispone de datos relativos a las tasas de alfabetización a nivel subnacional, se daban disparidades considerables entre las comunidades lingüísticas, étnicas, religiosas y raciales.⁹

Los datos históricos de que se dispone indican que, ya antes del decenio de 1950, en Asia, África, los Estados Árabes y América Latina se daban diferencias importantes en el ritmo de progresión de la alfabetización en función de las regiones, e incluso dentro de éstas. La independencia política de los países de América latina tuvo un impacto en las tasas de alfabetización de los adultos, aunque luego permanecieron estancadas hasta el siglo XX. En las demás regiones, los progresos en la alfabetización de los adultos se limitaron a los casos específicos mencionados precedentemente y las posibilidades de acceso al conocimiento de la lectura y escritura fueron limitadas o inexistentes para la mayoría de la población adulta.

Los factores determinantes más importantes de la transición hacia la alfabetización

Teniendo presente la diversidad y complejidad de las causas de la alfabetización, en esta sección se examinan algunos factores que han propiciado el acceso a la adquisición de la lectura y la escritura, así como a la creación de sociedades alfabetizadas, ya sea recientemente o en épocas pasadas. Esos factores son: el establecimiento y el desarrollo de la escolarización formal, las campañas de alfabeti-

zación masiva, y las políticas y programas relativos a la educación y el aprendizaje de los adultos. También se examinan en la presente sección los obstáculos que han frenado la alfabetización, provocando su estancamiento y la persistencia de focos de analfabetismo. El impacto de la lengua en la alfabetización se aborda más adelante en la sección titulada *Las lenguas y la alfabetización*.¹⁰

La creación de escuelas y el desarrollo de la escolarización

La escolarización formal es el factor que más ha influido en la generalización de la alfabetización en el mundo a lo largo de los dos últimos siglos. La escuela ha sido y sigue siendo el lugar donde la mayoría de las personas adquiere las competencias esenciales en materia de alfabetización, esto es, aprender a leer, escribir y "reflexionar".

No obstante, la historia nos muestra que se han dado excepciones a esta regla. Desde el siglo XVII, las Iglesias Protestantes de algunos países nórdicos, principados alemanes y territorios coloniales de América del Norte propugnaron la *educación obligatoria* de los niños (no la escolarización) para reforzar la piedad de las familias. Movidos por sus convicciones religiosas, los padres velaban por que sus hijos aprendiesen a leer y escribir, ya fuese en el hogar (con ayuda de un preceptor o sin ella) o en la iglesia. En este caso concreto, la transición hacia la generalización de la alfabetización *precedió* a la consolidación del sistema de educación estatal.

Sólo más tarde, en el siglo XVIII, se crearon escuelas locales en diferentes comunidades noruegas, cantones suizos, provincias holandesas y lánders alemanes. Esas escuelas tenían planes de estudios predominantemente religiosos y otorgaban gran importancia a la lectura, la escritura, el cálculo, el conocimiento de la Biblia y la moral. La transición a la *escolarización masiva* tenía por objeto sustituir la instrucción impartida en el hogar y la iglesia. Más tarde, en los siglos XIX y XX, se crearon sistemas de *escolarización masiva obligatoria*, primero en Europa Occidental y luego en Europa Occidental (Ramírez y Boli, 1994; y Benavot

9. Por ejemplo, en la Unión Sudafricana, en 1904, sólo en un 5% de la población negra estaba alfabetizada, mientras que el 95% de la población blanca sabía leer y escribir. En los Estados Unidos, en 1900, la tasa de alfabetización de los blancos nacidos en territorio norteamericano se cifraba en un 95%, la de los blancos nacidos fuera de dicho territorio en un 86% y la de los negros en un 55%. En 1920, esas tasas se cifraron en un 98%, un 87% y un 77%, respectivamente. En Bulgaria, en 1920, la tasa de alfabetización de la población con más de diez años de edad se cifraba en un 48% entre los búlgaros, en un 7% entre las minorías turca, tártara y gitana, y en un 73% entre los judíos. En 1934, esas tasas se cifraron en un 75%, un 18% y un 82%, respectivamente.

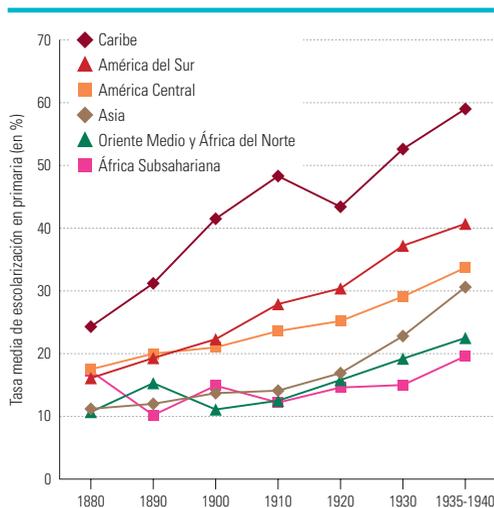
10. En esta sección no se abordan algunos de los factores económicos, políticos, culturales y demográficos que guardan relación con las diferencias que se dan entre las tasas de alfabetización de los adultos a nivel internacional. La pobreza (o el producto por habitante) y la urbanización guardan una relación con los niveles de alfabetización. Esta cuestión ya se ha examinado con más detalle en el Capítulo 7. Algunos factores como las altas tasas de fertilidad y el fuerte crecimiento demográfico han frenado la progresión de las tasas de alfabetización y, en algunos casos, han podido contribuir al aumento del número de analfabetos. La industrialización, la mejora de las condiciones de vida y el mejor acceso a periódicos y libros de precio módico han tenido repercusiones diversas, por lo menos en Europa (Graf, 1987b; y Mitch, 1992). En resumen, la asociación de diferentes conjuntos de factores en distintos contextos ha tenido una incidencia en la generalización —o la ausencia— de la alfabetización. Aquí, se hace hincapié en los factores determinantes principales de la alfabetización, esto es, en los que han tenido un impacto considerable y constante en múltiples contextos.

y Resnik, 2005). Al establecer oficialmente el principio de la asistencia obligatoria a la escuela, los Estados incipientes fueron los iniciadores, garantes y administradores del sistema escolar. En esa misma época, los Estados del Norte y los territorios del Oeste de los Estados Unidos adoptaron legislaciones que obligaban a los padres a escolarizar a sus hijos, pese a que las tasas de escolarización en primaria eran ya relativamente elevadas, incluso en las zonas rurales. Los Estados del Sur siguieron su ejemplo en el siglo XX (Richardson, 1980). Así –aparte de las regiones mayoritariamente protestantes aludidas precedentemente–, la tasa alfabetización de los adultos empezó a progresar lentamente a principios del siglo XIX, a medida que se generalizaba el acceso a la escolarización formal y aumentaban las tasas de escolarización.

En otras partes del mundo, la interrelación entre la escolarización obligatoria, el aumento del número de niños escolarizados y la alfabetización de los adultos evolucionó de forma diferente. Por ejemplo, en el siglo XIX y a principios del XX, varios países sudamericanos y centroamericanos promulgaron leyes para establecer la escolaridad obligatoria, pero el aumento real del número de niños escolarizados quedó muy por detrás de los ideales que las inspiraron (Benavot y Riddle, 1988). En muchos países no se aplicó en la práctica la legislación sobre la escolaridad obligatoria (García Garrido, 1986). Por regla general, e independientemente del país que se tome en consideración, la relación entre la promulgación de leyes de enseñanza obligatoria y las tasas de escolarización en primaria es tenue (Ramírez y Ventresca, 1992). Los hechos muestran que los países tienden a promulgar leyes de enseñanza obligatoria en cuanto conquistan su independencia política, pero si esto pone de manifiesto las intenciones de sus dirigentes, su efecto real en el aumento de la tasa de escolarización es limitado.¹¹

En Asia, África y el mundo árabe, existían distintos tipos de educación formal antes de los contactos con Occidente (Collins, 2000; Craig, 1981; y Herrera, 2004). Desde muchas generaciones atrás había escuelas autóctonas que diferían del patrón occidental –madrazas, pagodas, templos y escuelas indígenas– y sólo admitían por regla general a los varones. Centradas principalmente en la instrucción religiosa y la enseñanza de la cultura y los ideales tradicionales, estas formas de educación autóctona se transformaron, asimilaron o desaparecieron a medida que fueron entrando en contacto con el modelo de escuela occidental introducido por los misioneros y las autoridades coloniales.¹² En algunas regiones de Asia, surgieron regímenes modernizadores que adaptaron los

Gráfico 8.3: Tasas medias no ajustadas de escolarización en primaria en las regiones del mundo en desarrollo (entre 1880 y 1935-1940)



Nota: Se entiende por tasa media no ajustada el número de alumnos matriculados en primaria dividido por el número de personas con edades comprendidas entre 5 y 14 años.
Fuente: Benavot y Riddle (1988).

modelos europeos a los contextos locales. Así ocurrió en Japón en el decenio de 1870 y en la Península de Corea entre 1885 y 1910. La historia muestra que, a pesar de haberse caracterizado por una correlación de fuerzas desigual, los contactos entre los modelos autóctonos y los europeos impulsaron un proceso de ampliación del acceso a la educación formal, sobre todo para los niños de familias en las que no se practicaban ni la lectura ni la escritura. En la transición hacia la alfabetización generalizada, esos contactos constituyeron un factor de cambio decisivo.

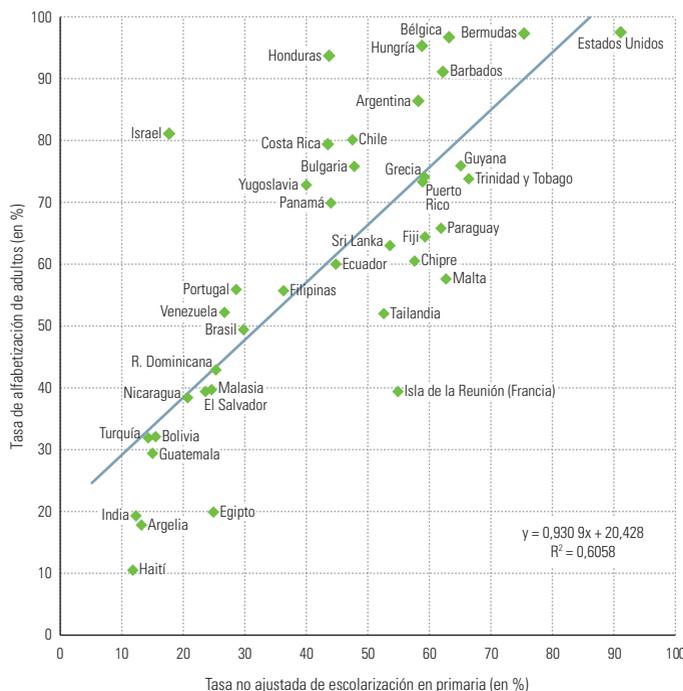
La potente dinámica del incremento del acceso a formas “modernas” de enseñanza pública o privada se pone de manifiesto en el Gráfico 8.3, donde se presenta una estimación de las tasas de escolarización en primaria por región, desde 1880 a 1940.¹³ En Sudamérica y Centroamérica, sólo dos de cada 10 diez niños en edad de cursar primaria iban a la escuela en 1880, mientras que en 1940 estaban escolarizados tres de cada cuatro niños en edad escolar. En ese mismo periodo, el aumento de la tasa de escolarización en la región del Caribe fue más rápido aún –sobre todo en las colonias británicas– y pasó del 24% al 59%. En los países de África, Asia y Oriente Medio, sometidos por regla general a la dominación colonial, la escolarización en primaria progresó escasamente. No obstante, en algunos países como Ceilán [Sri Lanka], Filipi-

11. El 60% de los 60 países que eran independientes en 1945 promulgaron leyes sobre la enseñanza obligatoria. Entre 1945 y 2004, se independizaron 125 ex colonias y territorios no autónomos de África, Asia, Europa y algunas regiones de las Américas. A partir de 2000, el 85% de esos países habían adoptado leyes sobre la enseñanza obligatoria (Benavot y Resnik, 2005). Ramírez y Boli (1982) muestran que en cada oleada sucesiva de acceso a la independencia política se reduce el promedio de tiempo que media entre ésta y la adopción de la enseñanza obligatoria: de 25 a 50 años en el siglo XIX se pasó a 6 años en la primera mitad de siglo XX. Después de la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de los países promulgaron leyes sobre la enseñanza obligatoria menos de un año después de su acceso a la independencia.

12. La propagación e influencia de las escuelas inspiradas en el modelo norteamericano fueron más limitadas en el ámbito geográfico.

13. La división por regiones de este gráfico no corresponde a la establecida para la EPT.

Gráfico 8.4: Relación entre las tasas medias no ajustadas de escolarización en primaria (1935-1940) y las tasas de alfabetización de adultos (hacia 1950) en 39 países o territorios



Fuentes: UNESCO (1957); y Benavot y Riddle (1988).

Cuadro 8.1: Correlaciones entre las mediciones del desarrollo de la escolarización y del nivel de instrucción, por un lado, y las tasas de alfabetización, por otro lado (número de países entre paréntesis)

	Tasa de alfabetización de los adultos 2000-2004			Tasa de alfabetización de los jóvenes 2000-2004		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Tasa neta de escolarización en primaria, 1998 (n = 52)	0.83	0.78	0.86	0.85	0.79	0.88
Porcentaje de la población pertinente sin escolarizar, hacia 1990 (n = 74-78)	-0.92	-0.85	-0.94	-0.85	-0.79	-0.85
Porcentaje de la población pertinente que no ha finalizado los estudios de primaria, hacia 1990 (n = 74-78)	0.60	0.42	0.72	0.56	0.38	0.65
Porcentaje de la población pertinente que ha finalizado los estudios de primaria, hacia 1990 (n = 74-78)	0.56	0.46	0.58	0.51	0.40	0.52

Nota: La población pertinente se refiere a uno de los tres grupos siguientes: todos los adultos, todos los hombres adultos o todas las mujeres adultas. Así, por ejemplo, la correlación -0.94 se refiere a la correlación transaccional entre el porcentaje de todas las mujeres que no han sido escolarizadas y la tasa de alfabetización de las mujeres adultas.

Fuentes: Las tasas de alfabetización de los adultos y los jóvenes corresponden a las estimaciones más recientes del IEU. Los datos sobre el nivel de instrucción (para la población de más de 15 años) proceden de Barro y Lee (1990). Las tasas netas de escolarización corresponden a estimaciones del IEU que datan de 1998.

nas, Japón, el Líbano, Lesotho, Malawi, Mozambique, Seychelles y Tailandia, los progresos de la escolarización en primaria fueron relativamente rápidos antes de 1940 y, lógicamente, la tasa alfabetización de los adultos aumentó también en la mayoría de ellos.

El sólido vínculo entre el desarrollo de la educación formal y la tasa de alfabetización de la población adulta se puede observar en el Gráfico 8.4, que presenta la correlación entre las tasas de escolarización en primaria de 39 países o territorios en el periodo 1935-1940 y las tasas de alfabetización de adultos en el periodo subsiguiente (hacia 1950).

En el Cuadro 8.1 se proporcionan datos empíricos actuales sobre el vínculo entre la educación y la alfabetización. En ese cuadro se puede observar lo siguiente:

- Una fuerte correlación entre la tasa neta de escolarización en primaria y las mediciones del nivel de estudios de los adultos, por una parte, y las tasas de alfabetización de los adultos y los jóvenes, por otra parte.
- Una fuerte correlación entre las tasas de alfabetización y los grupos de población que *en una u otra medida han estado escolarizados en el sistema de educación formal*.
- La correlación entre las mediciones del nivel de instrucción y las tasas de alfabetización es más fuerte en el caso de los hombres que en el de las mujeres.¹⁴

Según las conclusiones de algunos trabajos de investigación recientes acerca de la transición a la alfabetización generalizada que están basados en modelos multivariados, el desarrollo de la educación formal ha sido uno de los factores más importantes –si no el más importante– del aumento de las tasas de alfabetización a lo largo de la historia (Verner, 2005; y Wils, 2002).¹⁵ Aunque se impongan algunas reservas de índole metodológica (véase el Capítulo 7), el impacto decisivo de la generalización de la educación formal en la alfabetización trasciende tanto las épocas históricas como las fronteras geográficas.

14. Este resultado se puede explicar de la siguiente manera: las restricciones culturales limitan los contactos y las interacciones de las mujeres con el material escrito y visual en el entorno público. Por consiguiente, en el caso de las mujeres la educación formal es un factor determinante de la alfabetización más importante que en el caso de los hombres, que se hallan con mayor frecuencia en entornos propicios al incremento de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.

15. Wils saca la siguiente conclusión: "El factor clave del aumento de la tasa de alfabetización de los adultos a lo largo de la historia ha sido la escolarización de los niños, mientras que los programas de educación para adultos representan un factor de importancia secundaria". Hay otras variables de menor importancia que contribuyen también al incremento de la tasa de alfabetización de los adultos, por ejemplo la distribución de la población por grupos de edad, el importe del gasto en escolarización por niño en edad de ir a la escuela, el número de adultos que han cursado estudios de postsecundaria, en general, y el número de éstos que abrazan la profesión docente, en particular.

La historia nos muestra que la aparición, la consolidación y el desarrollo de los sistemas de educación formal han contribuido decisivamente a la regresión del analfabetismo de los adultos en Europa y América del Norte, excepto en unas pocas regiones bien delimitadas. En el resto del mundo, el factor preponderante del incremento de la alfabetización de los adultos ha sido el desarrollo de la escolarización masiva en primaria a lo largo de los siglos XIX y XX.

Las campañas de alfabetización masiva

Muchos países han organizado vastas campañas para promover la alfabetización. En esta sección se examinan dos tipos de movilizaciones que han tenido por objeto complementar la enseñanza primaria: *las campañas de alfabetización de varios años de duración y las de corta duración o excepcionales*. Las campañas de alfabetización masiva han apuntado al objetivo de mejorar las competencias en lectura, escritura y cálculo de un gran número de adultos para los que la instrucción había sido inaccesible o inasequible. A diferencia del impacto de la escolarización, los efectos de las campañas de alfabetización se han circunscrito a contextos específicos y periodos históricos determinados.

Además de la enseñanza impartida a los educandos para que adquirieran competencias básicas de escritura, lectura y cálculo, las campañas de alfabetización han comprendido toda una serie de acciones gubernamentales: reformulación de las políticas de alfabetización, reorganización de los organismos administrativos encargados de aplicar esas políticas, creación de nuevas instituciones nacionales o regionales para formar a los alfabetizadores, elaboración de nuevas leyes para apoyar la alfabetización, y establecimiento de asociaciones específicas con universidades, escuelas y organizaciones no gubernamentales. Muchos dirigentes han organizado campañas de alfabetización de masa en un contexto de construcción de la nación para promover la unidad nacional y ampliar la base de su autoridad moral.¹⁶

Las *campañas prolongadas de alfabetización masiva* han sido sobre todo las realizadas por gobiernos socialistas o comunistas y las emprendidas a raíz de la descolonización. La campaña de alfabetización organizada por el régimen soviético entre 1919 y 1939 fue la primera campaña de este tipo y una de las más eficaces (Bhola, 1984). En efecto, la tasa de alfabetización en la Unión Soviética pasó del 30% en 1919 al 85% en 1939 (94% para los hombres y 82% para las mujeres).¹⁷ Viet Nam llevó a cabo cuatro campañas de alfabetización bien organizadas –tres en el Norte, entre 1945 y 1958, y una en el Sur, desde 1976 hasta

1978– que proporcionaron a la mayoría de los adultos más posibilidades para acceder a la educación y adquirir competencias básicas (Bhola, 1984; y Limage, 2005b). Desde el decenio de 1950 hasta el de 1980, China emprendió una serie de campañas para luchar contra el analfabetismo, sumamente extendido por todo el país.¹⁸ También se realizaron campañas de larga duración en Argelia, Brasil, Etiopía, Indonesia, Japón, México, Mozambique, República Unida de Tanzania, Somalia y Tailandia (Recuadro 8.1).

La eficacia de las campañas de alfabetización masiva fue muy diversa. Además del éxito de la realizada en la Unión Soviética, cabe señalar que las campañas organizadas en China, la República Unida de Tanzania y Viet Nam consiguieron hacer llegar la instrucción a amplios segmentos de la población adulta analfabeta. En otros países, la participación de los adultos en este tipo de campañas fue menor (Graff, 1987b). En algunos casos no se cubrieron los objetivos previstos y en otros se exageraron desmesuradamente los resultados. Por ejemplo, de las cuatro campañas sucesivas organizadas en Mozambique entre 1978 y 1982, las dos primeras consiguieron la participación de más 500.000 adultos, pero en las dos últimas el número de participantes fue mucho menor (Lind, 1988). En Filipinas, se organizó una campaña de alfabetización de dos años (1971-1972) con el objetivo de alfabetizar a dos millones de personas, pero sólo 200.000 aprendieron a leer y escribir (UNESCO, 1978).

El segundo tipo de movilización de masa en pro de la alfabetización lo constituyen las *campañas de corta duración o excepcionales*, que han logrado a veces una regresión considerable del analfabetismo en lapsos de tiempo relativamente cortos. Por ejemplo, la tasa de alfabetización pasó del 76% al 96% en Cuba en 1961, del 5% al 20% en Somalia entre 1974 y 1975, del 75% al 86% en el sur del Viet Nam entre 1976 y 1978, del 50% al 77% en Nicaragua en 1980, y del 85% a un 89% aproximadamente en Ecuador entre 1988 y 1989. Los factores que parecen haber contribuido al éxito de algunas de estas campañas excepcionales son de diversa índole (Lind y Johnston, 1990). En primer lugar, las campañas de este tipo se realizaron en países donde el nivel de alfabetización anterior a su inicio tendía a ser alto –salvo en el caso de Somalia– y, además, las poblaciones destinatarias eran reducidas. En segundo lugar, se organizaron con frecuencia por iniciativa de regímenes políticos recién instaurados y en un contexto de gran entusiasmo popular. En tercer lugar, los países donde se llevaron a cabo tenían una lengua mayoritaria principal, lo cual facilitó la movilización de los docentes y la elaboración del material pedagógico.

Las campañas de alfabetización masiva han apuntado al objetivo de mejorar las competencias en lectura, escritura y cálculo de un gran número de adultos para los que la instrucción había sido inaccesible o inasequible.

16. Arnove y Graff (1987) y Bhola (1984) tratan con más detalle la historia, la motivación ideológica y la justificación de esas campañas. En el presente informe no se abordan otros factores que a veces han podido tener una incidencia en esas campañas, por ejemplo la industrialización, la urbanización y la democratización.

17. En la Unión Soviética, la educación se hizo obligatoria para todos en 1930. En 1927, sólo un 50% de los niños de 8 a 11 años de edad estaban escolarizados, mientras que en 1932 esa cifra alcanzó el 98% (Shadríkov y Pakhmonov, 1990). La experiencia soviética sirvió después de elemento de referencia en Cuba y Nicaragua (Kenez, 1982). Para el caso de Cuba, véanse Leiner (1987) y Bhola (1984), y para el de Nicaragua, véanse Arnove (1987), Miller (1985) y Arrien (2005).

18. Bhola (1984) distingue tres periodos en la lucha contra el analfabetismo en China: 1) desde 1949 hasta mayo de 1966; 2) desde mayo de 1966 hasta octubre de 1976 (la Revolución Cultural); y 3) desde octubre de 1976 hasta nuestros días. Otros autores establecen periodos diferentes (por ejemplo, Hayford, 1987; y Rossy otros, 2005).

Recuadro 8.1 Las campañas de alfabetización masivas: República Unida de Tanzania, Somalia, Etiopía, Tailandia y Brasil

■ En 1970, esto es ocho años después de su accesión a la presidencia del país, Julius Nyerere declaró que los 5.500.000 adultos analfabetos de la **República Unida de Tanzania** –entre los que había un 56% de mujeres– debían aprender a leer y escribir. Se contrató a docentes y alfabetizadores, se imprimió una gran cantidad de libros y documentos, se donaron vehículos y bicicletas y se distribuyó un millón de gafas (UNESCO, 1980). Inspirada en una ideología socialista del desarrollo que daba prioridad a la educación y la alfabetización, esta campaña de gran envergadura se llevó a cabo con sólido apoyo de los países nórdicos y Alemania. Tuvo por resultado una generalización de la enseñanza primaria y, a partir de 1980, más del 90% de los niños en edad de cursar este nivel de estudios iban a la escuela. Según las estimaciones, la tasa de alfabetización pasó del 33% en 1967 al 61% en 1975 (Bhola, 1984).*

■ En **Somalia**, la campaña de alfabetización fue impulsada principalmente por la política lingüística y de desarrollo (Bhola, 1984). En 1973, el gobierno declaró oficial el somalí e inició una campaña nacional de alfabetización, movilizándolo a los somalíes instruidos bajo el lema “los que saben que enseñen, y los que no saben que aprendan” (UNESCO, 1980). Pese a las dificultades de organización, la penuria de docentes calificados y el número insuficiente de aulas y libros de texto, unos 400.000 adultos cursaron con éxito los programas de alfabetización de esta campaña inicial. Para reducir más el analfabetismo, la campaña se prorrogó por espacio de cinco años más (Mohamed, 1975; y UNESCO, 1980).

■ En **Etiopía**, la campaña de alfabetización (1979-1983) estuvo vinculada también a la política lingüística, que hasta 1974 había dado prioridad al amárico en detrimento de las demás lenguas del país. Al advenimiento de la revolución de 1974, la tasa de alfabetización de los adultos (personas de 10 a 45 años) era del 40% en las zonas urbanas y del 8% en las rurales (Comité de Coordinación de la Campaña Nacional de Alfabetización [Etiopía], 1984). En el marco de esta campaña, se crearon más de 450.000 centros de alfabetización y se alfabetizó a más de 22 millones de personas (52% de mujeres) de las cuales 20 millones (51% de mujeres) superaron con éxito la prueba para principiantes. Se publicaron

más de 5.000.000 de libros de texto en más de 12 lenguas y se distribuyó una gran cantidad de material escolar (pizarras y cuadernos de ejercicios) (Ministerio de Educación de Adultos y Oficina de la Campaña Nacional de Alfabetización [Etiopía], 1989, citados en Shenkut, 2005). La inmensa mayoría de los participantes en esta campaña asistieron a los cursos de postalfabetización y finalizaron con éxito el programa (Mammo, 2005).

■ **Tailandia** es un ejemplo de país no socialista que ha realizado con éxito varias campañas de alfabetización masiva (Sunanchai, 1998, 1989; y Varavarn, 1989). En 1937, se estimaba que tan sólo un 37% de la población poseía algunos rudimentos de lectura, escritura y cálculo. En el transcurso de la primera campaña (1942-1945), 1.400.000 personas aprendieron a leer. Entre 1983 y 1987 se organizó una segunda campaña.

■ A lo largo del siglo XX, **Brasil** adoptó varias iniciativas en materia de educación de adultos y realizó una serie de campañas de alfabetización para las que se movilizó a alfabetizadores no profesionales con vistas a que impartieran cursos de breve duración. Las campañas más importantes fueron: las del periodo 1947-1950, a las que asistieron más de 800.000 adultos (Beisiegel, 1974); y la del Movimiento Brasileño en pro de la Alfabetización (Mobral), en la que participaron 7.300.000 adultos (Corrêa, 1973). Según los datos de los censos, la tasa de alfabetización de adultos era de un 35% en 1920, un 49% en 1950, un 64% en 1970 y un 74% en 1980. La población analfabeta sólo ha disminuido en los últimos veinte años. En efecto, una serie de datos empíricos muestra que las grandes campañas de alfabetización tuvieron escasa incidencia en el incremento de la tasa de alfabetización (Ferraro, 2002). El aumento de ésta es, ante todo, el resultado del desarrollo constante del sistema público de educación brasileño y de los progresos graduales de la educación des adultos (Masação Ribeiro y Gomes Batista, 2005).

En el Capítulo 9 se examinan las repercusiones y la eficacia de las campañas de alfabetización.

* En el trabajo de Unsicker (1987) figura un análisis crítico de la campaña de alfabetización realizada en la República Unida de Tanzania.

19. En un primer momento, este enfoque englobaba las políticas nacionales de desarrollo o los proyectos centrados en la alfabetización. En los decenios de 1960 y 1970, y después de la Conferencia de Teherán de 1965 más concretamente, algunos países en desarrollo como Burkina Faso, Gabón, Iraq, Níger y Pakistán adoptaron iniciativas en el ámbito del desarrollo rural que tenían por objeto incrementar las tasas de alfabetización. En Argelia y Túnez, los proyectos de desarrollo agrícola e industrial comprendieron también actividades en pro de la alfabetización.

En cuarto y último lugar, fueron seguidas de iniciativas encaminadas a ofrecer a los adultos más posibilidades de aprendizaje.

Las políticas públicas de apoyo a la educación de los adultos

Además de la generalización de la enseñanza primaria y las campañas de alfabetización masiva, el tercer enfoque que ha contribuido a la regresión del analfabetismo ha sido la mejora del acceso a la educación y el aprendizaje de los adultos.¹⁹ Al igual que las campañas de alfabetización de masa, la creación y la mejora de posibilidades de aprendizaje para los adultos suelen complementar el desarrollo de la enseñanza primaria. No obstante,

a diferencia de las campañas de alfabetización, que muchas veces se caracterizan por un fervor ideológico y un sentimiento de apremio ante la necesidad de “erradicar” el “flagelo” del analfabetismo, la ejecución de programas de educación de adultos de envergadura relativamente importante – como los realizados en Botswana, Brasil, Burkina Faso, Cabo Verde, la India, Kenya, México y Zimbabue – ha apuntado a mejorar progresivamente las posibilidades de aprendizaje de los adultos en el marco de diferentes planes de desarrollo, políticas culturales o proyectos relativos a los derechos humanos (Lind y Johnston, 1990). Estos programas han formado parte de políticas gubernamentales de más vasto alcance encaminadas al logro de diver-

objetivos, entre los que figuraba el aumento de la tasa de alfabetización.

En otros casos, las políticas y los proyectos de apoyo a la alfabetización se llevaron a cabo a escala mucho más modesta y, a veces, se asociaron a otros objetivos fijados por los gobiernos (Lind y Johnston, 1990). A este respecto, se pueden citar como ejemplo los proyectos participativos descentralizados que se ejecutaron en determinadas regiones de Filipinas, Madagascar, Malí y Perú, asociando a instituciones locales tradicionales. En la República Unida de Tanzania, la *aldeas 'ujamaa'* (una pequeña estructura rural democrática) asumió directamente las responsabilidades vinculadas a la alfabetización (UNESCO, 1975b). Otros países –por ejemplo, Guinea, México y Viet Nam– se centraron en la ejecución de programas de alfabetización en lenguas minoritarias para mejorar el acceso de los educandos al aprendizaje de la lectura y la escritura (véase *infra* la sección titulada “Las lenguas y la alfabetización”). En Malí se organizaron cursos de alfabetización en bambara, mandé, fulbé, songai y tamasheq, y en Burundi, Níger y Togo se prepararon textos para la alfabetización en diversas lenguas vernáculas. En Somalia, la lengua vernácula se transcribió al alfabeto latino para facilitar su lectura. En Zambia se impartió instrucción en siete idiomas. En algunas regiones del Perú se adoptó un método de alfabetización en el que se aprende primero a leer en quechua y luego en español.

Los programas de alfabetización de pequeña envergadura tienen por objetivo específico instruir a segmentos de la población adulta que suelen estar marginados. De ahí que hayan desempeñado un papel limitado en la reducción del analfabetismo, salvo en aquellos casos en que se han combinado con políticas de desarrollo de la escolarización formal o de otro tipo. Como quiera que sea, han permitido ampliar el acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura sobre la base de una participación más voluntaria y motivada de los educandos (véase el Capítulo 9).

El estancamiento de la alfabetización y los focos de analfabetismo

Una vez iniciada, la transición hacia la generalización de la alfabetización no es forzosamente inevitable porque existe el riesgo de que pueda estancarse. Además, el ritmo de esa transición puede variar considerablemente, ya que está supeditado a una serie de factores sociales como la industrialización, la urbanización y la independencia política, así como a las políticas de escolarización, las campañas de alfabetización masiva y la oferta y demanda de acceso de los adultos al aprendizaje. Por otra parte, incluso en las sociedades con un

alto grado de alfabetización y escolarización, siguen existiendo focos importantes de analfabetismo recalcitrante que se tienden a ignorar o descuidar en el debate relativo a la transición hacia la alfabetización.²⁰ Esta sección se centra en todas esas cuestiones y pone de relieve los factores que han frenado los progresos hacia la generalización de la alfabetización o han contribuido al mantenimiento de focos de analfabetismo, por ejemplo los conflictos políticos y bélicos de larga duración, las guerras civiles y étnicas, las crisis económicas prolongadas y los trastornos sociales de vastas proporciones.

Puede ocurrir que el progreso hacia la alfabetización se estanque a nivel nacional o en grupos sociales o demográficos específicos. En el Capítulo 7 se muestran situaciones de este tipo en las cohortes de población jóvenes de seis países: Angola, la República Democrática del Congo, Kenya, Madagascar, la República Unida de Tanzania y Zambia. Es muy posible que en algunos países sobre los que no se dispone de datos estadísticos –por ejemplo, Afganistán e Iraq– se dé un fenómeno análogo. En el Recuadro 8.2 se exponen los ejemplos de Uganda y Mongolia, dos países donde la alfabetización ha vuelto a cobrar auge después de un periodo de estancamiento.

En la región transcaucásica y el Asia Central se ha producido recientemente un fenómeno específico de estancamiento de la alfabetización. Antes del desmoronamiento de la Unión Soviética en 1990, estas dos regiones tenían una tasa de alfabetización elevada. La crisis por la que atraviesa la alfabetización es el resultado de un conjunto de factores. En primer lugar, el brusco descenso de la producción industrial trajo consigo la inflación y la recesión económica en la mayor parte de ambas regiones. A su vez, la crisis económica entrañó recortes presupuestarios drásticos en los sectores de la educación y la salud, aumentando la pobreza y agravando las desigualdades sociales.²¹ En segundo lugar, el suministro de servicios de educación y programas de formación se vio interrumpido en algunas partes, por ejemplo en Georgia, Tayikistán y el Alto Karabakh a causa de los conflictos étnicos y bélicos. En tercer lugar, la nueva legislación que rige la política lingüística condujo a una brusca sustitución del ruso –esto es, la lengua más utilizada hasta entonces, en particular en los lugares de trabajo– por diversas lenguas nacionales. La emigración de muchas familias de habla rusa contribuyó a la pérdida de profesionales altamente calificados. Las personas que hablan las lenguas nacionales se convirtieron hasta un cierto punto en “analfabetas funcionales”, ya que esas lenguas carecen a menudo de terminología científica especializada. Además, en los países de estas

Una vez iniciada, la transición hacia la generalización de la alfabetización no es forzosamente inevitable porque existe el riesgo de que pueda estancarse.

20. El escaso nivel de alfabetización de los grupos excluidos, que ha sido ampliamente examinado en el Capítulo 7, es un ejemplo manifiesto de la persistencia de focos de analfabetismo.

21. Uzbekistán constituye la única excepción en la región. En efecto, en el año 2000 su presupuesto de educación alcanzaba el 70% del nivel que tenía antes de la independencia (UNESCO, 2000a). Para los aspectos generales de la alfabetización en esta región, véase Meredith y Steele (2000).

Recuadro 8.2 Estancamiento y nuevo auge de la alfabetización en Uganda y Mongolia

■ A raíz de la proclamación de su independencia en 1962, **Uganda** creó un sistema de educación formal bastante bien estructurado y la tasa de alfabetización empezó a aumentar, pese a que la enseñanza no era gratuita ni obligatoria. En 1964 se inició una campaña de alfabetización masiva a escala nacional. Sin embargo, el conflicto civil y el deterioro económico de los años setenta y ochenta hicieron que la campaña declinase y los progresos se estancaran.

En el decenio de 1990, el gobierno ugandés adoptó una serie de medidas para resolver el problema del estancamiento de la alfabetización. A partir de 1992, se iniciaron programas de alfabetización de adultos en 8 distritos representativos del país. En 1997 se abrió paso a la universalización de la enseñanza primaria con la supresión de los derechos de escolaridad. Esta medida, que en un principio sólo era aplicable a cuatro niños por familia, se hizo extensiva posteriormente a todos. El número de niños escolarizados en primaria, que ascendía a 2.900.000 en 1996, pasó a más de 7.000.000 en 2000. Todas estas medidas han contribuido a promover la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.

■ Como consecuencia de los cambios masivos que experimentó **Mongolia** en el plano político y económico a principios del decenio de 1990, se produjo una inversión de tendencia en la escolarización en primaria y los niveles de alfabetización. El gasto público en educación disminuyó, acarreado entre otras consecuencias el cierre de los internados para los niños nómadas. Muchos niños de las zonas rurales dejaron la escuela para ayudar a sus familias en la cría del ganado recién privatizado. La consecuencia de esto

fue una devaluación de la educación y la alfabetización. La tasa de deserción escolar aumentó hasta alcanzar casi un 9% en el año escolar 1992-1993. La tasa de alfabetización de los adultos jóvenes (15 a 19 años de edad) disminuyó también y en 2000 llegó a ser inferior a la de las personas de más edad.*

El gobierno mongol trató de poner un término a este retroceso. Se crearon nuevos programas de educación destinados a los educandos de las zonas rurales, dispersos en territorios muy vastos y, por lo tanto, difíciles de alcanzar. En 1993, el gobierno, en cooperación con la UNESCO y el Organismo Danés de Desarrollo Internacional (Danida), elaboró el Proyecto "Mujeres del Gobi" para reforzar las capacidades nacionales gracias a la enseñanza no formal, abierta y a distancia.** Tras la distribución de libros y aparatos de radio a las mujeres, se empezó a impartir enseñanza por medio de programas radiofónicos y un sistema de seguimiento consistente en visitas de docentes voluntarios a las educandas en las comunidades. La alfabetización de los adultos de más edad, junto con un entorno alfabetizado relativamente sólido, ha hecho que Mongolia se recupere del trauma padecido anteriormente y que la tasa de alfabetización empiece a aumentar. Entre los problemas que quedan por resolver, cabe mencionar: la alfabetización en las zonas rurales de hábitat disperso; y la creación de un sistema descentralizado de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en un país con un pasado histórico caracterizado por un sistema de planificación y control sumamente centralizado.

* Para las cifras de educación, véase UNESCO (2000a).

** Véanse: Undrakh (2002); y <http://www.unescobkk.org/index.php?id=1625>.

Fuentes: Batchuluun y Khulan (2005); y Okech y otros (2001).

Unos 50.000 alumnos de primaria de los campamentos de refugiados desertan la escuela en el transcurso del año escolar, con lo cual el número de niños sin escolarizar y las tasas de analfabetismo aumentan.

regiones no se cuenta con traductores calificados ni material educativo susceptibles de facilitar la transición del uso del ruso al de las lenguas nacionales en un vasto conjunto de ámbitos económicos y sociales (Abdullaeva, 2005).

Las repercusiones de los conflictos armados y las crisis políticas

Las crisis económicas graves y los conflictos violentos tienen efectos perjudiciales en la calidad de la educación y el acceso a la escolarización (Banco Mundial, 2005c). No obstante, es poco frecuente que las crisis económicas o políticas hagan que toda una generación pierda irreversiblemente los beneficios de la alfabetización (UNESCO, 2000a). De todas formas, los conflictos armados prolongados son causantes del deterioro o la destrucción de edificios escolares, del desplazamiento o la invalidez de docentes calificados y de la negativa de los padres a enviar a la escuela a sus hijos –y en particular a las niñas– por motivos

de seguridad. La persistencia tenaz de conflictos violentos en algunas regiones de Burundi y en la República Democrática del Congo, Somalia y el sur del Sudán ha provocado una clara recesión del acceso a la educación. Por ejemplo, en Somalia sólo un 21% de los varones y un 13% de las niñas en edad cursar primaria estaban escolarizados en el año 2000, y el 80% de los alumnos matriculados en este nivel de enseñanza nunca lograron llegar al 5º grado (Sommers, 2002). En esos contextos, los esfuerzos para lograr los objetivos de la EPT se ven gravemente obstaculizados.

Los conflictos prolongados y el temor a las persecuciones han empujado a millones de familias a huir de sus hogares y ponerse a salvo en los campamentos de refugiados o desplazados que ha sido instalados por la comunidad internacional (Hanemann y Mauch, 2005; Sommers, 2002; y Waters y Leblanc, 2005). No es sorprendente que en estas condiciones el acceso de los niños a la educación sea muy limitado. Sobre la base de un

estudio efectuado en 118 campamentos de refugiados instalados en 23 países de asilo, las Naciones Unidas han presentado recientemente cinco indicadores relativos a la educación de los refugiados, que establecen normas básicas y permiten analizar las disparidades entre los programas educativos y esas normas [ACNUR, 2004].²² Como es de prever, no se cumple ninguna de las normas fijadas. Por ejemplo, sólo en dos tercios de los campamentos se ha cumplido la norma de que el 90% de los alumnos puedan cursar hasta su término el año escolar. Unos 50.000 alumnos de primaria de los campamentos de refugiados desertan la escuela en el transcurso del año escolar, con lo cual el número de niños sin escolarizar y las tasas de analfabetismo aumentan. En muchos campamentos de la República Democrática del Congo, Guinea, Pakistán y la República Unida de Tanzania, las tasas de deserción escolar han alcanzado proporciones alarmantes. Sólo una cuarta parte de las 860 escuelas examinadas en el estudio han adoptado iniciativas para impedir que las niñas abandonen la escuela debido a los trabajos que se les obliga a efectuar en el hogar o para contribuir a los ingresos de la familia en el hogar, y debido también a las restricciones de tipo religioso o cultural que se les imponen.

Los focos de analfabetismo

Las sociedades con un alto grado de alfabetización y escolarización tienen que afrontar un problema diferente: la persistencia de focos de analfabetismo que perduran de generación en generación (Limage, 1986; Vélaz de Medrano, 2005; y Guy, 2005). Aunque estos países hayan logrado efectuar ampliamente su transición a la alfabetización y cuenten con sistemas educativos bien asentados de enseñanza primaria universal, e incluso de educación superior, muchos terminan sus estudios habiendo adquirido solamente competencias muy rudimentarias de lectura, escritura y cálculo. Algunos estudios internacionales recientes han puesto de manifiesto que, incluso en los países muy alfabetizados, las competencias básicas de un número considerable de adultos se sitúan por debajo de las normas (véase el Capítulo 7). Las conclusiones de esos estudios han causado estupor y escepticismo tanto en el público en general como en los medios gubernamentales (Guy, 2005; y Bailey, 2004).

La existencia de esos focos de analfabetismo se debe probablemente a varios factores. Por ejemplo, la tasa de alfabetización de los adultos cuya lengua materna difiere de la lengua de instrucción tiende ser más baja que la de otros grupos. Este problema afecta en especial a los emigrantes, tanto los legales como los clandesti-

Recuadro 8.3 El analfabetismo en Japón

Descendientes de una casta creada en la época feudal y víctima de la exclusión en el pasado, los burakumin forman parte de las 50.000 personas de la prefectura de Osaka (8.800.000 habitantes en 2000) que experimentan dificultades considerables para la adquisición y la práctica de la lectura y escritura en la vida diaria. Aunque la abolición de la casta se remonta a 1871, los burakumin siguen siendo objeto de discriminación social en el plano de la educación y el empleo y viven sumidos en la pobreza. Su nivel de instrucción e ingresos se sitúa muy por debajo del promedio nacional. Según una encuesta efectuada en 1980, su tasa de analfabetismo superaba el 8% en la prefectura de Osaka. La situación de este grupo pone de manifiesto que, incluso en el seno de sociedades muy alfabetizadas, la discriminación puede restringir las posibilidades de alfabetización y los incentivos para la adquisición de competencias básicas entre los sectores socialmente desfavorecidos de la población.

Fuentes: Shikiji-Nihongo Sentaa (2005); Burakukaihou Jinken kenkyuusho (2005); y Nyuumedia Jinken Kikou (2005).

nos. La proporción de analfabetos también es elevada entre las personas de grupos autóctonos que son víctimas de la pobreza, de una salud deficiente o de discriminaciones (Recuadro 8.3). Las personas discapacitadas y los presos (véase el Capítulo 7) también constituyen ejemplos de grupos con tasas de alfabetización bajas. Las tasas de deserción escolar altas, la deficiente calidad de la enseñanza y la falta de un apoyo adaptado a las necesidades especiales de esos grupos exacerban los problemas relativos a la alfabetización que se dan dentro de ellos (Bailey, 2004; y Benseman y Tobias, 2003).

En resumen, la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en los países con un alto grado de escolarización y alfabetización no debe darse por descontada. El hecho de no haber tenido la posibilidad de alfabetizarse en la infancia y la adolescencia puede tener repercusiones graves en la edad adulta, sobre todo para las personas con perspectivas limitadas en materia de empleo.

La alfabetización en un contexto social

La expansión de la escolarización, la oferta de posibilidades de aprendizaje a los adultos y las campañas de alfabetización realizadas en algunos países han desempeñado un papel importante en la transición hacia la alfabetización. En cambio, las crisis políticas, las guerras y las recesiones económicas han frenado los progresos de la alfabetización. Hoy en día, el analfabetismo sigue afectando a los que se ha privado en el pasado de la posibilidad de acceder a la instrucción. En las regiones más desarrolladas, esos grupos representan por regla general una minoría de la población, pero en

La adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en los países con un alto grado de escolarización y alfabetización no debe darse por descontada.

22. El porcentaje de la población de 5 a 17 años de edad que está escolarizada (norma: 100%); el porcentaje de alumnos que ha terminado el año escolar (norma: 90%); la proporción alumnos/docente (norma: 40/1); el porcentaje de docentes que poseen la calificación necesaria o que han recibido formación (norma: 80%); y el porcentaje de escuelas que han adoptado iniciativas estructuradas para mantener escolarizadas a las niñas (norma: 80%) [ACNUR, 2004].

Las competencias básicas de un individuo y su grado de alfabetización están determinados por una interacción compleja entre sus motivaciones personales y las posibilidades de acceder a la educación.

los países en desarrollo, donde el acceso a la educación es limitado y la exclusión social está muy extendida, constituyen una mayoría.

En la práctica, las competencias básicas de un individuo y su grado de alfabetización están determinados por una interacción compleja entre sus motivaciones personales y las posibilidades de que disponga para acceder a la educación. Esta relación entre la oferta y la demanda en materia de alfabetización está sometida a la influencia de contexto social general. La sección siguiente se centra en tres cuestiones esenciales –el plurilingüismo y la diversidad lingüística, el carácter social de las prácticas de la alfabetización y la importancia de los entornos alfabetizados– a fin de comprender mejor los contextos sociales de la alfabetización y proponer una mejora de las políticas existentes para promoverla (véase el Capítulo 9).

Las lenguas y la alfabetización

Las políticas y las prácticas lingüísticas han desempeñado, y siguen desempeñando, un papel primordial con respecto a la alfabetización y el desarrollo de comunidades alfabetizadas. Pese a que las competencias en lectura y escritura se aplican o utilizan en una lengua determinada, la mayoría de las definiciones de la alfabetización consideran que ésta está constituida por un conjunto general de competencias comparables, cualquiera que sea la lengua utilizada. Según ese concepto predominante, el hecho de que una persona adquiera o practique la lectura y la escritura en urdu, árabe estándar moderno, mandarín, swahili, portugués, español, amárico o inglés no

tiene una importancia decisiva. Habida cuenta del interés que se viene prestando desde hace mucho tiempo a la medición, evaluación y comparación de los niveles de alfabetización entre diversos contextos lingüísticos, esa posición es comprensible.

Sin embargo, la naturaleza de la alfabetización no es realmente homogénea en todas las lenguas, como tampoco son homogéneas las características de las distintas lenguas. Por eso, los lingüistas recurren a la noción de “desarrollo de la lengua” a fin de designar el nivel y la situación de una lengua determinada, esto es, si se trata de una lengua escrita, si la usa un gran número de hablantes y si goza de reconocimiento oficial o no (véase Walter, 2004; y Sademboou y Watters, 1987). La mayoría de las lenguas vivas de Asia y África no son lenguas escritas, sino habladas. En cambio, algunas lenguas que ya no se hablan subsisten hoy en día en su forma escrita, por ejemplo el latín o el copto. La escritura de algunas lenguas sólo tiene a veces un objetivo preciso, por ejemplo su utilización en rituales religiosos. Las formas orales y escritas de una lengua –por ejemplo, el árabe– pueden servir para fines distintos, de tal manera que la adquisición de las competencias necesarias para hablarla no permite forzosamente acceder al dominio de su escritura (Recuadro 8.4). Además, las competencias que es necesario adquirir para leer o escribir un texto dependen de la lengua utilizada. Se necesitan competencias diversas para dominar los diferentes sistemas de escritura, por ejemplo el alfabético o el ideográfico (Recuadro 8.5). Por último, hay otros sistemas semióticos no convencionales, como el lenguaje por señas y el braille, que permiten comunicar y transmitir significados sin recurrir a una forma clásica de escritura (Recuadro 8.6).

Recuadro 8.4 El árabe

Hablado por 200 millones de personas en Oriente Medio, África del Norte y los países donde una parte importante de la población es de confesión musulmana, el árabe se convirtió en una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas en 1974. Hay tres modalidades del árabe: el clásico, que es lengua del Corán y otros textos religiosos; el moderno estandarizado, que es idioma nacional u oficial de muchos países; y el moderno oral o dialectal, del que existen unas treinta variantes. Las personas que hablan los distintos dialectos no siempre pueden entenderse y necesitan, por lo tanto, aprender el árabe moderno estandarizado o recurrir a otro idioma para poder comunicar entre sí. Ahora bien, muchos habitantes de los Estados árabes se ven privados de acceso al conocimiento del árabe moderno estandarizado, aunque éste sea la lengua

oficial de su país. En Sudán, por ejemplo, el árabe moderno estandarizado es la lengua oficial enseñada en las escuelas públicas y utilizada en la mayoría de los documentos escritos, pese a que el árabe oral practicado en el país es muy diferente. Muchos sudaneses hablan idiomas y dialectos vernáculos y no dominan ninguna de las dos variantes del árabe. Esto significa que los educandos tienen que afrontar dos tareas diferentes: primero aprender el árabe clásico o estandarizado y luego adquirir las competencias necesarias para codificar la lengua oral en forma escrita y descifrarla a partir de esa forma (véase Maamouri, 1998). El hecho de que no haya correspondencia entre la lengua hablada y la escrita supone un arduo problema para los adultos que asisten a cursos de alfabetización de corta duración.

Fuentes: Gordon (2005); y Hammoud (2005).

Recuadro 8.5 La diversidad de los sistemas de escritura

Los distintos tipos de escritura –ideográfica (caracteres chinos), silábica (caracteres de las lenguas etíopes y, en cierta medida, del birmano) o alfabética (caracteres latinos, griegos, cirílicos, devanagari y otros sistemas usados en la India)– son el resultado de un largo proceso histórico. La adquisición de la lectura y la escritura la complican las dificultades de cada sistema de escritura específico y la frecuente necesidad de dominar varios tipos de escritura. He aquí algunos ejemplos de la diversidad de los sistemas de escritura:

- **China:** Aunque todas las lenguas de este país utilizan la misma escritura ideográfica, para estar alfabetizado en una ellas se exige reconocer 2.000 caracteres básicos en las zonas urbanas y 1.500 en las rurales. Los niños aprenden a leer y escribir los ideogramas gracias a una transcripción del mandarín en caracteres latinos (“putonghua”), que se adoptó como lengua nacional en el decenio de 1950 y se viene utilizando desde entonces en los primeros años de la enseñanza primaria. La minoría bai transcribe su lengua con el alfabeto latino y aprende al mismo tiempo la escritura ideográfica del chino.
- **Myanmar:** La minoría lahu transcribe su lengua con el alfabeto latino y aprende al mismo tiempo el birmano, transcrito en sus propios caracteres, y el inglés. Otras minorías utilizan los caracteres birmanos para transcribir sus lenguas.
- **Etiopía:** Los wolytas pueden aprender su idioma de dos maneras: transcrito en escritura silábica etíope o con los caracteres del alfabeto latino. Las personas de más edad utilizan el primer sistema y el segundo es el que se enseña en la escuela a los niños. Los estudiantes suelen aprender además el amárico, transcrito en caracteres etíopes, y el inglés. Algunos grupos lingüísticos como el oromo –el más importante del país– ha optado por reemplazar la escritura etíope por el

alfabeto latino para trazar una divisoria clara entre el pasado, caracterizado por el predominio total del amárico, y los tiempos presentes, en los que este idioma ha perdido influencia, aunque sigue siendo la lengua franca del país.

- **Mongolia:** Hoy en día se usa el alfabeto cirílico, aunque existe una forma de escritura más antigua, la única del mundo que se escribe de arriba abajo y de izquierda a derecha. En el decenio de 1990 se decidió enseñar la lectura y la escritura con los caracteres del mongol antiguo, pero fue demasiado difícil proseguir adelante con esta tentativa en un contexto ampliamente dominado por el alfabeto cirílico. Por eso, en las escuelas se ha vuelto al aprendizaje de la lectura y la escritura con este alfabeto, aunque también se enseña a los niños el sistema de escritura mongol.

Los factores culturales y políticos desempeñan un papel importante en la elección, preservación, simplificación y evolución de una escritura. El uso del alfabeto latino atestigua la influencia de las lenguas de Europa occidental, al igual que el uso de los caracteres cirílicos pone de manifiesto la influencia, menor, del ruso. Los caracteres chinos y los vocablos de origen japonés e inglés han acentuado la diversidad lingüística y de escritura en la República de Corea, mientras que en la vecina República Popular Democrática de Corea se ha procedido a una “coreanización” de la lengua.

Aunque a veces representan una dificultad para los educandos, los sistemas de escritura no suelen constituir un obstáculo insuperable para la adquisición de la lengua. La motivación del educando, la práctica y las posibilidades de utilización de la lectura, la escritura y el cálculo son factores más decisivos para la adquisición y perdurabilidad de las competencias básicas.

Fuente: Robinson (2005).

Las políticas lingüísticas nacionales tienen repercusiones considerables en el desarrollo de la(s) lengua(s) y la adquisición de competencias en lectura y escritura.

Las políticas lingüísticas nacionales –en particular, la designación de la(s) lengua(s) oficial(es), la elección de la(s) lengua(s) de enseñanza en la escuela y los programas de educación de adultos, y la determinación de la(s) lengua(s) que el alumnado debe aprender– tienen repercusiones considerables en el desarrollo de la(s) lengua(s) y la adquisición de competencias en lectura y escritura. Sin embargo, es sorprendente la escasez de conocimientos detallados que se poseen sobre las políticas lingüísticas de los países y su aplicación en el contexto educativo.²³ Al designar cuáles son las lenguas nacionales, regionales u oficiales, los Estados dan prioridad a algunas de ellas (UNESCO, 2003a). La preponderancia de una lengua “nacional” u “oficial” la ilustra su grado de utilización en la administración estatal, los asuntos jurídicos y

las instituciones públicas. La mayoría de los países tienen una o dos lenguas oficiales, y algunos tres o más.²⁴ En el pasado, la proclamación de una lengua oficial fue una cuestión de gran significado político y carácter litigioso en la que se tenían en cuenta los vínculos con la ex potencia colonial, las correlaciones de poder existentes y las lenguas utilizadas por los grupos étnicos y culturales dominantes (Ouane, 2003). Hoy en día, ocurre lo mismo.

Las políticas lingüísticas de las potencias coloniales obstaculizaron la alfabetización, sobre todo en África (Coulmas, 1992; y Mazrui, 1996). Aunque se transcribieron muchas lenguas africanas en la época colonial, su utilización se limitó al ámbito religioso, en el que cabe incluir los programas educativos de los misioneros. En cambio, las lenguas europeas se utilizaron para finalidades

23. Kosonen (2004) trata la cuestión de las políticas lingüísticas aplicadas en la educación en Asia Oriental y Sudoriental. Es sorprendente que haya pocos trabajos de investigación dedicados a la relación entre las políticas lingüísticas y la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en la escuela o los programas de alfabetización de adultos en los países en desarrollo (Robinson, 2005). Williams y Coke (2002) afirman que se han realizado pocos estudios sobre las políticas lingüísticas y de desarrollo en general.

24. En total, hay 225 lenguas que gozan de la condición de “oficial” en 1 país por lo menos (UNESCO, 2000b, Cuadro 6). Entre los países que han proclamado 3 lenguas oficiales o más, figuran la India (19), Sudáfrica (11), Singapur y Suiza (4 cada uno), y Bélgica, Bolivia, Egipto y Sri Lanka (3 cada uno).

Recuadro 8.6 Los lenguajes por signos

Los sordos forman una minoría lingüística importante que recurre a muy diversos lenguajes por signos, cuyo número exacto no se ha podido determinar. El lenguaje que un niño sordo adquiere desde su más temprana edad se convierte en su “lengua materna” y le ayudará a aprender otras lenguas, basadas en signos o no. Una lengua por signos y una lengua oral en un mismo contexto –por ejemplo el inglés de la Gran Bretaña por signos y el inglés oral de este país– son completamente diferentes y cada uno de ellos posee su gramática y estructuras propias. Los deficientes auditivos pueden adquirir una lengua oral leyendo en los labios de sus interlocutores, como si aprendiesen un segundo idioma. Muchos niños sordos no han tenido la posibilidad de adquirir una lengua por signos desde su más temprana edad y se ven obligados a aprender en la escuela como los niños sin deficiencias auditivas, lo cual tiene repercusiones negativas no sólo en su adquisición de la lectura y la escritura, sino también en su aprendizaje en general.

Fuente: Skutnabb-Kangas (2000).

Pese a los intentos de unificar el lenguaje, la diversidad lingüística sigue siendo un elemento importante en las políticas lingüísticas y la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura.

muy diversas, contaron con publicaciones abundantes y facilitaron las relaciones internacionales, de manera que muchas de ellas fueron escogidas como lenguas oficiales. Esta política se reprodujo a lo largo de todo el periodo postcolonial y, salvo en el caso de una minoría selecta, se estimó que una persona alfabetizada era, ante todo, la que había aprendido a leer y escribir en una nueva lengua, europea por regla general.

Durante mucho tiempo se ha considerado que la unificación del lenguaje, tal como se hizo en Francia a principios de la era moderna, era un medio esencial para cimentar la unión de comunidades culturalmente diversas. Indonesia, un país en que se hablan más de 800 lenguas, ha proclamado lengua oficial del Estado el bahasa-indonesio, un idioma híbrido de varias lenguas.²⁵ En la República Unida de Tanzania, el swahili estaba destinado a cumplir una función análoga. En Israel, la utilización de la lengua como instrumento de construcción de la nación la ilustran los *ulpan* –cursos de hebreo intensivos para adultos– que han contribuido a forjar un espíritu de identidad nacional entre los emigrantes judíos, muchos de los cuales eran analfabetos (Brosh-Vaitz y Lazer-son, 2005).²⁶ En China, los poderes públicos han aplicado una política de lengua única, basándose en el mandarín (*putonghua*), para que las minorías puedan comunicar con la mayoría *han* e integrarse en ella, y también para agrupar a los hablantes de otras variantes del mandarín. En otros países, los intentos de adoptar una sola lengua nacional (el

hindi en la India o el urdu en Pakistán, por ejemplo) han tropezado con la resistencia de los hablantes de otras lenguas. En Etiopía, en la fase de modernización inicial del país se dio prioridad al amárico como lengua nacional, pero los cambios de régimen político subsiguientes han modificado las prioridades lingüísticas (Shenkut, 2005).

Pese a los intentos de unificar el lenguaje, la diversidad lingüística sigue siendo un elemento importante en las políticas lingüísticas y la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura (Spolsky, 2004).²⁷ En el plano nacional –que es donde se definen las políticas lingüísticas– el monolingüismo es muy raro y, además, en la mayoría de los países se hablan varias lenguas.²⁸ Incluso después de la unificación de una lengua, siguen perdurando algunas lenguas regionales, como ocurre en Francia donde todavía subsisten el bretón, el vascuence y el occitano. Las comunidades de emigrantes, las minorías lingüísticas y los expatriados constituyen fuentes importantes de diversidad lingüística.

En el Cuadro 8.2 se ilustran todas estas cuestiones, presentando datos comparativos sobre la diversidad lingüística de los países que el Capítulo 7 define como pertenecientes a la categoría de los que tienen que afrontar problemas importantes en materia de alfabetización. Todos los países de ese cuadro se caracterizan por su diversidad lingüística, desde Marruecos, donde se hablan nueve lenguas distintas, hasta Indonesia donde se han contabilizado 737 idiomas. Cabe observar que hay una notable diferencia entre la cantidad considerable de lenguas habladas y el número relativamente reducido de lenguas vehiculares que gozan de la condición de “oficiales” en un país determinado. En algunos de esos países de gran diversidad lingüística, una gran mayoría de la población habla la lengua nacional u “oficial”, por ejemplo en la República Islámica del Irán, más del

27. *Ethnologue*, una obra de referencia importante que cataloga todas las lenguas del mundo, estima que en nuestro planeta hay 6.900 lenguas vivas. Un tercio de ellas se hablan en Asia, un 30% en África, un 19% en el Pacífico, un 14% en las Américas y un 4% en Europa. La inmensa mayoría de las lenguas vivas existentes carecen de forma escrita y son habladas por poblaciones de escasa importancia numérica. De hecho, más del 50% de las lenguas vivas sólo son habladas por grupos de población integrados por menos de 10.000 personas, y un 25% por grupos de 10.000 a 100.000 personas. Por otra parte, cabe señalar la existencia de un número limitado de lenguas francas dominantes: hay 85 idiomas que sirven de primera lengua al 80% de la población mundial. La desaparición de muchas lenguas exclusivamente orales ocasiona una merma de la diversidad lingüística a nivel mundial. [Estos datos provienen de una consulta efectuada el 10 de julio de 2005 en <http://www.ethnologue.com/> (véase Gordon, 2005)]. Se estima que cada año se extinguen 10 lenguas y que las poblaciones de menos de 10.000 personas con una lengua propia están disminuyendo a un ritmo acelerado (Wurm, 2001; y UNESCO, 2003e).

28. Por regla general, esas lenguas se pueden clasificar en tres categorías: las locales, que se utilizan para los intercambios sociales cotidianos; las regionales o francas, que se usan para el comercio y la comunicación en áreas geográficas más vastas; y las nacionales, que habitualmente gozan de la condición de “oficiales”. Algunas de estas últimas tienen una dimensión internacional.

25. El bahasa-indonesio es un producto de los esfuerzos de construcción nacional. Es un idioma que ha sido elaborado “a la medida” con miras a satisfacer las necesidades de una comunidad multi-lingüe y unificarla. Es una mezcla de varias lenguas nacionales con una gramática simplificada y su uso es relativamente fácil.

26. El árabe es también lengua oficial en Israel.

Cuadro 8.2: Necesidades de alfabetización y lenguas

País	Porcentaje de la población analfabeta mundial	Tasa de alfabetización de adultos (personas de 15 años o más) (en %)	Número de lenguas vivas	Lenguas oficiales	
				Número	Lengua
Los 12 países donde vive el 75% de la población analfabeta mundial					
India	34,6	60,1	415	19	Assamés, bengalí, gujarati, hindi, inglés, kannada, kashmir, konkani, malayalam, manipuri, marati, nepalí, oriya, punjabi, sánscrito, sindhi, tamil, telugu y urdu.
China	11,3	90,9	235	1	Mandarín
Bangladesh	6,8	41,1	39	1	Bengalí
Pakistán	6,2	48,7	72	2	Urdu e inglés
Nigeria	2,9	66,8	510	1	Inglés
Etiopía	2,8	41,5	84	1	Amárico
Indonesia	2,4	87,9	737	1	Bahasa indonesio
Egipto	2,2	55,6	11	3	Árabe, inglés y francés
Brasil	1,9	88,4	188	1	Portugués
R.I. del Irán	1,4	77,0	75	1	Farsi
Marruecos	1,3	50,7	9	1	Árabe
R.D. del Congo	1,2	65,3	214	1	Francés
Los 5 países con tasas de alfabetización de adultos más bajas					
Burkina Faso		12,8	68	1	Francés
Níger		14,4	21	1	Francés
Mali		19,0	50	1	Francés
Benin		33,6	54	1	Francés
Senegal		39,3	36	1	Francés

* Para el conjunto de los países enumerados, las tasas de alfabetización se basan en la alfabetización en una lengua oficial y/o en una lengua no oficial por lo menos.
 Fuentes: Las tasas de alfabetización proceden del Cuadro 2 del Anexo Estadístico. El número de lenguas vivas se basa en el trabajo de Gordon (2005).
 Los datos sobre las lenguas oficiales y las utilizadas corrientemente proceden de la UNESCO (2000c).

70% de la población habla el farsi, en Brasil el 95% habla portugués y en Bangladesh el 98% habla el bangla. Así, en muchos países la diversidad lingüística se concentra en determinadas regiones, o se da en comunidades minoritarias específicas.

La lengua, la alfabetización y la escolarización están estrechamente vinculadas entre sí. La administración pública o la legislación determinan cuáles son las lenguas de enseñanza, esto es las que se han de usar en la escuela. La educación en la lengua materna se considera un derecho de la persona humana, porque está admitido que la lengua forma parte integrante de la identidad cultural de los individuos (UNESCO, 2003a y 2003b). También se considera que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna facilita la participación social de las minorías.

Los trabajos de investigación muestran sistemáticamente que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna facilita el acceso a estos dos conocimientos en otras lenguas (Ouane, 2003; Brock-Utne, 2002; Goody y Bennett, 2001; Heugh, 2003; Grin, 2005; Reh, 1981; y Geva y Ryan, 1993). La instrucción inicial en lengua materna,

acompañada de una transición progresiva al aprendizaje de una segunda lengua, tiene repercusiones positivas a nivel cognitivo, psicológico y pedagógico. Se preconiza que los países en desarrollo den prioridad a la educación en lengua materna (véase Ouane, 2003). Papua Nueva Guinea constituye un ejemplo interesante a este respecto, ya que es un país donde se hablan 800 idiomas distintos y donde la educación en lenguas vernáculas es moneda corriente. Los alumnos de primaria empiezan la escolaridad en su lengua materna antes de pasar progresivamente al aprendizaje del inglés (véase UNESCO, 2004a, págs. 156-157). Este ejemplo muestra que la diversidad lingüística no supone necesariamente un obstáculo para la alfabetización, sobre todo si las políticas en materia de lenguas y alfabetización se ajustan bien a la situación existente.

Sin embargo, esta política lingüística en dos etapas no siempre se aplica bien –o no se aplica en absoluto–, a pesar su reconocida valía (Dutcher y Tucker, 1997; y Benson, 2004). La penuria de docentes con formación especializada y la escasez de material pedagógico plantean un grave

La instrucción inicial en la lengua materna tiene repercusiones positivas a nivel cognitivo, psicológico y pedagógico.

Los adultos que tienen la intención de alfabetizarse prefieren a menudo aprender a leer y escribir en lenguas regionales o nacionales.

problema a los que se encargan de organizar la enseñanza en lengua materna, sobre todo en los países en desarrollo (Chatry-Komarek, 2003). La manera de organizar la transición de la alfabetización en la lengua materna al aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua nacional u oficial es todavía más problemática (Walter, 2004).

La adquisición de competencias básicas de lectura y escritura en una lengua minoritaria puede ser más difícil que en una lengua dominante (véase Walter, 2004). El nivel de alfabetización de determinadas minorías es insuficiente tanto en su lengua materna como en su segunda lengua (Gordon, 2005). Cuando se estima que los cursos de alfabetización en lengua materna son demasiado costosos, las minorías lingüísticas se ven ante la disyuntiva de alfabetizarse en su segunda lengua o ser dejadas de lado, y por eso muchas de ellas siguen sumidas en el analfabetismo (véase Walter, 2004). En cambio, si la enseñanza sólo se imparte en la lengua materna y si la tasa de retención de retención de los alumnos es baja, los resultados pueden ser los siguientes:

- restricción del acceso a fuentes más amplias de información, comprendidos los media electrónicos;
- obstáculos para participar más en la vida social, económica y política del país;
- posible confinamiento de la minoría lingüística en un gueto;
- reducción de los intercambios y el aprendizaje intercultural; y
- riesgo de una mayor explotación dentro de la sociedad por parte de intermediarios sin escrúpulos (intermediarios económicos, por ejemplo).

La lengua y la alfabetización de los adultos

Uno de los obstáculos principales con que tropieza la alfabetización de los adultos proviene de la ausencia de una política lingüística clara en los programas que les están destinados. Aunque en esos programas se tienda a ser más flexible que en el sistema escolar formal en lo que respecta a la elección de la lengua de instrucción, esta cuestión plantea problemas prácticos y es delicada para los encargados de la elaboración de políticas a nivel nacional. Muchos educandos acaban asistiendo a cursos impartidos en una lengua distinta de la suya. El resultado de esto es que se mezcla la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual disminuye la motivación y los resultados de los participantes y aumenta su tasa de deserción (Robinson, 2005).

Muchos propugnan una descentralización y experimentación a nivel local con la participación de organizaciones no gubernamentales, lo cual

permitiría a los educandos escoger la(s) lengua(s) de instrucción (véase el Capítulo 9). La elección de la lengua de los programas de alfabetización es una cuestión compleja. Es muy posible que los educandos se sientan más a gusto si los cursos se imparten en su lengua materna, por lo menos al principio. Para lograr esto, puede ser necesario utilizar la lengua local en el aula con miras a facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en otra lengua, ya sea regional o nacional, y también puede ser necesario elaborar material escrito en lenguas locales. Las poblaciones minoritarias cuyas lenguas están en peligro prefieren a veces instruirse en su propio idioma, como ocurre con las que hablan el quechua en los países andinos.

Por otra parte, los adultos que tienen la intención de alfabetizarse prefieren a menudo aprender a leer y escribir en lenguas regionales o nacionales, ya que esto les permite por regla general obtener beneficios más inmediatos. Además, la enseñanza en esas lenguas se ve facilitada debido a la mayor disponibilidad del material didáctico correspondiente y a la existencia de un entorno alfabetizado más desarrollado. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, se ha observado que los programas de alfabetización en swahili atraen más público que los impartidos en lenguas locales. Asimismo, en Bolivia hay muchos educandos adultos que prefieren los cursos de alfabetización en español.

El plurilingüismo y la alfabetización

Es bien sabido que el plurilingüismo es predominante en los países donde la alfabetización es problemática. Por eso, lo que importa es determinar cómo y por qué medios se puede integrar ese plurilingüismo en las escuelas del sistema educativo formal y los programas de alfabetización de adultos, a fin de ofrecer más posibilidades de alfabetización a todas las personas. La vinculación de las políticas de alfabetización y el plurilingüismo es muy estrecha. Las políticas de alfabetización pueden ser un instrumento al servicio de las políticas lingüísticas, promoviendo el plurilingüismo o imponiendo el monolingüismo. A su vez, las políticas lingüísticas influyen forzosamente en las políticas de alfabetización, pudiendo llegar en casos extremos a proscribir el uso de una lengua en la esfera pública, incluso en el sistema educativo y los medios de comunicación de masa. En resumen, teniendo en cuenta el vínculo estrecho existente entre la lengua y la alfabetización, las decisiones en materia de políticas en este ámbito se deben adoptar con conocimiento de causa, teniendo bien presente que se debe dar una respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿En cuántas lenguas hay posibilidades de acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura?
- ¿Qué grupos utilizan las lenguas principales para la adquisición de la lectura y la escritura y otras competencias básicas?
- ¿Qué comunidades deben ser consideradas minorías lingüísticas y, por lo tanto, ofrecérseles la posibilidad de alfabetizarse en su propia lengua?

Hoy en día, el plurilingüismo que se da en la mayoría de las sociedades suele brillar por su ausencia en las escuelas y los programas de alfabetización. Las lenguas que sólo habla un número relativamente reducido de personas están excluidas de los sistemas públicos educativos. Algunos datos extraídos de *Ethnologue* (Walter, 2004) muestran que el tamaño de un grupo lingüístico tiene una repercusión importante en el acceso a la educación en lengua materna. En otras palabras, las comunidades que hablan una lengua minoritaria son las que tienen menos posibilidades de recibir instrucción en su propia lengua.

El problema fundamental es que las realidades en el ámbito de la educación son complejas, aunque los trabajos de investigación –y a menudo también las políticas– muestren el buen fundamento de la enseñanza en lengua materna. Muchas veces, las escuelas y los organismos encargados de los programas de alfabetización de adultos ignoran cuál va a ser la lengua de los educandos que van a acudir a las aulas. Además, suelen carecer de docentes, materiales didácticos y métodos pedagógicos de probada eficacia para enseñar en las lenguas en cuestión. Por otra parte, se percatan con frecuencia de que los propios alumnos, o sus padres, prefieren alfabetizarse en lenguas oficiales o nacionales, o incluso internacionales, por considerarlas más valorizadoras. La ejecución de programas de “alfabetización de transición en lengua materna” constituye probablemente un enfoque adecuado, pero es necesario realizar más trabajos de investigación sobre su aplicación práctica para que la transición a la alfabetización en las demás lenguas se efectúe sin brusquedad alguna (Spolsky, 2004).

En resumen, aunque se considere a menudo como un bien cultural importante, la diversidad lingüística plantea problemas a las políticas de alfabetización: la formación de docentes en varias lenguas puede ser difícil y la elaboración de material en distintos idiomas es onerosa. No obstante, estos problemas se deben sopesar teniendo en cuenta, por un lado, la ineficacia de la enseñanza en lenguas que los educandos no comprenden y, por otro lado, el potencial creador de la enseñanza multilingüe, que reproduce situaciones que los educandos encuentran en su vida diaria.

Práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización

¿Cómo utilizan las personas las competencias adquiridas en una determinada lengua? ¿Cómo las aplican realmente, según el contexto, en el hogar, en el mercado, en el lugar de trabajo, en el marco de prácticas religiosas o actividades políticas, en las oficinas de la administración pública o en tiempos de guerra? ¿Cómo evolucionan todas esas prácticas? ¿Cómo y por qué medios las sociedades regulan la utilización de las competencias en lectura y escritura? ¿Qué personas se supone que deben poner en práctica esas competencias y qué significado les atribuyen? En esta sección se abordan brevemente todas las cuestiones suscitadas por estas preguntas, otorgando una importancia especial a los *usos y aplicaciones reales de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización en distintos contextos*. Sobre la base de trabajos de investigación etnográficos, se muestra cómo la imbricación social de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización tiene repercusiones importantes para los encargados de la elaboración y aplicación de políticas a nivel internacional, nacional o local.²⁹ Las principales conclusiones de esos trabajos se resumen a continuación.

Los individuos ponen las competencias adquiridas gracias a la alfabetización al servicio de múltiples objetivos a lo largo de su existencia

Las competencias adquiridas gracias a la alfabetización se utilizan con fines prácticos (comunicar con la administración pública y los funcionarios, leer prescripciones médicas, rellenar formularios, pagar facturas y obtener información con la lectura de los diarios), pero también se aplican para la consecución de toda una serie de objetivos culturales, sociales y afectivos (Recuadro 8.7). La alfabetización proporciona a los individuos competencias que aplican para leer textos religiosos, estrechar lazos con la familia y los amigos, leer libros, escribir un diario personal, participar en la vida política y conocer la historia de sus antepasados y su patrimonio cultural. Las diferentes prácticas de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización forman parte integrante de la existencia de las personas y contribuyen a darles conciencia de su identidad y su propio valor.

Las sociedades y comunidades rigen las prácticas en materia de alfabetización, sobre todo para las mujeres

A muchos grupos sociales se les ha denegado en el pasado –y se les sigue denegando hoy– el acceso a la alfabetización en lenguas escritas. Las formas

La diversidad lingüística plantea problemas a las políticas de alfabetización: la formación de docentes en varias lenguas puede ser difícil y la elaboración de material en distintos idiomas es onerosa.

29. La mayoría de los estudios etnográficos sobre la alfabetización publicados en los últimos 20 años pertenecen a los “New Literacy Studies” [Nuevos estudios sobre alfabetización]. Esta sección se basa en los trabajos de: Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998; Barton y otros, 2000; Bett, 2003; Dyer y Choksi, 2001; Kell, 1995, 1999; Maddox, 2005; Papen, 2004, 2005; Robinson-Pant, 2000; y Street, 1993, 2001a, 2001b, 2003.

Recuadro 8.7 La diversidad de las prácticas de alfabetización en Ghana

La aplicación práctica que hacen los ghaneanos de las competencias básicas adquiridas en lectura, escritura y cálculo, varía considerablemente en función del sexo, la edad, la situación familiar, la clase social y el lugar de residencia. Esas competencias se pueden utilizar con fines prácticos, políticos, religiosos, culturales o de otro tipo. Un estudio realizado recientemente en este país por la organización no gubernamental SIL UK pone de manifiesto que los educandos y educandas se sirven en la práctica de las competencias adquiridas para:

- escribir en su lengua materna narraciones, canciones, los nombres de sus hijos y cartas a familiares y amigos, así como a los periódicos;
- vacunarse, acudir a las clínicas que dispensan cuidados prenatales y postnatales, y practicar la lactación exclusiva;
- administrar correctamente medicamentos a sus hijos;
- ayudar a sus hijos a hacer los deberes escolares y supervisar sus progresos en la escuela, leyendo las notas y evaluaciones de los maestros;
- conocer las leyes del país e informarse mejor de sus derechos y obligaciones;
- comprender las políticas del gobierno y conocer los derechos de los ciudadanos;
- comprender los programas de planificación y estar mejor informados sobre el sida y las enfermedades de transmisión sexual;
- utilizar adecuadamente los abonos y productos químicos para los cultivos;
- leer la Biblia;
- examinar la hojas salariales de los maridos para que no puedan alegar que no les han pagado el sueldo;
- hacer frente a los familiares del maridos, a la muerte de éste, para no verse despojadas de los bienes de éste ni de los propios;
- administrar el dinero, leer precios, facturas y recibos, calcular gastos, llevar cuentas y elaborar el presupuesto familiar;
- mejorar sus posibilidades de conseguir un préstamo, llevar un registro de los pagos y abrir una cuenta de ahorros;
- establecer contactos recíprocos con otras comunidades y la sociedad en su conjunto; y
- aprender otro idioma –principalmente el inglés– para poder participar en conversaciones e intercambios en los que sólo se utilice esa lengua.

Fuentes: SIL UK (2004); y Street (2003).

En el mercado de trabajo, las discriminaciones basadas en el sexo o el origen étnico pueden delimitar las modalidades y los lugares de utilización de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización.

de exclusión han evolucionado: muchas personas se percatan de que la utilización de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización es inadecuada, inadaptada, e incluso ilegal en algunos casos, pese a que las posibilidades para adquirirlas sean diversas y variadas.

La reglamentación social de la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización lleva a veces la impronta de la disparidad entre los sexos. En muchas sociedades, por ejemplo, son sólo los hombres los que se supone que deben ejercer esas competencias en el ámbito público (la administración y las instituciones religiosas, por ejemplo), mientras que las mujeres deben limitar el ejercicio de las mismas al ámbito privado. En Bangladesh, por ejemplo, el hecho de descubrir y difundir textos de carácter personal escritos por una mujer puede dar lugar a actos de humillación y violencia física contra su autora (Maddox, 2005). En el mercado de trabajo, las discriminaciones basadas en el sexo o el origen étnico pueden delimitar las modalidades y los lugares de utilización de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización.

La práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización influye tanto en las competencias que las personas desean adquirir como en sus motivaciones

Los trabajos de investigación ponen de relieve cómo la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización afecta a todos aspectos de la existencia de los individuos, y más concretamente a la conciencia que tienen de su identidad personal y social. En Guinea y muchos otros países,³⁰ las mujeres que participan en los cursos de alfabetización declaran que han cobrado más confianza en sí mismas y se sienten más responsables y autónomas (Aide et Action, 2005). El hecho de que la demanda de alfabetización sea muy considerable se debe esencialmente a que la práctica de las competencias adquiridas gracias a ella atañe a la vida y la identidad social de las personas. La instrucción y la alfabetización permiten a los individuos –y a sus familias– realizar sus más profundos deseos, aspiraciones y proyectos. Muchos estudios señalan que los beneficios reales que aporta la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización se deben al poder que ésta tiene de transformar a las personas, facultándolas para “leer” –y “releer”– los múltiples aspectos de su universo. Freire ha demostrado que

30. Para más ejemplos a este respecto, véase el Capítulo 5.

los cursos de alfabetización pueden modificar las correlaciones de fuerzas globales, dando a los pobres más posibilidades e incrementando su espíritu de autonomía y sus capacidades (Freire y Macedo, 1987).

El conocimiento de la práctica de las competencias adquiridas en lectura y escritura puede mejorar la concepción de políticas orientadas hacia una adquisición duradera de esas competencias

El sistema de escolarización formal y los programas de aprendizaje para adultos suscitan toda una serie de hipótesis sobre la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización, aunque sólo sea de forma implícita. En las escuelas se suele prestar una gran importancia a la comprensión de los manuales ("alfabetización escolar"), así como a la demostración de los conocimientos asimilados en los exámenes. Sin embargo, no se otorga importancia alguna, o muy poca, a las competencias utilizadas en las circunstancias de la vida diaria. En cambio, los programas destinados a los jóvenes sin escolarizar y los adultos adoptan por regla general un enfoque más práctico o más político, ya que proporcionan competencias negociables en el mercado de trabajo, refuerzan la solidaridad política, ayudan a las personas a realizar actividades generadoras de ingresos y contribuyen a la mejora de la salud genésica y los cuidados dispensados a los niños.

El análisis de la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización, así como el examen de los contextos sociales en que éstas se aplican, permite a los encargados de la elaboración de políticas y la concepción de programas entender cuáles son las demandas y las motivaciones de los educandos. Las escuelas y los programas de alfabetización de adultos estarán en mejores condiciones de incrementar la participación y mejorar los resultados de los educandos si los contenidos se elaboran en función de las demandas de éstos. En el África Meridional, los educandos no dan prioridad a la adquisición de competencias en lectura y escritura adaptadas a la vida diaria, sino a la obtención de una situación social y posibilidades de empleo análogas a las que tienen las personas que han estado escolarizadas. En El Salvador (Bett, 2003), la India (Dyer y Choksi, 2001) y Sudáfrica (Mpopiya y Prinsloo, 1996), muchos participantes en los programas de alfabetización han declarado que aspiran a recibir una instrucción comparable a la impartida en el sistema escolar formal, con las ventajas que ésta aporta, lo cual muestra la importancia social de la escolarización formal en esos tres países.

Los entornos alfabetizados y la alfabetización

Los entornos sociales y culturales en los que viven y trabajan las personas se pueden caracterizar como más o menos propicios a la adquisición y práctica de las competencias adquiridas gracias a alfabetización. Obviamente, se supone que la escuela constituye un entorno especialmente propicio, ya que posee toda una serie de materiales escritos y visuales que facilitan la alfabetización y la utilización práctica de las competencias proporcionadas por ésta. ¿Qué ocurre con los demás entornos? ¿Disponen de material escrito y visual en abundancia los hogares, lugares de trabajo y grupos profesionales y comunitarios? ¿Cómo se valora ese material en todos ellos? ¿La contribución de esos entornos a la generalización de la alfabetización es importante? ¿En qué medida los entornos alfabetizados, más o menos provistos de documentos escritos y material visual, alientan a las personas a alfabetizarse, a preservar las competencias recién adquiridas en lectura y escritura, y a integrarlas en su vida diaria?³¹

El contenido específico de los entornos alfabetizados varía en función de los contextos. En el hogar, por ejemplo, un "entorno estimulante de la alfabetización" lo constituye la presencia de un material de lectura abundante (libros, revistas y diarios, por ejemplo) y de medios de comunicación e información electrónicos (teléfono, radio, televisión y ordenador, por ejemplo). En los barrios o las comunidades, un entorno muy propicio a la alfabetización lo crea la presencia profusa tanto de rótulos, carteles y prospectos, como de instituciones susceptibles de promover la alfabetización, por ejemplo escuelas, oficinas, tribunales de justicia, bibliotecas, bancos y centros de formación. No obstante, los entornos alfabetizados deben ser algo más que lugares que permiten acceder a textos impresos, archivos documentales, material visual o medios técnicos perfeccionados. En teoría, deberían ser entornos que facilitasen el libre intercambio de información y ofreciesen múltiples posibilidades para proseguir el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Independientemente de que se den en el hogar, el barrio, el lugar de trabajo o la comunidad, los entornos alfabetizados influyen tanto en los individuos que están en contacto directo con ellos como en la sociedad en su conjunto.

Los entornos alfabetizados con abundancia de medios son moneda corriente en los países de altos ingresos. En cambio, en lo que respecta a los países de ingresos medios o bajos, esos entornos varían mucho de un país a otro y dentro de cada país. Los hábitos culturales que fomentan la lectura y la escritura se dan sobre todo en los

Los beneficios reales que aporta la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización se deben al poder que ésta tiene de transformar a las personas.

31. La expresión "entorno alfabetizado" se ha utilizado mucho en los estudios sobre el desarrollo de la primera infancia para designar la incidencia que tiene el entorno de los niños pequeños en la adquisición del lenguaje, la preparación para la vida escolar y las aptitudes para la lectura (Dickinson y Tabors, 2001; y Nielsen y Monson, 1996). Los trabajos de investigación han prestado una atención considerable a la importancia decisiva del entorno familiar de los niños en edad preescolar en la fase inicial de aprendizaje del lenguaje (Burgess, 1999). Los estudios sobre el desarrollo del niño indican que, además del entorno físico de éste, las relaciones humanas determinan en qué momento, con qué frecuencia y en qué tipo de situaciones los niños pequeños aplican en la práctica las competencias en materia de lenguaje y aptitud a la lectura que han adquirido (Neuman y Ruskos, 1997).

En África vive el 12% de la población mundial, pero sólo se edita el 2% de las publicaciones del mundo.

grupos privilegiados de la sociedad, por ejemplo los dirigentes políticos, las categorías profesionales instruidas y las élites culturales y religiosas. En muchos países en desarrollo, la difusión del material impreso es muy desigual y la producción nuevas publicaciones es limitada (Altbach, 1992). En África, por ejemplo, vive el 12% de la población mundial, pero sólo se edita el 2% de las publicaciones del mundo (Krolak, 2005). En las regiones rurales y apartadas de África, Asia y América Latina, la difusión de periódicos, libros, revistas y carteles suele ser muy limitada. La escuela es un contexto particular –y a veces el único– en el que se puede, o se debería poder, tener un acceso fácil a material impreso. No obstante, las posibilidades que tienen los adultos y los jóvenes sin escolarizar de acceder a ese contexto son limitadas, con lo cual su entorno propicio a la alfabetización se restringe.³²

Aunque en los últimos años ha aumentado el número de estudios dedicados a examinar el impacto de los entornos alfabetizados, no se han analizado suficientemente las condiciones en las que esos entornos contribuyen a difundir y mantener las competencias en lectura y escritura, ni tampoco se han desentrañado los mecanismos que actúan a este respecto (Chhetri y Baker, 2005). Para muchos observadores, es evidente que existe un nexo directo entre los entornos alfabetizados estimulantes y la demanda de alfabetización. En efecto, las personas que viven en esos entornos están más motivadas para alfabetizarse y aplicar

las competencias adquiridas (Oxenham y otros, 2002). Se sabe menos sobre la forma en que esos nexos surgen en las familias, las comunidades, los grupos lingüísticos, los lugares de trabajo y la sociedades en general, ya que no se dispone de datos empíricos suficientes.

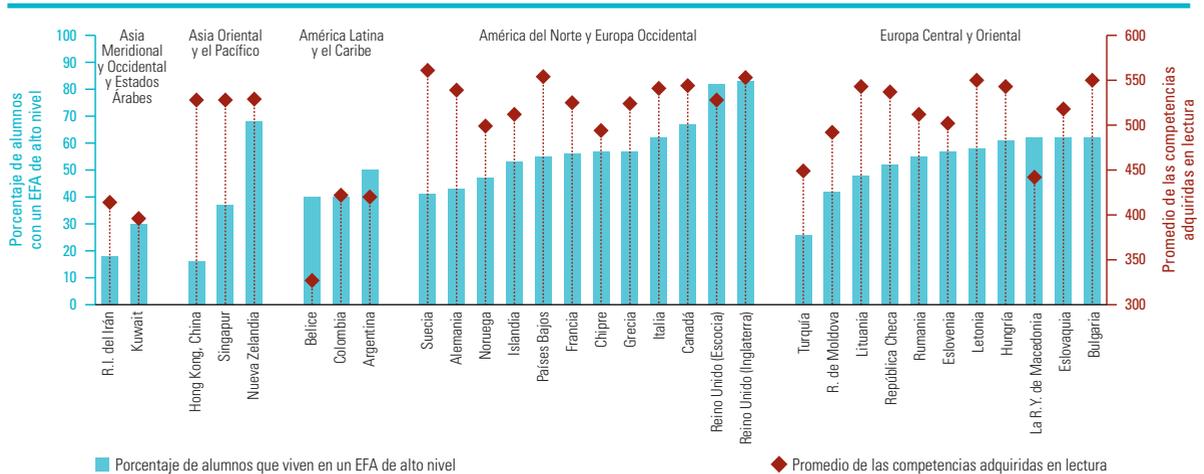
Globalmente, no resulta fácil efectuar una medición de los entornos alfabetizados y de su impacto. Esto se debe en gran parte al hecho de que las definiciones conceptuales y operacionales no son uniformes. Además, según los estudios en los que se dan definiciones claras de los entornos alfabetizados, los resultados del aprendizaje varían considerablemente dentro de las comunidades con bajos ingresos (Neuman y Celano, 2001). Teniendo esto bien presente, en las secciones siguientes se examinan las principales conclusiones de los estudios sobre la índole y el impacto de los entornos alfabetizados, así como la adecuación y eficacia las políticas nacionales en este ámbito.

Los entornos propicios a la alfabetización en el caso de los niños en edad escolar

Como muestran los estudios comparativos sobre el aprovechamiento escolar en los países desarrollados, los alumnos de las familias que cuentan con abundantes recursos propicios a la lectura y la escritura, especialmente libros, revistas y ordenadores, consiguen mejores resultados en estas y otras disciplinas (véase, por ejemplo Elley, 1992). Según el *Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS)*, efectuado

32. Véase la página web de la Iniciativa UNESCO-DANIDA de Material Didáctico Básico: http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php.

Gráfico 8.5: Porcentaje de alumnos de 4º grado que viven en un entorno familiar alfabetizado (EFA) de alto nivel y promedio de las competencias adquiridas en lectura, por país (2001)



Nota: El indicador de actividades tempranas de alfabetización en el hogar utilizado en el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) se basa en las declaraciones de los padres relativas a seis actividades: leer libros, contar cuentos, cantar canciones, jugar con juguetes alfabéticos, jugar a juegos de palabras y leer en voz alta rótulos y etiquetas.

Fuente: Mullis y otros (2003a).

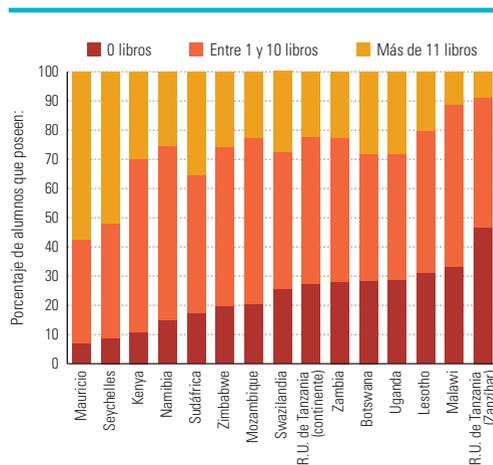
recientemente por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), el contacto en el hogar con actividades y materiales propicios a la alfabetización (por ejemplo, la presencia y utilización de materiales de lectura, juegos relacionados con la escritura y lectura, programas de televisión centrados en la lectura, libros de referencia y ordenadores) guarda una relación positiva con los resultados en lectura obtenidos en el 4º grado de primaria (Gráfico 8.5).

En América Latina, según los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo patrocinado por la UNESCO, los dos elementos de pronóstico más importantes de la adquisición del lenguaje y las matemáticas son el nivel de estudios de los padres y la presencia de 10 libros o más en el hogar familiar (Wilms y Somers, 2001, 2005; y Carnoy y Marshall, 2005). En resumen, un número considerable de datos empíricos muestra que los entornos familiares que disponen de recursos abundantes relacionados con la lectura y la escritura influyen positivamente en la adquisición de ambas competencias por parte de los niños en la escuela.

No obstante, la triste realidad es que en muchos hogares de los países en desarrollo los recursos propicios a la alfabetización son muy escasos. El Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) ha acopiado datos sobre la presencia de libros, periódicos, revistas, aparatos de radio y televisores en los hogares de alumnos de 6º grado (véase el Capítulo 2).³³ Según el análisis de esos datos, en todos los países estudiados – excepto en tres– el porcentaje de las familias de escolares que poseen un aparato de radio es muy elevado, ya que se acerca al 80%. En cambio, la presencia de libros en los hogares es mucho más limitada: en 12 de los 15 países estudiados, el 70% de los alumnos por lo menos señala que sus familias poseen menos de 10 libros (Gráfico 8.6). Solamente en Mauricio y Seychelles, y en menor medida en Sudáfrica, las familias de los alumnos poseen un número de libros apreciable, esto es, 11 o más.

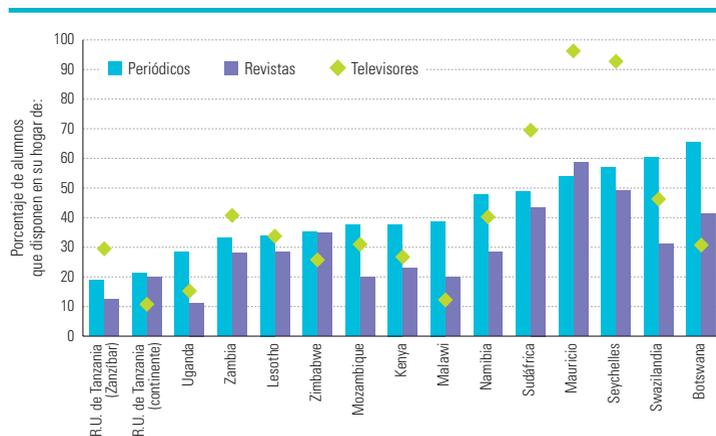
En todos los países –con excepción de Mauricio– los periódicos abundan más que las revistas en los hogares de los alumnos, aunque se dan diferencias importantes de un país a otro (Gráfico 8.7). En la República Unida de Tanzania sólo se detectó la presencia de periódicos en un 20% de los hogares de los escolares, mientras que en Botswana y Swazilandia el porcentaje de los hogares con periódicos ascendió al 60%. Los porcentajes de los demás países oscilan entre esos dos porcentajes, que fueron respectivamente el más bajo y el más alto de los registrados. Por lo que respecta a la presencia de revistas, la diferen-

Gráfico 8.6: Indicaciones suministradas por alumnos de 6º grado de 15 sistemas educativos africanos acerca del número de libros que poseen sus familias (2000)*



Nota: * Los 15 sistemas educativos abarcan 14 países. Todos los datos se han extraído de los archivos de SACMEQ II (2000), excepto los relativos a Zimbabue que proceden de los archivos de SACMEQ I (1995).
Fuente: Ross y otros (2004).

Gráfico 8.7: Número de periódicos, revistas y televisores disponibles en los hogares de los alumnos de 15 sistemas educativos africanos (2000)*



Nota: * Véase la nota del Gráfico 8.6.
Fuente: Ross y otros (2004).

cia es algo más amplia: de un 10% en Uganda a casi un 60% en Mauricio. Si el grado de difusión de los periódicos y revistas es aproximadamente el mismo en todos los países estudiados, el de la televisión es mucho más variable y esto se debe probablemente a la variabilidad del acceso de los hogares a las redes de distribución de la energía eléctrica. Los resultados del estudio muestran

33. Los datos relativos a los alumnos de 6º grado son menos pertinentes para los países con tasas de escolarización en primaria relativamente bajas (por ejemplo, para Mozambique y, en menor medida, para la República Unida de Tanzania y Zambia).

también que entre 1995 y 2000 disminuyó el porcentaje de hogares del África Meridional que cuentan con periódicos y revistas, mientras que la proporción de los que están equipados con un televisor aumentó.

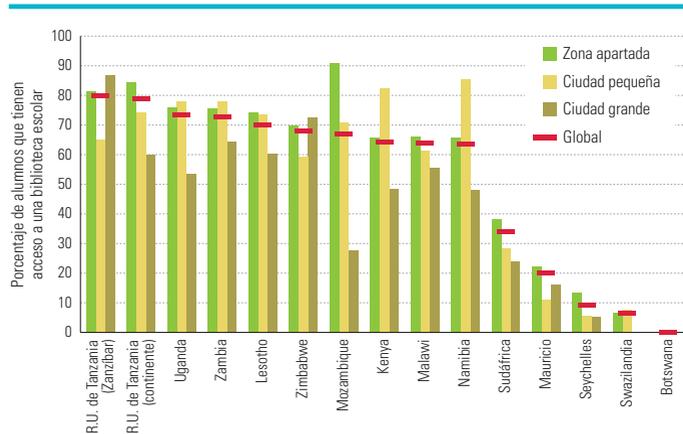
El estudio del SACMEQ también suministró datos sobre el *entorno alfabetizado escolar*, determinando la presencia o ausencia de bibliotecas en las escuelas sobre la base de las declaraciones de los alumnos, así como el número de libros disponibles en cada aula gracias a la información proporcionada por los maestros. El primer

elemento de información proporciona una indicación sobre el entorno alfabetizado escolar en general, mientras que el segundo permite determinar la disponibilidad de recursos de lectura en los centros docentes. Tal como se puede ver en el Gráfico 8.8, los alumnos de 6º grado de Mauricio, Seychelles, Uganda y, en menor medida, Namibia, frecuentan escuelas provistas de bibliotecas. En cambio, en los demás países sólo entre un 20% y un 40% de los escolares de ese grado acuden a escuelas o aulas que cuentan con una biblioteca, dándose además diferencias considerables entre las zonas apartadas, las ciudades pequeñas y las grandes.

Es aún más preocupante el gran porcentaje de alumnos de 6º grado que declaran no disponer de libros en sus clases (Gráfico 8.9). Por ejemplo, en Kenya, Malawi, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia, más de la mitad de esos alumnos reciben enseñanza en *clases totalmente desprovistas de libros de texto*. Así, aun cuando los trabajos de investigación muestran claramente cuán importantes son los entornos alfabetizados familiares y escolares para la adquisición de la lectura y el lenguaje, hay muchos alumnos que aprenden en entornos alfabetizados escolares empobrecidos, e incluso desprovistos del material de lectura estrictamente necesario, lo cual crea una situación muy perjudicial para la adquisición y el mantenimiento de las competencias que proporciona la alfabetización.

Desde hace varios decenios, la mejora sustancial de la publicación y distribución de libros de texto en los países en desarrollo forma parte de las prioridades de los organismos de ayuda (Limage, 2005c). Sin embargo, no hay indicios de que exista una política coherente de inversiones para la publicación de libros, tanto a nivel regional como nacional (Read, 1995). Las inversiones en libros de texto suelen ser el resultado de iniciativas aisladas y proyectos de corta duración que contribuyen escasamente a reforzar a largo plazo las capacidades locales en materia de edición. Además, en muchas regiones es difícil conseguir que los libros de texto disponibles lleguen efectivamente a manos de los educandos. Algunos estudios han puesto de manifiesto que en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela, sólo un tercera parte de los alumnos de primaria tienen acceso a libros de texto (Montagnes, 2000). La pérdida de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización y el aprendizaje eficaz exigen una amplia utilización de material impreso y visual. Ahora bien, en muchas aulas de los países en desarrollo los alumnos tienen que aprender sin ese material.

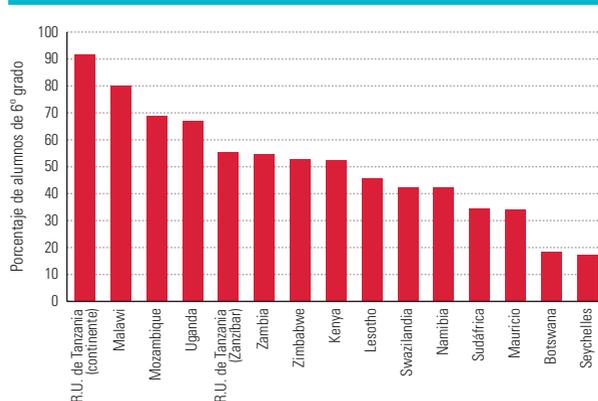
Gráfico 8.8: Porcentaje de alumnos de 6º grado que acuden a centros docentes carentes de biblioteca escolar o de clase, por país y zona de residencia (2000)*



Nota: * Véase la nota del Gráfico 8.6.

Fuente: Ross y otros (2004).

Gráfico 8.9: Porcentaje de alumnos de 6º grado en cuyas clases no hay libros disponibles, por país y zona de residencia (2000)*



Nota: * Véase la nota del Gráfico 8.6.

Fuente: Ross y otros (2004).

Los entornos propicios a la alfabetización de los adultos

La Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) ha examinado los factores vinculados al dominio de la lectura, la escritura y el cálculo en 20 países de la OCDE, y más concretamente el medio socioeconómico, el nivel de instrucción, la experiencia profesional y las distintas actividades hogareñas y laborales que indican la riqueza del entorno alfabetizado de las personas encuestadas (OCDE, 2000).³⁴ En lo que respecta a su entorno familiar, esas personas han suministrado información sobre su participación en actividades que estimulan la práctica de las competencias adquiridas gracias a la alfabetización (leer libros y periódicos, o frecuentar bibliotecas), así como sobre la presencia de periódicos y revistas en sus domicilios y el tiempo que pasan viendo la televisión. En lo que respecta a su entorno laboral, han proporcionado información sobre la frecuencia y variedad de las actividades dedicadas a la lectura, la escritura y el cálculo. La EIAA ha comprobado que la práctica de la lectura, la escritura y el cálculo en el trabajo y el hogar – que vienen a añadirse al nivel de estudios alcanzado en la educación formal, la experiencia profesional y la formación formal de adultos– contribuyen considerablemente al dominio de esas competencias. La encuesta ha llegado a conclusión de que los entornos familiares y profesionales donde se realizan actividades que exigen una utilización considerable de las competencias adquiridas en lectura, escritura y cálculo, propician el alcance de un alto nivel de dominio de dichas competencias.

Los entornos alfabetizados nacionales y la alfabetización

En el pasado, muchos países intentaron crear entornos duraderos propicios a la alfabetización gracias a la prensa, la radio y la televisión (en el Recuadro 8.8 se presenta el caso particular de China). Unos cuantos países han elaborado publicaciones especiales destinadas a las personas con un dominio mínimo de la lengua escrita (UNESCO, 1975b). En la República Unida de Tanzania, Tailandia, Túnez, Venezuela y Zambia, algunas revistas han publicado artículos destinados especialmente a los nealfabetizados. En los decenios de 1960 y 1970, se editaron diversas publicaciones para promover la alfabetización en lenguas locales.³⁵ En Brasil, el Movimiento Brasileiro de Alfabetización (Moblin) ha publicado dos revistas: el *Jornal do Mobral* –con una tirada de 2 millones de ejemplares– que está destinado a las personas que participan en los cursos de alfabetización, e *Integração*, una publicación especialmente concebida para los nealfabetizados (Bataille, 1976).

Recuadro 8.8 Los entornos alfabetizados en China

Los entornos alfabetizados en China han experimentado un auge formidable en los últimos decenios. En 1949 había en todo el país 250 publicaciones periódicas y en 2001 su número ascendía a más de 8.500. En los últimos 50 años el número de diarios se decuplicó y en la actualidad hay más de 400 que suman una tirada de 80 a 85 millones de ejemplares. El país cuenta con 560 empresas editoriales que publican anualmente unas 100.000 obras, clásicas y modernas. Además, el número de publicaciones electrónicas se cuenta por decenas y el de emisoras de radio y televisión por miles, mientras que el de los profesionales de los medios informativos supera ampliamente el medio millón. Según estimaciones efectuadas en 2005, China contaba ese año con 40 millones de ordenadores conectados con Internet y el número usuarios de datos electrónicos, multimedia e Internet ascendía a unos 200 millones de personas (Ross y otros, 2005).

Una estrategia frecuentemente utilizada es la movilización de los medios de comunicación de masa en pro de la alfabetización. En el decenio de 1930, algunos directores cinematográficos como Serguei Eisenstein produjeron películas destinadas a un público muy vasto para promover la campaña de alfabetización soviética. Entre 1965 y 1972 pasó de 10 a 22 el número de países en desarrollo que utilizaban la radio y la televisión para difundir programas de alfabetización. En muchos países de América Latina, algunas organizaciones como la Acción Cultural Popular de Colombia crearon grupos de escucha para optimizar el impacto de las emisiones radio en la difusión de la alfabetización. También se crearon clubs radiofónicos y grupos de escucha en Côte d'Ivoire, la República Democrática del Congo, Ghana, Níger, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Senegal y Togo (Bataille, 1976).

Hasta la fecha se han realizado pocos estudios para determinar la eficacia global de los cambios ocurridos en el entorno alfabetizado de un país determinado. En el Recuadro 8.9 se presentan los resultados de un estudio internacional sobre la incidencia del material impreso, los medios de comunicación de masa y las tecnologías de vanguardia en las tasas de alfabetización. En general, los datos empíricos disponibles inducen a pensar que los distintos componentes de los entornos alfabetizados tienen repercusiones diversas en los niveles de alfabetización globales.

La equidad del acceso a la alfabetización en las familias y comunidades

En los países desarrollados, la alfabetización generalizada es la norma. En efecto, casi todos los adultos han adquirido competencias básicas en lectura y escritura, aunque la calidad de éstas y la frecuencia de su utilización sean muy variables, al igual de lo que ocurre con las competencias en

Hay muchos alumnos que aprenden en entornos escolares empobrecidos, e incluso desprovistos del material de lectura necesario.

34. No tiene nada de sorprendente el hecho de que, en 17 de los 20 países estudiados, el nivel de instrucción alcanzado en el sistema de educación fuese el factor determinante más importante del dominio de las competencias en lectura y escritura. Cada año de escolaridad hizo aumentar la puntuación de esas competencias en 10 puntos, por término medio. La edad y la profesión son también factores determinantes del dominio de las competencias en lectura y escritura.

35. Por ejemplo, *Bekham bidan* en Afganistán, *Sengo* en la República Democrática del Congo, *Ujala* en la India, *Ruz-Now* en la República Islámica del Irán, *News for all* en Jamaica, *New-day* en Liberia, *Kibarú* en Mali, *Saabon ra'avili* en Niger, *Game-su* en Togo y *Elimuhaina-mwishe* en la República Unida de Tanzania.

Recuadro 8.9 ¿Influye en las tasas de alfabetización la abundancia de material impreso, medios de comunicación de masa y nuevas tecnologías?

En un reciente estudio exploratorio internacional que abarca más de 100 países, se han examinado las correlaciones entre las mediciones de los entornos alfabetizados nacionales y las tasas de alfabetización. Entre los indicadores de la calidad de esos entornos figura: en primer lugar, la abundancia de materiales de lectura y aprendizaje disponibles, medida por las tiradas de los diarios, la cantidad de libros publicados y el número de usuarios de bibliotecas por cada 1.000 habitantes; y en segundo lugar, la disponibilidad de tecnologías de la comunicación y la información (TIC), medida por el porcentaje de hogares equipados con aparatos de radio y televisores y el número de ordenadores por cada 1.000 personas. Teniendo en cuenta la tasa neta de escolarización en primaria, el estudio ha puesto de manifiesto que se da una correlación positiva entre las tasas de alfabetización de los adultos y los jóvenes y la abundancia de las TIC, por el siguiente orden de importancia: televisores, ordenadores y aparatos de radio. Los resultados preliminares de este estudio inducen a pensar que los medios visuales pueden influir más en la alfabetización que la radio, especialmente en los países en desarrollo. No obstante, los mecanismos causantes de este fenómeno necesitan ser estudiados más a fondo.

La abundancia de libros, periódicos y bibliotecas se ha considerado durante mucho tiempo un indicador fundamental de un entorno alfabetizado enriquecedor, así como un factor fundamental para los proce-

sos de adquisición y perdurabilidad de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Ahora bien, en lo que respecta a los libros, los análisis con múltiples variantes han demostrado que no se da una fuerte correlación entre los indicadores nacionales de edición y las tasas de alfabetización. No es imposible que la omnipresencia de impresos más “prosaicos” –documentos con instrucciones de uso, formularios, folletos, letreros, cartas, prospectos médicos, etc.– contribuya más a la alfabetización que las obras especializadas y los libros de texto. No obstante, se puede comprobar la existencia de una fuerte correlación positiva entre el número de periódicos impresos por habitante y la tasa de alfabetización, lo cual no es sorprendente si se tiene en cuenta su costo módico, su gran disponibilidad y su amplia difusión.

En general, los datos empíricos disponibles indican que un entorno alfabetizado estimulante incita a las personas a aprender a leer y escribir y sirve de apoyo a los neoalfabetos para que mantengan y desarrollen las competencias adquiridas a lo largo de toda la vida. La realización de más estudios sobre las repercusiones de los entornos alfabetizados permitiría examinar los procesos que se dan en diferentes comunidades étnicas, grupos de edad y categorías profesionales y exigiría datos detallados sobre las asignaciones presupuestarias en los programas de alfabetización.

Fuente: Chhetri y Baker (2005).

En los países en desarrollo, las necesidades en materia de alfabetización son mucho más acusadas y la distribución geográfica y social de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo es sumamente desigual.

cálculo. En los países en desarrollo, las necesidades en materia de alfabetización son mucho más acusadas y la distribución geográfica y social de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo es sumamente desigual (véase el Capítulo 7). La presente sección se centra en la geografía social de la alfabetización, analiza la relativa inaccesibilidad de ésta para las familias de comunidades con un entorno alfabetizado empobrecido y examina en qué medida las personas con bajo nivel de alfabetización mantienen contactos o relaciones con las que poseen competencias más elevadas.

Si se exceptúan las comunidades rurales extremadamente pobres o aisladas, en las que ni un solo adulto sabe leer o escribir, la mayoría de los individuos viven en comunidades en las que tienen acceso –en uno u otro grado– a las competencias en lectura, escritura y cálculo de terceras personas. Basu y Foster (1998) se refieren a los individuos del primer grupo calificándolos de *analfabetos aislados*³⁶ y a los del segundo grupo los llaman *analfabetos de proximidad*. En la medida en que los analfabetos de proximidad tienden a solicitar la ayuda de las personas con mayores conoci-

mientos de lectura y escritura, pueden llevar a cabo algunas tareas “difíciles” o complejas,³⁷ por ejemplo rellenar formularios, entender documentos administrativos, leer prescripciones médicas o escribir cartas a la familia. Así, los adultos de más edad poco alfabetizados piden a los más jóvenes de la familia que se encarguen de realizar esas tareas “difíciles”. Asimismo, los emigrantes extranjeros pueden solicitar la ayuda de redes formadas por su familia amplia o de asociaciones étnicas. Gibson (1998), que ha estudiado la dinámica de la alfabetización en los hogares, estima que la presencia de un solo miembro alfabetizado en una familia “analfabeta” es suficiente para producir efectos positivos. Este mismo autor (2001) ha mostrado también cómo varía la clasificación de las tasas de alfabetización por región en Papua Nueva Guinea, a partir del momento en que se calcula la tasa de alfabetización “real” teniendo en cuenta a los analfabetos de proximidad. En el Cuadro 8.3 se puede ver que la tasa de alfabetización “real” de la región de la costa meridional de este país es algo más baja que la de la costa septentrional, aunque la primera de estas regiones presente un porcentaje de población adulta alfabetizada superior a la segunda.

36. Hasta la fecha son pocos los estudios que han examinado con detalle las características de los analfabetos aislados o los medios para superar las dificultades en materia de alfabetización con que tropiezan sus comunidades.

37. En la EIAA se ha pedido a las personas encuestadas que indiquen con qué frecuencia solicitan la ayuda de otras personas para desempeñar tareas que guardan relación con las competencias en lectura, escritura y cálculo (OCDE, 2000).

Los trabajos de investigación sólo han examinado en muy contadas ocasiones el reparto de personas alfabetizadas por familia. Si los individuos con competencias básicas en lectura y escritura están repartidos por igual entre las familias, el porcentaje de las que han tenido acceso a la alfabetización puede alcanzar el 100%, aun cuando el nivel de alfabetización individual sea muy inferior. En cambio, si los individuos alfabetizados están “perfectamente concentrados” dentro de las familias y todas ellas son del mismo tamaño, entonces el porcentaje de familias con personas alfabetizadas es idéntico al porcentaje de individuos alfabetizados. Si el porcentaje de familias que cuentan por lo menos con un miembro alfabetizado es sólo es levemente superior al porcentaje de individuos alfabetizados, esto indicaría un alto grado de concentración de competencias en lectura y escritura dentro de las familias y una “difusión” escasa de esas competencias entre la población. Sería muy útil conocer tanto las causas como los efectos de esa concentración.³⁸

Conclusión

En menos de dos siglos, la índole y la función social de la alfabetización han experimentado un cambio espectacular. En un principio, fue un medio para acceder a la comprensión de los preceptos religiosos y seleccionar a los reclutas para el ejército, y hoy es una piedra angular para el tratamiento de la información y la productividad del trabajo. En otros tiempos, fue sobre todo un instrumento especializado al servicio de mercaderes, administradores y profesionales, y en nuestros días es un instrumento esencial para los intercambios culturales y el comercio mundial. En el pasado fue un medio para hacer aplicar los contratos jurídicos y determinar los derechos de los electores, y en el presente es un nexo básico entre los individuos y las familias, por un lado, y las instituciones públicas y las redes internacionales, por otro lado. Hoy en día, la alfabetización ha llegado a ser esencial.

El desarrollo del sistema de escolarización formal ha sido el factor más determinante de la transición hacia la alfabetización generalizada. Por motivos sociales, culturales y económicos, esa transición se produjo primero en Europa Occidental y América del Norte. Más recientemente, las campañas de alfabetización y las mayores posibilidades de acceso al aprendizaje y la educación de los adultos –especialmente en América Latina, África y Asia– han constituido también, junto con el desarrollo de la escolarización, factores deter-

Cuadro 8.3: Tasas de alfabetización declaradas y reales en Papua Nueva Guinea (1996)

Región	Porcentaje de la población adulta				Tasa real de alfabetización de adultos (%)
	Alfabetizada	Analfabeta próxima	Analfabeta aislada	Diferencias de las tasas de alfabetización por sexo	
Distrito de la capital del país	85,8	12,1	2,1	5,3	95,0
Islas de Nueva Guinea	77,7	15,2	7,1	5,8	89,3
Costa meridional (Papua)	59,0	23,4	17,6	15,8	76,7
Costa septentrional	56,3	28,6	15,1	25,1	78,0
Altiplanos	34,6	37,7	27,7	17,8	63,2
Papua Nueva Guinea	51,9	29,1	19,0	18,2	74,0

Fuentes: Encuesta sobre los hogares realizada en Papua Nueva Guinea en 1996 y mencionada en el trabajo de Gibson (2001). Las estimaciones se refieren a la población de 15 años o más.

minantes del aumento de las tasas de alfabetización. En cambio, los conflictos políticos prolongados y las crisis económicas graves han traído consigo un estancamiento de las tasas de alfabetización, mientras que las marginaciones y discriminaciones siguen contribuyendo a la persistencia de focos de analfabetismo, incluso en los países desarrollados.

Las cuestiones relativas a la lengua, la práctica de las competencias en lectura y escritura y los entornos alfabetizados muestran la importancia que tiene el contexto social global en el que se adquieren y mantienen duraderamente esas competencias. Los datos empíricos de que se dispone inducen a pensar que:

- sería muy útil ofrecer a los jóvenes y los adultos posibilidades de aprendizaje que correspondan más a sus necesidades en materia de adquisición de competencias en lectura, escritura y cálculo, y que tengan en cuenta también el uso que sus comunidades hacen de esas competencias;
- el desafío que se plantea es cómo llevar cabo esa tarea, teniendo muy presentes las situaciones lingüísticas complejas en que se hallan los docentes y los educandos, y permitiendo al mismo tiempo a estos últimos que enriquezcan sus competencias en lectura y escritura, tanto en su lengua materna como en las demás lenguas;
- la creación y el mantenimiento de un entorno alfabetizado estimulante constituyen un medio eficaz para motivar a las personas a adquirir competencias en lectura, escritura y cálculo, y fomentar la utilización y aplicación práctica de esas competencias.

En el Capítulo 9 se examina la incidencia de estos resultados en las políticas y programas de educación.

En menos de dos siglos, la índole y la función social de la alfabetización han experimentado un cambio espectacular.

38. Este análisis se ha beneficiado de las observaciones formuladas por Julie Schaffner.



© AFP / Juan Barreto

Una mujer con toda su atención puesta en un curso de la campaña nacional de alfabetización de Venezuela.

Capítulo 9

Políticas y prácticas idóneas

Los capítulos precedentes, y más concretamente los Capítulos 2 y 7, muestran el inmenso desafío que representa la alfabetización a nivel mundial, habida cuenta de los centenares de millones de personas que no pueden beneficiarse de la ventaja que supone saber leer y escribir. La envergadura de ese desafío es un aspecto importante de toda política que trate de afrontarlo, pero no es el único, porque se plantea también la cuestión de su alcance. La idea principal de este informe es que una política de alfabetización no sólo debe tener por objetivo enseñar a leer, escribir y calcular a individuos, sino también lograr la creación de sociedades alfabetizadas. Esto es, sociedades en las que cada persona pueda utilizar las competencias adquiridas en lectura y escritura para la búsqueda de libertades y nuevas posibilidades de realización personal, y en las que la alfabetización generalizada contribuya al desarrollo de la economía y la sociedad. En el presente capítulo, se sugieren prioridades en materia de políticas y prácticas idóneas susceptibles de ayudar a los países y la comunidad internacional a afrontar el desafío de la alfabetización. También se preconiza un triple enfoque de la alfabetización: velar por la calidad del sistema escolar, mejorar los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y los adultos, y crear entornos alfabetizados. Como la calidad de la escuela se trató en el Informe de 2005 y la importancia de los entornos alfabetizados se ha examinado en el Capítulo 8, este capítulo se centra sobre todo en los programas de alfabetización para jóvenes y adultos.

La política de alfabetización es un elemento esencial del marco de la EPT en su conjunto.

Cuatro orientaciones en materia de políticas

De los elementos del presente informe se desprenden cuatro orientaciones principales en materia de políticas para los gobiernos y otras partes interesadas en la alfabetización, especialmente en los países en desarrollo: considerar que la política la alfabetización es un elemento esencial del marco de la EPT en su conjunto; aplicar una política con un triple enfoque para la creación de sociedades alfabetizadas; tener cuidadosamente en cuenta el plurilingüismo; e integrar con energía la alfabetización en los planes sectoriales de educación y las estrategias de lucha contra la pobreza.

La alfabetización es la esencia de la EPT en tanto que instrumento, proceso y resultado del aprendizaje, y como tal contribuye a la realización de los objetivos globales del desarrollo humano.

Es esencial elaborar una política con un triple enfoque para crear sociedades alfabetizadas. Es necesaria una escuela de calidad para todos los niños si se quiere que la próxima generación de adultos esté completamente alfabetizada, lo cual supone no sólo universalizar la escolarización en primaria, sino lograr que todos los alumnos terminen este ciclo de enseñanza y reciban una enseñanza óptima. También es necesaria una ampliación de los programas de alfabetización para jóvenes y adultos, a fin de que centenares de millones de adultos analfabetos adquieran competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y las utilicen. En efecto, contentarse con esperar la universalización de la enseñanza primaria universal o recurrir a recetas estándar no representa una solución. Las estrategias deben adaptarse a la diversidad de necesidades y contextos. Para la adquisición y mantenimiento de las competencias en lectura y escritura son necesarios entornos alfabetizados ricos. Éstos, a su vez, dependen de las políticas aplicadas en materia de lenguas, edición de libros, medios de comunicación de masa e información. La importancia concedida a cada uno de los tres enfoques variará en función de las necesidades correspondientes y los recursos disponibles. También forma parte del desafío planteado a la alfabetización el hecho de que los países donde la mayoría de los adultos carecen de competencias mínimas en lectura, escritura y cálculo son aquellos donde el logro de una buena educación básica para todos los niños va a necesitar muchos años, al ritmo de progresión actual. Esos países son, sobre todo, los pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental.

El plurilingüismo es un factor esencial para los tres enfoques de la política de alfabetización.

La utilización de la lengua materna es positiva en el plano pedagógico, propicia la movilización de las comunidades y el desarrollo social, y permite hacerse escuchar en la esfera política. Al mismo tiempo, se da una fuerte demanda de aprendizaje de las lenguas dominantes, ya que éstas permiten incrementar las posibilidades económicas, la movilidad y la participación en los procesos nacionales de desarrollo. Las políticas en materia de lenguas, alfabetización y educación deben ser coherentes y consecuentes.

Para obtener los recursos institucionales, humanos y financieros necesarios, es menester que la alfabetización y el objetivo de crear sociedades alfabetizadas se integren sólidamente en los planes sectoriales de educación y las estrategias de lucha contra la pobreza. Esta orientación también es importante si se desea que la comunidad internacional sea consciente de la amplitud y complejidad de la empresa e incluya la alfabetización en el marco de los programas de asistencia para el desarrollo.

Tres consideraciones estratégicas

Para aplicar las orientaciones políticas esbozadas *supra*, se deben tener en cuenta tres consideraciones estratégicas importantes. En primer lugar, es esencial que se dé un compromiso político sólido y duradero. La ausencia generalizada de ese compromiso y, por ende, la insuficiencia de los recursos asignados a la elaboración de políticas holísticas de alfabetización explican en parte por qué ha fracasado la empresa de alcanzar niveles de alfabetización más altos (Jones, 1990; y Lind y Johnston, 1990). Durante la evaluación del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (1967-1973), la UNESCO llegó a la conclusión de que si no se daba una voluntad política explícita –tanto teórica como práctica– de llevar a cabo programas de alfabetización, el éxito de cada uno de éstos sería limitado (UNESCO/PNUD, 1976, citado en Lind y Johnston, 1990).¹

Cuando el nivel de alfabetización de los adultos ha progresado en proporciones importantes a nivel nacional, los dirigentes nacionales y locales han destacado el valor de la alfabetización para la construcción nacional y el logro de algunos aspectos específicos del desarrollo humano y económico. En esos casos, se han asignado recursos financieros y de otro tipo y se han compartido las responsabilidades. Además, la opinión pública ha apoyado el aprendizaje de los adultos. Así ocurrió en la República Unida de Tanzania después de la independencia² y en Mozambique en el decenio de 1970, y otro tanto sigue ocurriendo en los países

1. La mayoría de los educandos matriculados que llegaron a alfabetizarse en los 11 países participantes en el Programa Experimental Mundial de Alfabetización eran nacionales de la República Unida de Tanzania: 96.900 de un total de 120.000, esto es, el 81% (Lind y Johnston, 1990).

2. En la República Unida de Tanzania, la alfabetización se definió claramente como una prioridad nacional. El Presidente Julius Nyerere fue quien defendió con mayor vigor la alfabetización de los adultos. Entre 1970 y 1983, el analfabetismo se redujo considerablemente, pasando del 67% al 20% (Lind y Johnston, 1990).

que están experimentando una transformación y un crecimiento económico rápidos, por ejemplo China y la India.

Los dirigentes de las comunidades locales se hallan en buenas condiciones para saber qué limitaciones pesan sobre la participación de la población en las actividades de alfabetización. En Indonesia, por ejemplo, se ha tratado de lograr apoyo para los grupos de aprendizaje creados en el marco de una campaña de alfabetización, solicitando la aprobación de los jefes de aldea. Esos grupos consiguieron buenos resultados cuando los jefes eran conscientes de la necesidad de la alfabetización, pero cuando no fue así el balance fue menos positivo (Downing, 1987, citado en Lind y Johnston, 1996).

La segunda consideración estratégica atañe a las asociaciones para la cooperación. Fuera de las escuelas, los programas de alfabetización no sólo son muy variados, sino que además sus proveedores son muy distintos y se hallan menudamente en posición inestable en el plano institucional. No obstante, la participación de los medios de comunicación de masa, las universidades, los ministerios distintos del educación, las autoridades locales, la sociedad civil y el sector privado representa un punto fuerte. Además, las asociaciones para la cooperación aportan distintos tipos de competencias y capacidades. Propiciar esas asociaciones a nivel nacional para promover el desarrollo institucional, consolidar el mantenimiento de los programas a lo largo del tiempo y dar más notoriedad a la alfabetización son actividades que pueden incrementar la cohesión de los esfuerzos nacionales a favor de ésta. Además, la clarificación de los papeles y responsabilidades de los distintos organismos, así como la coordinación a nivel nacional y local de los proveedores de programas, consolidan la base de recursos en materia de alfabetización en el plano nacional.

La tercera consideración estratégica importante estriba en la importancia esencial que revisiten tanto el hecho de satisfacer la demanda como el de suscitar una motivación en pro de la alfabetización. Aun cuando no se aplique de manera uniforme, uno de los principios básicos de la educación de adultos es que los conocimientos y las aspiraciones de los educandos se deben incluir en los programas de aprendizaje y constituir el punto de partida de éstos. El sexo, la edad, el entorno rural o urbano, el grado de motivación y la lengua son aspectos importantes de la demanda, así como las expectativas a más largo plazo. En Uganda, los graduados de los cursos de alfabetización inicial deseaban una formación continua para adquirir una capacitación más avanzada en lectura, escritura, cálculo, inglés, competencias profesionales

y técnicas agrícolas modernas (Carr-Hill, 2001). Las personas que nunca han adquirido competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, necesitan otros vectores de formación distintos de los que convienen a las personas que ha sido escolarizadas y desean proseguir su educación. Es importante establecer nexos entre los programas de alfabetización y la formación continua.

Basándose en las orientaciones y consideraciones estratégicas expuestas *supra*, el presente capítulo presta una atención particular al desafío planteado por uno de los enfoques de la política de alfabetización: la inversión en la alfabetización de los jóvenes y los adultos. El capítulo se centra sobre todo en:

- la promoción de las prácticas idóneas en el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y otras competencias básicas, así como en los métodos de alfabetización;
- la ampliación de los programas de alfabetización de adultos;
- la introducción de una mayor coherencia en las políticas nacionales de alfabetización de adultos; y
- el compromiso de la comunidad internacional.

Con esto, no se trata de restar importancia a los entornos alfabetizados examinados en el Capítulo 8. El nexo entre la alfabetización de los adultos y los entornos en los que los educandos utilizan las competencias adquiridas se examina en las secciones sucesivas. La relación entre los entornos alfabetizados y los tipos y niveles de aprendizaje de los adultos es compleja y no siempre es directa, pero parece obvio que la presencia de esos entornos incita a los individuos a alfabetizarse y permite a los nealfabetizados mantener y desarrollar las competencias que han adquirido (véase el Recuadro 8.9).

Algunos especialistas sostienen que las posibilidades para utilizar y mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo deberían crearse antes de ofrecer los programas de alfabetización, habida cuenta de que esas competencias se adquieren y consolidan a lo largo de la vida en sociedades alfabetizadas.³ El mantenimiento de las competencias en lectura, escritura y cálculo puede, en ese caso, depender más de su utilización continua que de la organización de cursos suplementarios (Lauglo, 2001). Asimismo, reviste una importancia esencial suministrar y difundir material de lectura a los adultos recién alfabetizados, sobre todo cuando éstos tienen pocas ocasiones de utilizar sus nuevas competencias (Carron y otros, 1989; y Carr-Hill, 2001). Varios estudios ponen de manifiesto la falta de material de lectura en lenguas locales allí donde se dan contextos multilingües (Riddell, 2001; y Lind y Johnston, 1996).

Reviste una importancia esencial suministrar y difundir material de lectura a los adultos recién alfabetizados.

3. Véanse, por ejemplo, Dumont (1990), Ouane (1989) y Lind y Johnston (1990).

Recuadro 9.1 Programa de alfabetización de Nijera Shikhi en Bangladesh

La evaluación del impacto de un programa de alfabetización organizado por el movimiento popular Nijera Shikhi en Bangladesh demostró que la mayoría de los educandos adquirían competencias funcionales y duraderas en lectura, escritura y cálculo, aun cuando sus aldeas estuviesen desprovistas de material de lectura. Se pudo determinar que uno de los factores esenciales que había contribuido a la retención de los educandos y otros resultados positivos del programa fue la tercera fase de éste: la "postalfabetización". Esa fase consistió en la creación de grupos de autoaprendizaje en los que los neoalfabetizados leían o se ayudaban entre sí para leer libros sobre temas relacionados con el desarrollo. Con los 61 libros suministrados por Nijera Shikhi se creó una "minibiblioteca" administrada por el "Comité para la Educación de Masa" de la aldea y sus actividades se ampliaron gracias a la participación de todos los habitantes de ésta.

Fuente: Cawthera (1997 y 2003).

Las políticas en materia de edición de libros,⁴ de medios de comunicación de masa y de acceso a la información desempeñan también un papel importante para la creación de entornos en los que la alfabetización pueda desarrollarse. El presente Informe no examina con detalle esas políticas, habida cuenta de que, por lo menos en parte, son muy específicas de contextos y países determinados. No obstante, exigen una atención por parte de los encargados de la elaboración de políticas.

La creación de sociedades alfabetizadas supone promover una vasta gama de políticas y actividades. En todas las comunidades deben existir escuelas de buena calidad. La costumbre de leer debe alentarse y valorizarse.⁵ El acceso a los medios de comunicación de masa y a los textos impresos debe ser muy amplio. Asimismo, se debe hacer lo necesario no sólo para lograr que tanto las mujeres como los hombres dispongan de tiempo para leer y escribir, sino también para estimular los nexos explícitos entre la cultura oral y la escrita y entre las distintas lenguas. Se debe apoyar también el reforzamiento de la alfabetización visual. Las vías hacia el aprendizaje y la creación de entornos propicios a éste y a la alfabetización deben ser múltiples (Recuadro 9.1).

Promover prácticas idóneas para la alfabetización

Una política y una planificación acertadas en materia de alfabetización exigen una definición de las prácticas idóneas de aprendizaje y enseñanza de las competencias básicas en lectura y escritura. La diversidad de prácticas en las escuelas, los cursos de alfabetización de adultos, los hogares y los lugares de trabajo y encuentro de las personas suponen un desafío para los encargados de la elaboración de políticas y la planificación a nivel gubernamental, ya que suelen estar más familiarizados con el enfoque uniforme de la prestación de servicios de educación formal. Tener en cuenta esa diversidad es un punto de partida importante para la concepción de políticas.

Los programas de alfabetización de adultos se estructuran por regla general en torno a la totalidad –o una parte– de tres objetivos principales: la adquisición de competencias básicas en escritura, lectura y cálculo; la alfabetización orientada hacia aplicaciones y usos específicos; y la alfabetización con miras a la autonomía y "concienciación" de las personas, un enfoque transformativo del aprendizaje que estimula la acción colectiva y el compromiso social y político.⁶ Estos tres objetivos comparten algunos elementos comunes y, de hecho, el primero de ellos es la base de los otros dos, o por lo menos los configura.

Los programas de alfabetización pueden también agruparse en función de las estrategias que utilizan. Algunos están *orientados hacia la alfabetización* y se centran principalmente en la adquisición de competencias básicas y específicas de lectura, escritura y cálculo. Otros, están *basados en las competencias adquiridas gracias a la alfabetización* y apuntan esencialmente a objetivos distintos del mero aprendizaje de la lectura y escritura, por ejemplo la mejora de la salud, el desarrollo rural, el trabajo autónomo y la emancipación de la mujer. Las actividades de *concreción y mantenimiento duradero* de las competencias básicas adquiridas, que se han concebido para estimular su uso y aplicación práctica, pueden comprender un apoyo a la alfabetización mediante la utilización de los medios de comunicación de masa, libros, lenguas diferentes, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y actividades relacionadas con la cultura y las bibliotecas. Cabe decir, aquí también, que estas categorías no se excluyen entre sí.

Estos objetivos y estrategias se pueden combinar para formar parte de un marco elemental de diálogo sobre políticas relativo al aprendizaje y enseñanza de la alfabetización (Cuadro 9.1). Ese marco muestra una cierta correspondencia entre

4. Pese a los numerosos proyectos de elaboración de manuales y programas de enseñanza ejecutados en el decenio de 1990, los sistemas de suministro de libros de muchos países en desarrollo no resultaron ser eficaces (Salzano, 2002). Se han hecho enérgicos llamamientos en pro del establecimiento de organismos nacionales encargados del fomento del libro y de la adopción de políticas nacionales del libro que propicien la creación, publicación y difusión de material impreso (véanse, por ejemplo, Montagnes, 2000; Salzano, 2002; y UNESCO, 2004a).

5. La lectura de textos variados escogidos por uno mismo va unida a la adquisición de vocabulario y el aumento de la capacidad de comprensión, así como al desarrollo del hábito de leer y la imaginación creativa. Asimismo, esa lectura proporciona una experiencia en la obtención y utilización de la información que es fundamental para la solución de problemas y la educación permanente (Rosenberg 2000).

6. Véanse, por ejemplo, Lind y Johnston (1996) y Beder (2003).

Cuadro 9.1: Tres enfoques de la alfabetización

	Resultados del aprendizaje	Estrategia	Objetivos políticos globales
Competencias en lectura, escritura y cálculo	Conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo en una o dos lenguas determinadas.	Principalmente, mediante la escolarización formal y campañas y programas nacionales destinados a los adultos. Primordialmente orientada a la alfabetización.	Alfabetización masiva, igualdad de oportunidades, desarrollo y derechos humanos.
Aplicación de la alfabetización a fines específicos	Aplicación de competencias para satisfacer necesidades y prioridades específicas; competencias para la vida diaria.	Principalmente, mediante programas de educación no formal destinados a los adultos. A menudo apoyada en la alfabetización , como parte de programas de desarrollo.	Competitividad de la mano de obra, participación política y desarrollo del civismo, capacidad para responder a las exigencias de la mundialización y diversos beneficios sociales.
Autonomía y transformación	Autonomía, capacidad crítica y transformación social.	Utilización de técnicas freirianas o participativas y concepción por parte de los educandos. Orientada a la alfabetización y apoyada en ésta.	Autonomía humana y social, civismo activo, participación crítica y movilización social.

el objetivo de la adquisición de competencias básicas y algunas estrategias orientadas hacia la alfabetización, así como entre el objetivo de una alfabetización orientada hacia aplicaciones y algunas estrategias específicas vinculadas a programas que se basan en competencias de alfabetización ya adquiridas. Este marco de carácter conceptual, que sólo pretende contribuir a la reflexión y no supone en modo alguno una clasificación definitiva de los programas en categorías, se utiliza en este sentido en el presente capítulo. En efecto, son muy pocos los programas de alfabetización que pueden ajustarse a un marco simplificado. En los programas de alfabetización familiar, por ejemplo, se combina la experiencia de la enseñanza preescolar para los niños –haciendo hincapié en las adquisiciones cognitivas que preparan para la transición a la escuela– con el papel de los padres y las competencias en lectura y escritura de éstos.⁷

El marco define asimismo objetivos de desarrollo más amplios y algunos aspectos económicos, sociales, políticos y culturales de la alfabetización. No se trata aquí de sugerir que la alfabetización puede de por sí sola alcanzar objetivos específicos distintos de la adquisición de competencias básicas en lectura escritura, lectura, cálculo. Aunque existen nexos importantes entre la alfabetización y el desarrollo, la primera no conduce a este último, a no ser que vaya acompañada de políticas económicas y sociales de otra índole (Lauglo, 2001).

Cualesquiera que sean sus objetivos y estrategias, todos los programas de alfabetización exigen que se preste atención a los siguientes elementos: el plan de estudios de la alfabetización; la pedagogía; la composición y organización de los grupos de aprendizaje; la contratación, formación, utilización y perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores y formadores; las técnicas de aprendizaje; y la lengua. Todas estas cuestiones se examinan en las secciones siguientes.

El plan de estudios de los programas de alfabetización

Los objetivos diferentes de los programas de alfabetización traen consigo exigencias también diferentes en lo que respecta al plan de estudios, ya se interprete como el contenido de una materia que se ha de enseñar, o como una experiencia total de aprendizaje, directo e indirecto.⁸ El aprendizaje directo se efectúa por conducto de planes de estudios planificados. Éstos deben ofrecer, de forma bien estructurada y flexible, una gama variada de posibilidades de aprendizaje destinadas a diversos participantes, recurriendo a recursos que satisfagan directamente las necesidades y los intereses de los educandos. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben tener en cuenta las adquisiciones y los objetivos en materia de aprendizaje que justifican el programa de alfabetización.⁹

Un plan de estudios bien planificado se ajusta tanto a la demanda de adquisición de competencias básicas como a la motivación correspondiente. Tiene en cuenta la situación de los jóvenes y los adultos, comprendida la pobreza en la que viven sumidos muchos educandos. Con más frecuencia de la que cabe desear, también es necesario abordar cuestiones como las discapacidades, la pandemia del sida, los conflictos y otras situaciones de emergencia, las migraciones y la exclusión, tal y como se señaló precedentemente en el Capítulo 7. Fundamentalmente, el plan de estudios debe ser útil y pertinente para la vida diaria de los educandos.¹⁰ Un plan de estudios pertinente conduce a la obtención de mejores resultados en el aprendizaje.

Independientemente de que esté orientado a la alfabetización, de que se base en ésta o de que trate de mantener las competencias adquiridas gracias a ella, el plan de estudios debe tener en cuenta los contextos individuales subyacentes a la demanda de alfabetización y basarse en ellos.

Un plan de estudios bien planificado se ajusta tanto a la demanda de adquisición de competencias básicas como a la motivación correspondiente.

7. Esos programas están cobrando cada vez más importancia en los Estados Unidos y otros países industrializados. También se están experimentando en algunos países de bajos ingresos. Este enfoque no está orientado principalmente hacia los educandos individuales, sino más bien hacia amplios grupos sociales.

8. Las experiencias de aprendizaje indirecto, que a veces se designan con la expresión “plan de estudios oculto”, pueden comprender todo aquello que no se enseña o aprende intencionalmente. También pueden resultar de los prejuicios o supuestos socioculturales de un docente o un libro de texto. Para un ejemplo relativo a la igualdad entre los sexos, véase el Recuadro 9.3.

9. Véase, por ejemplo, Bondi y Bondi (1989), citado en Otto (1997).

10. Esta observación la apoyan, por lo menos en teoría, casi todos los documentos de referencia sobre países encargados para la elaboración del presente informe.

La experiencia de los programas funcionales es diversa. Algunos simultanean las actividades de alfabetización con las de generación de ingresos, y otros las organizan por separado.

En particular, estos contextos comprenden: los conocimientos que ya tiene el educando, los que desea obtener de su aprendizaje y los que éste le aporta; su lengua materna y las demás lenguas que conoce; su medio cultural –familia, cultura local, tradiciones orales y conocimientos autóctonos– y los nexos entre éste y las competencias que está adquiriendo; y, por último, su sexo, posición social, religión y etnia (Ouane y Glanz, 2005). Algunos observadores insisten en la ayuda que se ha de prestar a los educandos para hacerlos salir de su situación presente, por ejemplo gracias al conocimiento de una lengua oficial o internacional. Equilibrar el plan de estudios, adaptándolo al contexto local y haciendo que abra más perspectivas a los educandos, representa un reto importante.

Para responder a estas necesidades y motivaciones diversas, son necesarios objetivos claros, adecuados y realistas que definan “el porqué” del plan de estudios (Hendricks, 1996). De éste debe desprenderse “el qué”, esto es los objetivos y resultados específicos del aprendizaje que presenten a los educandos declaraciones de intención claras, expresadas en términos de competencias y aplicaciones de éstas, o de un compromiso social de mayor amplitud (Hendricks, 1996; y Posner y Rudnitsky, 1982, citados en Otto, 1997).

En esos procesos, también es importante “el quién”. Los especialistas tienden a ser predominantes en la definición de programas funcionales o basados en competencias, mientras que las actividades transformativas se suelen caracterizar por un enfoque menos preceptivo y más participativo. Cuando el objetivo principal es mejorar una competencia específica de una profesión gracias a la alfabetización, suele ser el especialista en la materia profesional correspondiente quien determina el plan de estudios (Otto, 1997). Se impone un enfoque más amplio, basado en un trabajo de equipo, cuando el objetivo es adquirir una serie de competencias. Otros copartícipes en la alfabetización que pueden participar en la concepción del plan de estudios son los representantes de los poderes públicos, los expertos en alfabetización o educación, los representantes de las organizaciones de la sociedad civil, los educadores (docentes, animadores, formadores y supervisores) y los educandos. Otro enfoque cada vez más adoptado es el de integrar la educación de adultos (comprendidos los programas que van más allá de la mera alfabetización) en el sistema educativo formal y crear certificados para este tipo de educación, lo cual supone una mejor definición del plan de estudios por parte de los organismos oficiales.

El contenido de un plan de estudios de alfabetización, con frecuencia orientado hacia la adquisición de competencias cognitivas en lectura, escri-

tura y cálculo, tiende a ser enseñado de la misma forma en todos los contextos.¹¹ El aspecto central de este enfoque se puede cuestionar cuando se considera que las adquisiciones primordiales del aprendizaje han de ser el análisis crítico y la consolidación de la confianza en sí mismos de los educandos, y cuando éstos participan en la determinación de los objetivos y el contenido de los programas (Streumer y Tuijnman, 1996). La Iniciativa REFLECT de Ayuda en Acción apunta a que los programas de alfabetización sean plenamente asumidos por las comunidades en los que se llevan a cabo.¹² Esto supone un enfoque mucho más abierto de la elaboración del plan de estudios, así como la presencia de un mayor número de educadores y formadores muy comprometidos y con una buena formación, lo cual es suele ser imposible cuando los recursos son limitados.

La lógica del programa tiene una incidencia en la elección y secuenciación de los temas, así como en la utilización de los abecedarios, los manuales para educadores y otros materiales didácticos. En este caso, influye una vez más en las opciones el grado en que la lectura, la escritura y el cálculo se consideren fines en sí mismos, o medios para alcanzar otros objetivos. Los programas que hacen hincapié en la autonomía pueden dar prioridad a la alfabetización y la educación cívica, así como a los derechos y responsabilidades. Los que están orientados a la mitigación de la pobreza pueden centrarse más bien en la educación para la salud o en otras competencias vinculadas a la vida económica y social. Para la elaboración y elección de los materiales de aprendizaje, se han de tener en cuenta estos objetivos globales.

Muchos de los programas de alfabetización, sobre todo los impartidos en África, se autodefinen como “funcionales”. En estos programas, la alfabetización se combina con la capacitación en prácticas sanitarias, agricultura, comercialización, cuestiones relativas al medio ambiente y otras aptitudes útiles para la vida diaria o susceptibles de generar ingresos. En Senegal, el Programa de Alfabetización de la Mujer (1996-2001) combinó la educación básica con la oferta de posibilidades de formación para llevar a cabo actividades susceptibles de generar ingresos, por ejemplo la fabricación de jabón, la tintorería, la cría de aves de corral, el comercio a pequeña escala u otras ocupaciones propuestas por las educandas. Éstas tenían la posibilidad de escoger la lengua de enseñanza y el horario de los cursos (Nordtveit, 2005b).

La experiencia de los programas funcionales es diversa. Algunos simultanean las actividades de alfabetización con las de generación de ingresos, y otros las organizan por separado. Los cursos de alfabetización pueden ir seguidos de actividades

11. Los enfoques basados en las competencias siguen los métodos de memorización y de presentaciones efectuadas con ejemplos en la pizarra que se utilizan en muchas escuelas.

12. La Iniciativa REFLECT (acrónimo de “Regenerated Freirean literacy through empowering community techniques”) [Alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria] combina los métodos participativos con los freirianos. Esta iniciativa se inició con una serie de proyectos piloto ejecutados en Bangladesh, Uganda y El Salvador en 1995, y desde entonces ha sido adoptada por más de 350 organizaciones en más de 60 países.

Recuadro 9.2 Tres respuestas al “Mother Manual” del Programa REFLECT en Asia Meridional

En **Nepal**, los programas de alfabetización basados primordialmente en la utilización de abecedarios publican desde hace muchos años manuales o guías destinados a los alfabetizadores. Se han hecho inversiones considerables para preparar esos manuales, pero muchas menos para capacitar mejor a los alfabetizadores rurales que están llamados a dirigir con muy poca ayuda los centros de alfabetización, después de haber recibido una formación sumaria por espacio de unas dos semanas. Esto hace que, a la hora de ejecutar los programas, se tropiece con problemas de deserción de los educandos y resultados insuficientes que desilusionan rápidamente a los alfabetizadores y les conducen a abandonar sus funciones.

En el *Mother Manual* del programa REFLECT se propone que un equipo local se encargue de preparar el manual destinado a los alfabetizadores locales, contratarlos y formarlos para que lo utilicen. En Nepal no se ha aceptado esta propuesta por temor a elaborar otro manual más, análogo a los ya existentes, y crear una situación en la que se recomiende a sus usuarios qué es lo que deben hacer sin que estén en condiciones de hacerlo. Se ha hecho hincapié sobre todo en la formación de los alfabetizadores para que aprendan, asimilen y hagan suyos los conceptos y métodos del programa REFLECT.

En cambio, en **Bangladesh** el *Mother Manual* y el manual del programa piloto de REFLECT se han utilizado masivamente para la elaboración de manuales locales con pocas variantes o adaptaciones. Hoy en día se hace hincapié en la diversificación, lo cual induce a pensar que la importancia concedida a un “manual definitivo” distorsionaba los principios conceptuales básicos del propio manual.

En la **India** se aplica un método intermedio. Los alfabetizadores elaboran sus propios manuales, adaptados a la situación local durante su formación inicial y permanente. Una vez introducidos los instrumentos básicos de participación, los adaptan para tratar los problemas esenciales a nivel local elaborando sus propios manuales. Al ser los autores de éstos, los alfabetizadores muestran menos propensión a considerarlos perfectos y están en mejores condiciones para adaptar el método a contextos particulares. Las guías que elaboran se presentan en forma de un cuaderno de hojas sueltas que se puede actualizar y revisar sin que llegue a ser un texto inamovible o fosilizado.

Fuente: Gautam (1998).

encaminadas a la generación de ingresos. Al parecer, un error bastante frecuente es el que consiste en combinar ambos aspectos en un lapso de tiempo demasiado breve y con educadores insuficientemente calificados para abordarlos. Cada uno de esos elementos exige un tiempo de aprendizaje suficiente y, además, se debe establecer una colaboración intersectorial o multisectorial a fin de que un determinado grupo de educandos disponga de educadores distintos para esos dos componentes diferentes (Oxenham y otros, 2002). También parece más fácil ofrecer una formación para actividades susceptibles de generar ingresos a aquellas personas que ya están básicamente alfabetizadas.

La utilización de abecedarios y manuales de alfabetización, que es corriente en muchos programas, puede llegar a ser demasiado rígida (Riddell, 2001).¹³ Los abecedarios y manuales de excelente calidad y su adaptación por parte de educadores bien formados siguen siendo esenciales para el éxito de los programas de alfabetización, pero los materiales didácticos demasiado preceptivos con un enfoque “de arriba hacia abajo” y poco acordes con las prioridades y necesidades locales tienen un valor limitado. El *Mother Manual* del Programa REFLECT de Ayuda en Acción se ha elaborado con miras a que constituya un recurso susceptible de generar nuevos manuales, elaborados a nivel local y pertinentes en los contextos en que se aplican. La experiencia de la aplicación de este planteamiento en Asia Meridional ilustra la importancia

que revisten tanto una aplicación flexible, destinada a satisfacer la demanda y ajustarse a las capacidades locales, como la coherencia entre el plan de estudios, la pedagogía y la formación (Recuadro 9.2).

Aun cuando los programas de alfabetización se ajusten a un enfoque bien concebido y basado en el uso de abecedarios, suelen tropezar con la insuficiencia de textos o la penuria de material didáctico. En Senegal, muchos cursos de alfabetización se imparten por oral. Los escasos libros disponibles no están concebidos y escritos adecuadamente. La falta de material de buena calidad es especialmente notoria en lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas. En esta disciplina, la insuficiencia de los resultados se debe en gran medida al material deficiente y los cursos de formación mediocres impartidos a los educadores, que no consiguen hacerles aprender la forma de enseñar por etapas y con claridad los distintos métodos de cálculo (Fagerberg-Diallo, 1999).

De hecho, el componente dedicado al cálculo en los planes de estudios de los programas de alfabetización suele ignorar –aún más que los componentes relativos a la lectura y escritura– el contexto real en que viven los educandos. Sin embargo, la gran mayoría de los adultos poseen competencias en cálculo, y más concretamente la aptitud para contar oralmente. Asimismo, han asimilado algunas estructuras matemáticas y poseen capacidades de cálculo mental más o menos adaptadas a la vida diaria. Estos conoci-

Los abecedarios y manuales de excelente calidad siguen siendo esenciales para el éxito de los programas de alfabetización.

13. Un abecedario es un libro de texto para los educandos, mientras que un manual es un compendio destinado a los mediadores. Ayuda en Acción sostiene que en muchas ocasiones la utilización de manuales no ha ayudado a los mediadores a impartir una enseñanza creativa. En efecto, este tipo de libro no es principalmente una guía de prácticas idóneas adaptadas al contexto, sino más bien un compendio de carácter preceptivo (Gautam, 1998).

mientos son importantes y deberían ser objeto de un estudio antes de elaborar el componente dedicado al cálculo en los planes de estudios, pero esto se suele hacer muy pocas veces (Archer y Cottingham, 1996a). No obstante, el cálculo escrito reviste una importancia considerable. Las personas son conscientes de los límites de su memoria en lo que se refiere al almacenamiento de números complejos y la gestión de las cuentas domésticas. Es necesario prestar más atención a la enseñanza del cálculo numérico en relación con las tareas sociales y los contextos que los educandos adultos deben afrontar realmente en la sociedad. Esto supone impartir a los alfabetizadores una mejor formación, basada en recursos del plan de estudios que les permitan incrementar sus competencias en cálculo (Coben y otros, 2003).

Los planes de estudios de los programas de alfabetización no están exentos de la influencia del llamado "plan de estudios oculto", un tema que se ha estudiado bien en el sistema de educación formal, pero que se ha descuidado mucho en lo que respecta a la alfabetización de los adultos.¹⁴ Como en cualquier actividad educativa, es preciso examinar el material didáctico para detectar qué imágenes, símbolos y mensajes son susceptibles de legitimar las desigualdades. Un análisis de los materiales de alfabetización realizado hace algunos años por Educación Mundial, una organización internacional no gubernamental, ha

mostrado que, a pesar de una utilización coherente de la terminología freiriana, los abecedarios perpetúan ideas de dependencia y subordinación (Kidd y Kumar, 1981, citados en Dighe 2004). En el Recuadro 9.3, se dan detalles sobre el "plan de estudios oculto" en los manuales de alfabetización, desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos.

En 1998, basándose en una experiencia llevada a cabo en la India, la Oficina de la UNESCO en Bangkok determinó seis aspectos importantes de los planes de estudios de los programas de alfabetización: conciencia, funcionalidad, flexibilidad, diversidad, adecuación de la relación de aprendizaje y orientación de la acción. Esos aspectos establecen nexos entre los enfoques basados en las competencias, tanto las funcionales como las transformativas. Hacen hincapié en la pertinencia contextual, pero dejan un margen para las aspiraciones de promoción social y económica. Admiten la necesidad fundamental de que se dé una coherencia entre *qué* es lo que se enseña y aprende y *cómo* se enseña y aprende.

La pedagogía para adultos

Enseñar a los adultos no es lo mismo que enseñar a los niños. El estudio del aprendizaje de los adultos, denominado "andragogía", sostiene que éstos:

- necesitan saber por qué deben aprender una cosa, antes de empezar a aprenderla;
- se consideran responsables de su vida y necesitan que los demás les traten teniendo en cuenta esto;
- llegan a las actividades educativas trayendo consigo toda una serie de experiencias de la vida;
- están dispuestos a aprender cómo se debe hacer frente con eficacia a situaciones de la vida real;
- se centran en el desempeño de tareas o la solución de problemas, a diferencia de los niños escolarizados a los que se orienta al aprendizaje de disciplinas; y
- están estimulados por motivaciones extrínsecas, por ejemplo la obtención de un mejor empleo, un ascenso profesional y un aumento de salario; y aún más por motivaciones intrínsecas, por ejemplo la adquisición de una mayor autoestima, el logro de una mejor calidad de vida, la asunción de más responsabilidades y la obtención de una mayor satisfacción personal en su vida laboral (Knowles, 1989, citado en Dighe, 2004).

Todos esos elementos son esenciales y ponen de relieve la importancia que revisten para los adultos los métodos didácticos participativos y centrados en el educando, que se traducen en diversos paradigmas de aprendizaje (véase, a este respecto, el Recuadro 9.4).

14. La mayoría de los trabajos de investigación existentes sobre la transmisión y reproducción selectiva de valores y creencias ponen de relieve de qué manera se manifiestan las desigualdades entre clases, etnias y sexos en el contenido y la organización del plan de estudios escolar (Apple, 1996).

Recuadro 9.3 La cuestión de la igualdad entre los sexos en el "plan de estudios oculto"

El contenido de los manuales elementales de lectura se caracteriza por imágenes y temas repetitivos. Un estudio efectuado en la India muestra que estos libros ignoran la condición de trabajadora productiva de la mujer y se centran exclusivamente en sus funciones de mujer y esposa. Los manuales consolidan la definición tradicional de la mujer y propagan el ideal de una mujer india pasiva, sumisa y sacrificada. No se había hecho nada en esos manuales para tratar de poner en tela de juicio la división del trabajo entre ambos sexos, ni tampoco las prácticas discriminatorias contra la mujer en la sociedad (Bhasin, 1984; y Patel, 1987).

Un investigador expresa en estos términos su opinión sobre un manual de alfabetización para adultos utilizado en Egipto: "He hojeado la totalidad del libro buscando imágenes de la mujer y sólo he encontrado una, a pesar de que cada relato iba acompañado de una ilustración. En esa imagen las mujeres estaban embarazadas o iban con niños, o ambas cosas a la vez. Pregunté de qué trataba el relato y me dijeron que se refería a la planificación familiar. Así, se ignoraban por completo tanto las faenas agrícolas realizadas por la mujer egipcia como su variada participación en la mano de obra remunerada, la preparación de comidas, las labores domésticas, la fabricación de cerveza y los demás tipos de trabajo que desempeñan" (Greenberg, 2002).

Fuente: Dighe (2004).

Recuadro 9.4 Paradigmas del aprendizaje centrado en el educando con miras a la alfabetización

■ El aprendizaje crítico

El enfoque feminista del aprendizaje

Basándose en las ideas del aprendizaje crítico, los teóricos feministas de la educación afirman que la importancia otorgada a la opresión de clase ha hecho que no se preste la adecuada atención a los sistemas de opresión basados en el sexo, la raza u otros factores mixtos (Dighe, 2004). A este respecto, no se ha mostrado suficiente interés por saber cómo las mujeres aprenden y con qué obstáculos tropiezan en su aprendizaje. Es de sobra conocido que, al empezar o reanudar las clases y actividades de los programas de educación, las mujeres carecen de la suficiente autoestima y necesaria confianza en sí mismas. Para aprender con eficacia, tienen que saber que son inteligentes y capaces de adquirir conocimientos. Por lo tanto, se debe formar a los educadores para transmitan una información positiva y constructiva, susceptible de fortalecer esa confianza. Los trabajos de investigación empiezan a demostrar que las mujeres parecen obtener mejores resultados en contextos de aprendizaje en los que se valorizan las formas de conocimiento emanadas de la experiencia de la vida (Belenky y otros, 1986). En la India, en el contexto del programa de educación para la igualdad de la mujer denominado Mahila Samakhya, las educandas han creado su propio material de aprendizaje basándose en sus propias experiencias. La organización feminista india Nirantar ha preparado, en colaboración con aldeanas, un plan de estudios estructurado en torno a cuestiones que afectan a sus vidas (Windows to the world, 1997; y Dighe, 2004).

El enfoque cultural del aprendizaje

Este enfoque sostiene que las teorías tradicionales sobre el aprendizaje de los adultos descuidan algunas formas de adquisición de conocimientos adaptadas a personas de distintas etnias y clases sociales, desempleados, etc., y considera además que la cultura es un elemento medular en la configuración de los procesos educativos. La forma en que las personas piensan, comunican, aprenden y establecen vínculos con los demás es un producto de los sistemas de valores de sus hogares, comunidades y culturas. Las personas oriundas de culturas diferentes tienen formas de pensar y aprender distintas (Dighe, 2004). Los trabajos de investigación etnográficos (Street, 2001b) pueden conducir a la elaboración de planes de estudios distintos de los existentes en los programas tradicionales. Los “conocimientos básicos locales” utilizados a diario por los grupos marginados contribuyen a identificar capacidades de adquisición de competencias cognitivas específicas centradas en tareas inmediatas. Una ilustración de esto la constituyen las etnomatemáticas, que ponen de manifiesto la existencia de métodos autóctonos de adquisición de competencias de cálculo. Por ejemplo, en las zonas rurales del Estado de Tamil Nadu (India) hay muchos analfabetos que poseen competencias muy avanzadas en materia de cálculo, en especial la capacidad para elaborar esquemas geométricos complejos (Rampal y otros, 1997; y Recuadro 6.4 del presente Informe).

Por deseables que sean esos métodos pedagógicos en principio, su éxito depende en gran medida de las competencias y capacidades de los alfabetizadores, así como de la calidad de su formación. Una de las lecciones sacadas de la mayoría de los análisis efectuados es que se debe tratar a los adultos con respeto y paciencia. Otra lección es que existe un mayor riesgo de que los alfabetizadores “caigan con mayor facilidad en los métodos que conservan en su memoria desde la época en que efectuaron su propia experiencia escolar”, cuando el enfoque de aprendizaje escogido no está a su alcance (Lind y Johnston, 1990).

La mayor parte del debate sobre esta cuestión se refiere a la lectura, la escritura y el texto escrito. Tal como se ha señalado, aunque el cálculo se suele considerar un componente importante de la alfabetización, en la práctica se concede mucha menos atención a los métodos de enseñanza y aprendizaje de esta materia.

La enseñanza y el aprendizaje de competencias visuales en lectura se suelen descuidar también. Las investigaciones realizadas en este ámbito han puesto en tela de juicio la hipótesis de que los carteles y prospectos con imágenes se comprenden más fácilmente que las palabras. Las perso-

nas que no tienen contacto frecuente con imágenes en dos dimensiones y no están familiarizadas con sus elementos convencionales pueden estimar que son caóticas y que su perspectiva da lugar a confusiones, o considerar que los dibujos y los relatos a base de viñetas contienen demasiadas convenciones “extrañas”, por ejemplo los globitos y las flechas.¹⁵ Se ha observado lo siguiente:

“Se aprende a leer imágenes de la misma forma en que se aprende a leer las páginas de un libro. Este fenómeno no ha sido objeto de un reconocimiento suficiente, porque el aprendizaje de la lectura de imágenes es un proceso informal. Este proceso es automático en las sociedades donde se presenta a diario una gran variedad de imágenes por conducto de vectores muy diversos. En los entornos sociales donde no existe una tradición pictórica, o donde las representaciones de este tipo son escasas, [...] el proceso informal de aprendizaje de la lectura de imágenes no se da” (Fuglesang, 1982, citado en Archer y Cottingham, 1996a).

Aunque hay poderosos argumentos en favor de los programas participativos y centrados en el educando, está muy extendido el enfoque formal de una alfabetización centrada en la enseñanza de “competencias básicas” específicas en materia

El éxito de los métodos pedagógicos depende en gran medida de las competencias y capacidades de los alfabetizadores, así como de la calidad de su formación.

15. Véanse, por ejemplo, Murray Bradley (1994) y Fuglesang (1982), citados en Archer y Cottingham (1996a).

En el Programa Nacional de Alfabetización de Namibia, en los años noventa, la mayoría de los educandos y de los alfabetizadores eran mujeres.

de lectura, escritura y cálculo.¹⁶ Se considera que el dominio de esas competencias es una forma de alfabetización que se puede generalizar, haciéndola extensiva a distintos contextos. La calidad se define en función de la rapidez y eficacia del aprendizaje de las competencias básicas. La eficacia es importante, porque muchos educandos sólo pueden asistir a los cursos durante un número determinado de horas (Beder, 2003). Esta filosofía es evidente en la primera fase del Programa Conjunto de Promoción de la Educación Básica para todos los Niños Malgaches ejecutado en Madagascar.¹⁷

En el ámbito de las ciencias cognitivas se han efectuado trabajos de investigación sobre los enfoques relativos a la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo (en particular, en lectura) que están basados en la eficacia. Esos trabajos tienen en cuenta características importantes de la memoria humana, un ámbito poco conocido por los alfabetizadores. De su examen se desprenden tres cosas: que han progresado los conocimientos sobre la manera en que el cerebro trata los mecanismos de adquisición de la lectura; que los ejercicios de lectura cada vez más rápidos incrementan la memorización de los mensajes y de su contenido; y que la escasa familiarización de los educadores con estos temas y las correspondientes técnicas es un factor que contribuye a la relativa ineficacia de muchos programas de alfabetización (Abadzi, 2003a y 2004).

La organización de grupos de aprendizaje

Para que sean eficaces los programas de alfabetización, es fundamental que permitan tanto a las mujeres como a los hombres participar en ellos con arreglo a modalidades y horarios adaptados a sus necesidades y situaciones concretas. Los educandos adultos son en gran medida participantes voluntarios. Las exigencias de la vida laboral y familiar pueden tener una incidencia en su participación y provocar deserciones en los cursos. El carácter cíclico de la vida rural determina los

momentos en que es más práctico invertir en el aprendizaje. Al mismo tiempo, cabe señalar que los adultos tienen razones pragmáticas y precisas para acudir a los cursos de alfabetización, y que dejan de participar en ellos cuando tienen la convicción de haber alcanzado sus objetivos, o cuando el programa no satisface sus necesidades.

Algunos observadores han utilizado las tasas de deserción como indicadores de la ineficacia de los programas (Abadzi, 2003a). Se debe proceder a una medición cuidadosa de esas tasas, ya que puede ser corriente que la presencia de los educandos sea irregular o intermitente. Cualquiera que sea la situación, las estrategias de organización deben promover la agrupación adecuada de los educandos, la organización de los horarios en función de sus necesidades y la elección de un sitio acogedor y adaptado.

Las consideraciones vinculadas a la igualdad entre los sexos revisten una importancia considerable. En sociedades en las que se da por supuesto que los hombres son los que adoptan las decisiones clave en la familia, la obtención de su consentimiento para que sus mujeres e hijas puedan acudir a los cursos de alfabetización suele ser tan importante como la tarea de suscitar el interés de éstas. Es asimismo importante comprender las limitaciones de índole cultural que pesan sobre ellas. En algunas regiones rurales de Marruecos, por ejemplo, un marido puede quedar en una posición desairada si su mujer acude a cursos que son impartidos por alfabetizadores de sexo masculino, o que no ofrecen determinadas garantías. En la mayoría de los casos, los maridos no se oponen activamente a la participación de sus mujeres en los cursos, pero exigen que éstos se ajusten a las prácticas y convenciones sociales comunitarias. Cuando no se dispone de alfabetizadores de sexo femenino, se pueden organizar los cursos en una mezquita o en el domicilio de un dirigente respetado de la comunidad (Bougroum, 2005).

En Uganda, la formación de alfabetizadoras es una exigencia fundamental para proporcionar instrucción a las educandas potenciales, sobre todos en las zonas más rurales y conservadoras. Según los planes actuales, es necesario formar 40.000 alfabetizadores y la mitad por lo menos han de ser mujeres, a fin de hacer frente a una situación en la que el 70% de los educandos adultos son de sexo femenino, mientras que la mayoría de los alfabetizadores en funciones son hombres (Okech, 2005). En cambio, en el Programa Nacional de Alfabetización de Namibia, en los años noventa, la mayoría de los educandos y de los alfabetizadores eran mujeres. (Lind, 1996). En este caso, los hombres se mostraron poco proclives a participar en los cursos debido al número considerable de

16. La abundante bibliografía dedicada a los métodos convencionales de enseñanza de la lectura y la escritura a los niños no se examina aquí, más allá del reconocimiento de la distinción entre, por una parte, un aprendizaje de la lectura que hace hincapié al principio en los distintos elementos de las palabras y sus sonidos como coadyuvantes para reconocerlas y, por otra parte, la utilización de palabras o unidades lingüísticas más importantes para hacer hincapié desde el principio en el significado de lo que se lee. Véase Gray (1969).

17. Este programa, patrocinado por las Naciones Unidas y el gobierno de Madagascar con la asistencia y coordinación técnicas de la UNESCO, permite a los niños sin escolarizar y los adultos analfabetos terminar el ciclo tradicional de la enseñanza primaria en 10 meses, en vez de en cinco años. Los adultos y los adolescentes asisten a cursos de "alfabetización funcional intensiva para el desarrollo". En los cursos del periodo inicial de 48 días, los educandos se familiarizan con la lectura, la escritura y el cálculo. Un segundo periodo de 36 días se centra en la formación básica de carácter técnico y profesional. Una evaluación efectuada a mitad del programa ha mostrado que un 76,4% de los que terminaban la primera fase se podían considerar alfabetizados y que un 35,5% alcanzaban un nivel avanzado (UNESCO, 2004c).

mujeres que asistían a ellos. Además, la participación en el programa se consideraba una actividad femenina, al estar centrado en la crianza de los niños, la nutrición y la salud.

Aunque el análisis relacionado con la igualdad entre los sexos es esencial, también es importante prestar atención a la edad de los educandos, sus experiencias de aprendizaje anteriores y otros factores socioculturales. El Programa de Educación Básica Alternativa realizado en Karamoja (Uganda) está destinado a los adultos y los niños, aunque estos últimos sean sus principales destinatarios (Okech, 2005). En un estudio ugandés se ha puesto de manifiesto que había división de opiniones entre los educandos con respecto a la cuestión de saber si era deseable que las clases fuesen homogéneas (Recuadro 9.5).

La duración de la instrucción debe ser flexible, esto es, suficientemente larga para alcanzar los resultados convenidos y suficientemente breve para limitar tanto la asistencia irregular a los cursos como las deserciones (Lind y Johnston, 1996). En Burkina Faso, los horarios lectivos se ajustan a las necesidades de los participantes. Asimismo, se organizan guarderías infantiles para que las madres puedan concentrarse en sus cursos (Napon y Sanou/Zerbo, 2005). En Eritrea, se programan los cursos en distintas épocas del año para adaptarse a las características del clima y la actividad agrícola. En las zonas rurales, los cursos suelen ser de seis meses, a razón de dos horas diarias durante cinco días de la semana. En las comarcas más apartadas, donde la población suele ser nómada y estar dispersa, la duración de los cursos es más reducida. Los cursos impartidos a la población de las zonas urbanas y los soldados del ejército son diarios y duran todo el año (Ghebregzghi, 2003).

Como los contextos son tan diferentes, no es fácil determinar elementos de referencia generales para la duración, los horarios y la intensidad de los programas de alfabetización. Según datos acopiados en Bangladesh, Ghana y Senegal, la mayoría de los programas de alfabetización de adultos tienen una duración que oscila entre 300 y 400 horas (Oxenham, 2004b). Otro estudio ha llegado a resultados análogos en lo que respecta a los programas de alfabetización inicial, pero llega a la conclusión de que sería deseable impartir 600 horas de cursos para que las competencias adquiridas en lectura y escritura puedan mantenerse duraderamente (Campaña Mundial por la Educación [CME]/Ayuda en Acción Internacional, 2005).¹⁸

La distribución de esas horas representa otro problema. De las respuestas de los directores de programas de alfabetización que contestaron a la encuesta realizada por CME y Ayuda en Acción se

Recuadro 9.5 Opiniones sobre la composición de los grupos de aprendizaje en Uganda

Algunos educandos estimaron que los cursos funcionaban mejor cuando los participantes eran de la misma edad y medio social: "La mayoría de los educandos éramos mujeres de 30 a 40 años. Interveníamos libremente en los cursos y podíamos plantear a nuestros instructores cuantas preguntas deseábamos formular". En cambio, otros educandos estimaron que la mezcla de edades representaba una ventaja: "La diferencia de edad fue un factor de cooperación y aprecio entre nosotros, ya que los más jóvenes ayudaban a los más viejos y viceversa". No obstante, en el último grupo algunos percibieron la diferencia de edad como un obstáculo para el aprendizaje. Los más jóvenes manifestaron que los viejos les retrasaban y éstos, a su vez, observaron que "algunos varones jóvenes se mostraban obstinados y se negaban a establecer una relación recíproca con nosotros, aduciendo que los viejos éramos rígidos". Los participantes más jóvenes no se sentían a gusto cuando se abordaban algunos temas relacionados con la familia. Algunos tenían la impresión de que los grupos de aprendizaje sólo iban a ayudar a los adultos de más edad. Algunos educandos sugirieron que sería preferible prever días o cursos separados para los distintos grupos de edad, organizando por ejemplo, dos clases a cargo de sendos alfabetizadores: una para los educandos mayores y los más lentos; y otra para los más jóvenes y los más rápidos. Otro de los temas mencionados por los educandos fue el de la confianza en sí mismo: "Son siempre los viejos los que contestan a las preguntas. Los jóvenes son siempre tímidos. Los que han ido a la escuela tienen más capacidad de razonamiento que los que no hemos ido. En todo lo relacionado con el hogar, por ejemplo la cocina, son las mujeres las que siempre contestan".

Fuente: Carr-Hill (2001).

dedujo que la duración total de 16 programas era superior a dos años, por término medio, con una fase de alfabetización inicial de 9 a 12 meses, y la duración de los 20 programas restantes oscilaba entre 18 y 30 meses.¹⁹

Otro factor fundamental es la regularidad de los cursos. La encuesta de CME y Ayuda en Acción indica que el esquema más corriente es el que consta de dos o tres sesiones semanales. Por otra parte, esa encuesta ha llegado a la conclusión de que una práctica idónea en los programas de buena calidad es la consistente en impartir cursos de unas dos horas de duración dos o tres veces a la semana, por espacio de dos o tres años. No obstante, muchos programas tienen dificultades para aplicar una práctica semejante, sobre todo por falta de fondos y/o porque dependen de la ayuda de donantes externos que está vinculada a proyectos específicos de una duración limitada (CME/Ayuda en Acción, 2005).

Por lo que respecta a los lugares en que se impartan los cursos de alfabetización, una encuesta reciente efectuada en Rwanda ha observado que éstos suelen tener lugar en condiciones nada óptimas. "Los cursos se imparten en iglesias o mezquitas (33%), en oficinas (26%), en escuelas (13%), al aire libre (13%), en un refugio específico

18. La encuesta CME/Ayuda en Acción ha agrupado datos procedentes de 67 programas ejecutados en 35 países, en los que participan cuatro millones de educandos en total. Diversos especialistas en alfabetización del mundo entero estimaron que esos programas eran de buena calidad. Cincuenta eran ejecutados por ONG y 36 contaban con más de 300 grupos de aprendizaje.

19. Los programas se suelen dividir en fases de alfabetización y postalfabetización, de ahí que la integración de los datos no sea fácil. Como la encuesta se ha centrado en las "horas de contacto" de la fase inicial, pero no en las de la fase de postalfabetización, los datos relativos a la duración total de los programas de buena calidad son incompletos.

La biblioteca es un sitio ideal para ofrecer programas de alfabetización familiares, porque cuenta con material y servicios para todos los grupos de edad y todos los niveles de lectura.

(6%), en casa de un particular (4%) o en otros sitios (4%). Desde el punto de vista de la accesibilidad y el equipamiento, se estima que sólo un 32% de los lugares son adecuados” (MINEDUC, 2005).

Para las mujeres que asisten por primera vez a los cursos, es esencial que el entorno de éstos esté exento de peligros. En la India, la realización del Programa para el Desarrollo de la Mujer en el Estado de Rajastán (Sharma y Srivastava, 1991; y Patel, 1991) y la del Programa “Mahila Samakhya” en el distrito de Banda del Estado de Uttar Pradesh (Nirantar, 1987) permitieron comprobar que la organización de campamentos de alfabetización donde las mujeres permanecen por espacio de 10 días constituía una estrategia eficaz para su alfabetización. Esos campamentos les permiten aprender en un entorno donde no están sometidas a la presión de sus responsabilidades domésticas. No obstante, para enseñar a leer y escribir a las que no pueden dejar sus hogares es necesario organizar cursos con horarios adaptados en centros de alfabetización, utilizando métodos didácticos innovadores y material pedagógico centrado en el educando (Patel, 2001).

Aunque no suelen disponer de recursos suficientes, las bibliotecas y centros de aprendizaje comunitarios pueden ofrecer un acceso fácil a todos los materiales de aprendizaje que se necesitan para organizar un programa de alfabetización de adultos, por ejemplo libros impresos o grabados sonoramente, revistas para todos los niveles de lectura, periódicos y videocintas. También pueden ofrecer el espacio que necesitan los educandos y sus tutores. Además, suelen estar situadas en lugares céntricos y se puede acceder a ellas por medio de los transportes públicos. Los adultos con escaso nivel de alfabetización suelen tener a menudo un mal recuerdo de la escuela y una actitud negativa con respecto al sistema de educación formal, pero se les puede invitar a las bibliotecas para que participen en actividades que no estén estrictamente centradas en textos impresos, por ejemplo conferencias, proyecciones de películas o grupos de discusión, a fin de facilitar los primeros pasos de su retorno al aprendizaje. En Botswana, se han creado salas de lectura en las aldeas que ofrecen servicios bibliotecarios para ayudar a los graduados de los cursos de alfabetización impartidos en zonas rurales que no disponen de bibliotecas tradicionales. La biblioteca es un sitio ideal para ofrecer programas de alfabetización familiares, porque cuenta con material y servicios para todos los grupos de edad y todos los niveles de lectura. En Eslovenia, las bibliotecas públicas han permitido la realización de actividades de aprendizaje permanente de carácter intergeneracional en las que han participado conjuntamente

niños, jóvenes y adultos, pudiendo aprender así unos de otros e intercambiando sus conocimientos, experiencias y puntos de vista (Adams y otros, 2002).

Los alfabetizadores²⁰

Las personas que animan los cursos y grupos de aprendizaje tienen una importancia esencial para el éxito de los programas de alfabetización de adultos. “Es obvio que la calidad y la eficacia de todo programa de educación de adultos dependen esencialmente de los que “van al tajo”, esto es, de los instructores o animadores que imparten los cursos. Son ellos realmente los que enseñan a los educandos y establecen una interacción con ellos” (John Oxenham, citado por Rogers, 2005). Sin embargo, forman uno de los grupos de educadores que menos apoyo reciben en todo el mundo. Su remuneración regular –si es que perciben alguna– suele ser escasa y, además, no gozan de seguridad en su empleo ni de muchas posibilidades de formación profesional, ya sea inicial o permanente. Con estas pobres bases, resulta difícil mejorar notablemente la alfabetización de los adultos. Si no se toma en serio el perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores y sus formadores, el progreso hacia sociedades más alfabetizadas será muy limitado.

Los alfabetizadores forman un grupo heterogéneo. Muchos de ellos proceden de las comunidades en las que se ejecutan los programas de alfabetización. Se pueden dividir *grosso modo* en cuatro grupos:

- El personal local sin calificación oficial, contratado temporal y ocasionalmente, forma el grupo más numeroso de los cuatro. Muchos alfabetizadores pertenecientes a esta categoría carecen de una experiencia anterior en el campo de la enseñanza.²¹ Algunos no son remunerados. Forman parte de este grupo algunos estudiantes que efectúan este tipo de trabajo para obtener equivalencias en el marco de programas de educación formal. Las personas pertenecientes a esta categoría pueden haber recibido una educación formal limitada, aunque algunas de ellas poseen un buen nivel de educación.

20. Esta sección se basa en gran parte en un documento de referencia sobre la formación de formadores de alfabetizadores de adultos, que ha sido elaborado por Rogers (2005) para el presente Informe. Con arreglo a las definiciones presentadas en este documento, las personas que alfabetizan a los adultos (“mediadores”, “animadores”, “instructores”, “movilizadores”, “tutores”, etc.) se suelen designar en la mayoría de los casos con la expresión “alfabetizadores de adultos”, mientras que el término “docente” se utiliza sólo para designar a las personas que han recibido una formación y acreditación oficiales a fin de que ejerzan la docencia en el ámbito de la educación para adultos. El término “formador” se utiliza para las personas que se encargan de la formación de los alfabetizadores de adultos.

21. En la India, una encuesta de la Campaña de Alfabetización Total ha puesto de relieve que “más del 70% de los docentes voluntarios encuestados [...] no poseían ninguna experiencia previa de docencia en el ámbito de la alfabetización” (Rogers, 2005).

Recuadro 9.6 Enfoques de la formación de alfabetizadores

Los numerosos enfoques de la formación de alfabetizadores de adultos varían en función del tipo de éstos (por ejemplo, animadores voluntarios o con dedicación parcial sin calificación oficial, maestros de escuela calificados que trabajan con adultos después de su jornada laboral, educadores de adultos con calificación oficial y miembros de ONG sin calificaciones en el ámbito de la educación) y del tipo de formación recibida (formación no formal, sin titulación en la mayoría de los casos, o formal con titulación). Rogers (2005) agrupa sumariamente esos enfoques en dos categorías principales:

Formación de alfabetizadores de adultos

La existencia de una variedad considerable de programas de formación de alfabetizadores de adultos parece reflejar: a) las ideologías de los distintos proveedores de programas; b) las tentativas de la mayoría de éstos para adaptar los cursos a las necesidades que perciben en las personas que forman; c) el carácter voluntario de los cursos y la necesidad de atraer a los que se forman y conseguir que persistan. La mayoría de los cursos consisten en actividades intensivas de corta duración que se realizan de una sola vez y duran una o dos semanas, a tiempo más o menos completo.

Por regla general no se da una titulación. En Brasil, el programa Alfabetización Solidaria ofrece títulos, pero los alfabetizadores sólo pueden obtener empleo durante seis meses como máximo y no están en condiciones de obtener un certificado para llegar a ser oficialmente maestros. No obstante, en este país

hay otro programa en el que los alumnos que acaban los cursos de formación ofrecidos por la red interuniversitaria Unitrabalho obtienen un título de docentes especializados en la educación de adultos y jóvenes. Los programas que recurren a evaluaciones son muy escasos, aunque en Botswana y otros países africanos se somete a pruebas a los alfabetizadores para asegurarse de que son capaces de enseñar con eficacia.

Formación de docentes especializados en "educación y formación básica de adultos"

Los programas de este tipo pueden revestir dos formas principalmente: la formación de carácter institucional y el aprendizaje abierto y a distancia. Hay unos pocos programas que combinan estos dos aspectos. La mayoría de ellos ofrecen un certificado, un diploma y un título al cabo de uno, dos y tres años de formación, respectivamente, y se imparten en centros de formación permanente o enseñanza superior. Los cursos formales de este tipo están bien implantados en África Meridional y algunas partes de América Latina, mientras que en algunas zonas de Asia se han empezado a crear programas de educación no formal. En el África de habla francesa los cursos existentes de este tipo hacen hincapié en la psicología social. Se efectúan evaluaciones oficiales y se atribuyen calificaciones también oficiales. En este tipo de formaciones se puede reconocer la experiencia anterior de los cursillistas en el campo de la educación. En algunos casos existen nexos entre estas modalidades de formación y la formación impartida a los maestros de primaria.

Fuente: Rogers (2005).

Algunos miembros del personal de las ONG se prestan voluntariamente a ser alfabetizadores por intermedio de movimientos sociales y se comprometen a fondo con esta tarea.

- El personal de las ONG con dedicación plena o parcial a la alfabetización, u otro personal dedicado a tareas de desarrollo, por ejemplo el personal de programas de divulgación que realiza ocasionalmente una labor de alfabetización. Algunos miembros del personal de las ONG se prestan voluntariamente a ser alfabetizadores por intermedio de movimientos sociales y se comprometen a fondo con esta tarea (por ejemplo, en Sudáfrica y América Latina), mientras que a otros se les obliga a realizarla. Las personas que forman este grupo suelen poseer calificaciones en ámbitos distintos de la alfabetización de adultos.
- Los docentes con dedicación plena, empleados en otros sectores de la educación, que imparten cursos de alfabetización voluntariamente, o en el marco de sus funciones. Este grupo lo forman docentes calificados en distintos ámbitos de la alfabetización de adultos.
- Los educadores de adultos oficialmente calificados y empleados a tiempo completo en el marco

de programas más vastos de educación básica de adultos, de formación o de educación no formal. Teniendo en cuenta esta heterogeneidad de los alfabetizadores y la multiplicidad de objetivos característica de los programas de alfabetización, las estrategias nacionales de formación son sumamente variables. También es muy diversa la práctica de la formación –formal o no formal– cuando ésta existe (Recuadro 9.6). No obstante, hay algunos principios importantes, vinculados al grado de perfeccionamiento profesional y de motivación, en los que se basan los enfoques de buena calidad.

Perfeccionamiento profesional²²

Son relativamente poco abundantes los trabajos de investigación dedicados a la formación de los formadores de alfabetizadores. Los informes de evaluación –cuando los hay– inducen a pensar que la formación es un ámbito que adolece de insuficiencias importantes. Para que la formación se tome en serio, es necesario que las políticas tengan en cuenta “el promedio de competencias

²² Todas las citas directas de esta subsección se han extraído de Rogers (2005).

Los informes de evaluación inducen a pensar que la formación es un ámbito que adolece de insuficiencias importantes.

básico, el tipo y duración de la formación exigida para garantizar la adopción de hábitos didácticos adecuados y la probable necesidad de un examen periódico, un refuerzo y un apoyo moral". Una clave del éxito es la capacidad para trabajar en apoyo de la consecución de objetivos específicos de los programas. Cuando la formación general no se adecua a esos objetivos, la calidad de los resultados del aprendizaje se estancará en el mejor de los casos, o declinará en el peor de ellos. Una formación formal y rígida, por ejemplo, tiene pocas posibilidades de ser útil para programas participativos destinados a promover actividades comunitarias. Incluso en los casos en que los proveedores de programas se encargan directamente de la formación, es frecuente que no se consiga solucionar el problema del desajuste entre los objetivos de los programas y la aptitud y capacidad de los alfabetizadores para alcanzar esos objetivos. La tendencia es un enfoque uniforme para todos los casos. En Bangladesh, por ejemplo, "una comparación de los planes de estudios, los métodos y los cursos de formación de las ONG y las instituciones gubernamentales no ha revelado diferencias fundamentales entre los distintos proveedores en lo que respecta a formación ofrecida a los mediadores locales".

Recuadro 9.7 Innovaciones en la formación de alfabetizadores de adultos

En 1994, un grupo de mujeres analfabetas fundó la Asociación de Educandos Adultos de **Zimbabue**. Con el correr del tiempo esta asociación ha llegado a adquirir en el campo de la formación de alfabetizadores una reputación tan excepcional que las personas formadas por ella son contratadas para las actividades de alfabetización del gobierno y las ONG. Este éxito, además de consolidar la notoriedad de la asociación, ha contribuido a reducir "el control hegemónico del gobierno sobre el plan estudios relativo a la alfabetización".

Otra innovación es la relacionada con la mejora de la educación impartida a los alfabetizadores. "En **Mozambique**, los alfabetizadores que han estado escolarizados hasta el séptimo grado pueden acceder al noveno grado mediante un curso a tiempo completo y, posteriormente, pueden recibir una formación de profesores de alfabetización y obtener un empleo de docentes a tiempo completo en el marco del programa".

El enfoque actualmente adoptado por el Programa REFLECT con respecto a la formación hace hincapié en la importancia que reviste el aprendizaje tanto para los formadores como para los participantes, contribuyendo a la creación de un entorno global propicio a la adquisición de conocimientos y poniendo de manifiesto la capacidad de todos ellos para crear conocimientos. Este enfoque abarca todos los tipos de formación, desde la orientación y formación inicial o previa para el ejercicio de la docencia —que suele durar 12 días, por regla general— hasta el apoyo continuo a los que ya la ejercen mediante los foros REFLECT, las visitas de intercambio y las sesiones de puesta al día sobre temas como el análisis de la igualdad entre los sexos o las competencias para desempeñar la función de alfabetizador.

Fuente: Rogers, 2005.

Otros datos empíricos inducen a pensar que, incluso cuando se han adoptado políticas de formación, su aplicación adolece de fallos. Por ejemplo, en el marco del Programa de Alfabetización Funcional de Adultos realizado por el gobierno de Uganda se pudo comprobar que la formación era "particularmente limitada". "Una gran parte de los educadores había recibido solamente una formación de tres días de duración y nunca se les había ofrecido la posibilidad de actualizar sus conocimientos y prácticas. Esta inadecuación de la formación es particularmente grave si se tiene en cuenta que el apoyo prestado por los supervisores es muy escaso. En la mayoría de los casos, [...] los propios supervisores no reciben formación especializada en educación de adultos y metodología de la alfabetización".

Al igual de lo que ocurre con los programas de alfabetización en general, la cuestión de la lengua que se ha de adoptar para impartir la formación es objeto de muchas controversias. La formación suele impartirse en una lengua aprobada a nivel nacional, que en muchos casos es también una lengua internacional. En cambio, los alfabetizadores efectúan siempre su trabajo en lenguas vernáculas. De ahí que "sea ardua y difícil la tarea de exigir a un instructor que reciba una formación en una lengua y la aplique en otra, sin que se le proporcione indicación alguna sobre la forma en que ese proceso puede funcionar". La formación en cálculo suele ser también muy poco frecuente. Los alfabetizadores deben estar en condiciones de superar los obstáculos culturales para enseñar matemáticas con arreglo a las normas locales, pero muy pocas veces se les enseña cómo tienen que hacerlo. Estos problemas ponen de relieve una vez más la necesidad absoluta de velar por que el contenido, las metodologías y los resultados esperados de la formación sean coherentes con los propósitos y objetivos de los programas y las necesidades en materia de alfabetización definidas en el plano local

El nexo entre la acreditación y la calidad de la enseñanza es importante, aunque ambiguo. El hecho de que los formadores de alfabetizadores posean calificaciones no significa que la enseñanza y el aprendizaje sean mejores forzosamente, sobre todo cuando dichos formadores carecen de experiencia directa en la alfabetización de los adultos.

No obstante, hay innovaciones interesantes en materia de formación (véase el Recuadro 9.7). El aprendizaje a distancia y las TIC constituyen un vector relativamente nuevo para la formación y la ayuda aportadas a los alfabetizadores. Una ventaja potencial de este enfoque estriba en que puede facilitar un perfeccionamiento profesional y un apoyo permanentes (Pennells, 2005).

Algunos programas de formación prevén una formación consistente en una actividad de seguimiento y un apoyo permanente, dos elementos que se consideran esenciales. “Cuando la formación inicial adolece de lagunas importantes, como suele ocurrir con la que se imparte a los docentes de jóvenes y adultos, la formación continua debe ser de un nivel muy alto si se quiere que les sirva de ayuda eficaz para mejorar los resultados de su docencia”. Las actividades de seguimiento pueden comprender la organización de reuniones mensuales de alfabetizadores de una zona determinada, de cursos para actualizar conocimientos y prácticas y de talleres regulares o intermitentes dedicados a temas específicos, así como el suministro de material de formación continua.

De los 60 programas que fueron objeto de la encuesta CME/Ayuda en Acción, más de un tercio ofrecían una formación consistente en una actividad de seguimiento o una actualización de conocimientos y prácticas cada tres meses. Otros 14 programas organizaban actividades formación una vez al mes por lo menos. En muchas de las respuestas a la encuesta se destacó que la formación formal consistente en un seguimiento revestía menos importancia que las estructuras no formales de apoyo que permiten a los educadores reunirse a intervalos regulares –a veces, semanales– en el inicio de los programas, y luego con más espaciamento a medida que éstos van cobrando arraigo. Esos encuentros permiten a los educadores no sólo compartir sus problemas con los colegas, sino también cobrar conciencia de que forman parte de una estructura más vasta (CME/Ayuda en Acción, 2005).

Es obvio que las políticas y prácticas nacionales en materia de alfabetización deben otorgar más atención de la concedida hasta ahora al perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores, así como al de sus formadores y supervisores. Fomentar la capacidad a largo plazo de las instituciones nacionales de investigación en el ámbito de la alfabetización puede facilitar la elaboración y prueba de planes de estudios para la formación, así como de materiales didácticos y estrategias de formación.

Incentivos y motivación

Las condiciones de empleo de los educadores de adultos son deficientes. Los alfabetizadores y formadores carecen de empleos con dedicación plena. El caso de Namibia es excepcional, ya que en este país todos los alfabetizadores disponen de contratos, aun cuando sean de duración anual y a tiempo parcial. En el plano mundial, la mayoría de los alfabetizadores “no tienen la garantía de poder seguir impartiendo otros cursos de alfab-

tización cuando terminen el que están efectuando, y esto se debe en parte al método adoptado, que consiste en no contratarlos a nivel de la administración central, sino a nivel de las comunidades locales” (Rogers, 2005). De aquí que la rotación de los alfabetizadores en sus puestos sea muy considerable y sistemática, con todas las repercusiones inevitables que esto acarrea para la calidad de los programas de alfabetización.

Otra cuestión, que guarda relación con la anterior –y es una de las más delicadas en el debate sobre las políticas de alfabetización– es la remuneración de los alfabetizadores. Aunque muchas campañas han encomiado el espíritu de voluntariado, en el caso de los programas de alfabetización con financiación insuficiente el recurso a alfabetizadores voluntarios no suele ser fruto de una determinada concepción ideológica del voluntariado, sino más bien de un imperativo económico.

La encuesta de CME y Ayuda en Acción sobre 67 programas de alfabetización del mundo entero ha mostrado que un 50% de los alfabetizadores que trabajaban en ellos percibía honorarios o un estipendio, un 25% cobraba el salario mínimo nacional y un 20% no recibía remuneración alguna. En la mayoría de los programas, los alfabetizadores percibían entre un 25% y un 50% del sueldo base de un maestro de primaria por el número de horas trabajadas, y en casi todos los demás menos del 25%. Con esos niveles de remuneración no es de extrañar que en muchos programas el ritmo de rotación de los docentes sea muy rápido (CME/Ayuda en Acción, 2005; y Rogers, 2005).

Como puede verse en el Cuadro 9.2, los programas de alfabetización ofrecen otras recompensas e incentivos a los educadores. Las ventajas que no son de índole material –por ejemplo, el reconocimiento de una mejor condición social– representan incentivos importantes, pero no necesariamente decisivos, para

Algunos datos empíricos inducen a pensar que, incluso cuando se han adoptado políticas de formación, su aplicación adolece de fallos.

Cuadro 9.2: Clasificación de los incentivos distintos del sueldo base, según los alfabetizadores de 67 programas

Incentivos principales	Mencionado en primer lugar*
Remuneración suplementaria en función de los resultados	8
Acceso al crédito	7
Acceso a una educación complementaria	8
Certificados de formación	8
Mejor condición social en la comunidad	11
Muestras de estima por parte de los educandos	20
Suministro de paquetes con alimentos	5

Nota: * Número de programas que mencionan el incentivo correspondiente en primer lugar, inmediatamente después del consistente en contar con un empleo regular remunerado.

Fuente: Campaña Mundial por la Educación/Ayuda en Acción Internacional (2005).

contar con los servicios de los educadores a largo plazo. A la hora de contestar a la pregunta sobre las inversiones que estiman prioritarias, los educadores encuestados mencionaron “el aumento de la remuneración de los alfabetizados” como una de sus tres preocupaciones primordiales, junto con la formación y el suministro de material de lectura (CME/Ayuda en Acción, 2005). Es obvio que se necesita adoptar a nivel nacional un enfoque más coherente de las remuneraciones de los alfabetizadores, que permita la diversidad de éstas e incite al pago de sueldos suficientes para poder vivir de ellos.

Las nuevas técnicas de aprendizaje

Además de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en los programas de educación formal para adultos en los que las competencias en informática y otros componentes de la “alfabetización digital” suelen constituir objetivos específicos del aprendizaje, las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia pueden brindar posibilidades importantes para la alfabetización permanente, informal y no formal, en el marco de los programas de educación básica para adultos y jóvenes, como lo muestran los ejemplos de cuatro países muy poblados (Recuadro 9.8).

Recuadro 9.8 Principales proyectos de enseñanza a distancia en cuatro de los países muy poblados del Grupo E-9

■ China

Público y objetivo: Educación básica de adultos (programas de equivalencias y educación no formal).

Proyecto, institución y fecha: Universidad por Radio-televisión de Liaoyuan (programas de televisión por satélite), 1986-1997.

Escala: Formación de 150.000 adultos rurales cada año, de los cuales 137.500 adquieren la calificación de trabajador agrícola especializado (“Certificado Verde”).

Resultados: Más de 2.000 horas de emisiones de formación sobre competencias prácticas de carácter profesional y técnico en medio rural.

■ India

Público y objetivo: Educación básica de adultos (programas de equivalencias y educación no formal).

Proyectos, instituciones y fechas: Escuela Nacional Abierta (ENA), 1989; y Proyecto de Educación Básica Abierta, 1999.

Escala (ENA solamente): En 1998-1999 había matriculadas unas 130.000 personas oriundas de casi todos los Estados y territorios de la Unión, y funcionaban 900 centros de estudios y 8 centros regionales.

Resultados:

- ENA: Cursos seleccionados por los educados en ámbitos escolares y técnicos de nivel elemental, y cursos para el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria destinados a personas de 14 a 29 años de edad pertenecientes a grupos desfavorecidos y, mayoritariamente, a las de edades comprendidas entre 18 y 24 años. Creación de centros de estudios en Dubai y Abu Dhabi. En 1998-1999 se editaron unos 6,5 millones de libros y en 1998 obtuvieron el certificado de nivel medio 140.796 estudiantes. Costo por educando: 10 dólares.
- Proyecto de Educación Básica Abierta: Programa de equivalencias para adultos.

■ México

Público y objetivo: Educación básica de adultos (equivalencias del nivel del primer ciclo de secundaria).

Proyectos, instituciones y fechas: Secundaria a Distancia para Adultos (desde 1998); programa Educación para la Sociedad (desde 1999); y Programa SEPA Inglés (desde 1998).

Escala:

- Educación para la Sociedad: Es de ámbito nacional y se difunde por conducto de la televisión privada.
- SEPA Inglés: Abarca 22 Estados y cuenta con 183 asesores y 9.000 usuarios repartidos en 358 grupos.

Resultados:

- Secundaria a Distancia para Adultos: Material impreso de autoaprendizaje, asesores y programas de televisión. Dos niveles –principiantes y adelantados– y cinco materias.
- Educación para la Sociedad: Programas televisivos sobre civismo destinados al público en general.
- SEPA Inglés: 61 programas televisivos de aprendizaje del inglés en cuatro niveles, sesenta casetes sonoras y 600.000 carpetas con material de autoaprendizaje.

■ Nigeria

Público y objetivo: Jóvenes y adultos nómadas (educación no formal).

Proyecto, institución y fecha: Programa de Educación para Nómadas, 1999.

Escala: Un año piloto en Kaduna.

Resultados: Grupos de escucha de emisiones de radio para la adquisición de capacidades básicas en lectura, escritura y cálculo; actividades generadoras de ingresos; divulgación agrícola; civismo; y competencias profesionales. Radio, cine ambulante, rotafolios, impresos y casetes sonoras. Seguimiento regular. Centros de divulgación y apoyo para el establecimiento de contactos y la difusión de materiales.

Fuente: Creed y Perraton (2001).

La enseñanza a distancia y las TIC pueden permitir la interacción y la práctica, propiciar el uso de material creado por los educandos, estimular la toma de conciencia y motivación de éstos, apoyar y formar a los alfabetizadores, facilitar la distribución de material e información a los centros de recursos, y acopiar información procedente de los centros de alfabetización y los educandos individuales acerca de los materiales y programas disponibles (Pennells, 2005). Sin embargo, cabe señalar que no es muy frecuente que los programas de alfabetización de adultos se ejecuten recurriendo exclusivamente a la enseñanza a distancia y las TIC, ya que éstas se utilizan sobre todo como elementos de apoyo de los programas convencionales, tal y como se puede observar en el caso de Cuba (Recuadro 9.9).

Algunos autores sostienen que el acceso a las TIC no garantiza que su uso sea pertinente o propicie la autonomía. La verdadera problemática estriba en pasar de la cuestión de adquirir competencias técnicas a la de abordar “de qué manera las tecnologías digitales pueden capacitar a las personas y los grupos para acometer prácticas sociales específicas” (Hayes, 2003). Hacer hincapié en la enseñanza o adquisición individual de conocimientos y prácticas relativos a las TIC podría acentuar la “brecha digital”, en vez de reducirla. Habida cuenta de las limitaciones que se dan en materia pedagogía y recursos, las TIC y la enseñanza distancia ofrecen de inmediato más posibilidades para el perfeccionamiento profesional de los alfabetizadores que para los programas de alfabetización propiamente dichos.

En muchos contextos, las disparidades en el acceso a las TIC restringen su utilización. La mayoría de las personas susceptibles de ser alfabetizadas no tiene ni siquiera acceso a la red de distribución eléctrica y mucho menos a las nuevas tecnologías. La utilización de las TIC y otros medios electrónicos en la alfabetización debe examinarse, por lo tanto, en su contexto (Recuadro 9.10). A este respecto, cabe señalar que el método “Yo, sí puedo”, concebido y elaborado por Cuba, ofrece un ejemplo muy interesante de utilización de la radio, la televisión, casetes sonoras y videocintas como componentes fundamentales de un programa de alfabetización.

La lengua de alfabetización

Las políticas nacionales deben tener en cuenta el contexto lingüístico de las actividades encaminadas a la adquisición y el mantenimiento duradero de las competencias básicas en lectura y escritura. Para esas actividades existen metas y estrategias muy diferentes, tal como se indica con detalle en el Capítulo 8. Las políticas de alfabetización que

Recuadro 9.9 El método “Yo, sí puedo” de Cuba

El método “Yo, sí puedo” tiene sus raíces en la campaña de alfabetización iniciada en Cuba en 1961. Su principio básico consiste en la utilización de emisiones de radio y televisión y videocintas como método integrador para alfabetizar a todos. En principio, un educando puede adquirir un nivel elemental de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en 65 sesiones de dos horas diarias como máximo, escalonadas a lo largo de dos meses. A los educandos se les enseñan los rudimentos de la lectura y la escritura por intermedio de las cifras, ya que el método parte de la base de que están familiarizados con ellas a causa de las transacciones monetarias que efectúan a diario.

En cada sesión se proyecta una videocinta de 30 minutos de duración para formar simultáneamente al alumno y al alfabetizador. Luego, un manual del alfabetizador y un cuaderno de ejercicios del alumno sirven de guías para la exploración (reflexión), experimentación (práctica) y generalización (consolidación y evaluación de las competencias). Los alfabetizadores animan grupos que no cuentan con más de 20 alumnos y les invitan a reflexionar y opinar sobre las lecciones que pueden sacar de las videocintas para su vida personal, arraigando así al máximo el aprendizaje en un contexto concreto. Se están elaborando programas bilingües y biculturales, pero su duración será superior a dos meses. Dos factores esenciales para el éxito del método son la relación entre los educandos y el alfabetizador y la asistencia regular a las sesiones. Ambos elementos permiten la identificación con el contexto sociocultural.

El método “Yo, sí puedo” se ha utilizado en proyectos piloto llevados a cabo en Argentina, Ecuador, México, Nueva Zelanda y Venezuela, donde se ha aplicado con éxito a nivel nacional, ya que entre julio y diciembre de 2003 un millón de personas aprendieron a leer y escribir con él. Más recientemente se ha utilizado en Bolivia, Mozambique y Nigeria. El promedio del costo por educando asciende a 33 dólares. En abril de 2005, la provincia ecuatoriana de Cotacachi fue declarada exenta de analfabetos después de haber aplicado este programa durante un año. Se estima que el porcentaje de éxito del método oscila en torno a un 90%.

Fuente: Cuban libraries solidarity group (2004); Juventud Rebelde (2005); y presentación de “Yo, sí puedo” efectuada el 29 de marzo de 2005 en la sede de la UNESCO, en París.

permiten aprender una lengua que facilita la comunicación diaria, así como los programas de alfabetización que imparten primero enseñanza en la lengua materna de los educandos y luego en una segunda lengua, ofrecen ventajas en el plano social, cognitivo, psicológico y pedagógico.

Una política multilingüe integradora tendrá en cuenta las necesidades de los grupos lingüísticos y los recursos disponibles, y presentará las siguientes características principales, aplicadas pertinentemente al contexto local (Robinson, 2005):

- Realización de estudios sobre la situación lingüística y sociolingüística para comprender qué lenguas se deben utilizar en el aprendizaje. Esos estudios comprenderán datos sobre la actitud de las comunidades hacia las lenguas que utilizan.
- Evacuación de consultas con las comunidades locales con miras a establecer vínculos entre los proveedores de los programas de alfabetización y las instituciones locales, a fin de que esas

El método “Yo, sí puedo” se ha aplicado con éxito en Venezuela, ya que entre julio y diciembre de 2003 un millón de personas aprendieron a leer y escribir con él.

Recuadro 9.10 Una serie de medios de comunicación para la alfabetización

Decidir cuáles son los medios de comunicación más útiles y eficaces no sólo depende de apreciar su valor y las ventajas que ofrecen en el plano educativo, sino también de su costo, de la posibilidad de acceder a ellos y de su control.

Las infraestructuras de las telecomunicaciones y su utilización se desarrollan rápidamente. La popularización y relativa modicidad de los mensajes enviados por teléfono induce a pensar que se podría recurrir a ellos para difundir masivamente mensajes a los educandos y hacer que éstos se comuniquen entre sí y con formadores a distancia. Sin embargo, incluso los teléfonos móviles y los tiempos de conexión más baratos son inasequibles para la inmensa mayoría de los analfabetos, y no entra en el ámbito de los programas de alfabetización el suministrar esos medios a quienes participan en ellos. Muchas personas siguen excluidas del uso del teléfono móvil por toda una serie de impedimentos: el costo (incrementado por los derechos de importación, los impuestos y otros gravámenes estatales), los conocimientos técnicos, el suministro de energía eléctrica para recargar las baterías y el radio de cobertura de las redes. Además, el tipo de aprendizaje de competencias básicas que puedan facilitar la lectura y escritura de mensajes transmitidos por telefonía móvil es sumamente limitado, aunque potencialmente útil.

La radio sigue ofreciendo un buen potencial de utilización para el fomento de la alfabetización. Un programa de enseñanza interactiva por radio producido a nivel local y acompañado de un apoyo específico, también local, puede facilitar un compromiso en doble sentido entre los educandos y los proveedores de programas, sobre todo cuando los educandos potenciales están muy dispersos o son extremadamente móviles (por ejemplo, los nómadas).

Las casetes ofrecen un potencial aún mayor para una auténtica pedagogía multimedia y permiten enriquecer la enseñanza funcional en los cursos de alfabetización. En determinados casos podrían incluso servir directamente como instrumentos para la alfabetización básica. El apoyo que suministran se basa en una técnica bastante sencilla, aunque presuponga la existencia de un sistema de producción y distribución de las grabaciones. Es cierto que la utilización de las casetes exige visitas suplementarias de los coordinadores y supervisores locales para efectuar su distribución, pero esas visitas podrían aprovecharse para realizar otras actividades de apoyo profesional a los alfabetizadores.

En **Sudáfrica** se han iniciado experimentos de utilización de programas informáticos para la alfabetización con el concurso de un docente. Independientemente del potencial que pueda tener esa técnica en los países que pueden permitirse su utilización y proporcionar el apoyo logístico necesario, la alfabetización asistida por ordenador no es todavía una opción asequible que pueda aplicarse a gran escala en los países con tasas de alfabetización más bajas, donde se da una necesidad más apremiante de impartir programas de educación básica.

Aunque una gran parte de la población mundial no tenga acceso a la televisión, este medio de comunicación llega a públicos muy amplios en muchos países. Su utilización como vector de promoción de la alfabetización ofrece un potencial muy considerable.

Fuentes: Pennells (2005); y Lauglo (2001).

consultas desemboquen en aportes al aprendizaje y la buena administración y gestión de los programas a nivel local, sobre todo en lo que respecta a la elección de la lengua de alfabetización.

- Redacción y edición de material en el plano local para que sirva de base a un desarrollo duradero del entorno alfabetizado y una integración de los conocimientos locales como contenidos del aprendizaje.
- Consideración de las cuestiones específicas de la estructura lingüística y la utilización de la lengua para preparar el aprendizaje de una segunda –o tercera– lengua, de forma que se facilite el acceso a esas nuevas lenguas, ya sea en forma oral o escrita. En otras palabras, para el aprendizaje de lenguas suplementarias se deben tener en cuenta las características de las lenguas de los educandos, así como las competencias y conocimientos lingüísticos que éstos poseen.

Conclusión

La diversidad de los procesos de adquisición de la alfabetización, según el contexto y los antecedentes de los educandos y los educadores, plantea problemas técnicos en lo que respecta al plan de estudios y los enfoques didácticos, que exigen una atención mucho mayor por parte de los profesionales en el plano nacional. Los programas para adultos orientados hacia la alfabetización, o basados en las competencias que ésta proporciona, deben tener más en cuenta los principios de la educación de adultos y la experiencia de los educandos, así como sus conocimientos y motivaciones. Para resolver estos problemas, hacen falta más inversiones en recursos humanos y sistemas de formación duraderos con alfabetizadores, formadores y supervisores remunerados, calificados y motivados convenientemente. Asimismo, no se puede subestimar la importancia que revisten el seguimiento cuidadoso la evaluación y la labor de investigación, así como un espíritu de experimentación basado en la mejora y adaptación permanentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ampliar los programas de alfabetización de adultos: el papel del gobierno

En el Capítulo 8 se ha mostrado que, en determinadas circunstancias, las campañas de alfabetización masiva –ya sean de larga duración, o breves y de carácter excepcional– tienen un impacto en el nivel de alfabetización. El compromiso y la orientación de carácter político, el entusiasmo popular, la definición de objetivos realistas y la atención prestada a la lengua de enseñanza son factores que han desempeñado un papel en ese impacto. En otras partes, se ha preferido escoger como vectores de la alfabetización programas nacionales ejecutados en el marco de iniciativas más amplias en pro del desarrollo.

Cualesquiera que sean los medios escogidos, la ampliación de los programas de alfabetización se debe situar en el contexto de una empresa nacional de gran envergadura, aun cuando se plasme en actividades de programa muy diversas. No hay posibilidades de lograr progresos que estén a la altura de los objetivos de Dakar sin una acción de los gobiernos que se ajuste a las cuatro orientaciones en materia de políticas definidas al principio del presente capítulo. Para hacer progresar las estrategias nacionales de alfabetización, es necesaria una dirección sólida, una buena administración, una organización eficaz y una financiación adecuada.

¿Quién dirige?

Son los ministerios de educación los que tienen la responsabilidad principal en la definición de la política de alfabetización y la coordinación de su aplicación. No obstante, en la práctica no siempre son esos ministerios los que se encargan de la alfabetización de los adultos.²³ Incluso cuando es así, puede ocurrir que su capacidad sea endeble, su influencia limitada y sus recursos escasos. La estructura encargada de la alfabetización puede cambiar dentro de un ministerio determinado, e incluso ser transferida de un ministerio a otro. Sin embargo, el compromiso de incrementar las capacidades básicas en lectura, escritura y cálculo de los adultos exige contar con una base segura y recursos suficientes en las estructuras gubernamentales. Afortunadamente, hay datos empíricos que muestran la existencia de prácticas idóneas a este respecto y, allí donde no existían, empiezan a surgir.

Marruecos ha fusionado el departamento de alfabetización de adultos del Ministerio del Empleo y Asuntos Sociales con el de educación no formal del Ministerio de Educación, a fin de crear una Secretaría de Estado para la Alfabetización y la

Educación No Formal que tiene por misión coordinar el número cada vez mayor de proveedores de programas de alfabetización pertenecientes al sector público, el privado y la sociedad civil. Su estructura de gestión descentralizada comprende comités nacionales y locales de coordinación, presididos por autoridades políticas de alto nivel (Bougroum, 2005). En el sistema educativo descentralizado de Brasil, se encargan de la educación de los jóvenes y adultos 26 administraciones escolares de los Estados y 5.000 municipios que emplean a docentes del sistema formal. El gobierno federal, algunos gobiernos regionales y diversas organizaciones de la sociedad civil llevan también la gestión de programas de alfabetización de adultos, fuera del sistema escolar, empleando a educadores no profesionales (Masagão Ribeiro y Gomes Batista, 2005). En Indonesia, un movimiento de alfabetización impulsado por el Presidente de la nación desde 2004 apunta a reforzar la cooperación dentro del gobierno, estimular la participación de las comunidades y promover la conciencia política acerca de la importancia de la alfabetización (Jalal y Sardjunani, 2005).²⁴

Los programas de los ministerios de educación suelen consistir en cursos de alfabetización inicial o de actividades orientadas hacia la alfabetización. Los programas basados en competencias básicas de lectura y escritura ya adquiridas, que apuntan más hacia el desarrollo, la educación permanente de los adultos y las actividades para mantener duraderamente las competencias básicas, suponen por regla general la intervención de otros sectores gubernamentales y aportaciones de proyectos comunitarios, actividades culturales, servicios de biblioteca, actividades de formación profesional y cursos nocturnos para adultos. Esto obedece, en parte, al hecho de que algunos ministerios de educación, así como algunas ONG dedicadas a actividades educativas, carecen de los recursos y las competencias técnicas necesarias para acometer programas que pretenden algo más que la adquisición de competencias iniciales y elementales (Riddell, 2001; y Govinda y Biswal, 2005b). Además, los programas basados en las competencias básicas de lectura y escritura ya adquiridas suelen tener objetivos que son de la incumbencia de sectores distintos del de educación.

En Botswana, el ministerio de la educación coopera con la Biblioteca Nacional para consolidar las competencias adquiridas gracias a la alfabetización mediante la creación de salas de lectura en las aldeas, que vienen a ser minibibliotecas de las zonas rurales. Un comité interinstitucional elabora material de lectura en setswana, la lengua nacional, para los adultos y niños recién alfabetizados, y en inglés simplificado para programas de educa-

Para hacer progresar las estrategias nacionales de alfabetización, es necesaria una dirección sólida, una buena administración, una organización eficaz y una financiación adecuada.

23. Botswana, Eritrea, Namibia y Tailandia figuran entre los países que poseen unidades bien estructuradas que se encargan de la educación de adultos o la educación no formal dentro de sus respectivos ministerios de educación. Esas unidades supervisan los programas de alfabetización de adultos. Recientemente, Burkina Faso ha creado un ministerio especialmente encargado de la alfabetización y la educación no formal. Por otra parte, cabe señalar que en Madagascar y Kenya, por ejemplo, son el Ministerio de la Población y el Ministerio de Asuntos Sociales, respectivamente, los que se encargan en general de los programas de alfabetización de adultos.

24. En Indonesia, la estrategia del Ministerio de Educación apunta a un cuádruple objetivo: que todos los niños aprendan a leer y escribir por intermedio del sistema educativo formal y la educación no formal; que todos los adultos tengan las mismas posibilidades de acceso a una educación equivalente al ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria; que las personas de más de 15 años de edad adquieran una "alfabetización funcional" que integre la "mejora de la productividad" y los "cuidados al niño"; y que las competencias básicas adquiridas gracias a la alfabetización se mantengan duraderamente gracias al suministro de material de lectura y los servicios prestados por bibliotecas comunitarias (Jalal y Sardjunani, 2005).

En Ecuador, se impartió formación a 70.000 alfabetizadores para una campaña nacional de alfabetización.

ción popular que apuntan a la alfabetización. El programa de alfabetización de Botswana funciona bien, aunque las conclusiones de una reciente evaluación señalan que las salas de lectura se podrían utilizar mejor durante los cursos la alfabetización y recomiendan la creación de centros de recursos que agrupan las salas de lectura y otras actividades (IUE, 2004).

En otros países, la alfabetización de los adultos es supervisada por organismos nacionales independientes. En Irlanda, es la National Adult Literacy Agency (NALA), una asociación sin fines de lucro financiada por el gobierno, la que dirige la coordinación, las políticas y la formación (Bailey, 2004; y www.nala.ie). Sus actividades, basadas en la participación de los educandos y sus tutores, se ejecutan por intermedio de una red de comités de enseñanza profesional vinculada a la Irish Vocational Education Association, una organización representativa de los empleadores. La NALA establece así un nexo entre los educandos de los cursos de alfabetización y las posibilidades de formación profesional y educación ulteriores.

No obstante, en la mayoría de los países en desarrollo, es el ministerio de educación el que está en mejores condiciones para: integrar la alfabetización en el conjunto de las políticas del sector de la educación; promover estrategias de educación permanente; coordinar los programas de educación no formal para adultos, financiados por el sector público y administrados por las OSC; y reglamentar sistemas de reconocimiento, validación y acreditación tanto del aprendizaje anterior como de los programas de capacitación organizados.²⁵

Al mismo tiempo, tal como lo ilustran las políticas de educación a lo largo de toda la vida de algunos países de la Unión Europea, la inclusión de la educación y el aprendizaje de adultos en las políticas del sector público y el reparto de responsabilidades entre diversos sectores permiten elaborar estrategias de alfabetización más eficaces (Duke y Hinzen, 2005). La experiencia reciente de España es un buen ejemplo.²⁶ La flexibilidad tendría que facilitar una aplicación a nivel local por

25. Las políticas relativas a la educación permanente y la educación y alfabetización de adultos tienen que satisfacer cada vez más las demandas de los educandos que desean validar las competencias adquiridas y piden una cierta flexibilidad en la fijación de las fechas de inicio y término de los ciclos de formación. Aunque los progresos a este respecto han sido lentos, algunos países en desarrollo, por ejemplo Sudáfrica, han establecido organismos nacionales encargados de la calificación (Duke y Hinzen, 2005). En Mozambique, se ha admitido al público en general a presentarse a los exámenes escolares y los de educación de adultos, a fin de que puedan tener acceso a ellos las personas que practican el autoaprendizaje o reemprenden sus estudios después de una interrupción.

26. La ley española de 2002 sobre calificaciones y formación profesional, elaborada conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, ha creado un sistema basado en el principio de la formación continua que establece una relación directa entre el aprendizaje y el empleo. Los programas comprenden, en particular, la validación de la formación de adultos y la experiencia profesional, así como una formación obligatoria en el trabajo y un servicio de información y asesoramiento.

intermedio de asociaciones locales y una coordinación que complementaría la dirección de los poderes públicos sin reemplazarlos.

Estrategias de planificación y organización de la alfabetización

La planificación y la organización de grandes campañas de alfabetización, programas y asociaciones nacionales, sobre una base más amplia, son complejas. Una buena planificación exige tiempo y recursos. La creación de estructuras nacionales, regionales y locales de gestión y ejecución es una tarea exigente tanto en el plano político como en el técnico, sobre todo cuando se emprenden reformas gubernamentales amplias en materia de descentralización y subcontratación de servicios.

Una vez que se elaboran una estrategia y un marco institucional claros, es necesario: formar a los formadores y coordinadores; elaborar los planes de estudios; redactar, imprimir y difundir libros de texto para los alumnos y manuales para los maestros; suministrar otros materiales didácticos; crear comités locales de seguimiento; y emprender actividades de sensibilización para conseguir recursos y movilizar a asociados, proveedores, docentes y educandos. Los coordinadores locales deben contratar y formar a los docentes y educadores que, a su vez, deben reclutar educandos, organizar grupos de alfabetización, distribuir material y efectuar el seguimiento de los programas.

En la India, las Campañas de Alfabetización Total, emprendidas en 1992 en los distritos, se centraban en la alfabetización inicial. Esas campañas, con objetivos cuidadosamente preparados, movilizaron los recursos de las comunidades, apoyándose en mecanismos de coordinación establecidos a nivel de los Estados y en el plano local.²⁷ Los centros administrados por las comunidades ofrecieron actividades de postalfabetización y formación continua gracias a subvenciones públicas. En Ecuador, en el periodo 1988-1989 se planificó y organizó en ocho meses una campaña nacional de alfabetización que fue ejecutada en un lapso de cuatro a cinco meses (Torres, 2005). Se impartió formación a unos 70.000 alfabetizadores, en parte directamente (con ayuda de videocintas que mostraban el método de enseñanza) y en parte por medio de una formación a distancia. Se crearon más de 25.000 círculos de alfabetización en hogares de particulares y lugares de trabajo. De los 300.000 educandos que asistieron a los cursos, hubo 200.000 que los acabaron y el 85% de ellos

27. Se ha indicado que en marzo de 2003 habían sido alfabetizados unos 98 millones de adultos. Un 75% de ellos gracias a las Campañas de Alfabetización Total y un 25% por otros medios (Govinda y Biswal, 2005b). Aunque es posible que estas cifras se hayan sobrestimado, no por ello deja de ser menos cierto que las campañas de alfabetización han tenido repercusiones considerables.

aprobó el examen escrito final con resultados satisfactorios. De esa campaña se sacaron lecciones muy provechosas sobre la movilización, la pedagogía y el compromiso de los jóvenes estudiantes que trabajaron como alfabetizadores (Recuadro 9.11).

Después de la independencia de Namibia, en 1990, el Ministerio de Educación de este país preparó orientaciones en materia de políticas, elaboró manuales y abecedarios, contrató a 50 organizadores de la alfabetización a nivel de los distritos y les impartió una formación de tres meses, antes de repartirlos por todo el país para reclutar, contratar y formar alfabetizadores, que recibieron el nombre de "promotores". El programa fue bien planificado y financiado, aunque a los promotores no se les dispensó un apoyo continuo apropiado (Lind, 1996). En Eritrea, el Programa Reforzado de Alfabetización de Adultos (2002-2006) tiene por objeto mejorar las competencias elementales en lectura, escritura y cálculo de 450.000 adultos en su lengua materna. Se ha realizado un esfuerzo particular para conseguir la participación de discapacitados, mujeres, personas desplazadas dentro del país, refugiados de vuelta del Sudán y miembros desmovilizados de las fuerzas de defensa eritreas. La División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación planifica, administra, controla y evalúa el programa en cooperación con otros ministerios, organismos de las Naciones Unidas, ONG locales e internacionales y asociados del sector público y el privado. El aprendizaje es respaldado por emisiones educativas de radio y televisión, y también por pequeñas bibliotecas o salas de lectura rurales. Asimismo, se han organizado servicios de guardería para los niños de las educandas (Ghebregzghi, 2003).

Todos estos ejemplos se refieren a vastos programas nacionales. No obstante, muchas actividades de alfabetización son de pequeña envergadura y relativamente aisladas, y su administración la llevan ONG, organismos religiosos y diversas OSC. Aunque el contacto con los educandos es probablemente más intensivo en este caso, esas actividades tropiezan también con problemas análogos a los de programas de más envergadura, por ejemplo encontrar financiación estable, formar y motivar al personal, conseguir material apropiado y, por encima de todo, obtener el apoyo de las comunidades.

Un problema más importante todavía es la ampliación de las prácticas idóneas locales. Mantener la calidad y capacidad de formación del personal, garantizar un acceso duradero al material didáctico y tratar el problema de las distancias considerables entre coordinadores y grupos de educandos son cuestiones que plantean problemas

Recuadro 9.11 Algunas lecciones de la campaña de alfabetización en Ecuador

- Las campañas de alfabetización masiva, susceptibles de provocar una participación entusiasta de gran parte de la población, son posibles en aquellas sociedades que cuentan con gobiernos democráticamente elegidos o populares.
- Se pueden conseguir resultados aceptables en el aprendizaje de la lectura y la escritura si se hace más hincapié en los aspectos pedagógicos que en los ideológicos, y si se concede a la calidad tanta importancia como a la cantidad.
- Se puede convertir a los estudiantes jóvenes en alfabetizadores eficaces y organizadores entusiastas si se les orienta suficientemente, se les imparte una formación pedagógica adecuada y se les inculca la necesaria confianza en sí mismos.
- Se puede lograr la adhesión y participación de la opinión pública, mostrándole las buenas prácticas.

Fuente: Torres (2005).

considerables, tal como ha mostrado la experiencia adquirida con la ejecución de los programas REFLECT. En Ghana, el método de formación y supervisión REFLECT no se pudo mantener en un programa ampliado por falta de medios. Los incentivos previstos en el proyecto piloto, así como los subsidios para transportes y comidas, exigieron un sólido apoyo político para ser generalizados y el alto índice de rotación de los docentes constituyó una seria limitación en una programación a gran escala (Riddell, 2001).

El grado de coordinación de los distintos programas y su integración en el marco de una política nacional global son muy variables. La fragmentación –e incluso, a veces, la competición– obstaculiza la creación de verdaderas asociaciones en las que la alfabetización constituye una preocupación universal. El reparto de recursos y la distribución de funciones y responsabilidades entre los asociados son, por consiguiente, un aspecto importante de la planificación y concepción de las políticas y estrategias de alfabetización.

En una reciente evaluación de los programas de alfabetización apoyados por el Banco Mundial se sacó la conclusión de que son importantes tanto la formación como la supervisión intensivas de las ONG por parte de los gobiernos. En efecto, "si muchas ONG pueden ejecutar programas de alfabetización de calidad, otras necesitan un apoyo y un seguimiento considerables" (Abadzi, 2003a). Algunos observadores temen que las organizaciones comunitarias lleguen a ser dependientes de la financiación gubernamental y se vean obligadas a adoptar prácticas contrarias a la filosofía de sus programas (Duke y Hinzen, 2005).

En Eritrea, el aprendizaje es respaldado por emisiones educativas de radio y televisión, pequeñas bibliotecas rurales y servicios de guardería para los niños de las educandas.

Los centros de aprendizaje comunitarios pueden facilitar las asociaciones constructivas entre el gobierno y la sociedad civil.

El gobierno de Uganda ha fomentado el pluralismo en el suministro de los servicios educativos. Esta política se ha plasmado en un gran número de pequeñas iniciativas autónomas que cubren zonas limitadas y se llevan a cabo, en gran parte, de forma aislada. Se ha adoptado un marco para la cooperación entre el gobierno y la sociedad civil en el ámbito de la alfabetización de los adultos, pero son numerosos los grupos que realizan sus actividades fuera de dicho marco. Así, la labor de éstos no aporta mucho al esfuerzo global del gobierno en pro de la alfabetización. El impacto de todas esas iniciativas sería mayor si colaborasen más entre ellas y constituyesen una estructura común de prestación de servicios de alfabetización (Okech, 2005).

Las asociaciones pueden ser de carácter más o menos informal. En Senegal, el sistema de subcontratación denominado "hacer hacer" es administrado por un organismo público creado para fomentar la alfabetización de los adultos por parte de las ONG y de pequeños empresarios. Este tipo de asociación entre el sector público y el privado se aplica también en otros países del África Occidental. Su éxito inicial en Senegal obedeció en gran parte a los "firmes compromisos contraídos por el gobierno en favor de dicho sistema y de la alfabetización, de tal manera que la subcontratación no reemplazaba la participación de los poderes públicos" (Nordtveit, 2004, citado por Duke y Hinzen,

2005). No obstante, la calidad de los programas ha padecido las consecuencias "del hecho de que algunos proveedores de programas se interesaron más por la obtención de financiación que por la oferta de cursos de alfabetización de alta calidad" (Nordtveit, 2005b). En Brasil, los participantes en las asociaciones son las autoridades locales, las universidades, las ONG importantes, las organizaciones comunitarias y algunas empresas privadas (Recuadro 9.12). Según Masagão Ribeiro y Gomes Batista (2005), la experiencia de las asociaciones en este país ha mostrado la necesidad de:

- incrementar los recursos gubernamentales destinados a las regiones más pobres;
- proporcionar asistencia técnica para ayudar a las autoridades locales en la administración, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas;
- incrementar la participación de la sociedad civil para complementar la acción del Estado, estimular una supervisión independiente de las políticas públicas y contribuir a llevar la alfabetización a los grupos destinatarios marginados, teniendo en cuenta que las asociaciones con las organizaciones comunitarias se establecen con más facilidad por intermedio de los poderes públicos locales; y
- hacer menos hincapié en la participación de organizaciones importantes vinculadas a empresas privadas o confesiones religiosas.

Recuadro 9.12 Modelos de cooperación para la alfabetización en Brasil

El Movimiento de Alfabetización (MOVA) dio comienzo en Sao Paulo a principios del decenio de 1990 por iniciativa de Paulo Freire. Las asociaciones para la cooperación establecidas confiaron a las organizaciones comunitarias la responsabilidad de contratar docentes y alfabetizadores y suministrar locales de reunión para los grupos. El municipio aportó fondos para remunerar a los alfabetizadores y se encargó de la supervisión y el control pedagógico. En 1992, unos 18.000 educandos adultos asistieron a programas de alfabetización ejecutados por 73 organizaciones comunitarias. Tras haber sido interrumpido por el cambio de las autoridades municipales, el programa se reactivó en 2001 y se extendió a otras ciudades, adaptándose a las condiciones locales y contando con la participación de nuevos asociados como sindicatos y empresas

En 1996, el gobierno federal inició el programa Alfabetización Solidaria en el marco de su política de reducción de la pobreza, junto con instituciones de enseñanza superior encargadas no sólo de coordinar la labor encaminada a conseguir la participación de los municipios, sino también de formar y supervisar a los alfabetizadores. Por su parte, las autoridades

municipales se encargaron de atraer a los educandos y proporcionar los locales. En 1998, el programa Alfabetización Solidaria se convirtió en una organización no gubernamental, pero siguió recibiendo del gobierno federal la mayor parte de su financiación. Entre 1997 y 2004, Alfabetización Solidaria contó con la cooperación de 2.403 asociados: 2.050 municipios, 144 empresas y 209 instituciones de enseñanza superior. El costo unitario por educando fue de 62 dólares, en los que van incluidos el importe de las becas otorgadas a los alfabetizadores, el sueldo de los coordinadores locales, el gasto en comidas y libros de texto proporcionados a los educandos y el dinero dedicado a las actividades de formación y evaluación.

En 2003, el nuevo gobierno brasileño adoptó una iniciativa denominada Brasil Alfabetizado para acelerar la alfabetización de adultos financiando a los organismos gubernamentales y las ONG que poseen experiencia en este ámbito, a fin de que puedan extender sus actividades. En 2004, esta iniciativa amplió su cooperación con los poderes públicos locales. Para 2005 estaba previsto proseguir esta política de descentralización.

Fuente: Masagão Ribeiro y Gomez Batista (2005).

Los centros de aprendizaje comunitarios pueden facilitar las asociaciones constructivas entre los sectores y entre el gobierno y la sociedad civil. En Asia, se han beneficiado del apoyo material y documental del Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico (APPEAL) de la UNESCO. Esos centros "combinan la educación y las actividades de desarrollo comunitario, dando preferencia a una participación de la población joven y adulta y organizando cursos de alfabetización y formación para la adquisición de competencias prácticas, en el marco de una red de estructuras tradicionales y modernas de los gobiernos y las ONG" (Duke y Hinzen, 2005).

Es evidente que no existen modelos únicos de campañas, programas o asociaciones susceptibles de ser reproducidos por doquier. Los enfoques deben adaptarse al contexto de que se trate. Independientemente del modelo por el que se opte, siempre será necesario contar con un compromiso político continuo, tanto a nivel nacional como local, y una sólida participación de las comunidades. También son esenciales la inversión en la calidad de los recursos humanos y el compromiso de las OSC (sobre todo, a nivel de las comunidades), las autoridades locales y las instituciones de enseñanza superior para planificar y aplicar las estrategias nacionales.

La financiación de la alfabetización

Una ampliación considerable de los programas de alfabetización de adultos exige una financiación adicional. A pesar de la escasez de datos fiables sobre los niveles de financiación de la alfabetización de los jóvenes y adultos, los elementos de información de que se dispone inducen a pensar que esos niveles son muy bajos en la mayoría de los países en desarrollo, tanto en valor absoluto como en porcentaje de los presupuestos del Estado y del sector de la educación.²⁸ En muchos países, las asignaciones financieras a los programas de alfabetización apenas representan el 1% del presupuesto nacional de educación (DFID, 2000). Aunque se dan excepciones,²⁹ los ejemplos del Cuadro 9.3 son bastante representativos de la norma general.

Tratar de calcular el apoyo financiero concedido a la alfabetización es una tarea complicada. En efecto, los fondos del gobierno central pueden asignarse a distintos ministerios y la responsabili-

Cuadro 9.3: Ejemplos de asignaciones financieras destinadas a la educación no formal y la alfabetización

Botswana	El gobierno asume plenamente la responsabilidad de los costos del Programa Nacional de Alfabetización. Aunque se intenta encontrar ayuda para algunas actividades específicas, no se han hecho esfuerzos para obtener fondos de los educandos, las comunidades o las ONG. El presupuesto total del Departamento de Educación No Formal apenas representa algo más del 1% de las estimaciones del Ministerio de Educación para el periodo 2001-2004. El 43% de ese presupuesto se destina al Centro Superior de Enseñanza Abierta y a Distancia de Botswana y a la Asociación Africana de Educación por Correspondencia (Hanemann, 2005).
Brasil	En 1995, la educación de jóvenes y adultos recibió una cantidad equivalente al 1,4% del gasto público en educación. El desglose de esa cantidad fue el siguiente: 9,2% correspondió al Gobierno federal, 62,3% a los Estados federados y 28,4% a los municipios (después de ese año no se dispone de datos que permitan establecer un desglose semejante). En 1996, se creó el Fondo para el Desarrollo de la Educación Elemental y la Promoción de la Enseñanza, a fin de que la oferta de educación primaria fuese más equitativa. Esto trajo consigo una reducción del gasto de los Estados y municipios dedicado a la educación de adultos. A partir de 2001, el Gobierno federal corrigió esta situación en los 14 Estados más pobres y los 398 municipios con índices de desarrollo humano más bajos. En 2003, el Ministerio de Educación empezó a negociar con las autoridades de los Estados y los municipios para crear un fondo que cubra todos los niveles de la educación básica, incluida la alfabetización de los jóvenes y los adultos (Masagão y Batista, 2005).
Nepal	Desde 1995-1996 hasta 2002-2003, la parte del presupuesto total de la educación destinado a la educación no formal osciló entre un 0,50% y un 1,48%, y la parte destinada a la alfabetización, entre un 0,50% y un 0,75% (Koirala y Aryal, 2005).
Nicaragua	El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dedicó el 1,5% de su presupuesto (22 millones de dólares) a la educación de adultos en 2000 y el 2,2% (34,4 millones de dólares) en 2002. El gobierno se ha hecho cargo del programa de alfabetización y educación básica de adultos financiado entre 1997 y 2003 por donantes españoles y ha garantizado su continuidad gracias a un préstamo de 10 millones de dólares del Banco Interamericano de Desarrollo para el periodo 2004-2006 (Arrien, 2005).

Nota: No es fácil distinguir el gasto en alfabetización del dedicado a la educación de adultos en general.

Fuentes: Las mencionadas en el cuadro.

dad de la movilización de recursos se delega cada vez más en los niveles inferiores de la administración gubernamental. Por otra parte, es prácticamente imposible agregar los fondos procedentes de las ONG, los empleadores y los donantes.³⁰ Si bien es verdad que el gasto público en alfabetización es superior al que indican las estadísticas gubernamentales, eso no quiere decir que no sean necesarios recursos nuevos y adicionales.

¿Qué opciones y estrategias de financiación se han de prever? ¿Cómo elaborar estrategias de financiación a largo plazo y duraderas? La respuesta a estas dos preguntas exige evaluar algunos parámetros elementales de los costos de los programas de alfabetización de buena calidad y prestar atención a las estrategias de movilización de recursos.

En muchos países, las asignaciones financieras a los programas de alfabetización apenas representan el 1% del presupuesto nacional de educación.

28. Un reciente estudio sobre la alfabetización en los DELP, efectuado expresamente para este Informe, ha encontrado muy pocas referencias a los niveles de financiación de la alfabetización en esos documentos. En algunos de ellos, esas referencias brillan incluso por su ausencia (UNESCO-IIEP, 2005a).

29. La República Unida de Tanzania (1961-1986) y Cabo Verde (1975-1999) asignaron a la educación no formal un 10% aproximadamente de su presupuesto nacional de educación (Abadzi, 2003a).

30. Es difícil obtener, tanto de los donantes como de los gobiernos, datos relativos a la financiación de la alfabetización. Las bases de datos del CAD de la OCDE no permiten diferenciar los relativos a la alfabetización. En el periodo 1990-2002, los préstamos del Banco Mundial para la alfabetización de adultos representaron entre un 1% y un 9% del total de los destinados a la educación (Abadzi, 2003a).

Cuadro 9.4: Costo de los programas de alfabetización por educando

Región/País	Por educando matriculado (en dólares)	Por educando alfabetizado (en dólares)	Organización o programa
Asia y el Pacífico			
Promedio (n = 4)	30	32	
Islas Salomón	40	40	Literacy Association Solomon Islands
Nepal	16	18	International Nepal Fellowship
Pakistán	30	30	Bunyad Literacy Community Council
Viet Nam	35	38	Ayuda en Acción Vietnam
América Latina y el Caribe			
Promedio (n = 12)	61	83	
Bolivia	20	29	Fundación IRFA
Bolivia	22	27	Fundación de Población
Bolivia	167	199	Ayuda en Acción
Brasil	38	38	Ministerio de Educación
Brasil	57	73	Servicio Social de la Industria (SESI)
Brasil	125	167	Proyecto Escola Zé Peão
Brasil	56	58	Centro de Estudios e Investigaciones Josué de Castro
Ecuador	31	40	Centro de Alfabetización
Guatemala	19	53	Comité Nacional de Alfabetización
Perú	61	125	Programa Nacional de alfabetización
Perú	90	110	Fundación Ayuda en Acción
Perú	67	72	Escuela Campesina de Educación y Salud (ESCAES)
África Subsahariana			
Promedio (n = 14)	47	68	
Angola	30	36	AAEA
Burkina Faso	20	...	TinTua
Gambia	60	80	Community Skills Development Project
Ghana	20	31	Ayuda en Acción
Kenya	43	80	EPID
Lesotho	118	178	Universidad de Witwatersrand
Malawi	63	100	Work for Rural Health
Mali	55	89	Jeunesse et développement
Niger	39	118	VIE
R.U. de Tanzania	50	51	Ayuda en Acción Internacional
Senegal	32	38	Tostan
Somalia	28	...	África Educational Trust
Sudán	75	115	ADRA
Zambia	22	31	People's Action Forum
Otros			
Bélgica	1.423	...	Lire et écrire
Canadá	2.646	2.646	East End Literacy
Irlanda	742	742	NALA

Nota: Estos datos se deben manejar con precaución, sobre todo cuando son idénticos los costos por educando matriculado y por educando alfabetizado. No obstante, suministran una indicación de los costos unitarios para una serie de programas realizados con relativo éxito.

Fuente: Campaña Mundial por la Educación/Ayuda en Acción Internacional (2005).

Evaluación de los costos de los programas de alfabetización

En muchos aspectos, los componentes de cualquier programa de alfabetización no difieren mucho de los de las demás actividades educativas. Es necesario cubrir los costos de puesta en marcha del programa, formar y pagar a los docentes y educadores, elaborar y suministrar el material didáctico y abonar los gastos ordinarios de

funcionamiento (Oxenham y otros, 2002; y Abadzi, 2003a).³¹ Cuando el programa de alfabetización forma parte de actividades más vastas en pro del desarrollo –por ejemplo, la mejora de la salud o los ingresos– es necesario prever costos suplementarios, por ejemplo para pagar a mediadores “especializados” en ámbitos distintos del de la alfabetización o financiar mecanismos de ahorro y crédito (Oxenham y otros, 2002).

Ninguno de esos costos se puede estandarizar con facilidad.³² En efecto, varían en función del nivel de formación de los formadores y educadores, de los tipos de materiales didácticos, de la duración del programa, de los costos de formación, de la existencia o ausencia de un mecanismo de apoyo, y de las posibilidades de formación continua que se ofrezcan. Además, hay que tener presente que el recurso a las nuevas tecnologías entraña costos específicos. Por último, los costos varían de un país a otro y dentro de cada país.

Aunque la comparación de las cifras correspondientes a distintos países debe efectuarse con cautela –habida cuenta de que el poder adquisitivo y los tipos de programas son distintos–, es interesante observar el resultado de algunas comparaciones. Una encuesta, basada en una muestra reducida de 29 programas de alfabetización, ha puesto de manifiesto que el costo por educando asciende, por término medio, a 47 dólares en el África Subsahariana, 30 en Asia y 61 en América Latina (CME/Ayuda en Acción, 2005).³³ Si se calcula el costo en función del número de educandos que han terminado los cursos o superado con éxito las pruebas de alfabetización, el promedio del costo por educando en cada una de esas tres regiones asciende, respectivamente, a 68, 32 y 83 dólares (Cuadro 9.4). Dejando aparte los países desarrollados, el costo por educando matriculado oscila entre 16 y 167 dólares, y por educando que ha cursado con éxito el programa entre 18 y 199 dólares. En un estudio sobre los programas de educación de adultos efectuado por el Banco Mundial, se ha calculado que el costo varía entre 6 y 58 dólares por educando matriculado, y entre 12 y 74 dólares por educando que ha cursado con éxito el programa (Oxenham, 2003). En el marco del programa de alfabetización y reducción de la

31. Aunque los programas de alfabetización de adultos no exigen la construcción de edificios escolares, puede ser necesario construir centros de recursos que comprendan eventualmente locales destinados a la formación.

32. No obstante, se puede decir que los elementos “básicos” comprenden pizarras, tizas, libros, artículos de papelería, cuadernos y gafas para los educandos que tienen una vista defectuosa.

33. De los 67 programas examinados en la encuesta de CME y Ayuda en Acción, sólo en 29 de ellos se pudieron recoger datos financieros para efectuar el tipo de cálculo que se presenta en el Cuadro 9.4. Cabe señalar, además, que esos datos no siempre son comparables. Para muchos de los programas se indicó que la labor efectuada no alcanzaba un nivel óptimo por falta de recursos.

pobreza de Senegal, el costo por educando adulto se ha cifrado en 50 dólares, una suma equivalente a la que cuesta la escolarización de un niño en primaria por espacio de un año.

Estas cifras son muy instructivas a nivel internacional, pero no contribuyen mucho de por sí a ayudar a los que tienen que determinar los costos básicos para desarrollar en proporciones considerables un programa nacional la alfabetización. ¿Hay orientaciones o elementos de referencia susceptibles de facilitar esa tarea? Un elemento clave es el costo de los alfabetizadores. A no ser que sean voluntarios, su remuneración representará el gasto principal. Aunque no faltan observadores que encomian el espíritu de voluntariado, la mayoría de ellos sostiene que el mantenimiento a largo plazo de un programa depende de que se otorgue a los alfabetizadores un nivel de remuneración suficiente para evitar deserciones y suscitar nuevas vocaciones.³⁴ Es imprescindible remunerar a los alfabetizadores y financiar su formación profesional.

El estudio realizado por CME y Ayuda en Acción llega a la conclusión de que los educadores deben percibir, por lo menos, el sueldo de base de un maestro de primaria por todas las horas trabajadas, entre las que se han de incluir las dedicadas a la formación, la preparación y la labor de seguimiento. No obstante, habida cuenta de la presión a que se ven sometidos muchos gobiernos para encontrar fondos que les permitan pagar un sueldo adecuado a los maestros de primaria, este elemento de referencia potencial suscita una serie de cuestiones importantes y delicadas. Para que la alfabetización de los adultos se pueda considerar un componente serio de la política de educación, en particular, y de la política de desarrollo, en general, las asignaciones financieras han de alcanzar un nivel que garantice a los programas gubernamentales y no gubernamentales recursos suficientes para mejorar la calidad de la enseñanza. Esto supone entablar en el plano nacional un diálogo sobre políticas y presupuestos que trasciende el marco de la política de alfabetización propiamente dicha.

“El éxito de la alfabetización y la educación básica de los adultos depende en gran medida de los alfabetizadores y, a su vez, la eficacia de éstos depende de la formación que hayan recibido” (Rogers, 2005). Es obvio que un periodo mínimo de formación inicial resulta imprescindible. En el estudio efectuado por CME y Ayuda en Acción se recomienda impartir a los alfabetizadores una formación inicial de 14 días de duración, así como cursos de reciclaje periódicos, y ofrecerles permanentemente la posibilidad de que mantengan intercambios con otros alfabetizadores. En un

Recuadro 9.13 Financiar la formación de los alfabetizadores y de sus formadores

Una gran parte de la financiación destinada a la formación proviene de los organismos donantes. En la región del Pacífico, por ejemplo, algunas organizaciones como la UNESCO –por conducto de su Oficina Regional Principal para Asia y el Pacífico (PROAP) y del Centro Cultural de Asia y el Pacífico para la UNESCO (ACCU)–, el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (IIZ-DVV) y el Fondo Fiduciario de Japón cubren una gran parte de los gastos de formación, aunque los gobiernos suelen contar con presupuestos para esta actividad. En la República Democrática Popular Lao son las ONG las que financian la formación, en Brasil son las empresas de los sectores del petróleo, el caucho o la telefonía móvil, en Irlanda las loterías y organizaciones caritativas, y en Sudáfrica diversas empresas. En algunos países, las comunidades locales y los alfabetizadores en formación financian las actividades de formación, mientras que los gobiernos y las ONG proporcionan personal suyo en calidad de formadores.

Fuente: Rogers (2005).

presupuesto de alfabetización establecido recientemente en el Afganistán de la posguerra, se ha previsto financiar el gasto en formación con una suma idéntica a la destinada a producir todo el material de enseñanza y aprendizaje que se necesita. Recientemente, el gobierno de Brasil ha propuesto que se dedique a la formación entre un 20% y un 30% de los gastos de personal. El gasto de este tipo representa una inversión importante en el marco de la ampliación de los programas. Tiene que ser asumido por el gobierno, o por el sector privado y otros proveedores de fondos, en particular los donantes, a los que los poderes públicos deben alentar para que lleguen a ser los protagonistas principales de la financiación de la formación (Recuadro 9.13).

En el futuro, otro costo importante será el de la producción de material didáctico. Este costo varía mucho en función de la pedagogía del programa, el grado de elaboración de recursos didácticos en el transcurso del propio proceso de aprendizaje, la disponibilidad de materiales existentes y la utilización de las TIC. Además, para que los textos y otros materiales didácticos sean más accesibles de lo que son actualmente, es muy importante invertir en la creación de un entorno alfabetizado. Aunque en algunos programas de alfabetización se prevé una inversión en ese tipo de materiales, en muchos otros no ocurre así. En ese caso, la disponibilidad de éstos dependerá del grado en que los poderes público y otras partes interesadas estén

El mantenimiento a largo plazo de un programa depende de que se otorgue a los alfabetizadores un nivel de remuneración suficiente para evitar deserciones y suscitar nuevas vocaciones.

34. Abadzi (2003a) señala el caso de un programa realizado en Indonesia y basado en la participación de 170.000 voluntarios, que registró un índice de rotación alto y sólo pudo satisfacer un número limitado de demandas por problemas de ajuste entre éstas y el tiempo de que disponían los voluntarios. “No se ha evaluado sistemáticamente la eficacia de los programas de menor costo con respecto a los más onerosos, pero la experiencia demuestra que son raros los programas donde se dan a la vez un costo bajo por participante y una estabilidad y eficacia de los docentes. Los costos y la eficacia de los programas se deben contemplar con una perspectiva estratégica a largo plazo, a fin de no caer en la trampa de los costos bajos que entrañan una eficacia escasa”.

Cuadro 9.5: La magnitud del desafío de Dakar, por región y nivel de desarrollo

	Tasa de analfabetismo de los adultos 2000-2004 (promedio simple)	Número de adultos analfabetos 2000-2004 (en miles)	Desafío de Dakar	
			Tasa de alfabetización que se ha de lograr (promedio)	Número de analfabetos por alfabetizar (en miles)
África Subsahariana (37)	40,4	132.083	82,3	86.538
América Latina y el Caribe (24)	12,5	37.171	99,1	36.061
Asia Central (8)	1,0	385	100,0	385
Asia Oriental y el Pacífico (15)	13,9	123.742	99,1	123.306
Asia Meridional y Occidental (7)	33,7	385.974	85,6	265.021
Estados Árabes (13)	30,2	54.662	92,2	38.191
Europa Central y Oriental (18)	2,2	8.180	100,0	8.180
Países en desarrollo (122)	22,0	742.196	92,7	557.681

Nota: El cálculo se ha efectuado a partir de datos de los cuadros del Anexo Estadístico. El número de países de cada grupo se ha puesto entre paréntesis y difiere de las cifras del Cuadro 2.6.
Fuente: Van Ravens y Aggio (2005).

Más de 550 millones de personas necesitan ser alfabetizadas. Casi la mitad de ellas vive en la región de Asia Meridional y Occidental.

dispuestos a invertir en periódicos gratuitos o subvencionados, publicaciones en la lengua nacional o en lenguas vernáculas, bibliotecas itinerantes, etc. Esos costos vienen a añadirse a los gastos ordinarios de cada programa.

Otros costos financieros son los relativos a la puesta en marcha de los programas, su gestión, el pago de sus gastos ordinarios y la financiación de su seguimiento y evaluación, aunque este último aspecto suele ser demasiado raro que se prevea en muchos programas. Abadzi (2003a) llega a la conclusión de que los costos de gestión son bastante considerables y no se deben subestimar. Además, pueden llegar a ser regulares y elevados cuando se adopta la perspectiva a largo plazo de consolidar los beneficios de los programas de alfabetización a corto plazo, facilitando el acceso de los educandos a una educación no formal continua. "Los países que decidan ampliar la alfabetización de los adultos deben considerar la posibilidad de contraer un compromiso a largo plazo con esta tarea y determinar en qué medida están dispuestos

a financiar programas más eficaces y, por lo tanto, [relativamente] más costosos" (Abadzi 2003a).

Una vez más, ninguno de estos costos se puede estandarizar con facilidad. No obstante, para tener una idea más aproximada de la magnitud de los costos adicionales que podría entrañar un progreso importante hacia el cumplimiento del objetivo en materia de alfabetización establecido en Dakar, se ha encargado un trabajo de investigación preliminar para el presente informe, en asociación con el proyecto UNESCO-LIFE (Van Ravens y Aggio, 2005). En ese trabajo se han agrupado dos conjuntos de datos. En primer lugar, se han efectuado estimaciones aproximativas del número de personas registradas como analfabetas que necesitarían adquirir competencias básicas en lectura, escritura y cálculo para poder alcanzar, a nivel mundial, el objetivo establecido en Dakar. Esos datos, presentados en el Cuadro 9.5, definen a escala mundial un grupo de más de 550 millones de personas que necesitan ser alfabetizadas. Casi la mitad de ellas vive en la región de Asia Meridional y Occidental.

El segundo eje del trabajo de investigación se centra en el cálculo del costo –expresado en porcentaje del PNB y por país– que supone por cada educando la realización de un programa de alfabetización de duración limitada y con aportes de calidad. En el Cuadro 9.6 se muestran los totales de ese cálculo a nivel regional y mundial. Con varias salvedades, el trabajo arroja promedios de costo a nivel regional –por educando que termina el programa– no muy diferentes a los resultados del estudio realizado por CME y Ayuda en Acción: 41 dólares en el África Subsahariana, 60 en América Latina y 30 en Asia (47, 61 y 30 dólares, respectivamente, según CME/Ayuda en Acción).

Con arreglo a los datos del Cuadro 9.6, en el periodo 2002-2015 se habrían necesitado

Cuadro 9.6: Costo estimado de la realización del componente "alfabetización" del Objetivo 4 de Dakar

Región	Costo total (en millones de dólares)
África Subsahariana (37)	3.208
América Latina y el Caribe (24)	4.948
Asia Central (8)	11
Asia Oriental y el Pacífico (15)	6.552
Asia Meridional y Occidental (7)	7.214
Estados Árabes (13)	4.017
Total de los países en desarrollo	25.951
Promedio anual de los países en desarrollo*	1.996

Nota: * Calculado para los 13 años que quedan de aquí a 2015.
Fuente: Van Ravens y Aggio (2005).

26.000 millones de dólares –esto es, 2.000 millones anuales– para que los 550 millones de personas analfabetas cursaran un programa de alfabetización de 400 horas. Como ya han pasado varios años desde el inicio del periodo calculado, hoy en día se necesitarían por lo menos 2.500 millones de dólares anuales. Aunque ese costo disminuiría con el tiempo, el aumento de la alfabetización traería consigo una mayor demanda ulterior de educación y de entornos alfabetizados más consistentes. En el plano regional, el desafío más importante en el plano numérico y financiero es el que debe afrontar Asia Meridional y Occidental, pero es en la región de los Estados Árabes donde son más elevados los costos correspondientes.

Se trata de una estimación *grosso modo*. Cualquier variación en las hipótesis adoptadas provocaría diferencias importantes en las cifras finales. Por ejemplo, si se parte del supuesto de un costo unitario uniforme de 20 dólares (presumiendo que el costo de los educadores es muy bajo), el costo total estimado a nivel mundial es superior en un tercio al total que figura en el cuadro. Si la gama de aportes al programa y/o la calidad de éstos aumentan considerablemente, los costos aumentan otro tanto. Una estimación del orden de 10.000 a 50.000 millones de dólares a lo largo de 10 años pone de manifiesto tanto la magnitud de las necesidades como la amplitud de las variaciones.

Al igual que el estudio efectuado por CME y Ayuda en Acción, este trabajo de investigación ofrece la ventaja de presentar un marco que puede contribuir a estimular un debate sobre políticas a nivel mundial y nacional, al poderse variar las hipótesis y aplicarlas en función del contexto.³⁵

Movilizar recursos adicionales para la alfabetización

Los habitantes de los países con bajos ingresos tienen una capacidad muy limitada para sufragar las actividades educativas. De ahí que sea necesario adoptar estrategias de movilización de recursos (Oxenham y otros, 2002), y más concretamente:

- Aumentar las asignaciones presupuestarias destinadas a alfabetización, por separado o en el contexto de una mayor atención prestada a la formación permanente de los adultos, pero en ningún caso en detrimento de la inversión en la calidad de la escolarización. La diversificación de la financiación dentro de los sectores gubernamentales debería mejorar el nivel total de ésta, pero tendría repercusiones en lo que respecta a la coordinación. También es importante invertir en el entorno general de la alfabetización para estimular la producción y difusión de materiales variados y adaptados a los nuevos lectores.

- Crear, en la medida de lo posible, mecanismos de movilización de recursos en los niveles inferiores de la administración pública y las comunidades, pero de tal manera que no se prive a nadie de la posibilidad de beneficiarse de programas de alfabetización a causa de su costo.
- Constituir consorcios o asociaciones con el sector privado, los donantes y las ONG internacionales en todos los países donde los gobiernos y las ONG nacionales estén en condiciones de hacerlo. Esto puede conducir a la creación de asociaciones de carácter mixto, público y privado, como las que ya existen en Senegal (“hacer hacer”), Gambia y Guinea.³⁶ Una variante a nivel internacional consistiría en que los donantes internacionales colmasen los déficit de financiación, de conformidad con la promesa formulada en el Marco de Acción de Dakar, según la cual “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”. Esta declaración se suele invocar frecuentemente en relación con la EPU, pero se menciona poco, o incluso se ignora por completo, en lo que respecta a la alfabetización.

Cualesquiera que sean los países y los programas, el equilibrio entre esas estrategias estará en función del contexto específico. No obstante, es evidente que la ampliación de los programas de alfabetización para jóvenes y adultos en los países pobres exige la adopción de una estrategia nacional de financiación que explote de forma coordinada toda una serie de fuentes. Esta exigencia se hace tanto más perentoria cuanto que a los programas de alfabetización de adultos les incumbe la responsabilidad de satisfacer las necesidades de todas las personas que, por uno u otro motivo, han sido excluidas de la escolarización (Abadzi, 2003a).

En esta sección se ha destacado cuán escasos son los datos y trabajos de investigación relativos a la financiación de la alfabetización. Es absolutamente necesario disponer de datos empíricos sólidos sobre enfoques viables y rentables para llevar a cabo programas de alfabetización de buena calidad y promover entornos alfabetizados. Ya existen ejemplos de una labor de este tipo en Bangladesh, Brasil, México y Sudáfrica. Se deben realizar esfuerzos mayores y más sistemáticos para crear capacidades en materia de seguimiento y evaluación de los programas de alfabetización en todos los niveles pertinentes de los sistemas nacionales (Bhola, 2005). El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización puede aportar una valiosa contribución a esta labor que, a su vez, redundará en beneficio del Decenio.

Es importante invertir en el entorno general de la alfabetización.

35. En el sitio web www.efareport.unesco.org se puede consultar una presentación dinámica del estudio de Van Ravens y Aggio, que permite al lector hacer variar en un cuadro las hipótesis de costos para cada país y efectuar estimaciones “a la medida” de los costos de realización del objetivo de Dakar relativo a la alfabetización.

36. Las asociaciones entre el sector público y privado presentan algunos inconvenientes, entre los que figura el hecho de que el nivel módico de los costos de transacción fijos sea neutralizado por el alto nivel de los costos de transacción variables (cumplimiento de los contratos, supervisión y seguimiento, costos de información, selección de los proveedores, etc.) y de que los proveedores aprovechen las deficiencias de dirección y gestión de los poderes públicos, por ejemplo para excluir a grupos de la población que inducen costos unitarios más elevados. Además, algunos observadores sostienen que estas asociaciones entrañan un riesgo de dilución de las misiones de las OSC (Nordtveit, 2005a).

Imprimir mayor coherencia a las políticas nacionales de alfabetización

Son relativamente pocos los gobiernos que han establecido políticas nacionales de alfabetización coherentes y a largo plazo.

Los gobiernos se han comprometido a mejorar el nivel la alfabetización de los adultos, pero son relativamente pocos los que han establecido políticas nacionales de alfabetización coherentes y a largo plazo, o bien porque no estiman que sea una prioridad por motivos políticos o económicos, o bien porque consideran que la coordinación de la ejecución de los programas y la creación de entornos alfabetizados más dinámicos y susceptibles de ofrecer más posibilidades son tareas difíciles, complejas y potencialmente onerosas. Asimismo, en la mayoría de los países, la política de alfabetización es inferior a la suma de sus partes. Se necesita un enfoque coherente y exhaustivo para promover la alfabetización con miras a la creación de sociedades alfabetizadas, arraigándola sólidamente en las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza. ¿Cómo estimular ese proceso?

El marco indicativo elaborado por el Banco Mundial para promover el diálogo sobre políticas y la planificación con miras a lograr la EPU por medio de la Iniciativa de Financiación Acelerada ha suscitado un debate de fondo en todo el mundo (véase el Capítulo 4). A pesar de los desacuerdos que pueda haber sobre la elección de los indicadores y sus elementos de referencia, este marco constituye un instrumento útil para la definición de políticas. Un enfoque análogo sería muy valioso para estimular el diálogo sobre la alfabetización y, más concretamente, sobre la alfabetización de los adultos. CME y Ayuda en Acción han elaborado a tal efecto 12 enunciados básicos de buenas prácticas, denominados "principios de referencia", que se resumen en el Recuadro 9.14.

Definir elementos de referencia es una labor innegablemente útil, pero forzosamente incompleta. Las definiciones de los "principios de referencia" 1 y 2 coinciden mucho con la idea central del presente Informe. Otro tanto ocurre con el principio 3, aunque deban integrarse en las políticas nacionales sus implicaciones considerables en lo que respecta al desarrollo de la capacidad de los recursos humanos dentro de las administraciones gubernamentales, teniendo en cuenta la necesidad de trabajar productivamente con la sociedad civil.³⁷ Hay muchas razones que abogan en favor de la descentralización, ya que es en el plano local donde mejor se conocen las necesidades en materia de alfabetización. No obstante, es necesario mostrarse prudentes a este respecto porque la descentralización ha sido un tanto mitigada en muchos campos.

El hecho de hacer hincapié en la evaluación de los programas de alfabetización de adultos (principio 4) es juicioso y destaca la importancia de un ámbito que es endeble en muchos programas de alfabetización con recursos y conocimientos limitados (Bhola, 2005).

Un punto esencial en este marco indicativo es su enfoque unificado de la inversión en recursos humanos (principios 5, 6 y 7). La premisa subyacente es que, para ampliar y hacer duraderos los progresos de la alfabetización se necesita un enfoque nacional, aunque puedan darse buenas prácticas en algunos programas concretos. Como satisfacer esta necesidad exige disponer de nuevos recursos e incrementar sustancialmente la capacidad de formación, aquí está precisamente el elemento que permite comprobar si muchos gobiernos están decididos a adoptar seriamente iniciativas importantes en el campo de la alfabetización, sobre todo teniendo en cuenta que muchos programas de alfabetización subsisten gracias al voluntariado y el pago de honorarios. En sustancia, esto supone el reconocimiento de una nueva categoría de profesionales de la educación.

Los enunciados relativos a la enseñanza y el aprendizaje (principios 8, 9 y 10) repiten gran parte de los argumentos expuestos en el presente Informe y tienen repercusiones en otros aspectos de las políticas gubernamentales, sobre todo los que se refieren a ámbitos como la lengua, el derecho a la información y el libro, que son políticamente complejos y técnicamente difíciles.

Es necesario llevar a cabo un trabajo más detallado para evaluar los elementos de referencia en materia de costos (principio 11). La propuesta de dedicar por lo menos un 3% de los presupuestos nacionales de educación a los programas de alfabetización de adultos (principio 12) es arbitraria, y el propio estudio lo reconoce. Mucho más sólidos son los argumentos que abogan por que se calculen las necesidades nacionales, en vez de establecer una cifra fija para orientar las estrategias y las políticas.

El marco propuesto adolece de cuatro puntos débiles principales. En primer lugar, subestima el papel que desempeña la cuestión de la igualdad entre los sexos en la alfabetización y la importancia de las estrategias que la tienen en cuenta en las políticas de alfabetización.³⁸ En segundo lugar, al partir del postulado de la existencia de una relativa estabilidad de las situaciones nacionales, también subestima la incidencia de los conflictos y otras situaciones de emergencia y, en cierta medida, las exigencias apremiantes que se derivan de la pandemia del sida. En tercer lugar, no establece un orden de prioridad de los elementos de referencia. Promover un programa de alfabetiza-

37. La encuesta de la CME y Ayuda en Acción sobre los programas de alfabetización –ejecutados en su mayoría por ONG– ha mostrado que las relaciones entre los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil no deben consistir en que los primeros dicten unilateralmente a las segundas cómo se han de ejecutar los programas. Gracias a su conocimiento y experiencia de las situaciones locales, las OSC pueden aportar una importante contribución a la definición y concepción de las estrategias de alfabetización. Los representantes de los programas han manifestado claramente que una coordinación dirigida por los gobiernos puede ser contraproducente cuando las relaciones entre éstos y la sociedad civil con endeble o tensas.

38. Por ejemplo, en lo que respecta a la adscripción de alfabetizadores del mismo sexo a grupos de educandos formados por personas de un solo sexo, así como al carácter equitativo de la enseñanza y el material didáctico desde la perspectiva de la igualdad entre los sexos.

Recuadro 9.14 “Principios de referencia” de CME* y Ayuda en Acción para contribuir a la definición de una política de alfabetización

A. Comprender la alfabetización

1. Alfabetización: Adquisición y utilización de la lectura, la escritura y competencias en cálculo que permiten propiciar una participación en la vida ciudadana, mejorar los medios de subsistencia y fomentar la igualdad entre los sexos. Los objetivos de los programas de alfabetización deben reflejar esta definición.
2. Alfabetización: Proceso permanente que exige un aprendizaje y práctica continuos. Las políticas y los programas deben estimular una participación continua y encomiar los logros progresivos.

B. Dirección la alfabetización

3. Incumbe principalmente a los gobiernos la responsabilidad de hacer que el derecho a la alfabetización sea una realidad, así como la de ejercer una función dirigente, proporcionar marcos para políticas y suministrar recursos. Los gobiernos deben velar por:

- la cooperación entre los ministerios correspondientes y el establecimiento de nexos con todos los programas de desarrollo pertinentes;
- la colaboración sistemática con las OSC que tienen experiencia en el campo de la alfabetización;
- el establecimiento de nexos entre todas las partes interesadas, sobre todo en el plano local; y
- la pertinencia de las actividades para la vida de los educandos, fomentando la descentralización de los presupuestos y la elaboración de decisiones relativas a los planes de estudios, métodos y materiales pedagógicos.

C. Evaluación de los programas de alfabetización

4. Es importante invertir en mecanismos permanentes de información y evaluación, así como en la sistematización de los datos y los trabajos de investigación de carácter estratégico. Las evaluaciones deben centrarse en las aplicaciones prácticas de lo aprendido, así como en sus repercusiones en la participación activa en la vida ciudadana, la mejora de la salud, el incremento de los medios de subsistencia y el progreso de la igualdad entre los sexos.

D. Alfabetizadores, supervisores y formadores

5. Los alfabetizadores deben percibir por lo menos una remuneración equivalente al sueldo mínimo de un maestro de primaria por todas las horas de trabajo, comprendidas las empleadas en actividades de formación, preparación y seguimiento.
6. Los alfabetizadores deben ser personas contratadas a nivel local que reciban una sólida formación inicial, asistan a cursos periódicos de puesta al día y cuenten permanentemente con la posibilidad de mantener intercambios con otros alfabetizadores. Los gobiernos deben crear un marco

para el perfeccionamiento profesional del sector –comprendidas las funciones de formador y supervisor– que sea plenamente accesible a los alfabetizadores (por ejemplo, mediante la enseñanza a distancia).

7. Debería llegarse a la proporción de un alfabetizador como mínimo por cada 30 educandos y de un formador o supervisor por cada 15 grupos de educandos (uno por cada 10 en las zonas apartadas, con una visita de apoyo mensual por lo menos). Los calendarios de los programas tienen que adaptarse con flexibilidad a la vida diaria de los educandos, previendo no obstante un contacto periódico continuo con éstos (por ejemplo, dos veces por semana durante dos años por lo menos).

E. Enseñanza, aprendizaje y entorno global propicio a la alfabetización

8. En los contextos multilingües es importante que en todas las fases los educandos desempeñen un papel activo en la elección de la lengua que aprenden. Es necesario fomentar y apoyar activamente la enseñanza bilingüe.

9. Se deben utilizar métodos participativos muy diversos en el proceso de aprendizaje para lograr un compromiso activo por parte de los educandos y conseguir que ese proceso sea pertinente para sus vidas. Se deben emplear los mismos métodos y procesos participativos en todos los niveles de formación de los formadores y alfabetizadores.

10. Los gobiernos deben asumir la responsabilidad de incentivar el mercado con vistas a la producción y difusión de una gran variedad de material adaptado a los neoalfabetizados, trabajando para ello con los editores de libros y prensa. Deben equilibrar esta actividad financiando la producción local de material didáctico, en particular la efectuada por los educandos, los alfabetizadores y los formadores.

F. Financiación de la alfabetización

11. Se debe partir de la hipótesis de que un programa de alfabetización de buena calidad que se ajuste a todos estos principios de referencia costará entre 50 y 100 dólares anuales por educando durante tres años por lo menos (dos años de aprendizaje inicial, garantizando a todos posibilidades de aprendizaje ulteriores).

12. Los gobiernos deben dedicar por lo menos un 3% del presupuesto nacional destinado al sector de la educación para financiar los programas de alfabetización de adultos concebidos en función de estos principios de referencia. Una vez alcanzado este objetivo, han de ser los donantes internacionales los que suministren todos los recursos que falten (por ejemplo, incluyendo la alfabetización de adultos en la Iniciativa de Financiación Acelerada).

* Campaña Mundial por la Educación

Nota: Véase el conjunto de los “principios de referencia” en el documento indicado en la Fuente.

Fuente: CME-Ayuda en Acción (2005).

La alfabetización de los jóvenes y adultos y la promoción de entornos alfabetizados son elementos esenciales para la reducción de la pobreza.

39. Los DELP son documentos de síntesis de las estrategias nacionales de reducción de la pobreza. Estos documentos formulan un diagnóstico de la pobreza, definen las principales estrategias en materia de crecimiento económico, mitigación de la pobreza y desarrollo humano, y proponen medios para reforzar las instituciones. La educación y la alfabetización suelen ser objeto de una mayor atención en la parte dedicada al desarrollo humano. Los DELP se crearon en el marco de la iniciativa adoptada para aliviar la carga de la deuda de los PPME.

40. Pocos DELP definen la alfabetización y los 11 que lo hacen no son muy precisos al respecto. La principal perspectiva consiste en identificar la alfabetización con un determinado nivel de escolarización (5 años en Camerún, por ejemplo), o en recurrir a definiciones que mencionan explícitamente la alfabetización de los adultos (Albania, Djibuti, Etiopía, Niger, Senegal, Sierra Leona y Sri Lanka) y las competencias en materia de lectura y escritura. Madagascar y Pakistán utilizan ambos enfoques. Un grupo reducido de países, formado principalmente por naciones en transición, se refiere a la alfabetización en el ámbito de las TIC, y en el DELP de Kenia se considera que la iniciación a éstas es una condición necesaria para que los funcionarios estén en condiciones de ejercer su cometido por medios de administración electrónicos.

ción de 3 años de duración –con los costos que supone– puede ser irrealista y, además, definir objetivos presupuestarios en el vacío sólo puede tener una utilidad limitada. En cuarto y último lugar, cabe señalar que si este marco es potencialmente un instrumento importante para los países que padecen un déficit considerable de alfabetización, su utilidad es menor cuando el objetivo consiste en satisfacer las necesidades de una población destinataria relativamente limitada, pero diversificada.

A pesar de esos puntos débiles, el marco puede contribuir a fomentar el debate sobre políticas. De por sí mismo no representa una solución, sino una contribución a un diálogo que debe situarse en un marco político global. La alfabetización de los jóvenes y adultos y la promoción de entornos alfabetizados son elementos esenciales para la reducción de la pobreza, el desarrollo del sector de la educación y otras estrategias orientadas hacia el desarrollo humano. Si esto no se reconoce así y no se pone en práctica, todos los esfuerzos que se realicen serán vanos.

La alfabetización y las estrategias gubernamentales

*Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP)*³⁹

Un análisis de 56 DELP completos (de los cuales 30 son de países del África Subsahariana) y 11 DELP provisionales, efectuado en el primer semestre de 2005, ha evaluado en qué medida la alfabetización forma parte de las políticas de desarrollo (UNESCO-IPE, 2005a).⁴⁰

Este análisis debe interpretarse con cautela. Las políticas de alfabetización no se toman en consideración sistemáticamente en los DELP. Los planes sectoriales de educación pueden tener de relieve actividades que los DELP dejan de lado. Además, el hecho de que las políticas de alfabetización no figuren en los DELP permite suponer que no se les concede una gran prioridad.

En más del 80% de los DELP (provisionales o no), la alfabetización figura en el diagnóstico de la pobreza como un indicador, y el analfabetismo como un factor importante de perpetuación de la pobreza. En el DELP de Malí se declara que “la pobreza se caracteriza por el analfabetismo”. El de Camboya admite que el analfabetismo excluye a las personas del desarrollo. El de Djibuti estima que contribuye a explicar la pobreza rural. Por último, el de Mozambique establece una serie de correlaciones entre la mortalidad infantil, el analfabetismo y las disparidades entre los sexos.

Los DELP de algunos países –por ejemplo, Burundi, Chad, Mauritania y la República Democrática Popular Lao– colocan a la alfabetización

en la lista de sus objetivos generales de desarrollo. Camboya, que declara aspirar a una sociedad caracterizada por la cohesión social, el progreso educativo y el dinamismo cultural, señala que para conseguirla es preciso “resolver los problemas de la pobreza, el analfabetismo y la salud”. Algunas estrategias de desarrollo humano tratan de reducir la disparidad entre los sexos en el ámbito de la alfabetización, por ejemplo creando centros de aprendizaje para las mujeres (Malí), becas mejor dotadas para las muchachas que para los varones (Nepal) y programas de alfabetización funcional para las niñas y las mujeres (Zambia). Bolivia y Nicaragua establecen un nexo entre la igualdad entre los sexos y la alfabetización, por un lado, y la mejora de la nutrición, por otro lado.

La mayoría de las referencias a la alfabetización figuran en la sección de los DELP dedicada a la educación. Los países que le conceden una determinada prioridad se refieren tanto a de los jóvenes –principalmente, en relación con la EPU– como a la de los adultos. En algunos casos, esta última se aborda en las secciones dedicadas a la igualdad entre los sexos, la salud y la nutrición y, con menor frecuencia, en las dedicadas al desarrollo agrícola y el empleo. En los DELP de Honduras y la República Democrática Popular Lao, la alfabetización se relaciona con el buen gobierno, el civismo y la participación en la vida social. Asimismo, en el DELP de este último país y en el de Malawi se asocia a la protección del medio ambiente.

Cuando se abordan las necesidades de grupos específicos, los DELP prestan principalmente atención a las desigualdades entre los sexos. En casi todos ellos se menciona el analfabetismo como un factor que impide la autonomía de las mujeres. A veces, también hacen referencia a los grupos especialmente vulnerables. El DELP de Bolivia establece una correlación entre la pobreza urbana, las familias indígenas y el nivel de educación. El de Bosnia Herzegovina establece una correlación análoga en lo que respecta a la población gitana del país.

Cuando se examinan los DELP para encontrar indicaciones más precisas sobre estrategias en materia de alfabetización, se encuentran relativamente pocos detalles. Estos documentos prestan sobre todo atención a la mejora de la calidad de la escolarización para todos los niños. En el Recuadro 9.15 se presentan las líneas generales de las estrategias de tres países en los que se presta a la alfabetización una atención relativamente importante.

Hay 12 DELP de países con tasas bajas de alfabetización que comprenden planes de realización de campañas de alfabetización. En el DELP del

Chad se menciona “la penuria de recursos humanos [del país]”, se hace observar que “más del 80% de la población es analfabeta y sólo un porcentaje muy escaso de las personas de más de 15 años de edad ha recibido instrucción”, y se declara que “es necesario y apremiante, por lo tanto, llevar a cabo una vasta campaña de alfabetización”.

Hay pocos DELP en los que se analice el costo de los planes y propuestas que contienen, aunque en 18 de ellos se mencionan definiciones de costos y en otros 12 se suministran cifras. El documento que proporciona cifras más detalladas es el de Mozambique. En el Cuadro 9.7 figuran los países que han declarado su intención de asignar en sus presupuestos fondos para la alfabetización y/o proyectos que dependen esencialmente de una financiación externa.

El panorama que ofrecen los DELP es diverso. El analfabetismo se tiene bien en cuenta a la hora de efectuar el diagnóstico de la pobreza, pero la argumentación en favor de una inversión en la alfabetización de los jóvenes y adultos parece ser más floja, ya se trate de la alfabetización propiamente dicha o de las actividades de alfabetización realizadas en el marco de una triple estrategia del tipo de la que se propone en el presente Informe.

Los planes sectoriales de educación

En el análisis de los planes sectoriales de educación expuesto en el Capítulo 3 se planteó la cuestión de saber si los gobiernos están cubriendo el conjunto de los objetivos de la EPT, comprendido el relativo a la alfabetización y la educación de los adultos. Se vuelven a mencionar aquí muy brevemente esos planes para ver en qué medida ponen mejor de relieve el objetivo la alfabetización que los DELP. En el Cuadro 9.8 se dan indicaciones detalladas sobre 25 países, que muestran cómo un grupo importante de éstos se ha asignado objetivos explícitos –y a menudo ambiciosos– a corto o largo plazo en lo que respecta a la alfabetización. Muchos de esos objetivos no se pueden alcanzar por medio de la escolarización exclusivamente.

El cuadro presenta declaraciones de intención de los gobiernos por las que se les pueden exigir responsabilidades. No se sabe con exactitud si esos objetivos se basan en una verdadera evaluación de la índole y amplitud del analfabetismo y en estimaciones realistas de lo que se puede hacer en un tiempo relativamente breve, ya que en algunos casos es el propio objetivo fijado en Dakar el que constituye la política de los países.

Pese a las limitaciones de los elementos de información contenidos en los DELP y los planes sectoriales, los mensajes principales inducen a pensar que la alfabetización, comprendida la de los jóvenes y adultos, está empezando a ser objeto

Recuadro 9.15 Tres estrategias nacionales de alfabetización

■ La dimensión del territorio de **Mauritania** y la vida nómada de una gran parte de su población limitan la eficacia de las campañas de alfabetización. El objetivo a largo plazo es erradicar el analfabetismo y a corto plazo reducirlo al 20%, consolidando la base de recursos financieros y logísticos, acrecentando las competencias técnicas del personal de la campaña de alfabetización, mejorando el contenido de los programas de alfabetización y consiguiendo una mayor participación de las madrazas –escuelas coránicas– mediante las actividades de divulgación, la formación y un apoyo logístico. Se espera que las organizaciones de la sociedad civil participen considerablemente en la concepción, ejecución y supervisión de los programas de alfabetización. Está previsto abrir 10 nuevos centros de alfabetización funcional, equipar cada año 10.000 aulas de alfabetización y crear un fondo de incentivo para los alfabetizadores.

■ **Malawi** tiene la intención de mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza primaria centrándose en la adquisición de la lectura, la escritura, el cálculo elemental y las competencias necesarias para la vida diaria. Asimismo, prevé incrementar el nivel de alfabetización y conocimiento del cálculo entre los adultos, facilitándoles el acceso a cursos de alfabetización más eficaces y logrando una participación más equitativa de las mujeres. El Ministerio de Igualdad entre los Sexos, Juventud y Servicios Comunitarios suministrará el material didáctico, remunerará adecuadamente a los formadores, analizará la política de alfabetización de los adultos, llevará cabo campañas de movilización social, revisará los planes de estudios, contratará y formará a más alfabetizadores, reforzará la supervisión, editará y distribuirá libros de texto y abrirá más centros de enseñanza rurales en los edificios comunitarios ya existentes.

■ **Nepal** prevé mejorar los medios de subsistencia de la población integrando los programas de alfabetización en las actividades de generación de ingresos realizadas por las organizaciones comunitarias. El incremento del compromiso de estas organizaciones, así como de las ONG y otras entidades locales, deberá reforzar las campañas de alfabetización. Se crearán más centros de aprendizaje comunitarios.

Fuente: UNESCO-IPE (2005a).

Cuadro 9.7: Dos enfoques de la financiación de los programas de alfabetización

Fondos asignados explícitamente a la alfabetización en los presupuestos propuestos	Proyectos de alfabetización que dependen de financiación externa
Burkina Faso, Camboya, Djibuti,* Ghana, Guinea,** Honduras, Malawi, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Rwanda y Uganda.	Burkina Faso, Djibuti, Etiopía, Ghana, Guyana, Malawi, Malí, Mauritania, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Pakistán, Rwanda y Yemen.

Notas:

* Fondos disponibles para la alfabetización de las niñas.

** Fondos disponibles para el sector del crecimiento y el desarrollo rural.

Fuente: UNESCO-IPE (2005a).

de un mayor interés y preocupación.⁴¹ Es más difícil averiguar hasta qué punto existen ya políticas nacionales bien elaboradas que apuntan a alcanzar los objetivos específicos de la alfabetización mediante estrategias realistas, bien concebidas y a largo plazo, y saber en qué medida se está entablando el tipo de diálogo sobre políticas propuesto precedentemente.

41. Cabe observar, sin embargo, que un análisis de 69 informes de países presentados a la Conferencia Internacional de la Educación en 2001 y 2004 no parece abonar esta hipótesis. El estudio de síntesis llega a la conclusión de que, en el intervalo entre las dos reuniones sucesivas de la Conferencia, se ha observado un aumento importante de la atención prestada a los objetivos vinculados a programas adecuados de adquisición de competencias para la vida diaria destinados a todos los jóvenes y adultos, así como a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes. No obstante, no se hace referencia a la alfabetización propiamente dicha (Mancebo, 2005).

Cuadro 9.8: Objetivos de la alfabetización de adultos en 25 países en desarrollo y en transición

Bangladesh	Combinar el acceso equitativo a una educación básica de calidad con una educación permanente de todos los adultos, a fin de lograr que tasa de alfabetización aumente del 53% (2002) al 81% (2015) entre las personas de toda edad, del 56% al 80% entre los adultos de 15 a 45 años, y del 66% al 90% entre los jóvenes de 15 a 24 años.	Myanmar	Lograr que la tasa de alfabetización registrada en 2002 (92,8%) alcance el 99% en 2015. Se han fijado objetivos intermedios para 2005 y 2010. Mejorar significativamente, de aquí a 2015, los niveles de alfabetización funcional y educación continua para todos.
Benin	Incrementar en un 50% la tasa de alfabetización de los adultos de aquí a 2015. Garantizar a todos los adultos un acceso equitativo a programas de educación básica y permanente.	Nepal	De aquí al final del décimo Plan, lograr una tasa de alfabetización del 63% entre las personas de más de 15 años y una tasa del 55% entre las mujeres.
Brasil	Ejecutar programas de alfabetización para 10 millones de jóvenes y adultos en los próximos 5 años y erradicar el analfabetismo de aquí a 2010.	Nicaragua	Reducir la tasa de analfabetismo del 18,7% (2004) al 10% (2015).
China	Lograr que la tasa de alfabetización de los adultos y jóvenes adultos alcance el 95% de aquí a 2005.	Niger	Incrementar la tasa de alfabetización de las personas de más de 15 años en un 20% en 2002 y en un 40% en 2015.
Côte d'Ivoire	Incrementar en un 50% la tasa de alfabetización actual y garantizar a los adultos y las personas de edad un acceso equitativo a la educación básica de aquí a 2015.	Nigeria	La política de universalización de la educación básica tiene por objetivo erradicar el analfabetismo de aquí a 2015.
Egipto	Reducir en un 50% la actual tasa de analfabetismo de los adultos de más de 15 años de edad, de aquí al bienio 2015-2016. Dar prioridad a los grupos de edad más jóvenes, las mujeres y las muchachas y las personas que viven en comarcas rurales y zonas urbanas pobres.	Pakistán	Partiendo de la base de que la tasa de alfabetización de los adultos es de un 50,5% (63% entre los hombres y 38% entre las mujeres; 70% entre los habitantes de zonas urbanas y 39% entre los de comarcas rurales), el plan sectorial de educación apunta a conseguir una tasa del 61% en 2005, del 71% en 2010 y del 86% en 2015. El plan sectorial prevé lograr hacia el final de su ejecución la equidad entre los sexos, esto es, la misma tasa de alfabetización del 86% para los hombres y las mujeres. Para 2010 está previsto reducir en un 50% el analfabetismo, haciendo especial hincapié en el incremento de la tasa de alfabetización en las zonas rurales, para que pase del 38% al 83% de aquí a 2015.
Guatemala	Lograr que la tasa de analfabetismo disminuya del 29% al 22% entre 2004 et 2008, especialmente mediante programas de postalfabetización.	Paraguay	Aumentar mediante la educación permanente el número de adultos jóvenes alfabetizados (15-24 años): 6.450 en el periodo correspondiente al programa de trabajo 2003-2005, 16.000 en el periodo 2006-2010 y 17.600 en 2011-2015. Reducir en esos mismos periodos el número total de los analfabetos de más de 15 años: 76.700, 96.000 y 102.000, sucesivamente. Lograr que la tasa de analfabetismo de las mujeres de las zonas rurales pase del 15,4% (2000-2001) al 12,5% en 2005, al 8,2% en 2010 y al 5,2% en 2015, y que en esos mismos años el porcentaje de hombres analfabetos de esas zonas disminuya del 10,7% al 8,5%, el 6,4% y el 4,4%, sucesivamente.
India	Hacer que la alfabetización alcance un umbral duradero del 75% en 2007 e incrementar en un 50% el nivel de alfabetización de los adultos, de aquí a 2015.	Sudán	Incrementar la tasa de alfabetización de las personas de más de 15 años para que alcance el 60% en 2007 y el 82,5% en 2015.
Indonesia	Reducir en un 50% la tasa de analfabetismo de aquí a 2015. Reducir el número de analfabetos entre las personas de más de 15 años para que el porcentaje del 10,81% registrado en 2000 (15,5 millones de personas) pase a un porcentaje del 5,41% (9,9 millones) en 2015. Esto supondrá una disminución del 6,7% al 3,3% entre los hombres y del 14,7% al 7,3% entre las mujeres.	Túnez	Reducir la tasa de analfabetismo total del 20% (estimado en 2004) al 16% en 2006 y al 10% en 2010. Erradicar de aquí a 2006 el analfabetismo entre la población de menos de 30 años.
Kazajstán	De aquí a 2015, incrementar en un 50% el nivel de alfabetización de los adultos, sobre todo el de las mujeres, y facilitar un acceso equitativo de todos los adultos a la educación para todos y la educación permanente.	Uzbekistán	Lograr que, de aquí a 2015, el 100% de los adultos –en particular, las mujeres– estén alfabetizados funcionalmente y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la formación continua.
Kenya	Incrementar en un 50% el nivel de alfabetización de los adultos de aquí a 2010 y lograr la alfabetización universal de los adultos (en especial, las mujeres) de aquí a 2015.	Venezuela	Erradicar el analfabetismo en 2005.
Marruecos	Lograr que la tasa de analfabetismo sea inferior al 20% en 2010 y erradicar el analfabetismo de aquí a 2015.	Zimbabwe	Lograr que la tasa de alfabetización de los adultos pase del 87% al 100%, de aquí a 2015.
Mongolia	Alfabetizar de aquí a 2005 al 58,8% de la población analfabeta.		

Fuente: UNESCO-IIEP (2005a).

Conclusión

Los gobiernos deben mostrarse más dinámicos en la investigación, definición, financiación, ampliación, aplicación, coordinación y seguimiento de políticas y prácticas de alfabetización en tres áreas: las escuelas, los programas de alfabetización para jóvenes y adultos, y los entornos alfabetizados. En el ámbito de la alfabetización de los adultos, lo que se necesita es una estrategia nacional para la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, para el aprendizaje y para la creación de un entorno alfabetizado que se inserte en el marco de planes globales de educación y desarrollo. La aplicación de esa estrategia es una cuestión de compromiso político, capacidad técnica, nivel de financiación y apoyo enérgico de la opinión pública, independientemente de que los medios escogidos para llevarla a la práctica consistan en campañas masivas, programas nacionales de alfabetización, programaciones e inversiones mejor coordinadas por los gobiernos, y/o asociaciones nacionales de índole vertical u horizontal, sólidas y bien coordinadas, con una vasta gama de copartícipes, o en una combinación de todos estos medios. Cualquiera que sea la opción escogida, su ejecución no debe aplazarse y ha de ser impulsada por la necesidad de alcanzar los objetivos ambiciosos que muchos gobiernos ya han empezado a fijarse.

Suscitar el compromiso de la comunidad internacional

En los países más pobres, la aplicación del triple enfoque de la alfabetización exigirá una asistencia internacional. No obstante, si se exceptúa el apoyo importante prestado a la EPU, la alfabetización no figura entre las prioridades principales de la mayoría de las instituciones internacionales. Una encuesta sobre los donantes bilaterales y los bancos de desarrollo muestra que son muy pocos los que hacen referencia explícita a la alfabetización en sus políticas de ayuda.⁴² Los organismos de las Naciones Unidas consideran que la alfabetización es parte integrante de la educación no formal e informal, mientras que las ONG internacionales se centran en la escolarización o conciben la alfabetización como un elemento del enfoque de la EPT basado en los derechos y orientado hacia los grupos más pobres de la sociedad.⁴³

Tal como se muestra en el Cuadro 9.9, las instituciones bilaterales y los bancos de desarrollo consideran, en su mayoría, que la alfabetización es un instrumento para conseguir otros fines como la erradicación de la pobreza [así ocurre, por ejemplo, en el caso de la Comisión Europea, del NORAD y

del NZAID]. La ASDI considera que la alfabetización no sólo es la médula de la educación básica y de toda labor encaminada al desarrollo económico y social, sino también un elemento que forma parte de un conjunto más vasto de necesidades en materia de educación básica de adultos y actividades de aprendizaje (ASDI, 2003). La mayoría de los donantes se adhieren a los objetivos de la EPT sin hacer referencia explícita a la alfabetización, aunque algunos la consideran una meta primordial de una escolarización de calidad (por ejemplo, el CIDA, la Comisión Europea y el DFID) o una competencia fundamental de la educación básica (USAID). Los organismos de cooperación internacional de Alemania, Dinamarca y Japón, así como el Banco Mundial y el Banco Asiático de Desarrollo, abordan la alfabetización en el contexto de la educación no formal, pese a la prioridad que otorgan a la universalización de la enseñanza primaria, y no ven una sinergia evidente entre ambas. El DANIDA preconiza que la alfabetización de los jóvenes y adultos se integre en la programación de otros sectores. Por su parte, el JICA hace hincapié en la importancia que reviste la alfabetización para hacer progresar los proyectos de desarrollo, mientras que la ASDI se guía por las prioridades del sector de la educación, haciendo hincapié en los objetivos de la EPT. Una de esas prioridades es “mejorar la alfabetización para todos – niños, jóvenes y adultos– por medio de la educación formal y no formal, y también por medios informales como los libros, los periódicos y las bibliotecas” (ASDI, 2001).

Es comprensible que los organismos de las Naciones Unidas aborden la alfabetización en función de sus mandatos específicos. El FNUAP estima que la alfabetización es importante para el incremento de la demanda de servicios de salud genésica y la autonomía de la mujer. La OIT considera que es una competencia laboral fundamental. El UNICEF ve en ella el resultado esencial de una educación de alta calidad, en especial en lo que se refiere a las niñas. Estos y otros enfoques se agrupan en el Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (Naciones Unidas, 2002c), en el que la alfabetización se considera un elemento fundamental del derecho a la educación. Algunas ONG internacionales constituyen un ejemplo de enfoque de la alfabetización sólidamente centrado en la realización de programas sobre el terreno que apuntan sobre todo a la autonomía de las mujeres y la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, con miras a conseguir una mejora de los medios de subsistencia.

No es fácil evaluar cómo todos esos principios generales se plasman en programas y asignacio-

Algunas ONG constituyen un ejemplo de enfoque de la alfabetización centrado en la realización de programas que apuntan sobre todo a la autonomía de las mujeres y la adquisición de competencias básicas para conseguir una mejora de los medios de subsistencia.

42. El análisis fue realizado entre noviembre de 2004 y enero de 2005 por el equipo del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Se contactó a 70 organizaciones y se recibieron respuestas de 15 instituciones bilaterales (siete de éstas enviaron respuestas parciales), tres bancos de desarrollo, seis instituciones de las Naciones Unidas y nueve organizaciones internacionales no gubernamentales.

43. Alemania, Nueva Zelanda, Suecia y los Países Bajos han adoptado definiciones específicas de la alfabetización. El Reino Unido, los Estados Unidos y el Banco Mundial definen la alfabetización como un conjunto de competencias elementales. Canadá, Dinamarca, Alemania, Nueva Zelanda y los Estados Unidos se refieren a la alfabetización en el contexto de la educación básica. Suecia vincula la alfabetización al desarrollo social. Los organismos de las Naciones Unidas adoptan la definición de la alfabetización que da la UNESCO.

Cuadro 9.9: La alfabetización en las políticas de ayuda de los donantes bilaterales y los bancos de desarrollo

País	Instituciones	Importancia concedida a la alfabetización en las políticas de ayuda
Alemania	Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económicos (BMZ)	La ayuda a la educación básica se basa en los compromisos internacionales (como los objetivos de Dakar, los ODM o el Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas). La alfabetización se define como un aspecto fundamental de la educación básica. Los programas de alfabetización para jóvenes y adultos forman parte de los proyectos de educación no formal (BMZ, 2004).
Canadá	Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA)	Canadá apoya la EPT a nivel mundial y con sus asociados de los países en desarrollo. Los tres objetivos principales del CIDA son: a) lograr la EPU; b) alcanzar la igualdad entre los sexos; y c) conseguir una mejor calidad de la educación "reflejada por la obtención de resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, sobre todo en lectura, escritura y cálculo, y por la adquisición de competencias prácticas necesarias para la vida diaria por parte de los educandos de todas las edades" (CIDA, 2002).
Dinamarca	Organismo Danés de Desarrollo Internacional (DANIDA)	Alcanzar las metas de la EPT es un objetivo esencial del apoyo de Dinamarca a la educación. El DANIDA estima que la educación básica genera aptitudes esenciales para la vida económica y social: aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; competencias sociales; conocimientos prácticos necesarios para la vida diaria (relacionados, por ejemplo, con la nutrición, la salud sexual y genésica y la generación de medios de subsistencia); pensamiento crítico y reflexivo; y competencias beneficiosas para la comunidad.
Estados Unidos	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)	Un elemento fundamental de la estrategia de USAID en materia de educación es el apoyo a la educación básica y la adquisición de competencias elementales como aprender a leer, escribir, calcular y reflexionar con espíritu crítico, incluso por parte de los adultos y los jóvenes sin escolarizar. El gobierno de los Estados Unidos apoya el Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas (USAID, 2005).
Japón	Banco Japonés para la Cooperación Internacional (BJCI)	En la estrategia a plazo medio para la cooperación económica con el extranjero se especifica que la ayuda se destina al fomento de los recursos humanos con vistas a reducir la pobreza y también al desarrollo humano. La alfabetización es un componente implícito del fomento de los recursos humanos (BJCI, 2002).
	Ministerio de Relaciones Exteriores	La Iniciativa de apoyo a la educación básica para el desarrollo (BEGIN) apunta a coadyuvar a la realización de los objetivos de la EPT. Una de sus prioridades es el acceso a la educación, incluida la no formal. Se alientan los proyectos de alfabetización, haciendo hincapié en el incremento del nivel de conocimientos básicos de las mujeres adultas y en la utilización de las TIC para la educación, por ejemplo en las regiones apartadas (2002).
	Organismo Japonés de Cooperación Internacional (JICA)	Un documento estratégico sobre la educación no formal define la alfabetización de los jóvenes y los adultos como una prioridad para la cooperación en el campo de la educación básica. Se reconoce que la alfabetización, ya sea básica o funcional, es una competencia fundamental para la vida diaria, independientemente del sexo y edad de las personas y de su procedencia étnica y condición socioeconómica (2004).

Nota: Las descripciones de basan en los documentos mencionados y/o en las respuestas de las instituciones a una encuesta efectuada entre noviembre de 2004 y enero de 2005. Cuando no se citan referencias, se pone al final de la descripción, entre paréntesis, la fecha en que se obtuvo la información.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Son muy pocos los organismos de ayuda que disponen de datos sobre los desembolsos de fondos destinados a la alfabetización.

nes de fondos. Es prácticamente imposible obtener en las bases de datos del CAD de la OCDE elementos de información relativos a programas centrados en la alfabetización o relacionados con ésta. En efecto, como se considera que la alfabetización forma parte de las "competencias básicas para jóvenes y adultos", algunos donantes le aportan su ayuda en el contexto de proyectos integrados de más vasto alcance. Son muy pocos los organismos de ayuda que disponen de datos sobre los desembolsos de fondos destinados a la alfabetización, y cuando poseen algunos emiten reservas sobre su exactitud (por ejemplo, el JICA y el NORAD). Con respecto a los organismos de las Naciones Unidas, cabe decir que se plantea un problema análogo. Los datos del Cuadro 9.10 suministran algunas indicaciones sobre el nivel de financiación que

algunas entidades otorgan para una serie de actividades en las que está comprendida la alfabetización. Estos datos deben interpretarse con cautela porque los criterios de cada una de esas entidades son diferentes.

Para la evaluación de los proyectos y programas de alfabetización, se plantea un problema similar. El Cuadro 9.11 se ha elaborado a partir de la información suministrada por diversos organismos acerca de los principales programas específicamente dedicados a la alfabetización de los adultos. Aunque los datos proporcionados deben interpretarse una vez más con cautela, parece ser que en esos programas –en particular, en los apoyados por los organismos de las Naciones Unidas– se hace principalmente hincapié en la alfabetización de las mujeres y las niñas.

País	Instituciones	Importancia concedida a la alfabetización en las políticas de ayuda
Noruega	Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo (NORAD)	La función del NORAD consiste en ejecutar la Estrategia noruega para ofrecer educación a todos de aquí a 2015, en la que se señala que la educación es "la tarea más prioritaria" para erradicar la pobreza. La estrategia se basa en el Marco de Acción de Dakar y se refiere explícitamente a la formación para la alfabetización (Ministerio Noruego de Relaciones Exteriores, 2003).
Nueva Zelandia	Organismo Neozelandés para el Desarrollo Internacional (NZAID)	La ayuda a la educación tiene por objeto ayudar a los países con los que se coopera a que alcancen los objetivos de la EPT. Otro objetivo del NZAID es ejercer una influencia en los debates internacionales sobre la EPT y sacar las lecciones correspondientes de los mismos (NZAID, 2002).
Reino Unido	Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID)	El DFID apoya los objetivos de la EPT, promoviendo el compromiso y la acción a nivel internacional, ejecutando programas en los países y apoyando estrategias relativas a la adquisición de conocimientos y la investigación. Hace hincapié en la educación formal, y más concretamente en la EPU, como elemento constitutivo de la alfabetización, y reconoce la importancia de los programas de alfabetización de adultos. Aprueba planes sectoriales de educación dirigidos por los países, en los que la alfabetización puede ser un componente esencial (DFID, 2001).
Suecia	Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI)	La política de la ASDI en materia de educación se basa en las declaraciones y convenciones de las Naciones Unidas relativas a los derechos, y más concretamente en el Marco de Acción de Dakar. El objetivo político pertinente es "reforzar el derecho a [...] una educación que dé autonomía a los sectores pobres y excluidos de la población y les permita participar, en calidad de ciudadanos dinámicos e informados, en todos los ámbitos del desarrollo" (ASDI, 2001b).
Unión Europea	Comisión Europea (CE)	Los objetivos de la EPT forman parte de la política de desarrollo de la Unión Europea en materia de educación. El apoyo a la alfabetización es patente en la importancia concedida a la educación básica, y en particular a la escolarización en el sistema formal de enseñanza primaria. La política de la CE hace hincapié en las estrategias sectoriales holísticas, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza profesional y la alfabetización de los adultos (Comisión Europea, 2002).
Banco Mundial		El Banco Mundial apoya las reformas y los programas del sector de la educación y los planes nacionales de desarrollo. Considera que la realización de la EPT reviste un carácter multidimensional, que supone alfabetizar a los adultos y ofrecer educación no formal a todos los niños y jóvenes, concibiendo la alfabetización como una competencia básica que comprende el aprendizaje del cálculo, el desarrollo del razonamiento y la adquisición de competencias sociales, y también como un componente fundamental de la educación no formal para los jóvenes y los adultos (Banco Mundial, 1999). (www1.worldbank.org/education/adultoutreach/introduction.asp).
Banco Asiático de Desarrollo (BAD)		La política relativa al sector de educación toma como elemento de referencia la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) y reitera su apoyo a la realización de la EPT (BAD, 2003). La alfabetización y la educación no formal se consideran prioritarias. El apoyo a la alfabetización de los jóvenes y adultos (en particular, las mujeres) se enmarca en el contexto de la reducción de la pobreza. Se propone la colaboración con las ONG.
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)		La nueva estrategia de educación del BID toma como elemento de referencia los ODM y los problemas que se plantean para alcanzarlos en el conjunto de América Latina y el Caribe.

La importancia concedida a los niños y niñas en edad escolar puede ser una manifestación de la prioridad que algunos organismos otorgan a la EPU. El África Subsahariana ha sido la región que se ha beneficiado de un mayor número de programas (un tercio del total) y los proveedores más importantes de éstos han sido las ONG.

Este conjunto limitado de datos muestra claramente que la alfabetización –entendida en el sentido lato de toda política encaminada a la creación y consolidación de sociedades alfabetizadas– no es objeto de una gran aceptación por parte de los organismos donantes. Algunos estiman que la alfabetización de los jóvenes y adultos y la promoción de entornos alfabetizados no constituyen prioridades en los presupuestos de la ayuda internacional. Otros consideran que la alfabetización es un

instrumento para alcanzar algunos objetivos específicos del desarrollo. En las políticas y los programas se le presta una atención muy secundaria, como se puede comprobar en muchos DELP y planes sectoriales nacionales. Independientemente de cuales sean las razones de esto, el hecho de que ninguno de los organismos encuestados haya podido mencionar con certidumbre una sola cifra indicativa del nivel de financiación de la alfabetización muestra la escasa prioridad que se le otorga en los presupuestos de la ayuda internacional.

Existen argumentos poderosos en pro de un nuevo debate internacional no sólo sobre la alfabetización y el lugar que ésta debe ocupar en la política de los organismos de ayuda y en el diálogo entre éstos y los gobiernos acerca del sector de la educación, sino también sobre un apoyo de esos

Cuadro 9.10: Promedio anual de financiación de la alfabetización por parte de un grupo de organismos de ayuda

	Importe (en miles de dólares)	Periodo	Observaciones
Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón	553	1995-2004	Fondos de ayuda a la alfabetización desembolsados por intermedio de ONG. Criterio de selección basado en breves descripciones de los proyectos.
Organismo Japonés de Cooperación Internacional	17.802	1996-2003	Fondos desembolsados en beneficio de la educación no formal, que comprende la educación y alfabetización de los adultos, así como la oferta de información y educación al público en general, por ejemplo en el marco de las actividades de museos y bibliotecas.
Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo	5.072	1999-2003	Sobre la base de las cifras suministradas por el CAD de la OCDE correspondientes a la categoría "competencias básicas para jóvenes y adultos".
Banco Mundial	11.089	1995-2003	Fondos desembolsados por concepto de "alfabetización de adultos y educación no formal".
Banco Asiático de Desarrollo	10.000	2001-2003	Cifra basada en los compromisos.
UNICEF	2.803	1995-2003	Fondos desembolsados por concepto de "educación de jóvenes y adultos", "enseñanza primaria" e "iniciativas en beneficio de las niñas"
UNESCO	2.829 (Programa Ordinario) 5.087 (Recursos extra-presupuestarios)	2000-2005 1999-2003	Compromisos en el marco del Programa Ordinario. Recursos extrapresupuestarios: sobre la base de los desembolsos.

Nota: Datos obtenidos en las respuestas de los organismos mencionadas a una encuesta realizada entre noviembre de 2004 y enero de 2005.

Los datos primigenios suministrados por Japón y Noruega figuraban en moneda nacional convertida al tipo de cambio de las Naciones Unidas vigente en abril de 2005: 107 yen = 1 dólar; 1 corona noruega = 6,08 dólares.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

organismos a la alfabetización de los adultos y los entornos alfabetizados que corresponda mejor a la magnitud y el alcance del desafío planteado por el objetivo fijado en Dakar.

Dos iniciativas encabezadas por la UNESCO ofrecen sendas oportunidades para entablar ese diálogo. La primera es el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2015), que ha establecido una serie de metas internacionales

importantes que abarcan la totalidad de los objetivos expuestos en el presente Informe (véase el Recuadro 4.11). El Plan de Acción Internacional del Decenio (Naciones Unidas, 2002c) comprende un conjunto de estrategias y áreas de actividad importantes, entre las que figuran la ayuda y la coordinación internacionales.

En ese Plan se dice lo siguiente: "La UNESCO trabajará dentro del mecanismo de coordinación ya creado en el programa Educación para Todos, que le permitirá determinar qué aspectos de los programas de desarrollo en curso de los distintos organismos bilaterales internacionales están relacionados con la alfabetización, y fraguar la movilización conjunta y el máximo aprovechamiento de los recursos de estos organismos en pro del Decenio. [...] Previa consulta a los organismos pertinentes de las Naciones Unidas, la UNESCO trabajará en pro de la creación de asociaciones significativas y orientadas a objetivos concretos. [...] El Banco Mundial trabajará con la UNESCO en la evaluación de la alfabetización y en el análisis financiero y de costos de la alfabetización, en los que la OCDE y el UNICEF pueden ser asociados clave".

Se trata de un trabajo potencialmente importante y, a este respecto, hay que señalar que el programa de la UNESCO sobre prácticas de la alfabetización, entornos alfabetizados y la alfabetización para todos representa otro recurso valioso. Si el Decenio de las Naciones Unidas imprime a la alfabetización una visibilidad política y técnica en el plano internacional, incrementa los trabajos de investigación basados en datos empíricos y consigue mediante las actividades de sensibilización que la alfabetización ocupe el lugar que le corresponde en el sector de la educación y las estrategias de lucha contra la pobreza, habrá prestado una contribución señalada a la empresa de reintegrar la alfabetización en la esencia misma de la EPT.

La segunda oportunidad la ofrece la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE) de la UNESCO (2005-2015), que se inserta en el marco del Decenio de la Alfabetización. Su objetivo principal es fomentar la autonomía de las mujeres y las niñas mediante la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo en 34 países

con tasas de alfabetización inferiores al 50% o con una población de más de 10 millones de que carece de esas competencias. Este ambicioso programa, basado en actividades de sensibilización, creación de capacidades y promoción de la innovación, tendrá que ser bien coordinado dentro del marco de las políticas sectoriales nacionales y necesitará probablemente una importante financiación suplementaria para lograr el impacto deseado. No es probable que consiga convertirse en un modelo estándar, pero puede servir de marco para trabajar con flexibilidad en determinados países. Evidentemente, este programa ofrece posibilidades de colaboración con la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) y otras iniciativas y organizaciones regionales, por ejemplo la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA) y la Unión Africana.

Conclusión

Aunque nadie cuestiona el objetivo de lograr sociedades alfabetizadas, siguen siendo todavía demasiado numerosas las personas a las que se priva de la posibilidad de contribuir a ellas y beneficiarse de sus ventajas. Son más que suficientes los hechos históricos y contemporáneos que demuestran que ese objetivo se puede alcanzar si se elaboran políticas adecuadas y los poderes públicos, las poblaciones y los profesionales de la educación las aplican con energía y recursos suficientes a nivel nacional e internacional. Las políticas no constituyen un mero apéndice de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, sino un elemento imprescindible para alcanzarlos, aunque suela subestimarse. Son también un elemento esencial de la EPT. ■

Cuadro 9.11: Tendencias de los principales proyectos y programas de alfabetización financiados con la ayuda internacional

Elementos examinados en los proyectos	Total	Organismos bilaterales y bancos	Organismos de las Naciones Unidas
Grupos destinatarios¹			
Mujeres	65	25	40
Niñas	36	11	25
Jóvenes	35	21	4
Niños y niñas pequeños	33	19	14
Adultos	23	11	12
Niños y niñas en edad escolar	17	17	0
Rural	15	14	1
No escolarizados	12	1	11
Docentes	9	7	2
Pobres	8	8	0
Niños (varones)	6	6	0
Formadores	6	6	0
Indígenas	5	4	1
Minorías	4	4	0
Ministerios	3	3	0
Padres	2	0	2
Refugiados	2	1	1
Desfavorecidos	2	0	2
Distribución regional²			
África Subsahariana	93	57	36
América Latina y el Caribe	36	19	17
Asia Central	3	1	2
Asia Oriental y el Pacífico	65	35	30
Asia Meridional y Occidental	43	33	10
Estados Árabes	19	6	13
Europa Central y Oriental	8	0	8
Multirregional	27	12	15
Sin datos	4	0	4
Tipo de asociado o de organización encargada de la ejecución³			
Gobierno	92	42	50
ONG	99	84	15
Gobierno y ONG	14	5	9
Asociación sin finalidad de lucro	5	5	0
Naciones Unidas ⁴	59	9	50
Otros y desconocidos	29	18	11

1. Establecidos en función de la frecuencia de los términos que se refieren a las características de los grupos destinatarios mencionados en las descripciones de 208 proyectos. Algunos proyectos tenían por destinatarios varios grupos a la vez.

2. Los países y regiones de los proyectos se han definido en función de las regiones de la EPT.

3. Cabe entender por "Gobierno" los poderes públicos centrales y locales, así como las instituciones gubernamentales. Las ONG comprenden las organizaciones locales e internacionales de la sociedad civil.

4. De los 50 proyectos de las Naciones Unidas, 48 son programas de la UNESCO ejecutados por ésta con fondos extrapresupuestarios suministrados por otros donantes privados, bilaterales o multilaterales. Algunos de esos proyectos son ejecutados por los gobiernos o las ONG.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Una madre ayudando a su hija a leer en Dhaka (Bangladesh).



Capítulo 10

Establecer prioridades para la acción

Sólo queda un decenio para 2015, año límite para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. En 2005 se ha producido una serie de acontecimientos prometedores y ahora es preciso hacerlos fructificar. Es evidente que se han realizado algunos progresos hacia la EPT, sobre todo en muchos países de bajos ingresos. La comunidad internacional ha vuelto a centrar su atención en la pobreza del mundo, especialmente en la que afecta al África Subsahariana. La importancia de la EPT se ha hecho más notoria en el contexto de la mundialización y de la aparición de la sociedad del conocimiento. En la cumbre de Gleneagles del G-8, así como en la reunión anual del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se ha prometido incrementar el apoyo de la comunidad internacional, aumentando la ayuda y reduciendo más la deuda. Ahora, para apoyar la EPT es necesario que esas tendencias generales en pro del desarrollo se traduzcan en medidas específicas encaminadas a apoyar al sector de la educación dentro de cada país. En el presente capítulo se proponen nueve ámbitos prioritarios para la acción nacional e internacional con vistas a lograr los objetivos de la EPT, comprendido el relativo a la alfabetización. Alcanzar los objetivos fijados para 2015 sigue siendo una empresa posible, a condición de acelerar inmediatamente el ritmo de los esfuerzos que se están realizando hoy en día.

El balance de la EPT

En el presente Informe se han examinado los cambios ocurridos en el movimiento en pro de la EPT desde el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000 en Dakar (Senegal), comparando los datos disponibles más recientes –esto es, los correspondientes al año 2002– con los de 1998. Se han realizado algunos progresos, sobre todo en el ámbito de la educación de las niñas, que han traído consigo una mejora de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Es alentador comprobar que los progresos más notorios se han logrado en algunos países del África Subsahariana y del Asia meridional y Occidental. Son ya 47 los países que han logrado la EPU y otros 20 más tienen posibilidades de conseguirla de aquí a 2015. También se han registrado sólidos progresos en otros 44 países que, sin embargo, no alcanzarán la EPU hasta después de pasado el año 2015. La enseñanza secundaria ha experimentado un desarrollo muy rápido como consecuencia de los éxitos logrados en la escolarización en primaria. En los planes de educación nacionales se concede más atención a la calidad de la enseñanza. El gasto público en educación –en porcentaje de la renta nacional– ha experimentado un aumento en los dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos. La ayuda a la educación básica ha aumentado en más del doble desde 1999 y, si se verifica la previsión más optimista, podría alcanzar la suma de 3.300 millones de dólares anuales a raíz de las promesas formuladas en la cumbre del G-8. La IFA, cuya aplicación sólo data de 2002, se ha convertido en un instrumento clave para coordinar la labor de los organismos de ayuda.

No obstante, por muy prometedores que sean, todos esos cambios positivos no serán suficientes para lograr los seis objetivos de la EPT. Urge, por lo tanto, tratar de alcanzarlos, ya que la aparición de la economía mundializada y la sociedad del conocimiento han hecho de la educación –y la alfabetización– una necesidad aún más apremiante. La plena participación en la sociedad y economía del conocimiento, así como la consiguiente reducción de la pobreza y el fortalecimiento de la conciencia cívica, dependen de la educación y, por ende, de su elemento medular: la alfabetización.

El imperativo de la edificación de sociedades alfabetizadas exige una triple acción simultánea:

- 1) Seguir incrementando la escolarización, reduciendo al mismo tiempo las disparidades entre los sexos y mejorando la calidad de la educación básica, por lo menos en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria.

- 2) Intensificar los programas de alfabetización para jóvenes y adultos.
- 3) Invertir en la creación de entornos alfabetizados en el hogar, la escuela y el conjunto de las comunidades.

Estas tareas no resultarán fáciles, ya que los desafíos que ha de afrontar la EPT siguen siendo inmensos. Por ejemplo:

- No es en modo alguno seguro que se alcance la EPU en 2015. En efecto, todavía quedan sin escolarizar en la enseñanza primaria unos 100 millones de niños, de los cuales un 55% son niñas. En 23 países las tasas netas de escolarización han disminuido. En 89 de los 103 países examinados se sigue exigiendo el pago de derechos de escolaridad. Las tasas altas de fertilidad, el sida y los conflictos armados siguen ejerciendo una presión considerable sobre los sistemas educativos en las regiones donde mayores son los problemas con que tropieza la EPT.
- No se ha cubierto el objetivo de lograr la paridad entre los sexos en 2005. Son 94 los países que no lo han conseguido y 86 corren el riesgo de no alcanzarlo ni siquiera en 2015. En primaria –un nivel de enseñanza en el que 76 países no han conseguido todavía la paridad entre los sexos– el problema principal es la escolarización de las niñas. En cambio, en la enseñanza secundaria la disparidad en favor de las niñas predomina en casi la mitad de los países que no han conseguido la paridad entre los sexos, poniendo así de manifiesto la existencia de tasas de deserción escolar elevadas entre los varones.
- La calidad de la educación es demasiado escasa. En 41 países, menos de los dos tercios de los escolares llegan al último grado de primaria. Escasean demasiado los docentes, las maestras y el profesorado formado y calificado. En muchos países, el número de maestros de primaria tendrá que aumentar a un ritmo del 20% anual para que se logre una proporción alumnos/docente de 40/1 y se consiga la EPU de aquí a 2015. Además, no ha progresado notablemente el número de niños beneficiarios de los programas de atención y educación de la primera infancia, que son un factor clave de la mejora de los resultados escolares en primaria.
- La alfabetización se ha descuidado. Se cifra en más de 770 millones –o sea, casi una quinta parte de la población mundial– el número de jóvenes y adultos que carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, principalmente en el África Subsahariana y Asia. Además, tal como se ha demostrado en el presente Informe, esa cifra subestima en realidad la

No es en modo alguno seguro que se alcance la EPU en 2015.

En efecto, todavía quedan sin escolarizar en la enseñanza primaria unos 100 millones de niños, de los cuales un 55% son niñas.

magnitud del problema a nivel mundial porque se basa en métodos convencionales de evaluación de la alfabetización. La alfabetización no es prioritaria en la mayoría de los planes de educación y sólo absorbe por regla general el 1% del gasto público en educación. Sin embargo, alcanzar esta meta es esencial para cubrir los demás objetivos de la EPT.

- La ayuda a la educación básica es insuficiente. Aunque haya progresado en los últimos tiempos, sólo representa un 2,6 % aproximadamente de la AOD, y dentro de ella la parte dedicada a la alfabetización de los adultos es ínfima. Su importe será muy inferior a los 7.000 millones de dólares que se consideran necesarios para lograr tan sólo la EPU y la paridad entre los sexos. Además, no se asigna una ayuda suficiente a los países que más la necesitan, esto es a aquellos donde se dan las cifras absolutas más elevadas de niños y jóvenes privados de educación básica y los niveles más bajos del IDE. La IFA, iniciada en 2002, sólo había conseguido compromisos por valor de 298 millones de dólares a mediados de 2005, aunque también ha permitido obtener alguna financiación suplementaria por concepto de la ayuda bilateral.

Prioridades para la acción

Para afrontar esos desafíos y consolidar los progresos realizados, es necesario tener en cuenta nueve ámbitos de acción:

Medidas generales relativas a la EPT

1. *Acelerar los esfuerzos para conseguir la universalización de una enseñanza primaria de calidad.* Es especialmente importante centrarse en: a) la reducción y supresión de los derechos de escolaridad; b) las políticas de integración de los niños de las zonas rurales y las minorías, así como de los afectados por el sida y los discapacitados; c) el incremento del número de docentes y la mejora de su formación; d) el aumento del número de niños beneficiarios de los programas de atención y educación a la primera infancia, en especial de los más desfavorecidos; y e) la aplicación de medidas poco costosas en materia de nutrición y salud escolares que puedan incrementar el acceso a la escuela y al aprendizaje.
2. *Reiterar el compromiso relativo a la paridad entre los sexos.* Aunque este objetivo no se haya logrado en 2005, se han realizado progresos considerables, con frecuencia en los países que tropiezan con más problemas. Se deben encomiar esos progresos y consolidarlos.

Es importante, por consiguiente, que el movimiento en pro de la EPT reitere su compromiso de proseguir los esfuerzos encaminados al logro de la paridad.

3. *Gastar más y mejor en la educación.* Aunque el gasto en educación aumenta, sigue siendo insuficiente en relación con la renta nacional. En algunos países, este hecho refleja la escasa proporción del gasto público general en la renta nacional. De ahí que sea necesario adoptar en ellos medidas globales, no tanto en lo que respecta al sector de la educación específicamente, sino más bien en lo que se refiere a los ingresos públicos. En otros países, los fondos asignados a la educación son demasiado escasos. Por último, cabe señalar que una mejora de la eficacia del gasto podría traer consigo resultados muy positivos en muchas naciones.

Medidas relativas a la alfabetización

4. *Otorgar más importancia a la alfabetización de los jóvenes y adultos en las prioridades nacionales e internacionales.* Para lograr el objetivo de la alfabetización, es imprescindible una voluntad política al más alto nivel que se plasme en políticas gubernamentales claras, encaminadas a integrar la alfabetización en los planes del sector de la educación y otros elementos pertinentes como los DELP. En algunos países se pueden observar síntomas alentadores de cambios, pero son todavía demasiado poco numerosos. En el plano internacional, los organismos de ayuda siguen prestando muy poca atención a la alfabetización de los adultos, mientras que las actividades del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización todavía no han cobrado una forma específica, aunque en este ámbito se dan también síntomas de posibles cambios.
5. *Centrarse en las sociedades alfabetizadas y no exclusivamente en las personas alfabetizadas.* Es evidente que sólo se podrán alcanzar los objetivos de la EPT con la edificación de sociedades alfabetizadas en las que todas las personas con instrucción básica dispondrán de medios y posibilidades de beneficiarse de entornos alfabetizados ricos y dinámicos. Las políticas orientadas hacia la creación de esos entornos –junto con la escolarización y los programas destinados a alfabetizar a los jóvenes y adultos– son importantes por consiguiente. Esas políticas pueden comprender un apoyo a las bibliotecas, la prensa en lenguas vernáculas y la edición de libros, así como propiciar el acceso de los adultos a las bibliotecas escolares y los grupos de escucha de programas radiofónicos.

Para lograr el objetivo de la alfabetización, es imprescindible una voluntad política al más alto nivel que se plasme en políticas gubernamentales claras.

6. *Definir la responsabilidad de los poderes públicos en la alfabetización de los jóvenes y adultos.* Es necesario que los gobiernos definan con claridad las responsabilidades en lo que respecta a la tarea de alfabetizar a los adultos, habida cuenta de que a menudo está repartida entre distintos ministerios. La realización de esa tarea supone establecer numerosas asociaciones para la cooperación en todos los niveles de la administración gubernamental y con las organizaciones de la sociedad civil. Es necesaria una financiación pública adecuada. También es fundamental profesionalizar a los alfabetizadores, remunerarlos convenientemente y proporcionarles una formación adecuada.

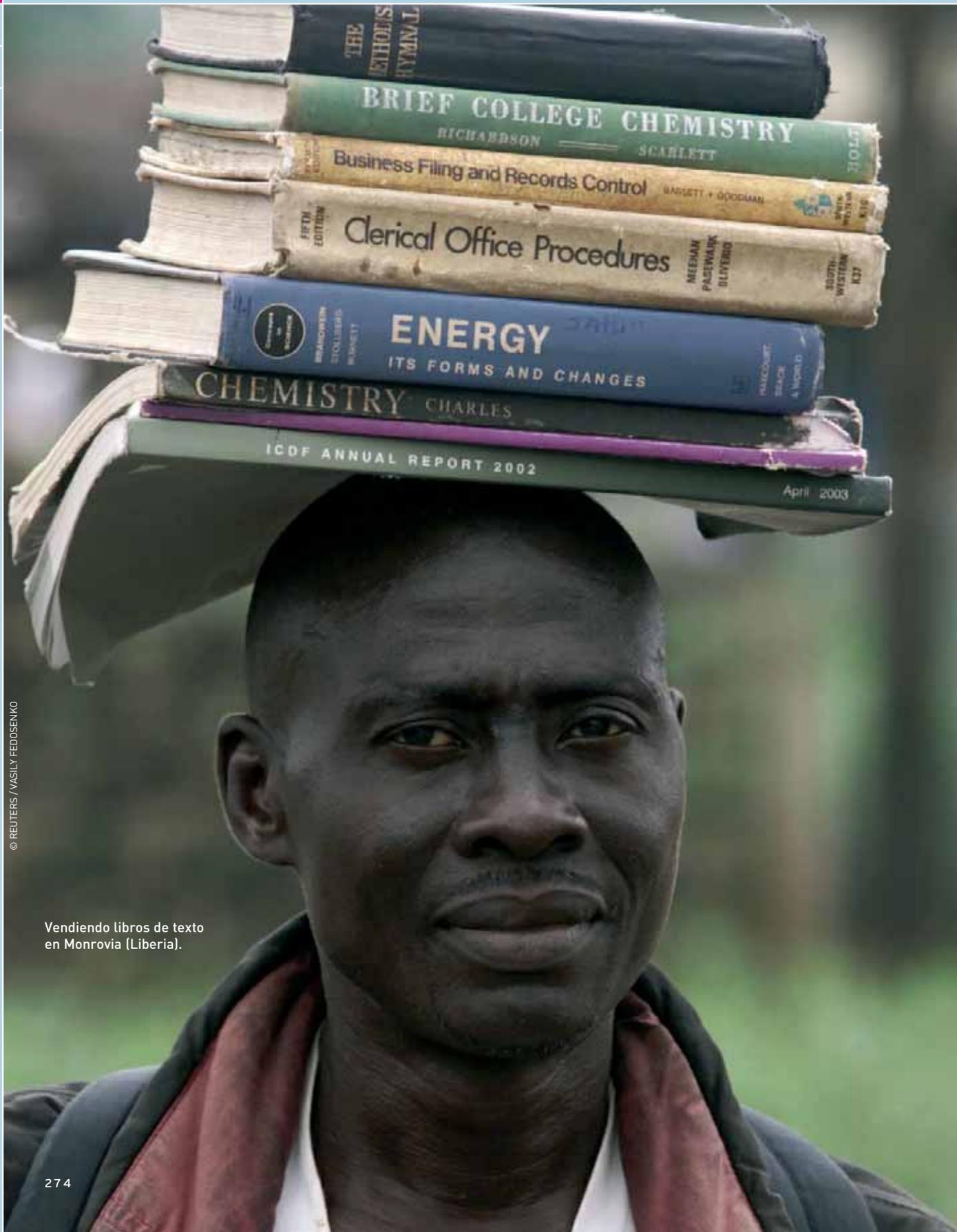
Medidas a nivel internacional

7. *Duplicar la ayuda a la educación básica para que alcance la cifra de 7.000 millones de dólares.* Los aumentos de la ayuda anunciados en 2005 tienen que repartirse todavía por sector. Es fundamental que la porción de la ayuda destinada a la educación básica –comprendida la alfabetización– aumente incluso a un ritmo más rápido que el del conjunto de la ayuda. Sería necesario que esa porción se duplicase por lo menos, pasando del 2,6% de la ayuda total a más del 5%.

8. *Centrar la ayuda en los países con necesidades educativas más importantes.* La ayuda debe ajustarse mejor a las necesidades, ser más previsible, dispensarse a más largo plazo y destinarse a los países que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Se deben proseguir los esfuerzos de armonización de la ayuda a la educación, en particular por intermedio de la IFA.

9. *Complementar la ayuda financiera con un apoyo en el plano de los conocimientos y una asistencia técnica.* Para cubrir muchos objetivos de la EPT, y en especial el relativo a la alfabetización, los países en desarrollo necesitan conocimientos teóricos y técnicos. La UNESCO y otros organismos tienen muchas posibilidades de desempeñar un papel más importante en la organización y suministro de esos conocimientos, complementando así la ayuda financiera proporcionada por los donantes.

La realización de la EPT –y de la alfabetización, que es su esencia misma– es más apremiante que nunca. Las necesidades en este ámbito son claras. A la comunidad mundial le corresponde actuar para que la EPT sea una realidad. ■



© REUTERS / VASILY FEDOSENKO

Vendiendo libros de texto en Monrovia (Liberia).

Anexo

Apéndices: El IDE y las perspectivas de desarrollo de la EPT

Apéndice 1. El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	276
Apéndice 2. Las perspectivas de lograr la educación para todos de aquí a 2015: metodologías	284

Anexo estadístico

Introducción	287
Cuadros	
Cuadro 1: Estadísticas básicas	296
Cuadro 2A: Alfabetización de adultos y jóvenes	304
Cuadro 2B: Entorno alfabetizado	312
Cuadro 3: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)	320
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	328
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	336
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	344
Cuadro 7: Eficacia interna: supervivencia en la enseñanza primaria y transición a la enseñanza secundaria	352
Cuadro 8: Participación en la enseñanza secundaria y la postsecundaria no superior	360
Cuadro 9A: Participación en la enseñanza superior	368
Cuadro 9B: Distribución de los estudiantes de enseñanza superior por sector de estudios (%) y porcentaje de mujeres por cada sector (2002/2003)	376
Cuadro 10A: Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria	384
Cuadro 10B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior	392
Cuadro 11: Escolarización en la enseñanza privada y gasto público en educación	400
Cuadro 12: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2 y 3 de la EPT	408
Cuadro 13: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 4 y 5 de la EPT	416
Cuadro 14: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT	424

Datos sobre la ayuda internacional

Introducción	432
Cuadros	
Cuadro 1.1: AOD bilateral de los países del CAD: total de la AOD, ayuda a la educación, ayuda a la educación básica y ayuda a la educación de nivel no especificado (compromisos)	434
Cuadro 1.2: Ayuda bilateral a la educación suministrada por los países del CAD: compromisos en beneficio de la educación y la educación básica, en porcentaje del ingreso nacional bruto	434
Cuadro 2: AOD de los donantes multilaterales: totales de la AOD, de la ayuda a la educación y de la ayuda a la educación básica (compromisos)	
I. Promedios anuales del periodo 1999-2003	435
II. Datos por año	436
Cuadro 3: Totales de la ayuda a la educación, por país beneficiario y habitante; y totales de la ayuda a la educación básica, por país beneficiario y niño en edad de cursar primaria	438

Glosario	441
----------------	-----

Bibliografía	448
--------------------	-----

Acrónimos y abreviaturas	469
--------------------------------	-----

Apéndices:

El IDE y las perspectivas de desarrollo de la EPT

Apéndice 1

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Aunque cada uno de los objetivos de la EPT reviste igual importancia, también es útil disponer de medios que permitan indicar los progresos realizados hacia la educación para todos en su conjunto. El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), compuesto por distintos indicadores, es uno de esos medios, por lo menos en lo que respecta a cuatro de los objetivos de la educación para todos: la enseñanza primaria universal (EPU), la alfabetización de los adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación.

Los dos objetivos que no están integrados en el IDE son el 1 y el 3. Los indicadores relativos al Objetivo 1 (Atención y educación de la primera infancia) no se pueden incorporar fácilmente al índice porque los datos nacionales no están suficientemente normalizados, no son totalmente fiables y tampoco están disponibles en la mayoría de los países. Por lo que respecta al Objetivo 3 (Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos) no se ha definido suficientemente para ser objeto de una medición cuantitativa.

En consonancia con el principio de que cada objetivo debe considerarse igualmente importante, se ha escogido un indicador único para medir aproximadamente cada uno de los cuatro componentes del IDE¹, otorgando así la misma importancia a cada uno de ellos. El valor del índice para un país determinado es el promedio aritmético de los valores observados en cada uno de sus componentes. Teniendo en cuenta que éstos se expresan en porcentaje, el valor del IDE puede oscilar entre 0% y 100%, o entre 0 y 1 cuando se expresa en forma de proporción. Cuanto más se acerca al máximo el valor del IDE de un país determinado, tanto mayor es el grado de realización de la educación para todos en ese país y tanto más cercano se halla éste del objetivo de lograrla.

1. El componente del IDE relativo a la igualdad entre los sexos, el IEG, es también un índice compuesto.

Elección de los indicadores que sirven para medir por aproximación los componentes del IDE

En la elección de los indicadores, es preciso lograr un equilibrio entre la pertinencia de los datos y su disponibilidad.

Enseñanza primaria universal

El indicador escogido para medir los resultados relativos a la EPU (Objetivo 2 de la EPT) es la tasa neta de escolarización total en primaria (TNE), que representa el porcentaje de niños en edad oficial de cursar primaria escolarizados en este nivel de enseñanza o en secundaria. Su valor varía entre 0% y 100%. Una TNE del 100% significa que está escolarizada la totalidad de los niños en edad de cursar primaria.

Alfabetización de adultos

La tasa de alfabetización de adultos se utiliza como medida de aproximación de los progresos realizados hacia la consecución del Objetivo 4 de la EPT. No obstante, los datos existentes sobre la alfabetización no son del todo satisfactorios y por eso se están elaborando nuevas metodologías (véase el Capítulo 7). Además, como el indicador relativo a la alfabetización de adultos es un estado de las existencias en capital humano, su evolución es lenta y se podría aducir que no es un "indicador de primera categoría" de los progresos realizados cada año hacia la mejora de los niveles de alfabetización. Sin embargo, la producción de una nueva serie de datos de buena calidad para todos los países necesitará varios años y las estimaciones de la alfabetización actualmente utilizadas son las mejores de que se puede disponer a nivel internacional.

Calidad de la educación

Las mediciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos se utilizan ampliamente como medidas de aproximación de la calidad de la educación, especialmente en los países con niveles de desarrollo análogos. Esas mediciones son incompletas porque no comprenden los valores, capacidades u otras competencias que no revisten un carácter

cognitivo, aunque constituyan también objetivos importantes de la educación (UNESCO, 2004a, págs. 48 y 49). Tampoco proporcionan información alguna sobre el valor cognitivo añadido por la escuela (en comparación con el aportado por la familia) ni sobre la distribución de los niveles de aptitud entre los niños escolarizados.² Pese a todos estos inconvenientes, los resultados del aprendizaje son probablemente la medida por aproximación más adecuada de la calidad media de la educación, pero no se pueden utilizar todavía en el cálculo del IDE porque no se dispone de datos comparables para un gran número de países.

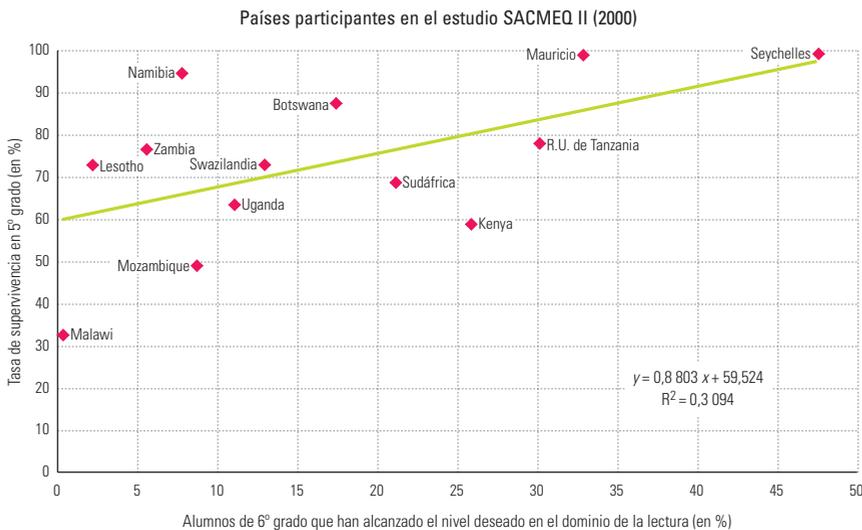
Entre las medidas de aproximación utilizables y disponibles para un gran número de países, se ha elegido como componente del IDE relativo a la calidad³ la tasa de supervivencia escolar en 5º grado de primaria por ser el dato más disponible. En el Gráfico A1.1 se muestra que esa tasa de supervivencia guarda una relación positiva evidente con el aprovechamiento escolar en los países del África Subsahariana participantes en la evaluación del Consorcio de África Meridional y Occidental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ II). El coeficiente de determinación oscila en torno a un 31% aproximadamente. Los sistemas educativos que son capaces de mantener escolarizada a una mayor proporción de alumnos hasta el 5º grado son los que obtienen mejores resultados por término medio en los tests internacionales.

La relación es aún más estrecha entre las tasas de supervivencia en 5º grado de primaria y los resultados del aprendizaje en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el Gráfico A1.2 se muestra que la variación de una de las variables explica un 38% de la variación de la otra en los resultados de la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas

y Ciencia (TIMSS) y hasta un 68% en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

Otra medida de aproximación de la calidad es la Proporción Alumnos/Docente (PAD). De hecho, entre los países participantes en el SACMEQ II, la parte de la variación de los resultados del aprendizaje explicada por las PAD (35%) es algo más elevada que la explicada por las tasas de supervivencia en 5º grado (31%). No obstante, otros muchos estudios muestran elementos empíricos mucho más ambiguos en lo que respecta a la relación entre la PAD y los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2004a). En un contexto de variables múltiples, las PAD van aparejadas a mejores resultados del aprendizaje en algunos estudios, pero en muchos otros no ocurre así. Además, la relación parece variar en función del nivel de las puntuaciones medias obtenidas en los tests. En los países donde las puntuaciones obtenidas en los tests son de bajo nivel, una reducción del número de alumnos por docente tiene una repercusión positiva en los resultados del aprendizaje, pero en los que presentan puntuaciones más altas el aumento del número de docentes sólo tiene efectos limitados. Por todos esos motivos se ha escogido la tasa de supervivencia escolar, ya que constituye una medida por aproximación más segura de los resultados del aprendizaje y, por consiguiente, de la calidad de la educación.⁴ Se suele considerar que el 5º grado de primaria es el umbral para la adquisición duradera del conocimiento de la lectura y la escritura. La tasa de supervivencia en ese grado expresa algunos aspectos relacionados con la repetición de curso, las políticas de promoción y las deserciones escolares tempranas, y por lo tanto integra elementos de comparación de la eficacia interna de los sistemas educativos.

Gráfico A1.1: Tasa de supervivencia en 5º grado y resultados del aprendizaje en primaria



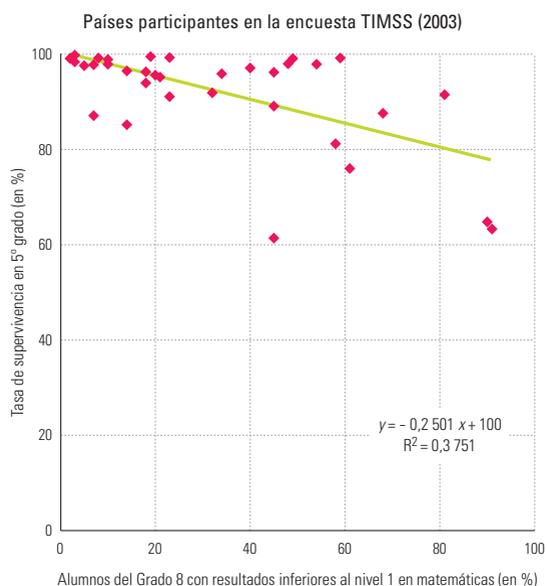
Fuentes: Instituto de Estadística de la UNESCO, a partir de la base de datos de SACMEQ II; y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

2. Desde un punto de vista estricto, sería necesario comparar los niveles medios de los conocimientos adquiridos de los alumnos que finalizan un determinado año de estudios en distintos países con niveles comparables de ingresos y de distribución de éstos y con TNE similares, a fin de poder dar cuenta de los efectos del medio familiar y las aptitudes en las cohortes.

3. Para más información, véase el Apéndice 2 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

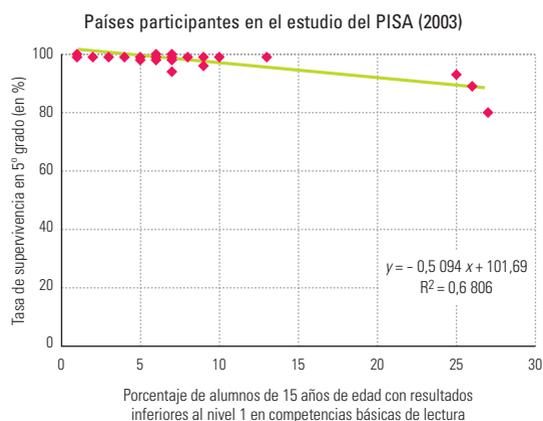
4. Otro motivo es que –a diferencia de lo que ocurre con las proporciones alumnos/docente– las tasas de supervivencia varían de 0% a 100%, al igual que los demás componentes del IDE. Al utilizar en el IDE la tasa de supervivencia en 5º grado, se evita por lo tanto el tener que cambiar los datos de escala.

Gráfico A1.2: Tasa de supervivencia en 5º grado y resultados del aprendizaje en el primer ciclo de secundaria



Fuentes: Mullis y otros (2004); y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Gráfico A1.2 (continuación)



Fuentes: OCDE (2004); y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Equidad entre los sexos

El cuarto componente del IDE se mide con un índice compuesto: el Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Este índice debería reflejar en teoría toda la sustancia del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos, a saber: "suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la edu-

cación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados [...]". En ese objetivo, cabe distinguir a dos metas: la de la paridad entre los sexos (conseguir una igual participación de los varones y las niñas en la enseñanza primaria y secundaria); y la de la igualdad entre los sexos (garantizar la igualdad de los varones y las niñas en la educación).

El grado de consecución de la primera meta se mide mediante los Índices de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y la secundaria. Como ya se demostró en el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, es difícil medir los aspectos más generales de la igualdad en la educación y efectuar su seguimiento (UNESCO, 2003b). A este respecto, es esencial disponer de mediciones de resultados desglosadas por sexo para una serie de niveles de la enseñanza. Ahora bien, no se dispone de mediciones de este tipo susceptibles de ser comparadas a nivel internacional. A fin de dar un primer paso en esta dirección, se ha incluido en el IEG la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos. Así, el IEG es el simple promedio de tres IPS: el de la TBE en primaria, el de la TBE en secundaria y el correspondiente a la alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no da cuenta plenamente del segundo aspecto del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos.

Cuando el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) se expresa como la proporción niñas (mujeres)/niños (hombres) en las tasas de escolarización o de alfabetización, puede ser superior a 1 si las niñas o mujeres escolarizadas o alfabetizadas son más numerosas que los niños o los hombres. A efectos del cálculo del índice, las fórmulas N/V (niñas/varones) o M/H (mujeres/hombres) se expresan invertidamente cuando el IPS es superior a 1: V/N y H/M, respectivamente. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen asignado un límite teórico de 1, o sea 100%) y se mantiene la capacidad del IEG para mostrar la disparidad entre los sexos. En el Gráfico A1.3 se muestra cómo se calculan los IPS "transformados" para poner de manifiesto las disparidades entre los sexos en detrimento de los niños y hombres. Una vez calculados los tres valores del IPS y convertidos –si es necesario– en IPS "transformados" (de 0 a 1), el IEG compuesto se obtiene calculando el simple promedio de los tres IPS mencionados con una ponderación igual para cada uno de ellos.

El Gráfico A1.4 ilustra el modo de cálculo para Túnez, utilizando datos correspondientes a 2002, año en que los IPS de primaria, secundaria y alfabetización de adultos ascendían a 0,964, 1,082 y 0,784, respectivamente, y dieron por resultado un IEG de 0,891.

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS transformado de primaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de alfabetización de adultos}) \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,964) + 1/3 (0,924) + 1/3 (0,784) = 0,891. \end{aligned}$$

Cálculo del IDE

El IDE es el promedio aritmético de sus cuatro componentes: la TNE total de la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de los adultos, el IES y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria. Al ser un simple promedio, el IDE puede ocultar la existencia de disparidades importantes entre sus componentes. Por ejemplo, los resultados correspondientes a los objetivos hacia los que un país ha progresado menos pueden eclipsar sus avances hacia los demás objetivos. Teniendo en cuenta que todos los objetivos de la EPT revisten una importancia análoga, un indicador sintético como el IDE resulta muy útil para alimentar el debate sobre políticas mostrando la importancia que revisten todos los objetivos de la EPT y poniendo de manifiesto su sinergia.

El Gráfico A1.5 ilustra el modo de cálculo del IDE, recurriendo una vez más al ejemplo de Túnez, donde los valores correspondientes a la TNE, la tasa de alfabetización de adultos, el IEG y la tasa de supervivencia en 2002 eran iguales a 0,984, 0,748, 0,891 y 0,925, respectivamente, y dieron por resultado un IDE de 0,886.

$$\begin{aligned}
 \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNE}) \\
 &+ 1/4 (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\
 &+ 1/4 (\text{IEG}) \\
 &+ 1/4 (\text{tasa de supervivencia en 5º grado}) \\
 \text{IDE} &= 1/4 (0,984) + 1/4 (0,748) + 1/4 (0,891) + 1/4 (0,925) \\
 &= 0,886.
 \end{aligned}$$

Fuentes de datos y número de países cubiertos

Todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes a 1998 y 2002 –o 2001, cuando no fue posible disponer de datos más recientes– proceden de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), salvo en el caso siguiente: los datos relativos a la alfabetización de adultos en algunos países de la OCDE sobre los que no se dispone de estimaciones del IEU se basan en los resultados de la Encuesta Social Europea efectuada en 2003.

En el presente análisis, sólo se han tomado en cuenta los 122 países que cuentan con el conjunto completo de indicadores necesarios para calcular el IDE. Por lo tanto, ha habido que excluir a muchos países en el cálculo de ese índice. Si a esto se añade la exclusión de los objetivos 1 y 3 de la EPT, el IDE no puede ofrecer todavía un panorama mundial completo de los progresos globales realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Gráfico A1.3: Cálculo de los IPS “transformados”

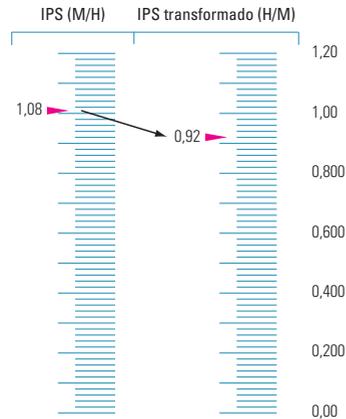


Gráfico A1.4: Cálculo del IEG

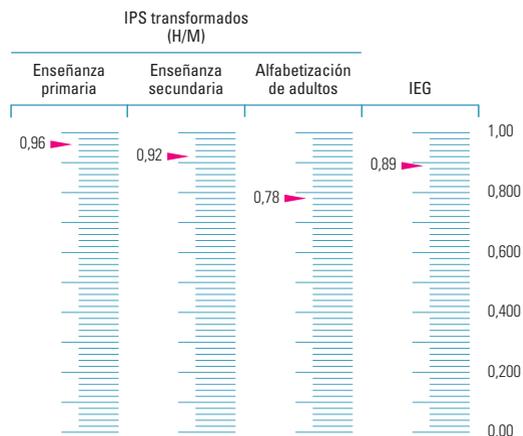
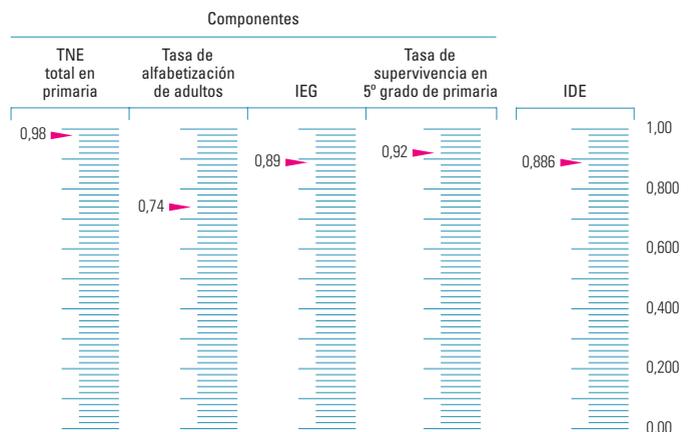


Gráfico A1.5: Cálculo del IDE



Cuadro A1.1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2002)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto						
1	Barbados	0,994	1,000	0,997	0,991	0,988
2	Noruega	0,993	1,000	0,983	0,993	0,995
3	Francia	0,992	0,999	0,987	0,993	0,990
4	Suiza	0,992	1,000	1,000	0,977	0,990
5	Finlandia	0,991	1,000	1,000	0,965	0,999
6	República de Corea	0,990	0,998	0,980	0,991	0,991
7	Bélgica	0,989	1,000	1,000	0,965	0,990
8	Kazajstán	0,989	0,982	0,995	0,996	0,982
9	Hungría	0,987	0,980	0,993	0,997	0,976
10	Estonia	0,984	0,976	0,998	0,977	0,984
11	Eslovenia	0,983	0,954	0,997	0,995	0,989
12	Armenia	0,983	0,991	0,994	0,983	0,963
13	Chipre	0,983	0,986	0,968	0,984	0,993
14	Polonia	0,983	0,980	0,978	0,979	0,993
15	España	0,982	0,997	0,971	0,969	0,990
16	Reino Unido	0,980	1,000	0,997	0,932	0,990
17	Irlanda	0,979	0,960	0,993	0,973	0,992
18	Dinamarca	0,979	1,000	0,950	0,976	0,990
19	Belarrús	0,978	0,949	0,996	0,984	0,985
20	Croacia	0,978	0,951	0,981	0,985	0,996
21	Cuba	0,976	0,947	0,969	0,980	0,979
22	Lituania	0,976	0,936	0,996	0,991	0,979
23	Seychelles	0,975	0,996	0,919	0,993	0,993
24	Italia	0,971	1,000	0,940	0,981	0,965
25	Serbia y Montenegro	0,970	0,979	0,964	0,980	0,956
26	Grecia	0,970	1,000	0,910	0,978	0,990
27	Argentina	0,968	0,998	0,972	0,981	0,922
28	Kirguistán	0,965	0,953	0,987	0,985	0,935
29	Samoa	0,965	0,975	0,987	0,959	0,938
30	Luxemburgo	0,964	0,913	0,975	0,979	0,990
31	Letonia	0,961	0,877	0,997	0,991	0,978
32	Ucrania	0,958	0,858	0,994	0,995	0,986
33	Rumania	0,957	0,921	0,973	0,981	0,952
34	Albania	0,957	0,949	0,987	0,992	0,900
35	República Checa	0,956	0,865	0,998	0,986	0,977
36	Bulgaria	0,956	0,923	0,982	0,980	0,939
37	Eslovaquia	0,956	0,855	0,996	0,992	0,979
38	China	0,954	0,957	0,909	0,959	0,990
39	Malta	0,954	0,961	0,879	0,982	0,993
40	La ex R. Y. de Macedonia	0,952	0,908	0,961	0,980	0,959
41	Chile	0,952	0,865	0,957	0,985	0,999
42	Santa Lucía	0,950	0,998	0,901	0,935	0,966
43	Israel	0,950	0,993	0,969	0,984	0,852
44	T.A. Palestinos	0,950	0,948	0,919	0,952	0,979
IDE medio						
45	Jordania	0,946	0,955	0,899	0,959	0,971
46	México	0,946	0,994	0,903	0,957	0,930
47	Fiji	0,944	0,998	0,929	0,965	0,885
48	Panamá	0,944	0,996	0,919	0,964	0,898
49	Mauricio	0,943	0,966	0,843	0,973	0,989
50	Uruguay	0,941	0,907	0,977	0,952	0,929
51	Portugal	0,938	1,000	0,842	0,922	0,990
52	Costa Rica	0,938	0,905	0,958	0,971	0,916
53	Azerbaiyán	0,932	0,799	0,988	0,974	0,966
54	Guyana	0,930	0,992	0,987	0,971	0,772
55	Bahrein	0,930	0,909	0,877	0,944	0,991
56	Macao (China)	0,928	0,873	0,913	0,928	0,997
57	Antillas Neerlandesas	0,927	0,889	0,967	0,968	0,885
58	Indonesia	0,923	0,968	0,879	0,956	0,891
59	Jamaica	0,923	0,954	0,876	0,963	0,897
60	Bahamas	0,921	0,998	0,956	0,980	0,752
61	Mongolia	0,916	0,822	0,978	0,946	0,920
62	Kuwait	0,914	0,884	0,829	0,969	0,975
63	Perú	0,911	0,997	0,877	0,935	0,836

Cuadro A1.1 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE medio						
64	Venezuela	0,911	0,926	0,930	0,947	0,842
65	Viet Nam	0,910	0,941	0,903	0,927	0,871
66	República de Moldova	0,910	0,790	0,962	0,977	0,911
67	Líbano	0,909	0,926	0,869	0,923	0,919
68	Ecuador	0,908	0,995	0,910	0,984	0,744
69	República Árabe Siria	0,908	0,997	0,829	0,892	0,914
70	Malasia	0,908	0,931	0,887	0,943	0,871
71	Brasil	0,905	0,983	0,884	0,954	0,799
72	Bolivia	0,904	0,965	0,865	0,940	0,844
73	Trinidad y Tobago	0,904	0,955	0,985	0,963	0,712
74	Filipinas	0,898	0,943	0,926	0,964	0,760
75	Túnez	0,895	0,984	0,743	0,891	0,962
76	Belice	0,888	0,992	0,769	0,975	0,815
77	Emiratos Árabe Unidos	0,886	0,886	0,773	0,959	0,925
78	Namibia	0,883	0,784	0,850	0,949	0,947
79	Cabo Verde	0,879	0,992	0,757	0,889	0,880
80	Argelia	0,877	0,969	0,698	0,872	0,970
81	Colombia	0,876	0,901	0,942	0,969	0,694
82	R.I. del Irán	0,874	0,863	0,770	0,917	0,946
83	Paraguay	0,870	0,899	0,916	0,970	0,697
84	República Dominicana	0,865	0,964	0,877	0,928	0,691
85	Botswana	0,859	0,811	0,789	0,959	0,876
86	Omán	0,843	0,736	0,744	0,914	0,980
87	El Salvador	0,842	0,923	0,797	0,959	0,689
88	Sudáfrica	0,840	0,937	0,824	0,952	0,648
89	Myanmar	0,834	0,842	0,897	0,951	0,646
90	Egipto	0,828	0,932	0,556	0,844	0,980
91	Nicaragua	0,817	0,908	0,767	0,947	0,648
92	Lesotho	0,817	0,862	0,814	0,861	0,730
93	Swazilandia	0,810	0,756	0,792	0,961	0,732
IDE bajo						
94	Arabia Saudita	0,789	0,560	0,794	0,887	0,915
95	Guatemala	0,782	0,886	0,691	0,900	0,652
96	Camboya	0,761	0,935	0,736	0,765	0,609
97	Marruecos	0,749	0,898	0,507	0,778	0,812
98	Zambia	0,748	0,699	0,679	0,848	0,767
99	R.D.P. Lao	0,745	0,850	0,687	0,801	0,641
100	India	0,741	0,937	0,610	0,802	0,614
101	Kenya	0,731	0,676	0,736	0,923	0,590
102	Congo	0,717	0,540	0,828	0,837	0,663
103	Rwanda	0,715	0,870	0,640	0,883	0,466
104	Guinea Ecuatorial	0,689	0,850	0,842	0,770	0,295
105	Bangladesh	0,663	0,875	0,411	0,828	0,539
106	Ghana	0,662	0,639	0,541	0,835	0,633
107	Papua Nueva Guinea	0,660	0,730	0,573	0,829	0,506
108	Côte d'Ivoire	0,659	0,617	0,481	0,663	0,876
109	Senegal	0,653	0,690	0,393	0,729	0,800
110	Burundi	0,653	0,575	0,589	0,771	0,675
111	Nepal	0,652	0,732	0,486	0,741	0,649
112	Eritrea	0,652	0,456	0,576	0,712	0,863
113	Mauritania	0,640	0,679	0,512	0,763	0,606
114	Djibuti	0,629	0,343	0,665	0,705	0,802
115	Yemen	0,622	0,723	0,490	0,518	0,759
116	Mozambique	0,543	0,553	0,465	0,661	0,492
117	Etiopía	0,536	0,482	0,415	0,662	0,587
118	Mali	0,492	0,445	0,190	0,585	0,746
119	Niger	0,458	0,385	0,144	0,611	0,691
120	Burkina Faso	0,443	0,366	0,128	0,614	0,662
121	Chad	0,439	0,629	0,255	0,429	0,443

Nota:

1. La TNE total en primaria comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

Nota bene: Las cifras en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o los hombres, en particular en la enseñanza secundaria.

Fuentes: Cuadros 2A, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Encuesta Social Europea (2002-2003).

Cuadro A1.2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2002)

Países	IDE	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria	Países	IDE	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
Barbados	1	10	8	11	25	Kuwait	62	81	79	47	39
Noruega	2	8	25	6	5	Perú	63	17	71	79	80
Francia	3	11	23	7	14	Venezuela	64	65	49	72	79
Suiza	4	2	1	36	14	Viet Nam	65	57	60	83	75
Finlandia	5	2	1	52	2	República de Moldova	66	98	41	35	64
República de Corea	6	12	28	12	11	Líbano	67	64	73	85	60
Bélgica	7	2	1	50	14	Ecuador	68	22	58	19	92
Kazajstán	8	32	13	2	29	República Árabe Siria	69	18	80	90	63
Hungría	9	34	17	1	39	Malasia	70	63	65	76	74
Estonia	10	36	4	37	28	Brasil	71	31	66	66	85
Eslovenia	11	49	9	3	24	Bolivia	72	41	74	77	78
Armenia	12	28	15	22	45	Trinidad y Tobago	73	46	24	56	95
Chipre	13	29	38	20	9	Filipinas	74	56	51	53	88
Polonia	14	33	29	32	8	Túnez	75	30	94	91	46
España	15	19	35	46	14	Belice	76	27	90	39	81
Reino Unido	16	9	7	80	14	Emiratos Árabe Unidos	77	79	88	61	57
Irlanda	17	44	16	42	10	Namibia	78	99	75	71	50
Dinamarca	18	1	46	38	14	Cabo Verde	79	26	92	92	71
Belarrús	19	53	12	18	27	Argelia	80	38	97	95	41
Croacia	20	51	27	16	4	Colombia	81	75	47	48	97
Cuba	21	55	37	30	33	R.I. del Irán	82	88	89	87	51
Lituania	22	60	10	10	35	Paraguay	83	76	55	45	96
Seychelles	23	21	54	5	7	República Dominicana	84	42	70	81	98
Italia	24	2	48	25	44	Botswana	85	96	87	63	73
Serbia y Montenegro	25	35	40	27	48	Omán	86	101	93	88	31
Grecia	26	2	57	34	14	El Salvador	87	66	84	60	100
Argentina	27	15	34	26	58	Sudáfrica	88	59	82	68	107
Kirguistán	28	50	20	17	54	Myanmar	89	94	64	70	108
Samoa	29	37	21	62	53	Egipto	90	62	107	98	30
Luxemburgo	30	69	32	33	22	Nicaragua	91	72	91	73	106
Letonia	31	82	6	13	36	Lesotho	92	89	83	96	94
Ucrania	32	90	14	4	26	Swazilandia	93	100	86	57	93
Rumania	33	68	33	24	49	Arabia Saudita	94	113	85	93	62
Albania	34	52	19	9	65	Guatemala	95	80	98	89	104
República Checa	35	86	5	14	37	Camboya	96	61	96	108	112
Bulgaria	36	67	26	29	52	Marruecos	97	77	110	105	82
Eslovaquia	37	91	11	8	34	Zambia	98	105	100	97	87
China	38	45	59	59	13	R.D.P. Lao	99	93	99	104	109
Malta	39	43	68	23	6	India	100	58	103	103	111
La ex R.Y. de Macedonia	40	71	42	31	47	Kenya	101	108	95	84	114
Chile	41	87	44	15	1	Congo	102	115	81	99	102
Santa Lucía	42	14	62	78	43	Rwanda	103	85	102	94	119
Israel	43	24	36	21	77	Guinea Ecuatorial	104	92	77	107	121
T.A. Palestinos	44	54	53	69	32	Bangladesh	105	83	116	102	116
Jordania	45	47	63	58	40	Ghana	106	109	108	100	110
México	46	23	61	64	55	Papua Nueva Guinea	107	103	106	101	117
Fiji	47	16	50	51	70	Côte d'Ivoire	108	111	113	114	72
Panamá	48	20	52	54	66	Senegal	109	106	117	111	84
Mauricio	49	40	76	41	23	Burundi	110	112	104	106	101
Uruguay	50	73	31	67	56	Nepal	111	102	112	110	105
Portugal	51	2	78	86	14	Eritrea	112	117	105	112	76
Costa Rica	52	74	43	43	61	Mauritania	113	107	109	109	113
Azerbaiyán	53	97	18	40	42	Djibuti	114	121	101	113	83
Guyana	54	25	22	44	86	Yemen	115	104	111	120	89
Bahrein	55	70	69	75	12	Mozambique	116	114	114	116	118
Macao (China)	56	84	56	82	3	Etiopía	117	116	115	115	115
Antillas Neerlandesas	57	78	39	49	69	Malí	118	118	119	119	91
Indonesia	58	39	67	65	68	Niger	119	119	120	118	99
Jamaica	59	48	72	55	67	Burkina Faso	120	120	121	117	103
Bahamas	60	13	45	28	90	Chad	121	110	118	121	120
Mongolia	61	95	30	74	59						

Nota:

1. La TNE total en primaria comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

Fuentes: Cuadros 2A, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Encuesta Social Europea (2002-2003).

Cuadro A1.3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1998 y 2002

Países	Índice de desarrollo de la EPT (IDE)		Variación	Evolución de los componentes del IDE entre 1998 y 2002 (% en términos relativos)			
	1998	2002	1998-2002	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto							
Barbados	0,979	0,994	1,6	0,3	0,1	1,1	5,0
República de Corea	0,976	0,990	1,5	5,8	0,6	0,5	-0,8
Estonia	0,991	0,984	-0,7	-2,4	0,0	0,1	-0,7
Chipre	0,971	0,983	1,2	0,6	0,2	0,8	3,3
Croacia	0,977	0,978	0,1	0,0	0,1	0,4	-0,1
Cuba	0,967	0,976	1,0	-5,2	0,6	1,2	4,4
Lituania	0,989	0,976	-1,3	-3,9	0,1	-0,1	-1,5
Italia	0,985	0,971	-1,3	0,0	-4,4	-0,9	-0,1
Samoa	0,936	0,965	3,1	0,5	0,2	-0,3	13,5
Letonia	0,969	0,961	-0,8	-5,4	0,0	1,0	0,9
Rumania	0,980	0,957	-2,3	-7,8	-0,6	-0,2	-0,4
Bulgaria	0,967	0,956	-1,2	-5,5	0,0	-0,1	1,0
Chile	0,952	0,952	0,0	-1,6	0,3	1,0	0,1
IDE medio							
Jordania	0,936	0,946	1,1	2,6	1,6	0,9	-0,6
México	0,940	0,946	0,6	-0,2	-0,2	-1,4	4,5
Mauricio	0,934	0,943	1,0	3,6	0,8	0,1	-0,6
Guyana	0,979	0,930	-5,0	1,8	0,5	-1,5	-20,8
Bahrein	0,936	0,930	-0,7	-5,8	1,2	0,4	1,7
Mongolia	0,923	0,916	-0,7	-10,7	-0,6	3,2	5,5
Perú	0,927	0,911	-1,7	0,0	-1,5	-0,7	-4,8
Venezuela	0,907	0,911	0,5	6,0	1,2	2,1	-7,3
Viet Nam	0,909	0,910	0,1	-2,3	-2,0	0,2	5,1
República de Moldova	0,929	0,910	-2,0	1,0	-2,5	-1,5	-4,5
Libano	0,892	0,909	1,9	3,5	2,3	1,1	0,7
Ecuador	0,910	0,908	-0,2	1,0	0,2	0,7	-3,4
República Árabe Siria	0,858	0,908	5,8	3,9	14,1	7,5	-0,3
Bolivia	0,882	0,904	2,5	-0,6	2,9	2,2	6,3
Trinidad y Tobago	0,979	0,904	-7,7	-1,6	0,4	-0,3	-28,8
Túnez	0,859	0,895	4,1	4,0	8,5	0,6	4,4
Belice	0,906	0,888	-2,0	3,5	-17,0	1,3	4,8
Emiratos Árabes Unidos	0,857	0,886	3,4	10,0	3,0	1,2	0,2
Namibia	0,841	0,883	5,0	0,5	5,5	0,6	13,5
Colombia	0,849	0,876	3,2	0,7	3,4	1,3	9,4
Paraguay	0,879	0,870	-1,0	-2,4	-1,2	0,1	-0,5
República Dominicana	0,850	0,865	1,8	7,4	5,8	0,7	-7,9
Botswana	0,841	0,859	2,1	2,9	4,7	1,2	0,1
Omán	0,824	0,843	2,4	-5,2	8,7	1,8	4,5
El Salvador	0,792	0,842	6,3	13,0	2,7	-0,5	12,4
Sudáfrica	0,878	0,840	-4,3	-2,4	-2,4	0,5	-14,7
Lesotho	0,740	0,817	10,3	33,6	-1,3	7,3	6,0
Swazilandia	0,814	0,810	-0,5	9,5	1,4	-0,9	-10,2
IDE bajo							
Arabia Saudita	0,785	0,789	0,5	-2,2	7,0	1,7	-4,0
Guatemala	0,730	0,782	7,1	14,2	3,0	3,4	7,9
Camboya	0,687	0,761	10,8	13,2	10,6	10,1	8,3
Marruecos	0,686	0,749	9,1	22,3	8,1	7,6	-0,7
Zambia	0,768	0,748	-2,5	1,6	-11,0	1,2	-1,9
R.D.P. Lao	0,680	0,745	9,6	6,0	8,8	8,0	18,0
Bangladesh	0,664	0,663	-0,2	-0,6	5,7	-1,6	-1,5
Papua Nueva Guinea	0,718	0,660	-8,2	-2,3	-8,2	0,8	-25,6
Côte d'Ivoire	0,588	0,659	12,2	9,4	3,2	5,4	26,8
Eritrea	0,640	0,652	1,9	33,5	6,8	-1,7	-9,5
Mauritania	0,605	0,640	5,8	8,3	30,6	1,9	-7,1
Djibuti	0,603	0,629	4,3	9,0	6,7	-0,2	4,5
Mozambique	0,484	0,543	12,2	16,8	11,4	5,5	17,7
Etiopía	0,482	0,536	11,4	32,7	12,6	3,9	5,3
Malí	0,492	0,492	-0,1	15,2	-21,3	4,9	-4,7
Burkina Faso	0,450	0,443	-1,7	9,1	-42,2	9,4	-3,0
Chad	0,496	0,439	-11,3	15,0	-35,2	-12,4	-19,6

Nota:

1. La TNE total en primaria comprende los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

Fuentes: Cuadros 2A, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Encuesta Social Europea (2002-2003).

Apéndice 2

Las perspectivas de lograr la educación para todos de aquí a 2015: metodologías

En el Capítulo 2 figuran proyecciones para 2015 relativas a tres de los seis objetivos de la EPT: la EPU, la paridad entre los sexos y la alfabetización de los adultos. Las perspectivas nacionales de realización de cada uno de esos tres objetivos se basan en proyecciones de las tendencias de las tasas de escolarización y alfabetización de los adultos.

Metodología de proyección para la EPU y la paridad entre los sexos

Las perspectivas de realización de estos dos objetivos de la EPT se basan en una extrapolación en el futuro de las tendencias de las tasas de escolarización observadas entre 1990 y 2002 (para más detalles, véase Bayou y otros, 2005). Se ha prestado una atención especial a las tendencias observadas en el periodo más reciente (1998-2002), que ilustran las posibles repercusiones de las políticas de educación aplicadas desde la celebración del Foro de Dakar en 2000. Esas proyecciones no tienen por finalidad –ni tampoco pretenden– predecir las tasas de escolarización, sino demostrar solamente cuál sería la evolución futura de éstas en caso de que las tendencias anteriores persistan. Por eso, las proyecciones no tienen en cuenta los cambios recientemente efectuados en las políticas que podrían tener repercusiones en la escolarización, pero que todavía no las han tenido. Pese a esta limitación, las proyecciones de tendencias constituyen un instrumento útil de análisis y seguimiento, así como una referencia que permite reflexionar sobre los cambios que sería necesario efectuar en las políticas de educación para que los países puedan alcanzar los distintos objetivos de la EPT.

En general, sólo se han tenido en cuenta para estas proyecciones los países sobre los que se dispone de una serie de datos bastante completa y que no han alcanzado todavía los objetivos de la EPU y la paridad entre los sexos en primaria y secundaria, esto es 90 países para el primer objetivo y 150 para el segundo.

Proyección de las tasas netas de escolarización

La TNE es uno de los dos indicadores más pertinentes y ampliamente utilizados para medir los progresos hacia la EPU. El otro indicador es la tasa de terminación. Se ha optado por basar las proyecciones en la

TNE total de la población edad de cursar primaria (N1), que tiene en cuenta a todos los niños de esa edad escolarizados tanto en primaria (N1P) como en secundaria (N1S). Los niños en edad de cursar primaria, pero matriculados en la enseñanza secundaria, ya han frecuentado por definición la escuela primaria y, al incluirlos, la situación real de la EPU se refleja mejor que con la TNE en primaria.

Las TNE totales de los niños en edad de cursar primaria (N1) se han proyectado por separado para cada sexo utilizando la función logística, en particular cuando las tasas aumentaban. La elección de este método obedece a la propia índole de las tasas: éstas tienden hacia un máximo natural del 100% que no deben sobrepasar. Además, su coeficiente marginal de aumento disminuye a medida que un país se acerca al límite del 100% de la EPU. Para los países en los que las tasas disminuyen, las proyecciones han utilizado una regresión lineal a fin de evitar que las tasas proyectadas caigan a niveles tan bajos que resulten poco realistas, como habría ocurrido si se hubiese utilizado la función logística.

Una vez proyectada la tasa N1, se han calculado las proyecciones para N1P y N1S sobre la base de sus partes respectivas en N1 en 2002.

Proyección del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

La realización de la paridad entre los sexos se define como la consecución de un IPS con un valor comprendido entre 0,97 y 1,03 (véase el Capítulo 2). La tolerancia de 3% tiene por objeto tener en cuenta los errores de medición estadística y no supone la formulación de juicio alguno sobre la aceptación de un nivel de disparidad cualquiera (UNESCO, 2003).

Las perspectivas nacionales de logro de la paridad entre los sexos se evalúan sobre la base de proyecciones de las tendencias de las TBE en primaria y secundaria, por sexo, para 2005 y 2015. Las TBE por sexo proyectadas para la enseñanza primaria se reconstruyen sobre la base de las proyecciones de las N1P por sexo. Al haber sido relativamente constante la relación TBE/N1P entre 1990 y 2002 en la mayoría de los países, no se ha impuesto su proyección, de modo que la relación observada en 2002 se ha utilizado también para 2015.

$$TBE_{2015} \text{ para primaria} = N1P_{2015} \times (TBS_{2002}/N1P_{2002}).$$

Una vez proyectada la TBE por sexo, el IPS proyectado se calcula como relación de la tasa correspondiente a las niñas con respecto a la correspondiente a los varones.

Las TBE par sexo para la enseñanza secundaria se proyectan directamente recurriendo a la regresión lineal.

Metodología de proyección para la alfabetización de los adultos

Las tasas de alfabetización de adultos para 2015 se proyectan utilizando una metodología estándar de proyección demográfica: el método de los componentes de las cohortes y su extensión a proyecciones multi-Estados. En otras palabras, las proporciones de personas alfabetizadas en el futuro se definen en gran medida a partir de la distribución actual por edad de la alfabetización en la población y de hipótesis explícitas con respecto a las tasas de transición hacia la alfabetización de las cohortes más jóvenes. Dos principios importantes de este enfoque demográfico son: a) tener en cuenta explícitamente la población por edad, sexo y situación con respecto a la alfabetización en distintos momentos; y b) distinguir claramente entre las existencias (las personas alfabetizadas) y los flujos (la transición del estado de analfabetismo al de alfabetización).

Más concretamente, las proyecciones de las tasas de alfabetización de los adultos se basan en un escenario de tendencia que supone que las tasas de transición

hacia la alfabetización aumentarán en el futuro al mismo ritmo que en el pasado, es decir que el aumento de la proporción de personas alfabetizadas en los grupos de edad más avanzada y los más jóvenes se toma como valor de aproximación del aumento de las tasas de transición a lo largo del tiempo.

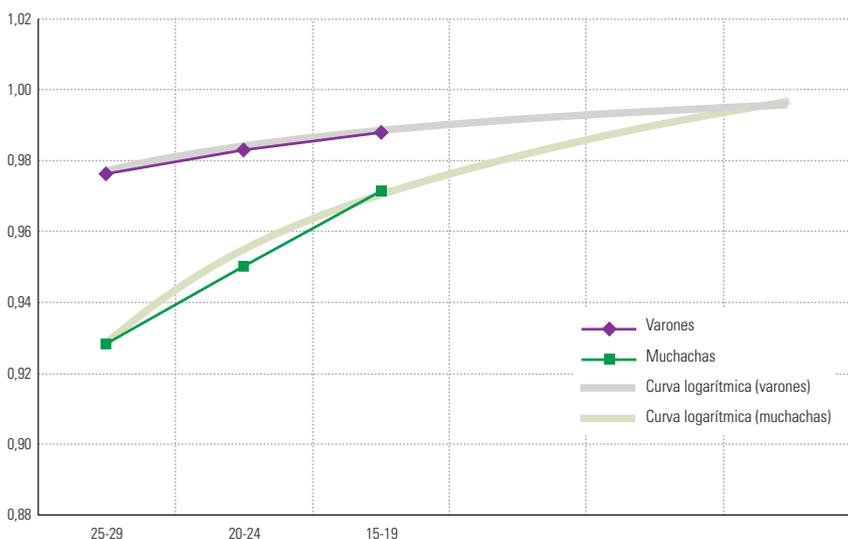
Sólo se han efectuado extrapolaciones de las tendencias de las proporciones de personas alfabetizadas –separando hombres y mujeres– para los grupos de edad de 25-29, 20-24 y 15-19 años en 2000, habida cuenta de que los grupos de más edad no habrían reflejado las repercusiones de los recientes cambios en las políticas.

Esto es lo que ilustra el Gráfico A2.1, basado en una extrapolación logarítmica que da las proporciones de analfabetos en el grupo de 15 a 19 años de edad para los quinquenios 2000-2005, 2005-2010 y 2010-2015. El resultado de esta proyección es una pirámide de edades completa, a partir de los 15 años, que muestra las poblaciones de personas alfabetizadas y analfabetas por contingente de edad –grupos de 5 años– y sexo hasta 2015.

Análisis de las perspectivas de realización de los objetivos

La metodología utilizada para evaluar las posibilidades que los países tienen de alcanzar los 3 objetivos de la EPT tiene en cuenta dos dimensiones, una estática y otra dinámica. La primera es la situación actual de

Gráfico A2.1: Proporción de alfabetizados en el grupo de edad de 15 a 19 años hasta 2015



Fuente: Lutz y Goujon (2005).

cada país, que puede haber logrado un objetivo o estar lejos o cerca de alcanzarlo. La segunda, esto es la dimensión dinámica, es su trayectoria hacia el objetivo, que puede estarle acercando o distanciando de él. Estas dos dimensiones se han integrado y comparado sobre la base de criterios explícitos, constituyendo una matriz con cuatro cuadrantes (véase el Cuadro A2.1). Los países que ya han alcanzado un objetivo determinado no se incluyen en la matriz correspondiente a ese objetivo, salvo en el caso del objetivo de la paridad entre los sexos (véase el Cuadro 2.10) que tiene asignados dos años límites: 2005 y 2015.

En los cuadrantes se muestran también las posibilidades que tiene un país para alcanzar un objetivo en el año límite fijado en Dakar. Así, el cuadrante II –“Muchas posibilidades de alcanzar el objetivo”– comprende los países que hoy en día se van acercando a un objetivo, independientemente de que estén o no cerca de él. El cuadrante III abarca los países que tienen escasas posibilidades de alcanzar un objetivo por hallarse actualmente alejados de él, pero que están progresando hacia su consecución. En el cuadrante IV –“Grave riesgo de no alcanzar el objetivo”– se incluyen los países que están a gran distancia del objetivo y que además caminan en dirección opuesta, alejándose de él. Por último, el cuadrante I comprende

los países cercanos de un objetivo pero que corren el riesgo de no alcanzarlo por estarse alejando de él.

Por lo que respecta al objetivo de la alfabetización de los adultos, se ha utilizado un método algo diferente para determinar la dimensión dinámica en los cuadrantes. En efecto, como casi todos los países han reducido sus tasas de adultos analfabetos entre 1990 y 2000-2004, era ocioso diferenciar las trayectorias que se encaminaban al logro del objetivo o se distanciaban de él. Esto es tanto más cierto cuanto que, en términos cuantitativos, el objetivo de reducir la tasa de analfabetos a la mitad en 2015 varía de un país a otro, en función del valor que esa tasa tenía en 2000.

Por ejemplo, un país con una tasa de alfabetización del 70% en 2000 apuntará a lograr una tasa del 85% en 2015, un país con una tasa inicial del 80% se fijará el objetivo de alcanzar una tasa del 90%, y así sucesivamente. La tasa de progresión sirve, por consiguiente, de criterio para la dimensión dinámica en este análisis. Basándose en los niveles actuales de alfabetización, se estima que los países que avanzan con celeridad suficiente para alcanzar el objetivo en 2015 se hallan “en progreso rápido”, mientras que se cataloga “en progreso lento” a los que corren el riesgo más o menos grave de no alcanzarlo.

Cuadro A2.1: Marco analítico

Distancia en 2002 con respecto al objetivo	Cerca	CUADRANTE I Riesgo de no alcanzar el objetivo Países cercanos del objetivo, pero que se distancian de él	CUADRANTE II Muchas posibilidades de alcanzar el objetivo Países cercanos del objetivo y que se siguen acercando a él
	Lejos	CUADRANTE IV Grave riesgo de no alcanzar el objetivo Países alejados del objetivo y que se distancian aún más de él	CUADRANTE III Escasas posibilidades de alcanzar el objetivo Países alejados del objetivo, pero que se acercan a él
		Se aleja del objetivo	Progresa hacia el objetivo
Evolución desde 1990 hasta 2002			

Anexo estadístico

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gastos en educación presentados en los cuadros de este Anexo corresponden al año escolar 2001-2002 y se basan en los resultados de la encuesta que se comunicaron al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) antes de finales de mayo de 2004. Los datos comunicados después de esta fecha se utilizarán en el próximo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Un número reducido de países –Chile, Djibuti, Etiopía, Ghana, República de Corea, República Unida de Tanzania, Sri Lanka, Tailandia y Zimbabwe– han comunicado datos correspondientes a años más recientes, que se han hecho figurar en letra negrita en los cuadros estadísticos. Las estadísticas se refieren a todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo formal, por nivel de enseñanza. Se complementan con estadísticas demográficas y económicas recogidas o elaboradas por otros organismos internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU) y el Banco Mundial.

En los cuadros del anexo figuran 203 países y territorios en total. La mayoría de ellos comunican sus datos al IEU respondiendo a los cuestionarios normalizados que este organismo ha preparado. No obstante, en algunos países los datos relativos a la educación se han copiado a partir de las encuestas realizadas en el marco del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) financiado por el Banco Mundial, o han sido suministrados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Eurostat.

Población

Los indicadores sobre el acceso y la participación presentados en los cuadros estadísticos se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas en el marco de su revisión de 2002. Por eso, pueden diferir de los publicados por cada país, o por otras organizaciones, debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas. El PNUD no suministra datos por año de edad para los países con una población inferior

a 80.000 habitantes. Cuando no se ha podido disponer de estimaciones del PNUD, las tasas de escolarización se han calculado basándose en los datos de población nacionales.

Clasificación de la CINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la versión revisada de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). En algunos casos, los datos recibidos se han ajustado para que fuesen conformes a dicha versión. En cambio, los datos correspondientes a 1990-1991 pueden ser, a veces, conformes a la versión precedente de la CINE (1976) y, por lo tanto, en el caso de algunos países no son comparables con los datos posteriores a 1997. La CINE tiene por objeto armonizar los datos para que se puedan comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. No obstante, algunos países aplican definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. De ahí que, al no aplicarse a veces las definiciones de la CINE, sino las de los países, puedan darse discrepancias entre los datos internacionales y los datos nacionales comunicados con respecto a las tasas de escolarización. A esas discrepancias hay que añadir las relativas a los datos de población mencionadas anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Por ejemplo, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasificará en esa categoría, aunque esté destinado a adultos. No obstante, en sus orientaciones a los países participantes en la encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que “no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela”. En cambio, en las orientaciones relativas a los cuestionarios de la encuesta UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE) y del proyecto WEI, se señala que las actividades clasificadas en las categorías “educación continua”, “educación de adultos” o “educación no formal” deben

incluirse en las respuestas, si comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, o si los programas que ofrecen conducen a la adquisición de aptitudes similares.

Así, los datos correspondientes a los países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) y los Estados cuyas estadísticas se acopian por intermedio de los cuestionarios de la encuesta UOE –sobre todo por lo que respecta a la enseñanza secundaria– pueden referirse a programas educativos destinados a alumnos de edad superior a la oficial. Asimismo, y pese a las instrucciones impartidas por el IEU, en los datos acopiados en la encuesta periódica de este instituto a partir de las comunicaciones efectuadas por los países pueden haberse incluido también alumnos que superan ampliamente la edad oficial establecida para la educación básica.

Datos sobre la alfabetización

Hace mucho tiempo que la UNESCO definió la alfabetización como la aptitud para leer y escribir –comprendiéndolo– un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria.

En muchos casos, las estadísticas del IEU relativas a la alfabetización se fundan en esa definición y emanan en gran medida del método de la “auto-evaluación”, según el cual se pide a las personas que declaren si saben leer o escribir o no, sin que tengan que demostrar sus aptitudes efectivas para ello. Además, algunos países parten de la hipótesis de que saben leer y escribir todos los niños que han estado escolarizados hasta un determinado nivel de enseñanza. La información relativa a la alfabetización acopiada con esos métodos diferentes ha servido para la elaboración del modelo estadístico, según el cual las futuras tasas de alfabetización se calculan sobre la base de los datos más recientes. En el caso de muchos países, los últimos datos estudiados se remontan a diez –o incluso veinte– años atrás. Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio utilizados difieren en función de los países, toda utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15 a 24 años, y se refieren a los años 1990, 2000-2004 y 2015:

- 1) Los datos de 1990 resultan del modelo estadístico utilizado en los anteriores informes sobre la EPT y se han vuelto a establecer teniendo en cuenta la revisión de 2002 de las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas.

El método de estimación utilizado por el IEU se puede consultar en su sitio Internet (www.uis.unesco.org).

- 2) Los datos del periodo 2000-2004 de la evaluación de la alfabetización efectuada por el IEU en mayo de 2005, para la cual se utilizaron los datos comunicados directamente por los países y las propias estimaciones del IEU. Las estimaciones nacionales de alfabetización se señalan en los cuadros estadísticos del Anexo cuando existen. Esas estimaciones proceden de encuestas y censos nacionales efectuados entre 1995 y 2004. El año de referencia y la definición de la alfabetización de cada país se presentan inmediatamente después de esta introducción. Las cifras anteriores a 2000 se pondrán al día en cuanto el IEU obtenga estimaciones nacionales más recientes. Cuando los países no han comunicado datos de alfabetización para el periodo de referencia 2000-2004, los cuadros presentan las estimaciones del IEU correspondientes a 2002, que se calcularon en julio de ese año en función de los datos nacionales acopiados antes de 1995. Todas las cifras relativas a la alfabetización se han vuelto a calcular teniendo en cuenta la revisión de 2002 de las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas.
- 3) Las proyecciones de datos para 2015 se han elaborado a partir de los datos empíricos comunicados por los países con respecto a su población nacional alfabetizada y analfabeta. La metodología utilizada para efectuar esas proyecciones se describe en las páginas 284-286 (Apéndice 2).

Muchos países manifiestan un interés cada vez mayor por la evaluación de la alfabetización de su población. Para responder a esta necesidad, el IEU ha emprendido la elaboración de una nueva metodología y un nuevo instrumento de acopio de datos: el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP). Este programa se inspira en el ejemplo de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de los Adultos (EIA) y se basa en una evaluación efectiva y funcional de los niveles de alfabetización, con miras a la obtención de datos de alta calidad que se ajusten al concepto de continuidad entre los niveles de alfabetización, en vez de fundarse en la dicotomía tradicional entre personas alfabetizadas y analfabetas.

Estimaciones y falta de datos

Los datos reales y estimados se presentan en los cuadros estadísticos. Cuando los datos no se han comunicado al IEU utilizando los cuestionarios estándar, ha sido necesario realizar estimaciones. El IEU alienta a

los países a que, en la medida de lo posible, efectúen sus propias estimaciones, que se presentan entonces como estimaciones nacionales. Cuando el IEU ha conseguido los datos necesarios en otras fuentes, se presentan como estimaciones propias de este instituto, a no ser que se atribuyan oficialmente a una de esas fuentes.

La falta de datos en los cuadros puede obedecer también a la incoherencia de los datos comunicados por algunos países. El IEU hace todo lo posible por resolver este inconveniente con los países, si bien se reserva en última instancia el derecho a decidir que no se publiquen los datos que estima demasiado problemáticos.

Cabe señalar además que, cuando no se ha podido disponer de datos relativos al periodo 2002-2003, se han incluido en los cuadros del Anexo datos correspondientes a años escolares anteriores y se ha señalado esa circunstancia con una nota a pie de página.

Calendario de la compilación de datos

El calendario para el acopio y publicación de los datos utilizados en el presente informe fue el siguiente:

- Junio de 2003 – Fin del último año escolar previsto para el acopio de datos.
- Noviembre de 2003 (IEU) y mayo de 2004 (UOE y WEI) – Envío de cuestionarios a los países, pidiéndoles que comuniquen sus datos antes del 31 de marzo, el 30 de septiembre y el 1 de agosto de 2004, respectivamente.
- Junio de 2004 – Reiteración de la petición del envío de datos por fax y correo postal o electrónico, y comienzo inmediato de la compilación de datos y del cálculo de indicadores por parte del IEU.
- Diciembre de 2004 – Elaboración de cuadros estadísticos provisionales y envío de proyectos de indicadores a los países.
- Febrero de 2005 – Elaboración de los anteproyectos de cuadros para el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Abril de 2005 – Envío de los cuadros estadísticos definitivos al equipo del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Promedios regionales

Las cifras regionales de las tasas brutas y netas de escolarización, así como las de la esperanza de vida escolar, son promedios ponderados generales, en los que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población en edad escolar de cada país de la región. Para los países sobre los que no se dispone de ningún dato fiable, los promedios se calculan a partir de datos publicados y estimaciones aproximativas. Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Cuando no se dispone de datos fiables en cantidad suficiente para establecer un promedio ponderado, se calcula una cifra media para los países sobre los que se dispone de datos en los cuadros estadísticos.

Cifras con tope

Hay casos en los que, en teoría, el indicador –por ejemplo, la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100, pero puede sobrepasar el límite teórico por la existencia de discordancias. En estos casos se fija un tope a 100, pero se mantiene el equilibrio entre los sexos (el valor más elevado, ya sea para los hombres o las mujeres, se fija en 100 y a continuación se calculan de nuevo los otros dos indicadores) de tal manera que el índice de paridad entre ellos sea el mismo para las cifras con un tope fijado o sin él.

Las notas a pie de página de los cuadros y el glosario que figura a continuación proporcionan indicaciones complementarias para facilitar al lector la interpretación de los datos y la información presentada.

Símbolos utilizados en los cuadros

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)
- ... Carencia de datos
- Magnitud nula o no calculada
- . Categoría carente de objeto
- /./ Datos incluidos en otra categoría
- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios UOE
- w Países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo

■ Países en transición

Países miembros de la Comunidad de Estados Independientes (comprendidos 4 países de Europa Central y Oriental: Belarrús, Federación de Rusia, República de Moldova y Ucrania) y países de la región de Asia Central (excepto Mongolia).

■ Países desarrollados

Países de las siguientes regiones: América del Norte y Europa Occidental (excepto Chipre e Israel) y Europa Central y Oriental (excepto Belarrús, Federación de Rusia, República de Moldova, Ucrania y Turquía). Más los siguientes países: Australia, Bermudas, Japón y Nueva Zelanda.

■ Países en desarrollo

Países de las siguientes regiones: África Subsahariana; América Latina y el Caribe (excepto Bermudas); Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico (excepto Australia, Japón y Nueva Zelanda); y Estados Árabes. Más los siguientes países: Chipre, Israel e Turquía.

Regiones de la EPT

■ África Subsahariana (45 países)

Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe^w.

■ América del Norte y Europa Occidental (26 países)

Alemania^o, Andorra, Austria^o, Bélgica^o, Canadá^o, Chipre^o, Dinamarca^o, España^o, Estados Unidos de América^o, Finlandia^o, Francia^o, Grecia^o, Irlanda^o, Islandia^o, Israel^o, Italia^o, Luxemburgo^o, Malta^o, Mónaco^o, Noruega^o, Países Bajos^o, Portugal^o, Reino Unido^o, San Marino, Suecia^o y Suiza^o.

■ América Latina y el Caribe (41 países y territorios)

Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina^w, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, México^o, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay^w y Venezuela.

■ Asia Central (9 países)

Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.

■ Asia Meridional y Occidental (9 países)

Afganistán, Bangladesh, Bhután, India^w, República Islámica del Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán, y Sri Lanka^w.

■ Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)

Australia^o, Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas^w, Indonesia, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón^o, Kiribati, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Nauru, Niue, Nueva Zelanda^o, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.

■ Estados Árabes (20 países y territorios)

Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto^w, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, Jordania^w, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez^w y Yemen.

■ Europa Central y Oriental (20 países)

Albania^o, Belarrús, Bosnia y Herzegovina^o, Bulgaria^o, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia^o, Estonia^o, Federación de Rusia^o, Hungría^o, la ex República Yugoslava de Macedonia^o, Letonia^o, Lituania^o, Polonia^o, República Checa^o, República de Moldova, Rumania^o, Serbia y Montenegro, Turquía^o y Ucrania.

Metadatos para los datos nacionales relativos a la alfabetización

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
2001	Albania	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que ha adquirido la capacidad de leer y escribir sin haber cursado un programa de educación, así como la que ha adquirido esa capacidad en la escuela o gracias a un programa de alfabetización.	Declaración de la familia
2001	Angola	MICS*	La alfabetización es la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2000	Arabia Saudita	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de leer y escribir en una lengua cualquiera. Se considera alfabetizada a la persona ciega que sabe leer y escribir en braille.	Declaración de la familia
2002	Argelia	Encuesta sur la salud	Capacidad para leer y escribir.	Autoevaluación
2001	Argentina	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que puede leer y escribir en español.	Declaración de la familia
2001	Armenia	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas de 7 años o más que saben leer y comprenden lo que leen en cualquier lengua.	Declaración de la familia
1999	Azerbaiyán	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir un texto, comprendiéndolo. Se reconoce la alfabetización en cualquier lengua que tenga forma escrita.	Declaración de la familia
2001	Bahrein	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer o escribir, y a las que sólo saben leer, por ejemplo alguien que ha estudiado el Corán.	Declaración de la familia
1999	Belarrús	Censo de población	Las personas que no saben leer y escribir se clasifican en la categoría de analfabetas.	Declaración de la familia
2000	Belice	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas de 14 años o más que han cursado por lo menos 7 u 8 años de enseñanza primaria.	Niveles de educación alcanzados
2002	Benin	Censo de población	Capacidad para leer y escribir, comprendiendo lo que se lee y escribe, en cualquier lengua	Declaración de la familia
2001	Bolivia	Censo de población	Porcentaje de personas de 15 años o más que saben leer y escribir.	Declaración de la familia
2000	Bosnia y Herzegovina	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2003	Brasil	Encuesta sobre las familias	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir por lo menos una frase sencilla en una lengua que conoce.	Autoevaluación
2001	Brunei Darussalam	Censo de población	La capacidad de una persona para leer y escribir una carta sencilla o leer una columna de un periódico en una o dos lenguas.	Declaración de la familia
2001	Bulgaria	Censo de población	Se considera alfabetizadas las personas que saben leer y escribir.	Declaración de la familia
1996	Burkina Faso	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que declaran que saben leer y escribir en una lengua nacional o extranjera.	Declaración de la familia
2000	Burundi	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2004	Camboya	Encuesta sobre la población en el intervalo entre dos censos	Capacidad para leer y escribir un texto, comprendiéndolo, en cualquier lengua. Se considera que una persona está alfabetizada cuando sabe leer y escribir un mensaje simple en cualquier lengua o dialecto. Se considera analfabetas a las personas que no saben leer y escribir un mensaje sencillo, las que sólo pueden leer números o su propio nombre y las que saben leer pero no escribir. Se considera que, por definición, todos los niños de 0 a 9 años son analfabetos, aun cuando un reducido número de ellos sepa leer y escribir.	Autoevaluación
2000	Camerún	Segunda encuesta sobre las familias – ECAM II	La alfabetización es la capacidad de las personas de 15 años o más para leer y escribir en francés o inglés.	Autoevaluación
2000	Chad	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
2002	Chile	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2000	China	Censo de población	En las zonas urbanas, el término "alfabetizada" designa a las personas que conocen por lo menos 2.000 caracteres, y en las zonas rurales a las que conocen 1.500 por lo menos.	Declaración de la familia

(continuación)

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
2001	Chipre	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir frases sencillas.	Declaración de la familia
2003	Colombia	Encuesta sobre las familias	La alfabetización se define como la capacidad para leer y escribir.	Autoevaluación
2000	Côte d'Ivoire	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	Croacia	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que, independientemente de que haya estado escolarizada o no, es capaz de leer y escribir un texto relacionado con su vida diaria, esto es que puede leer y escribir una carta en la lengua y escritura que usa.	Declaración de la familia
2002	Cuba	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir por lo menos un texto sencillo que guarda relación con los hechos de la vida diaria. Se considera analfabeta a toda persona que no corresponde a la definición anterior, o sea la que es incapaz de leer y escribir por lo menos un texto sencillo que guarda relación con los hechos de la vida diaria..	Declaración de la familia
2001	Dominica	Censo de población	En los datos extraídos del censo se consideraba analfabetas a las personas que no habían estado escolarizadas o no habían recibido instrucción.	Niveles de educación alcanzados
2001	Ecuador	Censo de población	La alfabetización es la capacidad de leer y escribir.	Declaración de la familia
1996	Egipto	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir.	Declaración de la familia
2000	Estonia	Censo de población	"Carente de educación básica, analfabeta". Así se calificaba en el censo a toda persona que no había alcanzado el nivel de educación correspondiente a la enseñanza primaria y que no podía leer y escribir, comprendiéndolo, un texto relativo a hechos de la vida diaria en una lengua cualquiera.	Niveles de educación alcanzados
2001	Eslovaquia	Censo de población	Datos sobre el número de personas que han recibido educación formal.	Niveles de educación alcanzados
2002	Eslovenia	Censo de población	La alfabetización no formaba parte del cuestionario del censo porque el porcentaje de analfabetos en la población eslovena es minúsculo.	Declaración de la familia
2002	Federación de Rusia	Censo de población	Se consideró analfabetas a las personas que declararon que no sabían leer ni escribir.	Declaración de la familia
1996	Fiji	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2000	Filipinas	Censo de población	En el censo de 2000, se definió la alfabetización simple como la capacidad para leer y escribir un mensaje sencillo. Se consideró alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir un mensaje sencillo en cualquier lengua o dialecto. Asimismo, se consideró alfabetizada a toda persona que sabía leer y escribir, pero que en la época del censo ya no era capaz de hacerlo por deficiencia física o enfermedad. Por último, se consideró también alfabetizadas a las personas discapacitadas que saben leer y escribir por cualquier medio que sea (por ejemplo, el sistema braille).	Declaración de la familia
2000	Ghana	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2003	Grecia	Encuesta sobre la población activa	Se considera analfabetas orgánicas a las personas que nunca han estado escolarizadas y analfabetas funcionales a las que no han terminado los seis grados de la enseñanza primaria.	Niveles de educación alcanzados
2002	Guatemala	Censo de población	Alfabetizada: toda persona de 7 años o más que sabe leer y escribir en una lengua específica.	Declaración de la familia
2000	Guinea Ecuatorial	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	Honduras	Censo de población	El término "alfabetizada" designa a toda persona que sabe leer y escribir.	Declaración de la familia
2001	Hungría	Censo de población	Se considera analfabetas a las personas que no han acabado el primer año de enseñanza general [primaria, elemental].	Niveles de educación alcanzados
2001	India	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona de 7 años o más que sabe leer y escribir, comprendiendo lo que lee y escribe, en cualquier lengua.	Declaración de la familia
2002	Irán, República Islámica del	Censo de población	Se considera alfabetizadas a todas las personas que saben leer y escribir un texto sencillo en persa o cualquier otra lengua.	Autoevaluación

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
2003	Israel	Encuesta sobre la población activa	Se considera alfabetizada a la población que ha cursado por lo menos estudios primarios.	Niveles de educación alcanzados
2003	Jordania	Encuesta nacional sobre la salud	Se considera alfabetizadas a las personas de 15 años o más que saben leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación
1999	Kazajstán	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2000	Kenya	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
1999	Kirguistán	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2002	la ex República Yugoslava de Macedonia	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que han cursado más de tres años de estudios primarios. También se considera alfabetizadas a las personas sin calificación escolar alguna que han cursado entre uno y tres años de estudios primarios, cuando pueden leer y escribir un texto relativo a la vida diaria, esto es, leer y escribir una carta en cualquier lengua y alfabeto.	Niveles de educación alcanzados/Declaración de la familia
2001	Lesotho	Encuesta demográfica	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir.	Autoevaluación
2003	Letonia	Encuesta sobre la población activa	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir.	Declaración de la familia
2001	Lituania	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que, sin haber estado escolarizada en el sistema de educación formal, es capaz de leer y/o escribir, comprendiéndola, una frase sencilla relativa a temas vinculados con la vida diaria.	Declaración de la familia
2001	Macao (China)	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria.	Declaración de la familia
2000	Madagascar	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2000	Malasia	Censo de población	Se considera alfabetizada a la población de 10 años o más que ha sido escolarizada en una lengua cualquiera.	Declaración de la familia (frecuentación de la escuela)
1998	Malawi	Censo de población	La capacidad de una persona para leer y escribir un enunciado sencillo en chichewa (nyanja), inglés u otra lengua.	Declaración de la familia
2000	Maldivas	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir, comprendiendo lo que lee y escribe, en cualquier lengua, ya sea divehi (lengua de las Maldivas), inglés, árabe, etc.	Declaración de la familia
1998	Malí	Censo de población	Se considera analfabeta a la persona que nunca ha estado escolarizada, aun cuando sepa leer y escribir.	Declaración de la familia (frecuentación de la escuela)
1995	Malta	Censo de población	La alfabetización es tanto la capacidad de leer como la de escribir. Se considera alfabetizada a toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con la vida diaria. Se considera analfabeta a toda persona que no puede leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con la vida diaria.	Declaración de la familia
2000	Mauricio	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo relacionado con la vida diaria.	Declaración de la familia
2000	Mauritania	Censo de población	Se considera alfabetizadas todas las personas que son capaces de leer y escribir en la lengua especificada.	Declaración de la familia
2002	México	Encuesta sobre las familias	Se considera alfabetizada a toda persona de la familia que es capaz de leer y escribir una carta en español.	Autoevaluación
2000	Mongolia	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que, sin haber recibido instrucción, son capaces de leer, escribir y comprender enunciados breves y sencillos en mongol u otra lengua cualquiera.	Declaración de la familia
2000	Myanmar	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	Namibia	Censo de población	Alfabetización: capacidad para leer y escribir en una lengua, comprendiendo lo que se lee y escribe. Se han contabilizado como analfabetas a las personas que saben leer, pero no escribir, y viceversa.	Declaración de la familia
2001	Nepal	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**

(continuación)

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
2001	Nicaragua	Encuesta nacional	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir. Analfabeta es la persona que sólo sabe leer o que no sabe leer ni escribir.	Autoevaluación
2001	Níger	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo relacionado con la vida diaria (en francés, árabe o cualquier otra lengua).	Declaración de la familia
1998	Pakistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer un periódico y escribir una carta sencilla.	Declaración de la familia
2000	Panamá	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2000	Papua Nueva Guinea	Censo de población	Alfabetización: capacidad para leer y escribir en una lengua, comprendiendo lo que se lee y escribe.	Declaración de la familia
2001	Paraguay	Encuesta sobre las familias	Se define como analfabetas a las personas de 15 años o más que no han alcanzado el 2º grado de estudios.	Niveles de educación alcanzados
2002	Perú	Encuesta sobre las familias	d.n.d.**	d.n.d.**
1997	Qatar	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2002	República Árabe Siria	Encuesta sobre la población activa	Capacidad para leer y escribir. Todo ciudadano sirio que lea y escriba el árabe.	Autoevaluación
2000	República Centroafricana	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2000	República Democrática del Congo	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	República Democrática Popular Lao	Encuesta nacional sobre la alfabetización	En la encuesta se definía como alfabetizada a la persona capaz de leer, escribir y comprender un enunciado simple en lao y efectuar cálculos aritméticos simples. Se preguntaba a todos los miembros de la familia si eran capaces de leer, escribir y efectuar operaciones aritméticas sencillas.	Autoevaluación
2000	República de Moldova	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2002	República Dominicana	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir.	Declaración de la familia
2002	República Unida de Tanzania	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con la vida diaria. La capacidad de leer y escribir es aplicable a cualquier lengua.	Declaración de la familia
2002	Rumania	Censo de población	Alfabetizadas: las personas que han cursado estudios primarios, secundarios o postsecundarios, y las que saben leer y escribir. Analfabetas: las personas que saben leer, pero no escribir y las que no saben ni leer ni escribir.	Niveles de educación alcanzados
2000	Rwanda	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	Santa Lucía	Censo de población	Los datos presentados tomaban como referencia una escolarización de siete años de duración. No se hacían preguntas con respecto a la alfabetización.	Niveles de educación alcanzados
2001/2	Senegal	Encuesta sobre las familias	Se considera alfabetizadas a las personas que son capaces de leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación
2002	Serbia y Montenegro	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2001	Seychelles	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas de 12 años o más que saben leer y escribir una frase sencilla en cualquier lengua.	Declaración de la familia
2000	Sierra Leona	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación

Año	País	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
2000	Singapur	Censo de población	La alfabetización se refiere a la capacidad de una persona para leer, comprendiéndolo, un periódico, por ejemplo, en una lengua determinada.	Declaración de la familia
1996	Sudáfrica	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2000	Sudán	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2001	Sri Lanka	Censo de población	En el programa del censo se previó registrar la capacidad de hablar, leer y escribir el sinhala, el tamul y el inglés. Se consideró que una persona estaba alfabetizada en una lengua cuando podía leer y escribir, comprendiéndolo, un párrafo o una carta breve en esa lengua. Se consideró alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir en una lengua por lo menos.	Declaración de la familia
2000	Suriname	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
2000	Swazilandia	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
1996	Tailandia	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas de 5 años o más que son capaces de leer y escribir, comprendiéndolos, enunciados simples en cualquier lengua. Se registra como analfabeta a toda persona que sabe leer, pero no sabe escribir.	Declaración de la familia
2002	Tayikistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir.	Declaración de la familia
2003	Territorios Autónomos Palestinos	Encuesta sobre las familias	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir cualquier lengua.	Autoevaluación
2000	Togo	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
1996	Tonga	Censo de población	Para que se considere alfabetizada a una persona en una lengua, tiene que ser capaz de leer y escribir en ella.	Declaración de la familia
2004	Túnez	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir por lo menos en una lengua.	Declaración de la familia
2001	Turkmenistán	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de 7 años o más que sabe leer y escribir, o leer solamente, en cualquier lengua. Se considera analfabeta a toda persona que no sabe leer.	Declaración de la familia
2003	Turquía	Encuesta sobre la población activa	La persona interesada tiene que saber leer y escribir en alfabeto turco. La persona que no es ciudadana de la República de Turquía y sabe leer o escribir en su lengua materna se debe considerar alfabetizada. La persona que sabe leer el turco, pero no escribirlo, no se debe considerar alfabetizada. La persona que sabe leer y escribir en el antiguo alfabeto turco no se debe considerar alfabetizada. Saber leer y escribir no supone el haber terminado estudios formales, cualesquiera que sean. La persona interesada puede haber aprendido a leer o escribir gracias a cursos u otros métodos de aprendizaje, o ser autodidacta.	Autoevaluación
2001	Ucrania	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que poseen un determinado nivel de instrucción. En el caso de las personas que no han recibido instrucción, se considera alfabetizadas a las que son capaces de leer o escribir en cualquier lengua, o las que sólo pueden leer (inclusive lentamente).	Niveles de educación alcanzados/Declaración de la familia
1999	Vanuatu	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
2001	Venezuela	Censo de población	d.n.d.**	d.n.d.**
1999	Viet Nam	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolas, frases sencillas en su lengua nacional o vernácula, o en una lengua extranjera.	Declaración de la familia
2000	Zambia	MICS*	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación

* MICS: Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples.

** d.n.d.: datos no disponibles.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹					VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (‰)	Tasa de incidencia (%) del VIH entre los adultos de 15 a 49 años		Número de niños huérfanos por el sida (en miles)
			2002	2000-2005			2000-2005	Mujeres		2000-2005	2003	% Mujeres
	Total	Mujeres			Total	% Mujeres			
África Subsahariana									
Angola	13 184	3,2	40,1	41,5	7,2	140,3	3,9	59,1	110
Benin	6 558	2,6	50,6	53,0	5,7	92,7	1,9	56,5	34
Botswana	1 770	0,9	39,7	40,5	3,7	56,6	37,3	57,6	120
Burkina Faso	12 624	3,0	45,7	46,2	6,7	93,2	4,2	55,6	260
Burundi	6 602	3,1	40,9	41,4	6,8	107,4	6,0	59,1	200
Cabo Verde	454	2,0	70,2	72,8	3,3	29,7	...	...	...
Camerún	15 729	1,8	46,2	47,4	4,6	88,1	6,9	55,8	240
Chad	8 348	3,0	44,7	45,7	6,7	115,3	4,8	55,6	96
Comoras	747	2,8	60,8	62,2	4,9	67,0	...	...	...
Congo	3 633	2,6	48,2	49,7	6,3	84,0	4,9	56,3	97
Côte d'Ivoire	16 365	1,6	41,0	41,2	4,7	101,3	7,0	56,6	310
Eritrea	3 991	3,7	52,7	54,2	5,4	73,0	2,7	56,4	39
Etiopía	68 961	2,5	45,5	46,3	6,1	100,4	4,4	55,0	720
Gabón	1 306	1,8	56,6	57,5	4,0	56,8	8,1	57,8	14
Gambia	1 388	2,7	54,1	55,5	4,7	80,5	1,2	57,1	2
Ghana	20 471	2,2	57,9	59,3	4,1	57,8	3,1	56,3	170
Guinea	8 359	1,6	49,1	49,5	5,8	101,7	3,2	55,4	35
Guinea Ecuatorial	481	2,6	49,1	50,5	5,9	100,9	...	...	...
Guinea-Bissau	1 449	2,9	45,3	46,9	7,1	120,0	...	...	...
Kenya	31 540	1,5	44,6	45,6	4,0	69,3	6,7	65,5	650
Lesotho	1 800	0,1	35,1	37,7	3,8	92,1	28,9	56,7	100
Liberia	3 239	4,0	41,4	42,2	6,8	147,4	5,9	56,3	36
Madagascar	16 916	2,8	53,6	54,8	5,7	91,5	1,7	58,5	30
Malawi	11 871	2,0	37,5	37,7	6,1	115,4	14,2	56,8	500
Malí	12 623	3,0	48,6	49,1	7,0	118,7	1,9	59,2	75
Mauricio	1 210	1,0	72,0	75,8	1,9	16,0	...	...	...
Mozambique	18 537	1,8	38,1	39,6	5,6	122,0	12,2	55,8	470
Namibia	1 961	1,4	44,3	45,6	4,6	59,8	21,3	55,0	57
Niger	11 544	3,6	46,2	46,5	8,0	125,7	1,2	56,3	24
Nigeria	120 911	2,5	51,5	51,8	5,4	78,8	5,4	57,6	1 800
R. Centroafricana	3 819	1,3	39,5	40,6	4,9	100,4	13,5	54,2	110
R.D. del Congo	51 201	2,9	41,8	42,8	6,7	119,6	4,2	57,0	770
R.U. de Tanzania	36 276	1,9	43,3	44,1	5,1	99,8	8,8	56,0	980
Rwanda	8 272	2,2	39,3	39,7	5,7	111,5	5,1	56,5	160
Santo Tomé y Príncipe	157	2,5	69,9	72,8	4,0	31,6	...	...	...
Senegal	9 855	2,4	52,9	55,1	5,0	60,7	0,8	56,1	17
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	4 764	3,8	34,2	35,5	6,5	177,2	...	...	...
Somalia	9 480	4,2	47,9	49,5	7,3	117,7	...	...	...
Sudáfrica	44 759	0,6	47,7	50,7	2,6	47,9	21,5	56,9	1 100
Swazilandia	1 069	0,8	34,4	35,4	4,5	78,3	38,8	55,0	65
Togo	4 801	2,3	49,7	51,1	5,3	81,5	4,1	56,3	54
Uganda	25 004	3,2	46,2	46,9	7,1	86,1	4,1	60,0	940
Zambia	10 698	1,2	32,4	32,1	5,6	104,8	16,5	56,6	630
Zimbabwe	12 835	0,5	33,1	32,6	3,9	58,4	24,6	58,1	980
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	82 414	0,1	78,3	81,2	1,4	4,5	0,1	22,1	...
Andorra	69	2,6	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8 111	0,05	78,5	81,5	1,3	4,7	0,3	22,0	...
Bélgica	10 296	0,2	78,8	81,9	1,7	4,2	0,2	35,0	...
Canadá	31 271	0,8	79,3	81,9	1,5	5,3	0,3	23,6	...
Chipre	796	0,8	78,3	80,5	1,9	7,7	...	...	...
Dinamarca	5 351	0,2	76,6	79,1	1,8	5,0	0,2	18,0	...
España	40 977	0,2	79,3	82,8	1,2	5,1	0,7	20,8	...
Estados Unidos	291 038	1,0	77,1	79,9	2,1	6,7	0,6	25,5	...
Finlandia	5 197	0,2	78,0	81,5	1,7	4,0	0,1	...	...
Francia	59 850	0,5	79,0	82,8	1,9	5,0	0,4	26,7	...

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (‰)	Tasa de incidencia (%) del VIH entre los adultos de 15 a 49 años		Número de niños huérfanos por el sida (en miles)
			2000-2005				2003		
	2002	2000-2005	Total	Mujeres	2000-2005	2000-2005	Total	% Mujeres	2003
Grecia	10 970	0,1	78,3	80,9	1,3	6,4	0,2	20,0	...
Irlanda	3 911	1,1	77,0	79,6	1,9	5,8	0,1	30,8	...
Islandia	287	0,8	79,8	81,9	2,0	3,4	0,2	...	...
Israel	6 304	2,0	79,2	81,0	2,7	5,9	0,1	...	...
Italia	57 482	-0,1	78,7	81,9	1,2	5,4	0,5	32,1	...
Luxemburgo	447	1,3	78,4	81,4	1,7	5,4	0,2	...	...
Malta	393	0,4	78,4	80,7	1,8	7,1	0,2	...	...
Mónaco	34	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 514	0,4	78,9	81,9	1,8	4,5	0,1	...	...
Países Bajos	16 067	0,5	78,3	81,0	1,7	4,5	0,2	20,0	...
Portugal	10 049	0,1	76,2	79,6	1,5	6,1	0,4	19,5	...
Reino Unido	59 068	0,3	78,2	80,7	1,6	5,4	0,2	29,8	...
San Marino	27	1,0	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	8 867	0,1	80,1	82,6	1,6	3,4	0,1	25,7	...
Suiza	7 171	0,0	79,1	82,3	1,4	4,8	0,4	30,0	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	12	1,7	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	73	0,5	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	219	0,8	76,3	79,2	2,1	12,6	...	...	...
Argentina	37 981	1,2	74,2	77,7	2,4	20,0	0,7	20,0	...
Aruba	98	2,0	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	310	1,1	67,1	70,3	2,3	17,7	3,0	48,1	...
Barbados	269	0,4	77,2	79,5	1,5	10,9	1,5	32,0	...
Belize	251	2,1	71,4	73,0	3,2	31,1	2,4	37,1	...
Bermudas	81	0,7	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	8 645	1,9	63,9	66,0	3,8	55,6	0,1	27,1	...
Brasil	176 257	1,2	68,1	72,6	2,2	38,4	0,7	36,9	...
Chile	15 613	1,2	76,1	79,0	2,4	11,6	0,3	33,5	...
Colombia	43 526	1,6	72,2	75,3	2,6	25,6	0,7	34,4	...
Costa Rica	4 094	1,9	78,1	80,6	2,3	10,5	0,6	33,3	...
Cuba	11 271	0,3	76,7	78,7	1,6	7,3	0,1	33,3	...
Dominica	78	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	12 810	1,5	70,8	73,5	2,8	41,5	0,3	34,0	...
El Salvador	6 415	1,6	70,7	73,7	2,9	26,4	0,7	34,3	...
Granada	80	-0,3	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	12 036	2,6	65,8	68,9	4,4	41,2	1,1	41,9	...
Guyana	764	0,2	63,2	66,3	2,3	51,2	2,5	55,5	...
Haití	8 218	1,3	49,5	50,0	4,0	63,2	5,6	57,7	...
Honduras	6 781	2,3	68,9	71,4	3,7	32,1	1,8	55,9	...
Islas Caimán	39	3,0	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	20	3,5	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	21	1,8	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 627	0,9	75,7	77,8	2,4	19,9	1,2	47,6	...
México	101 965	1,5	73,4	76,4	2,5	28,2	0,3	33,1	...
Montserrat	3	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 335	2,4	69,5	71,9	3,7	35,7	0,2	33,9	...
Panamá	3 064	1,8	74,7	77,4	2,7	20,6	0,9	41,3	...
Paraguay	5 740	2,4	70,9	73,1	3,8	37,0	0,5	26,0	...
Perú	26 767	1,5	69,8	72,4	2,9	33,4	0,5	33,8	...
República Dominicana	8 616	1,5	66,7	69,2	2,7	35,7	1,7	27,1	...
Saint Kitts y Nevis	42	-0,3	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	119	0,6	74,1	75,6	2,2	15,7	...	...	...
Santa Lucía	148	0,8	72,5	74,1	2,3	14,8	...	...	...
Suriname	432	0,8	71,1	73,7	2,5	25,7	1,7	34,0	...
Trinidad y Tobago	1 298	0,3	71,3	74,4	1,6	14,1	3,2	50,0	...
Uruguay	3 391	0,7	75,3	78,9	2,3	13,1	0,3	32,8	...
Venezuela	25 226	1,9	73,7	76,7	2,7	18,9	0,7	32,0	...

Cuadro 1

PNB ³				AYUDA Y POBREZA ⁴		DEUDA EXTERNA ³					País o territorio
PNB por habitante				Ayuda neta por habitante (en dólares)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%)	Total de la deuda (en millones de dólares)	Total del servicio de la deuda (en millones de dólares)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda pública en % de las exportaciones	
Dólares corrientes		Dólares PPA									
1998	2002	1998	2002								
12 130	11 660	15 140	18 770	...	...	...	...	...	...	...	Grecia
20 630	23 030	21 080	29 570	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
27 390	27 960	25 150	29 240	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
16 730	16 020	17 950	19 000	119,6	...	...	...	...	...	...	Israel
20 560	19 080	22 810	26 170	...	...	...	...	...	...	...	Italia
44 810	39 470	42 620	53 290	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
8 790	9 260	15 340	17 710	28,8	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
35 240	38 730	32 400	36 690	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
25 160	23 390	24 920	28 350	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
11 030	10 720	15 290	17 820	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
22 790	25 510	22 820	26 580	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
28 710	25 970	21 570	25 820	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
40 820	36 170	28 770	31 840	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
8 430	9 720	8 970	10 390	192,1	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
8 230	4 220	12 220	10 190	4,0 ²	14,3	132 314	5 826	6,1	43,6 ²	18,3	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12 940	...	14 640	...	17,2	...	...	...	...	...	...	Bahamas
8 230	8 790	13 780	14 660	12,8	...	...	...	...	...	...	Barbados
2 700	2 970	4 580	5 490	88,6	...	835	188	24,7	...	36,5	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
990	900	2 270	2 390	78,8	34,3	4 867	476	6,3	17,4 ²	27,7	Bolivia
4 610	2 830	6 740	7 450	2,1	22,4	227 932	51 632	11,9	...	68,9	Brasil
4 890	4 250	8 530	9 420	-1,5	9,6	41 945	7 729	12,6	8,0 ²	32,9	Chile
2 410	1 820	6 040	6 150	10,1	22,6	33 853	6 921	8,9	...	40,2	Colombia
3 590	4 070	7 500	8 560	1,3	9,5	4 834	670	4,1	16,9 ²	8,9	Costa Rica
...	...	...	...	5,4	...	...	...	...	...	...	Cuba
3 270	3 000	5 000	4 960	381,7	...	207	11	5,1	...	7,9	Dominica
1 800	1 490	3 170	3 340	16,9	40,8	16 452	2 193	9,7	...	28,7	Ecuador
1 860	2 110	4 340	4 790	36,4	58,0	5 828	453	3,2	...	7,7	El Salvador
3 150	3 530	5 760	6 600	117,5	...	339	26	6,8	...	13,6	Granada
1 660	1 760	3 710	4 030	20,7	37,4	4 676	412	1,8	...	7,5	Guatemala
860	860	3 600	3 940	84,9	...	1 459	78	11,7	...	10,7	Guyana
430	440	1 600	1 610	18,9	...	1 248	28	0,8	...	...	Haití
740	930	2 400	2 540	64,1	44,4	5 395	397	6,2	...	12,3	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Virgenes Británicas
2 450	2 690	3 380	3 680	9,2	13,3	5 477	842	11,6	21,6 ²	18,4	Jamaica
4 020	5 920	7 820	8 800	1,3	26,3	141 264	43 536	7,0	...	23,2	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
380	710	1 930	2 350	97,0	79,9	6 485	151	4,0	...	11,7	Nicaragua
3 590	4 020	5 520	6 060	11,5	17,6	8 298	1 677	13,9	...	19,7	Panamá
1 810	1 170	4 660	4 590	9,9	30,3	2 967	327	6,0	22,7 ²	10,5	Paraguay
2 210	2 020	4 430	4 880	18,4	37,7	28 167	3 357	6,1	20,5 ²	32,8	Perú
1 870	...	5 030	...	18,2	<2,0	6 256	671	3,3	...	6,4	República Dominicana
5 750	6 540	9 650	10 750	683,8	...	255	38	12,4	...	22,6	Saint Kitts y Nevis
2 590	2 820	4 710	5 190	40,1	...	206	13	3,9	...	7,6	San Vicente y las Granadinas
3 700	3 750	5 090	4 950	226,5	...	415	26	4,2	...	7,2	Santa Lucía
2 310	1 940	...	...	26,9	...	...	...	...	...	...	Suriname
4 540	6 750	7 370	9 000	-5,6	39,0	2 672	265	2,9	...	5,7	Trinidad y Tobago
6 620	4 340	8 900	7 710	4,0	3,9	10 736	1 280	10,7	26,3 ²	40,0	Uruguay
3 540	4 080	5 780	5 220	2,3	32,0	32 563	7 487	8,2	23,1 ²	25,6	Venezuela

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia (%) del VIH entre los adultos de 15 a 49 años		Número de niños huérfanos por el sida (en miles)
			Total	Mujeres			Total	% Mujeres	
	2002	2000-2005	2000-2005		2000-2005	2003		2003	
Asia Central									
Armenia	3 072	-0,5	72,4	75,6	1,2	17,3	0,1	36,0	...
Azerbaiyán	8 297	0,9	72,2	75,5	2,1	29,3	<0,1	...	...
Georgia	5 177	-0,9	73,6	77,6	1,4	17,6	0,1	33,3	...
Kazajistán	15 469	-0,4	66,3	71,9	2,0	51,7	0,2	33,5	...
Kirguistán	5 067	1,4	68,6	72,3	2,6	37,0	0,1	...	...
Mongolia	2 559	1,3	63,9	65,9	2,4	58,2	<0,1	...	...
Tayikistán	6 195	0,9	68,8	71,4	3,1	50,0	<0,1	...	...
Turkmenistán	4 794	1,5	67,1	70,4	2,7	48,6	<0,1	...	...
Uzbekistán	25 705	1,5	69,7	72,5	2,4	36,7	0,1	33,6	...
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	22 930	3,9	43,1	43,3	6,8	161,7	...	...	...
Bangladesh	143 809	2,0	61,4	61,8	3,5	64,0	...	...	...
Bhután	2 190	3,0	63,2	64,5	5,0	53,6	...	...	...
India	1 049 549	1,5	63,9	64,6	3,0	64,5	0,9	38,0	...
Irán, República Islámica del	68 070	1,2	70,3	71,9	2,3	33,3	0,1	12,3	...
Maldivas	309	3,0	67,4	67,0	5,3	38,3	...	...	...
Nepal	24 609	2,2	59,9	59,6	4,3	70,9	0,5	26,7	...
Pakistán	149 911	2,4	61,0	60,9	5,1	86,5	0,1	12,2	...
Sri Lanka	18 910	0,8	72,6	75,9	2,0	20,1	<0,1	17,1	...
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	19 544	1,0	79,2	82,0	1,7	5,5	0,1	7,1	...
Brunei Darussalam	350	2,3	76,3	78,9	2,5	6,1	<0,1	...	...
Camboya	13 810	2,4	57,4	59,5	4,8	73,2	2,6	30,0	...
China	1 294 867	0,7	71,0	73,3	1,8	36,6	0,1	22,9	...
Fiji	831	1,0	69,8	71,5	2,9	17,8	0,1	...	...
Filipinas	78 580	1,8	70,0	72,0	3,2	29,0	<0,1	22,5	...
Indonesia	217 131	1,3	66,8	68,8	2,4	41,6	0,1	13,6	...
Islas Cook	18	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	52	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	463	2,9	69,2	70,7	4,4	20,7	...	...	...
Japón	127 478	0,1	81,6	85,1	1,3	3,2	<0,1	24,2	...
Kiribati	87	1,4	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	460	0,9	78,9	81,2	1,1	8,6	...	...	...
Malasia	23 965	1,9	73,1	75,7	2,9	10,1	0,4	16,7	...
Micronesia (Estados Fed. de)	108	0,8	68,6	69,1	3,8	33,9	...	...	...
Myanmar	48 852	1,3	57,3	60,2	2,9	83,5	1,2	30,3	...
Nauru	13	2,3	...	...	...	...	...	...	...
Niue	2	-1,2	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	3 846	0,8	78,3	80,7	2,0	5,8	0,1	...	...
Palau	20	2,1	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	5 586	2,2	57,6	58,7	4,1	62,1	0,6	30,0	...
República de Corea	47 430	0,6	75,5	79,3	1,4	5,0	<0,1	10,8	...
R.D.P. Lao	5 529	2,3	54,5	55,8	4,8	88,0	0,1	...	...
R.P.D. de Corea	22 541	0,5	63,1	66,0	2,0	45,1	...	...	...
Samoa	176	1,0	70,0	73,4	4,1	26,1	...	...	...
Singapur	4 183	1,7	78,1	80,3	1,4	2,9	0,2	24,4	...
Tailandia	62 193	1,0	69,3	73,5	1,9	19,8	1,5	35,7	...
Timor-Leste	739	4,0	49,5	50,4	3,8	123,7	...	...	...
Tokelau	2	-0,1	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	103	1,0	68,6	69,1	3,7	33,9	...	...	...
Tuvalu	10	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	207	2,4	68,8	70,5	4,1	28,5	...	...	...
Viet Nam	80 278	1,3	69,2	71,6	2,3	33,6	0,4	32,5	...
Estados Árabes									
Arabia Saudita	23 520	2,9	72,3	73,7	4,5	20,6	...	...	...
Argelia	31 266	1,7	69,7	71,3	2,8	43,9	0,1	15,6	...
Bahrein	709	2,2	74,0	75,9	2,7	14,2	0,2	...	...

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Índice sintético de fertilidad (n° de hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (‰)	Tasa de incidencia (%) del VIH entre los adultos de 15 a 49 años		Número de niños huérfanos por el sida (en miles)
			2000-2005				2003		
	2002	2000-2005	Total	Mujeres	2000-2005	2000-2005	Total	% Mujeres	2003
Djibuti	693	1,6	45,7	46,8	5,7	102,4	2,9	56,0	5
Egipto	70 507	2,0	68,8	71,0	3,3	40,6	<0,1	13,3	...
Emiratos Árabes Unidos	2 937	1,9	74,7	77,4	2,8	13,6	...	...	...
Iraq	24 510	2,7	60,7	62,3	4,8	83,3	<0,1	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	5 445	1,9	72,8	75,4	3,0	20,7	0,3	...	...
Jordania	5 329	2,7	71,0	72,5	3,6	23,9	<0,1	...	...
Kuwait	2 443	3,5	76,6	79,0	2,7	10,8	...	...	...
Libano	3 596	1,6	73,5	75,1	2,2	17,2	0,1	...	...
Marruecos	30 072	1,6	68,7	70,5	2,7	42,1	0,1	...	...
Mauritania	2 807	3,0	52,5	54,1	5,8	96,7	0,6	57,3	2
Omán	2 768	2,9	72,4	74,4	5,0	19,7	0,1	...	...
Qatar	601	1,5	72,2	75,4	3,2	12,3	...	...	...
República Árabe Siria	17 381	2,4	71,9	73,1	3,3	22,3	<0,1	...	...
Sudán	32 878	2,2	55,6	57,1	4,4	77,0	2,3	57,9	...
T. Autónomos Palestinos	3 433	3,6	72,4	74,0	5,6	20,7	...	...	...
Túnez	9 728	1,1	72,8	74,9	2,0	23,3	<0,1	...	...
Yemen	19 315	3,5	60,0	61,1	7,0	70,6	0,1	...	...
Europa Central y Oriental									
Albania	3 141	0,7	73,7	76,7	2,3	25,0	...	...	...
Belarrús	9 940	-0,5	70,1	75,3	1,2	11,3	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	4 126	1,1	74,0	76,7	1,3	13,5	<0,1	...	...
Bulgaria	7 965	-0,8	70,9	74,6	1,1	15,2	<0,1	...	...
Croacia	4 439	-0,2	74,2	78,1	1,7	8,1	<0,1	...	...
Eslovaquia	5 398	0,1	73,7	77,6	1,3	8,0	<0,1	...	...
Eslovenia	1 986	-0,1	76,3	79,8	1,1	5,5	<0,1	...	...
Estonia	1 338	-1,1	71,7	76,8	1,2	9,4	1,1	33,8	...
Federación de Rusia	144 082	-0,6	66,8	73,1	1,1	15,9	1,1	33,7	...
Hungría	9 923	-0,5	71,9	76,0	1,2	8,8	0,1	...	...
la ex R.Y. de Macedonia	2 046	0,5	73,6	75,8	1,9	16,0	<0,1	...	...
Letonia	2 329	-0,9	71,0	76,2	1,1	14,2	0,6	33,3	...
Lituania	3 465	-0,6	72,7	77,6	1,3	8,7	0,1	...	...
Polonia	38 622	-0,1	73,9	78,0	1,3	9,1	0,1	...	...
República Checa	10 246	-0,1	75,4	78,7	1,2	5,6	0,1	32,0	...
República de Moldova	4 270	-0,1	68,9	72,2	1,4	18,1	0,2	...	...
Rumania	22 387	-0,2	70,5	74,2	1,3	20,0	<0,1	...	...
Serbia y Montenegro	10 535	-0,1	73,2	75,6	1,7	13,0	0,2	20,0	...
Turquía	70 318	1,4	70,5	73,2	2,4	39,5	...	...	...
Ucrania	48 902	-0,8	69,7	74,7	1,2	13,8	1,4	33,3	...

	Total	Media ponderada				Media ponderada			
Mundo	6 210 815	1,2	67,0	69,2	2,7	43,9	1,1	47,6	15 000
Países desarrollados	992 756	0,4	77,8	80,9	1,6	6,2	...	...	...
Países en desarrollo	4 937 089	1,5	64,7	66,4	2,9	52,8	...	...	...
Países en transición	280 970	-0,3	68,1	73,3	1,4	21,7	...	...	...
África Subsahariana	647 645	2,3	46,1	47,0	5,4	91,6	...	...	12 000
América del N./Europa Occ.	720 962	0,6	78,0	80,9	1,8	5,7	...	...	...
América Latina y el Caribe	530 734	1,4	70,6	74,0	2,5	31,2	...	...	...
Asia Central	76 336	0,8	69,1	72,7	2,3	39,4	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1 480 287	1,7	63,4	64,0	3,3	66,3	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2 059 455	0,9	70,7	73,2	2,0	34,4	...	...	...
Estados Árabes	289 938	2,2	66,9	68,6	3,7	46,2	...	...	...
Europa Central y Oriental	405 457	-0,1	69,8	74,5	1,4	18,4	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas (revisión de 2002, variante media).

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA).

3. Estadísticas del Banco Mundial

4. Informe sobre Desarrollo Humano 2004.

5. Los datos corresponden al año disponible más reciente en el período especificado.

z) Estos datos se refieren al año 2001.

Cuadro 1

	PNB ³				AYUDA Y POBREZA ⁴		DEUDA EXTERNA ³					País o territorio
	PNB por habitante				Ayuda neta por habitante (en dólares)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%)	Total de la deuda (en millones de dólares)	Total del servicio de la deuda (en millones de dólares)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda pública en % de las exportaciones	
	Dólares corrientes		Dólares PPA									
	1998	2002	1998	2002	2002	1990-2002 ⁵	2002	2002	2002	2002	2002	
	790	850	1 950	2 040	112,3	...	335	12	2,0	...	...	Djibuti
	1 270	1 470	3 210	3 810	18,2	43,9	30 750	2 066	2,3	...	10,3	Egipto
	19 550	...	22 620	...	1,4	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
	...	...	...	...	5,1 ²	...	...	...	...	...	...	Iraq
	...	...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia
	1 590	1 760	3 730	4 180	100,3	7,4	8 094	585	6,3	26,0 ²	8,7	Jordania
	17 390	16 340	19 020	17 780	1,9	...	...	...	...	...	...	Kuwait
	3 670	3 990	4 400	4 600	126,8	...	17 077	2 188	12,0	...	51,0	Libano
	1 260	1 170	3 350	3 730	21,2	14,3	18 601	3 691	10,4	...	23,9	Marruecos
	420	280	1 560	1 790	126,6	63,1	2 309	64	8,2	...	...	Mauritania
	6 420	7 830	11 620	13 000	14,7	...	4 639	1 748	8,8	14,7 ²	...	Omán
	...	...	...	...	3,7	...	...	...	...	...	...	Qatar
	930	1 130	3 250	3 470	4,7	...	21 504	258	1,3	...	3,0	República Árabe Siria
	340	370	1 400	1 740	10,7	...	16 389	23	0,2	...	0,8	Sudán
	...	...	...	...	470,9	...	...	...	...	...	...	T. Autónomos Palestinos
	2 050	1 990	5 320	6 440	48,8	6,6	12 625	1 438	7,2	...	13,5	Túnez
	390	490	710	800	30,2	45,2	5 290	171	1,9	...	3,3	Yemen
	Europa Central y Oriental											
	890	1 450	3 210	4 960	100,9	...	1 312	58	1,2	...	3,4	Albania
	1 560	1 360	4 220	5 500	4,0	...	908	197	1,4	5,4 ²	2,1	Belarrús
	1 190	1 310	...	...	142,3	...	2 515	158	2,7	...	6,9	Bosnia y Herzegovina
	1 270	1 770	5 380	7 030	47,9	...	10 462	1 368	9,0	19,1 ²	15,9	Bulgaria
	4 690	4 540	8 450	10 000	37,5	...	15 347	3 018	13,8	16,9 ²	25,9	Croacia
	4 000	3 970	10 490	12 590	35,1	...	13 013	3 377	14,5	14,0 ²	19,3	Eslovaquia
	9 740	10 370	14 660	18 480	86,1	...	...	...	...	...	...	Eslovenia
	3 490	4 190	8 830	11 630	51,5	...	4 741	783	12,7	2,3 ²	13,7	Estonia
	2 140	2 130	5 770	8 080	9,0	...	147 541	14 330	4,2	12,0 ²	11,3	Federación de Rusia
	4 480	5 290	10 410	13 070	47,5	...	34 958	14 870	23,1	...	33,9	Hungría
	1 920	1 710	5 790	6 420	135,2	...	1 619	238	6,3	...	15,8	la ex R.Y. de Macedonia
	2 430	3 480	6 610	9 190	37,1	...	6 690	650	7,8	4,9 ²	15,8	Letonia
	2 700	3 670	7 990	10 190	42,4	...	6 199	1 281	9,4	11,1 ²	16,6	Lituania
	3 860	4 570	8 780	10 450	30,0	...	69 521	13 489	7,2	11,4 ²	22,5	Polonia
	5 160	5 480	12 650	14 920	38,3	...	26 419	4 534	6,9	9,7 ²	9,5	República Checa
	470	460	1 320	1 600	33,2	...	1 349	229	12,9	29,4	19,9	República de Moldova
	1 520	1 870	5 490	6 490	31,3	...	14 683	3 088	6,8	16,4 ²	18,6	Rumania
	...	1 400	...	...	122,6 ²	...	12 688	150	1,0	...	2,8	Serbia y Montenegro
	3 060	2 490	6 150	6 300	9,0	10,3	131 556	27 604	15,2	26,0 ²	46,8	Turquía
	850	780	3 590	4 800	9,9	...	13 555	3 243	7,9	8,2 ²	13,7	Ucrania
	Media ponderada											
	5 060	5 120	6 730	7 820	9,7	...	...	...	...	...	...	Mundo
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
	...	...	...	...	8,8	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
	520	450	1 550	1 700	26,3	...	210 350	12 422	4,2	...	10,5	África Subsahariana
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del N./Europa Occ.
	3 860	3 280	6 590	6 950	8,6	...	727 944	136 709	8,5	...	30,7	América Latina y el Caribe
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
	800	960	3 200	4 280	3,9	...	497 354	86 335	4,9	...	12,1	Asia Oriental y el Pacífico
	2 080	2 240	4 960	5 670	24,2	...	189 010	21 459	...	...	9,6	Estados Árabes
	...	...	...	...	31,2	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 2A (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (en %)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)
59 Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Israel	91,4	94,9	88,0	96,9*	98,3*	95,6*	98,0	99,0	97,1	267	71	145	73*	117	74
61 Italia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63 Malta	88,4	87,9	88,9	87,9*	86,4*	89,2*	...	...	...	32	49	36	45*	...	...
64 Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
72 Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73 Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antillas Neerlandesas	95,6	95,6	95,7	96,7	96,7	96,7	...	...	...	6	53	6	53	...	...
75 Argentina	95,7	95,9	95,6	97,2*	97,2*	97,2*	98,1	98,0	98,2	964	54	764	52*	624	49
76 Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77 Bahamas	94,4	93,6	95,2	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
78 Barbados	99,4	99,4	99,3	99,7	99,7	99,7	...	...	...	1	57	0,6	50	...	...
79 Belice	...	...	...	76,9*	76,7*	77,1*	81,9	81,6	82,2	...	...	34	49*	39	49
80 Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivia	78,1	86,8	69,8	86,5*	92,9*	80,4*	93,4	96,8	90,0	862	71	693	74*	480	77
82 Brasil	82,0	82,9	81,2	88,4*	88,3*	88,6*	92,3	91,9	92,6	17 336	53	14 870	51*	11 807	50
83 Chile	94,0	94,4	93,6	95,7*	95,8*	95,6*	97,2	97,3	97,2	550	55	483	52*	385	51
84 Colombia	88,4	88,8	88,1	94,2*	93,7*	94,6*	95,2	94,8	95,6	2 584	53	1 765	47*	1 829	47
85 Costa Rica	93,9	93,9	93,8	95,8	95,7	95,9	...	...	...	121	50	118	48	...	...
86 Cuba	95,1	95,2	95,1	99,8*	99,8*	99,8*	99,9	99,9	99,9	398	51	18	52*	8,3	63
87 Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88 Ecuador	87,6	90,2	85,1	91,0*	92,3*	89,7*	94,1	94,8	93,4	775	60	753	57*	652	56
89 El Salvador	72,4	76,1	69,1	79,7	82,4	77,1	88,5	90,3	86,8	835	59	847	58	614	59
90 Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91 Guatemala	61,0	68,8	53,2	69,1*	75,4*	63,3*	77,9	83,2	72,9	1 843	60	2 103	60*	2 242	62
92 Guyana	97,2	98,0	96,4	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
93 Haití	39,7	42,6	36,9	51,9	53,8	50,0	...	...	...	2 328	54	2 407	54	...	...
94 Honduras	68,1	68,9	67,3	80,0*	79,8*	80,2*	86,0	84,8	87,2	851	51	779	49*	816	46
95 Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Jamaica	82,2	78,0	86,1	87,6	83,8	91,4	...	...	...	274	40	223	36	...	...
99 México	87,3	90,6	84,3	90,3*	92,0*	88,7*	94,6	95,8	93,4	6 471	64	6 640	60*	4 755	63
100 Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101 Nicaragua	62,7	62,7	62,8	76,7*	76,8*	76,6*	84,0	82,6	85,4	764	51	701	51*	732	46
102 Panamá	89,0	89,7	88,4	91,9*	92,5*	91,2*	94,3	95,0	93,7	171	53	164	54*	157	55
103 Paraguay	90,3	92,4	88,3	91,6*	93,1*	90,2*	94,8	95,4	94,2	237	60	285	59*	262	56
104 Perú	...	...	...	87,7*	93,5*	82,1*	92,4	96,0	88,9	...	...	2 271	73*	1 762	73
105 República Dominicana	79,4	79,8	79,0	87,7*	88,0*	87,3*	92,6	92,0	93,3	894	50	684	51*	537	45
106 Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107 San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Santa Lucía	...	...	...	90,1*	89,5*	90,6*	93,0	92,3	93,6	...	...	10	49*	8	47
109 Suriname	...	...	...	88,0*	92,3*	84,1*	90,0	92,6	87,5	...	...	34	68*	34	63
110 Trinidad y Tobago	96,8	98,1	95,6	98,5	99,0	97,9	...	...	...	26	70	15	67	...	...
111 Uruguay	96,5	96,0	97,0	97,7	97,3	98,1	...	...	...	80	46	57	42	...	...
112 Venezuela	88,9	90,1	87,7	93,0*	93,3*	92,7*	95,7	95,4	96,0	1 340	55	1 154	52*	972	47
Asia Central															
113 Armenia	97,5	98,9	96,1	99,4*	99,7*	99,2*	99,9	99,9	99,8	63	80	14	74*	3	104
114 Azerbaiyán	...	...	...	98,8*	99,5*	98,2*	99,7	99,9	99,5	...	...	66	79*	22	87
115 Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
116 Kazajstán	98,8	99,5	98,2	99,5*	99,8*	99,3*	99,8	99,8	99,8	136	79	55	77*	24	53

Cuadro 2A (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (en %)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)
117 Kirguistán	...	...	...	98,7*	99,3*	98,1*	99,6	99,7	99,4	...	...	41	74*	18	77
118 Mongolia	...	...	...	97,8*	98,0*	97,5*	97,6	97,1	98,1	...	...	36	56*	54	40
119 Tayikistán	98,2	99,2	97,2	99,5*	99,7*	99,3*	99,9	99,9	99,9	55	77	19	68*	5	50
120 Turkmenistán	...	...	...	98,8*	99,3*	98,3*	...	...	...	...	...	31	73*	...	...
121 Uzbekistán	98,7	99,5	97,9	99,3	99,6	98,9	...	...	...	164	80	122	74	...	...
Asia Meridional y Occidental															
122 Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Bangladesh	34,2	44,3	23,7	41,1	50,3	31,4	...	...	...	41 606	56	52 209	57	...	...
124 Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125 India ³	49,3	61,9	35,9	61,0*	73,4*	47,8*	69,7	79,5	59,5	272 279	61	267 002	65*	273 107	65
126 Irán, República Islámica del	63,2	72,2	54,0	77,0*	83,5*	70,4*	...	...	...	11 506	61	10 543	64*	...	...
127 Maldivas	94,8	95,0	94,6	96,3*	96,2*	96,4*	97,5	97,4	97,7	6	50	6	47*	6,7	46
128 Nepal	30,4	47,4	14,0	48,6*	62,7*	34,9*	63,4	75,5	51,5	7 546	61	7 308	63*	7 548	65
129 Pakistán	35,4	49,3	20,1	48,7*	61,7*	35,2*	57,1	68,8	44,8	41 368	60	47 577	62*	54 259	63
130 Sri Lanka ⁴	88,7	92,9	84,7	90,4*	92,2*	88,6*	92,8	93,6	92,1	1 262	65	1 331	57*	1 169	54
Asia Oriental y el Pacífico															
131 Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132 Brunei Darussalam	85,5	91,0	79,4	92,7*	95,2*	90,2*	95,9	97,3	94,4	24	66	17	65*	14	66
133 Camboya	62,0	77,7	48,8	73,6*	84,7*	64,1*	79,6	87,4	72,4	2 032	73	2 235	72*	2 351	70
134 China	78,3	87,2	68,9	90,9*	95,1*	86,5*	95,7	97,8	93,4	181 331	70	87 038	73*	48 626	76
135 Fiji	88,6	91,6	85,5	92,9*	94,5*	91,4*	...	...	...	51	63	36	60*	...	...
136 Filipinas	91,7	92,2	91,2	92,6*	92,5*	92,7*	94,2	93,7	94,6	2 986	53	3 500	50*	3 919	47
137 Indonesia	79,5	86,7	72,5	87,9	92,5	83,4	...	...	...	23 800	68	18 432	69	...	...
138 Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139 Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Macao (China)	90,5	94,6	86,8	91,3*	95,3*	87,8*	95,1	97,2	93,1	26	73	31	75*	22	75
144 Malaysia	80,7	86,9	74,4	88,7*	92,0*	85,4*	93,3	95,2	91,4	2 190	66	1 723	64*	1 442	64
145 Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Myanmar	80,7	87,4	74,2	89,7*	93,7*	86,2*	93,3	95,0	91,7	4 905	68	3 224	69*	2 733	64
147 Nauru	30,4	47,4	14,0	...	...	...	...	...	...	7 546	61	...	...	...	...
148 Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149 Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Papua Nueva Guinea	56,6	64,4	48,2	57,3*	63,4*	50,9*	62,9	66,2	59,5	1 046	57	1 330	56*	1 755	53
152 R.D.P. Lao	56,5	70,3	42,8	68,7*	77,0*	60,9*	76,8	82,2	71,5	1 017	67	970	64*	1 067	62
153 R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154 República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155 Samoa	98,0	98,5	97,4	98,7	98,9	98,4	...	...	...	2	61	1	57	...	...
156 Singapur	88,8	94,4	83,2	92,5*	96,6*	88,6*	96,4	98,1	94,7	265	75	232	77*	148	74
157 Tailandia	...	...	...	92,6*	94,9*	90,5*	95,7	96,9	94,5	...	...	3 298	66*	2 334	66
158 Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159 Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Tonga	...	...	...	98,9*	98,8*	99,0*	...	...	...	...	...	0,7	46*	...	...
161 Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162 Vanuatu	...	...	...	74,0*	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...
163 Viet Nam	...	...	...	90,3*	93,9*	86,9*	93,8	94,7	92,9	...	...	4 887	69*	4 386	58
Estados Árabes															
164 Arabia Saudita	66,2	76,2	50,2	79,4*	87,1*	69,3*	89,2	93,7	84,0	3 287	59	2 776	65*	2 315	68
165 Argelia	52,9	64,3	41,3	69,8*	79,5*	60,1*	79,8	87,4	72,1	6 799	62	6 280	66*	5 596	69
166 Bahrein	82,1	86,8	74,6	87,7*	92,5*	83,0*	93,2	95,6	90,1	60	55	55	60*	47	60
167 Djibuti	53,0	66,8	39,7	...	...	...	...	...	...	141	65	...	...	...	...
168 Egipto	47,1	60,4	33,6	55,6*	67,2*	43,6*	...	...	...	17 432	63	17 270	64*	...	...
169 Emiratos Árabes Unidos	71,0	71,2	70,6	77,3	75,6	80,7	...	...	...	421	28	497	25	...	...
170 Iraq	35,7	51,3	19,7	...	...	...	...	...	...	6 208	62	...	...	...	...
171 Jamahiriya Árabe Libia	68,1	82,8	51,1	81,7	91,8	70,7	...	...	...	773	71	685	77	...	...
172 Jordania	81,5	90,0	72,1	89,9*	95,1*	84,7*	95,2	97,8	92,3	320	72	336	74*	229	77

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (en %)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
...	...	...	99,7*	99,7*	99,7*	99,6	99,6	99,6	...	...	3	42*	4	50	117
...	...	...	97,7*	97,0*	98,4*	96,3	94,9	97,7	...	...	12	34*	20	30	118
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,9	99,9	99,9	2	55	2	49*	1	49	119
...	...	...	99,8*	99,8*	99,8*	...	...	...	...	...	2	49*	...	...	120
99,6	99,7	99,6	99,7	99,7	99,6	...	...	...	14	57	17	59	...	...	121
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
42,0	50,7	33,2	49,7	57,8	41,1	...	...	...	12 842	56	14 740	57	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
64,3	73,4	54,2	76,4*	84,2*	67,7*	83,7	87,9	79,2	58 555	61	45 781	65*	37 517	62	125
86,3	91,7	80,8	...	...	...	...	...	...	1 425	68	...	...	...	...	126
98,1	98,1	98,1	98,2*	98,0*	98,3*	98,3	98,0	98,6	0,7	48	1	46*	1	41	127
46,6	67,0	27,3	70,1*	80,6*	60,1*	82,5	88,0	76,8	1 867	67	1 370	66*	1 133	64	128
47,4	62,5	30,6	64,5*	74,8*	53,9*	72,1	78,9	64,9	10 697	63	11 122	63*	11 318	61	129
95,1	95,9	94,2	95,6*	95,1*	96,0*	97,0	96,5	97,6	157	57	157	44*	91	39	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
97,9	97,6	98,1	98,9*	98,9*	98,9*	99,9	99,9	99,8	1	43	0,7	48*	0,1	95	132
73,5	81,5	65,6	83,4*	87,9*	78,9*	90,3	92,8	87,8	476	65	555	63*	367	62	133
95,3	97,5	93,1	98,9*	99,2*	98,5*	99,5	99,5	99,5	11 709	72	2 260	63*	985	47	134
97,8	98,1	97,6	99,3*	99,1*	99,4*	...	...	...	3	54	1	39*	...	...	135
97,3	97,1	97,4	95,1*	94,5*	95,7*	95,0	94,2	95,9	342	46	759	43*	946	40	136
95,0	96,6	93,4	98,0	98,5	97,6	...	...	...	1 873	65	834	62	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
97,2	99,2	95,8	99,6*	99,4*	99,8*	99,9	99,9	99,9	2	88	0,3	26*	0,1	49	143
94,8	95,3	94,2	97,2*	97,2*	97,3*	98,8	98,6	98,9	179	55	120	48*	66	45	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
88,2	90,1	86,2	94,4*	95,6*	93,2*	96,7	96,1	97,3	972	58	531	60*	340	41	146
46,6	67,0	27,3	...	...	...	...	...	...	1 867	67	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
88,6	74,4	62,4	66,7*	69,1*	64,1*	67,5	66,3	68,8	277	60	343	52*	504	47	151
70,1	79,47	60,56	78,5*	82,6*	74,7*	83,9	86,8	80,8	235	66	225	59*	238	59	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
99,0	99,1	98,9	99,5	99,4	99,5	...	...	...	0,3	50	0,2	50	...	...	155
99,0	98,8	99,2	99,5*	99,4*	99,6*	99,7	99,4	99,9	6	39	2	38*	2	16	156
...	...	...	98,0*	98,1*	97,8*	98,6	98,6	98,6	...	...	236	53*	147	49	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	...	99,3*	99,2*	99,4*	...	...	...	...	...	0,1	45*	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
94,1	94,5	93,6	...	...	...	95,6	95,1	96,1	801	54	...	...	727	44	163
Estados Árabes															
85,4	91,2	78,6	95,9*	98,1*	93,7*	99,8	99,9	99,8	446	68	162	76*	12	49	164
77,3	86,1	68,1	90,1*	94,1*	86,1*	94,1	94,4	93,9	1 158	69	673	69*	397	51	165
95,6	96,2	95,0	99,3*	99,2*	99,3*	99,9	99,9	99,9	3	54	0,8	43*	0,2	48	166
73,2	82,2	64,2	...	...	...	...	...	...	28	67	...	...	...	...	167
61,3	70,9	51,0	73,2*	79,0*	66,9*	...	...	...	3 970	62	3 286	61*	...	...	168
84,7	81,7	88,6	91,4	88,2	95,0	...	...	...	48	27	36	25	...	...	169
41,0	56,4	24,9	...	...	...	...	...	...	2 063	62	...	...	...	...	170
91,0	98,9	82,7	97,0	99,8	94,0	...	...	...	78	94	39	97	...	...	171
96,7	97,9	95,3	99,1*	99,3*	98,9*	99,6	99,6	99,7	23	66	10	61*	5	37	172

Cuadro 2A (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (en %)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)	Total (en miles)	M (%)
173 Kuwait	76,7	79,3	72,6	82,9	84,7	81,0	...	...	...	317	47	301	42	...	...
174 Líbano	80,3	88,3	73,1	...	...	...	...	...	...	347	72	...	...	...	...
175 Marruecos	38,7	52,7	24,9	50,7	63,3	38,3	...	...	...	9 089	62	10 108	63	...	...
176 Mauritania	34,8	46,3	23,9	51,2*	59,5*	31,3*	58,9	65,7	52,4	743	60	732	60*	955	59
177 Omán	54,7	67,3	38,3	74,4	82,0	65,4	...	...	...	457	57	423	55	...	...
178 Qatar	77,0	77,4	76,0	89,2*	...	...	91,4	...	...	78	28	50	...	48	...
179 República Árabe Siria	64,8	81,8	47,5	82,9*	91,0*	74,2*	89,6	95,3	84,0	2 351	75	1 864	74*	1 622	77
180 Sudán ⁴	45,8	60,0	31,5	59,0*	69,3*	49,9*	71,3	79,3	63,4	7 836	63	7 621	62*	7 757	64
181 T. Autónomos Palestinos	...	...	...	91,9*	96,3*	87,4*	96,6	98,3	94,8	...	...	156	77*	104	75
182 Túnez	59,1	71,6	46,5	74,3*	83,4*	65,3*	82,2	89,7	74,8	2 081	65	1 864	68*	1 532	71
183 Yemen	32,7	55,2	12,9	49,0	69,5	28,5	...	...	...	3 820	66	5 032	70	...	...
Europa Central y Oriental															
184 Albania	77,0	86,8	66,7	98,7*	99,2*	98,3*	...	...	...	509	71	28	67*	...	...
185 Belarrús	99,5	99,7	99,3	99,6*	99,8*	99,4*	99,8	99,8	99,8	42	76	33	77*	16	54
186 Bosnia y Herzegovina	...	...	...	94,6*	98,4*	91,1*	97,3	99,1	95,6	...	...	172	85*	99	83
187 Bulgaria	97,2	98,3	96,2	98,2*	98,7*	97,7*	98,4	98,7	98,1	195	70	122	66*	100	62
188 Croacia	96,9	99,0	94,9	98,1*	99,3*	97,1*	99,0	99,5	98,6	121	85	68	83*	36	73
189 Eslovaquia	...	...	...	99,6*	99,7*	99,6*	99,6	99,6	99,6	...	...	16	54*	18	52
190 Eslovenia	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,6	...	...	...	7	58	6	56	...	...
191 Estonia	99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,8	99,8	3	53	3	56*	2	55
192 Federación de Rusia	99,2	99,6	98,9	99,4*	99,7*	99,2*	99,7	99,7	99,7	857	76	672	75*	346	54
193 Hungría	99,1	99,3	98,9	99,3*	99,4*	99,3*	99,4	99,4	99,4	78	63	54	57*	49	53
194 la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	96,1*	98,2*	94,1*	97,6	98,8	96,5	...	...	62	77*	41	74
195 Letonia	...	...	...	99,7*	99,8*	99,7*	99,8	99,8	99,8	...	...	5	63*	4	55
196 Lituania	99,3	99,5	99,1	99,6*	99,6*	99,6*	99,7	99,7	99,7	20	67	10	54*	8	55
197 Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198 República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199 República de Moldova	97,5	99,1	96,1	96,2*	97,5*	95,0*	98,5	98,6	98,5	80	83	126	69*	53	53
200 Rumania	97,1	98,6	95,6	97,3*	98,4*	96,3*	97,7	98,3	97,2	519	77	501	71*	421	63
201 Serbia y Montenegro	...	...	...	96,4*	98,9*	94,1*	98,4	99,3	97,5	...	...	302	85*	139	79
202 Turquía	77,9	89,2	66,4	88,3*	95,7*	81,1*	92,4	97,4	87,4	8 066	75	5 768	81*	4 686	83
203 Ucrania	99,4	99,7	99,2	99,4*	99,7*	99,2*	99,8	99,8	99,7	237	77	232	80*	77	81
Media ponderada															
I Mundo	75,4	81,8	69,1	81,9	86,9	76,8	85,8	89,6	82,0	871 750	63	771 129	64	764 475	63
II Países desarrollados	98,0	98,5	97,5	98,7	99,0	98,4	98,9	99,4	98,3	14864	64	10498	62	9 684	77
III Países en desarrollo	67,0	75,9	57,9	76,4	83,2	69,5	82,4	87,2	77,5	855 127	63	759 199	64	754 109	63
IV Países en transición	99,2	99,6	98,8	99,4	99,7	99,1	99,7	99,7	99,7	1 759	78	1 431	75	683	53
V África Subsahariana	49,9	60,0	40,3	59,7	68,2	51,8	69,4	75,0	63,9	128 980	61	140 544	61	151 879	59
VI América del N./Europa Occ.	97,9	98,4	97,4	98,7	99,0	98,4	99,4	99,6	99,1	11 326	64	7 740	62	3 821	77
VII América Latina y el Caribe	85,0	86,7	83,3	89,7	90,5	88,9	93,5	93,9	93,1	41 742	56	37 901	55	30 780	54
VIII Asia Central	98,7	99,4	98,0	99,2	99,6	98,9	99,6	99,7	99,5	572	79	404	73	258	64
IX Asia Meridional y Occidental	47,5	59,7	34,4	58,6	70,5	46,2	67,2	76,7	57,3	382 353	60	381 116	64	416 647,5	64
X Asia Oriental y el Pacífico	81,8	88,9	74,5	91,4	95,0	87,7	94,9	97,0	92,8	232 255	69	129 922	71	91 851	70
XI Estados Árabes	50,0	63,7	35,6	62,7	73,8	51,1	75,5	82,8	68,2	63 023	63	65 128	64	62 245	64
XII Europa Central y Oriental	96,2	98,0	94,6	97,4	98,9	96,2	97,9	99,1	96,9	11 500	75	8 374	79	6 994	78

Nota general: La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (revisión 2002). Para los países cuyos datos sobre la alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta. Para los países cuyos datos han sido estimados por el IEU, la población utilizada es la del año 2002.

1. Para los países señalados con un asterisco (*), se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. En los demás casos, se ha recurrido a las estimaciones del IEU (evaluación de julio de 2002).

2. Los datos corresponden al año disponible más reciente en el periodo especificado. Véase la introducción al Anexo Estadístico para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de evaluación, las fuentes y los años a los que corresponden los datos.

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (en %)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						
1990			2000-2004 ²			2015			1990		2000-2004 ²		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
87,5	87,9	87,2	93,1	92,2	93,9	...	...	...	46	51	25	40	...	...
92,1	95,5	88,6	...	...	...	...	...	...	48	71	...	...	...	...
55,3	68,0	42,0	69,5	77,4	61,3	...	...	...	2 254	64	1 923	62	...	...
45,8	55,5	36,1	61,3*	67,7*	55,5*	66,4	70,3	62,5	214	59	199	58*	258	56	
85,6	95,4	75,4	98,5	99,6	97,3	...	...	...	43	82	8	87	...	...
90,3	88,3	93,0	98,6*	...	...	99,6	...	...	6	29	1	...	0,4	...
79,9	92,2	66,9	95,2*	97,1*	93,0*	97,3	97,8	96,8	520	81	199	70*	117	58	
65,0	75,6	54,0	74,6*	81,6*	69,2*	81,7	85,2	78,1	1 752	65	1 526	62*	1 546	59	
...	...	...	98,7*	98,7*	98,6*	99,0	98,7	99,4	...	...	9	51*	11	29
84,1	92,8	75,2	94,3*	96,4*	92,2*	97,8	97,9	97,6	264	77	117	67*	39	53	
50,0	73,5	25,0	67,9	84,3	50,9	...	...	...	1 134	73	1 244	75	...	...
Europa Central y Oriental															
94,8	97,4	91,9	99,4*	99,4*	99,5*	...	...	...	34	75	3	42*	...	...
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,7	99,8	3	50	3	40*	2	49	
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	99,9	99,9	99,9	...	...	2	41*	0,5	48
99,4	99,5	99,3	98,2*	98,3*	98,1*	97,4	97,6	97,2	7	59	21	52*	19	53	
99,6	99,7	99,6	99,6*	99,6*	99,7*	99,6	99,6	99,7	2	52	2	48*	2	37	
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	99,4	99,4	99,4	...	...	3	42*	4	49
99,8	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	...	...	...	0,7	45	0,6	50	...	...
99,8	99,7	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	99,8	99,7	99,8	0,5	42	0,5	40*	0,2	48	
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,8*	99,7	99,6	99,8	42	47	64	41*	43	33	
99,7	99,8	99,7	99,5*	99,4*	99,6*	99,5	99,5	99,5	4	56	7	39*	5	49	
...	...	...	98,7*	99,0*	98,5*	98,7	98,9	98,5	...	...	4	59*	4	56
...	...	...	99,7*	99,7*	99,8*	99,7	99,7	99,8	...	...	0,8	43*	0,7	32
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,7*	99,8	99,8	99,8	1	45	1,5	42*	0,8	49	
...	
...	
99,8	99,8	99,8	98,7*	98,3*	99,1*	98,7	98,2	99,2	1	48	10	34*	7	30	
99,3	99,3	99,2	97,8*	97,7*	97,8*	97,2	97,1	97,4	28	54	79	49*	65	45	
...	...	...	99,4*	99,4*	99,3*	99,4	99,4	99,4	...	...	10	51*	8	48
92,7	97,1	88,3	96,6*	98,4*	94,8*	97,6	98,8	96,3	838	79	466	76*	338	76	
99,8	99,8	99,9	99,8*	99,8*	99,8*	99,8	99,7	99,8	11	43	14	42*	10	49	
Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M	
84,3	88,2	80,1	87,5	90,5	84,2	89,5	91,4	87,5	156 430	62	132 909	61	128 364	57	I
99,7	99,7	99,6	99,7	99,7	99,7	99,5	99,6	99,4	471	51	419	49	672	53	II
80,9	85,8	75,8	85,0	88,7	81,1	88,0	90,1	85,7	155 627	62	132 364	61	127 587	57	III
99,2	99,2	99,2	99,7	99,7	99,8	99,7	99,7	99,8	332	49	125	43	105	33	IV
67,5	74,8	60,2	72,0	76,6	67,5	75,6	78,3	72,9	29 603	61	36 085	58	43 931	55	V
99,7	99,7	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	310	49	217	49	191	49	VI
92,7	92,7	92,7	95,9	95,6	96,3	97,8	97,4	98,3	6 351	50	4 164	46	2 370	38	VII
97,7	97,8	97,7	99,7	99,7	99,7	99,7	99,6	99,7	281	50	46	47	44	49	VIII
61,5	71,1	51,0	73,1	81,0	64,8	79,9	84,6	74,9	87 276	61	72 329	64	67 962	60	IX
95,4	97,2	93,6	97,9	98,3	97,4	98,5	98,5	98,5	17 383	68	7 146	59	5 045	48	X
66,6	77,3	55,3	78,3	84,7	71,9	88,2	89,6	86,8	14 203	66	12 212	64	8 230	55	XI
98,3	99,2	97,4	98,9	99,3	98,6	98,8	99,2	98,5	1 023	75	710	66	592	61	XII

3. Las tasas de alfabetización del año más reciente se derivan del número absoluto de personas alfabetizadas y analfabetas comunicado al IEU en la respuesta a su cuestionario sobre la alfabetización.

4. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

Cuadro 2B
Entorno alfabetizado

País o territorio	TIRADA DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS ¹								
	Diarios			Periódicos no diarios			Otras publicaciones periódicas		
	Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada	
		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
África Subsahariana									
1 Angola	5** ^v	133** ^v	11** ^v	...	...	...	...	...	...
2 Benin	13 ^x	33 ^x	5 ^x	2 ^x	44 ^x	7 ^x	62 ^x	110 ^x	18 ^x
3 Botswana	1** ^v	41** ^v	25** ^v	...	...	...	...	...	...
4 Burkina Faso	4** ^v	15** ^v	1** ^v	...	...	...	...	...	...
5 Burundi	1	15** ^v	2** ^v	5 ^v	8 ^v	1 ^v	...	...	...
6 Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...
7 Camerún ³	2** ^v	92** ^v	6** ^v	12 ^v	69 ^v	5 ^v	...	...	...
8 Chad	2	2** ^v	0,2** ^v	10 ^v	...	...	32 ^v	...	...
9 Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6** ^v	21** ^v	6** ^v	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	12** ^v	238** ^v	16** ^v	...	...	...	...	...	...
12 Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13 Etiopía	2 ^v	23 ^v	0,4 ^v	78 ^v	402 ^v	6 ^v	15	688 ^v	11 ^v
14 Gabón	2** ^v	35** ^v	29** ^v	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	1 ^v	2** ^v	2** ^v	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	4** ^v	260** ^v	14** ^v	...	...	...	...	...	...
17 Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinea Ecuatorial	1** ^v	2** ^v	5** ^v	...	...	...	...	...	...
19 Guinea-Bissau	1** ^v	6** ^v	5** ^v	...	...	...	...	...	...
20 Kenia ^{3,4}	4 ^x	250 ^x	8 ^x	10 ^x	110 ^x	4 ^x	...	...	...
21 Lesoto	2** ^v	16** ^v	9** ^v	...	...	...	...	...	...
22 Liberia	6** ^v	37** ^v	14** ^v	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5** ^v	68** ^v	5** ^v	...	...	...	...	...	...
24 Malawi	5** ^v	26** ^v	2** ^v	...	...	...	...	...	...
25 Malí	3** ^v	13** ^v	1** ^v	...	...	...	...	...	...
26 Mauricio	5	138	116	33	150	127	64	65	55
27 Mozambique	12 ^v	43 ^v	3 ^v	40 ^v	206 ^v	12 ^v	32 ^v	83 ^v	5 ^v
28 Namibia	4** ^v	31** ^v	17** ^v	...	...	...	...	...	...
29 Níger	1** ^v	2** ^v	0,2** ^v	...	...	...	...	...	...
30 Nigeria	25** ^v	2 760** ^v	25** ^v	...	...	...	...	...	...
31 R. Centroafricana	3** ^v	6** ^v	2** ^v	...	...	...	...	...	...
32 R.D. del Congo	9** ^v	129** ^v	3** ^v	...	...	...	...	...	...
33 R.U. de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	1** ^v	1** ^v	0,1** ^v	8	13	2	10**	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Senegal	5 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Seychelles ⁵	5** ^v	46** ^v	...	...	...	...	...	...	...
38 Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudafrica ^{3,4}	16	1 118	25	261	4 230	96	...	...	...
41 Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Togo	1	10	2	52	5 184	1 136	24	2 496	547
43 Uganda ^{3,4}	3	63	3	9	...	...	...	...	...
44 Zambia	...	228	22	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabue	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental									
46 Alemania ^{3,4}	382	23 946	291	25	2 021	25	...	...	...
47 Andorra ⁵	2	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria ^{3,4,6}	16	2 503	309	120	...	...	2 685 ^v	...	...
49 Bélgica ⁴	29	1 568	153	...	...	...	...	...	...
50 Canadá ⁴	104	5 167	168	...	...	...	...	...	...
51 Chipre ⁵	8	87	...	38	200	...	50	372	...
52 Dinamarca	33	1 507	283	10	1 415	266	117	...	...
53 España	87	4 003	98	11 ^x	5 371 ^x	132 ^x	...	...	...
54 Estados Unidos ⁴	1 476	55 945	196	...	...	...	...	...	...
55 Finlandia ^{7,8,9}	55	2 304	445	149	924	178	5 711	...	...
56 Francia ^{3,4,9}	84	8 424	142	245 ^x	2 236 ^x	38 ^x	...	...	...
57 Grecia ^{3,9}	207 ^v	...	...	14	441	40	...	...	...
58 Irlanda ^{3,4,9}	6	564	148	61	1 354	355	...	...	...

EDICIÓN DE LIBROS ¹		BIBLIOTECAS NACIONALES ¹			TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN							
Número de títulos de publicaciones no periódicas Libros y folletos		Número de volúmenes (libros) (en miles)	Usuarios registrados (en miles)	Préstamos a usuarios (en miles)	Receptores de radio			Receptores de televisión			Ordenadores personales ² por 1.000 habitantes	Usuarios de Internet (estimados) ² por 1.000 habitantes
Total (en miles)	por 100.000 habitantes				Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un receptor de radio ²	Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un televisor ²		
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
África Subsahariana												
...	...	...	...	...	630	55	18	150	13	9	2	3
9 ^v	0,2 ^v	...	...	...	620	107	91	60	10	20	2	8
...	...	...	...	...	237	146	92	31	19	15	40	34
...	...	...	...	...	370	34	65	100	9	7	2	2
...	...	...	...	...	440	72	61	25	4	14	0,8	1
...	...	...	...	...	73	179	66	2	4	40	77	35
52*	0,4	...	...	...	2 270	161	54	450	32	18	6	4
...	...	...	...	...	1 670	233	44	10	1	2	2	2
...	...	...	...	...	90	139	59	1	2	11	6	4
...	...	...	...	...	341	108	32	33	11	6	4	1
...	...	...	...	...	2 260	151	79	900	60	35	9	5
...	...	...	...	...	345	103	76	1	0,4	13	3	2
444	0,7	...	...	...	11 750	194	21	320	5	2	1	1
...	...	...	...	...	208	178	77	63	54	54	19	19
10 ^v	0,8 ^v	...	...	...	196	164	73	4	4	12	14	18
7 ^v	— ^v	...	...	...	4 400	240	57	1 730	94	21	4	8
...	...	...	...	...	357	46	56	85	11	9	5	4
...	...	...	...	...	180	427	...	4	10	...	7	4
...	...	...	...	...	49	39	28	—	—	26	...	10
...	...	...	...	...	3 070	107	87	730	25	17	6	13
...	...	...	...	...	104	60	29	54	31	17	...	12
...	...	...	...	...	790	330	...	70	29	...	...	0,3
...	...	...	...	...	3 050	209	41	325	22	8	4	3
...	...	...	...	...	2 600	248	56	—	—	2	1	2 ²
33 ^v	0,3 ^v	...	...	...	570	52	71	45	4	15	1	2
55 ^v	5 ^v	...	...	...	420	365	90	258	224	93	149	103
...	...	...	...	...	730	43	46	90	5	6	4	3
...	...	...	...	...	232	133	89	60	34	39	68	25
...	...	...	...	...	680	70	33	125	13	5	0,6	1
...	...	...	...	...	23 500	223	62	6 900	65	26	7	3
...	...	...	...	...	283	80	51	18	5	2	2	1
...	...	...	...	...	18 030	391	15	6 478	140	2	...	1
...	...	...	...	...	8 800	270	52	103	3	14	4	2
...	...	1	...	0,1	601	102	41	1	0,1	2	...	3
...	...	9	...	0,2	38	273	54	23	163	36	...	70
...	...	...	...	...	1 240	142	73	361	41	29	20	11
...	...	...	...	...	42	...	93	11	...	89	...	...
...	...	20	10	...	1 120	270	53	53	13	7	...	2
...	...	...	...	...	470	61	17	135	17	8	...	9
...	...	...	...	...	13 750	325	73	5 200	123	54	74	69
...	...	...	...	...	155	158	58	21	21	18	23	19
5 ^v	0,1 ^v	...	...	...	940	228	86	73	18	51	31	42
...	...	...	...	...	2 600	121	54	315	15	6	3	4
...	...	...	...	...	1 030	105	61	277	28	26	7	5
...	...	101	13	31	1 140	94	64	370	30	26	47	39
América del Norte y Europa Occidental												
78 042 ^v	95 ^v	34 688 ^v	169 ^v	...	77 800	948	76	46 500	567	94	432	437
173	...	...	...	...	16	...	...	27	...	...	...	...
...	...	...	...	...	6 080	751	87	4 250	525	98	371	412
...	...	...	...	...	8 075	793	71 ²	4 720	463	99	272	330
22 941	75	6 955	5	81	32 300	1 079	99 ^x	21 500	718	99 ²	489	515
931	...	66	7	14	310	407	99	248	325	97	243	264
14 455	272	4 617	...	483	6 020	1 143	93 ^v	3 121	592	97 ²	579	515
59 174	146	5 822 ^v	...	...	13 100	325	95 ²	16 200	402	99	195	192
...	...	...	...	...	575 000	2 084	99 ^v	219 000	794	98	653	546
13 173	255	2 150	...	451	7 700	1 498	96	3 200	622	91	443	511
39 083	66	...	...	...	55 300	944	...	34 800	594	95	346	313
...	...	...	...	...	5 020	472	...	2 540	239	98 ²	82	135
...	...	...	...	...	2 550	692	95	1 470	399	97	423	282

Cuadro 2B (continuación)

País o territorio		TIRADA DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS ¹								
		Diarios			Periódicos no diarios			Otras publicaciones periódicas		
		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada	
			Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
59	Islandia ^{3, 4}	3	91	322	20	57	202	938 ^{**x}	...	...
60	Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Italia ⁴	89	6 273	109	...	...	...	...	...	...
62	Luxemburgo ^{3, 4}	5	120	276	10	86 ^x	200 ^x	...	...	...
63	Malta	4 ^v	...	...	11 ^v	...	...	523 ^v	...	...
64	Mónaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega ¹⁰	82	2 545	569	70	367	82	...	...	...
66	Países Bajos ^{3, 4, 9}	35	4 443	279	49	317	20	...	...	...
67	Portugal ^{3, 4}	28	1 026	102	242 ^x	1 134	113	1 065 ^x	15 762 ^x	1 577 ^x
68	Reino Unido ^{3, 4}	108	19 159	326	467	6 246	106	...	...	...
69	San Marino ⁵	3 ^v	2 ^v	...	8 ^v	12 ^v	...	...	...	...
70	Suecia	90	3 627	410	71	382	43	389	22 112	2 497
71	Suiza ⁴	104	2 666	372	120 ^x	1 190 ^x	166 ^x	...	...	...
América Latina y el Caribe										
72	Anguila ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentina ⁴	106	1 500	40	...	1 933 ^v	53 ^v	113	4 936	133
76	Aruba ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudas ⁵	1	15	...	3	29	...	...	...	...
81	Bolivia	29 ^v	788 ^{*v}	99 ^v	10 ^v	7 884 ^v	988 ^v	...	...	...
82	Brasil ^{3, 4}	465	7 883	46	2 020	...	...	...	...	...
83	Chile ^{3, 4}	53	...	...	9	...	...	...	...	...
84	Colombia ^{3, 4}	24 ^x	1 093 ^x	26 ^x	4 ^x	131 ^x	3 ^x	...	...	...
85	Costa Rica ⁴	6	275	70	27	...	...	306	...	...
86	Cuba	2	600	54	31	923	82	205	1 166	104
87	Dominica ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Ecuador	36	1 220	98	40	175 ^v	15 ^v	27	1 086	87
89	El Salvador	4 ^v	171 ^v	29 ^v	...	...	...	...	...	...
90	Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guyana	2	57	75	4	48	63	24	131	173
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	México	311	9 251	94	26	614	6	278	20 362	206
100	Montserrat ⁵	...	...	...	1 ^v	1 ^v	...	...	...	...
101	Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...
103	Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Perú ⁴	57 ^v	570 ^v	23 ^v	...	...	...	43 ^v	...	...
105	República Dominicana	9	230	28	8	215	26	188	6 274 ^v	776 ^v
106	Saint Kitts y Nevis ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	2 ^v	28 ^v	67 ^v	9 ^v	63 ^v	152 ^v	8 ^v	8 ^v	20 ^v
110	Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	Uruguay ⁴	4	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Venezuela ¹¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central										
113	Armenia	8	...	...	83	...	...	41	114	36
114	Azerbaiyán ^{3, 4}	15 ^x	80 ^x	10 ^x	329 ^x	122 ^x	15	38 ^v	50 ^v	6 ^v
115	Georgia	35	26	5	122 ^x	...	...	149	728	138

EDICIÓN DE LIBROS ¹		BIBLIOTECAS NACIONALES ¹			TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN							
Número de títulos de publicaciones no periódicas Libros y folletos		Número de volúmenes (libros) (en miles)	Usuarios registrados (en miles)	Préstamos a usuarios (en miles)	Receptores de radio			Receptores de televisión			Ordenadores personales ² por 1.000 habitantes	Usuarios de Internet (estimados) ² por 1.000 habitantes
Total (en miles)	por 100.000 habitantes				Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un receptor de radio ²	Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un televisor ²		
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
1 796 ^v	650 ^v	840	5	83	260	951	97 ^z	98	359	97	452	649
1 969 ^v	34 ^v	...	...	...	3 070	544	...	1 690	299	93	255	317
32 365	56	13 186 ^v	592 ^v	1 081 ^v	50 500	879	...	30 300	527	97 ^z	227	346
...	...	800	45	20	285	683	99 ^z	163	391	94	593	369
237 ^v	62 ^v	...	...	...	255	666	...	280	731	93	257	306
72	...	...	...	...	34	...	...	25	...	...	...	...
4 985	112	1 841	146	60	4 030	915	99 ^z	2 030	461	100	533	310
...	...	2 656 ^v	...	...	15 300	978	99	8 100	518	99	470	510
2 186 ^v	22 ^v	2 684	67	423 ^v	3 020	303	88 ^y	3 310	333	100 ^z	139	199
110 965 ^v	190 ^v	27 900	66	...	84 500	1 454	79 ^z	30 500	525	98 ^z	406	423
...	...	...	...	...	16	...	...	9	...	...	...	...
12 547 ^v	142 ^v	3 663 ^v	...	130	8 250	931	93	4 600	519	94	627	578
18 273	255	3 109	12	98	7 100	991	91 ^y	3 310	462	100	720	356
América Latina y el Caribe												
...	...	...	...	...	3	...	...	1	...	...	...	...
...	...	...	...	...	36	...	90 ^x	31	...	91 ^z	...	...
...	...	...	...	...	217	1 034	...	69	329	...	...	9 ^x
11 991 ^v	33 ^v	...	...	...	24 300	681	81 ^x	7 950	223	97 ^z	79	108
...	...	...	...	...	50	...	...	20	...	...	...	...
...	...	...	...	...	215	736	...	67	229	...	...	193
...	...	...	...	...	237	896	99 ^y	76	287	93	104	111
...	...	...	...	...	133	591	80 ^x	41	183	37	140	120
...	...	...	...	...	82	...	...	66	...	...	...	...
...	...	125	18	38	5 250	672	85 ^x	900	115	46 ^y	22	31
21 689 ^v	13 ^v	...	...	...	71 000	430	88	36 500	221	90	74	81
1 443	10	101	...	447	5 180	354	99	3 150	215	95	115	229
...	...	429	5	...	21 000	525	...	4 590	115	92	49	46
1 464 ^v	39 ^v	825	...	225	980	268	100 ^x	525	144	84 ^z	200	195
952	9	3 000	9	173	3 900	352	...	2 640	238	...	32	11 ^z
...	...	...	...	...	46	...	87 ^z	6	...	76 ^z	...	...
996	8	...	...	...	4 150	351	...	1 550	131	89	31	42
663 ^v	11 ^v	...	...	...	2 750	467	...	4 000	679	85 ^z	25	47
...	...	...	...	...	113	271	94 ^y	118	283	94 ^y	...	...
...	...	...	...	...	835	79	80 ^x	640	61	40 ^z	14	33
...	...	...	...	...	420	561	...	46	61	...	31	164
...	...	...	...	...	415	54	52	38	5	26	...	10
...	...	...	...	...	2 450	411	74 ^z	570	96	47	13	25
...	...	...	...	...	36	...	...	7	...	...	...	...
...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	9	...	...	4	...	...	...	...
...	...	...	...	...	1 215	483	...	460	183	70	54	228
6 952 ^v	7 ^v	539	...	29	31 000	329	82 ^y	25 600	272	94	82	98
...	...	...	...	...	7	...	...	3	...	...	...	...
...	...	...	...	...	1 240	265	78 ^x	320	68	60 ^z	28	17
...	...	...	...	...	815	293	83	510	183	77	38	61
...	...	...	...	...	925	182	...	515	101	69 ^z	35	17
1 942 ^v	8 ^v	...	...	...	6 650	269	74 ^z	3 060	124	65 ^z	43	90
...	...	...	...	...	1 440	181	71 ^x	770	97	77 ^x	...	58
...	...	...	...	...	28	...	90 ^z	10	...	71 ^z	...	...
...	...	...	...	...	77	666	...	18	157	...	118	59
...	...	...	...	...	111	775	93 ^z	32	221	79 ^z	162	89 ^z
...	...	...	...	...	300	724	79 ^x	63	152	66	47 ^z	46
...	...	...	...	...	680	534	98 ^z	425	334	88	80	106
674	20	...	...	...	1 970	603	95 ^z	782	239	93 ^z	110 ^z	119 ^z
...	...	...	...	...	10 750	471	85	4 100	179	83	61	51
Asia Central												
516	16	6 847	2 088	2	850	264	42	825	256	91	20	20
444 ^v	6 ^v	3 695	27	796	175	22	...	170	21	...	...	36
697	13	...	447	...	3 020	568	82	2 570	483	76	30	14

Cuadro 2B (continuación)

País o territorio		TIRADA DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS ¹								
		Diarios			Periódicos no diarios			Otras publicaciones periódicas		
		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada	
			Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000		
116	Kazajstán	...	...	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	3	...	...	181	...	...	36	170	35
118	Mongolia ^{3, 4}	5	44	18	27	94 ^v	38 ^v	38	85	34
119	Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	2	32	7	22	338	73	20	47	10
121	Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental										
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ¹²	5221 ^v	59 023 ^v	60 ^v	38 607 ^v	67 826 ^v	69 ^v	...	...	...
126	Irán, República Islámica del	112	...	...	906	...	...	...	...	...
127	Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	...	...	...	2 288 ^v	...	...	...	...	...
129	Pakistán ⁴	306	5 600	39	560 ^x	1 782 ^x	13 ^x	559 ^x	1 713	12 ^x
130	Sri Lanka ^{3, 4}	12	536	29	36	1 322	71	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico										
131	Australia ^{3, 4}	48	3 083	161	97	381	20	...	...	...
132	Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	China ^{3, 4}	909	75 603	59	1 098	103 284	81	...	...	...
135	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Filipinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Indonesia ^{3, 4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Islas Cook ⁵	396 ^x	4 782 ^x	23 ^x	746	7 758 ^x	37 ^x	266 ^v	4 156 ^v	20 ^v
139	Islas Marshall	110	71 896	566	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati ⁵	10	167	372	7	20	44	188	...	...
143	Macao (China)	31	2 191	95	...	...	...	...	...	...
144	Malasia ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	4 ^v	400 ^v	9 ^v	...	...	...	38 ^v	3 397	74 ^v
147	Nauru ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue ⁵	28	765	202	123	3 076	813	188 ^v	5 500	1 479 ^v
149	Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	R.D.P. Lao	116	...	...	4 708	...	...	...	...	...
153	R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea ^{3, 4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	9	1 096	273	3	115	29	...	...	...
156	Singapur ^{3, 4}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia ⁴	34 ^v	11 753 ^v	197 ^v	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste ^{3, 4}	1	...	...	1	...	...	...	...	...
159	Tokelau ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tuvalu ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5 ^x	450 ^{**x}	6 ^{**x}	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes										
164	Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	24 ^v	796 ^v	27	82 ^v	909 ^v	31 ^v	106 ^v	...	...
166	Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	Egipto	16 ^x	2 080 ^x	31	45 ^x	1 371 ^x	21 ^x	235 ^x	2 773 ^x	42 ^x
169	Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...

EDICIÓN DE LIBROS ¹		BIBLIOTECAS NACIONALES ¹			TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN							
Número de títulos de publicaciones no periódicas Libros y folletos		Número de volúmenes (libros) (en miles)	Usuarios registrados (en miles)	Préstamos a usuarios (en miles)	Receptores de radio			Receptores de televisión			Ordenadores personales ² por 1.000 habitantes	Usuarios de Internet (estimados) ² por 1.000 habitantes
Total (en miles)	por 100.000 habitantes				Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un receptor de radio ²	Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un televisor ²		
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
1 223	8	3 780	41	2 180	6 470	400	41 ^x	3 880	240	92 ^x	...	16
420 ^v	9 ^v	...	...	...	520	111	45 ^x	210	45	84 ^x	13	30
...	...	3 272	53	...	360	148	...	118	48	29	27	20
...	...	...	2	14	850	144	...	20	3	79 ^z	...	0,6
...	...	...	...	...	1 225	279	46 ^y	820	186	94 ^y	...	2 ^z
...	...	...	...	...	10 800	457	61 ^x	6 400	271	90 ^x	...	11
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	2 750	136	58 ^z	270	13	6 ^z	...	-
...	...	...	...	...	6 150	48	32	770	6	29	3	1
...	...	...	...	...	37	19	21	11	6	3	5	5
14 085 ^y	1 ^v	...	...	...	116 000	120	35	63 000	65	32	7	16
14 783	23	...	...	...	17 000	265	83	4 610	72	77	72	47
...	...	...	...	...	34	128	...	7	28	68	65	49
...	...	...	...	...	840	38	43 ^z	130	6	13 ^z	3	3
...	...	...	...	...	13 500	102	35	3 100	24	39	4 ^z	10
4 655	25	...	...	...	3 850	213	63	1 530	84	32	13	11
Asia Oriental y el Pacífico												
...	...	...	...	...	25 500	1 377	96	10 150	548	96	568	537
38 ^v	12 ^v	...	...	...	93	299	...	77	248	98 ^z	77	102 ^z
...	...	...	...	...	1 340	110	43 ^x	94	8	41	2	2
...	...	...	...	...	417 000	336	...	400 000	322	89	27	46
...	...	...	...	...	14	...	...	4	...	...	...	...
...	...	...	...	...	3 360	154	...	1 200	55	...	...	-^z
...	...	...	...	...	500	636	93	21	27	57	48	60
121	0,1	...	...	...	31 500	155	74	13 750	68	56	12	21
...	...	7 312	...	...	120 500	955	99 ^x	86 500	686	100	382	449
...	...	...	...	...	17	...	56	1	...	24	...	...
...	...	...	...	...	730	148	52 ^x	52	11	30	3	3
340	77	...	...	...	...	...	68 ^x	...	...	93	200	250
5 084	23	...	...	...	9 100	425	77 ^y	3 600	168	89	150	327
...	...	...	...	...	82	217	...	66	174	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	51	...	...	15	...	11
227	0,5	...	...	...	4 200	92	2	260	6	3	5	0,5
...	...	...	...	...	7	...	...	1	...	...	...	...
5 405	144	...	...	...	3 750	1 018	99	1 926	523	98	424	496
...	...	...	...	...	1	...	...	-	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	410	83	25	42	8	9	57	13
...	...	...	...	...	47 500	1 037	...	15 900	347	92	496	554
...	...	...	...	...	178	1 057	99	11	62	96	7	23
1 380	2	...	...	...	11 500	161	83	3 700	52	76	28	45
...	...	5 420	1 720	24 757	2 550	689	98 ^x	1 330	360	99	619	502
...	...	...	...	...	57	143	74	3	6	4	39	5
...	...	...	...	...	13 959	236	77 ^y	15 190	257	92	40	77
...	...	...	...	...	18	22	...	-	-	...	...	...
...	...	...	...	...	1	...	...	-	...	...	...	...
...	...	...	...	...	61	608	...	2	21	...	20	28
...	...	...	...	...	4	...	...	-	...	...	...	...
...	...	...	...	...	62	341	...	2	13	6	15	34
...	...	...	...	...	8 200	109	53 ^x	3 570	48	83	10	19
Estados Árabes												
...	...	...	...	...	6 250	310	90 ^x	5 100	253	99	128	60
133	0,4	...	...	3	7 100	246	71	3 100	107	88	8	16
92 ^v	14 ^v	...	...	...	338	541	99 ^x	275	441	95	151	173
...	...	...	...	...	52	86	57	28	46	41	14	6
1 410 ^v	2 ^v	1 001 ^v	456 ^v	...	20 500	320	88	7 700	120	89	16	27
...	...	1 000	15	365	820	311	91 ^x	310	117	86	153	346
...	...	...	...	...	4 850	227	...	1 750	82	...	8	1

Cuadro 2B (continuación)

TIRADA DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS ¹									
País o territorio	Diarios			Periódicos no diarios			Otras publicaciones periódicas		
	Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada		Número de títulos	Tirada	
		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes		Total (en miles)	por 1.000 habitantes
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	
171	Jamahiriya Árabe Libia	4** ^v	71** ^v	14	...	...	...	...	...
172	Jordania	5	352 ^v	74	20	155 ^v	33 ^v	270 ^v	148 ^v 31 ^v
173	Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Libano ⁴	13	220	63	7	...	...	49	...
175	Marruecos ¹³	23	846	29	507	4 108	141	364	4 956 170
176	Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Omán	5 ^v	...	...	...	...	...	29 ^v	...
178	Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Sudán	...	...	...	11 ^v	5 644 ^v	188 ^v	54 ^v	68 ^v 2 ^v
181	T. Autónomos Palestinos	3	...	...	13	2 058	645	182	1 854 581
182	Túnez	7	180	19	29	940	99	62	525 55
183	Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental									
184	Albania	...	...	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús ³	20 ^v	1 559 ^v	154 ^v	600	10 339	1 030	318 ^v	1 687 ^v 167
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ⁴	43	1 400	173	527 ^x	2 649 ^x	325 ^x	619 ^x	1 247 ^x 153 ^x
188	Croacia ^{3, 4}	12	595	134	229	568 ^v	128 ^v	2 003	...
189	Eslovaquia	16	705	131	435	2 651	492	1 014	13 823 2 564
190	Eslovenia	5	335	168	200	...	...	1 278	...
191	Estonia ⁴	13	262	192	93	...	...	956	2 144 1 569
192	Federación de Rusia	333	...	...	10 188	...	...	...	...
193	Hungría ^{3, 4, 14}	40	1 625	162	167	...	...	433 ^v	...
194	la ex R. Y. de Macedonia	5	108	54	33	121	60	116	235 116
195	Letonia ^{3, 4}	26	327	138	201	1 754	739	325	1 856 782
196	Lituania	22	108	31	339	949	271	753	...
197	Polonia	42	3 928	102	24	583	15	5 468	67 820 1 754
198	República Checa	103	...	...	712	...	...	2 437	...
199	República de Moldova	6 ^v	660 ^v	153 ^v	170	915	214	99	258 60
200	Rumania	145**	...	...	320*	...	...	1 608*	...
201	Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	542	...	...	688	...	...	1 635	...
203	Ucrania	61	8 683	175	2 606	38 985	785	1 245	3 988 80

I	Mundo	...	...	...	...	...	...	...	...
II	Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	Países en transición	...	...	...	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Asia Central	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...

Nota general: Los datos sobre la edición de libros, las bibliotecas nacionales y los receptores de radio y televisión se basan primordialmente en los resultados de encuestas realizadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Los datos relativos a la tirada de publicaciones periódicas se han obtenido sobre la base de combinar los resultados de las encuestas efectuadas por el IEU y la Asociación Mundial de Periódicos (WAM) en 2004. Ambos organismos utilizan los mismos métodos y definiciones.

Los datos sobre las tecnologías de la información y la comunicación proceden de la base de datos mundial sobre indicadores de telecomunicación de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2004), a excepción de los relativos a los receptores de radio y televisión.

1. Instituto de Estadística de la UNESCO, Base de datos sobre Cultura y Comunicación.
2. UIT, 2004.

3. Los datos sobre el número de títulos y las tiradas de periódicos no diarios proceden de la Asociación Mundial de Periódicos (WAM). No comprenden los periódicos que sólo se publican el domingo.

4. Los datos sobre el número de títulos y las tiradas de diarios proceden de la Asociación Mundial de Periódicos (WAM).

5. No se han calculado los indicadores por falta de datos de población correspondientes al año especificado.

6. No hay datos disponibles sobre el número de usuarios registrados. Los datos se refieren al número de visitas, comprendidas las realizadas a exposiciones.

EDICIÓN DE LIBROS ¹		BIBLIOTECAS NACIONALES ¹			TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN							
Número de títulos de publicaciones no periódicas Libros y folletos		Número de volúmenes (libros) (en miles)	Usuarios registrados (en miles)	Préstamos a usuarios (en miles)	Receptores de radio			Receptores de televisión			Ordenadores personales ² por 1.000 habitantes	Usuarios de Internet (estimados) ² por 1.000 habitantes
Total (en miles)	por 100.000 habitantes				Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un receptor de radio ²	Total ¹ (en miles)	por 1.000 habitantes	% de hogares con un televisor ²		
1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
...	...	...	...	...	1 350	273	91 ^x	730	148	95 ^y	24	23
...	...	...	...	...	1 660	362	83 ^x	500	109	93	38	58
219 ^{**}	10	270	...	...	1 175	643	...	875	478	95	117	102
289 ^v	9 ^v	...	...	...	2 850	864	98 ^z	1 180	358	93	76	111
386	1	...	...	...	6 640	239	89	3 100	112	76	17	23
...	...	...	...	...	360	148	50	62	26	21	10	4
12	0,5	115	15 ^{**}	194	1 400	586	79	1 600	670	79	34	65
...	...	...	...	...	256	469	...	230	421	90	183	116
...	...	...	85	162	4 150	270	...	1 050	68	80	19	13
...	...	...	...	...	7 550	257	80	2 380	81	49	6	3
...	...	...	...	...	...	...	83	...	...	94	...	...
1 260	13,4	...	...	...	2 060	224	77	920	100	92	34	52
...	...	...	...	...	1 050	64	60 ^x	470	29	43	8	5
Europa Central y Oriental												
...	...	...	...	...	810	258	82	405	129	90	11	4
6 073 ^v	60 ^v	...	...	...	3 020	297	48	2 520	248	88 ^z	...	81
...	...	...	...	...	940	267	...	1	0,3	87	...	24
4 971	61	2 522	22	758	4 510	544	...	3 310	400	79 ^z	51	79
2 309	52	2 505	220	738	1 510	342	94 ^x	1 220	277	94 ^y	171	178
3 153	59	6 035	31	863	3 120	580	90	2 620	487	100	180	160
3 450	173	1 360	11	228	805	403	92	710	356	91	302	378
3 265	237	2 285	60	486	1 010	718	97	605	430	92	213	332
...	...	73 632	100	22 729	61 500	417	...	60 500	411	98	90	42
10 352	103	7 554	28	2	7 010	691	93 ^x	4 420	436	96 ^y	111	161
733	36	2 983 ^v	760 ^v	947 ^v	410	206	...	510	257	82 ^y	...	49
2 178	91	2 185 ^v	43 ^v	3 042 ^v	1 760	723	80	1 220	501	79	172	133
4 097	117	5 761	15	1 562	1 900	539	98 ^x	1 700	482	97	110	144
19 192	50	2 731	40	543	20 200	522	95 ^y	13 050	337	91	106	230
12 551	122	5 603	36	597	8 270	802	80	5 470	530	99	176	254
1 166	27	2 666	27	1 392	3 220	746	70 ^x	1 260	292	...	18	35
7 874	35	19 035	77	738	7 200	319	41	5 250	233	97	80	98
...	...	5 977 ^v	295 ^v	512 ^v	3 150	298	...	2 750	260	92	28	61
2 920	4	1 553	27	...	11 300	173	49 ^x	20 900	321	...	43	61
6 282	13	4 122	26	2 645	45 050	885	...	18 050	355	97	19	18
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

7. Los datos sobre el número de títulos de diarios no comprenden los que no son miembros de la Asociación Finlandesa de Periódicos.

8. Los datos sobre el número de títulos de periódicos no diarios no comprenden los que no son miembros de la Asociación Finlandesa de Periódicos (en 2000, nueve títulos de esta categoría no estaban afiliados a esta asociación).

9. No hay datos disponibles sobre el número de usuarios registrados. Los datos sólo se refieren al número de visitas a la biblioteca.

10. Los datos sobre el número de títulos de los diarios no comprenden las publicaciones dominicales.

11. En el número de títulos de las publicaciones no periódicas sólo se contabilizan las primeras ediciones.

12. Los datos sobre la tirada de los diarios comprenden los que se publican dos o tres veces por semana.

13. Los datos no comprenden los periódicos no diarios que se publican dos o tres veces por semana.

14. Los datos comprenden el número de ejemplares de libros y publicaciones periódicas encuadradas, manuscritos, microformas, documentos audiovisuales y otros materiales de biblioteca.

v) Datos correspondientes a 1998.

x) Datos correspondientes a 1999.

y) Datos correspondientes a 2000.

z) Datos correspondientes a 2001.

Cuadro 3
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

País o territorio	Grupo de edad 2002/ 2003	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana														
1	Angola	3-5	25,5	33,5	17,6	0,53	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	4-5	4,6	4,7	4,5	0,94	5,2	5,4	5,1	0,95	3,4**	3,6**	3,3**	0,93**
3	Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	Burkina Faso	4-6	1,7	1,7	1,7	1,01	1,1** _z	1,1** _z	1,1** _z	0,92** _z	1,1** _z	1,1** _z	1,1** _z	0,92** _z
5	Burundi	4-6	0,8	0,8	0,8	1,01	1,3	1,3	1,3	0,98	...	...	...	...
6	Cabo Verde	3-5	...	...	...	...	59,2	58,6	59,9	1,02	56,0	55,2	56,8	1,03
7	Camerún	4-5	11,6	11,9	11,3	0,95	14,9	14,9	15,0	1,01	...	...	...	...
8	Chad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	Comoras	3-5	2,2	2,1	2,2	1,07	2,4	2,5	2,3	0,91	...	...	...	...
10	Congo	3-5	1,8	1,4	2,2	1,59	4,1**	4,0**	4,2**	1,06**	4,1**	4,0**	4,2**	1,06**
11	Côte d'Ivoire	3-5	2,6	2,6	2,5	0,97	3,5*	3,5*	3,4*	0,97*	3,5*	3,5*	3,4*	0,97*
12	Eritrea	5-6	5,3	5,6	5,0	0,89	5,9	6,0	5,9	1,00	4,2	4,2	4,3	1,01
13	Etiopía	4-6	1,5	1,5	1,5	0,97	2,1	2,1	2,0	0,95	...	...	...	...
14	Gabón	3-5	...	...	...	...	13,9** _z	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	3-6	19,7	20,7	18,7	0,91	18,3	18,1	18,6	1,03	...	...	...	...
16	Ghana	3-5	37,0	37,2	36,9	0,99	47,0	47,7	46,3	0,97	31,2	31,0	31,4	1,01
17	Guinea	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	Guinea Ecuatorial	3-6	30,9	30,2	31,5	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinea-Bissau	4-6	3,2**	3,1**	3,3**	1,05**	3,2** _y	3,1** _y	3,3** _y	1,05** _y	...	...	...	...
20	Kenya	3-5	38,3	37,1	39,6	1,07	48,2	48,4	48,0	0,99	32,7	32,5	33,0	1,02
21	Lesotho	3-5	24,9	23,4*	26,5*	1,13*	29,6	30,5	28,6	0,94	...	...	...	...
22	Liberia	3-5	43,3	49,8	36,8	0,74	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	3,4**	3,3**	3,4**	1,02**	10,0	...	...	...	10,0	...	...	...
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	4-6	1,9	1,8	1,9	1,08	1,6**	1,6**	1,6**	1,00**	...	...	...	...
26	Mauricio	3-4	98,0	97,1	99,0	1,02	88,6	88,2	89,0	1,01	72,9	72,5	73,2	1,01
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	3-5	20,1**	19,1**	21,2**	1,11**	27,5	24,0	31,1	1,30	...	...	...	...
29	Níger	4-6	1,1	1,1	1,1	1,03	1,4	1,4	1,4	1,01	1,2	1,2	1,2	1,01
30	Nigeria	3-5	...	...	...	...	12,0	12,4	11,7	0,94	8,9	9,3	8,5	0,92
31	R. Centroafricana	4-5	...	...	...	...	2,6	2,5	2,6	1,05	...	...	...	...
32	R.D. del Congo	3-5	...	...	...	...	0,8** _z	0,8** _z	0,8** _z	0,98** _z	...	...	...	...
33	R.U. de Tanzania	5-6	...	...	...	...	23,9**	24,0**	23,8**	0,99**	22,8**	22,9**	22,7**	0,99**
34	Rwanda	4-6	...	...	...	...	2,5** _z	2,5** _z	2,5** _z	0,99** _z	...	...	...	...
35	Santo Tomé y Príncipe	3-6	25,5**	24,8**	26,2**	1,06**	25,8**	24,5**	27,1**	1,11**	...	...	...	...
36	Senegal	4-6	2,9	2,9	2,9	1,00	3,4	3,2	3,5	1,10	2,6 _y	2,4 _y	2,7 _y	1,14 _y
37	Seychelles ¹	4-5	112,8	111,3	114,3	1,03	98,6	100,6	96,5	0,96	81,4	82,8	80,1	0,97
38	Sierra Leona	3-5	...	...	...	...	4,1 _y	...	...	...	4,1 _y	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	24,2*	24,3*	24,1*	0,99*	31,6	31,2	32,0	1,02	17,1	16,6	17,5	1,05
41	Swazilandia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Togo	3-5	2,7	2,7	2,7	1,00	2,8	2,8	2,8	0,99	2,8	2,8	2,8	0,99
43	Uganda	4-5	4,0	4,0	4,0	1,00	4,3	4,2	4,4	1,04	2,8	2,8	2,9	1,04
44	Zambia	3-6	2,3*	2,1*	2,5*	1,19*	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	3-5	...	...	...	...	39,8	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	3-5	93,6	94,4	92,7	0,98	99,6	101,9	97,2	0,95	83,8	84,8	82,7	0,98
47	Andorra ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	3-5	81,5	81,7	81,3	0,99	86,4	86,4	86,3	1,00	72,4	71,7	73,2	1,02
49	Bélgica	3-5	109,9	110,7	109,1	0,99	116,1	116,5	115,6	0,99	99,8	100,0	99,6	1,00
50	Canadá	4-5	66,0	65,8	66,3	1,01	64,6** _z	65,1** _z	64,1** _z	0,98** _z	64,6** _z	65,1** _z	64,1** _z	0,98** _z
51	Chipre ¹	3-5	59,8	59,2	60,4	1,02	59,6	59,5	59,8	1,00	55,8	55,4	56,2	1,02
52	Dinamarca	3-6	91,0	90,9	91,0	1,00	91,6	91,6	91,5	1,00	91,6	91,6	91,5	1,00
53	España	3-5	99,4	99,8	99,0	0,99	111,3	111,6	111,1	1,00	98,9	98,9	98,9	1,00
54	Estados Unidos	3-5	57,4	58,3	56,5	0,97	58,2	...	...	...	54,9	57,7	51,8	0,90
55	Finlandia	3-6	48,3	48,5	48,1	0,99	56,0	56,2	55,8	0,99	55,5	55,6	55,5	1,00
56	Francia	3-5	110,6	110,7	110,6	1,00	112,7	112,7	112,7	1,00	100,0	100,0	99,9	1,00
57	Grecia	4-5	68,4	67,8	69,1	1,02	67,7	66,5	69,0	1,04	67,7	66,5	69,0	1,04
58	Irlanda	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
59	Islandia	3-5	108,3	108,7	108,0	0,99	124,8	123,4	126,3	1,02	90,5	89,3	91,7	1,03
60	Israel	3-5	106,0	106,8	105,2	0,98	112,2	112,1	112,3	1,00	97,4	97,0	97,8	1,01
61	Italia	3-5	95,4	96,1	94,6	0,98	101,4	102,2	100,5	0,98	99,2	99,9	98,4	0,98
62	Luxemburgo	3-5	72,9	73,4	72,4	0,99	85,5	85,0	85,9	1,01	72,7	71,9	73,6	1,02
63	Malta	3-4	102,7	103,0	102,4	0,99	100,0	98,8	101,3	1,03	85,8	84,8	86,8	1,02
64	Mónaco ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	75,4	73,4	77,6	1,06	83,9	...	...	...	83,5	...	...	...
66	Países Bajos	4-5	97,8	98,3	97,3	0,99	87,3	87,8	86,8	0,99	87,3	87,7	86,8	0,99
67	Portugal	3-5	66,3	66,4	66,1	1,00	72,9	72,1	73,6	1,02	71,9	70,9	73,0	1,03
68	Reino Unido	3-4	77,5	77,1	77,9	1,01	77,7	77,4	77,9	1,01	73,3	73,1	73,4	1,00
69	San Marino ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	76,1	75,7	76,5	1,01	81,1	81,2	80,9	1,00	80,7	80,8	80,7	1,00
71	Suiza	5-6	93,9	94,5	93,2	0,99	99,7	99,8	99,7	1,00	76,8	77,2	76,5	0,99
América Latina y el Caribe														
72	Anguila ¹	3-4	...	...	...	...	116,1 ^z	117,8 ^z	114,6 ^z	0,97 ^z	95,0 ^{**z}	95,8 ^{**z}	94,3 ^{**z}	0,98 ^{**z}
73	Antigua y Barbuda ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	100,3	99,0	101,6	1,03	86,2 ^{**}	86,5 ^{**}	85,9 ^{**}	0,99 ^{**}	80,0 ^{**}	79,7 ^{**}	80,4 ^{**}	1,01 ^{**}
75	Argentina	3-5	57,0	56,3	57,6	1,02	60,5	60,0	60,9	1,01	60,2	59,7	60,6	1,02
76	Aruba ¹	4-5	96,9	96,8	97,0	1,00	100,2	100,8	99,6	0,99	90,9 ^z	93,5 ^z	88,2 ^z	0,94 ^z
77	Bahamas	3-4	...	...	...	...	30,4 ^{**}	30,6 ^{**}	30,2 ^{**}	0,99 ^{**}	22,5 ^z	23,2 ^z	21,8 ^z	0,94 ^z
78	Barbados	3-4	82,2	82,9	81,5	0,98	88,5	88,3	88,7	1,00	81,0	80,3	81,7	1,02
79	Belice	3-4	27,8	27,4	28,2	1,03	28,8	27,7	29,8	1,07	27,8	26,8	28,8	1,07
80	Bermudas ¹	4-4	...	...	...	...	54,6 ^y	...	...	...	38,6 ^y	...	...	...
81	Bolivia	4-5	44,1	43,9	44,3	1,01	47,3	46,9	47,8	1,02	37,7	37,3	38,2	1,02
82	Brasil	4-6	53,5	53,3	53,7	1,01	57,2	57,2	57,2	1,00	49,2	...	...	...
83	Chile	3-5	73,6	74,0	73,3	0,99	45,8	46,1	45,6	0,99	31,3	31,4	31,3	1,00
84	Colombia	3-5	34,8	34,4	35,2	1,02	37,1	37,0	37,3	1,01	33,5	33,3 ^{**}	33,6 ^{**}	1,01 ^{**}
85	Costa Rica	4-5	80,5	79,8	81,2	1,02	60,9	60,4	61,4	1,02	43,3	42,7	44,0	1,03
86	Cuba	3-5	102,0	100,2	103,9	1,04	114,6	115,4	113,8	0,99	100,0	...	...	...
87	Dominica ¹	3-4	76,1	72,1	80,3	1,11	51,0	54,2	47,9	0,88	48,6 ^{**}	51,7 ^{**}	45,6 ^{**}	0,88 ^{**}
88	Ecuador	5-5	63,6	62,5	64,7	1,04	74,4	73,3	75,6	1,03	62,5	61,7	63,3	1,03
89	El Salvador	4-6	40,2	39,3	41,1	1,05	48,6	47,3	50,1	1,06	43,6	42,3 ^{**}	45,0 ^{**}	1,07 ^{**}
90	Granada ¹	3-4	...	...	...	...	85,8	86,3	85,2	0,99	84,8	85,2	84,4	0,99
91	Guatemala	5-6	37,3 [*]	37,5 [*]	37,1 [*]	0,99 [*]	55,2 ^z	54,8 ^z	55,6 ^z	1,01 ^z	41,1 ^z	41,0 ^z	41,2 ^z	1,00 ^z
92	Guyana	4-5	120,2	120,6	119,9	0,99	120,2	120,4 ^{**}	120,0 ^{**}	1,00 ^{**}	95,3 ^{**z}	95,6 ^{**z}	95,1 ^{**z}	1,00 ^{**z}
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	4-6	...	...	...	...	21,4 ^{**z}	20,9 ^{**z}	22,0 ^{**z}	1,05 ^{**z}	21,4 ^{**z}	...	...	...
95	Islas Caimán ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ¹	4-5	...	...	...	...	125,0	124,9	125,1	1,00	74,1	72,9	75,2	1,03
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	3-4	61,6	57,0	66,3	1,16	86,4	88,4	84,3	0,95	75,0	75,3	74,7	0,99
98	Jamaica	3-5	83,6	80,5	86,8	1,08	85,7	83,7	87,7	1,05	85,0 ^{**}	83,2 ^{**}	87,0 ^{**}	1,05 ^{**}
99	México	4-5	74,0	73,1	74,9	1,02	80,7	79,9	81,6	1,02	70,6	70,1	71,2	1,02
100	Montserrat ¹	3-4	...	...	...	...	82,9 ^z	...	...	...	66,7 ^z	...	...	...
101	Nicaragua	3-6	24,7	24,4	24,9	1,02	27,7	27,3	28,2	1,03	27,7	27,3	28,2	1,03
102	Panamá	4-5	37,7 ^{**}	38,5 ^{**}	36,9 ^{**}	0,96 ^{**}	55,8	55,5	56,1	1,01	52,0	51,7	52,3	1,01
103	Paraguay	3-5	25,5	25,1	25,9	1,03	30,0	29,9	30,1	1,01	26,3	25,9	26,6	1,03
104	Perú	3-5	56,1	55,5	56,8	1,02	57,9	57,3	58,5	1,02	57,9	57,3	58,5	1,02
105	República Dominicana	3-5	35,2	35,0	35,4	1,01	34,3	34,1	34,5	1,01	30,6	30,6	30,6	1,00
106	Saint Kitts y Nevis ¹	3-4	...	...	...	...	163,5	172,1	154,5	0,90	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	85,2	85,6	84,8	0,99	64,1	60,0	68,5	1,14	46,9	43,8	50,3	1,15
109	Suriname	4-5	...	...	...	...	94,2 ^{**}	95,1 ^{**}	93,2 ^{**}	0,98 ^{**}	94,2 ^{**}	95,1 ^{**}	93,2 ^{**}	0,98 ^{**}
110	Trinidad y Tobago	3-4	59,8 ^{**}	59,5 ^{**}	60,2 ^{**}	1,01 ^{**}	66,4 [*]	65,4 ^{**}	67,4 ^{**}	1,03 ^{**}	55,2 ^{**}	53,6 ^{**}	56,9 ^{**}	1,06 ^{**}
111	Uruguay	3-5	56,0	55,6	56,4	1,01	63,4	62,8	64,1	1,02	45,1	44,7	45,6	1,02
112	Venezuela	3-5	44,2	43,6	44,7	1,03	52,7	52,4	52,9	1,01	47,0	46,6	47,5	1,02
Asia Central														
113	Armenia	3-6	...	...	...	...	34,6	33,5	35,7	1,07	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	3-5	20,9	22,0	19,6	0,89	24,6	24,6	24,6	1,00	16,8	16,7	17,1	1,02
115	Georgia	3-5	35,4	35,6	35,3	0,99	42,7	41,4	44,0	1,06	30,3	29,1	31,6	1,09
116	Kazajstán	3-6	13,9	14,3	13,6	0,95	29,4	29,7	29,1	0,98	28,5	28,7	28,2	0,99

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
117	Kirguistán	3-6	10,5	11,8	9,2	0,78	11,3	11,6	11,1	0,95	8,2	8,4	8,0	0,95
118	Mongolia	3-7	24,7	22,4	27,1	1,21	33,8	31,6	36,0	1,14	30,8	...	...	...
119	Tayikistán	3-6	8,5	9,6	7,3	0,76	10,1	10,4	9,8	0,94	9,0	9,3	8,8	0,94
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	...	...	...	...	28,1	29,0	27,1	0,94	21,6	22,3**	20,8**	0,94**
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	22,3	21,6	23,2	1,08	20,6	19,9	21,3	1,07	...	...	...	...
124	Bhután ³	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	3-5	19,5	19,6	19,4	0,99	34,0	33,8	34,1	1,01	...	...	...	...
126	Irán, República Islámica del	5-5	13,3	13,0	13,6	1,05	30,7	29,0	32,4	1,12	26,9	25,3	28,5	1,13
127	Maldivas	3-5	45,9	46,0	45,9	1,00	46,6	46,2	47,1	1,02	43,9	43,5	44,4	1,02
128	Nepal	3-4	12,1**	13,9**	10,2**	0,73**	17,6	18,8	16,2	0,86	...	...	...	...
129	Pakistán	3-4	...	...	...	...	47,3	50,1	44,3	0,88	...	...	...	...
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	4-4	...	...	...	...	101,7	101,5	101,8	1,00	49,9	49,7	50,0	1,01
132	Brunei Darussalam	3-5	50,6	50,0	51,3	1,03	48,5	48,3	48,6	1,01	...	...	...	...
133	Camboya	3-5	5,2**	5,1**	5,3**	1,03**	7,0	6,8	7,2	1,05	6,3	6,2	6,5	1,05
134	China	4-6	37,9	38,5	37,2	0,97	36,4	37,8	34,9	0,92	24,5**	...	...	...
135	Fiji	3-5	15,4**	15,2**	15,5**	1,02**	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Filipinas	5-5	30,7	30,0	31,5	1,05	38,5	37,8	39,3	1,04	31,1**	31,6**	30,6**	0,97**
137	Indonesia	5-6	17,5**	17,5**	17,6**	1,01**	21,4	20,5	22,3	1,09	21,4	20,5	22,3	1,09
138	Islas Cook	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ¹	4-5	...	...	...	...	51,5 ²	52,1 ²	50,8 ²	0,97 ²	49,3 ²	50,0 ²	48,6 ²	0,97 ²
140	Islas Salomón	5-5	...	...	...	...	20,5	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	3-5	83,1	82,2**	84,0**	1,02**	84,9	83,8**	86,1**	1,03**	84,8	83,7**	86,0**	1,03**
142	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	3-5	86,9	89,0	84,7	0,95	85,3	87,6	82,9	0,95	79,0	80,6	77,2	0,96
144	Malasia	5-5	109,5	110,2	108,8	0,99	98,8	95,3	102,5	1,08	71,9	69,9	74,0	1,06
145	Micronesia (Estados Fed. de)	3-5	36,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	3-4	1,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Nauru ¹	5-5	140,9**	143,9**	137,9**	0,96**	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue ¹	4-4	128,6	120,8	138,9	1,15	147,8 ²	133,3 ²	163,6 ²	1,23 ²	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	3-4	84,5	84,3	84,6	1,00	88,4	88,0	88,7	1,01	87,0	86,6	87,5	1,01
150	Palau ¹	3-5	62,5	56,2	69,2	1,23	65,5** ^y	61,9** ^y	69,5** ^y	1,12** ^y	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6-6	33,5	34,3	32,6	0,95	58,2	60,1	56,1	0,93	45,6 ²	48,5 ²	42,5 ²	0,88 ²
152	R.D.P. Lao	3-5	7,9	7,5	8,3	1,11	8,0	7,8	8,2	1,05	7,5	7,3	7,7	1,06
153	R.P.D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	5-5	79,8	79,8	79,8	1,00	85,8	85,4	86,3	1,01	47,1	46,6	47,6	1,02
155	Samoa	3-4	55,5	51,9	59,3	1,14	54,2**	48,6**	60,1**	1,24**	36,2** ^z	33,1** ^z	39,5** ^z	1,19** ^z
156	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	3-5	86,6	87,5	85,6	0,98	88,2**	88,5**	87,8**	0,99**	85,1**	85,5**	84,8**	0,99**
158	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	11,2 ²	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	21,7	20,2	23,3	1,15	29,4** ^y	26,7** ^y	32,2** ^y	1,21** ^y	21,6** ^y	14,1** ^y	29,4** ^y	2,08** ^y
161	Tuvalu ¹	3-5	79,5**	71,2**	89,2**	1,25**	82,4 ²	76,6 ²	89,2 ²	1,16 ²	...	...	...	...
162	Vanuatu	4-5	73,2**	69,6**	77,1**	1,11**	75,6 ²	74,6 ²	76,8 ²	1,03 ²	60,1 ²	59,0 ²	61,4 ²	1,04 ²
163	Viet Nam	3-5	40,2	41,5	38,8	0,94	45,3	46,6	43,9	0,94	42,3 ²	...	...	...
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	3-5	5,1	5,4	4,9	0,91	4,9	5,0**	4,7**	0,94**	4,9	5,0**	4,7**	0,94**
165	Argelia	4-5	2,5	2,5	2,5	1,01	3,8	3,8	3,8	0,99	...	...	...	...
166	Bahrein	3-5	32,9	33,7	32,0	0,95	36,7	37,7	35,5	0,94	35,8	36,6	34,9	0,95
167	Djibuti	3-5	0,4	0,4	0,5	1,50	1,2	1,2	1,2	0,99	1,2	1,2	1,2	0,99
168	Egipto	4-5	10,1	10,4	9,8	0,95	13,7	14,1	13,3	0,95	12,5	12,9	12,1	0,94
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	61,6	62,4	60,8	0,97	75,3	75,8	74,8	0,99	54,9	55,3	54,5	0,98
170	Iraq	4-5	5,2	5,3	5,2	0,98	3,8	3,9	3,8	0,98	...	...	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	4-5	5,0	5,0**	4,9**	0,98**	7,8**	8,0**	7,7**	0,96**	...	...	...	...
172	Jordania	4-5	28,6	29,9	27,2	0,91	30,4	31,5	29,2	0,93	28,0	28,9	26,9	0,93

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PROGRAMAS DE AEPI (en %)								ALUMNOS QUE INGRESAN EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA HABIENDO RECIBIDO ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)						
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	8,7*	9,7*	7,6*	7,7	7,5	7,8	117
...	118
...	119
...	120
...	121
Asia Meridional y Occidental														
...	122
...	23,3	24,3	22,3	123
...	124
...	125
...	21,3**	21,4**	21,2**	126
...	90,0	90,5	89,5	127
...	9,6	8,7	10,6	128
...	129
...	130
Asia Oriental y el Pacífico														
...	101,7	101,5	101,8	1,00	...	...	...	...	...	...	131
...	88,2*	86,5*	90,1*	87,7	87,8	87,6	132
...	11,9	10,7	13,2	133
...	134
...	135
...	56,8	56,5	57,1	136
...	137
...	138
...	139
...	140
...	141
...	142
...	96,4	96,6	96,2	96,0	96,2	95,8	143
...	78,4	76,0	80,9	144
...	145
...	146
...	147
...	148
84,5	84,3	84,6	1,00	88,4	88,0	88,7	1,01	...	...	...	...	...	...	149
...	150
...	43,8 ^z	42,8 ^z	45,1 ^z	151
...	7,9	7,2	8,6	152
...	153
...	85,8	85,4	86,3	1,01	...	...	...	...	...	...	154
...	59,9 ^y	55,6 ^y	64,6 ^y	155
...	156
...	157
...	158
...	159
...	160
...	161
...	162
...	163
Estados Árabes														
...	164
...	3,9	3,9	3,8	165
...	38,8	40,0	37,5	0,94	...	...	...	70,5	65,9	75,2	166
0,4	0,4	0,5	1,50	1,2	1,2	1,2	0,99	...	...	...	2,7 ^y	2,2 ^y	3,5 ^y	167
...	168
...	74,2	74,0	74,3	169
...	170
...	171
...	44,2	46,2	42,1	172

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		1998/1999				2002/2003				2002/2003				
		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
173	Kuwait	4-5	78,3	77,8	78,8	1,01	69,9	70,0	69,8	1,00	58,4	58,4	58,4	1,00
174	Líbano	3-5	66,0	66,9	65,0	0,97	74,8	75,4	74,1	0,98	72,4	72,7	72,0	0,99
175	Marruecos	4-5	64,3	83,9	44,0	0,52	56,1	69,1	42,5	0,62	49,2	60,3	37,7	0,62
176	Mauritania	3-5	...	...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	...
177	Omán	4-5	5,6	6,0	5,2	0,87	5,5	5,9	5,0	0,84	4,7	5,1	4,3	0,83
178	Qatar	3-5	25,6	26,0	25,3	0,98	33,9	35,3	32,4	0,92	30,6	31,8	29,3	0,92
179	República Árabe Siria	3-5	8,4	8,8	7,9	0,90	10,5	10,9	10,2	0,94	10,5	10,9	10,2	0,94
180	Sudán	4-5	21,3	...	...	...	26,6	28,4	24,6	0,86	26,6	28,4	24,6	0,86
181	T. Autónomos Palestinos	4-5	39,9	40,6	39,1	0,97	27,4	27,9	26,8	0,96	22,7	23,5	22,0	0,94
182	Túnez	3-5	13,5	13,9	13,2	0,95	21,6**	21,7**	21,5**	0,99**	21,6**	21,7**	21,5**	0,99**
183	Yemen	3-5	0,7	0,7	0,6	0,87	0,7	0,7	0,7	0,93	0,5**	0,5**	0,4**	0,94**
Europa Central y Oriental														
184	Albania	3-5	41,7**	40,0**	43,5**	1,09**	47,0	46,4	47,7	1,03	47,0	46,4	47,7	1,03
185	Belarrús	3-5	81,2	84,5	77,7	0,92	101,9	102,7	101,0	0,98	91,7	92,1	91,2	0,99
186	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	3-6	64,3	64,7	63,8	0,99	75,5	76,3	74,8	0,98	70,9	71,6	70,1	0,98
188	Croacia	3-6	41,1	41,6	40,6	0,98	45,5	46,1	44,9	0,97	44,5	45,1	43,9	0,97
189	Eslovaquia	3-5	81,7	...	...	...	86,9	87,9	85,8	0,98	68,1	68,3	68,0	1,00
190	Eslovenia	3-6	72,0	75,3	68,6	0,91	67,7	69,0	66,3	0,96	67,7	69,0	66,3	0,96
191	Estonia	3-6	86,8	87,5	86,0	0,98	112,9	113,1	112,5	0,99	90,1	89,9	90,4	1,01
192	Federación de Rusia	4-6	...	...	...	...	93,9	96,6**	91,1**	0,94**	...	...	...	...
193	Hungría	3-6	79,4	80,1	78,6	0,98	80,5	81,5	79,4	0,97	79,3	80,2	78,4	0,98
194	la ex R.Y. de Macedonia	3-6	27,3	27,2	27,5	1,01	28,5	28,3	28,7	1,01	26,8	26,5	27,0	1,02
195	Letonia	3-6	50,9	52,1	49,6	0,95	74,3	76,5	72,0	0,94	72,0	73,8	70,1	0,95
196	Lituania	3-6	50,2	51,0	49,4	0,97	58,3	59,1	57,4	0,97	56,4	56,9	55,8	0,98
197	Polonia	3-6	49,8	49,7	50,0	1,01	50,6	50,5	50,6	1,00	49,4	49,3	49,5	1,00
198	República Checa	3-5	90,5	87,8	93,4	1,06	102,0	102,1	101,9	1,00	80,4	80,4	80,3	1,00
199	República de Moldova	3-6	40,3	41,1	39,5	0,96	46,9	47,5	46,2	0,97	44,5	45,1	43,8	0,97
200	Rumania	3-6	61,8	61,1	62,6	1,02	76,4	75,2	77,6	1,03	76,4	75,2	77,6	1,03
201	Serbia y Montenegro ¹	3-6	44,1	44,3	43,8	0,99	43,7 ^y	43,5 ^y	44,0 ^y	1,01 ^y	42,7 ^y	42,4 ^y	43,0 ^y	1,01 ^y
202	Turquía	3-5	6,0	6,2	5,8	0,94	7,6	7,8	7,3	0,94	...	...	...	...
203	Ucrania	3-5	47,5	47,9	47,1	0,98	76,4	77,2	75,4	0,98	37,9	38,1	37,6	0,99

I	Mundo ⁴	...	42,5	43,9	43,8	1,00	48,6	47,8	49,3	1,03	47,0	46,4	47,7	1,03
II	Países desarrollados	...	76,1	75,7	76,5	1,01	81,1	81,2	80,9	1,00	73,0	72,5	73,5	1,0
III	Países en desarrollo	...	32,9	33,7	32,0	0,95	34,3	34,1	34,5	1,01	30,6	30,6	30,6	1,00
IV	Países en transición	...	28,1	28,8	27,4	0,95	34,6	33,5	35,7	1,07	28,5	28,7	28,2	0,99
V	África Subsahariana	...	4,6	4,7	4,5	0,94	5,6	5,7	5,5	0,98	...	...	...	...
VI	América del N./Europa Occ.	...	81,5	81,7	81,3	0,99	86,8	87,1	86,6	0,99	80,7	80,8	80,7	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	58,4	57,9	58,9	1,02	60,9	60,4	61,4	1,02	50,6	...	...	...
VIII	Asia Central	...	17,4	18,2	16,6	0,91	28,8	29,4	28,1	0,96	21,6	22,3	20,8	0,94
IX	Asia Meridional y Occidental	...	19,5	19,6	19,4	0,99	32,3	31,4	33,3	1,06	...	...	...	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	53,1	51,0	55,3	1,08	56,2	54,4	58,1	1,07	45,6	46,9	44,1	0,94
XI	Estados Árabes	...	13,5	13,9	13,2	0,95	17,7	17,9	17,4	0,98	17,1	17,3	16,8	0,97
XII	Europa Central y Oriental	...	50,5	51,6	49,5	0,96	74,3	76,5	72,0	0,94	67,7	69,0	66,3	0,96

1. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

4. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Escalaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana													
1	Angola ^{2,3}	6-14	Sí	348	...	94,4	107,5	81,4	0,76	...	...	...	...
2	Benin	6-11	No	...	231	...	...	...	...	115,2	128,4	102,0	0,79
3	Botswana	6-15	Sí	51	53**	110,3	112,6	108,0	0,96	112,4**	114,4**	110,5**	0,97**
4	Burkina Faso	6-15	No	154	213	43,5	51,0	35,9	0,70	53,2	61,0	45,3	0,74
5	Burundi	7-12	No	146**	173	74,2**	81,3**	67,1**	0,82**	86,4	92,8	80,1	0,86
6	Cabo Verde ²	6-16	No	13**	13	106,3**	107,4**	105,2**	0,98**	107,7	109,1	106,4	0,97
7	Camerún	6-11	No	335**	454	77,4**	85,3**	69,4**	0,81**	100,2	107,0	93,3	0,87
8	Chad ^{2,3}	6-14	Sí	175	239**	75,9	88,9	62,8	0,71	91,0**	105,1**	76,9**	0,73**
9	Comoras ²	6-14	No	13	17 ^z	69,5	75,6	63,3	0,84	80,5 ^z	87,3 ^z	73,4 ^z	0,84 ^z
10	Congo ³	6-15	Sí	...	64	...	...	...	...	55,5	57,0	54,0	0,95
11	Côte d'Ivoire	6-15	No	309	354*	69,0	76,4	61,6	0,81	78,8*	82,3*	75,2*	0,91*
12	Eritrea	7-13	No	57	72	54,9	60,3	49,3	0,82	60,2	65,0	55,2	0,85
13	Etiopía	7-12	No	1 537	2 026**	81,6	96,8	66,3	0,68	95,9**	101,0**	90,8**	0,90**
14	Gabón	6-16	No	...	35**	...	...	...	...	95,8**	95,9**	95,7**	1,00**
15	Gambia	...	Sí	30	32**	89,5	91,6	87,4	0,95	87,2**	85,1**	89,2**	1,05**
16	Ghana ^{2,3}	6-15	Sí	469	495**	87,9	90,9	84,9	0,93	89,2**	89,5**	89,0**	0,99**
17	Guinea	6-12	No	119	195	53,6	59,6	47,3	0,79	81,1	86,2	75,8	0,88
18	Guinea Ecuatorial	7-11	Sí	...	16 ^z	...	...	...	...	121,9 ^z	135,2 ^z	108,6 ^z	0,80 ^z
19	Guinea-Bissau ³	7-12	Sí	36**	...	93,1**	110,0**	76,3**	0,69**	...	...	...	...
20	Kenya	6-13	Sí	916	826**	104,6	107,3	101,9	0,95	95,7**	96,5**	94,9**	0,98**
21	Lesotho	6-12	No	52	60	108,9	109,3	108,5	0,99	129,2	134,2	124,1	0,92
22	Liberia ²	6-16	No	50	...	63,0	77,0	48,8	0,63	...	...	...	...
23	Madagascar ³	6-14	Sí	495	586 ^z	109,4	110,6	108,2	0,98	117,9 ^z	119,4 ^z	116,4 ^z	0,98 ^z
24	Malawi	6-13	Sí	...	658	...	...	...	...	172,2	169,5	174,9	1,03
25	Malí ³	7-15	Sí	173**	235	48,5**	55,0**	41,9**	0,76**	58,5	63,4	53,4	0,84
26	Mauricio ³	...	Sí	22	20	104,3	104,0	104,5	1,00	93,5	92,4	94,7	1,02
27	Mozambique	6-12	No	521**	631	100,5**	109,0**	92,0**	0,84**	115,1	120,2	110,0	0,91
28	Namibia ³	6-15	Sí	55	58	101,2	100,3	102,0	1,02	97,9	98,4	97,3	0,99
29	Niger ³	7-12	Sí	133	216	42,1	49,6	34,4	0,69	59,0	67,8	49,9	0,74
30	Nigeria ³	6-11	Sí	...	5 291	...	...	...	...	144,1	158,4	129,4	0,82
31	R. Centrafricana	6-15	No	...	71 ^{*,z}	...	...	...	...	64,4 ^{*,z}	76,1 ^{*,z}	52,9 ^{*,z}	0,70 ^{*,z}
32	R.D. del Congo ³	6-13	Sí	767	...	52,2	50,5	54,0	1,07	...	...	...	...
33	R.U. de Tanzania ³	7-13	Sí	669	1 332**	65,9	66,8	65,0	0,97	120,1**	123,3**	116,9**	0,95**
34	Rwanda ³	6-12	Sí	295	404	153,7	136,0	171,3	1,26	166,6	166,3	166,9	1,00
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	Sí	4	5 ^z	105,5	107,9	103,1	0,96	109,3 ^z	112,1 ^z	106,5 ^z	0,95 ^z
36	Senegal	7-12	Sí	190	266	71,0	72,5**	69,4**	0,96**	94,5	95,1	93,9	0,99
37	Seychelles ⁴	6-15	Sí	2	2	113,4	111,2	115,7	1,04	102,2	102,2	102,2	1,00
38	Sierra Leona	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-15	No	1 265	1 169	123,6	126,0	121,1	0,96	115,7	117,9	113,5	0,96
41	Swazilandia	6-12	No	31	30	101,0	103,6	98,4	0,95	94,5	97,2	91,7	0,94
42	Togo	6-15	No	139	149	107,7	113,9	101,3	0,89	104,5	109,6	99,4	0,91
43	Uganda	...	No	...	1 613	...	...	...	...	189,8	187,4	192,2	1,03
44	Zambia	7-13	No	249	286	82,2	83,1	81,3	0,98	86,4	86,4	86,5	1,00
45	Zimbabwe	6-12	No	...	417	...	...	...	...	112,4	113,9	110,9	0,97
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania	6-18	Sí	869**	807	100,3**	100,5**	100,2**	1,00**	100,6	100,7	100,4	1,00
47	Andorra ^{2,5}	6-16	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria ^{2,6}	6-15	Sí	100	100**y	105,3	106,4	104,2	0,98	106,4**y	107,6**y	105,2**y	0,98**y
49	Bélgica ⁶	6-18	Sí	...	122	...	...	...	...	103,6	103,2	104,0	1,01
50	Canadá	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre ^{2,4}	6-15	Sí	...	10	...	...	...	...	99,1	99,1	99,0	1,00
52	Dinamarca	7-16	Sí	66**	69	100,2**	100,2**	100,2**	1,00**	100,1	99,9	100,3	1,00
53	España	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	6-17	No	4 322	...	103,4	106,0	100,6	0,95	...	...	...	...
55	Finlandia	7-16	Sí	65**	63	100,4**	100,4**	100,4**	1,00**	98,9	99,5	98,2	0,99
56	Francia	6-16	Sí	736	...	100,8	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Irlanda	6-15	Sí	51	56	100,9	101,6	100,1	0,99	106,4	105,5	107,4	1,02
59	Islandia	6-16	Sí	4	4	98,4	99,8	96,8	0,97	96,5	98,3	94,7	0,96

	TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)					
	1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
	África Subsahariana													
1	25,8**	28,7**	22,9**	0,80**	...	...	...	...	5,2**	5,8**	4,6**	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	6,9**	8,7**	5,1**	...	...	...
3	21,5	20,2	22,9	1,14	24,0**	22,4**	25,6**	1,14**	11,4**	11,3**	11,5**	11,3**	11,2**	11,3**
4	18,6	21,9	15,2	0,69	21,3	24,6	17,9	0,73	...	...	...	3,7**	4,3**	3,0**
5	...	...	...	...	33,7	34,1	33,4	0,98	...	...	...	5,6**	6,3**	4,9**
6	68,6**	67,8**	69,5**	1,03**	79,2	78,4	80,0	1,02	...	...	...	11,8**	11,8**	11,8**
7	...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	...	...	9,2**	10,0**	8,4**
8	23,0	26,8	19,1	0,71	30,5 ^z	35,3 ^z	25,7 ^z	0,73 ^z	...	...	...	...	...	...
9	15,5	18,2**	12,7**	0,70**	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	7,9**	8,7**	7,2**
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7** ^z	8,4** ^z	7,0** ^z
11	28,2	31,4	25,0	0,80	29,8*	30,7*	28,9*	0,94*	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...
12	17,4	18,3	16,5	0,90	26,6	28,2	25,1	0,89	4,4**	5,0**	3,7**	5,1**	5,9**	4,3**
13	21,4	23,8	19,0	0,80	27,1	28,8	25,4	0,88	4,0**	5,0**	3,0**	5,9**	6,9**	4,8**
14	...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,5**	11,7**	...	...	...
15	43,0**	43,8**	42,2**	0,96**	41,9**	40,7**	43,1**	1,06**	...	...	...	...	...	...
16	29,8**	30,2**	29,4**	0,97**	24,5**	24,2**	24,8**	1,02**	...	...	...	7,3**	7,7**	6,9**
17	20,4	21,9	18,9	0,86	27,6 ^z	29,0 ^z	26,2 ^z	0,90 ^z	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	48,3 ^z	61,2 ^z	35,3 ^z	0,58 ^z	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	30,5**	30,0**	31,0**	1,03**	31,0**	30,1**	31,9**	1,06**	...	...	...	8,5** ^z	8,7** ^z	8,3** ^z
21	18,1	18,3	17,9	0,97	54,7	53,7	55,8	1,04	9,7	9,2	10,3	10,8**	10,5	11,1**
22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	37,1 ^z	36,1 ^z	38,2 ^z	1,06 ^z	6,2**	6,3**	6,0**	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9**	11,4**	10,4**
25	...	...	...	...	22,7	25,0	20,3	0,81	3,9**	...	...	4,9**	...	...
26	76,3	75,9	76,6	1,01	79,2	78,0	80,4	1,03	11,9**	11,9**	11,8**	12,7**	12,5**	12,8**
27	17,4**	18,1**	16,8**	0,93**	25,5	25,7	25,2	0,98	...	...	...	...	...	...
28	56,1	54,6	57,6	1,06	54,9	53,5	56,3	1,05	12,1**	12,0**	12,3**	11,5**	11,4**	11,6**
29	26,8	32,0	21,3	0,67	41,4	48,3	34,4	0,71	...	...	...	2,9** ^z	3,5** ^z	2,3** ^z
30	...	...	...	...	87,8**	95,0**	80,2**	0,84**	...	...	...	10,2**	11,3**	9,0**
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	23,5	22,5	24,5	1,09	...	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...
33	11,3	10,5	12,2	1,15	81,3**	82,1**	80,5**	0,98**	5,0**	5,1**	4,9**	...	...	...
34	...	...	...	...	83,2	81,9	84,5	1,03	7,9**	...	...	8,6**	8,9**	8,4**
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,6** ^z	10,0** ^z	9,2** ^z
36	39,5	40,3**	38,6**	0,96**	...	...	...	...	5,6**	...	...	...	...	...
37	68,2	67,6	68,7	1,02	67,9	65,0	70,9	1,09	13,4	...	...	13,4**	13,3**	13,5**
38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8** ^y	7,9** ^y	5,7** ^y
39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	46,8	46,4	47,1	1,02	43,0	43,9	42,0	0,96	13,5**	13,3**	13,7**	13,1**	12,8**	13,1**
41	38,7	37,4	39,9	1,06	44,1	43,8	44,4	1,01	10,4**	10,8**	10,1**	9,6**	9,9**	9,3**
42	43,7	46,4	40,9	0,88	46,0	48,5	43,4	0,89	10,8**	13,1**	8,5**	...	...	...
43	...	...	...	...	70,6	68,9	72,3	1,05	11,9**	12,7**	11,0**	12,0**	12,3**	11,7**
44	36,9	36,2	37,5	1,04	35,1	34,0	36,1	1,06	6,9**	7,4**	6,5**	6,9** ^y	7,3** ^y	6,5** ^y
45	...	...	...	...	42,3	41,6	43,0	1,03	...	...	...	10,1**	...	...
	América del Norte y Europa Occidental													
46	...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,8	15,5	15,7
47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,2**	15,1**	14,9	14,5	15,1
49	...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	19,2	18,3	19,9
50	...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	16,0** ^z	15,7** ^z	16,4** ^z
51	...	...	...	...	91,0 ^z	90,3 ^z	91,8 ^z	1,02 ^z	12,5	12,3	12,7	13,4	13,3	13,5
52	...	...	...	...	99,8 ^z	99,7 ^z	100,0 ^z	1,00 ^z	16,1**	15,6**	16,6**	16,9	15,8	17,6
53	...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,0**	16,2	15,5	16,6
54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	14,4**	16,3**
55	...	...	...	...	94,3**	93,6**	95,0**	1,02**	17,5**	16,7**	18,2**	18,3	16,8	19,1
56	...	...	...	...	...	...	...	...	15,6**	15,3**	15,8**	15,6	15,1	15,9
57	...	...	...	...	...	...	...	...	14,2**	14,0**	14,4**	15,8	15,5	16,0
58	...	...	...	...	49,3**	46,2**	52,6**	1,14**	16,3**	15,6**	16,7**	17,0	16,1	17,7
59	...	...	...	...	96,4	98,2	94,5	0,96	16,7**	16,0**	17,3**	18,3	16,6	19,4

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
60	Israel ³	5-15	Sí	...	116	...	...	...	...	97,7	97,0	98,5	1,02
61	Italia ²	6-16	Sí	558**	532	100,0**	100,6**	99,3**	0,99**	97,9	98,4	97,3	0,99
62	Luxemburgo	6-15	Sí	...	6** ^z	...	...	...	...	99,9** ^z	99,4** ^z	100,4** ^z	1,01** ^z
63	Malta ²	5-16	Sí	5	5	102,0	102,2	101,7	0,99	100,0	101,8	98,0	0,96
64	Mónaco ²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	6-16	Sí	61**	62	100,3**	101,1**	99,6**	0,99**	101,9	101,9	102,0	1,00
66	Países Bajos ^{2, 6}	6-17	Sí	199	194	99,9	100,6	99,2	0,99	97,5	98,4	96,7	0,98
67	Portugal ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino ²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7-16	Sí	127**	114 ^z	103,9**	104,9**	102,9**	0,98**	98,5 ^z	98,3 ^z	98,7 ^z	1,00 ^z
71	Suiza	7-15	Sí	82**	77	97,6**	96,0**	99,3**	1,03**	95,7	94,0	97,5	1,04
América Latina y el Caribe													
72	Anguila ⁴	5-17	...	0,2	0,2 ^z	...	...	...	...	104,3 ^z	88,2 ^z	127,3 ^z	1,44 ^z
73	Antigua y Barbuda	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-15	...	4**	3**	100,8**	97,5**	104,1**	1,07**	90,7**	86,9**	94,6**	1,09**
75	Argentina ^{2, 3}	5-15	Sí	793	777	116,2	115,7	116,8	1,01	112,1	112,1	112,1	1,00
76	Aruba ⁴	6-16	...	1	2	106,2	109,4	102,9	0,94	103,6	103,3	103,9	1,01
77	Bahamas	5-16	No	...	7**	...	...	...	...	113,4**	117,0**	109,6**	0,94**
78	Barbados	4-16	Sí	4	4	109,3	109,8	108,9	0,99	110,2	110,8	109,6	0,99
79	Belice	5-14	Sí	8	8	129,0	130,3	127,8	0,98	115,1	112,4	118,0	1,05
80	Bermudas ²	5-16	...	...	1 ^z	...	...	...	...	100,6 ^z	...	...	...
81	Bolivia ³	6-13	Sí	272	282	122,7	122,8	122,6	1,00	121,0	120,8	121,3	1,00
82	Brasil ³	7-14	Sí	4 227	4 067	125,5	...	...	...	124,6	130,3**	118,7**	0,91**
83	Chile ²	6-14	Sí	288	266	97,7	98,2	97,2	0,99	92,2	92,9	91,4	0,98
84	Colombia ^{2, 3}	5-15	No	1 258**	1 234	135,1**	137,7**	132,4**	0,96**	128,9	131,7	126,0	0,96
85	Costa Rica ³	6-15	Sí	86	86	101,9	102,6	101,1	0,98	104,8	104,6	105,1	1,01
86	Cuba	6-14	Sí	161**	135	97,2**	99,1**	95,3**	0,96**	92,5	93,4	91,6	0,98
87	Dominica ⁴	5-16	No	2	1	105,1	111,4	98,6	0,88	75,7	79,0	72,6	0,92
88	Ecuador ³	5-14	Sí	374	394	132,1	132,4	131,9	1,00	137,7	138,4	136,9	0,99
89	El Salvador ³	4-15	Sí	186	205	128,2	130,6	125,8	0,96	134,5	136,8	132,2	0,97
90	Granada ⁴	5-16	No	...	2	...	...	...	...	104,6	106,6	102,5	0,96
91	Guatemala	7-15	Sí	393**	430	123,8**	126,2**	121,2**	0,96**	124,3	125,0	123,6	0,99
92	Guyana ³	6-15	Sí	18	24** ^z	121,0	118,0	124,1	1,05	154,5** ^z	156,1** ^z	152,9** ^z	0,98** ^z
93	Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras ^{2, 3}	6-13	Sí	...	257** ^z	...	...	...	...	138,7** ^z	138,7** ^z	138,8** ^z	1,00** ^z
95	Islas Caimán ⁵	5-16	...	0,6	1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ⁴	4-16	...	0,3**	0,3	...	...	...	...	82,9	94,5	72,2	0,76
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4	0,4	105,7	108,6	102,7	0,95	109,7	119,6	99,4	0,83
98	Jamaica	6-11	No	...	52	...	...	...	...	96,2	97,3**	95,2**	0,98**
99	México ³	6-15	Sí	2 509	2 440	111,3	111,2	111,5	1,00	108,3	108,0	108,5	1,01
100	Montserrat ⁴	5-14	...	0,1	0,1**	...	...	...	...	145,7**	...	...	...
101	Nicaragua ³	6-16	Sí	...	210	...	...	...	...	137,8	142,0	133,5	0,94
102	Panamá ³	6-11	Sí	...	78	...	...	...	...	121,8	123,5	120,0	0,97
103	Paraguay ³	6-14	Sí	173	162	120,4	121,7	119,1	0,98	107,4	108,6	106,2	0,98
104	Perú ³	6-16	Sí	726	696	120,1	119,7	120,5	1,01	113,7	113,4	114,1	1,01
105	República Dominicana ³	5-13	Sí	259	258**	139,6	144,0	135,0	0,94	140,7**	145,7**	135,5**	0,93**
106	Saint Kitts y Nevis ⁴	5-16	No	...	1	...	...	...	...	114,4	112,4	116,5	1,04
107	San Vicente y las Granadinas	5-15	No	...	2	...	...	...	...	95,1	96,4	93,7	0,97
108	Santa Lucía	5-16	No	4**	3	106,1**	106,0**	106,3**	1,00**	101,1	100,2	102,1	1,02
109	Suriname ³	6-11	Sí	...	10**	...	...	...	...	107,7**	115,0**	100,1**	0,87**
110	Trinidad y Tobago ^{2, 3}	5-12	Sí	20	17	97,2	96,7**	97,6**	1,01**	95,7	95,1	96,3	1,01
111	Uruguay ³	6-15	Sí	57	61	102,1	99,3	105,0	1,06	108,2	108,9	107,4	0,99
112	Venezuela ³	6-15	Sí	547**	562	99,1**	100,2**	97,8**	0,98**	101,0	102,4	99,5	0,97
Asia Central													
113	Armenia ³	7-15	Sí	...	41	...	...	...	...	97,8	98,5	97,1	0,99
114	Azerbaiyán ³	6-17	Sí	172	143	91,0	90,2	91,8	1,02	88,2	89,7	86,7	0,97
115	Georgia ³	6-14	Sí	74	58	98,0	97,3**	98,7**	1,01**	94,1	95,6	92,5	0,97
116	Kazajistán	7-17	Sí	305	259	93,7	92,7	94,8	1,02	102,6	102,7	102,5	1,00
117	Kirguistán ³	7-15	Sí	120*	116	103,6*	103,3*	103,8*	1,00*	107,3	109,6	105,0	0,96

TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8**	14,4**	15,2**	15,6	14,7	16,0
...	...	...	...	95,8	96,0	95,7	1,00	14,7**	14,5**	14,9**	15,6	15,1**	16,0**
...	...	...	...	85,9** ^z	85,5** ^z	86,3** ^z	1,01** ^z	...	...	...	13,5**	13,3**	13,7**
...	...	...	...	69,7**	71,4**	67,8**	0,95**	...	...	...	14,5	14,1	14,6
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	18,0**	17,8	16,4	18,5
99,3	100,0	98,6	0,99	97,5	98,4	96,7	0,98	16,5**	16,7**	16,2**	16,6	16,4	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8**	15,4**	16,1**	16,1	15,3	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	22,0	19,8	23,5
...
...	...	...	...	95,1 ^z	95,3 ^z	94,8 ^z	0,99 ^z	19,0**	17,3**	20,8**	19,1	16,8	20,7
...	...	...	...	58,4	58,2	58,6	1,01	15,5**	16,0**	15,0**	15,9	15,8	15,6
América Latina y el Caribe													
...	...	...	...	96,8 ^z	...	...	...	...	...	...	12,5 ^z	...	...
...
69,2**	64,6**	74,0**	1,15**	61,5** ^z	54,8** ^z	68,4** ^z	1,25** ^z	12,3**	12,0**	12,6**	11,5 ^z	11,0 ^z	11,9 ^z
...	...	...	...	92,3	92,3	92,3	1,00	14,9**	14,3**	15,6**	16,4	15,2	17,2
87,6	88,6	86,5	0,98	83,6	84,5	82,7	0,98	13,3**	13,2**	13,4**	13,5 ^z	13,2 ^z	13,7 ^z
...	...	...	...	80,8** ^z	81,1** ^z	80,6** ^z	0,99** ^z	...	...	...	...	...	...
85,4**	85,8**	84,9**	0,99**	94,1	93,9	94,4	1,01	15,0**	14,4**	15,6**	14,3** ^y	13,6** ^y	15,1** ^y
78,9**	80,6**	77,2**	0,96**	66,1**	64,2**	68,0**	1,06**	...	...	...	12,5**	12,4**	12,7**
...	...	...	...	100,0 ^z	...	...	...	...	...	...	15,3** ^z	...	...
64,2**	63,9**	64,4**	1,01**	70,0	69,8	70,3	1,01	12,8**	13,5**	12,1**	14,2**	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,1	15,0
37,7**	37,3**	38,1**	1,02**	36,9**	36,5**	37,2**	1,02**	12,7**	12,8**	12,6**	15,0**	15,2**	14,9**
55,8**	...	...	...	57,3** ^z	58,5** ^z	55,9** ^z	0,96** ^z	11,1**	10,9**	11,3**	11,0**	10,8**	11,3**
58,8**	58,2**	59,4**	1,02**	56,5	55,5	57,5	1,04	10,1**	9,9**	10,3**	10,7**	10,6**	10,9**
95,4**	97,0**	93,6**	0,96**	91,8	92,7	90,8	0,98	12,1**	...	...	13,3**	13,1**	13,4**
76,2	78,4	73,8	0,94	46,5	48,6	44,6	0,92	11,8**	...	...	13,1**	12,6**	13,6**
82,8	82,3	83,3	1,01	87,2	86,9	87,5	1,01	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	60,6**	60,4**	60,9**	1,01**	10,7**	10,8**	10,6**	11,3**	11,4**	11,1**
...	...	...	...	66,1**	66,4**	65,9**	0,99**	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	62,7	63,1	62,4	0,99	...	...	...	9,1**	9,5**	8,7**
88,0**	86,4**	89,6**	1,04**	89,0** ^y	90,0** ^y	88,0** ^y	0,98** ^y	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	48,6** ^z	48,6** ^z	48,6** ^z	1,00** ^z	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	49,7	59,1	40,9	0,69	...	...	...	12,8** ^z	12,2** ^z	13,3** ^z
73,3**	70,3**	76,4**	1,09**	75,7**	75,1**	76,2**	1,01**	15,8**	...	...	14,7**	13,7**	15,8**
...	...	...	...	78,1**	76,8**	79,6**	1,04**	...	...	...	11,8**	11,3**	12,3**
...	...	...	...	83,1** ^z	81,5** ^z	84,8** ^z	1,04** ^z	11,8**	11,8**	11,7**	12,6	12,3	12,7
...	...	...	...	69,6**	...	...	...	...	...	...	13,6 ^z	...	...
...	...	...	...	38,1	39,1	37,1	0,95	...	...	...	10,5**	10,3**	10,8**
...	...	...	...	89,8**	89,1**	90,5**	1,02**	...	...	...	13,2**	12,6**	13,8**
70,8**	69,8**	71,9**	1,03**	66,4	65,3	67,5	1,03	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**
...	...	...	...	81,0	81,0	81,1	1,00	...	...	...	13,8**	13,8**	13,8**
61,0	60,9	61,2	1,01	61,8**	64,2**	59,3**	0,92**	...	...	...	12,7**	11,9**	13,6**
...	...	...	...	76,3	75,6	76,9	1,02	...	...	...	15,9** ^y	...	...
...	...	...	...	61,0**	60,5**	61,4**	1,01**	...	...	...	...	...	...
74,8**	74,0**	75,5**	1,02**	71,0**	69,9**	72,2**	1,03**	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	73,9**	75,4**	72,4**	0,96**	...	...	...	12,5** ^z	11,6** ^z	13,4** ^z
69,2	68,0**	70,5**	1,04**	63,3**	62,1**	64,6**	1,04**	11,8**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,1**
38,1**	36,2**	40,1**	1,11**	34,8** ^z	33,4** ^z	36,4** ^z	1,09** ^z	...	...	...	14,9**	14,0**	15,8**
61,0**	60,8**	61,2**	1,01**	61,5	61,2	61,9	1,01	...	...	...	11,8**	11,5**	12,0**
Asia Central													
...	...	...	...	86,3	86,3	86,2	1,00	...	...	...	10,9	10,5	11,2
...	...	...	...	59,7	61,2	58,1	0,95	10,0	10,1	9,9	10,6	10,7	10,4
67,5	67,1**	68,0**	1,01**	80,2	80,4	79,9	0,99	10,8**	10,6**	10,9**	11,3**	11,2**	11,3**
...	...	...	...	65,7**	66,8**	64,5**	0,96**	11,5	11,3	11,7	13,5**	13,1**	13,9**
60,7*	61,4*	60,0*	0,98*	66,9	69,8	64,1	0,92	11,6	11,3	11,8	12,8	12,5	13,1

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999			2002/2003					
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
118	Mongolia	8-16	No	70	64	110,4	110,4	110,4	1,00	115,0	114,7	115,3	1,00
119	Tayikistán ³	7-15	Sí	177	184	105,8	108,8	102,7	0,94	120,5	122,9	118,1	0,96
120	Turkmenistán	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán ³	7-16	Sí	...	622	...	...	...	...	104,9	104,9	105,0	1,00
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	6-10	Sí	3 986**	4 356	111,1**	112,6**	109,6**	0,97**	115,7	115,0	116,5	1,01
124	Bhután ^{3, 7}	6-16	Sí	12	13 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ³	6-14	Sí	29 639	31 184	127,7	138,5	116,2	0,84	131,6	134,0	129,1	0,96
126	Irán, República Islámica del	6-10	Sí	1 563	1 199**	90,3	90,5	90,0	0,99	86,7**	85,9**	87,6**	1,02**
127	Maldivas	6-12	No	8**	7	102,4**	103,0**	101,7**	0,99**	81,3	80,9	81,8	1,01
128	Nepal	6-10	Sí	641**	798	102,4**	114,9**	89,1**	0,78**	116,5	121,3	111,4	0,92
129	Pakistán	5-9	No	...	3 891** ^y	...	...	...	...	93,9** ^y	108,1** ^y	78,8** ^y	0,73** ^y
130	Sri Lanka ²	5-14	Sí	346	323**	107,7	107,5	107,9	1,00	106,7**	107,1**	106,4**	0,99**
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	5-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	5-16	No	8	7	109,8	110,6	108,9	0,99	98,6	98,7	98,4	1,00
133	Camboya ³	...	Sí	404**	521	111,4**	114,6**	108,1**	0,94**	132,3	138,2	126,3	0,91
134	China ^{3, 8}	6-14	Sí	...	19 528	...	...	...	...	99,3	99,8	98,7	0,99
135	Fiji	6-15	No	22**	20** ^z	122,5**	123,9**	121,0**	0,98**	111,7** ^z	114,7** ^z	108,5** ^z	0,95** ^z
136	Filipinas ³	6-12	Sí	2 551**	2 637	133,5**	136,8**	129,9**	0,95**	134,8	139,7	129,6	0,93
137	Indonesia	7-15	No	...	4 985	...	...	...	...	115,5	115,3	115,7	1,00
138	Islas Cook ⁵	5-15	...	1	1** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ^{2, 4}	6-14	No	1	2 ^z	...	...	...	...	133,8 ^z	140,8 ^z	126,8 ^z	0,90 ^z
140	Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón ⁶	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6-15	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	5-14	...	6	5	88,1	87,4	88,8	1,02	95,1	97,0	93,1	0,96
144	Malasia	...	No	...	525	...	...	...	...	92,4	92,5	92,2	1,00
145	Micronesia (Estados Fed. de)	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5-9	No	1 226	1 289	113,9	112,7	115,0	1,02	120,1	119,4	120,8	1,01
147	Nauru ⁴	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue ⁴	5-16	...	0,04	0,03 ^z	95,3	112,5	73,7	0,65	110,0 ^z	123,1 ^z	100,0 ^z	0,81 ^z
149	Nueva Zelanda ⁵	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau ^{2, 4}	6-17	Sí	0,4	...	120,2	119,8	120,7	1,01	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6-14	No	152	151	106,6	110,5	102,3	0,93	94,3	99,7	88,5	0,89
152	R.D.P. Lao	6-10	No	180	193	121,0	127,8	114,0	0,89	124,2	130,7	117,4	0,90
153	R.P.D. de Corea	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea ^{2, 6}	6-15	Sí	711	668	105,9	105,0	106,9	1,02	103,0	103,2	102,8	1,00
155	Samoa	5-14	No	5	6 ^z	107,9	107,3	108,5	1,01	116,3 ^z	115,5 ^z	117,1 ^z	1,01 ^z
156	Singapur	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6-14	No	1 037**	...	97,4**	101,0**	93,6**	0,93**	...	...	...	...
158	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6-14	No	3	3 ^z	110,4	111,0	109,7	0,99	109,1 ^z	110,6 ^z	107,6 ^z	0,97 ^z
161	Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2**	...	86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...
162	Vanuatu	6-12	No	6**	7** ^z	104,9**	101,3**	108,8**	1,07**	121,2** ^z	118,9** ^z	123,8** ^z	1,04** ^z
163	Viet Nam ³	6-14	Sí	2 035	1 649**	108,4	112,5	104,2	0,93	99,2**	102,2**	96,2**	0,94**
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita ³	6-11	Sí	379	407	65,2	65,5	64,9	0,99	66,2	66,6	65,8	0,99
165	Argelia ²	6-16	Sí	745	646	101,3	102,2	100,2	0,98	95,8	97,0	94,5	0,97
166	Bahrein	...	Sí	13	13	95,9	94,3	97,5	1,03	89,3	89,2	89,4	1,00
167	Djibuti	6-15	No	6	8	32,1	36,9**	27,3**	0,74**	40,7	44,7	36,8	0,82
168	Egipto ³	6-13	Sí	1 449**	1 541**	88,8**	90,5**	87,1**	0,96**	95,7**	96,5**	94,8**	0,98**
169	Emiratos Árabes Unidos ³	6-15	Sí	47	54	89,7	91,0	88,4	0,97	108,0	107,9	108,2	1,00
170	Iraq	6-11	Sí	709**	720** ^y	112,1**	119,3**	104,5**	0,88**	111,0** ^y	117,9** ^y	103,8** ^y	0,88** ^y
171	Jamahiriya Árabe Libia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ²	6-16	Sí	126	139	99,0	98,9	99,2	1,00	100,2	99,8	100,5	1,01
173	Kuwait ²	6-14	Sí	35	40	99,0	98,9	99,0	1,00	92,4	91,9	93,0	1,01

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escaridad obligatoria (grupo de edad)	Gratuidad de la educación garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN PRIMARIA (%)								
			1998/1999	2002/2003	1998/1999				2002/2003				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
174	Líbano ^{2,3}	6-12	Sí	71	71	96,5	100,0	92,8	0,93	101,4	101,4	101,3	1,00
175	Marruecos ³	6-14	Sí	731	638	115,8	119,2	112,2	0,94	103,7	105,9	101,5	0,96
176	Mauritania ³	6-14	Sí	...	84	...	...	...	...	102,7	102,8	102,6	1,00
177	Omán	...	Sí	52	49	81,1	81,2	80,9	1,00	71,1	71,6	70,5	0,98
178	Qatar ³	6-14	Sí	11**	12**	113,8**	115,0**	112,4**	0,98**	105,8**	105,7**	106,0**	1,00**
179	República Árabe Siria ²	6-12	Sí	466	537	107,6	110,7	104,4	0,94	124,8	126,4	123,1	0,97
180	Sudán ³	6-13	Sí	...	584	...	...	...	...	65,3	69,4	61,0	0,88
181	T. Autónomos Palestinos	6-15	...	95	96	104,2	103,5	104,9	1,01	90,1	90,3	90,0	1,00
182	Túnez	6-16	Sí	204	182 ^z	100,6	100,8	100,5	1,00	98,5 ^z	97,8 ^z	99,3 ^z	1,01 ^z
183	Yemen ³	6-14	Sí	440	653	77,3	89,8	64,3	0,72	102,8	114,7	90,3	0,79
Europa Central y Oriental													
184	Albania	6-13	Sí	67**	60	99,9**	100,6**	99,2**	0,99**	100,4	101,1	99,6	0,99
185	Belarrús ³	6-16	Sí	173	96	130,6	131,4	129,6	0,99	102,7	103,7	101,8	0,98
186	Bosnia y Herzegovina ³	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^{2,3}	7-16	Sí	93	77	97,9	98,8	96,9	0,98	100,8	101,1	100,4	0,99
188	Croacia	7-15	Sí	50	49	97,1	98,3	96,0	0,98	99,4	100,5	98,3	0,98
189	Eslovaquia ²	6-16	Sí	75	60	101,5	102,1	100,8	0,99	95,3	96,4	94,2	0,98
190	Eslovenia ²	7-15	Sí	21	22	95,3	95,7	94,9	0,99	117,1	118,2	115,9	0,98
191	Estonia	7-15	Sí	18	13	99,7	100,5	98,8	0,98	97,3	97,0	97,6	1,01
192	Federación de Rusia ³	6-15	Sí	1 659	1 393	87,2	...	...	...	99,8	...	...	...
193	Hungría	7-16	Sí	127	112	104,0	105,7	102,3	0,97	100,0	100,4	99,5	0,99
194	la ex R.Y. de Macedonia ^{2,3}	7-15	Sí	32	28	103,3	103,3	103,2	1,00	94,7	95,8	93,6	0,98
195	Letonia ³	7-15	Sí	32	22	96,2	96,5**	95,9**	0,99**	88,4	89,5	87,3	0,98
196	Lituania ²	7-16	Sí	54	41	104,0	104,5	103,5	0,99	93,6	93,6	93,6	1,00
197	Polonia ^{2,6}	7-18	Sí	535	434	100,6	...	...	...	95,4	...	...	...
198	República Checa	6-15	Sí	124**	95	100,8**	101,8**	99,9**	0,98**	93,5	94,1	93,0	0,99
199	República de Moldova ³	6-16	Sí	62	51	85,1	85,3**	85,0**	1,00**	90,6	91,2	89,9	0,99
200	Rumania ³	7-14	Sí	269	235	93,7	94,1	93,4	0,99	104,9	105,4	104,4	0,99
201	Serbia y Montenegro ⁴	7-14	...	...	92 ^y	...	...	...	...	98,3 ^y	98,0** ^y	98,6** ^y	1,01** ^y
202	Turquía ³	6-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ucrania ³	6-17	Sí	623	500	93,6	94,0	93,2	0,99	105,3	105,6	105,1	0,99

					Media								
I	Mundo	...	...	...	...	101,1	102,0	100,2	0,98	101,1	100,2	102,1	1,02
II	Países desarrollados	...	...	...	...	100,3	101,1	99,6	0,99	99,4	100,5	98,3	0,98
III	Países en desarrollo	...	...	...	...	104,2	104	104,7	1,01	104,3	106	102,1	0,96
IV	Países en transición	...	...	...	...	93,7	92,7	94,8	1,02	102,6	102,7	102,5	1,00
V	África Subsahariana	...	...	...	...	88,7	91,3	86,1	0,94	95,8	98,4	94,9	0,96
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	100,4	100,8	100,0	0,99	99,5	99,3	99,7	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	...	...	...	111,3	111,2	111,5	1,00	109,0	111,4	109,1	0,98
VIII	Asia Central	...	...	...	...	100,8	100,3	101,3	1,01	103,8	103,8	103,7	1,00
IX	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	105,1	111,2	98,5	0,89	105,6	108,1	105,6	0,98
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	108,4	112,5	104,2	0,93	110,8	115,0	108,0	0,94
XI	Estados Árabes	...	...	...	...	99,0	98,9	99,0	1,00	98,5	97,8	99,3	1,01
XII	Europa Central y Oriental	...	...	...	...	99,7	100,5	98,8	0,98	98,8	99,2	98,4	0,99

1. Fuente: Tomasevsky (2003). Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de la aplicación de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria, a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación (Banco Mundial, 2002a; y Bentaouet-Kattan, 2005).

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. No se perciben derechos de matrícula, pero se ha señalado la existencia de algunos costos directos (Banco Mundial 2002a; y Bentaouet-Kattan, 2005).

7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

8. Los niños acceden a la enseñanza primaria a partir de los 6 ó 7 años.

TASA NETA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
71,1**	72,6**	69,6**	0,96**	85,4	85,5	85,2	1,00	12,6**	12,4**	12,7**	13,2**	12,9**	13,5**
52,4	54,4	50,4	0,93	83,4	85,4	81,4	0,95	8,2**	9,1**	7,3**	9,9**	10,5**	9,2**
...	...	...	...	34,7	35,4	34,0	0,96	6,9**	...	...	7,1**	7,4**	6,7**
65,6	65,3	65,9	1,01	52,0	52,3	51,8	0,99	...	...	...	10,4** ^z	10,5** ^z	10,4** ^z
...	...	...	...	73,6**	73,4**	73,8**	1,01**	13,3**	12,6**	14,3**	13,1**	12,6**	13,7**
60,7	61,3	60,1	0,98	73,5	73,7	73,2	0,99	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	40,5	43,0	37,8	0,88	5,1**	...	...	...	...	...
...	...	...	...	67,3**	68,2**	66,4**	0,97**	11,9	11,7	11,9	12,9	12,4	13,1
85,5**	86,0**	85,1**	0,99**	83,2 ^z	82,8 ^z	83,6 ^z	1,01 ^z	12,7**	12,8**	12,5**	13,3**	13,0**	13,6**
25,7	30,4	20,8	0,68	...	...	...	...	7,8**	10,6**	4,9**	...	...	...
Europa Central y Oriental													
77,6**	77,7**	77,5**	1,00**	79,0** ^y	79,2** ^y	78,9** ^y	1,00** ^y	...	...	...	11,4	11,2	11,6
76,1	76,6	75,5	0,99	85,5	86,3	84,7	0,98	13,8**	13,6**	14,0**	14,2	13,7	14,6
...
...	...	...	...	82,1 ^z	81,9 ^z	82,3 ^z	1,00 ^z	12,7	12,2	13,1	12,8	12,7	12,8
70,0	71,2	68,7	0,97	72,7	74,5	70,9	0,95	12,5	12,2	12,6	13,1	12,8	13,3
53,5**	50,6**	56,5**	1,12**	50,6**	48,6**	52,7**	1,08**	13,1**	13,0**	13,3**	14,0	13,7	14,1
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	16,3**	15,5**	16,8**
...	...	...	...	78,8** ^z	78,4** ^z	79,3** ^z	1,01** ^z	13,9	13,2	14,6	15,8	14,4	16,7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5**	...	...
...	...	...	...	66,0**	67,4**	64,6**	0,96**	14,0**	13,8**	14,3**	15,6	14,9	16,1
...	...	...	...	74,1 ^z	75,0 ^z	73,2 ^z	0,98 ^z	11,9	11,9	11,9	11,2**	11,0**	11,5**
...	...	...	...	69,0** ^z	69,0** ^z	69,0** ^z	1,00** ^z	13,7	12,8	14,4	15,2	13,8	16,1
...	...	...	...	72,0** ^z	72,9** ^z	71,1** ^z	0,98** ^z	...	...	...	15,8	14,9	16,5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	14,9	16,1
...	...	...	...	50,3** ^y	47,1** ^y	53,7** ^y	1,14** ^y	...	...	...	14,9	14,6	15,1
...	...	...	...	...	...	...	...	9,9**	9,7**	10,1**	10,1	9,8	10,4
...	...	...	...	76,7 ^z	77,2 ^z	76,2 ^z	0,99 ^z	11,8	11,6	12,0	12,7	12,3	13,0
...	...	...	...	88,8** ^y	88,5** ^y	89,2** ^y	1,01** ^y	13,3	13,2	13,4	12,9** ^y	12,7** ^y	13,1** ^y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9**	11,8**	9,9**
66,5	...	...	...	73,4	73,6	73,2	0,99	...	...	...	13,4	13,0*	13,7*
Media													
...	...	...	...	69,6	...	...	...	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2
...	...	...	...	78,8	78,4	79,3	1,01	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6
61,0	60,8	61,2	1,01	65,2	64,2	64,6	1,01	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4
...	...	...	...	76,8	77,0	76,6	0,99	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8
27,5	30,1	24,8	0,82	41,6	40,9	37,2	0,91	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0
...	...	...	...	69,6	...	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3
...	...	...	...	66,9	69,8	64,5	0,92	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0
64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,8	70,1	0,99	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6
...	...	...	...	73,8	74,7	73,2	0,98	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8
Media ponderada													
...	...	...	...	69,6	...	...	...	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2
...	...	...	...	78,8	78,4	79,3	1,01	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6
61,0	60,8	61,2	1,01	65,2	64,2	64,6	1,01	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4
...	...	...	...	76,8	77,0	76,6	0,99	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8
27,5	30,1	24,8	0,82	41,6	40,9	37,2	0,91	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0
...	...	...	...	69,6	...	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3
...	...	...	...	66,9	69,8	64,5	0,92	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0
64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,8	70,1	0,99	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6
...	...	...	...	73,8	74,7	73,2	0,98	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)							
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003			
			Total (en miles)	Niñas (%)	Total (en miles)	Niñas (%)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
África Subsahariana														
1 Angola	6-9	1 564	1 342	46	...	...	97,1	106,1	88,1	0,83	...	...	...	...
2 Benin	6-11	1 128	872	39	1 233	42	82,7	100,4	65,0	0,65	109,3	126,9	91,6	0,72
3 Botswana	6-12	321	321	50	331**	50**	102,8	102,8	102,9	1,00	103,3**	103,2**	103,4**	1,00**
4 Burkina Faso	7-12	2 192	816	40	1 012	42	41,8	49,6	34,0	0,68	46,2	53,1	39,2	0,74
5 Burundi	7-12	1 158	702**	44**	895	45	62,7**	69,7**	55,8**	0,80**	77,3	85,7	69,0	0,81
6 Cabo Verde	6-11	73	92	49	88	49	125,6	128,5	122,7	0,96	120,6	123,6	117,5	0,95
7 Camerún	6-11	2 601	2 134	45	2 799	46	87,5	95,9	79,0	0,82	107,6	116,1	99,0	0,85
8 Chad	6-11	1 429	840	37	1 119**	39**	67,0	84,8	49,3	0,58	78,3**	95,3**	61,4**	0,64**
9 Comoras	6-11	119	83	45	107**	44**	75,2	81,2	69,0	0,85	89,6**	98,3**	80,7**	0,82**
10 Congo	6-11	634	276	49	510	48	49,6	50,8	48,4	0,95	80,4	83,3	77,5	0,93
11 Côte d'Ivoire	6-11	2 637	1 911	43	2 046*	44*	73,1	83,7	62,4	0,75	77,6*	86,3*	68,8*	0,80*
12 Eritrea	7-11	567	262	45	359	44	53,2	58,0	48,4	0,83	63,4	69,9	56,8	0,81
13 Etiopía	7-12	11 557	5 168	38	8 270	43	49,9	62,1	37,6	0,60	70,0	78,9	61,0	0,77
14 Gabón	6-11	212	265	50	280	49	134,1	134,1	134,1	1,00	132,2	132,6	131,8	0,99
15 Gambia	7-12	209	150	46	178	49**	79,9	86,2	73,6	0,85	85,2	86,0**	84,4**	0,98**
16 Ghana	6-11	3 203	2 377	47	2 679	47	76,8	81,0	72,5	0,90	83,0	86,7	79,2	0,91
17 Guinea	7-12	1 317	727	38	1 073	43	58,4	71,3	45,1	0,63	81,5	92,1	70,6	0,77
18 Guinea Ecuatorial	7-11	64	75	48**	78 ^z	48 ^z	131,3	137,5**	125,0**	0,91**	126,2 ^z	132,2 ^z	120,2 ^z	0,91 ^z
19 Guinea-Bissau	7-12	238	...	...	155**y	40**y	...	...	...	...	69,7**y	83,6**y	55,9**y	0,67**y
20 Kenya	6-12	6 050	5 481	49	5 590	48	90,2	90,9	89,5	0,98	92,4	95,1	89,7	0,94
21 Lesotho	6-12	331	370	52	419	50	109,2	104,9	113,6	1,08	126,4	125,5	127,3	1,01
22 Liberia	6-11	549	396	42	...	...	89,6	102,9	76,2	0,74	...	...	...	...
23 Madagascar	6-10	2 389	2 012	49	2 866	49	95,6	97,3	93,9	0,97	119,6	122,0	117,1	0,96
24 Malawi	6-11	2 032	2 525	49**	2 847	49	146,2	150,1**	142,3**	0,95**	140,1	142,7	137,3	0,96
25 Malí	7-12	2 217	959	41	1 295	43	48,8	56,9	40,5	0,71	58,4	66,1	50,5	0,76
26 Mauricio	5-10	128	131	49	132	49	107,6	107,5	107,6	1,00	103,8	103,4	104,2	1,01
27 Mozambique	6-10	2 617	1 968**	42**	2 705	45	81,2**	93,2**	69,1**	0,74**	103,4	113,9	92,7	0,81
28 Namibia	6-12	385	387	50	405	50	113,9	113,5	114,3	1,01	105,0	104,5	105,5	1,01
29 Níger	7-12	1 971	530	39	858	40	30,9	37,0	24,7	0,67	43,5	51,2	35,5	0,69
30 Nigeria	6-11	20 572	16 046**	42**	24 563	44	86,1**	97,5**	74,3**	0,76**	119,4	131,6	106,8	0,81
31 R. Centroafricana	6-11	633	...	...	415	41	...	...	...	...	65,5	77,9	53,3	0,68
32 R.D. del Congo	6-11	8 696	4 022	47	...	...	49,6	52,2	47,1	0,90	...	...	...	...
33 R.U. de Tanzania	7-13	7 107	4 043	50	6 563	49	61,8	61,9	61,6	0,99	90,8	92,8	88,8	0,96
34 Rwanda	7-12	1 341	1 289	50	1 637	50	118,6	120,2	117,1	0,97	122,0	121,9	122,2	1,00
35 Santo Tomé y Príncipe	7-12	23	24	49	29**z	48**z	107,1	109,3	104,9	0,96	126,4**z	130,4**z	122,4**z	0,94**z
36 Senegal	7-12	1 611	1 034	46**	1 287	48	68,6	73,6**	63,5**	0,86**	79,9	83,1	76,6	0,92
37 Seychelles ¹	6-11	...	10	49	9	49	112,8	113,8	111,8	0,98	109,6	110,2	108,9	0,99
38 Sierra Leona	6-11	761	...	...	554y	42y	...	...	...	...	78,9y	92,9y	65,2y	0,70y
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7-13	7 067	7 998*	49*	7 466	49	114,4*	116,1*	112,8*	0,97*	105,6	107,5	103,7	0,96
41 Swazilandia	6-12	213	212	49	209	48	104,3	107,1	101,4	0,95	98,2	102,0	94,4	0,93
42 Togo	6-11	804	954	43	975	45	132,3	150,2	114,3	0,76	121,2	132,3	110,0	0,83
43 Uganda	6-12	5 226	6 591	47	7 354	49	143,3	150,4	136,1	0,90	140,7	142,0	139,5	0,98
44 Zambia	7-13	2 107	1 557	48	1 732	48	81,2	84,3	78,1	0,93	82,2	85,1	79,3	0,93
45 Zimbabwe	6-12	2 555	...	...	2 362	49	...	...	...	...	92,9	93,6	92,1	0,98
América del Norte y Europa Occidental														
46 Alemania	6-9	3 323	3 767	49	3 304	49	105,7	106,0	105,3	0,99	99,4	99,6	99,2	1,00
47 Andorra ²	6-11	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria	6-9	368	389	48	380	49	102,2	102,6	101,8	0,99	103,2	103,4	103,1	1,00
49 Bélgica	6-11	723	763	49	762	49	103,8	104,3	103,2	0,99	105,3	105,8	104,8	0,99
50 Canadá	6-11	2 420	2 404	49	2 482**z	49**z	97,7	97,7	97,7	1,00	101,3**z	101,1**z	101,6**z	1,00**z
51 Chipre ¹	6-11	...	64	48	63	49	97,4	97,6	97,2	1,00	97,6	97,4	97,8	1,00
52 Dinamarca	7-12	404	372	49	420	49	101,9	102,1	101,8	1,00	103,9	103,9	103,9	1,00
53 España	6-11	2 313	2 580	48	2 488	48	107,4	108,4	106,4	0,98	107,6	108,6	106,6	0,98
54 Estados Unidos	6-11	25 329	24 938	49	24 849	49	100,6	99,3	102,0	1,03	98,1	97,9	98,3	1,00
55 Finlandia	7-12	385	383	49	393	49	99,2	99,4	99,0	1,00	102,0	102,3	101,6	0,99
56 Francia	6-10	3 635	3 944	49	3 792	49	105,6	106,2	104,9	0,99	104,3	104,8	103,8	0,99
57 Grecia	6-11	647	646	48	652	48	95,5	95,7	95,3	1,00	100,8	100,9	100,7	1,00
58 Irlanda	4-11	424	457	49	448	48	104,1	104,2	103,9	1,00	105,6	105,5	105,7	1,00
59 Islandia	6-12	32	30	48	31	48	98,5	99,4	97,6	0,98	99,7	100,1	99,3	0,99

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR EN PRIMARIA (en miles)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana													
61,3**	65,8**	56,8**	0,86**	...	...	...	...	536**	235**	300**	...	...	...
55,4*	66,7*	44,0*	0,66*	...	...	...	...	470*	175*	295*	...	...	...
78,7	77,0	80,4	1,04	80,9**	79,2**	82,7**	1,04**	67	36	30	61**	34**	28**
33,5	39,8	27,1	0,68	36,2	41,7	30,6	0,73	1 299	590	709	1 398	643	756
...	...	...	...	57,4	62,4	52,3	0,84	...	...	...	494	218	276
99,1**	100,0**	98,3**	0,98**	99,2	100,0	98,4	0,98	1**	...	1**	0,6	...	0,6
...
54,7	67,6	41,8	0,62	62,8**	74,9**	50,6**	0,68**	568	203	365	532**	180**	352**
49,2	53,2	45,1	0,85	...	...	...	...	56	26	30	...	...	...
...	...	...	...	54,0	55,1	52,9	0,96	...	...	...	292	142	149
55,5	63,2	47,8	0,76	60,6*	67,1*	54,0*	0,81*	1 163	483	681	1 040*	435*	605*
33,9	36,2	31,6	0,87	45,2	48,7	41,7	0,86	325	158	167	310	147	164
35,8	42,4	29,2	0,69	51,1	55,2	46,9	0,85	6 651	2 987	3 664	5 780	2 653	3 126
...	...	...	...	78,3**y	78,9**y	77,9**y	0,99**y	...	...	...	45**y	22**y	23**y
66,7	71,0	62,3	0,88	78,8**	79,3**	78,2**	0,99**	63	27	35	44**	22**	23**
57,9**	59,8**	55,9**	0,93**	59,0	...	...	...	1 304**	626**	679**	1 323	...	...
45,3	53,6	36,7	0,69	65,5	72,6	58,1	0,80	681	293	388	455	183	272
88,0	96,4**	79,7**	0,83**	84,6 ^z	91,4 ^z	77,8 ^z	0,85 ^z	7	1**	6**	10 ^z	3 ^z	7 ^z
...
65,8**	65,3**	66,3**	1,01**	66,5	66,4	66,5	1,00	2 077**	1 057**	1 020**	2 030	1 019	1 010
64,5	60,3	68,7	1,14	85,8	82,9	88,6	1,07	120	67	53	47	28	19
43,9	49,7	38,1	0,77	...	...	...	...	248	111	136	...	...	...
64,5	64,3	64,8	1,01	78,6	78,4	78,7	1,00	746	375	371	511	258	254
...
38,3**	44,5**	32,0**	0,72**	44,5	50,2	38,7	0,77	1 212**	553**	660**	1 231	559	671
93,2	93,1	93,2	1,00	96,6	95,6	97,6	1,02	8	4	4	4	3	2
47,3**	51,6**	43,0**	0,83**	55,3	57,7	52,7	0,91	1 277**	589**	687**	1 171	555	616
77,9	75,4	80,4	1,07	78,3	75,7	80,9	1,07	75	42	33	84	47	37
26,1	31,3	20,8	0,66	38,2	45,1	31,1	0,69	1 264	598	667	1 218	551	668
...	...	...	...	67,2**	73,9**	60,2**	0,82**	...	...	...	6 754**	2 731**	4 023**
...
45,8	45,1	46,6	1,03	77,4**	78,3**	76,4**	0,98**	3 545	1 803	1 742	1 635**	786**	849**
...	...	...	...	86,7	85,1	88,3	1,04	...	...	...	178	99	79
85,5	86,5	84,4	0,98	97,1**z	100,0**z	94,2**z	0,94**z	3,2	1,5	1,7	0,7**z	...	0,7**z
57,9	61,5**	54,1**	0,88**	68,5	71,2	65,8	0,92	635	293**	343**	507	234	273
99,1	100,0	98,3	0,98	99,6	100,0	99,1	0,99	0,1	...	0,1	0,04	...	0,04
...
91,3*	90,8*	91,8*	1,01*	89,0	88,7	89,3	1,01	608*	322*	286*	778	402	376
67,2	66,5	67,9	1,02	75,3	75,1	75,4	1,00	67	34	33	53	26	26
89,8	100,0	79,5	0,80	91,2	98,9	83,3	0,84	74	...	74	71	4	67
...
68,5	69,6	67,4	0,97	68,4	69,1	67,7	0,98	604	292	312	666	326	339
...	...	...	...	79,2	78,5	79,8	1,02	...	...	...	530	274	256
América del Norte y Europa Occidental													
...
...
89,9	89,2	90,5	1,01	89,9	89,0	90,8	1,02	39	21	18	37	21	16
99,4	99,5	99,4	1,00	100,0	100,0	99,9	1,00	4	2	2	0,3	...	0,3
96,9	96,9	96,9	1,00	99,6**y	99,5**y	99,7**y	1,00**y	75	39	37	10**y	6**y	4**y
95,5	95,5	95,5	1,00	96,1	96,0	96,3	1,00	3	2	1	2	1	1
99,4	99,4	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2	1	1	0,03	0,03	...
99,6	100,0	99,2	0,99	99,7	100,0	99,3	0,99	9	...	9	8	...	8
93,8	93,8	93,8	1,00	92,4	91,9	93,0	1,01	1 527	782	745	1 922	1 057	865
98,7	98,9	98,5	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	5	2	3	0,03	...	0,03
100,0	100,0	99,9	1,00	99,3	99,3	99,4	1,00	1	...	1	24	14	11
93,4	93,5	93,3	1,00	98,5	98,5	98,5	1,00	45	23	22	10	5	5
93,8	93,3	94,4	1,01	96,0	95,2	96,8	1,02	27	15	12	17	10	7
98,3	99,2	97,5	0,98	99,6	100,0	99,3	0,99	0,5	0,1	0,4	0,1	...	0,1

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total (en miles)	Niñas (%)	Total (en miles)	Niñas (%)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
60	Israel	6-11	686	722	49	770	49	112,9	113,4	112,3	0,99	112,2	112,3	112,1	1,00
61	Italia	6-10	2 748	2 876	48	2 779	48	102,5	103,1	102,0	0,99	101,1	101,5	100,7	0,99
62	Luxemburgo	6-11	34	31	49	34	49	99,6	99,0	100,3	1,01	99,2	99,4	98,9	0,99
63	Malta	5-10	30	35	49	32	48	106,3	106,0	106,7	1,01	104,4	105,1	103,7	0,99
64	Mónaco ²	6-10	...	2	50	2 ^y	49 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	427	412	49	433	49	101,1	101,1	101,0	1,00	101,3	101,3	101,4	1,00
66	Países Bajos	6-11	1 196	1 268	48	1 291	48	108,3	109,5	107,0	0,98	107,9	109,2	106,6	0,98
67	Portugal	6-11	666	815	48	768	48	123,1	125,7	120,3	0,96	115,3	118,0	112,4	0,95
68	Reino Unido	5-10	4 484	4 661	49	4 488	49	101,8	101,4	102,3	1,01	100,1	100,1	100,0	1,00
69	San Marino	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	701	763	49	775	49	109,7	108,1	111,3	1,03	110,5	109,1	112,0	1,03
71	Suiza	7-12	497	530	49	536	49	106,3	106,9	105,7	0,99	107,7	108,1	107,2	0,99
América Latina y el Caribe															
72	Anguila ¹	5-11	...	2	50	1	50	...	...	...	...	99,9	99,3	100,6	1,01
73	Antigua y Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	22	25	48	23**	49**	115,5	118,2	112,7	0,95	104,3**	104,2**	104,4**	1,00**
75	Argentina	6-11	4 116	4 821	49	4 914	49	119,7	119,6	119,8	1,00	119,4	119,5	119,3	1,00
76	Aruba ¹	6-11	...	9	49	10	48	112,2	113,5	110,8	0,98	115,1	118,6	111,6	0,94
77	Bahamas	5-10	37	...	...	34**	50**	...	...	...	...	92,2**	91,6**	92,8**	1,01**
78	Barbados	5-10	21	28	49	23	49	104,3	104,8	103,8	0,99	108,7	109,4	108,0	0,99
79	Belice	5-10	39	44	48	47	49	118,1	119,8	116,3	0,97	122,0	123,1	120,9	0,98
80	Bermudas ¹	5-10	...	...	...	5 ^z	50 ^z	...	...	...	...	102,2 ^z	...	...	...
81	Bolivia	6-11	1 339	1 400	49	1 544	49	112,5	113,7	111,2	0,98	115,3	115,9	114,7	0,99
82	Brasil	7-10	13 188	...	...	19 380	48	...	...	...	...	147,0	150,8	143,0	0,95
83	Chile	6-11	1 754	1 777	48	1 714	48	102,7	104,1	101,2	0,97	98,0	99,2	96,7	0,97
84	Colombia	6-10	4 708	5 136	48	5 193	49	113,7	115,3	112,0	0,97	110,3	110,8	109,8	0,99
85	Costa Rica	6-11	507	530	49	546	48	104,3	104,5	104,1	1,00	107,6	108,5	106,7	0,98
86	Cuba	6-11	946	1 074	48	925	48	105,3	107,2	103,2	0,96	97,8	99,7	95,8	0,96
87	Dominica ¹	5-11	...	12	48	10	48	98,8	101,2	96,3	0,95	88,2	91,4	85,0	0,93
88	Ecuador	6-11	1 700	1 899	49	1 987	49	113,4	113,5	113,3	1,00	116,9	117,1	116,8	1,00
89	El Salvador	7-12	878	926	48	988	48	111,6	113,3	109,9	0,97	112,5	115,5	109,4	0,95
90	Granada ¹	5-11	...	...	...	17	50	...	...	...	...	119,6	120,6	118,6	0,98
91	Guatemala	7-12	1 956	1 685*	46*	2 076	47	94,0*	99,3*	88,4*	0,89*	106,1	109,7	102,4	0,93
92	Guyana	6-11	90	107	49	112	49**	116,9	117,9	115,9	0,98	124,8	126,2**	123,4**	0,98**
93	Haití	6-11	1 243	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	7-12	1 073	...	...	1 116** ^z	50** ^z	...	...	...	...	105,8** ^z	104,8** ^z	106,9** ^z	1,02** ^z
95	Islas Caimán ²	5-10	...	3	47	4 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ¹	6-11	...	2	49	2	49	...	...	...	...	85,9	87,9	83,8	0,95
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	5-11	...	3	49	3	48	111,6	113,5	109,8	0,97	106,6	109,7	103,3	0,94
98	Jamaica	6-11	326	316**	49**	325	49	95,4**	95,6**	95,3**	1,00**	99,8	100,0	99,5	0,99
99	México	6-11	13 459	14 698	49	14 857	49	110,9	111,7	110,1	0,99	110,4	110,7	110,0	0,99
100	Montserrat ¹	5-11	...	0,4	44	0,5**	45**	...	...	...	...	118,3**	...	...	...
101	Nicaragua	7-12	851	783	50	923	49	99,9	98,6	101,2	1,03	108,5	109,0	108,0	0,99
102	Panamá	6-11	375	391**	48**	420	48	108,1**	109,9**	106,3**	0,97**	112,0	113,7	110,2	0,97
103	Paraguay	6-11	874	909**	49**	963	48	109,6**	110,4**	108,7**	0,98**	110,1	112,1	108,1	0,96
104	Perú	6-11	3 616	4 299	49	4 283	49	122,6	123,4	121,7	0,99	118,4	118,7	118,2	1,00
105	República Dominicana	6-11	1 106	1 315**	49**	1 375**	50**	116,7**	117,7**	115,6**	0,98**	124,3**	123,2**	125,5**	1,02**
106	Saint Kitts y Nevis ¹	5-11	...	...	...	6	49	...	...	...	...	111,8	108,9	114,9	1,06
107	San Vicente y las Granadinas	5-11	17	...	...	19	49	...	...	...	...	107,3	108,8	105,9	0,97
108	Santa Lucía	5-11	22	26	49	25	48	114,8	115,9	113,6	0,98	111,8	112,0	111,5	1,00
109	Suriname	6-11	51	...	...	65**	49**	...	...	...	...	125,8**	126,7**	124,8**	0,98**
110	Trinidad y Tobago	5-11	141	172	49	141	49	101,7	102,3	101,1	0,99	100,1	101,4	98,7	0,97
111	Uruguay	6-11	334	365	49	365	48	112,8	113,5	112,2	0,99	109,3	110,4	108,1	0,98
112	Venezuela	6-11	3 322	3 261	49	3 450	48	100,3	101,2	99,4	0,98	103,9	104,9	102,8	0,98
Asia Central															
113	Armenia	7-9	137	...	...	135	48	...	...	...	...	98,5	99,6	97,4	0,98
114	Azerbaiján	6-9	689	691	49	636	48	90,9	90,9	90,9	1,00	92,3	93,6	90,8	0,97
115	Georgia	6-9	263	302	49	238	48	95,3	95,3	95,4	1,00	90,5	91,4	89,6	0,98
116	Kazajstán	7-10	1 103	1 249	49	1 120	49	93,0	93,0	93,0	1,00	101,5	101,9	101,1	0,99
117	Kirguistán	7-10	445	470	49	449	49	101,1	102,0	100,2	0,98	100,9	102,2	99,6	0,97

Cuadro 5

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR EN PRIMARIA (en miles)					
1998/1999				2002/2003				1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
99,9	100,0	99,8	1,00	99,3	99,1	99,4	1,00	0,7	—	0,7	5	3	2
99,7	100,0	99,3	0,99	99,5	99,7	99,2	0,99	10	—	10	14	4	11
96,0	95,1	97,0	1,02	90,3	90,1	90,6	1,01	1,3	0,8	0,5	3,3	1,7	1,6
99,1	98,3	100,0	1,02	96,0	96,2	95,8	0,99	0,3	0,3	—	1,2	0,6	0,6
...
100,0	100,0	99,9	1,00	100,0	99,9	100,0	1,00	0,2	—	0,2	0,1	0,1	—
99,5	100,0	98,9	0,99	99,2	99,8	98,6	0,99	6	—	6	9,7	1,4	8,3
...	...	...	...	...	99,5	100,0	99,1	0,99	...	...	3	—	3
99,6	99,2	100,0	1,01	100,0	100,0	99,9	1,00	20	20	—	2	—	2
...
99,8	100,0	99,5	1,00	99,7	100,0	99,4	0,99	2	—	2	2	—	2
97,9	98,4	97,4	0,99	98,9	99,1	98,6	0,99	10	4	6	5,6	2,2	3,4
...
...
96,1	95,7	96,5	1,01	88,4**	86,1**	90,7**	1,05**	0,9	0,5	0,4	3**	2**	1**
...
97,8	97,4	98,1	1,01	99,0	99,7	98,2	0,99	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
...	...	...	...	86,4**	85,1**	87,6**	1,03**	...	...	...	5**	3**	2**
99,7**	100,0**	99,3**	0,99**	100,0	99,9	100,0	1,00	0,1**	—**	0,1**	0,01	0,01	—
94,3**	94,5**	94,1**	1,00**	99,2	98,4	100,0	1,02	2**	1**	1**	0,3	0,3	—
...	...	...	...	100,0** ^z	...	...	...	...	...	...	—**^z	...	...
96,0	96,3	95,7	0,99	95,1	94,9	95,3	1,00	50	23	27	66	35	31
...	...	...	...	97,3	...	...	...	...	...	...	359	...	...
87,9	88,4	87,4	0,99	84,8	85,4	84,3	0,99	210	102	107	265	130	135
86,6	...	...	...	87,4	87,9**	86,9**	0,99**	603	...	...	593	291**	302**
88,5**	87,6**	89,6**	1,02**	90,4	89,7	91,2	1,02	58**	32**	26**	49	27	22
98,9	100,0	97,8	0,98	93,5	94,1	92,9	0,99	11	—	11	62	29	33
82,9**	85,9**	79,9**	0,93**	81,3	83,4	79,2	0,95	2**	1**	1**	2	1	1
97,0	96,4	97,5	1,01	99,5	99,1	100,0	1,01	51	30	20	8	8	—
81,0	74,7	87,5	1,17	90,4	90,4	90,4	1,00	158	107	51	84	43	41
...	...	...	...	84,2** ^y	88,7** ^y	79,7** ^y	0,90** ^y	...	...	...	3** ^y	1** ^y	2** ^y
76,5**	79,0**	73,8**	0,93**	87,3	88,8	85,7	0,97	422**	192**	230**	249	112	137
95,7**	96,2**	95,2**	0,99**	99,2**	100,0**	98,4**	0,98**	4**	2**	2**	1**	—**	1**
...
...	...	...	...	87,4** ^z	86,7** ^z	88,3** ^z	1,02** ^z	...	...	...	132** ^z	72** ^z	61** ^z
...
...	...	...	...	73,5	74,3	72,7	0,98	...	...	...	0,6	0,3	0,3
95,6**	94,5**	96,7**	1,02**	93,7	94,5	92,9	0,98	0,1**	0,07**	0,04**	0,2	0,1	0,1
90,3**	90,2**	90,4**	1,00**	94,6	94,4	94,8	1,00	32**	16**	16**	18	9	8
99,5	99,1	100,0	1,01	99,4	98,8	100,0	1,01	61	61	—	83	83	—
...
77,9**	76,9**	79,0**	1,03**	85,5	85,7	85,3	1,00	173**	92**	81**	124	62	62
96,5**	96,7**	96,2**	0,99**	99,6	100,0	99,2	0,99	13**	6**	7**	1	—	1
91,7**	91,3**	92,1**	1,01**	89,3	89,1	89,5	1,00	69	37	32	93	48	45
99,8	100,0	99,6	1,00	99,7	99,7	99,8	1,00	7	—	7	9	5	4
88,3**	87,5**	89,2**	1,02**	96,4	98,7**	94,1**	0,95**	131**	72**	60**	40	8**	32**
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	...	—	...	...
...	...	...	...	90,0	90,3	89,7	0,99	...	...	...	2	1	1
...	...	...	...	99,4	98,9	100,0	1,01	0,04**	—**	0,04**	0,1	0,1	—
...	...	...	...	97,0**	95,8**	98,2**	1,02**	...	...	...	1,5**	1**	0,5**
92,9	92,9	92,9	1,00	90,6	90,9	90,3	0,99	12	6	6	13	7	7
92,4	92,1	92,7	1,01	90,4	90,2	90,5	1,00	25	13	12	32	17	15
85,9	85,5	86,4	1,01	90,8	90,5	91,1	1,01	457	241	217	307	162	145
...
...	...	...	...	94,4	95,3	93,5	0,98	...	...	...	7,6	3,3	4,4
80,1**	80,0**	80,2**	1,00**	79,9	81,1	78,6	0,97	151**	78**	73**	139	67	72
...	...	...	...	88,7	89,5	88,0	0,98	...	...	...	30	14	15
...	...	...	...	91,5	91,9	91,0	0,99	...	...	...	94	46	49
91,0*	92,0*	90,0*	0,98*	89,3	90,9	87,6	0,96	42*	19*	23*	48	20	27

Asia Central

60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total (en miles)	Niñas (%)	Total (en miles)	Niñas (%)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
118	Mongolia	8-11	237	251	50	239	50	98,2	96,4	99,9	1,04	100,8	99,8	101,9	1,02
119	Tayikistán	7-10	628	690	48	695	48	102,8	105,7	99,9	0,95	110,6	113,5	107,7	0,95
120	Turkmenistán	7-9	346	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2 447	...	...	2 513	49	...	...	...	...	102,7	103,0	102,3	0,99
Asia Meridional y Occidental															
122	Afganistán	7-12	3 540	1 046	7**	3 267	33	32,7	59,0**	4,5**	0,08**	92,3	119,9	62,8	0,52
123	Bangladesh	6-10	18 320	18 361	48	17 562	50	106,0	107,7	104,2	0,97	95,9	94,1	97,7	1,04
124	Bhután ³	6-12	...	78	45	91**	47**	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	6-10	116 787	110 986	43	125 569	47	97,9	106,9	88,2	0,83	107,5	110,6	104,2	0,94
126	Irán, República Islámica del	6-10	7 648	8 667	47	7 029	48	95,6	98,1	93,0	0,95	91,9	93,3	90,4	0,97
127	Maldivas	6-12	58	74	49	68	48	134,1	133,5	134,6	1,01	118,0	119,0	117,0	0,98
128	Nepal	5-9	3 294	3 349**	42**	3 929	45	112,3**	125,7**	97,9**	0,78**	119,3	126,1	112,0	0,89
129	Pakistán	5-9	20 508	...	...	14 045	40	...	...	...	...	68,5	79,6	56,6	0,71
130	Sri Lanka	5-9	1 569	1 802	48	1 702**	49,0**	109,2	110,7	107,6	0,97	110,5**	110,8**	110,1**	0,99**
Asia Oriental y el Pacífico															
131	Australia	5-11	1 866	1 870	49	1 934	49	100,8	100,9	100,8	1,00	103,6	103,7	103,6	1,00
132	Brunei Darussalam	6-11	42	45	47	45	48	114,5	115,7	113,1	0,98	106,1	106,1	106,1	1,00
133	Camboya	6-11	2 239	2 127	46	2 772	47	96,5	103,5	89,2	0,86	123,8	130,0	117,4	0,90
134	China ^{4, 5}	7-11	105 580	...	...	121 662	47	...	...	...	...	115,2	115,4	115,0	1,00
135	Fiji	6-11	106	116**	48**	115** ^z	48** ^z	110,5**	111,0**	110,0**	0,99**	108,8** ^z	109,1** ^z	108,6** ^z	1,00** ^z
136	Filipinas	6-11	11 533	12 503	49	12 971	49	113,1	113,3	113,0	1,00	112,5	113,2	111,7	0,99
137	Indonesia	7-12	26 011	...	...	29 051	49	...	...	...	...	111,7	112,7	110,6	0,98
138	Islas Cook ²	5-10	...	3	48	3** ^y	46** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ¹	6-11	...	8	48	9 ^z	47 ^z	...	...	...	...	106,4 ^z	110,0 ^z	102,6 ^z	0,93 ^z
140	Islas Salomón	6-11	77	...	...	55	...	...	...	...	...	71,6	...	...	...
141	Japón	6-11	7 240	7 692	49	7 269	49	101,4	101,4	101,3	1,00	100,4	100,3	100,5	1,00
142	Kiribati ¹	6-11	...	18	49	15	51	130,8	129,6	132,1	1,02	110,9	102,9	119,7	1,16
143	Macao (China)	6-11	40	47	47	42	47	99,1	101,4	96,6	0,95	104,0	107,9	99,9	0,93
144	Malasia	6-11	3 232	2 877	49	3 009	49	97,4	97,4	97,4	1,00	93,1	93,1	93,1	1,00
145	Micronesia (Estados Fed. de)	6-11	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5-9	5 321	4 733	49	4 889	50	90,1	90,9	89,3	0,98	91,9	91,5	92,3	1,01
147	Nauru ¹	6-11	...	2**	51**	...	...	81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...
148	Niue ¹	5-10	...	0,3	43	0,2 ^z	46 ^z	102,9	109,6	95,3	0,87	117,6 ^z	121,0 ^z	113,8 ^z	0,94 ^z
149	Nueva Zelandia	5-10	356	362	49	362	48**	102,6	102,7	102,4	1,00	101,7	102,0**	101,3**	0,99**
150	Palau ¹	6-10	...	2	47	2** ^y	48** ^y	113,8	118,0	109,4	0,93	115,8** ^y	119,8** ^y	111,8** ^y	0,93** ^y
151	Papua Nueva Guinea	7-12	885	581	45	628 ^z	45 ^z	74,8	77,4	71,8	0,93	73,4 ^z	77,2 ^z	69,3 ^z	0,90 ^z
152	R.D.P. Lao	6-10	752	828	45	875	46	116,7	126,0	107,0	0,85	116,4	124,4	108,1	0,87
153	R.P.D. de Corea	6-9	1 624	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	6-11	3 994	3 845	47	4 185	47	95,3	94,9	95,8	1,01	105,5	105,8	105,2	0,99
155	Samoa	5-10	29	27	49	30**	48**	99,4	98,9	99,9	1,01	105,4**	107,0**	103,7**	0,97**
156	Singapur	6-11	389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6-11	6 342	6 120	48	6 113	48	94,1	96,5	91,8	0,95	96,8	98,8	94,7	0,96
158	Timor-Leste	6-11	123	...	...	184 ^z	...	...	...	...	...	143,3 ^z	...	...	...
159	Tokelau	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	16	46	17	47	110,4	112,2	108,5	0,97	112,3	113,8	110,7	0,97
161	Tuvalu ¹	6-11	...	1**	46**	1 ^z	50 ^z	103,6**	105,8**	101,1**	0,96**	102,2 ^z	96,2 ^z	109,0 ^z	1,13 ^z
162	Vanuatu	6-11	33	34	48	37	48	110,4	111,0	109,7	0,99	112,7	112,7	112,7	1,00
163	Viet Nam	6-10	8 749	10 250	47	8 841	47	109,4	113,8	104,9	0,92	101,0	104,6	97,4	0,93
Estados Árabes															
164	Arabia Saudita	6-11	63	61	48	66	48	108,0	109,9	106,1	0,97	105,7	107,0	104,3	0,97
165	Argelia	6-11	3 514	2 260	48	2 342	48	68,7	69,9	67,6	0,97	66,6	67,8	65,4	0,96
166	Bahrein	6-11	4 242	4 779	47	4 613	47	106,8	111,4	102,0	0,92	108,7	112,8	104,5	0,93
167	Djibuti	6-11	84	76	49	82	49	100,7	100,4	101,0	1,01	97,1	97,2	97,0	1,00
168	Egipto	6-11	113	38	41	49	44	38,1	44,6	31,5	0,71	42,5	47,5	37,4	0,79
169	Emiratos Árabes Unidos	6-11	1 154	1 443	47	1 277	48	114,9	118,0	111,6	0,95	110,7	112,6	108,6	0,96
170	Iraq	6-10	8 085	8 086**	47**	7 874**	48**	98,6**	102,9**	94,2**	0,92**	97,4**	100,0**	94,7**	0,95**
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6-11	794	706	49	786	49	96,5	96,4	96,7	1,00	99,1	98,7	99,5	1,01
172	Jordania	6-10	256	270	48	248	48	89,1	90,9	87,2	0,96	96,8	98,3	95,4	0,97
173	Kuwait	6-11	3 887	3 604	44	4 281	44	99,5	109,2	89,3	0,82	110,1	120,1	99,8	0,83

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)								
			1998/1999		2002/2003		1998/1999				2002/2003				
			Total	Niñas (%)	Total	Niñas (%)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
			(en miles)		(en miles)										
174	Líbano	6-11	435	395	48	449	48	106,7	108,9	104,3	0,96	103,4	105,0	101,7	0,97
175	Marruecos	6-9	165	140	49	154	49	101,9	101,5	102,2	1,01	93,6	93,4	93,7	1,00
176	Mauritania	6-11	652	822	48	744**	49**	115,7	116,6	114,8	0,98	114,1**	114,2**	114,1**	1,00**
177	Omán	6-11	3 742	3 462	44	4 101	46	89,2	98,2	79,9	0,81	109,6	115,3	103,7	0,90
178	Qatar	6-11	389	316	48	314	48	85,7	87,2	84,1	0,96	80,8	81,3	80,2	0,99
179	República Árabe Siria	6-11	5 034	2 513**	45**	3 028	46	54,5**	58,7**	50,1**	0,85**	60,2	64,3	55,8	0,87
180	Sudán	6-11	2 598	2 738	47	2 985	48	103,6	108,0	98,9	0,92	114,9	118,1	111,6	0,95
181	T. Autónomos Palestinos	6-11	447	346	48	394	49	86,5	89,1	83,9	0,94	88,1	89,4	86,9	0,97
182	Túnez	6-9	406	368	49	401	49	105,7	104,9	106,4	1,01	98,8	98,6	99,0	1,00
183	Yemen	6-11	3 535	2 303	35	2 950	40	73,3	93,2	52,5	0,56	83,5	98,3	68,0	0,69
Europa Central y Oriental															
184	Albania	6-9	244	287**	48**	253	48	108,2**	108,7**	107,7**	0,99**	103,5	104,6	102,4	0,98
185	Belarrús	6-9	429	632	48	437	48	108,9	109,8	108,0	0,98	101,9	102,6	101,1	0,99
186	Bosnia y Herzegovina	6-9	188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	7-10	332	412	48	333	48	103,4	104,7	102,0	0,97	100,3	101,4	99,1	0,98
188	Croacia	7-10	199	203	49	192	49	95,7	96,4	94,9	0,98	96,5	96,9	96,2	0,99
189	Eslovaquia	6-9	268	317	49	270	48	102,5	103,3	101,8	0,99	100,7	101,5	100,0	0,99
190	Eslovenia	7-10	81	92	48	87	49	97,7	98,2	97,2	0,99	107,8	108,2	107,4	0,99
191	Estonia	7-12	99	127	48	100	48	102,2	104,0	100,4	0,97	100,7	102,5	98,8	0,96
192	Federación de Rusia ⁶	7-9	4 582	6 138	49	5 417	49	100,5	101,0	99,9	0,99	118,2	118,2	118,3	1,00
193	Hungría	7-10	463	503	48	464	48	103,5	104,4	102,5	0,98	100,3	100,9	99,6	0,99
194	la ex R.Y. de Macedonia	7-10	121	130	48	117	48	101,8	102,7	100,8	0,98	96,5	96,4	96,6	1,00
195	Letonia	7-10	110	141	48	103	48	99,1	100,1	98,0	0,98	94,0	95,2	92,7	0,97
196	Lituania	7-10	187	220	48	184	49	101,5	102,3	100,6	0,98	98,1	98,7	97,5	0,99
197	Polonia	7-12	2 998	...	...	2 983	49	...	...	...	...	99,5	99,8	99,2	0,99
198	República Checa	6-10	556	655	49	567	48	104,0	104,5	103,5	0,99	102,0	102,8	101,1	0,98
199	República de Moldova	7-10	251	262	49	215	49	84,3	84,2	84,4	1,00	86,0	86,3	85,7	0,99
200	Rumania	7-10	1 001	1 285	49	991	48	104,3	105,2	103,3	0,98	99,0	100,1	97,9	0,98
201	Serbia y Montenegro ¹	7-10	...	418	49	380V	49V	103,9	104,6	103,1	0,99	98,3V	98,3V	98,3V	1,00V
202	Turquía	6-11	8 647	...	...	7 904**	47**	...	...	...	...	91,4**	94,5**	88,2**	0,93**
203	Ucrania	6-9	2 116	2 200	49	1 961	49	105,7	106,4	105,0	0,99	92,7	92,6	92,7	1,00

	Total	Total	M %	Total	M %	Media ponderada									
I	Mundo	...	648 064	655 343	47	671 359	47	100,5	104,5	96,3	0,92	103,6	106,6	100,4	0,94
II	Países desarrollados	...	67488	70 399	49	67 880	49	102,1	101,8	102,3	1,00	100,6	100,7	100,4	1,00
III	Países en desarrollo	...	567 139	569 072	46	589 291	47	100,3	104,9	95,5	0,91	103,9	107,3	100,3	0,93
IV	Países en transición	...	13 437	15 872	49	14 187	49	100,5	101,1	99,9	0,99	105,6	106,0	105,1	0,99
V	África Subsahariana	...	110 467	81 319	45	100 670	46	80,0	86,8	73,1	0,84	91,1	97,9	84,3	0,86
VI	América del N./Europa Occ.	...	51 542	52 856	49	51 945	49	102,5	102,1	103,0	1,01	100,8	100,9	100,7	1,00
VII	América Latina y el Caribe	...	58 162	78 656	49	69 498	48	121,4	122,9	119,9	0,98	119,5	120,8	118,0	0,98
VIII	Asia Central	...	6 296	6 891	49	6 396	49	98,9	99,5	98,4	0,99	101,6	102,5	100,7	0,98
IX	Asia Meridional y Occidental	...	172 133	158 096	44	175 527	46	94,5	102,9	85,6	0,83	102,0	106,2	97,5	0,92
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	186 616	217 317	48	207 054	48	111,6	112,1	111,0	0,99	110,9	111,7	110,2	0,99
XI	Estados Árabes	...	39 593	34 725	46	37 137	46	89,7	95,7	83,5	0,87	93,8	98,6	88,8	0,90
XII	Europa Central y Oriental	...	23 255	25 484	48	23 133	48	97,3	99,3	95,3	0,96	99,5	100,8	98,1	0,97

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

4. Los niños ingresan en la escuela primaria a los 6 ó 7 años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los 7 años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre 7 y 11 años.

5. En espera de una confirmación de los datos relativos a la población, la TNE de la enseñanza primaria en China correspondiente a 2001 se ha de tomar solamente como elemento de referencia.

6. En los países donde existen por lo menos dos sistemas educativos, los indicadores se han calculado sobre la base del sistema más común o generalizado. La Federación de Rusia cuenta con un sistema de enseñanza primaria de tres grados, que los niños empiezan a cursar a los 7 años. No obstante, existe un sistema paralelo de cuatro grados en el que está escolarizado un tercio de los alumnos de primaria aproximadamente. De ahí el riesgo de que se puedan sobreestimar las tasas brutas de escolarización.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria

		TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)												
País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana														
1	Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6	16,8	17,0	16,6	16,8	16,4	17,4	18,5	17,8	19,3	23,5	22,5	25,0
3	Botswana	7	4,0**	4,6**	3,4**	2,2**	2,5**	1,8**	2,1**	2,6**	1,5**	10,8**	13,1**	8,3**
4	Burkina Faso	6	10,1**	10,2**	10,0**	10,9**	11,0**	10,8**	15,3**	15,5**	15,1**	14,6**	14,4**	14,7**
5	Burundi	6	27,1	26,4	28,0	26,6	26,4	26,8	24,8	24,2	25,6	24,3	23,5	25,2
6	Cabo Verde	6	0,8	0,9	0,6	26,8	30,8	22,3	0,7	0,8	0,6	23,8	27,1	20,4
7	Camerún	6	31,5**	31,9**	31,1**	21,9**	22,7**	21,0**	30,6**	30,9**	30,2**	21,6**	22,1**	20,9**
8	Chad	6	29,4**	29,3**	29,5**	26,3**	26,0**	26,8**	26,1**	25,9**	26,5**	24,2**	23,4**	25,5**
9	Comoras	6	34,5**y	35,3**y	33,5**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	Congo	6	30,0	30,6	29,4	20,3	20,1	20,5	34,3	35,1	33,4	29,5	30,6	28,4
11	Côte d'Ivoire	6	13,3**	14,0**	12,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	5	29,8	29,4	30,3	19,6	19,2	20,1	19,0	18,2	20,0	22,5	21,5	23,7
13	Etiopía	6	20,3**	21,4**	18,9**	8,2**	7,3**	9,5**	6,9**	5,9**	8,4**	9,6**	8,1**	11,7**
14	Gabón	6	48,1**	49,1**	47,0**	33,2**	33,7**	32,6**	37,0**	38,3**	35,6**	24,8**	25,1**	24,5**
15	Gambia	6	14,1**	14,6**	13,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6	8,9**	9,1**	8,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	Guinea	6	22,5	22,3	22,8	17,9	16,9	19,3	19,9	18,8	21,4	20,3	18,7	22,7
18	Guinea Ecuatorial	5	48,1**y	44,6**y	51,7**y	40,2**y	38,1**y	42,2**y	33,6**y	32,8**y	34,4**y	32,5**y	33,0**y	32,0**y
19	Guinea-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	7	8,2**	9,5**	6,9**	7,9**	8,3**	7,6**	8,2**	8,4**	8,0**	9,3**	10,2**	8,4**
21	Lesotho	7	27,1	28,9	24,9	25,1	27,8	22,2	25,5	29,2	21,6	19,7	22,8	16,7
22	Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	41,2	42,4	39,9	31,3	33,0	29,3	33,1	34,4	31,8	26,6	27,1	26,1
24	Malawi	6	17,5	17,9	17,0	17,0	17,3	16,7	15,3	14,4	16,5	12,2	10,8	14,1
25	Malí	6	13,1	12,9	13,3	14,1	13,7	14,7	21,9	21,8	22,0	23,8	22,9	25,0
26	Mauricio	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27	Mozambique	5	25,8	25,4	26,1	25,0	24,7	25,4	25,2	24,5	26,2	22,0	21,1	23,3
28	Namibia	7	15,2	15,9	14,5	11,9**	14,1**	9,6**	11,4**	13,7**	9,1**	13,0**	...	...
29	Níger	6	0,9	0,9	0,8	5,5	5,3	5,7	7,2	7,0	7,7	8,4	8,1	9,0
30	Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	R. Centrafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	R.D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R.U. de Tanzania	7	9,2**	9,2**	9,2**	7,0**	6,9**	7,0**	4,6**	4,4**	4,7**	12,1**	11,4**	12,8**
34	Rwanda	6	19,3	19,6	19,0	14,8	15,2	14,5	15,3	15,4	15,2	17,9	17,6	18,2
35	Santo Tomé y Príncipe	6	32,6y	34,6y	30,2y	28,9y	30,0y	27,7y	23,7y	23,7y	23,6y	18,2y	18,7y	17,7y
36	Senegal	6	10,7	10,7	10,6	12,4	12,4	12,4	12,1	12,1	12,2	14,3	14,1	14,5
37	Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38	Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	9,2**	9,5**	9,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swazilandia	7	18,6	21,1	15,9	15,3	18,4	11,8	17,7	20,9	14,2	15,6	18,0	13,0
42	Togo	6	28,9	29,2	28,6	23,1	22,8	23,4	25,0	24,4	25,8	20,4	19,5	21,4
43	Uganda	7	13,8	14,1	13,4	10,0	10,3	9,8	10,8	10,9	10,6	10,6	10,7	10,5
44	Zambia	7	5,4**	5,5**	5,3**	6,7**	...	...	6,9**	...	...	7,9**	0,7	0,7
45	Zimbabwe	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	4	1,5	1,6	1,4	2,2	2,2	2,1	1,6	1,7	1,5	1,1	1,2	1,0
47	Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	4	1,8**x	2,1**x	1,5**x	1,7**x	1,9**x	1,5**x	1,4**x	1,7**x	1,1**x	1,2**x	1,4**x	1,0**x
49	Bélgica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	6	1,3	1,6	1,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	...
52	Dinamarca	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
53	España	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,1	0,7	0,4	0,4	0,3	0,2	0,3	0,2
56	Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Irlanda	8	1,0	1,1	0,8	2,1	2,4	1,8	1,7	2,0	1,4	0,9	1,0	0,8
59	Islandia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Israel	6	2,2**	3,0**	1,4**	1,1**	1,4**	0,8**	1,2**	1,5**	0,8**	1,2**	1,6**	0,9**
61	Italia	5	0,4y	0,5y	0,3y	0,3y	0,4y	0,2y	0,2y	0,3y	0,2y	0,2y	0,3y	0,1y

TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en%)					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana														
28,9	27,6	31,0	34,6	34,5	34,7	-	-	-	29,5**	29,3**	29,8**	...	...	...
1,4**	1,8**	1,1**	1,1**	1,4**	0,7**	0,1**	0,2**	0,1**	...	...	...	19,9	19,9	20,0
16,7**	15,7**	18,2**	33,9**	33,1**	35,1**	-	-	-	3,1	3,7	2,5	3,2**	4,0**	2,5**
34,9	34,0	36,1	45,3	44,5	46,4	-	-	-	17,7	17,5	18,0	15,1	15,0	15,2
0,8	1,0	0,6	15,3	17,2	13,4	-	-	-	20,3**	20,3**	20,4**	26,5	26,2	26,9
25,6**	26,2**	25,0**	22,8**	24,7**	20,6**	-	-	-	11,6**	12,8**	10,3**	13,4	15,5	11,2
20,1**	19,3**	21,7**	23,3	23,8	22,0	-	-	-	26,7**	26,8**	26,5**	25,8	26,4	25,1
...	...	...	29,5**y	32,4**y	26,1**y	-	-	-	25,9	25,7	26,3	25,3**	24,8**	25,9**
27,3	28,0	26,6	12,6	13,5	11,7	-	-	-	26,0	26,4	25,5	28,0**	29,3**	26,3**
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	27,8	28,4	27,2
16,1	15,1	17,3	-	-	-	-	-	-	23,7	22,8**	24,9**	17,6*	17,5*	17,7*
9,3**	7,3**	12,5**	5,6**	4,5**	7,6**	-	-	-	19,4	18,2	20,8	20,7	20,1	21,5
27,7**	27,4**	28,0**	19,3**	19,0**	19,6**	-	-	-	10,6	9,8	11,9	10,6**	10,1**	11,2**
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	34,4**	35,1**	33,7**
...	...	...	...	...	...	-	-	-	10,6	10,7	10,5	...	...	...
...	...	...	...	...	...	-	-	-	4,2	4,3	4,1	5,9**	6,1**	5,7**
21,9	20,6	23,9	32,4	31,5	34,1	-	-	-	26,2	25,5	27,4	20,3	19,8	21,0
33,5**y	32,0**y	35,0**y	-	-	-	-	-	-	...	...	...	40,5 ^z	38,1 ^z	43,0 ^z
...	...	...	...	...	...	-	-	-	24,0**	23,6**	24,5**	...	...	...
9,6**	...	...	8,2**	...	...	11,1**	...	...	...	...	...	9,2**	9,7**	8,7**
14,7	17,1	12,6	12,6	13,9	11,6	11,9	11,4	12,2	20,3	23,3	17,4	21,2	23,8	18,6
...	-	-	-
31,1	31,1	31,1	-	-	-	-	-	-	28,3**	29,2**	27,4**	29,3	30,3	28,3
9,6	8,3	11,6	9,9	8,7	11,5	-	-	-	14,6	14,6	14,6	15,6	15,7	15,5
28,9	28,2	30,0	29,9	29,3	30,9	-	-	-	17,4	17,2	17,7	19,8	19,6	20,0
-	-	-	22,6	25,0	19,9	-	-	-	3,6	3,9	3,3	4,7	5,3	4,0
21,3	20,1	23,2	-	-	-	-	-	-	23,8**	23,3**	24,4**	23,2	22,9	23,6
18,7**	...	...	11,3**	...	...	10,2**	...	...	12,1	13,6	10,6	13,1**	14,6**	11,5**
12,5	11,9	13,4	27,9	27,3	28,7	-	-	-	12,2	12,4	11,8	7,3	7,2	7,5
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	2,6	2,5	2,6
...	-	-	-
...	-	-	-
0,4**	0,5**	0,3**	0,7**	0,7**	0,7**	0,01**	0,01**	0,00**	2,9	2,9	3,0	5,5**	5,4**	5,6**
19,8	19,2	20,4	20,8	20,4	21,1	-	-	-	29,1	29,2	29,0	16,5	16,7	16,4
18,5**y	18,9**y	18,2**y	35,6**y	37,1**y	34,1**y	-	-	-	30,7	32,6	28,7	25,8**z	27,0**z	24,5**z
16,0	15,6	16,5	27,9	27,4	28,5	-	-	-	14,4	14,5**	14,2**	13,8	13,9	13,6
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	...	...	...	...	...	-	-	-	8,0*	9,0*	6,9*	7,4	8,5	6,3
14,0	15,3	12,7	13,3	14,2	12,5	8,5	9,0	8,0	15,3	17,7	12,8	15,5	17,5	13,2
21,5	20,6	22,7	19,0	17,6	21,0	-	-	-	31,2	30,9	31,6	23,7	23,2	24,3
10,5	10,4	10,7	11,0	10,8	11,1	8,9	9,7	7,8	...	...	...	10,5	10,8	10,3
7,9**	...	...	9,0**	...	...	...	...	...	5,8	6,1	5,6	7,6	8,0	7,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
América del Norte y Europa Occidental														
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,7	1,9	1,5	1,6	1,7	1,5
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	1,8	1,3	...	...	...
...	-	-	-
...	-	-	-
0,01	0,04	0,02	0,1	0,1	0,1	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	-	-	-	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,3
...	...	...	-	-	-	-	-	-	4,2	4,2**	4,2**	...	...	...
...	-	-	-
0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,8	0,6	0,6	0,6	1,8	2,1	1,6	1,1	1,2	0,9
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1,5**	1,8**	1,0**	1,0**	1,2**	0,8**	-	-	-	...	...	...	1,8	2,2	1,3
0,3y	0,4y	0,3y	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2

TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en%)					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
4,1**y	5,2**y	2,9**y	0,4**y	0,5**y	0,4**y	-	-	-	...	...	...	4,5**z	5,4**z	3,6**z
0,7	0,8	0,5	9,0	9,9	7,9	-	-	-	2,1	2,4	1,8	2,4	2,6	2,1
...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	...	...	2,1x	2,1x	2,1x	-	-	-	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	-	-	-	1,8	1,9	1,6	1,6	1,8	1,5
									América Latina y el Caribe					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,3	0,8**	1,0**	0,6**
...
...	...	...	...	...	...	-	-	-	12,0**	14,5**	9,3**	12,6**	15,6**	9,6**
4,3	5,2	3,3	3,6	4,5	2,7	-	-	-	5,3	6,2	4,3	5,9	7,0	4,8
7,7	8,8	6,6	3,5	3,9	3,2	-	-	-	7,7	9,5	5,9	9,0	10,3	7,5
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
...	...	...	8,8**	...	...	-	-	-	9,7	10,8	8,4	9,4**	11,0**	7,7**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1,9	2,0	1,7	3,8	4,4	3,2	-	-	-	6,5	6,9	6,2	2,1	2,3	1,9
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	20,6	23,0**	18,1**
2,4	3,1	1,6	2,2	2,9	1,5	-	-	-	3,2	3,8	2,6	2,0	2,4	1,5
3,1	3,5	2,6	-	-	-	-	-	-	4,6	5,0	4,2	6,6	7,3	5,9
6,3	7,4	5,1	0,6	0,7	0,6	-	-	-	8,7**	9,6**	7,7**	7,5	8,5	6,3
0,8	1,1	0,5	0,3	0,4	0,2	-	-	-	1,9	2,6	1,1	0,8	1,1	0,5
0,9	1,1	0,6	1,1	1,7	0,3	6,9	8,9	4,7	3,6	3,8	3,5	3,8	5,0	2,5
0,9	1,1	0,8	0,5	0,6	0,4	-	-	-	2,7	3,0	2,4	2,0	2,3	1,8
3,3	4,0	2,6	3,0	3,7	2,4	-	-	-	7,5	8,3	6,7	7,0	7,8	6,1
1,4	...	...	2,1	...	...	4,0	...	...	...	...	...	2,7	3,3	2,1
5,1	5,6	4,4	1,8	2,1	1,5	-	-	-	14,9**	15,8**	13,8**	14,1	14,8	13,4
1,1x	1,4x	0,8x	1,3x	1,4x	1,1x	-	-	-	3,1	3,6	2,5	1,6y	1,9y	1,3y
...	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
4,3	5,4	3,2	18,0	20,0	15,7	-	-	-	...	...	...	9,7	10,9	8,5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3**	4,3**	4,2**	4,4	4,6	4,2
1,0	...	...	6,2	...	...	-	-	-	...	...	...	2,8	...	...
3,1	3,9	2,3	0,5	0,6	0,4	-	-	-	6,6	7,6	5,5	5,1	6,1	4,1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	...	-	17,0**	18,0**	15,7**
5,5	6,6	4,4	3,1	4,0	2,3	-	-	-	8,1	9,0	7,2	8,9	10,1	7,7
2,6	3,3	1,9	1,0	1,3	0,8	-	-	-	...	...	...	5,4	6,4	4,4
3,4**	4,1**	2,6**	1,7**	2,1**	1,2**	-	-	-	9,0**	10,4**	7,6**	7,6	8,8	6,3
8,1	8,4	7,8	3,9	4,1	3,8	-	-	-	9,8	10,0	9,5	9,9	10,2	9,7
5,5**	...	...	4,3**	...	...	-	-	-	4,1**	4,5**	3,7**	5,9**	7,1**	4,6**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11,2	...	...	12,2	...	...	18,3	...	...	...	...	...	10,0	12,0	7,8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4**	2,8**	2,0**	2,7	3,4	1,9
...
1,9**y	2,1**y	1,7**y	3,7**y	3,9**y	3,5**y	9,0**y	8,2**y	9,8**y	4,7	4,9	4,4	5,0	5,9	4,0
5,0	6,1	3,8	2,2	2,6	1,8	-	-	-	8,4	9,9	6,9	8,4	9,7	6,9
4,6	5,7	3,4	1,8	2,3	1,2	-	-	-	6,7**	8,1**	5,2**	7,5	9,1	5,8
									Asia Central					
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,1	0,1	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,3
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,5**	0,2**	0,2	0,2	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	...	...	0,1	0,2	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,4	0,2	0,1	0,2	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,0	0,8	0,6	0,7	0,6
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5**	0,6**	0,3	0,3**	0,3**
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Cuadro 6 (continuación)

		TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)												
País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	6,4	6,6	6,3	5,5	5,6	5,3	7,8	7,4	8,2	6,1	6,3	5,8
124	Bhután	7	14,8Y	15,5Y	14,0Y	13,7Y	14,4Y	12,9Y	14,0Y	14,8Y	13,1Y	11,5Y	12,5Y	10,4Y
125	India	5	3,9	3,6	4,3	2,8	2,6	3,1	4,2	4,0	4,6	4,4	4,4	4,6
126	Irán, República Islámica del	5	5,5**	6,5**	4,4**	3,4**	...	...	2,3**	...	...	2,3**	...	...
127	Maldivas	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
128	Nepal	5	36,8	36,9	36,6	17,2	16,4	18,3	13,7	13,6	13,9	14,0	13,6	14,6
129	Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	0,4**	0,5**	0,4**	0,7**	0,7**	0,6**	0,8**	0,9**	0,7**	0,9**	1,1**	0,8**
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
133	Camboya	6	17,9	18,5	17,1	11,0	11,9	9,9	8,0	9,0	6,8	5,5	6,2	4,6
134	China	5	1,4	1,6**	1,3**	0,2	0,2**	0,1**	0,1	0,2**	0,1**	0,1	0,1**	0,1**
135	Fiji	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
136	Filipinas	6	4,6	5,5	3,7	2,4	3,2	1,6	1,7	2,3	1,1	1,2	1,7	0,7
137	Indonesia	6	7,5	7,4	7,7	4,6	4,6	4,7	3,9	3,9	3,9	3,0	3,0	3,0
138	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
140	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	6	3,3	3,6	3,0	3,6	4,1	3,0	5,8	7,5	3,9	8,3	10,7	5,5
144	Malasia	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
145	Micronesia (Estados Fed. de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
149	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
151	Papua Nueva Guinea	6	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
152	R.D.P. Lao	5	34,7	35,2	34,2	20,0	21,7	17,8	13,2	14,6	11,5	8,3	9,8	6,6
153	R.P.D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	6	0,4	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
155	Samoa	6	2,6Y	3,0Y	2,2Y	0,7Y	1,1Y	0,4Y	0,4Y	0,4Y	0,5Y	0,6Y	0,9Y	0,4Y
156	Singapur	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
161	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	10,6Y	11,8Y	9,3Y	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	5,4**	6,2**	4,4**	2,6**	3,0**	2,1**	1,7**	2,0**	1,3**	1,6**	1,9**	1,2**
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6	7,7	9,9	5,4	4,9	7,3	2,2	5,3	7,8	2,5	4,2	5,3	3,2
165	Argelia	6	10,9	12,3	9,3	9,8	11,6	7,7	9,5	11,9	6,7	10,9	13,6	7,9
166	Bahrein	6	0,4**	0,4**	0,4**	3,4**	3,2**	3,5**	3,1**	3,4**	2,8**	4,2**	4,7**	3,7**
167	Djibuti	6	2,5**	2,7**	2,4**	16,8**	16,2**	17,6**	...	...	...	...	...	...
168	Egipto	5	-	-	-	3,1**	3,8**	2,4**	3,7**	4,6**	2,7**	5,8**	7,2**	4,3**
169	Emiratos Árabes Unidos	5	2,8	2,9	2,7	2,4	2,6	2,2	2,1	2,3	1,9	3,1	4,3	1,8
170	Iraq	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,5	0,4	0,5
173	Kuwait	4	3,7	3,8	3,5	1,9	1,9	1,9	3,1	3,6	2,6	1,6	1,9	1,3
174	Libano	6	4,7	5,5	3,8	6,3	7,6	4,9	6,7	8,2	5,1	18,8	21,7	15,6
175	Marruecos	6	17,2	18,2	16,1	14,9	16,6	12,9	15,4	17,7	12,8	12,4	14,8	9,4
176	Mauritania	6	13,7	13,2	14,2	15,2	14,9	15,6	16,1	16,0	16,3	14,9	14,4	15,3
177	Omán	6	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	1,2	1,5	0,9
178	Qatar	6	3,0**	3,4**	2,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	6	12,9	14,0	11,8	8,9	10,1	7,5	5,8	6,6	4,8	4,2	5,1	3,2

TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002
 (en %)

REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS
 (en%)

	Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1998/1999						2002/2003					
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
Asia Meridional y Occidental																					
...	122		
5,0	6,1	4,0	-	-	-	-	-	-	6,7	6,9	6,5	6,2	6,5	6,0	123						
15,0 ^y	15,6 ^y	14,4 ^y	11,9 ^y	11,6 ^y	12,2 ^y	11,8 ^y	11,0 ^y	12,8 ^y	13,0	13,8	12,1	12,9**	13,5**	12,3**	124						
4,6	4,5	4,7	-	-	-	-	-	-	4,0	4,0	4,1	3,6	3,6	3,6	125						
1,1**	...	...	-	-	-	-	-	-	...	...	...	3,0**	3,6**	2,5**	126	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	-	-	-	127			
11,0	10,9	11,1	-	-	-	-	-	-	24,5**	23,8**	25,5**	21,7	21,6	21,8	128						
...	...	...	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	129
1,0**	1,3**	0,8**	-	-	-	-	-	-	5,1	6,0	4,2	0,8**	0,9**	0,7**	130						
Asia Oriental y el Pacífico																					
...	131			
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	132			
3,7	4,2	3,0	1,9	2,0	1,7	-	-	-	24,6**	25,5**	23,5**	10,1	10,8	9,3	133						
0,1	0,1**	0,1**	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,3	0,4	0,3	134			
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	135			
1,0	1,4	0,5	0,5	0,7	0,3	-	-	-	1,9	2,4	1,4	2,1	2,7	1,4	136						
2,1	2,1	2,1	0,3	0,3	0,3	-	-	-	...	...	...	3,8	3,8	3,8	137			
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,6	0,9**	0,2**	...	...	...	138
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	139			
...	-	-	-	140			
...	-	-	-	141			
...	-	-	-	142			
...	...	...	...	...	...	-	-	-	6,3	7,3	5,1	7,1	8,9	5,1	143	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	144			
...	-	-	-	145			
0,3	0,3	0,3	-	-	-	-	-	-	1,7	1,7**	1,7**	0,7	0,7	0,7	146						
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,7**	0,9**	0,5**	...	...	...	147
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	148			
...	-	-	-	149			
-y	-y	-y	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	150			
-y	-y	-y	-y	-y	-y	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	151			
5,3	6,4	4,0	-	-	-	-	-	-	20,9	22,4	19,1	19,8	21,0	18,4	152						
-	-	-	-	-	-	-	-	-	153			
0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	-	-	-	-	-	-	0,2	0,2	0,2	154						
0,6 ^y	...	...	0,3 ^y	...	...	-	-	-	1,7	2,4**	0,9**	0,9 ^z	1,1 ^z	0,7 ^z	155		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	156			
...	...	...	...	...	...	-	-	-	3,5	3,4	3,5	...	...	...	157
...	-	-	-	158			
...	-	-	-	159			
-	-	-	28,5**	31,0**	25,4**	-	-	-	7,4	7,9	6,9	6,2 ^z	6,9 ^z	5,4 ^z	160						
...	...	...	...	...	...	-	-	-	6,5**	7,4**	5,4**	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	-	-	-	10,9**	11,5**	10,2**	6,7 ^z	7,5 ^z	5,9 ^z	162	
0,2**	0,2**	0,2**	-	-	-	-	-	-	3,8	4,2	3,2	2,4**	2,8**	1,9**	163						
Estados Árabes																					
4,6	6,0	3,2	1,9	2,5	1,3	-	-	-	5,4	6,6	4,2	4,8	6,5	3,0	164						
11,2	14,0	8,0	15,9	19,0	12,4	-	-	-	11,9	14,6	8,7	11,6	14,1	8,8	165						
3,9**	4,4**	3,4**	2,5**	3,4**	1,4**	-	-	-	3,8	4,6	3,1	2,9	3,2	2,5	166						
...	...	...	...	...	...	-	-	-	16,6	16,7**	16,4**	18,0	17,4	18,7	167	
9,6**	11,8**	7,2**	-	-	-	-	-	-	6,0**	7,1**	4,6**	4,5**	5,6**	3,3**	168						
3,1	4,2	2,0	-	-	-	-	-	-	3,5	4,4	2,5	2,6	3,2	2,1	169						
...	...	...	...	...	...	-	-	-	10,0	10,7	9,2	...	...	...	170
...	-	-	-	171			
0,9	1,0	0,9	1,0	1,1	1,0	-	-	-	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,4	172						
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,3	3,4	3,1	2,5	2,8	2,3	173						
9,7	11,2	8,1	9,5	10,9	8,1	-	-	-	9,1	10,5	7,7	9,7	11,4	7,9	174						
10,6	13,0	7,6	9,4	11,5	6,7	-	-	-	12,4	14,1	10,2	13,7	15,6	11,5	175						
11,8	11,5	12,2	28,1	26,2	30,1	-	-	-	...	...	...	15,2	14,8	15,5	176			
1,0	1,3	0,7	0,7	0,8	0,6	-	-	-	8,0	9,5	6,4	0,5	0,7	0,4	177						
...	...	...	4,6**	7,0**	2,0**	-	-	-	2,7**	3,5**	1,9**	...	...	...	178	
3,3	3,8	2,7	3,7	4,2	3,2	-	-	-	6,5	7,2	5,6	6,8	7,6	5,8	179						

Cuadro 6 (continuación)

		TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)												
País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
		180	Sudán	6	5,3	4,6	6,2	4,7	3,9	5,6	4,8	4,6	5,0	5,7	5,4	6,0
181	T. Autónomos Palestinos	4	0,8	0,6	1,0	1,2	1,3	1,2	0,4	0,4	0,4	2,4	2,6	2,3
182	Túnez	6	0,2	0,2	0,2	10,2	11,7	8,6	11,1	13,1	8,9	9,5	11,5	7,4
183	Yemen	6	3,6	3,8	3,5	4,1	4,2	4,0	4,9	5,2	4,3	5,5	6,0	4,7
Europa Central y Oriental														
184	Albania	4	5,2 ^x	5,6 ^x	4,7 ^x	4,2 ^x	5,0 ^x	3,3 ^x	3,0 ^x	3,4 ^x	2,7 ^x	3,3 ^x	3,8 ^x	2,8 ^x
185	Belarrús	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
186	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	4	1,0	1,1	0,8	3,2	3,7	2,6	2,1	2,4	1,7	2,5	2,8	2,2
188	Croacia	4	0,9	1,0	0,8	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
189	Eslovaquia	4	4,6	4,9	4,2	2,1	2,3	1,9	1,4	1,6	1,2	1,5	1,7	1,3
190	Eslovenia	4	0,9	1,0	0,7	0,6	0,7	0,4	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,4
191	Estonia	6	1,4	1,6	1,2	0,9	1,3	0,6	1,7	2,3	1,0	2,0	2,7	1,1
192	Federación de Rusia	3	0,9	...	...	0,7	...	...	0,6	...	...	...	...	...
193	Hungría	4	4,8	5,5	4,0	2,0	2,3	1,7	1,5	1,8	1,1	1,3	1,7	1,0
194	la ex R.Y. de Macedonia	4	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1
195	Letonia	4	3,7	4,9	2,5	1,4	1,8	0,9	1,1	1,4	0,7	1,0	1,4	0,7
196	Lituania	4	1,3	1,6	1,0	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,2	0,4	0,6	0,2
197	Polonia	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,7	...	...
198	República Checa	5	1,6	1,8	1,5	1,0	1,2	0,8	0,8	0,9	0,7	0,9	1,1	0,8
199	República de Moldova	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4
200	Rumania	4	4,9	5,6	4,2	1,9	2,4	1,4	1,7	2,1	1,3	2,0	2,4	1,6
201	Serbia y Montenegro	4	1,4 ^{**x}	1,4 ^{**x}	1,4 ^{**x}	1,3 ^{**x}	1,3 ^{**x}	1,3 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,8 ^{**x}	0,7 ^{**x}	0,6 ^{**x}	0,7 ^{**x}
202	Turquía	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ucrania	4	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1 ^{**}	0,1 ^{**}	0,1	0,1	0,1	...	...	...

I	Mundo ²	...	4,0	4,6	3,4	2,6	2,7	2,6	2,1	2,5	1,6	2,7	3,0	2,5
II	Países desarrollados	...	1,0	1,1	0,8	0,9	1,1	0,7	0,7	0,6	0,7	0,7	...	...
III	Países en desarrollo	...	7,6	8,7	6,5	5,4	7,4	3,3	5,4	6,0	4,8	5,4	6,3	4,5
IV	Países en transición	...	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1
V	África Subsahariana	...	16,8	17,0	15,9	15,3	18,4	11,8	15,3	14,4	16,5	17,9	17,6	18,2
VI	América del N./Europa Occ.	...	0,8	1,0	0,8	0,5	0,6	0,4	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2
VII	América Latina y el Caribe	...	8,1	9,3	6,8	5,0	...	...	5,2	5,7	4,7	4,1	4,7	3,5
VIII	Asia Central	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1
IX	Asia Meridional y Occidental	...	5,9	6,5	5,3	4,5	...	...	6,0	5,7	6,4	5,3	5,3	5,2
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	0,6	0,6	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
XI	Estados Árabes	...	3,7	3,8	3,5	4,7	3,9	5,6	4,9	5,2	4,3	5,5	6,0	4,7
XII	Europa Central y Orienta	...	1,1	1,4	0,9	0,8	...	...	0,7	...	...	0,8	...	...

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.
2. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita referentes a las tasas de repetición por grado corresponden a 2002/2003 y los referentes a los repetidores en todos los grados a 2003/2004.

x) Los datos corresponden a 1999/2000.
y) Los datos corresponden a 2000/2001.
z) Los datos corresponden a 2001/2002.

TASAS DE REPETICIÓN EN PRIMARIA POR GRADO EN 2001/2002 (en %)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en%)					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1998/1999			2002/2003		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
6,0	5,8	6,2	5,8	5,7	6,0	-	-	-	...	...	...	5,1	4,7	5,5
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,2	2,0	1,2	1,2	1,2
12,1	14,2	9,7	8,0	9,6	6,3	-	-	-	18,3	20,0	16,4	9,2	10,8	7,3
5,4	6,0	4,3	4,6	5,2	3,5	-	-	-	10,6	11,7*	8,7*	4,3	4,8	3,7
Europa Central y Oriental														
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,9**	4,6**	3,3**	2,8	3,2	2,4
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,2
...	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,7	2,7	2,3	2,6	1,9
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,3	2,6	2,0	2,5	2,7	2,2
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,0	1,3	0,7	0,6	0,7	0,4
2,3	3,6	1,0	3,5	5,4	1,3	-	-	-	2,5	3,5	1,4	2,3	3,3	1,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	...	...	0,8	...	...
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	2,1	2,2	2,4	2,9	2,0
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,7**	1,3**	1,9	2,5	1,3
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,4
0,8	...	...	0,6	...	...	-	-	-	1,2	...	...	0,6	...	...
0,9	1,1	0,6	-	-	-	-	-	-	1,2	1,5	1,0	1,1	1,3	0,9
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	0,9**	0,9**	0,4	0,4	0,4
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	4,1	2,6	2,8	3,3	2,2
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	1,0 ^y	1,0** ^y	1,0** ^y
...	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,8	...	...	0,1	0,2	0,1
1,4	...	...	1,1	1,4	0,7	-	-	-	3,6	3,8	3,5	3,0	3,4	2,5
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	1,5	1,0	0,8	0,9	0,7
4,1	4,2	4,1	3,5	3,9	3,2	-	-	-	6,5	7,1	5,8	6,2	6,5	6,0
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1
16,1	15,1	17,3	17,1	17,4	17,2	-	-	-	17,4	17,5	17,4	15,6	16,7	15,5
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2
2,8	3,4	2,2	1,8	2,2	1,4	-	-	-	4,7	4,9	4,4	5,6	6,7	4,5
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,1
4,8	5,3	4,4	...	...	...	-	-	-	6,7	6,9	6,5	4,9	5,0	4,8
-	-	-	...	...	...	-	-	-	1,2	1,3	0,7	0,3	0,4	0,3
5,7	6,0	5,2	4,6	7,0	2,0	-	-	-	6,5	7,2	5,6	4,8	5,6	3,7
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	...	...	0,9	...	...

Cuadro 7

Eficacia interna: supervivencia en la enseñanza primaria y transición a la enseñanza secundaria

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana													
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6	...	...	...	41,4	38,5	45,7	...	...	...	68,3	70,3	65,6
Botswana	7	17,7	21,9	13,1	19,1**	23,1**	14,8**	87,6	84,2	91,1	87,6**	84,9**	90,5**
Burkina Faso	6	39,1	40,6	36,7	40,5**	42,5**	37,6**	68,3	66,9	70,4	66,2**	64,9**	68,2**
Burundi	6	...	...	...	37,6	38,9	35,9	...	...	...	67,5	65,8	69,7
Cabo Verde	6	...	...	...	15,2	14,3	16,3	...	...	...	88,0	87,6	88,2
Camerún	6	22,3**	...	...	41,2**	40,4**	42,1**	80,7**	...	...	63,7**	63,9**	63,5**
Chad	6	53,2	49,8	59,1	67,3**	60,5**	76,7**	55,1	58,1	50,0	44,3**	50,8**	35,4**
Comoras	6	...	...	...	34,5**x	...	...	...	...	...	71,7**x	69,1**x	74,8**x
Congo	6	...	...	...	44,6	44,7	44,6	...	...	...	66,3	65,4	67,2
Côte d'Ivoire	6	38,1	33,3	44,4	14,4**x	12,2**x	17,8**x	69,1	72,6	64,6	87,6**x	88,3**x	86,7**x
Eritrea	5	4,7	2,5	7,2	13,7	10,5	17,9	95,3	97,5	92,8	86,3	89,5	82,1
Etiopía	6	50,6	51,6	48,5	46,7**	45,6**	47,9**	55,8	55,2	57,0	61,5**	63,0**	59,7**
Gabón	6	...	...	...	44,5**	46,3**	42,6**	...	...	...	69,3**	67,9**	70,7**
Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	...	...	...	40,0	44,7	34,7	...	...	...	63,3	61,8	64,7
Guinea	6	22,1	15,9	31,4	28,6	22,8	35,8	86,9	92,5	79,1	79,7	85,4	72,7
Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	70,5**y	66,4**y	75,0**y	...	...	...	29,5**y	33,6**y	25,0**y
Guinea-Bissau	6	72,5**	69,5**	76,6**	...	...	...	38,1**	41,2**	33,8**	...	...	...
Kenya	7	...	...	...	43,8**	...	...	...	...	...	59,0**	60,9**	57,2**
Lesotho	7	46,1	53,9	38,3	41,3	50,1	32,2	68,9	61,7	76,1	73,0	65,8	80,5
Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	48,9	49,3	48,4	47,1	47,6	46,6	51,1	50,7	51,6	52,9	52,4	53,4
Malawi	6	62,4	59,9**	64,9**	78,2	83,4	69,1	44,1	49,5**	38,8**	32,8	29,2	38,1
Malí	6	34,4**	32,5**	37,2**	34,5	30,0	40,3	78,3**	79,2**	77,1**	74,6	77,9	70,5
Mauricio	6	0,7	1,4	...	2,4	3,8	0,9	99,4	98,9	100,0	98,9	98,2	99,5
Mozambique	5	58,2	54,8	62,5	50,8	47,3	55,1	41,8	45,2	37,5	49,2	52,7	44,9
Namibia	7	28,0	31,9	23,9	14,1**	...	...	83,4	79,8	87,1	94,7**	...	...
Níger	6	...	...	...	33,9	33,2	35,1	...	...	...	69,1	70,5	67,2
Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centroafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.U. de Tanzania	7	26,7	29,5	23,8	26,1**	26,0**	26,1**	80,9	78,6	83,3	82,0**	81,6**	82,5**
Rwanda	6	69,8	...	...	63,4	64,0	62,8	45,4	...	...	46,6	44,9	48,3
Santo Tomé y Príncipe	6	...	...	...	42,3**y	48,5**y	35,8**y	...	...	...	61,5**y	58,3**y	64,7**y
Senegal	6	...	...	...	28,6	25,7	31,7	...	...	...	80,0	82,6	77,2
Seychelles	6	...	...	...	1,3	...	2,6	100,0	...	...	99,3	100,0	98,6
Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7	32,4*	34,1*	30,8*	42,6x	41,5x	43,7x	75,9*	75,1*	76,7*	64,8x	65,2x	64,2x
Swazilandia	7	39,7	51,6	24,6	42,7	39,8	45,8	81,5	76,0	87,1	73,2	77,1	69,2
Togo	6	...	...	...	38,3	32,7	44,8	...	...	...	68,6	72,6	64,1
Uganda	7	...	...	...	59,3	58,6	60,1	...	...	...	63,6	62,9	64,4
Zambia	7	36,4	28,7	43,9	12,5**	...	...	78,2	83,5	73,0	76,7**y	78,7**y	74,8**y
Zimbabwe	7	...	...	...	37,9**	38,4**	37,5**	...	...	...	69,7**	68,2**	71,2**
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	4	0,5	0,8	0,2	1,0	1,6	0,4	...	...	...	...	...	...
Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	...	...	...	6,1**x	7,5**x	4,7**x	...	...	...	...	...	...
Bélgica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	4,0	5,3	2,6	...	...	...	96,1	94,8	97,4	99,3	98,6	100,0
Dinamarca	6	...	...	...	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...
España	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6	0,1	...	0,2	...	...	...	99,8	100,0	99,7	99,9	99,8	100,0
Francia	5	2,0	1,6**	2,5**	...	...	...	98,0	98,4**	97,5**	...	...	...
Grecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	8	...	...	...	...	...	...	95,1	93,7	96,6	99,2	98,4	100,0
Islandia	7	...	...	...	0,4	...	...	99,8	100,0	99,7	99,7	100,0	99,4
Israel	6	...	...	...	18,7**	18,3**	19,2**	...	...	...	85,2**	85,7**	84,7**
Italia	5	3,4	...	...	3,5y	4,0y	3,0y	96,6	...	...	96,5y	96,0y	97,0y

TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						País o territorio
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	58,6	61,5	54,3	...	...	...	51,1	51,1	51,0	Benin
82,3	78,1	86,9	80,9**	76,9**	85,2**	95,8	95,2	96,4	93,9**	93,6**	94,3**	Botswana
60,9	59,4	63,3	59,5**	57,5**	62,4**	38,4	38,9	37,8	39,9**	40,7**	38,7**	Burkina Faso
...	...	...	62,4	61,1	64,1	...	...	...	32,3**y	...	...	Burundi
...	...	...	84,8	85,7	83,7	...	...	...	72,2	68,3	76,2	Cabo Verde
77,7**	...	...	58,8**	59,6**	57,9**	...	...	...	26,7x	27,8x	25,4x	Camerún
46,8	50,2	40,9	32,7**	39,5**	23,3**	47,2	48,4	43,8	43,8**x	45,6**x	39,0**x	Chad
...	...	...	65,5**x	...	...	...	...	...	58,2**	57,0**	59,6**	Comoras
...	...	...	55,4	55,3	55,4	...	...	...	60,0	73,6	46,0	Congo
61,9	66,7	55,6	85,6**x	87,8**x	82,2**x	35,2	39,5	28,3	39,7y	41,9y	36,3y	Côte d'Ivoire
95,3	97,5	92,8	86,3	89,5	82,1	84,5	86,9	81,5	82,8	86,7	77,6	Eritrea
49,4	48,4	51,5	53,3**	54,4**	52,1**	92,1	91,5	93,1	93,7**	95,0**	91,4**	Etiopía
...	...	...	55,5**	53,7**	57,4**	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	83,5	84,2	82,7	78,5**y	77,5**y	79,8**y	Gambia
...	...	...	60,0	55,3	65,3	92,6	92,1	93,3	91,0**	96,5**	85,5**	Ghana
77,9	84,1	68,6	71,4	77,2	64,2	51,5	52,6	48,9	47,7	48,8	45,5	Guinea
...	...	...	29,5**y	33,6**y	25,0**y	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
27,5**	30,5**	23,4**	...	...	...	62,9**	65,5**	58,4**	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	56,2**	...	...	69,6	72,1	67,2	72,5**	74,6**	70,4**	Kenya
53,9	46,1	61,7	58,7	49,9	67,8	53,8	55,7	52,6	66,9	67,0	66,7	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
51,1	50,7	51,6	52,9	52,4	53,4	47,5	48,8	46,2	44,6	45,6	43,7	Madagascar
37,6	40,1**	35,1**	21,8	16,6	30,9	80,3	82,6**	77,7**	...	...	...	Malawi
65,6**	67,5**	62,8**	65,5	70,0	59,7	52,7**	53,1**	52,1**	54,2	56,5	50,6	Malí
99,3	98,6	100,0	97,6	96,2	99,1	...	...	...	62,7	57,4	68,4	Mauricio
41,8	45,2	37,5	49,2	52,7	44,9	50,9	50,0	52,4	58,6	58,7	58,4	Mozambique
72,0	68,1	76,1	85,9**	...	...	82,1	80,9	83,3	83,3**	81,2**	85,2**	Namibia
...	...	...	66,1	66,8	64,9	29,6	30,0	28,9	42,1	43,1	40,6	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.D. del Congo
73,3	70,5	76,2	73,9**	74,0**	73,9**	17,2**	17,9**	16,5**	18,8**	19,8**	17,9**	R. U. de Tanzania
30,2	...	...	36,6	36,0	37,2	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	57,7**y	51,5**y	64,2**y	...	...	...	64,5**y	66,4**y	62,6**y	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	71,4	74,3	68,3	35,0	36,1**	33,5**	40,1	41,5	38,2	Senegal
100,0	...	...	98,7	100,0	97,4	98,6	100,0	97,2	99,0	98,9	99,1	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
67,6*	65,9*	69,2*	57,4x	58,5x	56,3x	92,7**	...	...	91,9x	90,7x	93,0x	Sudáfrica
60,3	48,4	75,4	57,3	60,2	54,2	81,3	80,2	82,4	78,1	76,6	79,6	Swazilandia
...	...	...	61,7	67,3	55,2	...	...	...	62,5	65,7	57,8	Togo
...	...	...	40,7	41,4	39,9	23,8	22,9	25,2	42,2	40,7	44,1	Uganda
63,6	71,3	56,1	65,2**y	68,7**y	61,7**y	31,2**	30,8**	31,7**	54,5**	53,5**	55,6**	Zambia
...	...	...	62,1**	61,6**	62,5**	...	...	...	69,7**	69,3**	70,2**	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental												
99,5	99,2	99,8	99,0	98,4	99,6	99,6	99,6	99,6	99,7y	100,0y	99,4y	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	94,2	93,4	95,1	Andorra
...	...	...	93,9**x	92,5**x	95,3**x	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
96,0	94,7	97,4	...	...	...	99,8	99,7	100,0	99,4	99,8	98,9	Chipre
...	...	...	...	...	...	99,9	99,9	100,0	99,6	100,0	99,1	Dinamarca
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	...	...	99,7	99,5	100,0	99,9	100,0	99,8	Finlandia
98,0	98,4**	97,5**	...	...	...	98,7**	99,1**	98,3**	98,9x	...	...	Francia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	99,0	98,1	100,0	100,0	...	...	Irlanda
...	...	...	99,6	...	...	99,8	100,0	99,5	99,6	99,2	100,0	Islandia
...	...	...	81,3**	81,7**	80,8**	...	...	...	69,2**	69,1**	69,3**	Israel
96,6	...	...	96,5y	96,0y	97,0y	96,6	93,4	100,0	99,9	100,0	99,8	Italia

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Luxemburgo	6	...	...	...	12,4** ^y	13,2** ^y	11,7** ^y	...	...	...	99,0** ^y	99,2** ^y	98,7** ^y
Malta	6	—	...	...	1,0	1,4	0,5	99,4	100,0	98,8	99,3	98,8	99,9
Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	7	...	...	...	0,6	—	1,3	...	...	...	99,5	100,0	99,1
Países Bajos	6	0,2	—	0,5	...	...	...	99,9	99,8	100,0	99,8	99,7	100,0
Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
Anguila	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	16,9 ^y	...	...	...	...	...	88,5 ^y	...	...
Argentina	6	7,7	9,5	5,8	10,1	11,7	8,4	94,7	93,3	96,1	92,2	91,1	93,4
Aruba	6	...	...	...	6,0	7,9	4,1	96,8	97,4	96,2	95,0	93,9	96,1
Bahamas	6	...	...	...	35,2**	...	...	...	...	...	75,2**	...	...
Barbados	6	...	...	...	3,2 ^y	...	...	94,1	96,4	91,8	98,8	99,9	97,7
Belice	6	23,1	22,5	23,7	20,5 ^x	21,4 ^x	19,5 ^x	77,8	76,2	79,5	81,5 ^x	81,5 ^x	81,5 ^x
Bermudas	6	...	...	...	4,8 ^y	...	...	...	...	...	96,3 ^y	...	...
Bolivia	6	22,8	20,4	25,3	17,7	15,8	19,7	79,4	80,4	78,3	84,4	85,2	83,7
Brasil	4	...	...	...	20,1 ^y	24,2** ^y	15,5** ^y	...	...	...	...	...	...
Chile	6	0,5	1,0	—	1,3	0,8	1,8	99,8	99,6	100,0	99,2	100,0	98,4
Colombia	5	36,6	43,8	27,8	30,6	33,7	27,2	63,4	56,2	72,2	69,4	66,3	72,8
Costa Rica	6	...	...	...	11,6	13,0	10,1	...	...	...	91,6	90,2	93,1
Cuba	6	7,4	7,8	7,0	2,7	3,0	2,3	93,7	93,6	93,9	97,9	97,9	97,9
Dominica	7	...	...	...	21,3	25,1	17,2	...	...	...	83,7	80,3	87,2
Ecuador	6	25,4	25,7	25,1	27,9	28,6	27,2	77,0	76,8	77,2	74,4	73,9	75,0
El Salvador	6	39,6**	39,8**	39,4**	34,7	36,7	32,6	61,3**	60,4**	62,3**	68,9	67,1	70,8
Granada	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,0	73,0	85,4
Guatemala	6	45,2**	41,7**	49,0**	39,6	38,1	41,3	60,4**	64,1**	56,4**	65,2	66,6	63,6
Guyana	6	7,3	...	...	34,9 ^x	38,5 ^x	31,1 ^x	97,4	...	...	77,2 ^x	71,1 ^x	84,0 ^x
Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	6	...	...	...	55,2	...	...	...	...	...	45,9	41,8	51,4
Islas Vírgenes Británicas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	6	...	...	...	15,1	...	...	...	...	...	89,7	...	...
México	6	12,8	14,0	11,5	8,7	9,6	7,7	89,0	88,0	90,0	93,0	92,3	93,7
Montserrat	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	...	...	...	36,1	38,6	33,5	...	...	...	64,8	62,5	67,3
Panamá	6	...	...	...	12,0	13,2	10,7	...	...	...	89,8	89,0	90,6
Paraguay	6	36,4**	37,7**	35,0**	36,4**	38,2**	34,6**	70,0**	68,9**	71,2**	69,7**	68,3**	71,2**
Perú	6	14,8	14,5	15,1	21,9	20,6	23,3	87,9	88,2	87,6	83,6	84,5	82,7
República Dominicana	6	29,4**	33,7**	24,8**	38,5**	...	...	75,1**	71,4**	79,1**	69,1**	...	...
Saint Kitts y Nevis	7	...	...	...	27,5 ^y	24,3 ^y	29,8 ^y	...	...	...	78,4 ^y	74,5 ^y	83,3 ^y
San Vicente y las Granadinas	7	...	...	...	20,9	...	...	...	...	...	88,0	...	...
Santa Lucía	7	...	...	...	...	...	...	90,1**	...	...	96,6 ^y	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	7	...	...	...	41,3** ^y	44,7** ^y	38,4** ^y	100,0	...	...	71,2** ^y	66,5** ^y	76,2** ^y
Uruguay	6	13,0	17,4	8,3	7,9	9,8	5,9	88,3	85,7	91,1	92,9	91,3	94,5
Venezuela	6	11,9	15,7	7,9	19,6	22,9	16,1	90,8	87,6	94,3	84,2	81,5	87,1
Asia Central													
Armenia	3	...	...	...	3,7	3,8	3,6	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	4	1,6	2,5	0,6	3,4	2,1	4,7	...	...	...	...	...	...
Georgia	4	0,6	1,2	—	1,8	0,8	2,9	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	4	...	...	...	1,8	2,2	1,4	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4	5,5*	4,9*	6,1*	6,5	7,9	5,1	...	...	...	...	...	...
Mongolia	4	12,8	15,3	10,3	8,0	8,2	7,7	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	4	3,3	0,3**	6,4**	1,1	—	2,3**	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	4	...	...	...	3,9**	3,7**	4,2**	...	...	...	...	...	...

TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						País o territorio
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	87,6**y	86,8**y	88,3**y	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
...	...	...	99,0	98,6	99,5	...	...	...	90,7	89,6	92,0	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	99,4	100,0	98,7	...	...	...	...	...	...	Noruega
99,8	...	...	...	...	...	...	...	...	98,9 ^x	97,9 ^x	100,0 ^x	Países Bajos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y	100,0 ^y	99,9 ^y	Suecia
...	...	...	...	...	...	99,8	99,6	100,0	100,0	100,0	100,0	Suiza
América Latina y el Caribe												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	83,1 ^y	...	...	51,1	46,8	55,0	55,1**	52,6**	57,3**	Antillas Neerlandesas
92,3	90,5	94,2	89,9	88,3	91,6	94,1**	92,7**	95,5**	93,9	92,7	95,0	Argentina
...	...	...	94,0	92,1	95,9	99,3	98,7	100,0	97,3	96,7	97,8	Aruba
...	...	...	64,8**	...	...	...	...	...	79,4**	81,0**	77,9**	Bahamas
...	...	...	96,8 ^y	...	...	99,1	98,2	100,0	99,5	100,0	98,9	Barbados
76,9	77,5	76,3	79,5 ^x	78,6 ^x	80,5 ^x	86,2	83,1	89,6	87,6**	87,2**	88,1**	Belice
...	...	...	95,2 ^y	...	...	...	...	...	100,0 ^y	...	...	Bermudas
77,2	79,6	74,7	82,3	84,2	80,3	89,6	88,8	90,5	89,8	88,8	90,8	Bolivia
...	...	...	79,9 ^y	75,8**y	84,5**y	...	...	...	88,7**	...	...	Brasil
99,5	99,0	100,0	98,7	99,2	98,2	95,5**	94,2**	96,8**	96,5	95,3	97,7	Chile
63,4	56,2	72,2	69,4	66,3	72,8	94,2	94,3	94,1	92,3**	92,4**	92,2**	Colombia
...	...	...	88,4	87,0	89,9	79,5**	79,8**	79,2**	86,2	87,1	85,3	Costa Rica
92,6	92,2	93,0	97,3	97,0	97,7	94,3	92,4	96,2	97,9	97,5	98,3	Cuba
...	...	...	78,7	74,9	82,8	89,2	90,3	88,3	96,5	95,8	97,4	Dominica
74,6	74,3	74,9	72,1	71,4	72,8	68,3*	70,3*	66,3*	72,9	75,0	70,8	Ecuador
60,4**	60,2**	60,6**	65,3	63,3	67,4	...	...	...	92,9	93,4	92,5	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
54,8**	58,3**	51,0**	60,4	61,9	58,7	84,0**	85,1**	82,6**	94,2	94,8	93,5	Guatemala
92,7	...	...	65,1 ^x	61,5 ^x	68,9 ^x	67,6	64,7	70,7	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	98,6*	100,0*	97,4*	90,8 ^y	89,0 ^y	92,9 ^y	Islas Caimán
...	...	...	44,8	...	...	49,4	40,0	59,4	71,6	72,0	71,1	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	100,0	...	...	69,8**y	62,6**y	77,5**y	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	84,9	...	...	...	...	...	97,1	...	...	Jamaica
87,2	86,0	88,5	91,3	90,4	92,3	...	...	...	92,9	94,0	91,7	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	63,9	61,4	66,5	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	88,0	86,8	89,3	...	...	...	56,7**	55,5**	58,0**	Panamá
63,6**	62,3**	65,0**	63,6**	61,8**	65,4**	87,1**	86,8**	87,4**	88,6**	89,0**	88,2**	Paraguay
85,2	85,5	84,9	78,1	79,4	76,7	92,5	93,6	91,3	94,0	95,7	92,2	Perú
70,6**	66,3**	75,2**	61,5**	...	...	87,8**	85,3**	90,2**	75,6**	72,4**	78,6**	República Dominicana
...	...	...	72,5 ^y	...	...	...	...	...	100,0 ^x	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	79,1	...	...	...	...	...	51,1	44,2	57,8	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	67,5**	57,4**	77,2**	65,7**	56,6**	74,6**	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,5**	15,2**	10,0**	Suriname
...	...	...	58,7**y	55,3**y	61,6**y	95,8	94,3	97,3	97,6**	...	...	Trinidad y Tobago
87,0	82,6	91,7	92,1	90,2	94,1	...	...	...	81,7	76,0	87,5	Uruguay
88,1	84,3	92,1	80,4	77,1	83,9	94,2	94,4	94,1	96,6	96,5	96,7	Venezuela
Asia Central												
...	...	...	96,3	96,2	96,4	...	...	...	97,9	98,6	97,1	Armenia
98,4	97,5	99,4	96,6	97,9	95,3	97,5	96,4	98,6	97,8	98,1	97,3	Azerbaiyán
99,4	98,8	100,0	98,2	99,2	97,1	98,3	97,5	99,1	98,3	98,1	98,5	Georgia
...	...	...	98,2	97,8	98,6	...	...	...	99,4	99,5	99,4	Kazajstán
94,5*	95,1*	93,9*	93,5	92,1	94,9	98,5*	97,1*	100,0*	98,4	96,8	100,0	Kirguistán
87,2	84,7	89,7	92,0	91,8	92,3	94,4	92,5	96,4	99,0	98,3	99,6	Mongolia
96,7	99,7**	93,6**	98,9	100,0**	97,7**	97,1	97,2**	96,9**	98,2	99,7**	96,6**	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	96,1**	96,3**	95,8**	...	...	...	99,6**	100,0**	99,2**	Uzbekistán

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)						
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
Asia Meridional y Occidental														
Afganistán	6
Bangladesh	5	45,3	49,9	40,0	46,1	50,7	41,0	54,7	50,1	60,0	53,9	49,3	59,0	
Bhután	7	23,6	25,6	21,1	18,7 ^y	22,0 ^y	14,9 ^y	87,5	86,3	88,8	91,0 ^y	89,2 ^y	93,2 ^y	
India	5	38,0	36,7	39,6	38,6 ^y	40,3 ^y	36,5 ^y	62,0	63,3	60,4	61,4 ^y	59,7 ^y	63,5 ^y	
Irán, República Islámica del	5	...	...	...	5,4**	...	...	...	...	...	94,6**	...	...
Maldivas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	5	...	...	...	35,1	36,7	33,1	...	...	...	64,9	63,3	66,9
Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	5	...	...	...	1,6**	2,1**	1,1**	...	...	...	98,4**	97,9**	98,9**
Asia Oriental y el Pacífico														
Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,0 ^y	92,5 ^y	93,7 ^y
Camboya	6	51,4**	48,1**	55,0**	45,0	45,8	44,1	56,3**	58,3**	54,0**	60,9	59,6	62,3	
China	5	2,7	2,9	2,4	1,0	—	2,0**	97,3	97,1	97,6	99,0	100,0**	98,0**	
Fiji	6	16,7**	18,3**	14,8**	15,2** ^y	20,1** ^y	9,6** ^y	92,0**	90,5**	93,7**	88,5** ^y	85,2** ^y	92,1** ^y	
Filipinas	6	...	...	...	26,6	31,2	21,5	...	...	...	76,0	72,2	80,2
Indonesia	6	...	...	...	13,6	14,3	12,9	...	...	...	89,1	88,3	89,9
Islas Cook	6	53,1	50,0	56,7	...	...	...	51,5	55,7	46,8	...	...	...
Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99,7	99,4	100,0
Malasia	6	...	...	...	15,7	15,9	15,5	...	...	...	87,1	86,9	87,3
Micronesia (Estados Fed. de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5	...	...	...	35,4	36,3	34,4	...	...	...	64,6	63,7	65,6
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	6	...	...	...	...	...	...	75,8	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	5	15,8	7,8	24,2	...	...	...	84,2	92,2	75,8	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6	38,6	38,5	38,8	56,2 ^y	55,3 ^y	57,3 ^y	68,0	67,8	68,2	50,6 ^y	51,5 ^y	49,5 ^y	
R.D.P. Lao	5	45,7	45,1	46,4	35,9	36,4	35,3	54,3	54,9	53,6	64,1	63,6	64,7	
R.P.D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	6	0,2	—	0,4	0,1	0,2	—	99,9	100,0	99,7	99,9	99,8	100,0	
Samoa	6	19,8	...	...	...	...	...	82,6	...	...	93,8 ^y	96,0 ^y	91,5 ^y
Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6	8,1**	10,3**	5,8**	...	...	...	94,1**	92,3**	96,0**	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	9,9**	...	...	31,1 ^x	33,0 ^x	29,0 ^x	95,3**	...	...	72,1 ^x	72,4 ^x	71,8 ^x
Viet Nam	5	17,2	20,1	13,8	12,9**	12,6**	13,3**	82,8	79,9	86,2	87,1**	87,4**	86,7**	
Estados Árabes														
Arabia Saudita	6	6,8	7,1	6,5	10,9	9,5	12,3	95,3	95,2	95,4	91,5	92,3	90,7	
Argelia	6	8,6	10,2	6,9	5,5	6,5	4,4	95,0	93,9	96,1	97,0	96,5	97,5	
Bahrein	6	7,6**	8,7**	6,6**	1,3**	2,4**	—	97,4**	96,9**	97,9**	99,1**	98,2**	100,0**	
Djibuti	6	...	...	...	...	...	...	76,7	71,2	84,9	80,2**	...	...
Egipto	5	...	...	...	2,0**	3,8**	—	...	...	...	98,0**	96,2**	100,0**
Emiratos Árabes Unidos	5	10,3	9,9	10,7	7,5	7,4	7,5	92,4	92,8	91,9	92,5	92,6	92,5	
Iraq	6	50,6**	48,7**	52,8**	...	...	...	65,6**	67,4**	63,3**	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	6	3,1	3,0	3,2	4,2	4,7	3,6	97,7	98,0	97,4	97,1	96,6	97,7	
Kuwait	4	6,0	7,1	4,9	2,5	3,8	1,2	...	...	...	...	...	...
Líbano	6	8,7	11,8	5,2	11,5	14,6	8,4	91,3	88,2	94,8	91,9	89,9	94,0	
Marruecos	6	25,0	25,4	24,5	24,5	24,0	25,1	81,9	81,7	82,0	81,2	82,0	80,4	
Mauritania	6	42,9**	40,1**	45,8**	51,3	50,6	52,0	65,2**	67,9**	62,4**	60,6	60,8	60,3	
Omán	6	8,1	8,3	7,9	2,7	2,7	2,6	93,7	93,7	93,8	98,0	97,9	98,1	
Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	6	13,1	12,9	13,2	10,4	10,7	10,1	91,8	92,0	91,5	91,4	90,7	92,3	

TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						País o territorio
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
54,7	50,1	60,0	53,9	49,3	59,0	75,5	69,9	81,7	89,3	83,0	95,7	Bangladesh
76,4	74,4	78,9	81,3 ^y	78,0 ^y	85,1 ^y	87,6	87,8	87,4	82,5 ^y	82,4 ^y	82,6 ^y	Bhután
62,0	63,3	60,4	61,4 ^y	59,7 ^y	63,5 ^y	88,8	90,7	86,1	86,7	84,9	89,0	India
...	...	...	94,6**	...	...	...	...	...	96,0	97,0	94,9	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
...	...	...	64,9	63,3	66,9	...	...	...	78,2	80,1	75,9	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	98,4**	97,9**	98,9**	...	...	...	97,0**	96,4**	97,7**	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
...	...	...	...	...	...	96,6	97,6	95,5	93,3	93,4	93,1	Brunei Darussalam
48,6**	51,9**	45,0**	55,0	54,2	55,9	77,4**	81,8**	71,4**	83,2	86,4	79,3	Camboya
97,3	97,1	97,6	99,0	100,0**	98,0**	...	...	...	91,6	91,6**	91,6**	China
83,3**	81,7**	85,2**	84,8** ^y	79,9** ^y	90,4** ^y	95,8**	97,8**	93,7**	98,4** ^y	100,0** ^y	96,6** ^y	Fiji
...	...	...	73,4	68,8	78,5	...	...	...	97,5	98,2	96,8	Filipinas
...	...	...	86,4	85,7	87,1	...	...	...	81,5	80,2	82,8	Indonesia
46,9	50,0	43,3	...	...	...	87,7	94,0	81,6	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	84,2	83,3	85,2	89,8	87,2	92,5	Macao (China)
...	...	...	84,3	84,1	84,5	...	...	...	99,7 ^y	100,0 ^y	99,5 ^y	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed. de)
...	...	...	64,6	63,7	65,6	68,2	65,9	70,6	69,9	73,9	65,8	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	91,5	92,0	90,9	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
84,2	92,2	75,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
61,4	61,5	61,2	43,8 ^y	44,7 ^y	42,7 ^y	70,3	70,9	69,4	74,4** ^y	75,2** ^y	73,5** ^y	Papua Nueva Guinea
54,3	54,9	53,6	64,1	63,6	64,7	71,0	73,5	67,8	78,7	81,2	75,6	R.D.P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.P.D. de Corea
99,8	100,0	99,6	99,9	99,8	100,0	100,0	...	...	99,1	99,0	99,2	República de Corea
80,2	...	...	...	...	...	91,9	92,1	91,8	97,5 ^y	95,7 ^y	99,4 ^y	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
91,9**	89,7**	94,2**	...	...	...	88,0**	86,8**	89,2**	91,7** ^y	91,2** ^y	92,2** ^y	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,1** ^y	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	79,9	75,7	85,0	78,9** ^y	80,1** ^y	77,6** ^y	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
90,1**	...	...	68,9 ^x	67,0 ^x	71,0 ^x	...	...	...	42,7 ^y	42,0 ^y	43,4 ^y	Vanuatu
82,8	79,9	86,2	87,1**	87,4**	86,7**	92,9	...	...	99,7**	99,4**	100,0**	Viet Nam
Estados Árabes												
93,2	92,9	93,5	89,1	90,5	87,7	96,9	100,0	93,6	98,4	99,5	97,3	Arabia Saudita
91,4	89,8	93,1	94,5	93,5	95,6	71,9**	68,3**	76,1**	79,4	76,3	83,0	Argelia
92,4**	91,3**	93,4**	98,7**	97,6**	100,0**	98,5**	97,2**	100,0**	96,9**	95,3**	98,6**	Bahrein
...	...	...	...	...	...	42,3	42,6	41,9	58,0**	58,8**	57,0**	Djibuti
...	...	...	98,0**	96,2**	100,0**	...	...	...	84,3**	82,6**	86,3**	Egipto
89,7	90,1	89,3	92,5	92,6	92,5	96,0	94,6	97,5	97,7	96,1	99,5	Emiratos Árabes Unidos
49,4**	51,3**	47,2**	...	...	...	72,6**	78,9**	64,2**	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia
96,9	97,0	96,8	95,8	95,3	96,4	97,1	97,1	97,2	97,4	96,6	98,2	Jordania
94,0	92,9	95,1	97,5	96,2	98,8	96,7	97,4	96,1	98,9	97,8	100,0	Kuwait
91,3	88,2	94,8	88,5	85,4	91,6	85,4	83,7	87,1	86,1	83,5	88,9	Libano
75,0	74,6	75,5	75,5	76,0	74,9	80,7	79,3	82,8	79,2	78,2	80,5	Marruecos
57,1**	59,9**	54,2**	48,7	49,4	48,0	40,6	42,5	38,5	47,3	50,5	44,0	Mauritania
91,9	91,7	92,1	97,3	97,3	97,4	94,6	92,7	96,6	99,4	100,0	98,7	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95,5** ^x	91,4** ^x	100,0** ^x	Qatar
86,9	87,1	86,8	89,6	89,3	89,9	68,5	70,0	66,8	76,6	77,0	76,2	República Árabe Siria

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria 2002/2003	DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)					
		1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Sudán	6	22,9**	26,4**	18,5**	16,4	19,6	12,3	84,1**	80,7**	88,4**	84,3	81,0	88,4
T. Autónomos Palestinos	4	0,6	—	1,2	2,1	2,3	1,8	.	.	.	.	.	.
Túnez	6	12,9	14,0	11,7	6,9	7,8	5,8	92,1	91,4	92,9	96,2	95,6	96,7
Yemen	6	...	...	...	29,9	26,0	35,6	...	...	...	75,9	79,6	70,7
Europa Central y Oriental													
Albania	4	...	...	...	10,0 ^x	13,5 ^x	6,2 ^x	...	...	...	...	...	...
Belarrús	4	0,8	1,0	0,6	1,5	2,2	0,7	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	4	7,1	7,4	6,7	6,1	5,9	6,4	...	...	...	...	...	...
Croacia	4	0,3	0,6	—	0,4	0,9	—	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	4	3,1	3,7	2,4	2,1	1,6	2,7	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	4	...	...	...	1,1	1,6	0,7	...	...	...	...	...	...
Estonia	6	1,5	2,2	0,7	2,3	2,9	1,6	99,1	98,6	99,5	98,4	97,6	99,2
Federación de Rusia	3	...	...	...	0,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4	...	...	...	2,4	3,0	1,8	...	...	...	...	...	...
la ex R.Y. de Macedonia	4	2,5	4,2	0,7	4,1	4,6	3,6	...	...	...	...	...	...
Letonia	4	3,0	3,4	2,6	2,2	1,9	2,5	...	...	...	...	...	...
Lituania	4	0,7	1,3	—	2,1	1,9	2,4	...	...	...	...	...	...
Polonia	6	1,7	...	...	0,8	...	...	98,6	...	...	99,3	...	...
República Checa	5	1,7	2,0	1,4	2,3	2,7	1,9	98,3	98,0	98,6	97,7	97,3	98,1
República de Moldova	4	4,6	...	...	8,9	9,1	8,7	...	...	...	...	...	...
Rumania	4	4,3	5,0	3,6	4,8	4,9	4,5	...	...	...	...	...	...
Serbia y Montenegro	4	...	...	...	4,4** ^x	5,2** ^x	3,5** ^x	...	...	...	...	...	...
Turquía	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	4	4,0**	...	...	1,4 ^y	1,1** ^y	1,8** ^y	...	...	...	...	...	...
Mundo ²	...	...	...	...	15,1	...	...	...	...	...	89,7	...	...
Países desarrollados	...	...	...	...	2,3	2,8	1,7	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	...	...	...	...	25,5	27,6	23,3	...	...	...	81,2	82,0	80,4
Países en transición	...	3,3	0,3	6,4	1,8	0,8	2,9	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	40,5	42,5	37,6	...	...	...	68,6	72,6	64,1
América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	20,5	21,4	19,5	...	...	...	83,9	80,9	87,1
Asia Central	...	3,3	0,3	6,4	3,5	3,0	4,1	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	35,1	36,7	33,1	...	...	...	64,9	63,3	66,9
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	8,7	11,8	5,2	7,2	7,6	6,6	91,3	88,2	94,8	94,3	94,1	94,6
Europa Central y Oriental	...	2,5	4,2	0,7	2,2	2,4	2,0	...	...	...	...	...	...

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.
2. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2002/2003.
x) Los datos corresponden a 1999/2000.
y) Los datos corresponden a 2000/2001.

TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						País o territorio
1998/1999			2001/2002			1998/1999			2001/2002			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
77,1**	73,6**	81,5**	83,6	80,4	87,7	78,3**	...	...	90,4	90,5	90,2	Sudán
99,4	100,0	98,8	97,9	97,7	98,2	96,5	95,6	97,5	96,7	96,6	96,7	T. Autónomos Palestinos
87,1	86,0	88,3	93,1	92,2	94,2	68,0**	66,6**	69,6**	87,8	85,7	90,1	Túnez
...	...	...	70,1	74,0	64,4	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
...	...	...	90,0 ^x	86,5 ^x	93,8 ^x	93,0**	92,8**	93,3**	94,0 ^x	93,2 ^x	94,9 ^x	Albania
99,2	99,0	99,4	98,5	97,8	99,3	99,9	99,7	100,0	99,9	100,0	99,8	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
92,9	92,6	93,3	93,9	94,1	93,6	...	...	...	95,8	96,2	95,3	Bulgaria
99,7	99,4	100,0	99,6	99,1	100,0	99,9	100,0	99,8	99,9	99,8	100,0	Croacia
96,9	96,3	97,6	97,9	98,4	97,3	98,6**	98,5**	98,8**	98,2	98,1	98,3	Eslovaquia
...	...	...	98,9	98,4	99,3	...	...	...	99,3	99,2	99,5	Eslovenia
98,5	97,8	99,3	97,7	97,1	98,4	95,7	93,4	98,1	95,7	93,2	98,4	Estonia
...	...	...	99,2 ^y	...	...	...	...	...	90,0	...	...	Federación de Rusia
...	...	...	97,6	97,0	98,2	99,3	99,9	98,6	98,8	98,6	99,0	Hungría
97,5	95,8	99,3	95,9	95,4	96,4	99,0	99,8	98,1	97,7	98,0	97,3	la ex R.Y. de Macedonia
97,0	96,6	97,4	97,8	98,1	97,5	98,3	98,0	98,8	98,8	98,6	98,9	Letonia
99,3	98,7	100,0	97,9	98,1	97,6	100,0	99,9	100,0	98,9	99,1	98,7	Lituania
98,3	...	...	99,2	...	...	100,0	...	...	98,3	...	...	Polonia
98,3	98,0	98,6	97,7	97,3	98,1	...	...	...	99,1	99,0	99,1	República Checa
95,4	...	...	91,1	90,9	91,3	99,0	99,0**	99,0**	98,0	97,4	98,6	República de Moldova
95,7	95,0	96,4	95,2	95,1	95,5	...	...	...	97,7	97,5	98,0	Rumania
...	...	...	95,6** ^x	94,8** ^x	96,5** ^x	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
96,0**	...	...	98,6** ^y	98,9** ^y	98,2** ^y	100,0**	...	...	99,4 ^y	98,9** ^y	100,0** ^y	Ucrania
...	...	...	84,9	...	...	91,9	92,1	91,8	91,7	91,2	92,2	Mundo ²
...	...	...	97,7	97,2	98,3	...	...	...	98,9	98,5	99,4	Países desarrollados
...	...	...	74,5	72,4	76,7	84,5	86,9	81,5	83,3	83,8	82,3	Países en desarrollo
96,7	99,7	93,6	98,2	99,2	97,1	98,5	97,1	100,0	98,3	98,1	98,5	Países en transición
...	...	...	59,5	57,5	62,4	53,8	55,7	52,6	60,0	73,6	46,0	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99,6	99,6	99,6	América del N./Europa Occ.
...	...	...	79,5	78,6	80,5	89,6	88,8	90,5	90,8	89,0	92,9	América Latina y el Caribe
96,7	99,7	93,6	96,5	97,0	95,9	97,5	96,4	98,6	98,3	98,5	98,9	Asia Central
...	...	...	64,9	63,3	66,9	...	...	...	86,7	83,0	89,0	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	90,7	89,4	92,0	Asia Oriental y el Pacífico
91,3	88,2	94,8	92,8	92,4	93,4	83,1	81,5	85,0	90,4	90,5	90,2	Estados Árabes
97,5	95,8	99,3	97,8	97,6	98,0	99,1	99,9	98,4	98,3	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 8
Participación en la enseñanza secundaria¹ y la postsecundaria no superior²

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)			
			Total de los matriculados				Matriculados en la enseñanza técnica y profesional		1998/1999			
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)				
África Subsahariana												
1 Angola	10-16	2 241	292*	44*	414 ^z	44 ^z	77 ^z	39 ^z	14,7*	16,5*	13,0*	0,78*
2 Benin	12-18	1 131	213	31	312	32	29	25	21,1	29,1	13,2	0,45
3 Botswana	13-17	218	148	52	159**	51**	5**	30**	71,2	67,7	74,6	1,10
4 Burkina Faso	13-19	2 062	173	38	237	40	18	50	9,4	11,8	7,1	0,60
5 Burundi	13-19	1 183	...	...	131	42	12	31	...	...	...	...
6 Cabo Verde	12-17	71	...	...	50	52	2	39	...	...	...	...
7 Camerún	12-18	2 627	626**	45**	820	45	151	40	26,5**	29,1**	24,0**	0,82**
8 Chad	12-18	1 316	123	21	191**	25**	4**	32**	10,7	17,1	4,4	0,26
9 Comoras	12-18	124	29	44	38	45	0,1	10	24,8	27,4	22,2	0,81
10 Congo	12-18	589	...	...	183** ^z	42** ^z	18** ^z	52** ^z	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	12-18	2 891	592**	35**	737** ^z	36** ^z	...	...	22,5**	29,2**	15,7**	0,54**
12 Eritrea	12-17	575	115	41	161	39	2	23	23,3	27,6	19,1	0,69
13 Etiopía	13-18	9 440	1 060	40	2 141	36	87	47	12,9	15,4	10,4	0,67
14 Gabón	12-18	212	87	46	105** ^z	...	8 ^z	...	45,7	49,2	42,3	0,86
15 Gambia	13-18	176	48	39	60**	41**	0,4**	67**	31,4	38,4	24,5	0,64
16 Ghana	12-17	2 979	1 024	44	1 277	45	19	15	36,7	41,2	32,2	0,78
17 Guinea	13-19	1 289	172**	26**	310**	31**	...	...	13,9**	20,2**	7,3**	0,36**
18 Guinea Ecuatorial	12-18	74	20	38**	21** ^z	36** ^z	1 ^z	20 ^z	31,0	38,5**	23,5**	0,61**
19 Guinea-Bissau	13-17	159	...	...	27** ^y	35** ^y	1** ^y	27** ^y	...	...	...	...
20 Kenia	13-17	4 222	1 156**	47**	1 390	48**	28	47	29,9**	31,5**	28,3**	0,90**
21 Lesotho	13-17	237	72	58	82	56	1	45	31,7	26,5	36,9	1,39
22 Liberia	12-17	463	114	39	...	...	...	...	30,5	37,0	23,9	0,65
23 Madagascar	11-17	2 721	347**	49**	...	...	...	...	14,3**	14,6**	14,0**	0,96**
24 Malawi	12-17	1 567	473	41**	518**	44**	.	.	32,9	38,8**	27,1**	0,70**
25 Malí	13-18	1 801	218	34	351	35	40	42	13,6	17,7	9,4	0,53
26 Mauricio	11-17	138	102**	49**	112	49	12	29	70,8**	70,7**	70,9**	1,00**
27 Mozambique	11-17	3 128	270**	40**	499	40	22	28	9,8**	11,7**	8,0**	0,68**
28 Namibia	13-17	221	110	53	138	53	.	.	57,3	53,2	61,4	1,15
29 Níger	13-19	1 783	105	38	125	39	1	24	6,7	8,1	5,2	0,63
30 Nigeria	12-17	17 328	...	...	6 313	44	-	-	...	...	...	...
31 R. Centroafricana	12-18	617	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 R.D. del Congo	12-17	7 322	1 235	34	...	...	...	...	18,4	24,2	12,7	0,52
33 R.U. de Tanzania	14-19	5 086	250**	45**	...	...	...	...	5,5**	6,1**	5,0**	0,82**
34 Rwanda	13-18	1 174	91	50	189	47	...	...	9,6	10,2	9,0	0,88
35 Santo Tomé y Príncipe	13-17	19	...	...	7** ^z	45** ^z	0,04 ^z	25 ^z	...	...	...	...
36 Senegal	13-19	1 601	239**	39**	310	41	4	45	16,7**	20,2**	13,0**	0,64**
37 Seychelles ³	12-16	...	8	49	8	50	.	.	114,0	114,1	113,9	1,00
38 Sierra Leona	12-17	637	...	...	156 ^y	42** ^y	21 ^y	44** ^y	...	...	...	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	14-18	4 917	4 244*	53*	4 312**	52**	203**	42**	89,8*	84,5*	95,1*	1,13*
41 Swazilandia	13-17	138	61	50	63	50	1,1	72	48,4	48,4	48,5	1,00
42 Togo	12-18	782	232	29	...	...	...	...	33,6	47,9	19,2	0,40
43 Uganda	13-18	3 487	304	39	688**	45**	32**	30**	9,8	12,0	7,7	0,64
44 Zambia	14-18	1 261	226	43**	351	45	6	6	19,8	22,4**	17,1**	0,77**
45 Zimbabue	13-18	2 057	...	...	758	48	.	.	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	10-18	8 447	8 185	48	8 447	48	1 730	43	98,2	99,0	97,3	0,98
47 Andorra ⁴	12-17	...	...	...	3	50	0,2	46	...	...	...	...
48 Austria	10-17	765	748	48	764	47	267	43	98,8	100,9	96,6	0,96
49 Bélgica	12-17	735	1 033	51	1 181	51	693	51	142,4	137,3	147,7	1,08
50 Canadá	12-17	2 514	2 565	49	2 622** ^z	49** ^z	102** ^z	36** ^z	105,3	105,6	105,0	0,99
51 Chipre ³	12-17	...	63	49	65	49	4	18	93,2	91,8	94,7	1,03
52 Dinamarca	13-18	346	422	50	447	50	118	46	125,6	122,1	129,2	1,06
53 España	12-17	2 599	3 299	50	3 053	50	410	48	108,9	105,4	112,6	1,07
54 Estados Unidos	12-17	25 336	22 445	...	23 854	49	.	.	94,9	...	...	...
55 Finlandia	13-18	388	480	51	497	51	178	50	120,9	115,8	126,2	1,09
56 Francia	11-17	5 379	5 955	49	5 859	49	1 457	45	109,6	109,5	109,6	1,00

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (en %)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Repetidores en la enseñanza secundaria general (en %)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
19,1 ^z	21,4 ^z	16,8 ^z	0,78 ^z	1
27,6	37,9	17,4	0,46	15,7**	21,5**	9,9**	0,46**	20,1**y	27,2**y	12,9**y	0,48**y	23,1	22,8	23,8	...	...	2
72,7**	70,5**	74,9**	1,06**	52,7**	48,2**	57,4**	1,19**	53,6**	49,9**	57,4**	1,15**	0,5**	0,1**	0,9**	14 ^z	49 ^z	3	
11,5	13,8	9,2	0,67	8,3	10,5	6,1	0,58	9,0	10,8	7,2	0,67	27,6	26,5	29,2	...	...	4
11,1	12,8	9,4	0,73	...	...	...	...	8,6**	9,7**	7,6**	0,78**	36,6	31,7	43,0	...	...	5
69,7	66,8	72,7	1,09	...	...	...	...	58,0	55,0	61,1	1,11	20,4	21,9	19,1	0,8	66	6
31,2	33,9	28,5	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	17,5	17,2	17,8	...	...	7
14,5**	21,9**	7,2**	0,33**	7,5	11,6	3,4	0,29	10,4**	...	...	...	16,1**y	16,1**y	16,1**y	...	...	8
31,0	33,8	28,1	0,83	...	...	...	...	...	...	...	...	18,5	18,3	18,7	0,7	46	9
32,0**z	37,4**z	26,6**z	0,71**z	...	...	...	...	...	...	...	...	30,2	30,3	30,0	...	...	10
25,9**z	33,2**z	18,5**z	0,56**z	18,2**	23,8**	12,6**	0,53**	20,8**z	26,5**z	15,1**z	0,57**z	15,8 ^z	15,8 ^z	15,8 ^z	...	...	11
28,1	34,0	22,1	0,65	18,8**	20,8**	16,8**	0,80**	21,6	24,8	18,4	0,74	19,7	15,5	26,3	1	11	12	
21,9	27,8	15,9	0,57	11,4	13,3	9,4	0,71	18,4**	23,4**	13,4**	0,57**	11,4	9,5	14,9	29	39	13	
50,9**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21,7**z	...	...	...	...	14
34,1**	40,5**	27,8**	0,69**	25,9	31,1	20,7	0,67	32,7**	38,8**	26,5**	0,68**	...	...	...	...	...	15
42,4	46,8	38,0	0,81	31,1**	34,1**	28,0**	0,82**	36,2**	39,1**	33,3**	0,85**	2,4**	2,4**	2,5**	19**	29**	16	
24,1**	32,7**	15,2**	0,46**	12,0**	17,2**	6,5**	0,38**	20,8**	28,0**	13,4**	0,48**	24,8	26,1	21,8	...	...	17
29,7**z	37,8**z	21,6**z	0,57**z	18
17,8**y	23,0**y	12,5**y	0,54**y	19
32,9	34,2**	31,6**	0,92**	...	...	...	...	24,5**	24,7**	24,3**	0,98**	...	...	...	...	...	20
34,7	30,4	38,9	1,28	14,0**	9,7**	18,3**	1,89**	22,5**	17,8**	27,2**	1,53**	8,7	8,7	8,7	...	...	21
...	22
...	...	...	...	11,5**	11,3**	11,6**	1,03**	...	...	...	...	16,4	16,5	16,3	17**z	34**z	23
33,0**	37,5**	28,7**	0,76**	26,9**	30,3**	23,5**	0,78**	28,5**	31,5**	25,5**	0,81**	...	...	...	14y	35y	24
19,5	25,1	13,8	0,55	25
81,2	81,2	81,1	1,00	62,3**	62,1**	62,6**	1,01**	74,4**	74,3**	74,5**	1,00**	12,4	14,0	10,9	4**	23**	26	
15,9	19,1	12,7	0,66	7,9**	9,3**	6,6**	0,72**	12,2	14,4	10,0	0,70	21,8	20,6	23,6	...	...	27
62,4	58,9	65,9	1,12	30,3	24,6	36,1	1,47	44,2	38,7	49,7	1,29	7,8**	6,9**	8,6**	2 ^z	27 ^z	28	
7,0	8,4	5,5	0,66	5,8**	7,0**	4,6**	0,65**	6,1	7,3	4,9	0,67	21,0	18,9	24,4	3	36	29	
36,4	40,3	32,5	0,81	...	...	...	...	29,1	32,2	25,9	0,80	3,6	3,7	3,5	...	...	30
...	31
...	32
...	3,1**	2,4**	3,9**	33
16,1	17,9	14,5	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2**z	11,5**z	15,0**z	...	...	34
39,2**z	42,4**z	35,9**z	0,84**z	...	...	...	...	28,9**z	31,6**z	26,2**z	0,83**z	23,5**z	20,7**z	26,8**z	...	...	35
19,4	22,8	15,8	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,3	11,5	...	...	36
110,9	110,8	111,0	1,00	99,4	98,8	100,0	1,01	99,9	100,0	99,7	1,00	...	...	...	1,6	56	37
26,4y	31,0**y	21,8**y	0,70**y	...	...	...	...	...	...	...	...	7,8y	7,0y	8,9y	40,1y	57y	38
...	39
87,7**	84,5**	90,9**	1,08**	59,4*	55,4*	63,4*	1,15*	65,5**	62,7**	68,4**	1,09**	13,4	13,8	13,1	356,0	40	40	
45,3	45,0	45,6	1,01	37,1	35,3	38,8	1,10	32,4**	29,3**	35,6**	1,21**	12,5 ^z	12,6 ^z	12,5 ^z	0,4	28	41	
...	...	...	...	23,1	32,1	14,1	0,44	...	...	...	...	24,2	24,2	24,0	...	...	42
19,7**	21,9**	17,6**	0,80**	...	...	...	...	16,5**	17,4**	15,6**	0,90**	2,0	1,9	2,0	...	...	43
27,9	30,5	25,3	0,83	15,9**	17,3**	14,6**	0,84**	22,8**	24,9**	20,6**	0,83**	12,3**z	11,4**z	13,4**z	...	...	44
36,3	38,1	34,6	0,91	...	...	...	...	33,8	35,1	32,6	0,93	...	...	...	0,9	11	45
África Subsahariana																		
América del Norte y Europa Occidental																		
100,0	100,8	99,1	0,98	87,8**	87,6**	88,0**	1,0**	88,0	87,8	88,2	1,00	3,1	3,5	2,6	463	49	46	
...	47
100,0	102,3	97,5	0,95	...	...	...	...	88,9	89,3	88,5	0,99	...	...	...	55	61	48
160,8	153,1	168,9	1,10	...	...	...	...	97,2	96,7	97,8	1,01	...	...	...	54	49	49
105,3**z	105,7**z	104,9**z	0,99**z	94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	97,6**y	97,4**y	97,9**y	1,00**y	...	...	...	298**z	42**z	50
98,4	97,6	99,3	1,02	87,8	86,2	89,6	1,04	92,8	91,4	94,3	1,03	1,7	2,6	0,9	...	...	51
129,1	125,9	132,4	1,05	89,0**	87,6**	90,4**	1,03**	95,9	94,3	97,6	1,04	...	...	...	1	25	52
117,5	114,4	120,7	1,06	...	...	...	...	95,6	93,7	97,6	1,04	...	...	...	...	...	53
94,2	94,2	94,1	1,00	88,3	...	...	...	88,4	87,7	89,0	1,01	...	...	...	423	66	54
128,2	121,7	134,9	1,11	94,9**	94,5**	95,2**	1,01**	94,6	94,2	95,0	1,01	0,3	0,4	0,3	11	46	55	
108,9	108,4	109,5	1,01	93,3**	92,5**	94,3**	1,02**	94,4	93,5	95,3	1,02	8,7**y	...	...	33	62	56

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)				
			Total de los matriculados				Matriculados en la enseñanza técnica y profesional		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
57	Grecia	12-17	732	771	49	714	49	134	41	93,9	93,3	94,5	1,01
58	Irlanda	12-16	300	346	50	321	51	.	.	105,4	102,2	108,7	1,06
59	Islandia	13-19	30	32	50	35	50	7	38	109,4	106,2	112,7	1,06
60	Israel	12-17	647	569	49	603	48	125	42	90,8	91,0	90,6	1,00
61	Italia	11-18	4 561	4 450	49	4 528	48**	699	45	91,7	92,2	91,1	0,99
62	Luxemburgo	12-18	36	...	...	35	50	12	48	...	...	...	...
63	Malta	11-17	40	...	...	38	48	2	24	...	...	...	...
64	Mónaco ⁴	11-17	...	3	51	3 ^y	48 ^y	0,5 ^y	44 ^y	...	...	...	...
65	Noruega	13-18	336	378	49	385	49	124	45	120,3	118,9	121,7	1,02
66	Países Bajos	12-17	1 161	1 365	48	1 415	49	489	47	124,4	127,1	121,6	0,96
67	Portugal	12-17	680	848	51	766	51	106	46	109,5	105,3	114,0	1,08
68	Reino Unido	11-17	5 437	8 053	52	9 706	54	5 302	58	156,9	148,3	165,7	1,12
69	San Marino	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	13-18	662	964	55	918	53	258	53	160,1	141,0	180,2	1,28
71	Suiza	13-19	568	544	47	556	47	175	40	99,9	103,8	95,8	0,92
América Latina y el Caribe													
72	Anguila ³	12-16	...	1	53	1**	51**	0,1**	58**	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	12-17	21	15	54	15**	52**	6**	54**	74,9	69,0	80,9	1,17
75	Argentina	12-17	3 986	3 556	51	3 976	51	1 271	52	89,0	85,7	92,5	1,08
76	Aruba ³	12-16	...	6	51	7	52	1	38	100,6	98,6	102,7	1,04
77	Bahamas	11-16	35	...	...	32**	50**	.	.	...	...	...	...
78	Barbados	11-15	20	22**	51**	21	50	0,1	23	104,0**	101,3**	106,7**	1,05**
79	Belize	11-16	36	22	51	28**	51**	1**	59**	64,8	62,3	67,4	1,08
80	Bermudas ³	11-17	...	...	...	5 ^z	51 ^z	.	.	...	...	...	...
81	Bolivia	12-17	1 154	756	48	997**	48**	40**	66**	72,3	74,9	69,7	0,93
82	Brasil	11-17	24 345	...	...	26 789	52	484	70	...	...	...	...
83	Chile	12-17	1 684	1 246	50	1 557	49	387	46	79,6	78,0	81,3	1,04
84	Colombia	11-16	5 261	3 549	52	3 723	52	286	55	70,6	66,9	74,5	1,11
85	Costa Rica	12-16	435	227	51	289	50	54	50	56,8	54,5	59,2	1,09
86	Cuba	12-17	1 013	740	50	938	48	272	39	79,4	77,1	81,8	1,06
87	Dominica ³	12-16	...	7	53	8	52	0,4	61	85,5	78,5	92,8	1,18
88	Ecuador	12-17	1 643	904	50	973	50	216	53	56,4	55,7	57,2	1,03
89	El Salvador	13-18	784	402	49	463	50	91**	52**	50,2	50,4	50,0	0,99
90	Granada ³	12-16	...	...	...	15	49	1	29	...	...	...	...
91	Guatemala	13-17	1 426	400*	47*	608	47	174	51	30,7*	31,9*	29,5*	0,92*
92	Guyana	12-16	73	66	50	69**	50**	...	...	81,1	80,5	81,8	1,02
93	Haití	12-18	1 490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	13-18	940	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán ⁴	11-16	...	2	48	2 ^z	50 ^z	.	.	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ³	12-16	...	1	51	1**	49**	0,1**	49**	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ³	12-16	...	2	47	2	54	0,3	53	98,8	103,3	94,1	0,91
98	Jamaica	12-16	273	231**	50**	230	50	0,4	42	84,1**	83,2**	85,1**	1,02**
99	México	12-17	12 890	8 722	50	10 188	51	1 592	59	69,1	68,3	69,9	1,02
100	Montserrat ³	12-16	...	0,3	47	0,3**	49**	.	.	...	...	...	...
101	Nicaragua	13-17	631	287**	54**	383	53	19	56	48,4**	44,3**	52,5**	1,18**
102	Panamá	12-17	356	229**	51**	251	51	103	49	67,5**	65,0**	70,1**	1,08**
103	Paraguay	12-17	799	368	50	519	50**	45	48**	50,8	49,6	52,1	1,05
104	Perú	12-16	2 832	2 212	48	2 540	48	.	.	81,7	84,0	79,4	0,95
105	República Dominicana	12-17	1 122	610**	55**	658**	54**	30**	55**	56,1**	49,5**	63,0**	1,27**
106	Saint Kitts y Nevis ³	12-16	...	...	...	4	55	.	.	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	12-16	14	...	...	10	52	2	34	...	...	...	...
108	Santa Lucía	12-16	15	12	57	13	56	0,3	40	76,4	66,6	86,1	1,29
109	Suriname	12-17	56	...	...	41**	56**	18**	52**	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	12-16	131	117**	52**	108**	51**	3**	53**	81,7**	78,5**	85,0**	1,08**
111	Uruguay	12-17	314	...	...	332	52	28	45	...	...	...	...
112	Venezuela	12-16	2 670	1 439	54	1 866	53	57	51	56,9	51,2	62,8	1,23
Asia Central													
113	Armenia	10-16	423	...	...	368	50	5	41	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	10-16	1 322	929	49	1 094	48	21	34	76,9	77,2	76,7	0,99

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (en %)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
2002/2003				1998/1999				2002/2003				Repetidores en la enseñanza secundaria general (en %)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
97,5	97,6	97,3	1,00	84,9**	83,5**	86,4**	1,03**	86,1	85,2	87,1	1,02	...	...	...	33	55	57
106,8	102,2	111,6	1,09	82,1	80,1	84,1	1,05	83,4	80,4	86,6	1,08	2,4	2,1	2,6	51	55	58
114,4	110,4	118,6	1,07	84,7**	82,3**	87,2**	1,06**	86,0	84,0	88,1	1,05	—	—	—	1	40	59
93,2	94,2	92,3	0,98	86,8**	86,3**	87,3**	1,01**	89,0	89,1	88,9	1,00	1,9	3,0	0,9	14	51	60
99,3	100,0**	98,6**	0,99**	84,8**	84,4**	85,2**	1,01**	91,4	90,9	91,8	1,01	2,4	2,9**	1,8**	46	64	61
96,0	93,1	99,1	1,06	...	...	...	...	80,0	77,3	82,9	1,07	...	...	...	1	21	62
94,9	95,3	94,6	0,99	...	...	...	...	86,8	85,8	87,8	1,02	0,4	0,4	0,3	0,3	20	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	—	—	64
114,6	113,4	115,8	1,02	96,1**	95,7**	96,5**	1,01**	96,0	95,5	96,6	1,01	...	...	...	6	20	65
121,9	122,8	121,0	0,99	92,2**	91,8**	92,7**	1,01**	88,9	88,5	89,3	1,01	3,7	4,0	3,4	6	18	66
112,7	108,0	117,7	1,09	85,3**	81,8**	89,0**	1,09**	85,1	80,9	89,5	1,11	2,0**y	2,0**y	2,0**y	—	—	67
178,5	159,0	199,1	1,25	94,8	94,7	94,9	1,00	95,2	93,8	96,6	1,03	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	...	...	69
138,7	127,3	150,6	1,18	97,8**	95,7**	100,0**	1,05**	99,5	99,2	99,8	1,01	...	...	...	11	50	70
97,9	100,9	94,7	0,94	88,2**	91,3**	85,0**	0,93**	87,0	89,3	84,5	0,95	2,2	2,4	2,1	29	69	71
América Latina y el Caribe																	
108,3**	108,4**	108,2**	1,00**	...	...	...	...	100,0**	...	...	...	—	—	—	0,1	73	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—z	—z	—z	...	...	73
71,0**	67,4**	74,8**	1,11**	70,8	65,2	76,3	1,17	63,1**	59,6**	66,7**	1,12**	—	—	—	0,4**	84**	74
99,7	96,9	102,7	1,06	73,6**	71,0**	76,3**	1,07**	81,3	78,8	83,8	1,06	8,3	10,0	6,5	—	—	75
103,1	99,5	106,7	1,07	79,3	76,4	82,1	1,07	75,3	71,9	78,7	1,09z	14,7	15,5	14,0	—	—	76
91,3**	90,0**	92,6**	1,03**	...	...	...	...	75,8**	74,4**	77,3**	1,04**	—	—	—	...	...	77
105,8	105,0	106,6	1,02	88,2**	86,4**	90,0**	1,04**	89,8	89,9	89,7	1,00	—	—	—	4	50	78
77,8**	75,8**	79,8**	1,05**	56,4**	54,2**	58,7**	1,08**	69,0**	67,3**	70,7**	1,05**	7,0	7,7	6,3	2	59	79
86,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	86,1 ^z	...	...	...	—	—	—	—	—	80
86,4**	87,9**	84,8**	0,97**	...	...	...	...	71,2**	71,9**	70,5**	0,98**	3,5	4,1	2,8	...	...	81
110,0	104,9	115,3	1,10	...	...	...	...	74,9	71,9	77,9	1,08	17,4	...	...	—	—	82
91,2	90,6	91,8	1,01	70,3	68,8	71,9	1,05	80,8	80,2	81,4	1,01	2,2	2,7	1,7	—	—	83
70,8	67,3	74,4	1,11	54,0**	...	...	...	55,3**	52,7**	57,9**	1,10**	4,5**	5,3**	3,7**	—	—	84
66,5	64,1	69,0	1,08	48,5**	46,5**	50,7**	1,09**	52,7	50,3	55,1	1,09	9,5	10,8	8,3	—	—	85
92,6	93,5	91,6	0,98	75,2	71,4	79,3	1,11	86,2	86,4	86,1	1,00	1,4	1,8	1,0	24	79	86
113,9	107,7	120,2	1,12	65,5	55,7	75,7	1,36	91,8**	86,0**	97,8**	1,14**	7,4	9,0	5,9	2	60	87
59,2	58,7	59,7	1,02	46,1	45,4	46,8	1,03	50,4	49,6	51,2	1,03	3,9	4,7	3,1	—	—	88
59,0	58,8	59,2	1,01	39,6**	39,9**	39,4**	0,99**	48,6**	48,0**	49,2**	1,02**	2,4**z	3,1**z	1,7**z	—	—	89
148,7	151,9	145,5	0,96	...	...	...	...	100,0**	...	...	...	8,5	10,7	6,3	1	66	90
42,7	44,3	41,0	0,93	21,3**	21,7**	20,8**	0,96**	29,7	30,4	28,9	0,95	3,1	3,5	2,5	—	—	91
94,7**	91,9**	97,7**	1,06**	74,2**	72,2**	76,3**	1,06**	76,4**y	75,0**y	77,9**y	1,04**y	7,2y	8,6y	5,8y	1**z	73**z	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04**z	54**z	95
94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	...	...	...	...	79,1**	78,3**	79,9**	1,02**	1,9	2,2	1,6	0,6	67	96
94,7	87,8	101,5	1,16	79,8**	81,1**	78,4**	0,97**	77,6**	71,4**	83,7**	1,17**	9,5**	12,3**	7,1**	0,8**	69**	97
84,1	83,1	85,1	1,02	79,5**	78,8**	80,2**	1,02**	75,4**	73,9**	77,0**	1,04**	1,6	2,3**	0,8**	42z	59z	98
79,0	75,6	82,6	1,09	54,9**	55,1**	54,8**	1,00**	62,6	61,3	63,9	1,04	1,9	2,5	1,3	—	—	99
103,4**	...	...	...	...	...	...	...	96,3z	...	...	...	0,3**	—	0,7**	0,02**	50**	100
60,7	55,9	65,5	1,17	...	...	...	...	39,0	35,8	42,2	1,18	6,4	7,8	5,2	—	—	101
70,6	68,3	72,9	1,07	60,1**	58,2**	62,2**	1,07**	63,0**	59,8**	66,3**	1,11**	5,1z	6,4z	3,8z	4	56	102
64,9	64,2**	65,7**	1,02**	42,1**	40,8**	43,5**	1,07**	51,1	49,7	52,6	1,06	1,1	1,4	0,7	1*	...	103
89,7	92,8	86,5	0,93	62,2	62,9	61,6	0,98	69,2	70,2	68,1	0,97	5,6	6,4	4,6	264z	66z	104
58,7**	52,6**	65,0**	1,23**	39,5**	34,6**	44,7**	1,29**	35,5**	30,5**	40,8**	1,34**	3,1**	4,0**	2,4**	—	—	105
105,9	92,4	120,7	1,31	...	...	...	...	94,7	...	...	...	2,5	2,3	2,6	1**	48**	106
69,2	65,8	72,7	1,11	...	...	...	...	58,4	55,9	60,8	1,09	16,2	19,7	13,5	1	69	107
86,8	77,0	96,5	1,25	65,4	60,3	70,4	1,17	76,1**	67,6**	84,7**	1,25**	0,2**	0,2**	0,2**	2	62	108
73,8**	63,2**	84,8**	1,34**	...	...	...	...	63,7**	53,6**	74,1**	1,38**	—	—	—	—	—	109
82,4**	79,2**	85,6**	1,08**	72,5**	70,0**	74,9**	1,07**	72,0**	69,4**	74,7**	1,08**	0,9	0,9	1,0	8	63	110
105,6	99,4	112,1	1,13	...	...	...	...	73,2	69,8	76,8	1,10	12,4z	15,3z	9,9z	3	35	111
69,9	65,1	74,9	1,15	48,0	43,0	53,2	1,24	59,2	54,8	63,8	1,16	9,1	10,9	7,5	—	—	112
Asia Central																	
86,9	85,9	88,0	1,02	...	...	...	...	83,3	82,1	84,6	1,03	0,2	0,3	0,1	29	68	113
82,8	84,3	81,2	0,96	73,8*	73,5*	74,2*	1,01*	75,9	76,7	74,9	0,98	0,6	0,8	0,5	51	69	114

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)				
			Total de los matriculados				Matriculados en la enseñanza técnica y profesional		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
115	Georgia	10-16	562	440	49	450	49	9	27	72,8	73,1	72,3	0,99
116	Kazajistán	11-17	2 252	1 966	49	2 067	49	91	36	87,4	87,8	87,1	0,99
117	Kirguistán	11-17	805	633	50	739	50	26	36	85,4	84,3	86,4	1,02
118	Mongolia	12-17	374	205	55	313	53	17	50	58,3	51,4	65,2	1,27
119	Tayikistán	11-17	1 105	769	46	948	45	26	29	72,6	78,0	67,0	0,86
120	Turkmenistán	10-16	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	11-17	4 363	...	...	4 161	49	367	44	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	13-18	3 012	...	...	362 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	...	...	...	...
123	Bangladesh	11-17	23 212	9 134	47	11 024	51	126	26	42,4	43,3	41,5	0,96
124	Bhután ⁵	13-16	...	17	44	29**	45**	0,5**	39**	...	...	...	...
125	India	11-17	153 514	67 090	39	81 050	43	710	15	46,6	54,4	38,1	0,70
126	Irán, República Islámica del	11-17	12 869	9 727	47	10 024	47	819	38	77,4	80,2	74,4	0,93
127	Maldivas	13-17	38	12	51	25	53	...	...	36,5	35,7	37,3	1,05
128	Nepal	10-16	4 047	1 265	40	1 822	42	16	22	35,5	41,2	29,3	0,71
129	Pakistán	10-16	25 462	...	...	5 734	40	83	18	...	...	...	...
130	Sri Lanka	10-17	2 721	...	...	2 320**	51**	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	12-17	1 635	2 433	50	2 514	48	1 102	46	154,8	151,7	158,0	1,04
132	Brunei Darussalam	12-18	43	33	51	39	49	2	36	81,6	77,7	85,6	1,10
133	Cambodia	12-17	2 222	318**	34**	560	38	15	34	16,0**	20,8**	11,0**	0,53**
134	China	12-17	136 109	77 436	...	95 625	47	11 298	48	61,7	...	...	...
135	Fiji	12-18	119	...	...	96** ^z	50** ^z	3** ^z	37** ^z	...	...	...	...
136	Filipinas	12-15	7 226	5 117	51	6 069	51	...	...	75,8	72,5	79,3	1,09
137	Indonesia	13-18	26 141	...	...	15 873	49	2 100	43	...	...	...	...
138	Islas Cook ⁴	11-18	...	2	50	2** ^y	50** ^y	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ³	12-17	...	6	50	6 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	12-18	75	...	...	46	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	12-17	7 971	8 959	49	8 131	49	1 048	44	101,8	101,1	102,4	1,01
142	Kiribati ³	12-16	...	...	...	10	52	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	12-17	49	32	51	44	50	3	48	75,5	71,8	79,4	1,10
144	Malasia	12-18	3 273	2 154	51	2 300	51	141	42	69,4	65,9	73,1	1,11
145	Micronesia (Estados Fed. de)	12-17	17	19	...	...	...	...	...	109,2	...	...	...
146	Myanmar	10-15	6 116	2 059	50	2 383	48	...	...	34,9	35,0	34,8	0,99
147	Nauru ³	12-17	...	0,7**	51**	...	...	...	...	53,9**	52,3**	55,6**	1,06**
148	Niue ³	11-16	...	0,3	47	0,2 ^z	50 ^z	...	...	101,4	111,9	91,7	0,82
149	Nueva Zelandia	11-17	411	433	50	483	...	56	...	114,3	110,9	117,8	1,06
150	Palau ³	11-17	...	2	49	2** ^y	48** ^y	...	...	101,2	98,2	104,5	1,07
151	Papua Nueva Guinea	13-18	723	133	40	185	41	17	27	20,4	23,2	17,3	0,75
152	R.D.P. Lao	11-16	809	240	40	353	42	5	40	33,4	39,4	27,3	0,69
153	R.P.D. de Corea	10-15	2 364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	12-17	4 076	4 368	48	3 646	47	546	48	99,9	99,9	99,9	1,00
155	Samoa	11-17	30	22	50	23**	50**	...	...	74,9	71,2	78,9	1,11
156	Singapur	12-15	235	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	12-17	6 596	...	...	5 010	50	625	45	...	...	...	...
158	Timor-Leste	12-17	138	...	...	47 ^z	...	— ^z	...	...	...	...	...
159	Tokelau	11-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	11-16	14	14	51	15	50	...	...	93,3	87,8	99,3	1,13
161	Tuvalu ³	12-17	...	1**	45**	1 ^z	46 ^z	...	...	78,3**	83,1**	73,1**	0,88**
162	Vanuatu	12-18	35	10**	43**	10	50	...	...	33,1**	36,1**	29,9**	0,83**
163	Viet Nam	11-17	12 794	7 401	47	9 266	47	310	51	61,9	65,1	58,6	0,90
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	12-17	2 981	1 774	46	1 995	46	68	10	67,9	72,7	62,9	0,87
165	Argelia	12-17	4 438	...	...	3 548	51	356	40	...	...	...	...
166	Bahrein	12-17	70	59	51	67	50	15	41	93,9	90,2	97,8	1,08
167	Djibuti	12-18	107	16	42	27	40	2	49	16,2	18,9	13,5	0,72
168	Egipto	11-16	9 828	7 671**	47**	8 384**	47**	2 514**	45**	80,8**	84,3**	77,2**	0,92**
169	Emiratos Árabes Unidos	11-17	348	202	50	273	49	2	...	82,1	79,0	85,5	1,08

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (en %)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Repetidores en la enseñanza secundaria general (en %)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
80,2	79,9	80,4	1,01		71,1	71,2	71,1	1,00	77,6	77,3	78,0	1,01	0,3	0,4	0,1	28	61	115
91,8	91,7	91,9	1,00		...	...	...	...	86,8	86,7	86,9	1,00	0,2	0,3	0,1	211	56	116
91,9	91,5	92,3	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,2	0,1	26	65	117
83,7	77,6	89,9	1,16		55,4**	49,0**	62,0**	1,27**	77,4	71,6	83,3	1,16	0,1	0,1	0,1	3	46	118
85,8	93,7	77,8	0,83		68,0	72,1	63,8	0,89	83,3**	90,0**	76,4**	0,85**	0,5	0,5**	0,5**	25	51	119
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
95,4	96,7	94,0	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																		
12,5 ^z	24,0 ^z	- ^z	- ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
47,5	45,0	50,2	1,12		39,4	40,3	38,5	0,95	44,5	42,1	46,9	1,11	5,4	5,8	5,1	23	42	123
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	10,7 ^z	9,2 ^z	12,6 ^z	4**	35**	124
52,8	58,5	46,7	0,80		...	...	...	...	...	...	...	...	4,8	5,2	4,3	522**	25	125
77,9	80,2	75,4	0,94		...	...	...	...	...	...	...	...	7,1 ^y	9,8 ^y	4,1 ^y	881	16**	126
66,7	62,2	71,3	1,15		...	...	...	...	51,4**	47,9**	54,9**	1,15**	...	...	...	0,2 ^z	...	127
45,0	50,4	39,2	0,78		...	...	...	...	...	...	...	...	11,7**	10,8**	12,9**	...	...	128
22,5	26,2	18,6	0,71		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	924*.y	45*.y	129
86,5**	84,2**	88,9**	1,06**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																		
153,7	155,8	151,5	0,97		...	...	...	...	88,0**	87,0**	89,1**	1,02**	...	...	...	176	51	131
89,6	87,3	92,1	1,06		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	60	132
25,2	30,8	19,5	0,64		14,3**	18,6**	10,0**	0,54**	24,4**	29,7**	18,9**	0,64**	6,4	7,7	4,4	9	32	133
70,3	71,2	69,2	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,2	612	38	134
80,4** ^z	77,6** ^z	83,2** ^z	1,07** ^z		...	...	...	...	76,0** ^z	73,4** ^z	78,7** ^z	1,07** ^z	...	...	...	...	...	135
84,0	79,9	88,2	1,10		50,8	48,6	53,1	1,09	59,3	54,2	64,6	1,19	2,3	3,6	1,1	452	46	136
60,7	61,1	60,3	0,99		...	...	...	...	54,0	54,3	53,6	0,99	0,4	0,7	0,2	...	...	137
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	4,3** ^y	...	...	0,04** ^y	69** ^y	138
75,7 ^z	75,0 ^z	76,4 ^z	1,02 ^z		...	...	...	...	64,9 ^z	63,7 ^z	66,2 ^z	1,04 ^z	3,1** ^z	3,1** ^z	3,2** ^z	0,05 ^z	27 ^z	139
61,5	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
102,0	101,8	102,2	1,00		...	...	...	...	99,8**	...	...	...	...	...	...	14	63	141
104,4	98,0	111,1	1,13		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
90,9	88,0	94,0	1,07		61,9	58,4	65,6	1,12	74,3	70,7	78,0	1,10	11,2	13,3	9,1	...	...	143
70,3	66,7	74,1	1,11		68,9	65,4	72,6	1,11	70,0	66,4	73,8	1,11	...	...	...	173	46	144
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	.z	.z	.z	...	...	145
39,0	40,1	37,8	0,94		31,2**	31,4**	31,0**	0,99**	35,1	36,2	33,9	0,94	2,2	2,2	2,3	...	...	146
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
93,8 ^z	94,6 ^z	93,0 ^z	0,98 ^z		...	...	...	...	93,8 ^z	94,6 ^z	93,0 ^z	0,98 ^z	...	...	...	...	...	148
117,5	...	...	...		92,1	91,5	92,6	1,01	92,7	91,3	94,1	1,03	...	...	...	45	53	149
88,8** ^y	88,6** ^y	88,9** ^y	1,00** ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
25,5	28,4	22,3	0,79		20,4*	23,2*	17,3*	0,75*	23,7** ^z	26,3** ^z	20,7** ^z	0,79** ^z	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	151
43,7	50,0	37,2	0,74		26,7	29,9	23,5	0,79	35,1	38,3	31,8	0,83	2,0	2,8	1,0	20	42	152
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
90,5	90,3	90,7	1,00		96,5	96,4	96,6	1,00	87,9	87,8	88,0	1,00	0,3	0,3	0,2	...	...	154
75,9**	72,5**	79,5**	1,10**		65,8	62,9	69,1	1,10	62,1**	59,1**	65,4**	1,11**	2,2 ^z	2,4 ^z	2,0 ^z	0,2	60	155
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	-y	-y	-y	...	...	156
76,7	76,6	76,7	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	72	157
34,6 ^z	...	...	...		...	...	...	...	20,3** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
102,8	96,1	110,7	1,15		68,5	64,2	73,2	1,14	71,7** ^z	67,5** ^z	76,7** ^z	1,14** ^z	5,7 ^z	5,8 ^z	5,6 ^z	1 ^z	40 ^z	160
84,4 ^z	87,2 ^z	81,3 ^z	0,93 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	6,3** ^z	5,8** ^z	6,8** ^z	...	...	161
27,8	26,8	28,9	1,08		...	...	...	...	27,5 ^z	...	...	...	...	...	...	2 ^z	37 ^z	162
72,4	75,2	69,6	0,93		55,2**	...	...	...	65,3** ^z	...	...	...	1,3**	1,9**	0,7**	...	...	163
Estados Árabes																		
66,9	70,3	63,4	0,90		53,3**	58,1**	48,3**	0,83**	52,7**	53,9**	51,6**	0,96**	7,8	9,5	5,8	36 ^z	41** ^z	164
80,0	77,4	82,7	1,07		...	...	...	...	66,8**	65,1**	68,5**	1,05**	...	...	...	40	50	165
95,6	92,7	98,8	1,07		84,1	80,7	87,6	1,09	87,0	83,9	90,3	1,08	5,2	7,3	3,2	4	33	166
24,3	28,9	19,8	0,68		...	...	...	...	21,2**	25,0**	17,3**	0,69**	6,0**	6,1**	5,8**	0,3	24	167
85,3**	88,1**	82,4**	0,94**		...	...	...	...	80,8** ^z	83,1** ^z	78,5** ^z	0,95** ^z	7,4**	8,7**	6,1**	152	51	168
78,7	77,5	80,0	1,03		74,4	71,7	77,2	1,08	71,0	70,0	72,0	1,03	5,5	7,3	3,6	...	...	169

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)				
			Total de los matriculados				Matriculados en la enseñanza técnica y profesional		1998/1999				
			1998/1999		2002/2003		2002/2003		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	
			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)					
170	Iraq	12-17	3 460	1 105	38	1 478	40	63	19	35,7	43,6	27,5	0,63
171	Jamahiriya Árabe Libia	12-17	762	...	...	798**	50**	178**	53**	...	...	...	...
172	Jordania	12-17	713	579	49	613	49	35	46	86,9	85,8	88,0	1,03
173	Kuwait	10-17	292	235**	49**	261	50	14	41	97,8**	96,8**	98,8	1,02**
174	Líbano	12-17	441	372	52	350	51	46	40	77,5	74,1	80,9	1,09
175	Marruecos	12-17	3 904	1 470	43	1 758	45	106	42	37,7	42,0	33,3	0,79
176	Mauritania	12-17	373	63**	42**	84	44	3	35	18,7**	21,7**	15,8**	0,73**
177	Omán	12-17	347	229	49	279	48	.	.	71,7	71,9	71,5	0,99
178	Qatar	12-17	55	44	50	52	49	1	.	92,3	89,6	95,1	1,06
179	República Árabe Siria	12-17	2 656	1 030	47	1 284	47	122	45	40,6	42,5	38,7	0,91
180	Sudán	12-16	3 650	965**	...	1 291	45	29	36	28,5**	...	...	...
181	T. Autónomos Palestinos	10-17	663	444	50	583	50	4	29	78,8	77,5	80,3	1,04
182	Túnez	12-18	1 481	1 059	49	1 149	51	18	37	72,9	72,3	73,6	1,02
183	Yemen	12-17	2 903	1 042	26	1 373	30	9	5	41,9	60,3	22,5	0,37
Europa Central y Oriental													
184	Albania	10-17	489	363**	49**	396	48	20	49	75,8**	74,7**	77,1**	1,03**
185	Belarrús	10-16	1 098	1 143	49	998	50	5	34	97,2	97,4	97,0	1,00
186	Bosnia y Herzegovina	10-17	490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	11-17	719	700	48	707	48	199	39	89,4	90,3	88,5	0,98
188	Croacia	11-18	445	416	49	400	49	146	46	87,6	86,8	88,4	1,02
189	Eslovaquia	10-18	730	674	50	670	49	218	47	85,2	84,3	86,2	1,02
190	Eslovenia	11-18	199	220	49	218	49	87	45	98,7	97,4	100,1	1,03
191	Estonia	13-18	128	116	50	123	50	17	34	92,7	91,0	94,6	1,04
192	Federación de Rusia	10-16	15 245	...	...	14 486**	...	1 949**	...	...	...	...	...
193	Hungría	11-18	973	1 007	49	1 030	49	67	39	95,3	94,5	96,0	1,02
194	la ex R.Y. de Macedonia	11-18	258	219	48	219	48	59	43	82,3	83,4	81,1	0,97
195	Letonia	11-18	290	255	50	276	49	39	39	88,4	86,8	90,1	1,04
196	Lituania	11-18	437	407	45	448	49	37	35	95,7	95,5	96,0	1,01
197	Polonia	13-18	3 727	...	...	3 895	48	1 181	39	...	...	...	...
198	República Checa	11-18	1 032	928	50	1 000	49	391	47	82,5	80,9	84,3	1,04
199	República de Moldova	11-17	560	415	50	411	50	23	37	72,2	71,8	72,6	1,01
200	Rumania	11-18	2 620	2 218	49	2 218	49	650	44	78,9	78,3	79,4	1,01
201	Serbia y Montenegro ³	11-18	...	814	49	761 ^Y	49 ^Y	267 ^Y	47 ^Y	92,3	92,0	92,6	1,01
202	Turquía	12-16	7 263	...	...	5 742**	42**	1 261	36**	...	...	...	...
203	Ucrania	10-16	4 980	...	...	4 824	49	326	33	...	...	...	...

		Total	Total	M (%)	Total	M (%)	Total	M (%)	Media ponderada				
I	Mundo	...	759 758	427 000	47	495 499	47	49 638	46	59,7	62,6	56,6	0,90
II	Países desarrollados	...	84 466	87 519	49	90 084	49	17 951	49	103,4	103,0	103,8	1,01
III	Países en desarrollo	...	641 754	308 354	46	374 303	47	28 825	46	51,8	55,4	47,9	0,86
IV	Países en transición	...	33 537	31 127	50	31 112	49	2 862	35	88,9	88,3	89,5	1,01
V	África Subsahariana	...	93 147	21 228	46	26 452	44	1 427	37	24,5	27,2	21,8	0,80
VI	América del N./Europa Occ.	...	61 767	63 593	49	66 840	50	12 394	51	105,3	105,0	105,7	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	66 486	41 894	51	58 662	51	5 355	55	71,7	68,6	74,9	1,09
VIII	Asia Central	...	12 028	9 688	49	10 707	48	576	41	85,7	87,0	84,5	0,97
IX	Asia Meridional y Occidental	...	225 084	95 949	41	112 336	44	1 935	29	45,6	52,1	38,7	0,74
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	219 238	133 696	47	155 620	48	17 323	47	64,4	66,8	61,9	0,93
XI	Estados Árabes	...	39 473	22 209	46	25 643	46	3 583	43	59,9	63,6	56,1	0,88
XII	Europa Central y Oriental	...	42 535	38 743	49	39 240	48	7 044	39	85,4	86,2	84,7	0,98

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Corresponde al nivel 4 de la CINE. Al igual que la enseñanza secundaria, la postsecundaria no superior comprende programas de enseñanza general y programas de enseñanza técnica y profesional.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (en %)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
2002/2003					1998/1999				2002/2003				Repetidores en la enseñanza secundaria general (en %)			Total de alumnos matriculados		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres (%)	
42,7	49,8	35,3	0,71		31,4	37,7	24,8	0,66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
104,7**	101,5**	108,0**	1,06**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
86,0	85,1	86,9	1,02		78,5**	76,0**	81,0**	1,07**	79,9	78,9	81,1	1,03	1,0	1,1	0,8	-	-	172
89,3	86,9	91,8	1,06		88,0**	87,3**	88,8**	1,02**	77,2**z	75,2**z	79,3**z	1,05**z	7,8	9,2	6,4	16	68	173
79,4	76,1	82,8	1,09		...	...	...	...	...	...	...	...	11,2	11,9	10,5	1,0**	41**	174
45,0	49,1	40,8	0,83		...	...	...	...	35,7**	38,5**	32,9**	0,86**	16,4	18,6	13,7	72	44	175
22,6	25,3	20,0	0,79		...	...	...	...	16,1**	18,2**	14,0**	0,77**	14,3	14,0	14,6	1	61	176
80,5	82,1	78,7	0,96		61,6	60,8	62,5	1,03	69,3	68,9	69,6	1,01	7,9	10,7	4,8	...	...	177
93,9	92,2	95,8	1,04		78,0	74,9	81,2	1,08	82,3**	79,8**	84,9**	1,06**	...	...	...	-	-	178
48,3	50,4	46,2	0,92		36,4	37,9	34,8	0,92	42,9	44,4	41,3	0,93	7,3	8,9	5,6	40	58	179
35,4	38,5	32,2	0,84		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	180
87,9	85,4	90,5	1,06		75,6	74,2	77,2	1,04	83,8	81,7	86,0	1,05	1,8	2,0	1,5	...	...	181
77,6	74,6	80,7	1,08		...	...	...	...	64,5	61,3	67,8	1,11	14,1	16,9	11,5	3	39	182
47,3	64,5	29,2	0,45		32,6*	45,8*	18,6*	0,41*	...	...	...	...	...	...	...	19y	16y	183
Europa Central y Oriental																		
81,1	80,9	81,3	1,00		71,5**	70,5**	72,7**	1,03**	77,0	76,4	77,7	1,02	4,2	4,5	3,8	-	-	184
90,9	89,6	92,3	1,03		...	...	...	...	84,8	83,3**	86,5**	1,04**	0,2	0,2	0,2	128	38	185
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	186
98,4	99,8	97,0	0,97		83,2	83,8	82,5	0,98	87,5	88,5	86,5	0,98	1,6	2,1	1,1	3	47	187
89,8	89,1	90,5	1,02		84,2	83,5	84,9	1,02	86,6	85,8	87,4	1,02	0,5	0,8	0,3	-	-	188
91,7	91,4	92,1	1,01		...	...	...	...	88,0	87,6	88,4	1,01	1,4	1,7	1,0	6	60	189
109,4	109,7	109,0	0,99		89,5	87,9	91,1	1,04	93,2	92,7	93,8	1,01	1,4	2,5	0,4	2	67	190
96,4	94,8	98,1	1,03		...	...	...	...	88,3	86,5	90,2	1,04	4,1	5,6	2,8	12	63	191
95,0**	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	0,8**y	...	...	234	59	192
105,8	105,6	106,0	1,00		84,7**	84,2**	85,2**	1,01**	93,8	93,7	93,8	1,00	2,3	2,9	1,6	84	53	193
84,7	85,6	83,8	0,98		79,1**	80,1**	78,0**	0,97**	...	...	...	...	0,5	0,7	0,3	0,3	6	194
95,3	95,4	95,2	1,00		85,0**	83,8**	86,2**	1,03**	88,0	87,7	88,2	1,01	1,1	1,4	0,7	7	66	195
102,5	103,3	101,6	0,98		90,6**	90,2**	91,1**	1,01**	94,0	93,8	94,3	1,01	0,8	1,2	0,4	8	62	196
104,5	106,6	102,3	0,96		...	...	...	...	91,5	90,5	92,6	1,02	1,4	...	...	216	59	197
96,9	95,7	98,2	1,03		...	...	...	...	90,5	89,4	91,6	1,03	1,0	1,3	0,7	74	49	198
73,3	72,0	74,7	1,04		68,8**	...	...	...	69,0	67,6	70,5	1,04	0,4	0,4	0,4	-	-	199
84,7	84,1	85,3	1,01		74,4**	73,6**	75,3**	1,02**	80,5	79,5	81,6	1,03	2,0	2,8	1,2	62	62	200
88,7y	88,3y	89,2y	1,01y		...	...	...	...	87,6**y	87,0**y	88,1**y	1,01**y	2,1**y	2,1**y	2,1**y	7y	5y	201
79,1**	90,3**	67,4**	0,75**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	202
96,9	97,4	96,3	0,99		...	...	...	...	84,6	84,3**	84,8**	1,01**	0,1	0,1**	0,0**	176	53	203
Media ponderada																		
65,2	67,0	63,3	0,94		50,2	52,7	47,7	0,91	56,1**	57,8**	54,4**	0,94**	2,4	2,9	1,9	...	...	I
106,6	105,3	108,1	1,03		89,2	89,0	89,4	1,00	91,0	90,3	91,6	1,01	1,4	2,5	0,4	...	...	II
58,3	60,7	55,9	0,92		42,8	45,9	39,7	0,86	50,1	52,2	48,0	0,92	5,6	6,4	4,6	...	...	III
92,8	93,8	91,7	0,98		81,6	81,0	82,3	1,02	84,7	84,8	84,5	1,00	0,2	0,2	0,2	...	...	IV
28,4	31,9	24,9	0,78		17,9	19,6	16,2	0,83	22,1	24,5	19,7	0,80	13,4	13,8	13,1	...	...	V
108,2	106,3	110,2	1,04		89,4	89,5	89,3	1,00	90,6	89,9	91,3	1,02	1,8	2,8	0,9	...	...	VI
88,2	85,1	91,5	1,08		52,8	50,7	55,0	1,09	65,7	63,7	67,7	1,06	3,1	3,8	2,5	...	...	VII
89,0	90,5	87,5	0,97		80,8	81,5	80,1	0,98	83,4	84,7	82,2	0,97	0,2	0,3	0,1	...	...	VIII
49,9	54,2	45,3	0,84		40,2	46,1	33,9	0,74	43,6	47,6	39,2	0,82	7,1	9,2	5,1	...	...	IX
71,0	71,7	70,2	0,98		53,4	54,9	51,7	0,94	64,3	64,8	63,8	0,98	1,3	1,9	0,7	...	...	X
65,0	68,1	61,7	0,91		51,2	53,9	48,5	0,90	56,1	58,1	54,0	0,93	7,6	9,0	5,8	...	...	XI
92,3	94,6	89,8	0,95		78,2	78,6	77,8	0,99	83,4**	84,5**	82,2**	0,97**	1,2	1,6	0,9	...	...	XII

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 9A
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
	Total de los matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
	1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (M/H)
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
África Subsahariana										
1 Angola	8	5	3	13	8*	5*	0,8	0,9	0,6	0,69
2 Benin	16	13	3	...	...	...	3,3	5,3	1,4	0,26
3 Botswana	5,5	3,1	2,4	9**	5**	4**	3,1	3,5	2,8	0,79
4 Burkina Faso	...	...	...	16**	12**	4**	...	...	...	...
5 Burundi	5	4	1	12**	8**	4**	1,0	1,5	0,6	0,40
6 Cabo Verde	...	...	...	2,2	1,0	1,2	...	...	...	...
7 Camerún	67	...	...	81	50**	32**	5,1	...	...	...
8 Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	0,6	0,4	0,3	1,7	1,0	0,7	1,0	1,2	0,9	0,75
10 Congo	11**	8**	2**	12**	10**	2**	3,7**	5,8**	1,5**	0,26**
11 Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	7,1	10,4	3,7	0,36
12 Eritrea	4	3	1	6**	5**	1**	1,2	2,2	0,3	0,16
13 Etiopía	52	43	10	172	129	43	1,0	1,6	0,4	0,23
14 Gabón	7,5	4,8	2,7	...	...	...	6,8	8,9	4,8	0,54
15 Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	...	...	...	70	48	22	...	...	...	...
17 Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	99**z	64**z	34**z	...	...	...	...
21 Lesotho	4	1	3	6	2	4	2,2	1,7	2,7	1,61
22 Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	31	17	14	33	18	15	2,3	2,5	2,1	0,84
24 Malawi	3,2	2,3	0,9	4,6	3,2	1,3	0,3	0,5	0,2	0,37
25 Malí	19	...	...	28**	...	...	1,8	...	...	...
26 Mauricio	7,6	4,1	3,5	17	7	10	7,1	7,6	6,6	0,87
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibia	11	5	6	14**	7**	6**	6,6	6,2	7,1	1,14
29 Níger	...	...	...	14**z	10**z	3**z	...	...	...	...
30 Nigeria	...	...	...	948	568**	380**	...	...	...	...
31 R. Centroafricana	6	5	1	...	...	...	1,9	3,3	0,6	0,18
32 R.D. del Congo	60**	...	...	...	...	...	1,4**	...	...	...
33 R.U. de Tanzania	19	15	4	31	22	10	0,6	1,0	0,3	0,26
34 Rwanda	6	...	...	20	13	7	0,9	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	0,2**z	0,1**z	0,1**z	.	.	.	.
36 Senegal	29	...	...	...	...	...	3,7	...	...	...
37 Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38 Sierra Leona	...	...	...	9**z	6**z	3**z	...	...	...	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	634	293	341	675	312	363	15,3	14,2	16,3	1,15
41 Swazilandia	5	3	2	5**	2**	3**	4,9	5,3	4,5	0,85
42 Togo	15	12	3	...	...	...	3,8	6,4	1,3	0,21
43 Uganda	41	27**	14**	74**	49**	26**	2,0	2,7**	1,4**	0,52**
44 Zambia	23	16	7	25**y	17**y	8**y	2,3	3,2	1,5	0,46
45 Zimbabwe	...	...	...	56**	34**	22**	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental										
46 Alemania	2 185**	1 163**	1 022**	2 335	1 191	1 144	48,4**	50,4**	46,3**	0,92**
47 Andorra ¹	...	...	...	0,3	0,2	0,1	...	...	...	...
48 Austria	253	126	127	230	108	122	52,8	51,6	54,1	1,05
49 Bélgica	352	168	183	375	175	200	55,9	52,6	59,2	1,13
50 Canadá	1 193	529	664	1 193**z	525**z	668**z	58,9	51,0	67,1	1,31
51 Chipre ²	11	5	6	18	9	9	21,9	19,7	24,0	1,22
52 Dinamarca	190	83	107	202	85	117	54,6	46,8	62,7	1,34
53 España	1 787	839	948	1 841	863	978	52,9	48,6	57,5	1,18
54 Estados Unidos	13769	6 106**	7 663**	16612	7 202	9 410	73,4	63,7**	83,6**	1,31**
55 Finlandia	263	121	142	292	136	156	83,3	75,1	91,9	1,22
56 Francia	2 012	917	1 095	2 119	953	1 166	51,4	46,1	57,0	1,24
57 Grecia	388	193	195	561	275	286	49,0	47,5	50,6	1,07
58 Irlanda	151	70	81	182	80	101	44,5	40,5	48,7	1,20

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)					
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			1998/1999			2002/2003		
2002/2003					2002/2003			2002/2003			1998/1999			2002/2003		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1,0	1,2*	0,8*	0,65*		100,0	-	-	39,9*	-	-	0,05	0,02	0,03	...	...	...
...
4,7**	5,4**	4,0**	0,75**		88,5**	11,4**	0,1**	44,6**	28,5**	60,0**	...	...	...	...	...	...
1,4**	2,1**	0,7**	0,34**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2,0**	2,8**	1,3**	0,45**		...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,5 ^z	...	...
4,6	4,4	4,7	1,09		100,0	-	-	52,9	-	-	...	...	...	...	...	...
5,5	6,7**	4,2**	0,63**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
2,3	2,6	2,0	0,77		68,0	32,0	-	39,0	52,1	-	...	...	...	...	...	...
3,8**	6,5**	1,2**	0,19**		84,4**	15,0**	0,6**	16,3**	12,5**	31,2**	...	...	...	...	...	...
...
1,5**	2,6**	0,4**	0,15**		100,0**	-	-	13,3**	-	-	0,1	0,08	0,02	...	...	...
2,7	4,1	1,4	0,33		100,0	-	0,0	25,2	-	-	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...
...
3,2	4,3	2,0	0,46		86,7	13,0	0,3	32,5	25,6	17,0	...	...	...	...	...	...
...
...
2,9** ^z	3,8** ^z	2,0** ^z	0,53** ^z		47,0** ^z	49,6** ^z	3,4** ^z	39,2** ^z	31,0** ^z	25,4** ^z	...	...	...	...	...	...
3,0	2,4	3,5	1,48		50,9	49,1	-	53,1	69,9	-	1,0	0,5	0,5	0,1	0,06	0,05
...
2,1	2,3	1,9	0,83		77,3	20,3	2,4	45,5	45,0	45,2	1,1	...	...	1,2 ^z	0,9 ^z	0,3 ^z
0,4	0,6	0,2	0,41		100,0	-	-	...	29,2	...	...	...	...	...	...	...
2,5**	...	...	...		99,0**	-	1,0**	...	...	...	1,2	...	...	...	...	...
15,3	12,8	18,0	1,41		39,8	59,4	0,7	44,7	67,1	40,0	...	...	...	...	...	...
...
7,5**	7,9**	7,0	0,89**		55,3**	44,7**	0,0**	57,1**	35,0**	20,0	...	...	...	...	...	...
1,5** ^z	2,2** ^z	0,7** ^z	0,34** ^z		84,3** ^z	14,9** ^z	0,7** ^z	23,9** ^z	30,0** ^z	25,2** ^z	...	...	...	...	...	...
8,2	9,7**	6,7**	0,69**		61,0	37,7	1,3	37,1	44,8	44,8**	...	...	...	...	...	...
...
...
0,9	1,3	0,6	0,44		70,6	25,4	4,0	32,0	25,4	40,7	...	...	...	0,4	0,3	0,1
2,5	3,6	1,7	0,46		96,4	3,6	-	37,3	23,4	-	0,07	...	...	0,09 ^y	0,06 ^y	0,03 ^y
1,0** ^z	1,3** ^z	0,7** ^z	0,56** ^z		100,0** ^z	-	-	36,1** ^z	-	-	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	...	...
...
2,2** ^z	3,1** ^z	1,2** ^z	0,40** ^z		43,9** ^z	56,1** ^z	-	16,0** ^z	38,8** ^z	-	...	...	...	...	...	...
...
15,0	14,0	16,1	1,15		86,6	12,2	1,1	52,3	65,7	38,7	15,5	8,4*	7,1*	...	...	...
4,7**	4,3**	5,0**	1,16**		...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,1 ^z	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	0,5	0,4	0,2	...	...	...
3,2**	4,3**	2,2**	0,52**		57,2**	42,7**	0,1**	37,5**	30,5**	-	...	...	...	...	...	...
2,4** ^y	3,3** ^y	1,5** ^y	0,46** ^y		58,4** ^y	40,8** ^y	0,8** ^y	37,7** ^y	23,3** ^y	14,4** ^y	...	...	...	...	...	...
3,9**	4,7**	3,0**	0,63**		37,5**	59,2**	3,3	32,1	43,7	...	...	...	...	...	...	...
...
51,0	51,1	51,0	1,00		81,5	14,6	...	47,3	61,5	...	178,2	96,2	82,0	241	122	119
...	...	...	...		28,1	71,9	-	64,0	42,7	-	...	...	...	0,03**	...	...
48,9	44,5	53,5	1,20		81,9	11,4	6,7	51,9	65,7	44,6	29,8	15,2	14,6	31	15	16
61,1	55,9	66,5	1,19		46,7	51,5	1,7	50,4	56,5	39,0	36,1	18,9	17,2	42	...	...
57,7** ^z	49,6** ^z	66,2** ^z	1,34** ^z		72,5** ^z	25,4** ^z	2,2** ^z	57,7** ^z	52,3** ^z	44,6** ^z	35,5 ^j	20,0	15,6	...	...	...
32,3	31,9	32,8	1,03		19,5	80,0	0,5	76,7	42,9	41,8	1,9	1,1	0,7	5	4	1
66,9	55,2	79,2	1,43		88,9	8,7	2,4	59,9	41,7	42,2	12,3	4,8	7,5	18	8	10
61,9	56,6	67,4	1,19		82,6	13,5	4,0	53,7	50,5	51,0	33,0	16,2	16,7	54	24	30
83,2	70,5	96,4	1,37		74,8	23,3	1,8	56,9	56,3	50,5	451,9	262,6	189,4	586	...	...
87,5	79,8	95,6	1,20		93,0	0,2	6,8	53,8	40,0	49,7	4,8	2,8	2,0	7	4	3
55,5	48,9	62,5	1,28		71,4	24,0	4,6	55,5	55,2	46,6	131,0 [±]	222	114	108
74,2	70,8	77,7	1,10		64,0	32,5	3,4	52,5	48,7	42,8	...	...	...	12	...	...
51,6	44,6	59,0	1,32		62,2	35,7	2,1	57,1	53,8	46,9	7,2 ^{eo}	...	...	10	5	5

África Subsahariana

América del Norte y Europa Occidental

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio		ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de los matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (M/H)
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
59	Islandia	8	3	5	13	5	8	40,4	30,1	51,0	1,69
60	Israel	247	105	142	301	134	168	49,1	40,5	58,2	1,44
61	Italia	1 797	806	991	1 913	837	1 076	45,3	39,9	50,9	1,28
62	Luxemburgo	2,7	1,3	1,4	3	1	2	10,3	9,9	10,8	1,09
63	Malta	6	3	3	9	4	5	19,8	18,6	21,1	1,13
64	Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65	Noruega	187	80	108	212	86	127	64,8	54,2	75,8	1,40
66	Países Bajos	470	238	232	527	258	269	48,9	48,6	49,1	1,01
67	Portugal	357	157	199	401	174	227	43,9	38,3	49,6	1,30
68	Reino Unido	2 081	974	1 107	2 288	1 009	1 279	59,2	55,2	63,2	1,15
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	335	142	193	415	168	247	62,3	51,8	73,3	1,42
71	Suiza	156	91	65	186	104	82	38,6	43,9	33,0	0,75
América Latina y el Caribe											
72	Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
73	Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
74	Antillas Neerlandesas	2	1	1	2,3 ^z	0,9 ^z	1,4 ^z	14,4	13,3	15,4	1,16
75	Argentina	1 527	632**	894**	2 027	825	1 202	46,9	38,5**	55,5**	1,44**
76	Aruba ²	1,4	0,7	0,8	1,7	0,7	1,0	26,3	24,5	28,0	1,14
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	7	2	5	8 ^y	2 ^y	6 ^y	32,0	19,6	44,6	2,28
79	Belice	...	...	...	0,5	0,2*	0,3*	...	...	...	...
80	Bermudas ²	...	...	...	2,0**z	0,9**z	1,1**z	...	...	...	...
81	Bolivia	228	148**	80**	311	...	...	30,9	40,0**	21,8**	0,55**
82	Brasil	2 204	992	1 211	3 579	1 558	2 021	13,6	12,3	15,0	1,22
83	Chile	407	219	187	567	296	271	33,8	36,0	31,5	0,88
84	Colombia	823**	400**	423**	990	480	509	21,2**	20,4**	21,9**	1,07**
85	Costa Rica	58**	27**	30**	77	37	40	16,8**	15,5**	18,2**	1,18**
86	Cuba	156*	74**	82**	236	103	133	18,9*	17,6**	20,4**	1,16**
87	Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
89	El Salvador	118	53	65	113	52	62	18,3	16,4	20,2	1,23
90	Granada	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
91	Guatemala	...	...	...	112	64	48	...	...	...	...
92	Guyana	...	...	...	5	2**	3**	...	...	...	...
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	78	35**	43**	97**z	42**z	54**z	13,5	11,9**	15,2**	1,27**
95	Islas Caimán ¹	0,4**	0,1**	0,3**	0,4 ^y	0,1 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ²	0,03	-	0,03	0,01	0,01**	0,00**	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
98	Jamaica	...	...	...	46**	14**	32**	...	...	...	...
99	México	1 838	950	888	2 237	1 126	1 110	18,3	19,2	17,4	0,91
100	Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	100	48	52	...	...	...	...
102	Panamá	...	...	...	118	45	73	...	...	...	...
103	Paraguay	...	...	...	147**	62**	85**	...	...	...	...
104	Perú	...	...	...	831**	407**	425**	...	...	...	...
105	República Dominicana	...	...	...	287	111	176	...	...	...	...
106	Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
107	San Vicente y las Granadinas	.	.	.	...	...	...	.	.	.	.
108	Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	...	...	...	5 ^z	2 ^z	3 ^z	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7,6	3,2	4,3	12	5	8	6,0	5,0	7,0	1,38
111	Uruguay	94**	34**	60**	99**	34**	64**	34,8**	24,6**	45,3**	1,84**
112	Venezuela	...	...	...	983**	482**	502**	...	...	...	...
Asia Central											
113	Armenia	...	...	...	79	35	44	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	108	66	42	121	67	54	16,2	20,0	12,4	0,62
115	Georgia	130	63	68	155	80	76	32,2	30,4	34,1	1,12

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)					
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			1998/1999			2002/2003		
2002/2003					2002/2003			2002/2003			1998/1999			2002/2003		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
62,7	44,8	81,2	1,81		94,1	5,6	0,3	64,5	50,9	53,3	0,2	0,1	0,1	0,6	0,2	0,4
57,4	49,5	65,8	1,33		77,7	19,6	2,6	57,0	50,7	52,7	...	...	...	...	...	...
56,9	48,9	65,3	1,34		97,3	1,1	1,6	56,2	65,5	50,9	23,5	11,7	11,8	36	16	20
12,1	11,2	13,0	1,17		59,6	39,5	0,9	54,1	52,1	51,9	0,7j	...	...	...	...	...
30,2	25,3	35,4	1,40		78,0	21,6	0,5	55,8	61,5	38,1	0,3j	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2
.
80,7	63,5	98,7	1,55		94,7	3,4	2,0	60,4	51,2	41,9	9,0	4,2	4,8	11	6	5
58,1	55,7	60,6	1,09		97,5	1,3	1,3	51,0	59,6	41,0	13,6	7,4	6,3	21	9	11
55,7	47,5	64,2	1,35		94,7	1,4	4,0	56,7	53,0	54,6	...	...	...	15	8	8
64,3	56,8	71,9	1,27		63,6	32,7	3,7	54,1	60,8	43,0	232,5	124,2	108,3	255	132	123
...
83,3	65,7	102,0	1,55		91,3	3,5	5,2	60,8	46,6	46,5	24,4	13,5	11,0	32	18	14
48,7	53,1	44,1	0,83		71,4	20,6	8,0	45,7	41,5	38,3	25,3	14,2	11,1	33	18	15
.
.
14,0 ^z	11,3 ^z	16,7 ^z	1,48 ^z		15,1 ^z	64,2 ^z	20,7 ^z	44,2 ^z	59,1 ^z	72,9 ^z	...	...	...	...	...	...
59,8	48,1	71,7	1,49		74,0	25,7	0,3	55,6	70,0	57,3	2,8 ^l	...	...	3	...	...
30,3	25,0	35,4	1,42		22,8	77,2	.	79,0	53,5	.	...	...	...	0,09	0,08**	0,01**
...
38,1Y	22,1Y	54,6Y	2,47Y		49,4Y	45,0Y	5,6**Y	66,1Y	77,3Y	57,8**Y	...	...	...	0,6Y	0,2**Y	0,4**Y
2,0	1,4*	2,6*	1,91*		100,0	.	.	64,9*	.	.	...	...	...	.	.	.
62,4**z	...	...	...		.	100,0**z	.	...	55,1**z	...	...	...	...	...	...	...
39,4	...	...	...		...	...	...	...	...	...	1,1	...	...	...	...	...
20,6	17,8	23,4	1,32		...	...	2,8	...	...	55,4	...	...	...	...	...	...
45,4	46,7	44,1	0,94		83,0	16,7	0,3	48,2	46,2	39,9	...	...	...	5	...	...
24,3	23,4	25,4	1,09		74,8**	19,2	6,0**	53,0**	46,1	49,2**	...	...	...	...	...	...
19,4	18,0	20,8	1,16		85,2	14,6	0,1	54,0	42,6	53,1	...	...	...	0,9	0,4**	0,5
33,7	28,9	38,7	1,34		98,9	.	1,1	56,4	.	36,6	3,7 ^{hf}	...	...	17,2	...	...
.
...
17,4	15,8	19,1	1,21		...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	0,5	0,2	0,3
.
9,3	10,5	8,2	0,78		95,4	4,6	.	41,9	66,1	.	...	...	...	...	...	...
6,1	4,7**	7,5**	1,58**		90,3	9,7	-	61,8**	53,0**	-	...	...	...	...	...	...
...
15,2**z	13,2**z	17,3**z	1,31**z		93,2**z	5,1**z	1,7**z	56,2**z	58,7**z	41,0**z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		79,5Y	20,5Y	.	71,6Y	86,3Y	.	...	...	...	0,1Y	...	...
0,7	1,0**	0,4**	0,44**		.	100,0	.	.	33,3**	.	...	...	...	.	.	.
.
17,5**	10,4**	24,6**	2,36**		36,5**	56,2**	7,2**	72,7**	68,0**	71,1**	0,6	...	...	...	...	...
22,4	22,8	22,1	0,97		96,6	2,9	0,5	50,0	40,7	39,2	2,3	...	...	1,9 ^z	...	...
.
18,3	17,5	19,2	1,10		95,5	4,5	.	51,8	59,3	.	...	...	...	...	...	...
43,2	32,2	54,6	1,69		86,2	13,8	0,0	64,2	49,1	63,0	...	...	...	...	...	...
27,0**	22,6**	31,5**	1,39**		79,1**	20,6**	...	54,7**	68,6**	...	...	...	...	...	...	...
31,9**	30,8**	33,0**	1,07**		54,1**	45,8**	-	47,0	55,9	-	...	...	...	...	...	...
34,5	26,0	43,4	1,67		91,0	8,4	0,6	64,8	25,1	39,5	...	...	...	...	...	...
.
...
12,2 ^z	9,2 ^z	15,4 ^z	1,69 ^z		62,7**z	37,3**z	.	49,1**z	83,6**z	.	...	...	...	...	...	...
8,9	6,9	10,9	1,59		54,5	27,9	17,6	60,0	66,1	56,5	1,0	0,5	0,5	1,2 ^z	0,4 ^z	0,8 ^z
37,4**	25,5**	49,7**	1,95**		76,3**	23,6**	...	59,9	82,9	...	...	...	...	2,1Y	...	...
40,2**	38,8**	41,8**	1,08**		61,6**	34,3**	4,1**	47,3**	57,6**	...	...	...	...	0,1	...	...
.
...
27,3	24,2	30,5	1,26		98,3	.	1,7	55,8	.	35,4	...	...	...	3,0	...	...
16,5	18,6	14,4	0,78		99,1	.	0,9	44,8	.	29,4	1,7	1,1	0,6	1,9	1,4	0,5
37,9	38,3	37,5	0,98		98,9	.	1,1	48,6	.	61,1	0,3	...	...	0,9	...	...

Asia Central

59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio		ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR									
		Total de los matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)			
		1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (M/H)
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
116	Kazajstán	324	151	173	603	261	342	23,7	22,0	25,5	1,16
117	Kirguistán	131	65	67	201	92	109	30,4	29,8	30,9	1,04
118	Mongolia	65	23	42	98	37	61	26,1	18,1	34,1	1,88
119	Tayikistán	76	57	19	97	73	24	13,8	20,3	7,1	0,35
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	...	...	...	394	221	173	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	709	480	229	877	596	281	5,6	7,3	3,7	0,51
124	Bhután ³	1,3**	0,9**	0,4**	1,9**z	1,3**z	0,6**z	...	...	...	...
125	India	...	...	...	11 295	6 953	4 342	...	...	...	...
126	Irán, República Islámica del	1 308	740	568	1 714	844	870	20,2	22,4	17,9	0,80
127	Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
128	Nepal	...	...	...	125	95	30	...	...	...	...
129	Pakistán	...	...	...	401	228	173	...	...	...	...
130	Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
131	Australia	869	399	470	1 012	466	547	63,9	57,4	70,7	1,23
132	Brunei Darussalam	3	1	2	4,4	1,6	2,8	9,4	6,5	12,4	1,90
133	Camboya	...	...	...	43	31**	12**	...	...	...	...
134	China	6 366	...	...	15 186	8 529	6 657	6,2	...	...	...
135	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Filipinas	2 209	995	1 213	2 427	1 086	1 341	29,4	26,0	32,8	1,26
137	Indonesia	...	...	...	3 441	1 930	1 511	...	...	...	...
138	Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
139	Islas Marshall ²	...	...	...	0,9 ^z	0,4 ^z	0,5 ^z	...	...	...	...
140	Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	Japón	3 941	2 180	1 760	3 984	2 169	1 816	43,7	47,3	40,0	0,85
142	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	7	4	3	26	17	10	27,6	31,4	24,1	0,77
144	Malasia	443	216	226	632	284	348	22,9	22,0	23,8	1,08
145	Micronesia (Estados Fed. de)	2	...	...	...	...	...	15,3	...	...	...
146	Myanmar	...	...	...	555**z	...	...	...	...	...	...
147	Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
148	Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
149	Nueva Zelandia	161	67	94	185	76	109	62,2	50,9	73,9	1,45
150	Palau ²	...	...	...	0,5**z	0,2**z	0,3**z	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	10	6	4	...	...	...	2,1	2,8	1,5	0,54
152	R.D.P. Lao	12	8	4	28	18	10	2,6	3,4	1,7	0,49
153	R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	2 636	1 713	923	3 223	2 045	1 178	64,7	81,8	46,7	0,57
155	Samoa	1,5	0,8	0,7	1,2**z	0,7**z	0,5**z	8,1	8,3	7,8	0,95
156	Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	1 814	846	969	2 251	1 043	1 208	30,7	28,6	32,8	1,15
158	Timor-Leste	...	...	...	6*.z	3*.z	3*.z	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	...	0,4**z	0,2**z	0,2**z	...	...	...	...
161	Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
162	Vanuatu	...	...	...	0,7 ^z	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	810	462	348	797**	456**	341**	10,9	12,4	9,4	0,76
Estados Árabes											
164	Arabia Saudita	350	150	199	525	219	306	20,2	16,8	23,8	1,41
165	Argelia	456**	...	...	683**	...	...	15,1**	...	...	...
166	Bahrein	11	4**	7**	19	7	12	20,7	15,0**	27,8**	1,86**
167	Djibuti	0,2	...	...	1,1	0,6	0,5	0,3	...	...	...
168	Egipto	2 447**	...	...	2 154	...	...	38,3**	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	40**	13**	27**	68**	23**	45**	19,7**	10,6**	34,0**	3,22**
170	Iraq	272	179	93	318**z	210**z	108**z	12,9	16,7	9,1	0,54

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR					DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)					
Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)					Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			1998/1999			2002/2003		
2002/2003					2002/2003			2002/2003			1998/1999			2002/2003		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)		Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
44,7	38,7	50,7	1,31		99,1	.	0,9	56,6	.	61,1	7,5	...	...	6,5	...	...
42,2	38,5	45,9	1,19		99,0	.	1,0	54,0	.	61,9	1,1	0,5**	0,6**	13,4	7,2	6,3
37,0	27,6	46,5	1,69		94,2	4,1	1,6	62,2	69,1	59,4	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1
16,4	24,4	8,3	0,34		99,1	.	0,9	24,9	.	36,6	5,0	3,7**	1,3**	2,2	1,8	0,4
...
15,7	17,5	13,9	0,80		59,0	40,2	0,8	38,9	51,4	38,9**	...	...	...	...	...	...
...
6,2	8,2	4,1	0,50		90,7	9,1	0,2	33,8	14,4	28,3	...	...	...	0,4	...	...
...	...	...	...		23,5**z	76,5**z	.	31,9**z	34,3**z	.	...	...	...	...	...	...
11,9	14,1	9,6	0,68		98,6	0,8	0,6	38,5	35,0	36,5	...	...	...	7,7	...	...
21,1	20,4	21,9	1,07		75,6	23,6	0,8	53,9	41,7	23,4	...	...	...	1,5	0,9	0,6
.
5,3	7,7	2,7	0,34		99,4	.	0,6	24,2	.	20,1	...	...	...	...	...	...
2,8	3,1	2,5	0,81		97,8	0,1	2,1	43,4	32,7	31,0	...	...	...	0,4	...	...
...
...
74,3	66,8	82,2	1,23		77,9	18,8	3,3	55,1	50,3	48,5	...	...	...	179,6	94,6	85,0
13,0	9,5	16,7	1,76		64,5	35,3	0,2	63,2	63,5	28,6	0,1	0,05	0,05	0,04	0,02	0,02
3,4	4,9**	2,0**	0,40**		100,0	.	—	28,8**	.	—	0,02	0,02	0,01	0,04z	0,02z	0,02z
15,8	17,1	14,4	0,84		50,8	48,5	0,7	44,0	44,0	28,1	...	...	...	...	...	...
...
30,0	26,4	33,8	1,28		90,1	9,4	0,4	55,4	53,3	61,8	3,5	...	...	4,7	...	...
16,4	18,2	14,5	0,80		72,4	25,9	1,7	42,4	48,8	34,7	0,3	...	...	0,4z	...	...
.
18,1z	15,8z	20,4z	1,29z		13,6z	86,4z	.	56,9z	56,4z	.	...	...	...	...	...	...
.
50,7	53,9	47,4	0,88		73,8	24,5	1,7	39,7	64,4	27,9	56,6	32,0	24,5	87	45	42
...
80,8	107,5	56,4	0,52		88,2	11,2	0,6	33,1	64,0	30,5	...	...	...	17,5	13,0	4,5
29,3	25,7	33,0	1,28		48,8	50,5	0,7	58,1	52,5	34,0	3,1j	...	...	28	...	...
...
11,5**z	...	...	...		99,3**z	0,5**z	0,2**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
.
.
73,9	58,8	90,1	1,53		72,5	25,5	2,0	58,7	59,8	48,7	...	...	...	17,7	8,8	8,9
39,3**z	26,5**z	54,4**z	2,05**z		100,0**z	.	.	63,4**z	.	.	...	...	...	0,01y	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	0,3	0,2	0,1	...	...	...
5,3	6,7	3,8	0,57		32,6	67,4	.	38,4	34,5	.	0,08	0,07	0,01	0,10	0,09	0,01
...
85,4	105,1	64,5	0,61		58,8	40,0	1,1	36,9	36,2	29,5	...	...	...	8	4	4
6,5**z	6,8**z	6,2**z	0,90**z		19,6**z	80,4**z	—**z	39,8**z	45,5**z	—**z	0,1	0,08	0,03	0,1y	...	...
...
38,8	35,8	41,8	1,17		82,6	17,0	0,3	54,3	50,4	62,2	1,9j	...	...	4,1j,qz	...	...
12,0*z	9,7*z	15,3*z	1,58*z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
.
3,6**z	3,0**z	4,2**z	1,40**z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
.
4,0z	...	...	...		98,8z	.	1,2z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10,0**	11,4**	8,6**	0,76**		69,6**	27,7**	2,7**	51,7**	21,1**	36,7**	0,5	0,4	0,1	0,9z	0,7z	0,2z
...
25,4	20,7	30,4	1,47		84,8	13,1	2,1	65,4	15,6	34,0	6,1	4,5	1,5	11,0	7,9	3,1
20,5**	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33,2	23,5	44,4	1,89		82,1	17,9	0,02	63,6	54,0	50,0	...	...	...	1,3	0,9	0,4
1,8	2,0	1,6	0,81		55,2	38,4	6,3	42,5	48,9	40,3	—	—	—	—z	—z	—z
29,4	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34,7**	20,7**	52,8**	2,55**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14,1**z	18,2**z	9,8**z	0,54**z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Estados Árabes

116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR										
	Total de los matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)				
	1998/1999			2002/2003			1998/1999			IPS (M/H)	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
171	Jamahiriya Árabe Libia	308	158**	150**	375**	182**	193**	56,1	56,8**	55,4**	0,98**
172	Jordania	...	...	...	186	91	95	...	...	...	...
173	Kuwait	32**	10**	22**	...	...	...	20,9**	12,2**	31,6**	2,58**
174	Libano	113	56	57	144	66	78	35,5	35,1	35,9	1,02
175	Marruecos	273	159	114	336	185	151	9,4	10,8	8,0	0,74
176	Mauritania	13	...	...	9**	7**	2**	5,5	...	...	...
177	Omán	...	...	...	20** _z	8** _z	12** _z	...	...	...	...
178	Qatar	9**	3**	6**	8	2	6	25,2**	11,7**	45,7**	3,89**
179	República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Sudán	201	106	95	...	...	...	6,8	7,1	6,5	0,92
181	Territorios Autónomos Palestinos	66	36	30	105	53	52	24,8	26,2	23,3	0,89
182	Túnez	157**	81**	76**	263	119	145	17,3**	17,5**	17,0**	0,97**
183	Yemen	164	130	34	...	...	...	11,2	17,1	4,8	0,28
Europa Central y Oriental											
184	Albania	...	...	...	44	16	27	...	...	...	...
185	Belarrús	353	155	198	489	210	279	48,4	41,6	55,4	1,33
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	270	109	161	231	109	122	43,5	34,5	52,9	1,53
188	Croacia	96	45	51	122	57	65	31,9	29,6	34,2	1,16
189	Eslovaquia	123	59	64	158	74	84	26,5	25,2	27,9	1,11
190	Eslovenia	79	35	44	101	44	57	52,8	45,3	60,7	1,34
191	Estonia	49	21	28	64	24	39	51,0	42,3	60,0	1,42
192	Federación de Rusia	...	...	...	8 151**	3 572**	4 579**	...	...	...	...
193	Hungría	279	128	151	390	169	221	33,4	29,9	37,1	1,24
194	la ex R.Y. de Macedonia	35	16	19	46	20	26	22,0	19,3	24,7	1,28
195	Letonia	82	32	51	119	46	73	50,5	38,5	62,6	1,63
196	Lituania	107	43	64	168	67	101	45,5	36,1	55,0	1,52
197	Polonia	1 399	601	798	1 983	837	1 147	45,7	38,5	53,1	1,38
198	República Checa	231	116	115	287	142	145	26,1	25,7	26,5	1,03
199	República de Moldova	104	46	58	114	50	64	29,4	25,8	33,1	1,28
200	Rumania	408	200	208	644	294	350	21,3	20,4	22,1	1,08
201	Serbia y Montenegro ²	197	92	106	209 ^y	97 ^y	112 ^y	34,0	31,1	37,0	1,19
202	Turquía	...	...	...	1 918	1 108	811	...	...	...	...
203	Ucrania	1 737	821	916	2 296	1 061*	1 235*	47,3	44,1	50,5	1,15

	Total						Media			
I	Mundo	...	...	...	...	...	21,2	20,4	21,9	1,07
II	Países desarrollados	...	...	...	...	...	48,4	43,9	52,9	1,21
III	Países en desarrollo	...	...	...	...	...	11,0	14,7	7,1	0,48
IV	Países en transición	...	...	...	...	...	29,9	27,8	32,0	1,15
V	África Subsahariana	...	...	...	...	...	2,3	2,5	2,1	0,84
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	...	49,1	40,5	58,2	1,44
VII	América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Asia Central	...	...	...	...	...	24,9	21,1	28,2	1,33
IX	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Estados Árabes	...	...	...	...	...	19,7	10,6	34,0	3,22
XII	Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	38,7	32,8	43,8	1,34

1. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

2. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de matrícula.

4. No se han calculado las tasas de matrícula debido a incongruencias entre los datos sobre la matriculación y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

eo) A tiempo completo solamente.

hf) Los datos se refieren solamente al nivel 5A de la CINE

j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

l) Los datos se refieren solamente al nivel 5B de la CINE.

v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

Cuadro 9B
**Distribución de los estudiantes de enseñanza superior por sector de estudios (%)
 y porcentaje de mujeres por cada sector (2002/2003)**

País o territorio	DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE										
	Total de estudiantes matriculados		Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
	(en miles)	Mujeres (%)									
África Subsahariana											
Angola	13	40*	35	.	37	10	9	.	7	.	3
Benín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	9**	43**	26 ^z	22 ^z	29 ^z	14 ^z	4 ^z	1 ^z	2 ^z	0,4 ^z	...
Burkina Faso	16**	25**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	12**	32**	25 ^z	14 ^z	28 ^z	5 ^z	5 ^z	4 ^z	6 ^z	. ^z	13 ^z
Cabo Verde	2,2	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	81	39**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoros	1,7	43	9	29	38	11	.	.	8	4	...
Congo	12**	16**	8 ^z	27 ^z	34 ^z	10 ^z	1 ^z	3 ^z	4 ^z	0,2 ^z	13 ^z
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	6**	13**	19 ^z	1 ^z	27 ^z	17 ^z	— ^z	6 ^z	4 ^z	— ^z	26 ^z
Etiopía	172	25	24	3	42	9	10	6	5	0,3	1
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	70	32	11	39	12	15	12	4	4	2	1
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	99** ^z	35** ^z	23 ^y	8 ^y	21 ^y	10 ^y	19 ^y	7 ^y	9 ^y	1 ^y	1 ^y
Lesotho	6	61	41	6	24	6	—	4	0,3	—	18
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	33	45	3	10	54	13	7	2	9	0,1	1
Malawi	4,6	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	28**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	17	58	37	15	20	12	13	1	0,4	1	0,3
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	14**	47	32 ^z	3 ^z	40 ^z	6 ^z	4 ^z	2 ^z	5 ^z	3 ^z	3 ^z
Níger	14** ^z	25** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	948	40**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.U. de Tanzania	31	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	20	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	0,2** ^z	36** ^z	49 ^y	21 ^y	30 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	9** ^z	29** ^z	43 ^y	18 ^y	11 ^y	7 ^y	1 ^y	15 ^y	4 ^y	1 ^y	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	675	54	21 ^y	7 ^y	47 ^y	11 ^y	7 ^y	1 ^y	5 ^y	1 ^y	...
Swazilandia	5**	54**	14** ^y	17** ^y	32** ^y	5** ^y	6** ^y	5** ^y	4** ^y	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	74**	34**	44 ^y	5 ^y	33 ^y	2 ^y	5 ^y	3 ^y	3 ^y	3 ^y	2 ^y
Zambia	25** ^y	32** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	56**	39****	...	...	...	...	...	...	...	...	100
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania	2 335	49	7	16	26	14	15	1	14	2	...
Andorra	0,3	49	—	4	43	31	—	—	22	—	...
Austria	230	53	15	12	36	12	14	1	9	2	0,3
Bélgica	375	53	13	10	30	8	11	2	17	1	8
Canadá	1 193** ^z	56** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	18	49	12	10	44	13	3	0,1	4	14	...
Dinamarca	202	58	11	17	24	9	11	2	25	2	...
España	1 841	53	8	11	34	13	18	3	9	5	0,2
Estados Unidos	18612	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Finlandia	292	53	5	15	22	12	27	2	13	4	...
Francia	2 119	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	561	51	7 ^z	14 ^z	32 ^z	16 ^z	14 ^z	6 ^z	7 ^z	5 ^z	...

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	Pais o territorio
África Subsahariana									
...	.	...	...	...	.	...	.	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
52 ^z	56 ^z	44 ^z	24 ^z	16 ^z	14 ^z	68 ^z	34 ^z	. ^z	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
33 ^z	19 ^z	40 ^z	18 ^z	9 ^z	15 ^z	23 ^z	. ^z	39 ^z	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
53	36	47	27	.	.	55	57	.	Comoros
9 ^z	13 ^z	16 ^z	16 ^z	10 ^z	31 ^z	24 ^y	44 ^z	19 ^z	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
9 ^z	32 ^z	19 ^z	7 ^z	.. ^z	10 ^z	12 ^z	.. ^z	15 ^z	Eritrea
19	26	33	24	11	18	26	39	17	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
36	37	42	27	8	20	37	22	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
42 ^y	33 ^y	48 ^y	28 ^y	13 ^y	27 ^y	44 ^y	35 ^y	24 ^y	Kenya
68	53	50	30	–	46	94	–	76	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
45	59	49	31	20	37	52	51	40	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
71	69	55	51	22	57	22	26	53	Mauricio
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
55 ^z	60 ^z	56 ^z	40 ^z	16 ^z	35 ^z	81 ^z	62 ^z	50 ^z	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.D. del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.U. de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
26 ^y	61 ^y	35 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
33 ^y	31 ^y	21 ^y	27 ^y	25 ^y	20 ^y	29 ^y	34 ^y	. ^y	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
71 ^y	65 ^y	53 ^y	43 ^y	17 ^y	37 ^y	72 ^y	75 ^y	...	Sudáfrica
43 ^y	62 ^y	48 ^y	41 ^y	15 ^y	33 ^y	72 ^y	...	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
33 ^y	38 ^y	38 ^y	24 ^y	18 ^y	17 ^y	42 ^y	56 ^y	48 ^y	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	41	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental									
69	65	47	33	19	46	73	54	...	Alemania
–	92	50	15	–	–	86	–	–	Andorra
75	65	55	35	20	60	67	52	58	Austria
71	59	53	30	20	50	73	47	45	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
89	59	47	32	8	–	70	38	–	Chipre
70	63	49	32	33	51	81	23	–	Dinamarca
77	62	59	36	27	45	76	60	44	España
...	...	...	...	...	...	...	...	57	Estados Unidos
81	71	63	42	19	49	84	67	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
68 ^z	73 ^z	54 ^z	37 ^z	27 ^z	43 ^z	72 ^z	42 ^z	. ^z	Grecia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Irlanda	182	56	5	18	20	14	11	1	10	4	17
Islandia	13	64	20	14	35	11	7	1	12	2	...
Israel	301	56	16	11	34	12	19	0,5	6	-	1
Italia	1 913	56	6	15	38	8	16	2	12	2	0,2
Luxemburgo	3	53	22 ²	13 ²	41 ²	10 ²	8 ²	...	7 ²	...	...
Malta	9	57	20	11	37	5	8	0,3	18	1	...
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega	212	60	15	10	31	11	6	1	18	3	4
Países Bajos	527	51	14	8	41	6	10	2	16	2	2
Portugal	401	57	12	9	32	8	21	2	11	5	...
Reino Unido	2 288	56	8	16	25	13	8	1	17	-	13
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	415	60	15	13	26	10	17	1	16	2	0,2
Suiza	186	44	10	13	38	12	14	1	9	3	0,4
América Latina y el Caribe											
Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.^z
Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.^z
Antillas Neerlandesas	2,3 ²	60 ²	5 ^y	. ^y	41 ^y	. ^y	32 ^y	. ^y	22 ^y	. ^y	...
Argentina	2 027	59	3	7	35	7	7	3	10	1	26
Aruba	1,7	59	11	.	44	.	26	.	19	.	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	8 ^y	71 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	0,5	65*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	2,0** ^z	55** ^z	. ^y	12 ^y	17 ^y	8 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	63 ^y
Bolivia	311	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	3 579	56	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Chile	567	48	14	6	35	2	30	5	9	-	-
Colombia	990	51	11 ²	3 ²	43 ²	3 ²	29 ²	2 ²	9 ²	...	...
Costa Rica	77	52	20	7	28	12	14	3	6	1	9
Cuba	236	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	113	54	10	1	51	10	12	...	14	0,1	...
Granada	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	112	43	13	1	44	2	17	2	6	.	16
Guyana	5	61**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	97** ^z	56** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	0,4 ^y	75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	0,01	33**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	46**	70**	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²
México	2 237	50	11	4	42	13	19	2	8	2	0,3
Montserrat	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	100	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	118	62	16	7	42	4	18	1	7	3	2
Paraguay	147**	58**	...	...	...	...	...	...	...	...	100**
Perú	831**	51**	...	...	...	...	...	...	...	...	100**
República Dominicana	287	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	5 ²	62 ²	38 ²	3 ²	35 ²	8 ²	10 ²	1 ²	. ²	1 ²	3 ²
Trinidad y Tobago	12	61	11 ²	12 ²	25 ²	14 ²	21 ²	4 ²	11 ²	2 ²	0,0 ²
Uruguay	99**	65**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	983**	51**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central											
Armenia	79	55	17	4	35	0,3	6	2	8	2	26
Azerbaiyán	121	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	155	49	7	19	32	4	23	3	8	3	0,0

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	País o territorio
81	66	60	43	18	41	79	53	56	Irlanda
84	66	59	37	28	40	83	83	.	Islandia
83	65	58	45	23	58	76	—	64	Israel
88	74	57	49	27	44	65	48	68	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
74	58	53	33	28	30	65	33	.	Malta
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mónaco
78	62	56	32	24	53	82	44	62	Noruega
74	56	47	23	12	48	75	52	38	Países Bajos
83	64	60	50	27	56	77	51	.	Portugal
72	62	56	36	19	58	78	—	55	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
78	63	61	43	29	56	82	58	74	Suecia
70	59	44	26	14	43	66	54	43	Suiza
América Latina y el Caribe									
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguila
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua y Barbuda
95 ^Y	. ^Y	72 ^Y	. ^Y	15 ^Y	. ^Y	85 ^Y	. ^Y	. ^Y	Antillas Neerlandesas
78	63	58	45	30	43	67	47	69	Argentina
92	.	66	.	14	.	88	.	.	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
. ^Y	67 ^Y	72 ^Y	4 ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	55 ^Y	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	...	...	...	...	...	...	56	Brasil
73	55	54	48	22	44	68	—	—	Chile
64 ^Z	47 ^Z	58 ^Z	52 ^Z	33 ^Z	36 ^Z	71 ^Z	...	...	Colombia
74	57	54	35	25	35	65	47	63	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	.	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
74	44	57	41	25	...	70	36	.	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
61	53	45	72	19	24	55	.	44	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	69 ^Z	Jamaica
68	55	57	41	24	30	62	55	45	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
79	65	67	53	29	33	78	67	79	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	.	58 ^{**}	Paraguay
...	...	...	...	...	...	...	...	51	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
60 ^Z	81 ^Z	69 ^Z	67 ^Z	33 ^Z	67 ^Z	. ^Z	79 ^Z	69 ^Z	Suriname
74 ^Z	78 ^Z	70 ^Z	57 ^Z	27 ^Z	58 ^Z	57 ^Z	72 ^Z	100 ^Z	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central									
76	46	48	38	27	25	50	10	69	Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán
64	77	39	70	31	25	72	11	73	Georgia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Kazajstán	603	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	201	54	25	5	42	6	10	1	3	8	...
Mongolia	98	62	12	11	35	7	19	3	7	5	1
Tayikistán	97	25	14 ^z	39 ^z	20 ^z	11 ^z	8 ^z	3 ^z	4 ^z	1 ^z	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	394	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	877	32	3	41	38	11	2	1	2	0,1	2
Bhután	1,9** ^z	34** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	11 295	38	1 ^z	— ^z	52 ^z	15 ^z	5 ^z	— ^z	1 ^z	— ^z	25 ^z
Irán, República Islámica del	1 714	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nepal	125	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	401	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia	1 012	54	8	11	36	13	11	2	13	4	2
Brunei Darussalam	4,4	63	55	11	13	4	3	.	12	.	3
Camboya	43	29**	1 ^z	11 ^z	57 ^z	14 ^z	3 ^z	3 ^z	3 ^z	5 ^z	3 ^z
China	15 186	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	2 427	55	17	3	31	12	12	3	9	4	7
Indonesia	3 441	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	0,9 ^z	56 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3 984	46	7	17	30	3	17	2	11	7	7
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	26	36	4	4	82	3	2	—	4	1	...
Malasia	632	55	7	13	27	16	24	2	4	0,2	7
Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	555** ^z	...	1 ^y	32 ^y	23 ^y	37 ^y	5 ^y	1 ^y	1 ^y	0,0 ^y	...
Nauru	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	185	59	10	19	30	13	6	1	11	4	5
Palau	0,5** ^z	63** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.D.P. Lao	28	36	29	.	20	1	7	9	2	4	28
R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3 223	37	6	18	20	10	31	1	7	7	—
Samoa	1,2** ^z	44** ^z	23 ^y	8 ^y	34 ^y	9 ^y	5 ^y	11 ^y	3 ^y	3 ^y	5 ^y
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	2 251	54	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Timor-Leste	6* ^z	53* ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4** ^z	58** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	797**	43**	23 ^z	4 ^z	39 ^z	— ^z	20 ^z	6 ^z	4 ^z	— ^z	5 ^z
Estados Árabes											
Arabia Saudita	525	58	53	14	11	8	8	1	4	—	1
Argelia	683**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	19	62	3	7	50	10	11	.	7	3	7
Djibuti	1,1	45	.	21	51	20	2	.	.	6	—
Egipto	2 154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Emiratos Árabes Unidos	68**	66**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	318** ^z	34** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	375**	51**	...	...	...	...	...	...	...	...	...

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	País o territorio
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
82	61	50	56	31	16	56	17	—	Kirguistán
75	72	65	50	48	64	83	35	61	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
38	35	32	25	11	19	41	28	31	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
43 ^z	— ^z	42 ^z	39 ^z	25 ^z	— ^z	41 ^z	— ^z	35 ^z	India
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irán, República Islámica del
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico									
74	65	56	35	20	46	76	52	52	Australia
67	51	60	48	40	.	75	.	56	Brunei Darussalam
31 ^z	32 ^z	32 ^z	17 ^z	4 ^z	14 ^z	30 ^z	41 ^z	22 ^z	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
75	57	65	54	30	52	73	15	16	Filipinas
...	...	...	...	...	...	...	...	44	Indonesia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
71	67	34	25	12	41	64	80	50	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
65	61	68	50	31	66	70	64	67	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed. de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
82	65	57	40	32	47	80	51	45	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
40	.	41	36	10	18	57	17	40	R.D.P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.P.D. de Corea
70	57	36	31	16	29	62	34	—	República de Corea
67 ^y	57 ^y	37 ^y	41 ^y	4 ^y	29 ^y	81 ^y	12 ^y	44 ^y	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	52 ^z	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
56 ^z	69 ^z	49 ^z	— ^z	14 ^z	34 ^z	40 ^z	— ^z	43 ^z	Viet Nam
Estados Árabes									
86	31	30	41	1	32	40	—	8	Arabia Saudita
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
67	83	60	71	24	.	84	69	67	Bahréin
.	52	52	18	25	.	.	52	—	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN POR SECTOR DE ESTUDIOS EN PORCENTAJE								
	(en miles)	Mujeres (%)	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Jordania	186	51	15	15	26	18	12	1	10	1	2
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	144	54	3	19	39	16	12	0,4	8	3	0,5
Marruecos	336	45	2	26	47	15	4	1	4	1	1
Mauritania	9**	21**	3**	24**	57**	10**	—	0,2**	1**	—	5**
Omán	20**,z	58**,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	8	73	17	15	41	12	4	.	3	.	8
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T.A. Palestinos	105	49	22	17	29	11	8	0,5	12	—	0,3
Túnez	263	55	1	21	27	22	9	2	7	—	11
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania	44	62	33	10	32	3	9	3	9	2	...
Belarrús	489	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	231	53	9	9	41	5	22	2	6	6	0,1
Croacia	122	53	5	10	35	7	17	4	8	15	...
Eslovaquia	158	53	16	6	28	9	18	4	12	7	...
Eslovenia	101	56	10	7	44	5	17	3	7	7	...
Estonia	64	62	10	11	38	10	12	2	10	7	...
Federación de Rusia	8 151**	56**	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Hungría	390	57	13	7	40	7	14	3	7	7	...
la ex R.Y. de Macedonia	46	56	13	11	28	8	20	5	10	6	...
Letonia	119	62	15	7	53	7	10	2	4	4	...
Lituania	168	60	15	7	37	6	20	3	9	4	...
Polonia	1 983	58	13	9	42	6	14	2	3	6	7
República Checa	287	51	12	9	27	10	20	4	13	4	0,4
República de Moldova	114	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania	644	54	3	11	43	5	22	3	6	3	3
Serbia y Montenegro	209 ^y	54 ^y	4 ^y	10 ^y	33 ^y	5 ^y	24 ^y	5 ^y	12 ^y	7 ^y	0,3 ^y
Turquía	1 918	42	12	5	17	7	14	3	5	3	34
Ucrania	2 296	54*	8	5	42	4	22	5	6	5	2
Mundo ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	...	...	10	7	44	5	17	3	7	7	...
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del N./Europa Occ.	...	...	12	10	44	13	3	0,1	4	14	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	...	...	14	39	20	11	8	3	4	1	...
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	3	13	44	13	11	0,2	8	3	4
Europa Central y Oriental	...	...	12	7	22	9	17	3	9	3	17

1. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	País o territorio
79	66	37	51	30	–	50	84	45	Jordania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
94	72	56	42	21	49	64	31	78	Libano
55	51	45	34	22	25	64	46	32	Marruecos
13	24	23	14	–	60	6	–	19**	Mauritania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Omán
91	93	65	72	16	–	100	–	55	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
71	61	34	49	35	18	42	–	31	T.A. Palestinos
...	...	...	...	...	...	...	–	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
77	72	56	63	26	48	65	50	–	Albania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
69	60	58	52	34	43	64	45	55	Bulgaria
92	71	65	46	25	43	72	29	–	Croacia
75	54	59	34	29	36	77	36	–	Eslovaquia
79	73	63	30	23	54	78	45	–	Eslovenia
88	75	63	39	28	50	87	49	–	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	57 ²	Federación de Rusia
72	65	64	35	20	46	77	56	–	Hungría
77	68	61	58	29	34	73	43	–	la ex R.Y. de Macedonia
84	80	64	33	22	44	86	49	–	Letonia
78	74	67	37	28	50	82	45	–	Lituania
73	69	63	43	22	55	73	51	69	Polonia
73	61	57	34	21	51	74	38	2	República Checa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Moldova
75	66	62	59	29	38	66	52	40	Rumania
85 ^y	75 ^y	60 ^y	59 ^y	29 ^y	41 ^y	73 ^y	32 ^y	36 ^y	Serbia y Montenegro
49	56	44	39	19	35	58	29	46	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mundo ¹
75	65	59	47	25	49	66	52	49	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
76	63	57	35	24	53	71	56	51	América del N./Europa Occ.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
77	72	56	63	26	48	65	50	–	Europa Central y Oriental

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Total de los docentes				Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente			
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003		
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
32,1	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42	...	Angola
16,3	23	19,8	19	58	52	77	62	60	72	53	62	...	Benin
11,7	82	12,4**	80**	92	87	93	89**	84**	91**	28	27**	...	Botswana
16,7	25	22,7	27	...	...	...	87	86	90	49	45	...	Burkina Faso
12,3**	54**	17,9	54	...	...	...	...	...	...	57**	50	...	Burundi
3,2**	62**	3,1	65	...	...	...	69	61	74	29**	28	...	Cabo Verde
41,1	36	49,0	33	...	...	...	68	67	71	52	57	...	Camerún
12,4	9	16,5**	11**	...	...	...	...	...	...	68	68**	...	Chad
2,4	26	2,9	...	...	...	...	...	...	...	35	37**	...	Comoras
4,5	42	7,8	43	...	...	...	57	47	71	61	65	...	Congo
44,7	20	48,3*	24*	...	...	...	100*	100*	100*	43	42*	...	Côte d'Ivoire
5,6	35	7,7	36	73	75	69	81	88	68	47	47	...	Eritrea
112,4	28	124,2**	34**	...	...	...	72**	65**	87**	46	67**	...	Etiopía
6,0	42	7,8	45	...	...	...	100	100	100	44	36	...	Gabón
4,6	29	4,7**	29**	72	72**	72**	73 ^y	69 ^y	83 ^y	33	38**	...	Gambia
80,3	32	82,8	39	72	64	89	68	58	84	30	32	...	Ghana
15,5	25	23,9	24	...	...	...	...	...	...	47	45	...	Guinea
...	...	1,8** ^y	24** ^y	...	...	...	...	...	...	...	43** ^y	...	Guinea Ecuatorial
...	...	3,5** ^y	20** ^y	...	...	...	...	...	...	...	44** ^y	...	Guinea-Bissau
...	...	166,8**	41**	...	...	...	44**	...	...	...	34**	...	Kenya
8,3**	80**	8,9	80	77**	74**	77**	73	59	76	44**	47	...	Lesotho
10,0	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	...	Liberia
42,7	58	55,3	60	...	...	...	...	...	...	47	52	...	Madagascar
39,9**	40**	45,8	44	46**	48**	43**	51 ^y	52 ^y	49 ^y	63**	62	...	Malawi
15,4*	23*	22,6	24	...	...	...	...	...	...	62*	57	...	Mali
5,1	53	5,3	57	100	100	100	100	100	100	26	25	...	Mauricio
31,5	24	40,2	28	33	33	33	60	57	66	...	67	...	Mozambique
12,0	67	14,3**	61**	29	29	29	50**	50**	49**	32	28**	...	Namibia
12,9	31	20,6	35	...	...	...	72	73	68	41	42	...	Níger
516,7**	38**	590,7	48	...	...	...	76	70	83	31**	42	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
154,6	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	R.D. del Congo
106,3	44	116,4**	46**	...	...	...	100	100	100	38	56**	...	R.U. de Tanzania
23,7	55	27,3	50	49	52	46	81 ^z	81 ^z	82 ^z	54	60	...	Rwanda
0,7	...	0,9** ^z	62** ^z	...	...	...	...	...	...	36	33** ^z	...	Santo Tomé y Príncipe
21,3	23**	26,3**	23**	...	...	...	91 ^z	96 ^z	72 ^z	49	49**	...	Senegal
0,7	88	0,7	86	84	78	84	77**	97**	74**	15	13	...	Seychelles
...	...	14,9 ^y	38 ^y	...	...	...	79 ^y	83 ^y	73 ^y	...	37 ^y	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
216,0**	78**	211,0	80	63**	66**	62**	81	91	79	37**	35	...	Sudáfrica
6,4	75	6,7	75	91	89	92	91	89	91	33	31	...	Swazilandia
23,1	13	27,5	12	...	...	...	81 ^z	83 ^z	65 ^z	41	35	...	Togo
109,7	33	139,5	37	...	...	...	81	79	83	60	53	...	Uganda
34,8	47	40,5	49	89	86	92	100	100	100	45	43	...	Zambia
...	...	61,3	51	...	...	...	95** ^z	...	...	...	39	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
221,3	82	235,2	...	...	...	...	...	...	...	17	14	...	Alemania
...	...	0,3	78	...	...	...	...	...	...	...	12	...	Andorra
28,9	89	28,8	90	...	...	...	...	...	...	13	13	...	Austria
...	...	64,1	78	...	...	...	...	...	...	...	12	...	Bélgica
156,9	67	142,5** ^z	68** ^z	...	...	...	...	...	...	15	17** ^z	...	Canadá
3,5	67	3,3	83	...	...	...	...	...	...	18	19	...	Chipre
37,1	63	39,9 ^y	64 ^y	...	...	...	...	...	...	10	10 ^y	...	Dinamarca
171,5	68	179,3	70	...	...	...	...	...	...	15	14	...	España
1 617,8	86	1 677,4	88	...	...	...	...	...	...	15	15	...	Estados Unidos
22,2	71	24,0	75	...	...	...	...	...	...	17	16	...	Finlandia
208,6	78	203,4	81	...	...	...	...	...	...	19	19	...	Francia
47,7	...	54,6	...	...	...	...	...	...	...	14	12	...	Grecia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M		
Irlanda	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Islandia	3	98	3,6	97	...	...	...	...	...	...	5	5
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	119	99	134,2	99	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxemburgo	...	...	1,1	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Malta	0,9	99	1,1 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	12	8 ^z
Mónaco	0,1**	100**	0,1** ^y	100** ^y	...	...	...	...	...	...	18**	18 ^y
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	14,4	92**	...	...	...	...	...	...	...	17
Reino Unido	...	...	44,2	97	...	...	...	...	...	...	...	24
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	33,2	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Suiza	10	99	9,6** ^z	99** ^z	...	...	...	...	...	...	16	16** ^z
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	97	38	—	38	55	100	54	18	12
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0,3	99	0,3**	100**	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	21	19**
Argentina	55	96	53,5	97	...	...	...	83** ^y	...	...	21	24
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	—	100	99	100	99	26	22
Bahamas	...	...	0,3**	100**	...	...	...	60 ^z	.. ^z	60 ^z	...	11**
Barbados	0,3**	99**	0,4**	99**	84**	—	85**	84**	..**	85**	17**	16**
Belice	0,2	98	0,2	99	...	...	...	68**	50**	68**	19	18
Bermudas	...	...	0,1 ^z	100 ^z	...	...	...	100 ^z	.. ^z	100 ^z	...	7 ^z
Bolivia	5**	93**	5,1	95	...	...	...	84	66	85	42**	44
Brasil	266	98	297,5	96	...	...	...	87** ^y	...	...	20	19
Chile	...	...	17,2	99	...	...	...	91** ^y	...	...	...	23
Colombia	58	94**	50,7	95	...	...	...	...	...	...	17	21
Costa Rica	3	97	5,6	96	...	...	...	79	...	...	20	18
Cuba	26	98	26,6	100	98	—	100	100	..	100	19	18
Dominica	0,1	100	0,1	100	75	—	75	75	..	75	18	12
Ecuador	10	90	12,3	88	...	...	...	71	60	72	18	17
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Granada	...	...	0,2	99	...	...	...	32	—	33	...	15
Guatemala	9*	...	17,0	...	...	...	...	100 ^z	...	...	27*	23
Guyana	2	99	2,2** ^z	99** ^z	38	41	38	40 ^y	10 ^y	40 ^y	18	16** ^z
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	6,3** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	19** ^z
Islas Caimán	0,1	96	0,1 ^z	98 ^z	...	...	...	97 ^z	100 ^z	97 ^z	9	10 ^z
Islas Turcos y Caicos	0,1**	97**	0,1	94	72**	50**	72**	77**	50**	79**	14**	12
Islas Vírgenes Británicas	0,1	98	0,1	100	...	...	...	20	..	20	7	13
Jamaica	5	...	6,5	99	...	...	...	67** ^y	...	...	25	21
México	150	94	163,3	...	...	...	...	...	...	...	22	22
Montserrat	0,01	100	0,01**	100**	...	...	...	100 ^z	.. ^z	100 ^z	12	11**
Nicaragua	5	97	7,2	97	35	24	36	30	15	30	31	25
Panamá	2**	97**	3,5	97	...	...	...	54	...	...	22**	20
Paraguay	5**	92**	5,4	88	...	...	...	...	...	...	25**	26
Perú	35	96	39,8	98	...	...	...	...	...	...	29	27
República Dominicana	8	95	7,1**	96**	...	...	...	75 ^z	75** ^z	75** ^z	24	27**
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	60**	..**	60**	...	9
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	0,5	100	0,3	100	...	...	...	58**	..**	58**	12	11
Suriname	...	...	0,7**	99**	...	...	...	100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	24**
Trinidad y Tobago	2**	100**	1,8*	100*	20**	—	20**	20*	..*	20*	13**	13*
Uruguay	3	98**	3,7	...	...	...	...	...	...	...	31	29
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central												
Armenia	...	...	5,4	100	...	...	...	56	—	56	...	9
Azerbaiyán	12	100	11,0	100	78	...	78	83	100	83	9	10

ENSEÑANZA PRIMARIA

Total de los docentes				Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente		País o territorio
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003	
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M			
21,1	85	24,0	...	...	...	...	...	...	...	22	19	Irlanda
2,7**	76**	3,0**	78**	...	...	...	...	...	...	11**	11**	Islandia
53,9	...	52,5	87	...	...	...	...	...	...	13	15	Israel
253,7	95	256,7	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Italia
...	...	3,0	69	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxemburgo
1,8	87	1,7	85	...	...	...	...	...	...	20	18	Malta
0,1	87	0,1 ^y	87 ^y	...	...	...	...	...	...	16	16 ^y	Mónaco
...	...	41,4	73**	...	...	...	...	...	...	...	10	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	69,1	79**	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal
244,5	76	262,4	81	...	...	...	...	...	...	19	17	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
61,9	80	69,3	80	...	...	...	...	...	...	12	11	Suecia
39,5	72	39,4** ^z	73** ^z	...	...	...	...	...	...	13	14** ^z	Suiza
América Latina y el Caribe												
0,1	87	0,1	91	76	78	76	62	75	60	22	16	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
1,3	86	1,1**	86**	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	20	20**	Antillas Neerlandesas
234,1	89	283,4	86	...	...	...	67** ^y	...	...	21	17	Argentina
0,5	78	0,5	92	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba
...	...	2,0**	93**	...	...	...	95 ^z	90 ^z	95 ^z	...	17**	Bahamas
1,4**	75**	1,4**	77**	84**	76**	87**	78**	88**	75**	20**	16**	Barbados
1,9**	64**	2,3	69	...	...	...	41**	37**	43**	24**	21	Belice
...	...	0,5 ^z	88 ^z	...	...	...	100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	9 ^z	Bermudas
...	...	65,3**	62**	...	...	...	74** ^y	70** ^y	77** ^y	...	24**	Bolivia
...	...	76,8**	90**	...	...	...	92** ^y	...	...	...	25**	Brasil
53,5	78	50,3	77	...	...	...	92** ^y	...	...	33	34	Chile
220,5	77**	193,6	77	...	...	...	...	...	...	23	27	Colombia
19,2	81	24,1	80	...	...	...	88	...	...	28	23	Costa Rica
91,2	79	86,6	78	100	100	100	100	100	100	12	11	Cuba
0,6	77	0,6	84	64	49	68	60	45	63	20	19	Dominica
70,6	68	83,7	69	...	...	...	70	70	70	27	24	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	...	0,9	78	...	...	...	68	66	68	...	19	Granada
46,5*	...	68,9	...	...	...	...	100 ^z	...	...	36*	30	Guatemala
4,0	86	4,2** ^z	85** ^z	52	52	52	53 ^y	53 ^y	53 ^y	27	26** ^z	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	32,8** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	34** ^z	Honduras
0,2	89	0,2 ^z	81 ^z	...	...	...	99 ^z	98 ^z	99 ^z	15	15 ^z	Islas Caimán
0,1**	93**	0,1	87	61**	67**	60**	80**	...	...	20**	15	Islas Turcos y Caicos
0,2	86	0,2	89	72	55	75	79	78	79	18	14	Islas Vírgenes Británicas
...	...	11,0	90	...	...	...	80** ^y	...	...	...	30	Jamaica
539,9	66**	557,3	...	...	...	...	...	...	...	27	27	México
0,02	84	0,03**	92**	...	...	...	91 ^z	100 ^z	91 ^z	21	19**	Montserrat
21,1	83	26,2	82	74	62	76	74	53	79	37	35	Nicaragua
15,1**	75**	17,3	76	...	...	...	75	81	73	26**	24	Panamá
48,9**	76**	35,7	72	...	...	...	...	...	...	19**	27	Paraguay
170,2	60	170,7	67	...	...	...	78** ^y	...	...	25	25	Perú
33,7**	75**	35,9** ^z	82** ^z	...	...	...	58** ^z	58** ^z	58** ^z	39**	39** ^z	República Dominicana
...	...	0,4	85	...	...	...	56	55**	56**	...	17	Saint Kitts y Nevis
...	...	1,1**	73**	...	...	...	73**	64**	76**	...	18**	San Vicente y las Granadinas
1,2	84**	1,1	85	...	...	...	77	93	75	22	22	Santa Lucía
...	...	3,3**	85**	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	19**	Suriname
8,1	76	7,6	75	71	74	71	83	81	84	21	19	Trinidad y Tobago
17,7	92**	17,2	...	...	...	...	...	...	...	21	21	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central												
...	...	7,6	99	...	...	...	...	...	...	...	18	Armenia
36,8	83	41,7	85	100	100	100	100	99	100	19	15	Azerbaiyán

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M		
Kazajstán	19	...	23,1	99	...	...	...	...	...	...	9	12
Kirguistán	3	100	2,3	100	32	—	32	36	33	36	18	21
Mongolia	3	100	3,3	99	99	75	99	98 ^y	...	...	25	27
Tayikistán	5	100	4,4	100	...	...	...	85	—	85	11	13
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	65,8	95	...	...	...	100	100	100	...	10
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	65	32	61,6	34	...	...	...	...	...	...	38	38
Bhután	0,02	81	0,04**	58**	88	...	...	72 ^z	73 ^z	71 ^z	22	16**
India	...	...	600,4	...	...	...	...	...	...	...	...	40
Irán, República Islámica del	9	98	15,6	90**	...	...	...	79**	...	...	23	26
Maldivas	0,4	90	0,6	93	47	25	49	47	45	47	32	23
Nepal	10**	31**	12,2**	41**	—	—	—	—	—	—	24**	20**
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,5*	82*	0,6**	85**	...	...	...	...	...	...	21*	19**
Camboya	2**	99**	3,5	99**	...	...	...	94 ^z	...	...	27**	25
China	875	94	856,5 ^y	94 ^y	...	...	...	...	...	...	27	26 ^y
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	18	...	23,7	96	100**	...	...	...	...	...	33	32
Indonesia	91**	98**	137,1	98	...	...	...	71** ^y	...	...	17**	13
Islas Cook	0,03	...	0,03** ^y	100** ^y	...	...	...	...	...	...	15	14** ^y
Islas Marshall	0,1	...	0,1 ^z	60 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	11	12 ^z
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	96	...	102,0	98**	...	...	...	...	...	...	31	30
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	0,5	100	0,5	100	93	—	93	98	.	98	31	27
Malasia	23	100	25,1	99	...	...	...	...	...	...	25	23
Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	0,0	100	0,01 ^z	100 ^z	...	...	...	100 ^z	.. ^z	100 ^z	14	6 ^z
Nueva Zelandia	...	...	8,8	99	...	...	...	...	...	...	...	11
Palau	...	...	0,1** ^y	98** ^y	...	...	...	...	...	...	...	10** ^y
Papua Nueva Guinea	1	41	2,5 ^z	42 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	34	30 ^z
R.D.P. Lao	2	100	2,4	100	86	100	86	82	100	82	18	16
R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	23	100	26,1	99	...	...	...	...	...	...	24	21
Samoa	...	...	0,1**	94**	...	...	...	...	...	...	...	41**
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	0,1** ^y	100** ^y	50	—	50	...	...	...	10	18** ^y
Tuvalu	...	...	0,04 ^z	100 ^z	...	...	...	33 ^z	.. ^z	33 ^z	...	18 ^z
Vanuatu	...	...	0,8 ^z	99 ^z	...	...	...	42 ^z	.. ^z	43 ^z	...	10 ^z
Viet Nam	94	100	103,2	100**	44	—	44	56 ^y	.. ^y	56 ^y	23	21
Estados Árabes												
Arabia Saudita	9	100	9,2	100	...	...	...	72 ^z	.. ^z	72 ^z	11	10
Argelia	1	93	1,8	83	...	...	...	...	...	...	28	28
Bahrein	0,7	100	0,8**	99**	18	—	18	...	...	...	21	21**
Djibuti	0,01	100	0,04	77	...	...	...	87	67	93	29	21**
Egipto	14**	99**	18,9	99	...	...	...	86** ^y	...	...	24**	24
Emiratos Árabes Unidos	3	100	3,9	100	59	71	59	61 ^z	80 ^z	61 ^z	19	19
Iraq	5	100	3,6	100**	...	...	...	...	...	...	15	15

ENSEÑANZA PRIMARIA

Total de los docentes		Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente		País o territorio		
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003				1998/1999	2002/2003
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M			
...	...	60,5	98	...	...	...	...	...	...	...	19	Kazajstán
19,2	95	18,4	97	48	49	48	52	52	52	24	24	Kirguistán
7,8	93	7,8	93	...	...	...	93 ^y	93 ^y	93 ^y	32	31	Mongolia
31,4	56	31,1	62	...	...	...	82	...	...	22	22	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
32,6	—	53,4	24	...	...	...	...	...	...	32	61	Afganistán
309,6	31	315,1	38	63	62	64	67	66	68	59	56	Bangladesh
2,1	41	2,4**	36**	100	100	100	92 ^z	92 ^z	91 ^z	38	38**	Bhután
3 135,3*	33*	3 038,2	44	...	...	...	...	...	...	...	41	India
327,0	53	297,7	54**	...	...	...	100	100	100	27	24	Irán, República Islámica del
2,8	58	3,4	63	69	71	68	64	64	64	26	20	Maldivas
82,0**	22**	110,2	29	52**	55**	41**	16	17	13	41**	36	Nepal
...	...	347,2	36	...	...	...	...	...	...	...	40	Pakistán
...	...	72,7**	79****	...	...	...	...	...	...	...	23**	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
104,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australia
3,2*	66*	3,5**	71**	...	...	...	...	...	...	14*	13**	Brunei Darussalam
44,5**	37**	49,3	40	...	...	...	96 ^z	...	...	48**	56	Camboya
6 751,9	50**	5 778,9	53	...	...	...	97** ^z	...	...	...	21	China
5,1**	57**	4,1** ^z	57** ^z	97**	97**	98**	97** ^y	97** ^y	98** ^y	23**	28** ^z	Fiji
360,4	87	371,4	89	100**	...	...	...	...	...	35	35	Filipinas
...	...	1 431,5	54	...	...	...	94** ^y	...	...	...	20	Indonesia
0,1	...	0,1** ^y	86** ^y	...	...	...	...	...	...	19	18** ^y	Islas Cook
0,6	...	0,5 ^z	34 ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ^z	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
366,6	...	371,7	65**	...	...	...	...	...	...	21	20	Japón
0,7	64	0,7	71	...	...	...	...	...	...	24	22	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	90	74	92	31	26	Macao (China)
132,4	63	159,0	68	97**	...	...	...	...	...	22	19	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed. de)
154,7	73	149,0	77	60	60	60	65	65	65	31	33	Myanmar
0,1**	82**	...	...	...	...	...	...	...	...	23**	...	Nauru
0,01	100	0,02	...	...	...	...	100 ^z	...	100 ^z	24	15	Niue
18,7	88	20,4	87**	...	...	...	...	...	...	19	18	Nueva Zelanda
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palau
16,1	38	17,7 ^z	39 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	36	35 ^z	Papua Nueva Guinea
27,1	43	28,6	44	76	69	85	78	71	86	31	31	R.D.P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.P.D. de Corea
124,4	64	139,1	73	...	...	...	...	...	...	31	30	República de Corea
1,1**	73**	1,1**	54**	...	...	...	91 ^y	94 ^y	90 ^y	25**	27**	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
297,6	63	295,5**	58**	...	...	...	...	...	...	21	21**	Tailandia
...	...	3,6 ^z	30 ^z	...	...	...	...	...	...	...	51 ^z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
0,8	70	0,8	70	87	75	93	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22	22	Tonga
...	...	0,1 ^z	84 ^z	...	...	...	...	...	...	...	25 ^z	Tuvalu
1,6**	44**	1,2 ^z	58 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22**	29 ^z	Vanuatu
336,8	78	358,6	78	78	75	78	87 ^z	87 ^z	87 ^z	30	25	Viet Nam
Estados Árabes												
184,8	54	198,2	51	...	...	...	93 ^y	100 ^y	87 ^y	12	12	Arabia Saudita
169,5	46	167,5	49	94	92	96	98	97	99	28	28	Argelia
...	...	5,0** ^z	76** ^z	...	...	...	...	...	...	...	16** ^z	Bahrein
1,0	28	1,3** ^z	30** ^z	...	...	...	...	...	...	40	34** ^z	Djibuti
346,0**	52**	354,9**	54**	...	...	...	100** ^y	...	...	23**	22**	Egipto
16,9	73	16,3	80	...	...	...	...	...	...	16	15	Emiratos Árabes Unidos
141,5	72	220,4	...	...	...	...	...	...	...	25	19	Iraq

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente	
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)								
	1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003	
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M			
Jordania	3	100	4,2	98	...	...	...	...	...	...	22	20
Kuwait	4	100	4,7	100	100	100	100	100	100	100	15	13	
Líbano	11	95	8,3	100	...	...	...	11	17	11	13	18
Marruecos	40	40	41,1	52	...	...	...	...	...	...	20	17
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	0,4	100	0,4	100	93	...	93	92**z	...z	92**z	20	21	
Qatar	0,4**	96**	0,7	95	...	...	...	...	...	...	21**	16
República Árabe Siria	5	96	6,4	94	87	84	87	...	...	...	24	22
Sudán	12**	84**	14,2	83	...	...	...	46	...	...	30**	35
T. Autónomos Palestinos	3	100	2,4	99	...	...	...	...	...	...	29	25
Túnez	4	95	5,7**	95**	...	...	...	100**y	...	...	20	19**
Yemen	0,8	93	1,0	98	...	...	...	...	...	...	17	15
Europa Central y Oriental													
Albania	4**	100**	3,9	100	...	...	...	...	...	...	21**	21
Belarrús	54	...	43,7	99	...	...	...	58	100	58	5	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	100**	17,1	100	...	...	...	...	...	...	11	12
Croacia	6	100	7,1	100	76	86	76	84	100	84	13	12	
Eslovaquia	16	100	15,5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
Eslovenia	3	99**	2,7	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Estonia	7	100	6,9	100	...	...	...	...	...	...	8	8
Federación de Rusia	618	99**	490,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	7
Hungría	32	100	34,5	96	...	...	...	...	...	...	12	10
la ex R.Y. de Macedonia	3	99	2,9	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Letonia	1	100	1,2	98	...	...	...	...	...	...	46	51
Lituania	13	99	11,1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Polonia	77**	...	66,9**	...	...	...	...	...	...	...	12**	13**
República Checa	17	100**	22,4	100	...	...	...	...	...	...	18	13
República de Moldova	13	100	9,6	100	92**	...	92**	93	...	93	8	10	
Rumania	37	100**	34,3	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbia y Montenegro	12	100	11,9y	100y	96	...	96	95y	...	95y	14	14y	
Turquía	17	99**	18,9	95	...	...	...	...	...	...	15	17
Ucrania	143	100	119,3	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Mundo¹													
Mundo ¹	...	99	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
Países desarrollados	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Países en desarrollo	...	98	...	97	...	...	...	...	...	...	25	21
Países en transición	...	100	...	100	...	...	...	84	...	84	9	10
África Subsahariana	...	94	...	89	...	...	...	...	...	...	25	25
América del N./Europa Occ.	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
América Latina y el Caribe	...	98	...	99	...	...	...	76	63	77	20	18
Asia Central	...	100	...	100	...	...	...	85	...	85	11	11
Asia Meridional y Occidental	...	81	...	58	...	...	...	...	...	...	24	24
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	19
Estados Árabes	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
Europa Central y Oriental	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	12

1. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

ENSEÑANZA PRIMARIA

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Total de los docentes				Docentes formados (en %)						Proporción alumnos/docente		
1998/1999		2002/2003		1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003	
Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	H	M	Total	H	M			
...	...	39,4**	64**	...	...	...	...	...	...	...	20**	Jordania
10,4	73	11,6	83	100	100	100	100	100	100	13	13	Kuwait
28,4	82	26,4	87	...	...	...	14	...	...	14	17	Líbano
123,0	39	145,6	44	...	...	...	...	...	...	28	28	Marruecos
7,4	26	9,6	25**	...	...	...	...	...	...	47	41	Mauritania
12,4	52	14,9**	57**	100	100	99	100** ^z	100** ^z	100** ^z	25	21**	Omán
4,6	75	5,7	83	...	...	...	...	...	...	13	12	Qatar
110,5**	68**	120,9** ^z	68** ^z	...	...	...	88 ^y	87 ^y	89 ^y	25**	24** ^z	República Árabe Siria
...	...	105,1**	62**	...	...	...	...	...	...	...	29**	Sudán
...	...	11,1	62	...	...	...	...	...	...	...	36	T. Autónomos Palestinos
60,5	50	59,3	50	...	...	...	94** ^y	...	...	24	22	Túnez
77,2**	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	30**	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
12,7**	75**	11,8	76	...	...	...	...	...	...	23**	21	Albania
32,4	99	27,4	99	...	...	...	98	98	98	20	16	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
23,0	91**	19,4	92	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgaria
10,6	89	10,8	90	100	100	100	100	100	100	19	18	Croacia
16,9	93	14,7	92	...	...	...	...	...	...	19	18	Eslovaquia
6,5	96	6,9	96	...	...	...	...	...	...	14	13	Eslovenia
8,1	...	7,7** ^z	...	...	...	...	...	...	...	16	14** ^z	Estonia
349,0**	98**	321,1**	97**	...	...	...	...	...	...	18**	17	Federación de Rusia
47,3	85	48,4	84	...	...	...	...	...	...	11	10	Hungría
5,9	66	5,8	69	...	...	...	...	...	...	22	20	la ex R.Y. de Macedonia
9,2	97	7,5	97	...	...	...	...	...	...	15	14	Letonia
13,3	98	11,8	98	...	...	...	...	...	...	17	16	Lituania
...	...	273,6**	...	...	...	...	...	...	...	...	11**	Polonia
35,8	85**	33,7	84	...	...	...	...	...	...	18	17	República Checa
12,4	96	11,1	96	...	...	...	...	...	...	21	19	República de Moldova
68,6**	85**	56,6	87	...	...	...	...	...	...	19**	17	Rumania
20,8**	82**	19,2 ^y	82 ^y	100**	100**	100**	100 ^y	100 ^y	100 ^y	20**	20 ^y	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
107,4	98	102,6	99	...	...	...	100	...	...	20	19	Ucrania
...	72	...	73	...	...	...	...	...	...	23	22	Mundo ¹
...	85	...	82	...	...	...	...	...	...	17	14	Países desarrollados
...	62	...	62	...	...	...	81	81	82	28	28	Países en desarrollo
...	95	...	97	...	...	...	98	...	...	20	18	Países en transición
...	35	...	41	...	...	...	79	83	73	43	43	África Subsahariana
...	78	...	79	...	...	...	...	...	...	15	14	América del N./Europa Occ.
...	78	...	82	...	...	...	78	...	...	22	21	América Latina y el Caribe
...	92	...	95	...	...	...	93	93	93	22	19	Asia Central
...	33	...	38	...	...	...	67	66	68	35	38	Asia Meridional y Occidental
...	66	...	66	...	...	...	...	...	...	23	25	Asia Oriental y el Pacífico
...	52	...	62	...	...	...	...	...	...	25	21	Estados Árabes
...	92	...	92	...	...	...	...	...	...	19	17	Europa Central y Oriental

Cuadro 10B

Personal docente en la enseñanza secundaria y superior

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
África Subsahariana							
Angola	16,0*	33*	...	...	...	...	...
Benin	9,0**	12**	11,9** ^y	11** ^y	...	...	...
Botswana	8,5	46	...	...	80	83	78
Burkina Faso	6,2**	...	7,6	11	...	...	...
Burundi	...	...	6,9	21	...	...	...
Cabo Verde	...	...	2,1	41	...	...	...
Camerún	26,4**	28**	38,8	...	...	...	...
Chad	3,6	5	4,4** ^y	4** ^y	...	...	...
Comoras	...	...	3,4	11	...	...	...
Congo	...	...	7,7** ^y	9** ^y	...	...	...
Côte d'Ivoire	20,1**	...	...	...	...	...	...
Eritrea	2,3	12	3,0	11	56	55	66
Etiopía	...	...	45,1**	9**	...	...	...
Gabón	3,1**	16**	...	...	...	...	...
Gambia	2,4**	15**	2,4**	17**	66**	65**	66**
Ghana	52,2	22	67,9	24**	74	70	89
Guinea	5,8**	11**	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0,9**	5**	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	44,3**	35**	48,0** ^y	35** ^y	93**	91**	96**
Lesotho	3,1**	51**	3,5	54**	84**	85**	84**
Liberia	6,6	16	...	...	...	...	...
Madagascar	20,4**	44**	...	...	...	...	...
Malawi	7,5**	47**	11,4**	24**	...	...	...
Malí	7,7*	14*	...	...	...	...	...
Mauricio	5,1**	46**	5,9	50	...	...	...
Mozambique	...	...	14,8 ^z	19 ^z	...	...	...
Namibia	5,1**	47**	5,6**	58**	...	...	...
Níger	4,3	18	4,1	19	...	...	...
Nigeria	...	...	180,3	38	...	...	...
R. Centrafricana	...	...	...	...	...	...	...
R.D. del Congo	89,5	10	...	...	...	...	...
R.U. de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	7,1	19	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	9,4**	14**	10,7** ^z	14** ^z	...	...	...
Seychelles	0,6	53	0,5	55	88	85	89
Sierra Leona	...	...	5,8 ^y	27 ^y	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	143,8**	50**	146,5**	51**	89**	86**	93**
Swazilandia	3,4**	46**	3,9**	47**	99**	99**	99**
Togo	6,6	13	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	31,0 ^y	21** ^y	...	...	...
Zambia	10,0	26	9,9**	27**	...	...	...
Zimbabwe	...	...	34,0	40	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental							
Alemania	532,6	51	595,4	...	...	...	...
Andorra	...	...	0,4	56	...	...	...
Austria	72,6	57	72,6	60	...	...	...
Bélgica	...	...	117,7	57	...	...	...
Canadá	136,7	...	148,0** ^z	68** ^z	...	...	...
Chipre	4,9**	51**	...	5,3	...	...	...
Dinamarca	44,2	45	43,9 ^y	48 ^y	...	...	...
España	...	...	274,8	...	...	...	...
Estados Unidos	1 503,9	56	1 599,3	61	...	...	...
Finlandia	39,3	64	...	...	...	...	...
Francia	495,2	57	510,9	58	...	...	...
Grecia	74,7	...	83,0	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (en %)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
África Subsahariana									
...	18*	...	0,8	...	1,3**	20**	Angola
...	24**	22** _y	...	...	...	...	Benin
...	17	...	0,5**	28**	...	...	Botswana
...	28**	31	...	...	...	...	Burkina Faso
37	39	28	...	19	0,4	...	0,8**	...	Burundi
62	60	65	...	24	...	...	0,3	...	Cabo Verde
...	24**	21	2,6	...	3,2*	...	Camerún
...	34	32** _y	...	...	...	...	Chad
...	11	0,1	10	0,1	14	Comoras
...	26** _y	0,4**	5**	0,9**	...	Congo
...	29**	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
62 _y	61 _y	68 _y	51	54	0,2	13	0,2	13	Eritrea
...	47**	2,2	6	4,8	9	Etiopía
...	28**	...	0,6	17	...	...	Gabón
88** _y	87** _y	93** _y	20**	25**	0,1	13	...	...	Gambia
74 _y	70 _y	87 _y	20	19	2,3**	13**	3,9	14	Ghana
...	30**	...	...	...	...	...	Guinea
...	Guinea Ecuatorial
...	Guinea-Bissau
...	26**	26** _y	...	...	...	...	Kenya
-	-	-	23**	23	0,4	45**	0,5	50**	Lesotho
...	17	...	...	...	0,8** _y	16** _y	Liberia
...	17**	...	1,5	31	1,9	26	Madagascar
...	63**	46**	0,5	25	0,5	44**	Malawi
...	28*	...	1,0	...	...	...	Malí
...	20**	19	0,6**	26**	...	...	Mauricio
57 ^z	55 ^z	65 ^z	...	27 ^z	...	...	...	...	Mozambique
...	22**	24**	0,6	...	0,9	31	Namibia
67 ^z	68 ^z	63 ^z	24	31	...	...	0,8 ^y	15** _y	Níger
...	35	...	...	35,1	42**	Nigeria
...	0,3	5	...	...	R. Centrafricana
...	14	...	3,8	6	...	...	R.D. del Congo
...	2,1	14	2,2	17	R.U. de Tanzania
...	27	0,4	10	1,3	13	Rwanda
...	0,03** _z	33** _z	Santo Tomé y Príncipe
...	25**	27** _z	...	...	...	...	Senegal
84 ^z	87 ^z	82 ^z	14	14	...	...	...	...	Seychelles
...	27 _y	...	...	1,2** _z	15** _z	Sierra Leona
...	Somalia
89**	88**	90**	30**	29**	...	...	40,8	49	Sudáfrica
83**	73**	93**	18**	16**	0,2	32	0,3**	35**	Swazilandia
...	35	...	0,4	10	...	...	Togo
...	2,2	17	5,1**	18**	Uganda
...	23	36**	...	...	...	...	Zambia
79** _z	22**	...	...	...	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental									
...	15	14	271,7	...	284,1	33	Alemania
...	7	...	...	0,1	50	Andorra
...	10	11	25,7	...	28,7	29	Austria
...	10	...	...	25,4	39	Bélgica
...	19**	18** _z	125,5	...	131,3** _z	41** _z	Canadá
...	13**	...	1,1	34	1,3	41	Chipre
...	10	10 ^y	...	...	...	...	Dinamarca
...	11	107,7	...	136,4	38	España
...	15	991,8	41**	1 167,3	42	Estados Unidos
...	12	...	17,5**	46**	18,0	45	Finlandia
...	12	11	102,3	...	134,1	34	Francia
...	10	9	17,2	...	23,8	...	Grecia
...	10,3	33	12,7	38	Irlanda

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
Islandia	2,5**	58**	2,8**	62**	...	...	...
Israel	54,9	...	60,9	71	...	...	...
Italia	422,1	65	428,2	65	...	...	...
Luxemburgo	...	...	3,3	43	...	...	...
Malta	3,6	48	3,8	53	...	...	...
Mónaco	0,4	61	0,4 ^y	61 ^y	...	...	...
Noruega	...	...	41,9	58**	...	...	...
Países Bajos	...	...	108,1	43	...	...	...
Portugal	...	...	87,3	69**	...	...	...
Reino Unido	469,5	56	483,8	60	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	63,1	...	72,1	56	...	...	...
Suiza	50,3	39	48,0** ^z	40** ^z	...	...	...
América Latina y el Caribe							
Anguila	0,1**	65**	0,1**	63**	60**	65**	57**
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	1,0	53	1,2**	55**	100	100	100
Argentina	257,8	69	229,2	66	...	...	...
Aruba	0,4**	49**	0,5	50	100**	100**	100**
Bahamas	...	...	2,1**	67**	...	...	...
Barbados	1,2**	58**	1,4**	59**	64**	63**	64**
Belice	0,9**	62**	1,2**	65**	...	...	...
Bermudas	...	...	0,7 ^z	67 ^z	...	...	...
Bolivia	...	...	41,0**	51**	...	...	...
Brasil	...	...	1 401,1	79	...	...	...
Chile	...	...	47,1**	63**	...	...	...
Colombia	184,6**	50**	177,9	50	...	...	...
Costa Rica	12,0	53	15,4	54	...	...	...
Cuba	64,9	60	80,4	57	94	94	94
Dominica	0,3**	68**	0,5	61	30**	27**	31**
Ecuador	53,9**	50**	73,3*	49*	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...
Granada	...	...	0,7**	63**	...	...	...
Guatemala	27,2*	...	44,4	...	...	...	...
Guyana	3,6**	63**	3,4**	70**	58**	59**	58**
Haití	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	0,2**	51**	0,2** ^z	55** ^z	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	0,1**	61**	0,1**	64**	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0,1**	62**	0,2	65	...	...	...
Jamaica	...	...	11,3	67	...	...	...
México	...	...	594,4	...	...	...	...
Montserrat	0,03**	69**	0,03**	55**	...	...	...
Nicaragua	7,7*	58*	11,3*	56*	44*	36*	50*
Panamá	14,3**	55**	15,6	57	...	...	...
Paraguay	...	...	43,8	61	...	...	...
Perú	128,4**	41**	134,3	44	...	...	...
República Dominicana	22,1**	58**	24,7** ^z	72** ^z	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,4**	67**	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	0,4**	59**	...	...	...
Santa Lucía	0,7**	64**	0,8**	63**	...	...	...
Suriname	...	...	2,7**	61**	...	...	...
Trinidad y Tobago	5,4**	59**	5,7**	61**	56**	58**	54**
Uruguay	15,9	...	18,4**	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central							
Armenia	...	...	36,0	84	...	...	...
Azerbaiyán	118,5	63	125,4	65	100	100	100
Georgia	57,8	77	49,0	82	...	...	...
Kazajstán	...	...	176,1	84	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (en %)			Proporción alumnos/docente			Total de los docentes				
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003			
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)		
...	...	...	13**	12**	1,4	43	2,0	48**	Islandia
...	...	...	10	10	...	...	...	...	Israel
...	...	...	11	11	73,0	...	87,2	33	Italia
...	...	...	...	11	...	...	...	...	Luxemburgo
...	...	...	...	10	0,7	25	0,6	22	Malta
...	...	...	8	8 ^y	.	.	.	.	Mónaco
...	...	...	...	9	14,1	...	15,2	...	Noruega
...	...	...	...	13	...	...	44,1	34	Países Bajos
...	...	...	...	9	...	...	36,2	41	Portugal
...	...	...	17	20	92,2	...	101,0	36	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	15	13	28,9	...	36,4	...	Suecia
...	...	...	11	11** ^z	26,1	...	37,7	28	Suiza
América Latina y el Caribe										
66**	72**	63**	16**	14**	.	.	.	.	Anguila
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Antigua y Barbuda
100** ^z	100** ^z	100** ^z	15	13**	0,2**	42**	0,3** ^z	34** ^z	Antillas Neerlandesas	
65** ^y	...	...	14	17	116,1	53	127,1	50	Argentina
96	95	97	16**	15	0,2	43	0,2	46	Aruba	
100** ^z	100** ^z	100** ^z	...	15**	...	...	...	...	Bahamas
78**	78**	77**	18**	15**	0,6**	41**	0,6** ^y	51** ^y	Barbados	
41**	38**	43**	24**	23**	...	...	0,1	47**	Belice
100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	7 ^z	...	...	0,1** ^z	55** ^z	Bermudas
77** ^y	74** ^y	80** ^y	...	24**	11,5	...	16,3	...	Bolivia	
79** ^y	...	...	...	19	165,1	42	242,5	53	Brasil
87** ^y	...	...	...	33	...	...	...	...	Chile
...	...	...	19**	21	...	...	83,3	33	Colombia
84	...	...	19	19	...	...	3,9 ^z	...	Costa Rica
85	85	84	11	12	23,5	47	44,7	37	Cuba	
30	21	35	22**	17	.	.	...	...	Dominica
70*	64*	76*	17**	13*	...	...	15,3 ^y	...	Ecuador
...	...	...	...	...	7,2	32**	7,3	32	El Salvador
31**	34**	29**	...	20**	...	...	.	.	Granada
100 ^z	...	...	15*	14	...	...	4,0	...	Guatemala
60** ^y	58** ^y	61** ^y	19**	20**	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	5,5	...	5,5** ^z	36** ^z	Honduras
100** ^z	100** ^z	100** ^z	9**	10** ^z	0,02	42	0,02 ^y	32 ^y	Islas Caimán	
100**	100**	100**	9**	10**	0,01	33	0,01**	20**	Islas Turcos y Caicos	
72	63	77	10**	10	.	.	.	.	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	20	1,5	...	2,0**	60**	Jamaica
...	...	...	...	17	192,4	...	231,6	...	México
58** ^z	33** ^z	78** ^z	10**	9**	.	.	.	.	Montserrat
65*	53*	75*	37**	34*	...	...	6,5	46	Nicaragua
81	76	85	16**	16	6,3	...	8,4	52	Panamá	
...	...	...	...	12	...	...	...	...	Paraguay
76** ^y	...	...	17**	19	54,5	...	56,1	...	Perú
64** ^z	67** ^z	63** ^z	28**	31** ^z	...	...	11,1	41	República Dominicana
39**	45**	36**	...	10**	...	...	.	.	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	22**	.	.	...	...	San Vicente y las Granadinas
61**	63**	59**	18**	16**	...	...	...	...	Santa Lucía
100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	15**	...	...	0,6**	48**	Suriname
58**	61**	56**	21**	19**	0,5	31	1,0	33	Trinidad y Tobago	
...	...	...	...	18**	12,7	...	12,0	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central										
...	...	...	...	10	...	...	12,1	46	Armenia
100	100	100	8	9	13,2	36	13,2	46	Azerbaiyán	
...	...	...	8	9	13,5	49**	17,2	39	Georgia
...	...	...	...	12	27,1	58	37,6	59	Kazajstán

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (en %)			Proporción alumnos/docente			Total de los docentes				
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003			
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)		
72	71	72	13	14	7,7	32	13,2	48	Kirguistán	
...	...	...	19	22	5,7	47**	5,4	53	Mongolia
94	...	...	16	17	5,9	29	6,5	30	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	24,5	38	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	1,5y	-	Afganistán
29	27	42	36	34	44,9	14	61,3	15	Bangladesh	
89**z	88**z	89**z	39	34**	...	...	0,2**y	27**y	Bhután
...	...	...	...	33	...	...	428,1	37	India
100	100**	100**	30	28	65,4	17	84,2	18	Irán, República Islámica del	
81	79	86	17	15	.	.	.	.	Maldivas
28z	29z	21z	32	35	3,0**	...	4,6**y	...	Nepal	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	20**	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
...	...	...	11*	11	0,5	28	0,5	34	Brunei Darussalam
99z	99**z	99**z	18**	24	1,1	19	2,5	18**	Camboya	
...	...	...	...	19	503,9	...	850,2**	45**	China
82**y	80**y	83**y	...	17**z	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	34	37	93,7	...	110,0	55	Filipinas
53**y	...	...	...	14	...	...	233,4	39	Indonesia
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	22	17z	...	...	0,05z	52z	Islas Marshall
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Islas Salomón
...	...	...	14	13	465,1	...	490,1	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
63	50	73	23	25	0,7	...	1,2	33	Macao (China)	
53**y	...	...	19**	18	...	...	35,0	44	Malasia
...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Micronesia (Estados Fed. de)
68	69	67	30	33	...	...	10,5y	70**y	Myanmar
...	...	...	...	...	.	.	.	.	Nauru
...	...	...	14	12**z	.	.	.	.	Niue
...	...	...	17	13z	10,5	42	13,4	45**	Nueva Zelandia
...	...	...	13	...	...	...	0,05**z	46**z	Palau
100z	100z	100z	22	22z	1,1	20	...	...	Papua Nueva Guinea
98	98	99	20	26	1,1	31	1,8	35	R.D.P. Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R.P.D. de Corea
...	...	...	23	18	126,6	25	172,6	29	República de Corea
84y	83y	84y	19**	21**	0,2	37	0,1**z	43**z	Samoa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	25**	50,2	53	65,5**	47**	Tailandia
...	...	...	...	28z	...	...	0,1**z	9**z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	10	15**y	0,1**	21**	0,1**y	22**y	Tonga
...	...	...	...	25z	.	.	.	.	Tuvalu
85y	100y	70y	27**	27y	0,01	40	0,03z	...	Vanuatu	
92**z	91**z	92**z	29	26	28,0	37	38,6	40	Viet Nam	
Estados Árabes										
...	...	...	13	12	19,7	36	23,4	34	Arabia Saudita
...	...	...	...	21**	...	...	57,7**	46**	Argelia
...	...	...	...	12**z	...	...	0,9	36	Bahrein
...	...	...	23	28**z	0,02	30	0,1	19	Djibuti
83**y	...	...	17**	17**	...	...	72,6	...	Egipto
52z	49z	54z	12	14	...	...	2,9**z	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	20**	18	11,8	31	14,7**z	...	Iraq
...	...	...	...	...	11,7	13**	15,7**	...	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	...	...	...	...	6,9	20	Jordania

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						
	Total de los docentes				Docentes formados (en %)		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		
	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres
Kuwait	22,3**	56**	23,7** ^z	56** ^z	100**	100**	100**
Líbano	42,1**	51**	46,2	53	...	...	...
Marruecos	87,9**	33**	97,1**	33**	...	...	...
Mauritania	2,4	10	3,2	12	...	...	...
Omán	12,9	50	16,9**	50**	100	100	100
Qatar	4,4**	57**	5,1	56	...	...	...
República Árabe Siria	70,2**	47**	62,8** ^y	51** ^y	...	...	...
Sudán	...	...	50,6**	55**	...	...	...
T.A. Palestinos	...	...	22,4	46	...	...	...
Túnez	56,5**	40**	58,3** ^z	46** ^z	...	...	...
Yemen	73,8**	19**	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental							
Albania	22,2**	54**	22,4	56	...	...	...
Belarrús	106,9	77	105,9	79	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	56,0	73**	57,5	77	...	...	...
Croacia	33,4	64	36,8	67	100	100	100
Eslovaquia	53,7**	72**	51,8	73	...	...	...
Eslovenia	16,8	69	15,8	70	...	...	...
Estonia	11,1	...	12,3** ^z	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	100,2	71	94,0	74	...	...	...
la ex R.Y. de Macedonia	13,4	49	14,0	52	...	...	...
Letonia	24,8	80	24,8	82	...	...	...
Lituania	36,3**	79**	41,2**	80**	...	...	...
Polonia	...	...	315,2**	...	...	...	...
República Checa	72,3	62**	93,1	67	...	...	...
República de Moldova	33,0	72	31,0	75	...	...	...
Rumania	177,3**	64**	164,6	66	...	...	...
Serbia y Montenegro	58,8**	58**	55,9 ^y	61 ^y	100**	100**	100**
Turquía	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	367,4	78	...	...	...
Mundo ²	...	51	...	55	...	...	...
Países desarrollados	...	61	...	61	...	...	...
Países en desarrollo	...	47	...	50	...	...	...
Países en transición	...	70	...	78	...	...	...
África Subsahariana	...	22	...	22	...	...	...
América del N./Europa Occ.	...	56	...	59	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	58	...	61	...	...	...
Asia Central	...	68	...	71	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	24	...	35	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	56	...	50	...	...	...
Estados Árabes	...	48	...	50	...	...	...
Europa Central y Oriental	...	70	...	73	...	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
2. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.
y) Los datos corresponden a 2000/2001.
z) Los datos corresponden a 2001/2002.

ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹					ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Docentes formados (en %)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				
2002/2003			1998/1999	2002/2003	1998/1999		2002/2003		
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	Mujeres (%)	Total (en miles)	Mujeres (%)	
100** ^y	100** ^y	100** ^y	11**	10** ^z	2,2**	...	...	...	Kuwait
...	9**	8	8,9	28	11,2	29	Líbano
...	17**	18**	16,2	23	18,0	23	Marruecos
...	26**	26	...	...	0,4	4	Mauritania
100** ^z	100** ^z	100** ^z	18	16**	...	...	0,6 ^z	11 ^z	Omán
...	10**	10	0,7**	32**	0,7	31	Qatar
...	15**	18** ^y	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	26**	4,4	23	...	...	Sudán
...	26	3,2	13	4,0	15**	T.A. Palestinos
64** ^y	19**	20** ^z	5,9	...	12,9	38	Túnez
...	14**	...	4,9	1	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
...	16**	18	...	...	1,7	41	Albania
...	11	9	30,3	51	43,2	54	Belarrús
...	Bosnia y Herzegovina
...	13	12	24,4	41**	19,1	44	Bulgaria
100	100	100	12	11	6,7	35	8,1	37	Croacia
...	13**	13	11,3**	38**	12,6	40	Eslovaquia
...	13	14	2,5	21	3,1	30	Eslovenia
...	10	10** ^z	6,2	49	6,6	...	Estonia
...	525,2**	56**	615,7**	63**	Federación de Rusia
...	10	11	21,3	...	23,8	39	Hungría
...	16	16	2,7	42	2,6	44	la ex R.Y. de Macedonia
...	10	11	5,6	52	5,4	55	Letonia
...	11**	15,2	50	13,5	53	Lituania
...	12**	...	...	86,5	...	Polonia
...	13	11	19,2	...	22,1	39	República Checa
...	13	13	7,1	50	7,2	54	República de Moldova
...	13**	13	26,0	37	29,6	41	Rumania
100 ^y	100 ^y	100 ^y	14**	14 ^y	12,8	36	11,6 ^y	38 ^y	Serbia y Montenegro
...	60,1	...	76,1	37	Turquía
...	13	132,9	...	177,6	...	Ucrania
...	17	17	...	...	...	38	Mundo ²
...	13	11	...	...	...	39	Países desarrollados
...	19	20	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	12	12	...	50	...	47	Países en transición
...	24	26	...	...	...	18	África Subsahariana
...	12	11	...	...	...	38	América del N./Europa Occ.
77	17	17	...	...	...	46	América Latina y el Caribe
...	13	12	...	42	...	46	Asia Central
81	79	86	32	33	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	20	21	...	...	...	41	Asia Oriental y el Pacífico
...	16	18	...	26	...	26	Estados Árabes
...	13	12	...	42	...	41	Europa Central y Oriental

Cuadro 11
Escolarización en la enseñanza privada y gasto público en educación

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preescolar		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación, en % del PNB		Total del gasto público en educación, en % del gasto público total		Gasto público ordinario, en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario), en dólares constantes (2002)	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
África Subsahariana														
1 Angola	23	...	5	...	18*	...	3,2	3,4** ^z	...	...	88,7	93,7** ^z	...	...
2 Benin	20	31** ^z	7	6	18	19	2,5	3,3**	...	...	...	...	...	36**
3 Botswana	...	...	4	5**	6	4**	...	2,3 ^y	...	25,6 ^y	...	...	...	147 ^y
4 Burkina Faso	34	...	11	13	33	34** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burundi	49	60	1**	1**	...	...	4,0**	4,0	...	13,0	...	90,9	...	10
6 Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	4,4**	8,1	...	17,0	...	61,6	...	207
7 Camerún	57	62	28	23	32**	31	2,7**	4,1	10,9**	17,3	...	85,2	40	...
8 Chad	...	...	25	34**	14	17**	1,7**	...	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	100	79	12	10**	46	42	3,8	3,9	23,5	24,1	...	100,0	...	40**
10 Congo	85	75**	10	24	...	13** ^z	5,4	4,4**	21,2	12,6 ^z	96,1	85,9**	...	66**
11 Côte d'Ivoire	46	46**	12	11**	...	...	4,0	4,8** ^z	...	21,5 ^y	88,3	94,0 ^y	94	...
12 Eritrea	97	86	11	8	7	6	3,9	3,3	...	...	69,5	48,2	40	...
13 Etiopía	100	100	...	...	...	...	4,3**	4,6** ^z	...	13,8 ^y	...	63,9** ^z	...	...
14 Gabón	...	73** ^z	17	29	29	30** ^z	3,8	4,6** ^y	...	...	87,3	...	208	...
15 Gambia	...	100	...	3	...	21**	...	3,0	...	8,9	...	86,4	...	...
16 Ghana	26	36	13	18	7	11	...	...	...	...	...	...	...	...
17 Guinea	...	...	15	20	...	12**	1,8**	1,9** ^y	25,8**	25,6** ^y	...	...	...	...
18 Guinea Ecuatorial	37	37** ^z	33	...	...	...	2,0	2,2 ^z	...	1,6 ^z	84,5	90,5	...	25** ^z
19 Guinea-Bissau	62**	62** ^y	...	19** ^y	...	13** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	10	...	...	...	...	6,6	7,1	...	22,1	95,5	92,8	...	...
21 Lesotho	100	100	3	0,1	11	0,2	10,2	8,4** ^z	25,5	18,4 ^y	74,1	92,0** ^y	74	80** ^z
22 Liberia	39	...	38	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	93**	90	22	20	...	...	1,9	2,9** ^z	10,2	...	79,6	71,7** ^z	11	15 ^z
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	4,7	6,1	24,6	...	81,8	81,8	...	20
25 Malí	...	...	...	...	...	20	3,0	...	...	...	89,6	...	38	...
26 Mauricio	83	82	24	24	73**	73	4,2	4,7	17,7	13,3 ^y	91,1	71,2	348	359
27 Mozambique	...	...	2**	2	10**	10	2,7	...	12,3	...	67,2	...	...	...
28 Namibia	100**	100	4	4	5	4	7,9	7,1	...	...	93,9	92,8** ^y	305	302
29 Níger	33	29	4	4	16	15	...	2,4**	...	...	...	...	...	...
30 Nigeria	...	44	...	7	...	21	...	...	...	...	...	...	...	...
31 R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	1,9**	...	...	...	...	...	...	...
32 R.D. del Congo	...	93** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R.U. de Tanzania	...	1**	0,2	0,5	...	...	2,2**	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	100** ^z	...	0,8	49	44** ^z	2,6**	2,8** ^y	...	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Senegal	68	62	12	11	28**	25** ^z	3,5*	3,7	...	3,5	...	91,8	...	47** ^z
37 Seychelles	4	5	4	4	3	4	6,2	5,7	10,7	...	84,4	91,4	716	1 050**
38 Sierra Leona	...	59	...	...	...	2 ^y	1,0	3,8 ^y	...	...	98,5	...	...	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	17*	7	0,9*	2	1*	3**	6,2	5,4**	22,2	18,5 ^z	98,1	98,1**	315*	317** ^z
41 Swazilandia	...	...	...	...	...	...	6,0	6,8	...	...	100,0	80,8	99	124
42 Togo	53	59	36	41	18	...	4,1	2,7	24,4	13,6	96,8	95,2	26	27** ^y
43 Uganda	...	99	...	11	58**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 Zambia	100*	...	2**	3	3**	3	2,5	2,1** ^z	17,6	...	99,4	...	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	87	...	71	...	4,9** ^y	...	...	...	...	...	112** ^z
América del Norte y Europa Occidental														
46 Alemania	54	59	2	3	7	7	4,7	4,6 ^z	...	9,5 ^z	91,9**	92,7** ^z	3 739**	3 778** ^z
47 Andorra	...	2	...	1	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Austria	25	26	4	4	8	9	6,4	5,8	...	11,1 ^z	93,0**	96,2	5 481**	5 683
49 Bélgica	56	53	55	54	...	57	...	6,2	...	...	...	...	...	4 382** ^z
50 Canadá	5	8** ^z	5	6** ^z	6	6** ^z	6,0	5,4 ^y	...	12,7 ^y	98,4**	98,1** ^y	...	...
51 Chipre	54	42	4	5	10	12	...	6,4	...	...	...	88,4	...	2 757
52 Dinamarca	...	...	11	11 ^z	12	11 ^z	8,4	8,6	...	15,4 ^z	95,2**	93,6	7 475**	7 100
53 España	32	35	33	33	28	29	4,6	4,5	...	11,3 ^z	91,1**	91,4	2 500**	2 809
54 Estados Unidos	34	40	12	11	10	9	5,4	5,6 ^z	...	17,1 ^y	...	...	...	7 516** ^y
55 Finlandia	10	8	1	1	6	8	...	6,4	...	12,7 ^z	...	92,4	...	3 977

Cuadro 11

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

	Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario), en dólares constantes (2002) a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en enseñanza primaria, en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria, en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en educación		Gasto en libros de texto y otro material pedagógico, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos de los maestros de primaria, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos de los maestros de primaria, en % del gasto público ordinario en educación		Sueldos del conjunto del personal de la enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos del conjunto del personal de la enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en educación			
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002		
África Subsahariana																				
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
...	94**	...	1,7**	...	8,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	345Y	...	1,1Y	...	5,7Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
...	64	...	1,5	...	11,0	...	40,5	...	...	...	...	...	...	...	99,6	...	80,4	...	5
...	768	...	3,0	...	15,5	...	60,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6
114	...	1,2	...	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
...	157**	...	1,7**	...	12,2**	...	45,2**	...	...	...	...	...	...	...	65,5	...	...	...	9
...	78**	...	1,5**	...	10,9**	...	40,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
178	...	1,6	...	12,7	...	45,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
194	...	1,3	...	17,8	...	49,1	...	...	...	...	...	...	...	97,2	...	78,2	...	...	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
343	...	1,3	...	5,8	...	38,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,2 ^z	...	96,8 ^z	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	202**z	...	0,4**z	...	2,4**z	...	27,1**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
293	426**z	3,2	3,9**z	15,3	16,9**z	42,8	46,7**y	...	...	84,5	69,2y	57,3	56,3y	91,7	75,6y	63,7	62,6y	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
34	41 ^z	0,5	0,7 ^z	4,0	4,9 ^z	34,7	34,7**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
...	66	...	3,1	...	13,0	...	62,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
110	...	1,3	...	15,6	...	48,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
848	1 039	1,2	1,0	11,0	9,6	31,9	31,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
940	1 281	4,4	4,0	20,6	19,5	59,4	59,4**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	155**z	...	1,1**z	...	9,2**z	...	38,4**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	...	1,1	1,5**	8,8	13,5**	20,8	29,4**	...	...	64,8	...	49,1	...	84,9	...	73,6	...	37	
...	...	0,4	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
894*	1 227**z	2,8	2,4**z	14,8*	14,4**z	45,2	43,9**z	...	1,9y	...	90,2y	...	68,5y	...	95,9y	...	75,3y	...	40	
316	515	2,0	2,1	9,4	10,7	33,2	38,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
115	145**y	1,8	1,8**y	7,9	8,7**y	43,9	44,2**y	...	2,3y	...	85,6y	...	74,1y	...	85,6y	...	79,9	...	42	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95,3y	...	96,5y	...	44
...	376**z	...	3,3**z	...	16,7**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97,6 ^z	...	96,9 ^z	...	45
América del Norte y Europa Occidental																				
3 446**	4 511**z	0,8**	0,6**z	16,5**	15,5**z	17,5**	14,9**z	...	...	...	...	...	...	...	83,7 ^z	...	82,4 ^z	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2	...	92,6	...	79,2	...	98,8	...	98,8	...	47
5 243**	6 549	1,1**	1,1	23,8**	23,4	19,3**	19,7	...	...	...	67,1	...	59,8	...	74,0	...	73,9	...	48
...	5 399**z	...	1,3**z	...	17,9**z	...	...	...	...	...	63,3	...	63,8	...	87,9	...	84,9	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,4y	...	...	...	73,7y	...	50
...	...	...	1,7	...	19,4	...	30,3	...	...	...	79,8	...	80,4	...	89,9	...	89,4	...	51
6 143**	6 827	1,8**	1,8	25,2**	22,4	22,2**	21,7	...	...	...	51,3	...	50,9	...	78,6	...	78,3	...	52
3 061**	3 776	1,1**	1,1	17,9**	18,4	27,4**	27,1	...	...	...	78,0	...	72,5	...	86,7	...	83,9	...	53
...	7 423**y	...	1,8**y	...	20,8**y	55,5 ^z	...	47,6 ^z	...	81,1 ^z	...	74,2 ^z	54
...	4 117	...	1,2	...	16,3	...	20,8	...	...	...	57,7	...	48,7	...	67,9	...	65,2	...	55

Cuadro 11 (continuación)

	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preescolar		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación, en % del PNB		Total del gasto público en educación, en % del gasto público total		Gasto público ordinario, en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario, en dólares constantes (2002))	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Pais o territorio														
56 Francia	13	13	15	15	25	25	5,8	5,6	...	11,4 ^y	87,6	91,6	3 345	3 809
57 Grecia	3	3	7	8	5	6	3,3	...	...	...	80,2**	...	1 253**	...
58 Irlanda	45	...	0,9	0,9	0,4	0,7	5,0	6,8	...	13,5 ^y	93,3**	89,7	2 593**	4 201
59 Islandia	5	8	1	1	4	4	7,4	7,8**	...	...	87,5**	89,5**	...	6 429
60 Israel	7	4	...	...	...	...	7,7	7,8	...	...	91,5**	94,2	3 076**	3 426
61 Italia	30	31	7	7	6	5	4,8	4,8	...	10,3 ^z	95,3**	93,4	4 325**	4 775
62 Luxemburgo	5	5	7	7	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
63 Malta	37	38	36	37	...	28	4,9	4,6	...	...	90,3	95,6	908	1 497
64 Mónaco	26	25 ^y	31	30 ^y	23	25 ^y	...	...	...	...	...	93,5 ^y	...	...
65 Noruega	40	40	1	2	7	6	7,6	7,6	...	16,2 ^y	89,6	92,5	10 409**	7 595**
66 Países Bajos	69	69	68	69	85	83	4,9	5,2	...	10,7 ^z	95,7**	94,6	3 545**	4 183
67 Portugal	52	49	9	11	12	15	...	...	...	12,7 ^z	...	...	...	...
68 Reino Unido	6	7	5	5	53	58	4,6	5,2 ^z	11,4	11,5 ^z	...	...	...	...
69 San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia	10	14	3	5	2	4 ^z	7,8	7,7	...	12,8 ^z	...	100,0** ^z	...	6 013** ^z
71 Suiza	6	7	3	4	8	7	5,0	5,5**	...	15,1 ^y	90,2**	91,0**	7 769**	8 069**
América Latina y el Caribe														
72 Anguila	100	100	5	10	...	...	...	...	14,4	10,4**	95,1	93,6	...	...
73 Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	4,0	...	...	...	96,2	...	...
74 Antillas Neerlandesas	75	75**	74	73**	79	81**	...	...	14,1**	12,8 ^z	...	93,4 ^z	...	...
75 Argentina	29	28	20	20	25	25	4,1	4,3	...	13,8	98,6	99,4**	364	290**
76 Aruba	83	79	83	80	91	92	...	...	17,5	15,6	73,9	87,6	...	2 467
77 Bahamas	...	79**	...	25**	...	28 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbados	18	20	9	11	8**	5	5,3	7,9	15,4	17,3	91,6	89,9	1 031**	1 955**
79 Belice	100	100	87**	87	54	74**	5,7**	5,7	17,1**	18,1	...	90,9	...	513
80 Bermudas	...	...	...	35 ^z	...	41 ^z	...	...	17,0	...	73,5	...	...	...
81 Bolivia	7	23	7	20	14**	28**	5,6	6,5	25,0	19,7	86,5	96,7	102**	138
82 Brasil	...	27	...	9	...	11 ^z	5,3	4,4 ^z	12,3	12,0 ^z	94,1	92,7 ^z	...	256 ^z
83 Chile	45	46	44	47	46	50 ^y	3,8	4,3	16,1	19,1	...	90,3	486	608
84 Colombia	45	38	20	17	33	24	4,0	5,4	18,1*	15,6	...	92,9	...	263**
85 Costa Rica	10**	15	7**	7	15**	12	...	5,2	...	22,4	...	80,2	...	656
86 Cuba	...	...	...	...	...	...	6,8	8,7 ^y	12,2	18,7	...	83,5	...	...
87 Dominica	100	100	24	28	27	32	7,6	...	...	...	65,4*	...	633*	...
88 Ecuador	39	46	21	28	24	33	2,7	1,1** ^z	14,2	8,0** ^z	...	94,8 ^y	...	...
89 El Salvador	22	19	11	10	25	20	2,4	2,9	16,4	20,0	96,8	95,3	182**	210**
90 Granada	...	58	...	76	...	60	...	5,7	...	12,9	...	87,1**	...	393**
91 Guatemala	23**	19	15**	12	...	74	...	...	...	...	...	...	...	147 ^z
92 Guyana	1	0,7** ^z	1	0,9** ^z	0,8	1,0 ^y	9,5**	9,1	18,4**	18,4	...	84,4	...	194
93 Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	...	...	...	...	...	4,2**	...	...	...	...	...	...	...
95 Islas Caimán	88	92 ^z	36	38 ^z	25	25 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Islas Turcos y Caicos	47	64	18	24	9	12**	...	...	13,6	16,5	91,1	78,7	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas	100	100	13	15	...	3	...	...	9,0 ^z	...	79,8 ^z	...	...	...
98 Jamaica	88	89	...	5	...	2	...	5,3	...	9,5	...	94,1	...	413
99 México	9	10	7	8	15	16	4,3	5,4	...	24,3 ^z	94,4**	97,3	554**	882
100 Montserrat	...	...	38	39**	...	...	...	...	6,8**	3,3 ^z	58,9	94,0 ^z	...	...
101 Nicaragua	17**	16	16**	16	32**	29	3,0	3,2	8,2	15,0	...	90,8	...	57
102 Panamá	23**	18	10**	10	16**	15	5,3**	4,6	...	7,7	96,1**	96,5 ^z	535**	425 ^z
103 Paraguay	32	28	15**	16	29	26	4,5	4,4	...	11,4	...	95,7	...	112
104 Perú	...	16	...	14	...	17	3,3	3,1	...	17,1	86,2	93,8	136	134
105 República Dominicana	45	45	12**	15**	32**	24**	2,6**	2,4	15,7**	12,4	...	91,1	...	...
106 Saint Kitts y Nevis	...	61	...	15	...	3	6,0	3,7	13,8	7,9**	...	99,7	...	603
107 San Vicente y las Granadinas	...	...	...	5	...	33	4,9	10,5	6,5	20,3	...	93,0	...	604
108 Santa Lucía	100	100	2**	3	...	5**	8,1	8,2**	20,7	...	81,4	...	...	...
109 Suriname	...	46**	...	48**	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Trinidad y Tobago	100**	100*	5	28	8**	28**	3,5	4,6**	13,1	13,4 ^z	90,2	90,6 ^z	581	994** ^z
111 Uruguay	23	19	15	13	...	11	2,6	2,6	...	9,6	...	100,0** ^z	...	441** ^z
112 Venezuela	20	17	15	14	30	25	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN							
	Enseñanza preescolar		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación, en % del PNB		Total del gasto público en educación, en % del gasto público total		Gasto público ordinario, en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario, en dólares constantes (2002))	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	50	48	6	7	5	8	8,2	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahrein	100	99	19	22	13	15	...	...	...	...	...	...	1 731**
167	Djibuti	100	77	9	15	14	21	3,4**	...	...	...	...	...	...
168	Egipto	54	48**z	7**	8**y	4**	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	68	70	44	54	31	38	...	...	...	22,5**	...	93,2**	1 532
170	Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	...	15**	...	3**	...	3**	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	100	97z	29	29	17	16	6,2**	...	...	...	...	...	216
173	Kuwait	24	32	32	31	27**	27	...	...	...	...	...	...	...
174	Libano	78	76	66	64	55	51	...	2,7	...	12,3	...	96,5	...
175	Marruecos	100	100	4	5	5	5	6,1	6,6	26,1	26,4	90,8	92,3	210
176	Mauritania	...	...	2	4	...	9	4,0**	...	16,6**	...	...	...	...
177	Omán	100	100	5	4	0,9	1,0	4,3	4,8**	...	...	93,1	87,3**	800
178	Qatar	100	96	37	43	26	32	...	...	...	...	93,9*	...	...
179	República Árabe Siria	67	71	4	4	5	4	...	...	...	...	...	...	131
180	Sudán	90**	90	2**	4	9**	13**	...	...	...	...	...	...	...
181	T. Autónomos Palestinos	100	100	9	8	5	4	...	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	88	86z	0,7	0,9	8	4	7,9	6,7	...	18,2z	...	88,4	346**
183	Yemen	37	45	1	2	1	2	...	10,3**z	...	32,8y	...	...	...
Europa Central y Oriental														
184	Albania	...	2y	...	2	...	3	...	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	...	...	0,1	0,1	0,04	0,1	6,0**	6,0**y	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	0,1	0,3	0,3	0,4	0,6	0,8	3,3	3,6z	...	...	98,9**z	223	305**z
188	Croacia	5	8	0,1	0,2	0,7	1	...	4,6	...	10,0	...	90,2	1 054**
189	Eslovaquia	0,4	0,7	4	4	5	6	...	4,4	...	7,5z	...	94,4	520
190	Eslovenia	1	1	0,1	0,1	0,8	2	...	...	...	...	...	...	...
191	Estonia	0,7	1	1	2	1	2	6,4	6,0	...	...	...	86,1	605
192	Federación de Rusia	...	2**	0,3	0,4	...	0,3**	3,8**	3,8	...	11,5z	...	...	...
193	Hungría	3	4	5	5	6	10	4,9	5,8	...	14,1y	91,3**	90,0	932**
194	la ex R.Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	0,5	...	3,5	...	...	...	...	...
195	Letonia	1	3	1	0,9	0,8	1	6,3	5,8	...	...	...	94,2**y	677**y
196	Lituania	...	0,3	...	0,3	...	0,3	...	6,0	...	...	...	95,9	...
197	Polonia	3	6	...	1	...	6	5,1	5,7	...	12,8	...	93,8	1 121
198	República Checa	2	2	0,8	1	6	7	4,0	4,6	...	9,6z	85,4	89,8	623
199	República de Moldova	...	0,8	...	1	...	1	...	4,5	...	21,4	...	92,7	65**
200	Rumania	...	1	...	0,1	...	0,6	3,6**	3,6	...	...	...	90,9	211**
201	Serbia y Montenegro	...	...	...	...	0,01	0,02y	...	3,3y	...	...	94,8	...	733
202	Turquía	6	3	...	2**	...	2**	2,9	3,7z	...	...	...	94,4**z	286**z
203	Ucrania	0,04	0,3	0,3	0,4	...	0,4	4,5	5,5	14,6	20,3	97,1	...	77**

I	Mundo ¹	38	40	7	7	11	11	4,3	4,6	...	14,1	...	92,7	...	...
II	Países desarrollados	10	8	4	4	6	7	5,0	5,5	...	12,7	...	93,4	...	3 794
III	Países en desarrollo	52	59	11	11	16	15	4,0	4,5	...	15,5	...	91,8	...	...
IV	Países en transición	0,1	1,0	0,3	0,4	0,2	0,4	3,8	3,3	...	18,6	...	...	...	...
V	África Subsahariana	51	62	10	8	16	13	3,8	4,0	...	...	...	...	...	...
VI	América del N./Europa Occ.	26	25	7	7	7	9	5,2	5,7	...	12,7	...	91,5	93,0	3 545
VII	América Latina y el Caribe	42	41	13	16	25	25	4,4	4,6	14,9	14,4	...	93,0	...	413
VIII	Asia Central	1	1	0,5	0,8	0,2	0,8	3,4	3,2	...	...	...	98,0	...	...
IX	Asia Meridional y Occidental	...	33	...	9	...	25	3,1	3,8	12,5	13,9	76,4	84,5	...	...
X	Asia Oriental y el Pacífico	...	60	...	4	...	12	4,0	4,8	...	...	...	93,1	...	...
XI	Estados Árabes	89	86	7	13	8	9	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Europa Central y Oriental	1	1	0,3	0,9	0,6	1	4,5	4,6	...	...	...	93,3	...	677

1. Todas las cifras representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 11

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario), en dólares constantes (2002) a paridad de poder adquisitivo (PPA)	Gasto público ordinario en enseñanza primaria, en % del PNB	Gasto público ordinario por alumno de primaria, en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en educación		Gasto en libros de texto y otro material pedagógico, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos de los maestros de primaria, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos de los maestros de primaria, en % del gasto público ordinario en educación		Sueldos del conjunto del personal de la enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en enseñanza primaria		Sueldos del conjunto del personal de la enseñanza primaria, en % del gasto público ordinario en educación		
		1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	
Estados Árabes																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
...	2 701**	...	2,1**	...	18,0**	...	4,2	4,0 ^z	...	...	...	88,8	96,0 ^z	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	36,4**	1,0	...	82,7	...	...	85,7	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
477	561	1,9	2,0	13,0	13,5	...	...	...	...	89,3	...	...	95,6	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,3	174
561	679	2,3	2,5	18,6	18,4	41,0	41,1	95,2	95,8	89,6	91,9	175
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
1 572	1 466**	1,5	1,5**	12,0	12,8**	38,8	35,0**	1,4**	...	83,8**	...	...	98,6**	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
...	388	...	2,1	...	12,0	...	...	4,4	...	...	...	...	89,5	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
...	1 088**	...	2,2**	...	16,5**	...	36,7**	...	...	...	...	...	97,8 ^y	90,4 ^y	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
796	1 213** ^z	0,7	0,7** ^z	14,6	17,1** ^z	...	20,8** ^z	...	...	53,3 ^z	...	45,2 ^z	76,2 ^z	69,4 ^z	187
...	2 148**	...	0,9**	...	21,1**	...	22,0**	...	...	...	...	...	68,4**	69,8	188
...	1 515	...	0,6	...	11,8	...	14,1	...	...	62,0	...	53,7	74,1	70,1	189
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
1 440	2 390	1,4	1,4	14,9	18,6	...	27,1	...	...	...	...	...	71,3	66,2	191
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
2 173**	2 660	0,9**	1,0	17,9**	20,8	20,1**	18,6	...	...	...	...	...	78,3	74,1	193
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87,6**	88,9	194
...	1 705** ^y	...	1,1** ^y	...	20,0** ^y	...	20,8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
...	2 418	...	1,8	...	23,0	...	33,4	...	...	...	...	...	73,0	65,7	197
1 452	1 887	0,6	0,7	9,6	11,9	17,9	15,8	...	...	49,8	...	44,1	69,8	62,3	198
...	251**	...	0,8**	...	15,3**	...	18,6**	...	...	...	...	...	61,2**	48,3	199
...	673**	...	0,5**	...	10,4**	...	14,2**	...	...	...	...	...	83,4**	68,1	200
...	...	...	...	...	...	...	46,0	...	...	...	...	...	78,4 ^y	71,8 ^y	201
...	800** ^z	...	1,4** ^z	...	11,8** ^z	...	40,0** ^z	...	...	...	...	...	69,3 ^z	89,6 ^z	202
337**	...	0,5**	...	11,3**	...	11,2**	23,9 ^y	...	49,3	41,2 ^y	203

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
...	4 193	...	1,2	...	18,5	...	24,5	...	...	...	...	...	79,1	75,0	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57,6	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
3 446	5 399	1,1	1,4	17,9	18,9	25,2	26,1	...	...	67,1	...	62,2	82,1	78,3	VI
...	794	...	1,7	...	12,8	...	35,4	...	...	...	...	...	89,1	82,2	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63,7	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	1 705	...	0,9	...	17,1	...	20,8	...	...	...	...	...	74,1	69,4	XII

Cuadro 12
**Evolución de los indicadores de base o de aproximación
 que miden la realización de los objetivos 1, 2 y 3 de la EPT**

País o territorio	OBJETIVO 1					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR					
	1990/1991		1998/1999		2002/2003	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
África Subsahariana						
1 Angola	54,4	0,51	25,5	0,53	...	...
2 Benin	2,6	0,83	4,6	0,94	5,2	0,95
3 Botswana	...	...	...	...	...	...
4 Burkina Faso	0,7	1,01	1,7	1,01	1,1**z	0,92**z
5 Burundi	...	...	0,8	1,01	1,3	0,98
6 Cabo Verde	...	...	...	...	59,2	1,02
7 Camerún	12,4	1,01	11,6	0,95	14,9	1,01
8 Chad	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	...	...	2,2	1,07	2,4	0,91
10 Congo	2,3	1,00	1,8	1,59	4,1**	1,06**
11 Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2,6	0,97	3,5*	0,97*
12 Eritrea	...	...	5,3	0,89	5,9	1,00
13 Etiopía	1,6	1,01	1,5	0,97	2,1	0,95
14 Gabón	...	...	...	...	13,9**z	...
15 Gambia	...	...	19,7	0,91	18,3	1,03
16 Ghana	...	...	37,0	0,99	47,0	0,97
17 Guinea	...	...	...	...	...	...
18 Guinea Ecuatorial	...	...	30,9	1,04	...	...
19 Guinea-Bissau	...	...	3,2**	1,05**	3,2**y	1,05**y
20 Kenya	32,9	1,13	38,3	1,07	48,2	0,99
21 Lesotho	...	...	24,9	1,13*	29,6	0,94
22 Liberia	...	...	43,3	0,74	...	...
23 Madagascar	...	...	3,4**	1,02**	10,0	...
24 Malawi	...	...	...	...	...	...
25 Malí	...	...	1,9	1,08	1,6**	1,00**
26 Mauricio	56,0	0,99	98,0	1,02	88,6	1,01
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...
28 Namibia	14,2	1,13	20,1**	1,11**	27,5	1,30
29 Níger	1,5	0,94	1,1	1,03	1,4	1,01
30 Nigeria	...	...	...	...	12,0	0,94
31 R. Centrafricana	5,7	...	...	...	2,6	1,05
32 R.D. del Congo	...	...	...	...	0,8**z	0,98**z
33 R.U. de Tanzania	...	...	...	...	23,9**	0,99**
34 Rwanda	...	...	...	...	2,5**z	0,99**z
35 Santo Tomé y Príncipe	...	...	25,5**	1,06**	25,8**	1,11**
36 Senegal	2,4	1,04	2,9	1,00	3,4	1,10
37 Seychelles ²	...	...	112,8	1,03	98,6	0,96
38 Sierra Leona	...	...	...	...	4,1y	...
39 Somalia	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	16,5	1,03	24,2*	0,99*	31,6	1,02
41 Swazilandia	14,0	1,83	...	...	...	...
42 Togo	3,2	0,98	2,7	1,00	2,8	0,99
43 Uganda	...	...	4,0	1,00	4,3	1,04
44 Zambia	...	...	2,3*	1,19*	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	...	39,8	...
América del Norte y Europa Occidental						
46 Alemania	...	...	93,6	0,98	99,6	0,95
47 Andorra ³	...	...	...	...	...	...
48 Austria	68,9	0,99	81,5	0,99	86,4	1,00
49 Bélgica	104,0	1,00	109,9	0,99	116,1	0,99
50 Canadá	60,8	1,00	66,0	1,01	64,6**z	0,98**z
51 Chipre ²	48,0	0,99	59,8	1,02	59,6	1,00
52 Dinamarca	99,0	1,00	91,0	1,00	91,6	1,00
53 España	59,4	1,03	99,4	0,99	111,3	1,00
54 Estados Unidos	62,7	0,97	57,4	0,97	58,2	...
55 Finlandia	33,6	...	48,3	0,99	56,0	0,99
56 Francia	83,3	1,00	110,6	1,00	112,7	1,00
57 Grecia	56,7	1,00	68,4	1,02	67,7	1,04

Cuadro 12

OBJETIVO 2 Universalización de la enseñanza primaria							OBJETIVO 3 Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA							TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)			
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹		
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
África Subsahariana										
58,0**	0,95**	61,3**	0,86**	...	...	...	...	71,4*	0,76*	1
44,8**	0,52**	55,4*	0,66*	...	...	40,4	0,44	44,4*	0,56*	2
84,9	1,09	78,7	1,04	80,9**	1,04**	83,3	1,10	89,1	1,09	3
26,2	0,63	33,5	0,68	36,2	0,73	...	...	19,4*	0,55*	4
53,2**	0,85**	...	...	57,4	0,84	51,6	0,77	72,3*	0,92*	5
93,8**	0,95**	99,1**	0,98**	99,2	0,98	81,5	0,87	89,1	0,94	6
73,6**	0,87**	...	...	...	...	81,1	0,88	...	...	7
36,5**	0,45**	54,7	0,62	62,8**	0,68**	48,0	0,65	37,3*	0,42*	8
56,7**	0,73**	49,2	0,85	...	...	56,7	0,78	59,0	0,79	9
79,3**	0,93**	...	...	54,0	0,96	92,5	0,95	97,8	0,99	10
45,6	0,71**	55,5	0,76	60,6*	0,81*	52,6	0,62	59,8*	0,74*	11
16,1**	0,99**	33,9	0,87	45,2	0,86	60,9	0,68	...	...	12
23,3**	0,75**	35,8	0,69	51,1	0,85	43,0	0,66	57,4	0,82	13
86,0**	1,00**	...	...	78,3** ^y	0,99** ^y	...	...	...	...	14
48,0**	0,71**	66,7	0,88	78,8**	0,99**	42,2	0,68	...	...	15
52,4**	0,87**	57,9**	0,93**	59,0	...	81,8	0,86	...	...	16
25,5**	0,51**	45,3	0,69	65,5	0,80	44,1	0,43	...	...	17
90,5**	0,97**	88,0	0,83**	84,6 ^z	0,85 ^z	92,7	0,92	93,8*	1,00*	18
38,0**	0,56**	...	...	...	...	...	...	...	...	19
74,3**	1,00**	65,8**	1,01**	66,5	1,00	89,8	0,93	80,3*	1,01*	20
73,0	1,24	64,5	1,14	85,8	1,07	87,2	1,26	...	...	21
...	...	43,9	0,77	...	...	57,2	0,51	70,8	0,64	22
64,8**	1,00**	64,5	1,01	78,6	1,00	72,2	0,86	70,1*	0,94*	23
49,8	0,92	...	...	...	...	63,2	0,68	76,3*	0,86*	24
20,4	0,61	38,3**	0,72**	44,5	0,77	...	...	24,2*	0,52*	25
94,9	1,01	93,2	1,00	96,6	1,02	91,1	1,00	94,5*	1,02*	26
44,7	0,76**	47,3**	0,83**	55,3	0,91	48,8	0,48	62,8	0,64	27
83,2**	1,09**	77,9	1,07	78,3	1,07	87,4	1,04	92,3*	1,03*	28
24,0	0,58	26,1	0,66	38,2	0,69	17,0	0,37	19,8*	0,54*	29
59,9**	0,78**	...	...	67,2**	0,82**	73,6	0,82	88,6	0,95	30
53,5	0,66	...	...	...	...	52,1	0,60	58,5*	0,67*	31
54,5	0,78	...	...	...	...	68,9	0,72	68,7*	0,80*	32
49,6	1,02	45,8	1,03	77,4**	0,98**	83,1	0,87	78,4*	0,94*	33
67,4	0,99	...	...	86,7	1,04	72,7	0,86	76,5*	0,98*	34
...	...	85,5	0,98	97,1** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	35
47,1**	0,74**	57,9	0,88**	68,5	0,92	40,1	0,60	49,1*	0,70*	36
...	...	99,1	0,98	99,6	0,99	...	...	99,1*	1,01*	37
41,0**	0,73**	...	...	...	...	...	...	38,2*	0,64*	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
87,9**	1,03**	91,3*	1,01*	89,0	1,01	88,5	1,00	93,9*	1,01*	40
77,2	1,04	67,2	1,02	75,3	1,00	85,1	1,01	88,1*	1,03*	41
75,2	0,71	89,8	0,80	91,2	0,84	63,5	0,60	74,0*	0,76*	42
52,7**	0,82**	...	...	...	...	70,1	0,76	80,2	0,86	43
79,1**	0,96**	68,5	0,97	68,4	0,98	81,2	0,88	69,4*	0,91*	44
85,7**	1,00**	...	...	79,2	1,02	93,9	0,95	97,6	0,97	45
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
87,7**	1,02**	89,9	1,01	89,9	1,02	...	...	...	...	48
96,2	1,02	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	49
97,7	1,00	96,9	1,00	99,6** ^y	1,00** ^y	...	...	...	...	50
86,9	1,00	95,5	1,00	96,1	1,00	99,7	1,00	99,8*	1,00*	51
98,3	1,00	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	52
99,8	1,00	99,6	0,99	99,7	0,99	...	...	99,6*	1,00*	53
96,8	1,00	93,8	1,00	92,4	1,01	...	...	...	...	54
98,3**	1,00**	98,7	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	55
100,0	1,00	100,0	1,00	99,3	1,00	...	...	...	...	56
94,6	0,99	93,4	1,00	98,5	1,00	99,5	1,00	99,5*	1,00*	57

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 1					
		Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
58	Irlanda	101,2	0,98	...	...	...	...
59	Islandia	...	...	108,3	0,99	124,8	1,02
60	Israel	85,4	...	106,0	0,98	112,2	1,00
61	Italia	93,9	1,01	95,4	0,98	101,4	0,98
62	Luxemburgo	92,4	...	72,9	0,99	85,5	1,01
63	Malta	102,6	0,93	102,7	0,99	100,0	1,03
64	Mónaco ³	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	88,4	...	75,4	1,06	83,9	...
66	Países Bajos	99,2	1,01	97,8	0,99	87,3	0,99
67	Portugal	52,7	0,99	66,3	1,00	72,9	1,02
68	Reino Unido	53,2	0,99	77,5	1,01	77,7	1,01
69	San Marino	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	64,7	...	76,1	1,01	81,1	1,00
71	Suiza	59,7	1,00	93,9	0,99	99,7	1,00
América Latina y el Caribe							
72	Anguila ²	...	...	...	...	116,1 ²	0,97 ²
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	100,3	1,03	86,2**	0,99**
75	Argentina	...	...	57,0	1,02	60,5	1,01
76	Aruba ²	...	...	96,9	1,00	100,2	0,99
77	Bahamas	...	...	...	...	30,4**	0,99**
78	Barbados	...	...	82,2	0,98	88,5	1,00
79	Belice	23,2	1,13	27,8	1,03	28,8	1,07
80	Bermudas ²	...	...	...	...	54,6 ^y	...
81	Bolivia	31,5	1,00	44,1	1,01	47,3	1,02
82	Brasil	46,5	...	53,5	1,01	57,2	1,00
83	Chile	82,4	1,01	73,6	0,99	45,8	0,99
84	Colombia	13,0	...	34,8	1,02	37,1	1,01
85	Costa Rica	60,1	1,01	80,5	1,02	60,9	1,02
86	Cuba	101,0	0,82	102,0	1,04	114,6	0,99
87	Dominica ²	...	...	76,1	1,11	51,0	0,88
88	Ecuador	41,9	...	63,6	1,04	74,4	1,03
89	El Salvador	...	...	40,2	1,05	48,6	1,06
90	Granada ²	...	...	...	...	85,8	0,99
91	Guatemala	...	...	37,3*	0,99*	55,2 ²	1,01 ²
92	Guyana	73,6	1,03	120,2	0,99	120,2	1,00**
93	Haití	34,2	0,95	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	21,4** ^z	1,05** ^z
95	Islas Caimán ³	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ²	...	...	...	...	125,0	1,00
97	Islas Vírgenes Británicas ²	...	...	61,6	1,16	86,4	0,95
98	Jamaica	78,1	1,03	83,6	1,08	85,7	1,05
99	México	64,5	1,03	74,0	1,02	80,7	1,02
100	Montserrat ²	...	...	...	...	82,9 ²	...
101	Nicaragua	12,1	1,09	24,7	1,02	27,7	1,03
102	Panamá	53,4	1,00	37,7**	0,96**	55,8	1,01
103	Paraguay	27,1	1,03	25,5	1,03	30,0	1,01
104	Perú	29,6	...	56,1	1,02	57,9	1,02
105	República Dominicana	...	...	35,2	1,01	34,3	1,01
106	Saint Kitts y Nevis ²	...	...	...	...	163,5	0,90
107	San Vicente y las Granadinas	44,6	1,11	...	...	...	...
108	Santa Lucía	54,4	...	85,2	0,99	64,1	1,14
109	Suriname	79,2	0,99	...	...	94,2**	0,98**
110	Trinidad y Tobago	8,8	1,02	59,8**	1,01**	66,4*	1,03**
111	Uruguay	42,6	1,03	56,0	1,01	63,4	1,02
112	Venezuela	40,8	1,02	44,2	1,03	52,7	1,01
Asia Central							
113	Armenia	36,6	...	...	...	34,6	1,07
114	Azerbaiyán	18,8	0,84	20,9	0,89	24,6	1,00
115	Georgia	58,9	...	35,4	0,99	42,7	1,06

Cuadro 12

OBJETIVO 2 Universalización de la enseñanza primaria						OBJETIVO 3 Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)			
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
90,4	1,02	93,8	1,01	96,0	1,02	...	...	...	...
99,6**	0,99**	98,3	0,98	99,6	0,99	...	...	...	...
91,9**	1,03**	99,9	1,00	99,3	1,00	98,7	0,99	99,6*	1,00*
99,8**	1,00**	99,7	0,99	99,5	0,99	...	...	...	...
81,4**	1,10**	96,0	1,02	90,3	1,01	...	...	...	...
97,0	0,99	99,1	1,02	96,0	0,99	97,5	1,03	96,0*	1,04*
...
100,0	1,00	100,0	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...
95,3	1,04	99,5	0,99	99,2	0,99	...	...	...	...
99,8	1,00	...	...	99,5	0,99	...	...	...	...
98,3	0,97	99,6	1,01	100,0	1,00	...	...	...	...
...
99,8	1,00	99,8	1,00	99,7	0,99	...	...	...	...
83,7	1,02	97,9	0,99	98,9	0,99	...	...	...	...
...
...	...	...	...	95,2	1,02	...	...	...	...
...
...	...	96,1	1,01	88,4**	1,05**	97,5	1,00	98,3	1,00
93,8**	1,00**	...	...	...	...	98,2	1,00	98,9*	1,00*
...	...	97,8	1,01	99,0	0,99	...	...	...	...
89,6**	1,03**	...	...	86,4**	1,03**	96,5	1,02	...	...
80,1**	0,99**	99,7**	0,99**	100,0	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00
94,0**	0,99**	94,3**	1,00**	99,2	1,02	...	...	84,2*	1,01*
...	...	...	...	100,0** ^z	...	...	...	...	...
90,8	0,92	96,0	0,99	95,1	1,00	92,6	0,93	97,3*	0,98*
85,6	0,94**	...	...	97,3	...	91,8	1,03	96,6*	1,02*
87,7	0,98**	87,9	0,99	84,8	0,99	98,1	1,00	99,0*	1,00*
68,1**	1,15**	86,6	...	87,4	0,99**	94,9	1,01	97,6*	1,02*
87,3	1,01	88,5**	1,02**	90,4	1,02	97,4	1,01	98,4	1,01
91,7	1,00	98,9	0,98	93,5	0,99	99,3	1,00	100,0*	1,00*
...	...	82,9**	0,93**	81,3	0,95	...	...	...	...
97,8**	1,01**	97,0	1,01	99,5	1,01	95,5	0,99	96,4*	1,00*
72,8**	1,02**	81,0	1,17	90,4	1,00	83,8	0,97	88,9	0,98
...	...	...	...	84,2** ^y	0,90** ^y	...	...	...	...
64,0**	0,91**	76,5**	0,93**	87,3	0,97	73,4	0,82	82,2*	0,91*
88,9	1,00	95,7**	0,99**	99,2**	0,98**	99,8	1,00	...	...
22,1	1,05	...	...	...	...	54,8	0,96	66,2	1,01
89,9**	1,02**	...	...	87,4** ^z	1,02** ^z	79,7	1,03	88,9*	1,05*
...
...	...	...	...	73,5	0,98	...	...	...	...
...	...	95,6**	1,02**	93,7	0,98	...	...	...	...
95,7	1,00	90,3**	1,00**	94,6	1,00	91,2	1,09	94,5	1,07
98,8	0,98**	99,5	1,01	99,4	1,01	95,2	0,98	97,6*	0,99*
...
72,2	1,04	77,9**	1,03**	85,5	1,00	68,2	1,01	86,2*	1,06*
91,5	1,00	96,5**	0,99**	99,6	0,99	95,3	0,99	96,1*	0,99*
92,8	0,99	91,7	1,01	89,3	1,00	95,6	0,99	96,3*	1,00*
87,8**	0,99**	99,8	1,00	99,7	1,00	94,5	0,95	96,8*	0,98*
58,2**	2,20**	88,3**	1,02**	96,4	0,95**	87,5	1,02	94,0*	1,02*
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...
...	...	...	...	90,0	0,99	...	...	...	...
95,1**	0,97**	...	...	99,4	1,01	...	...	95,4*	1,01*
78,4**	1,03**	...	...	97,0**	1,02**	...	...	93,5*	0,97*
90,9	0,99	92,9	1,00	90,6	0,99	99,6	1,00	99,8	1,00
91,9**	1,01**	92,4	1,01	90,4	1,00	98,7	1,01	99,1	1,01
88,1	1,03	85,9	1,01	90,8	1,01	96,0	1,01	97,2*	1,02*
...
...	...	...	...	94,4	0,98	99,5	1,00	99,8*	1,00*
100,0**	1,00**	80,1**	1,00**	79,9	0,97	...	...	99,9*	1,00*
97,1**	1,00**	...	...	88,7	0,98	...	...	...	...

Asia Central

113

114

115

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 1					
		Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
116	Kazajstán	72,4	...	13,9	0,95	29,4	0,98
117	Kirguistán	33,5	1,02	10,5	0,78	11,3	0,95
118	Mongolia	39,1	1,24	24,7	1,21	33,8	1,14
119	Tayikistán	15,8	...	8,5	0,76	10,1	0,94
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	73,1	...	...	...	28,1	0,94
Asia Meridional y Occidental							
122	Afganistán	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	...	...	22,3	1,08	20,6	1,07
124	Bhután ⁴	...	...	...	...	...	...
125	India ⁵	3,4	0,89	19,5	0,99	34,0	1,01
126	Irán, República Islámica del	11,9	0,95	13,3	1,05	30,7	1,12
127	Maldivas	...	...	45,9	1,00	46,6	1,02
128	Nepal	...	...	12,1**	0,73**	17,6	0,86
129	Pakistán	...	...	...	...	47,3	0,88
130	Sri Lanka ⁶	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico							
131	Australia	71,3	1,00	...	...	101,7	1,00
132	Brunei Darussalam	47,2	0,95	50,6	1,03	48,5	1,01
133	Camboya	3,9	0,90	5,2**	1,03**	7,0	1,05
134	China ^{7, 8}	22,7	0,99	37,9	0,97	36,4	0,92
135	Fiji	13,4	1,06	15,4**	1,02**	...	...
136	Filipinas	11,7	...	30,7	1,05	38,5	1,04
137	Indonesia	18,1	...	17,5**	1,01**	21,4	1,09
138	Islas Cook ³	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall ²	...	...	...	...	51,5 ²	0,97 ²
140	Islas Salomón	32,1	0,93	...	...	20,5	...
141	Japón	48,1	1,02	83,1	1,02**	84,9	1,03**
142	Kiribati	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	88,8	0,98	86,9	0,95	85,3	0,95
144	Malasia	35,0	1,02	109,5	0,99	98,8	1,08
145	Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	36,6	...	...	...
146	Myanmar	...	...	1,9	...	...	...
147	Nauru ²	...	...	140,9**	0,96**	...	...
148	Niue ²	...	...	128,6	1,15	147,8 ²	1,23 ²
149	Nueva Zelanda	74,5	1,00	84,5	1,00	88,4	1,01
150	Palau ²	...	...	62,5	1,23	65,5** ^y	1,12** ^y
151	Papua Nueva Guinea	0,4	1,00	33,5	0,95	58,2	0,93
152	R.D.P. Lao	7,3	0,87	7,9	1,11	8,0	1,05
153	R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...
154	República de Corea	55,4	0,98	79,8	1,00	85,8	1,01
155	Samoa	...	...	55,5	1,14	54,2**	1,24**
156	Singapur	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	43,4	0,99	86,6	0,98	88,2**	0,99**
158	Timor-Leste	...	...	...	...	11,2 ²	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	21,7	1,15	29,4** ^y	1,21** ^y
161	Tuvalu ²	...	...	79,5**	1,25**	82,4 ²	1,16 ²
162	Vanuatu	...	...	73,2**	1,11**	75,6 ²	1,03 ²
163	Viet Nam	28,5	...	40,2	0,94	45,3	0,94
Estados Árabes							
164	Arabia Saudita	6,8	0,87	5,1	0,91	4,9	0,94**
165	Argelia	...	...	2,5	1,01	3,8	0,99
166	Bahrein	27,1	1,02	32,9	0,95	36,7	0,94
167	Djibuti	0,7	1,46	0,4	1,50	1,2	0,99
168	Egipto	6,1	0,99	10,1	0,95	13,7	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	53,0	0,97	61,6	0,97	75,3	0,99
170	Iraq	7,8	0,95	5,2	0,98	3,8	0,98
171	Jamahiriya Árabe Libia	...	...	5,0	0,98**	7,8**	0,96**

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 1					
		Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)					
		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR					
		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
172	Jordania	20,8	0,88	28,6	0,91	30,4	0,93
173	Kuwait	32,9	1,01	78,3	1,01	69,9	1,00
174	Libano	...	...	66,0	0,97	74,8	0,98
175	Marruecos	60,7	0,46	64,3	0,52	56,1	0,62
176	Mauritania	...	...	...	...	1,9	...
177	Omán	3,1	0,89	5,6	0,87	5,5	0,84
178	Qatar	28,3	0,93	25,6	0,98	33,9	0,92
179	República Árabe Siria	6,2	0,88	8,4	0,90	10,5	0,94
180	Sudán ⁶	19,7	0,57	21,3	...	26,6	0,86
181	Territorios Autónomos Palestinos	13,8	...	39,9	0,97	27,4	0,96
182	Túnez	7,7	...	13,5	0,95	21,6**	0,99**
183	Yemen	0,7	0,94	0,7	0,87	0,7	0,93
Europa Central y Oriental							
184	Albania	58,6	...	41,7**	1,09**	47,0	1,03
185	Belarrús	84,1	...	81,2	0,92	101,9	0,98
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	91,6	1,01	64,3	0,99	75,5	0,98
188	Croacia	28,2	0,99	41,1	0,98	45,5	0,97
189	Eslovaquia	86,1	...	81,7	...	86,9	0,98
190	Eslovenia	73,6	0,95	72,0	0,91	67,7	0,96
191	Estonia	74,9	0,99	86,8	0,98	112,9	0,99
192	Federación de Rusia ⁹	74,0	...	...	...	93,9	0,94**
193	Hungría	113,4	0,97	79,4	0,98	80,5	0,97
194	la ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	27,3	1,01	28,5	1,01
195	Letonia	44,7	1,01	50,9	0,95	74,3	0,94
196	Lituania	57,5	1,01	50,2	0,97	58,3	0,97
197	Polonia	46,7	...	49,8	1,01	50,6	1,00
198	República Checa	95,0	0,97	90,5	1,06	102,0	1,00
199	República de Moldova	72,7	0,95	40,3	0,96	46,9	0,97
200	Rumania	76,0	1,04	61,8	1,02	76,4	1,03
201	Serbia y Montenegro ²	...	...	44,1	0,99	43,7 ^Y	1,01 ^Y
202	Turquía	4,2	0,92	6,0	0,94	7,6	0,94
203	Ucrania	85,0	0,92	47,5	0,98	76,4	0,98
Media							
I	Mundo	...	...	42,5	1,00	48,6	1,03
II	Países desarrollados	72,5	0,98	76,1	1,01	81,1	1,00
III	Países en desarrollo	...	...	32,9	0,95	34,3	1,01
IV	Países en transición	72,4	...	28,1	0,95	34,6	1,07
V	África Subsahariana	...	...	4,6	0,94	5,6	0,98
VI	América del Norte y Europa Occidental	68,9	0,99	81,5	0,99	86,8	0,99
VII	América Latina y el Caribe	43,6	1,07	58,4	1,02	60,9	1,02
VIII	Asia Central	37,9	...	17,4	0,91	28,8	0,96
IX	Asia Meridional y Occidental	...	...	19,5	0,99	32,3	1,06
X	Asia Oriental y el Pacífico	32,1	0,93	53,1	1,08	56,2	1,07
XI	Estados Árabes	10,8	...	13,5	0,95	17,7	0,98
XII	Europa Central y Oriental	74,0	...	50,5	0,96	74,3	0,94

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente en el periodo especificado. Para explicaciones más detalladas sobre las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción del Anexo Estadístico.

2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

5. Las tasas de alfabetización del año más reciente se derivan del número absoluto de personas alfabetizadas y analfabetas comunicado al IEU en la respuesta a su cuestionario sobre la alfabetización.

6. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

7. Los niños ingresan en la escuela primaria a los 6 ó 7 años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los 7 años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre 7 y 11 años.

8. En espera de una confirmación de los datos relativos a la población, la TNE de la enseñanza primaria en China correspondiente a 2001 se ha tomado solamente como elemento de referencia.

OBJETIVO 2 Universalización de la enseñanza primaria						OBJETIVO 3 Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15-24 años)			
1990/1991		1998/1999		2002/2003		1990		2000-2004 ¹	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
94,1	1,01	89,6	1,01	92,0	1,02	96,7	0,97	99,1*	1,00*
49,0**	0,93**	88,2	1,00	83,4	1,02	87,5	0,99	93,1	1,02
77,8**	0,96**	87,5**	0,97**	90,6	0,99	92,1	0,93	...	...
56,8	0,70	73,1	0,86	89,6	0,94	55,3	0,62	69,5	0,79
35,3**	0,74**	62,6**	0,94**	67,5	0,97	45,8	0,65	61,3*	0,82*
69,3	0,95	75,9	1,00	71,9	1,01	85,6	0,79	98,5	0,98
89,4	0,98	97,1	1,01	94,5	1,00	90,3	1,05	98,6*	...
92,3	0,91	93,0**	0,93**	97,9	0,96	79,9	0,73	95,2*	0,96*
43,3**	0,75**	...	...	...	...	65,0	0,71	74,6*	0,85*
...	...	96,9	1,01	90,9	1,00	...	...	98,7*	1,00*
93,9	0,92	94,0	0,98	97,3	1,00	84,1	0,81	94,3*	0,96*
51,7**	0,38**	57,4	0,59	71,8	0,71	50,0	0,34	67,9	0,60
Europa Central y Oriental									
95,1**	1,01**	99,1**	0,99**	94,9	0,98	94,8	0,94	99,4*	1,00*
86,2**	0,95**	...	...	94,3	0,99**	99,8	1,00	99,8*	1,00*
...	...	...	...	...	...	...	...	99,6*	1,00*
86,1	0,99	95,6	0,98	90,4	0,99	99,4	1,00	98,2*	1,00*
74,2	1,00	88,4	0,98	89,3	0,99	99,6	1,00	99,6*	1,00*
...	...	...	...	85,5	1,01	...	...	99,6*	1,00*
99,7**	1,01**	93,9	0,99	93,4	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00
99,5**	0,99**	97,0**	0,98**	94,9	0,99	99,8	1,00	99,8*	1,00*
98,6**	1,00**	...	...	89,7**	1,02**	99,8	1,00	99,7*	1,00*
91,3	1,01	89,5	0,99	90,6	0,99	99,7	1,00	99,5*	1,00*
94,4	0,99	94,5	0,98	90,8	1,00	...	...	98,7*	0,99*
92,1**	0,99**	91,0	0,99	85,6	0,99	...	...	99,7*	1,00*
...	...	94,5	0,99	90,9	1,00	99,8	1,00	99,7*	1,00*
96,7	1,00	...	...	97,9	1,00	...	...	...	...
86,7**	1,00**	90,2	1,01	86,5	1,00	...	...	...	...
88,8**	0,99**	78,2**	...	79,0	0,99	99,8	1,00	98,7*	1,01*
81,2**	1,00**	95,7	0,99	88,9	0,99	99,3	1,00	97,8*	1,00*
69,4	1,02	...	...	95,8 ^y	1,00 ^y	...	...	99,4*	1,00*
89,5	0,92**	...	...	86,4	0,94	92,7	0,91	96,6*	0,96*
80,2**	1,00**	...	...	84,3	1,00**	99,8	1,00	99,8*	1,00*
Media ponderada									
81,7	0,88	83,6	0,93	84,6	0,96	88,2	0,91	87,5	0,93
96,2	1,00	96,6	1,00	95,6	1,01	99,7	1,00	99,7	1,00
79,5	0,86	82,0	0,92	83,2	0,95	85,8	0,88	85,0	0,91
89,0	0,99	85,4	0,99	89,1	1,00	99,2	1,00	99,7	1,00
54,5	0,86	56,2	0,88	63,5	0,90	74,8	0,80	72,0	0,88
97,0	1,00	96,3	1,00	95,3	1,01	99,7	1,00	99,8	1,00
86,4	0,99	94,4	0,99	96,4	0,99	92,7	1,00	95,9	1,01
84,8	0,99	88,9	0,99	89,9	0,98	97,8	1,00	99,7	1,00
72,7	0,67	78,6	0,83	82,5	0,92	71,1	0,72	73,1	0,80
95,9	0,96	95,7	1,00	92,1	0,99	97,2	0,96	97,9	0,99
74,8	0,81	78,1	0,90	82,6	0,92	77,3	0,71	78,3	0,85
90,1	0,98	87,2	0,97	89,0	0,98	99,2	0,98	98,9	0,99

9. En los países donde existen por lo menos dos sistemas educativos, los indicadores se han calculado sobre la base del sistema más común o generalizado. La Federación de Rusia cuenta con un sistema de enseñanza primaria de tres grados, que los niños empiezan a cursar a los 7 años. No obstante, existe un sistema paralelo de cuatro grados en el que está escolarizado un tercio de los alumnos de primaria aproximadamente. De ahí el riesgo de que se puedan sobreestimar las tasas brutas de escolarización.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

g) Proyección a nivel nacional (593 distritos), efectuada sobre la base de datos acopiados para el nivel 1 de la CINE en una muestra de 193 distritos, en el marco del Sistema de Información sobre la Educación por Distritos.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 13
Evolución de los indicadores de base o de aproximación
que miden la realización de los objetivos 4 y 5 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 4				OBJETIVO 5					
	Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
África Subsahariana										
Angola	...	...	66,8*	0,66*	92,0	0,92*	97,1	0,83	...	...
Benin	26,4	0,41	33,6*	0,49*	58,6	0,50	82,7	0,65	109,3	0,72
Botswana	68,1	1,07	78,9	1,07	103,0	1,08	102,8	1,00	103,3**	1,00**
Burkina Faso	...	...	12,8*	0,44*	32,5	0,63	41,8	0,68	46,2	0,74
Burundi	37,0	0,55	58,9*	0,78*	71,5	0,84	62,7**	0,80**	77,3	0,81
Cabo Verde	63,8	0,71	75,7	0,80	113,8	0,94**	125,6	0,96	120,6	0,95
Camerún	57,9	0,69	67,9*	0,78*	99,5	0,86	87,5	0,82	107,6	0,85
Chad	27,7	0,51	25,5*	0,31*	54,7	0,45	67,0	0,58	78,3**	0,64**
Comoras	53,8	0,76	56,2	0,77	75,0	0,73	75,2	0,85	89,6**	0,82**
Congo	67,1	0,75	82,8	0,87	116,8	0,90	49,6	0,95	80,4	0,93
Côte d'Ivoire	38,5	0,51	48,1*	0,64*	65,1	0,71	73,1	0,75	77,6*	0,80*
Eritrea	46,4	0,59	...	...	21,3	0,94	53,2	0,83	63,4	0,81
Etiopía	28,6	0,53	41,5	0,69	31,8	0,66	49,9	0,60	70,0	0,77
Gabón	...	...	...	...	141,8**	0,98**	134,1	1,00	132,2	0,99
Gambia	25,6	0,62	...	...	61,1	0,68	79,9	0,85	85,2	0,98**
Ghana	58,5	0,67	54,1*	0,73*	72,1	0,83	76,8	0,90	83,0	0,91
Guinea	27,2	0,30	...	...	34,0	0,47	58,4	0,63	81,5	0,77
Guinea Ecuatorial	73,3	0,71	84,2*	0,83*	162,6**	0,95**	131,3	0,91**	126,2 ^z	0,91 ^z
Guinea-Bissau	...	...	...	...	49,9**	0,55**	...	...	69,7** ^y	0,67** ^y
Kenya	70,8	0,75	73,6*	0,90*	94,5	0,95	90,2	0,98	92,4	0,94
Lesoto	78,0	1,37	81,4*	1,23*	112,1	1,21	109,2	1,08	126,4	1,01
Liberia	39,2	0,41	55,9	0,54	...	...	89,6	0,74	...	...
Madagascar	58,0	0,75	70,6*	0,85*	93,6	0,98	95,6	0,97	119,6	0,96
Malawi	51,8	0,53	64,1*	0,72*	68,0	0,83	146,2	0,95**	140,1	0,96
Malí	...	...	19,0*	0,44*	25,3	0,60	48,8	0,71	58,4	0,76
Mauricio	79,8	0,88	84,3*	0,91*	109,2	1,00	107,6	1,00	103,8	1,01
Mozambique	33,5	0,37	46,5	0,50	63,9	0,76	81,2**	0,74**	103,4	0,81
Namibia	74,9	0,94	85,0*	0,96*	123,9	1,09	113,9	1,01	105,0	1,01
Níger	11,4	0,28	14,4*	0,48*	27,8	0,58	30,9	0,67	43,5	0,69
Nigeria	48,7	0,65	66,8	0,80	91,9	0,78	86,1**	0,76**	119,4	0,81
R. Centroafricana	33,2	0,44	48,6*	0,52*	65,5	0,63	...	...	65,5	0,68
R.D. del Congo	47,5	0,56	65,3*	0,65*	70,6	0,75	49,6	0,90	...	...
R.U. de Tanzania	62,9	0,68	69,4*	0,80*	67,2	0,98	61,8	0,99	90,8	0,96
Rwanda	53,3	0,70	64,0*	0,84*	71,3	0,98	118,6	0,97	122,0	1,00
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	107,1	0,96	126,4** ^z	0,94** ^z
Senegal	28,4	0,49	39,3*	0,57*	57,5	0,73	68,6	0,86**	79,9	0,92
Seychelles ²	...	...	91,9*	1,01*	...	...	112,8	0,98	109,6	0,99
Sierra Leona	...	...	29,6*	0,52*	50,3	0,69	...	...	78,9 ^y	0,70 ^y
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	81,2	0,98	82,4*	0,96*	106,6	0,99	114,4*	0,97*	105,6	0,96
Swazilandia	71,6	0,95	79,2*	0,97*	97,7	0,98	104,3	0,95	98,2	0,93
Togo	44,2	0,47	53,0*	0,56*	110,0	0,66	132,3	0,76	121,2	0,83
Uganda	56,1	0,63	68,9	0,75	68,7	0,80	143,3	0,90	140,7	0,98
Zambia	68,2	0,75	67,9*	0,78*	93,7	0,91**	81,2	0,93	82,2	0,93
Zimbabwe	80,7	0,87	90,0	0,92	103,6	0,99	...	...	92,9	0,98
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	...	...	...	...	101,0	1,01**	105,7	0,99	99,4	1,00
Andorra ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	100,7	1,00	102,2	0,99	103,2	1,00
Bélgica	...	...	...	...	99,9	1,01	103,8	0,99	105,3	0,99
Canadá	...	...	...	...	103,8	0,98	97,7	1,00	101,3** ^z	1,00** ^z
Chipre ²	94,3	0,93	96,8*	0,96*	90,0	1,00	97,4	1,00	97,6	1,00
Dinamarca	...	...	...	...	98,3	1,00	101,9	1,00	103,9	1,00
España	...	...	97,1*	0,98*	108,6	0,99	107,4	0,98	107,6	0,98
Estados Unidos	...	...	...	...	103,1	0,98	100,6	1,03	98,1	1,00
Finlandia	...	...	...	...	98,8	0,99	99,2	1,00	102,0	0,99
Francia	...	...	...	...	108,4	0,99	105,6	0,99	104,3	0,99
Grecia	94,9	0,95	91,0*	0,94*	98,4	0,99	95,5	1,00	100,8	1,00

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
África Subsahariana							
12,1	...	14,7*	0,78*	19,1 ^z	0,78 ^z	Angola	
11,7	0,41	21,1	0,45	27,6	0,46	Benin	
37,6	1,12	71,2	1,10	72,7**	1,06**	Botswana	
6,7	0,52	9,4	0,60	11,5	0,67	Burkina Faso	
5,5	0,58	...	...	11,1	0,73	Burundi
20,9*	...	...	...	69,7	1,09	Cabo Verde
27,5	0,71	26,5**	0,82**	31,2	0,84	Camerún	
7,0	0,20	10,7	0,26	14,5**	0,33**	Chad	
17,6*	0,65*	24,8	0,81	31,0	0,83	Comoras	
46,2	0,72	...	...	32,0** ^z	0,71** ^z	Congo
21,3	0,48	22,5**	0,54**	25,9** ^z	0,56** ^z	Côte d'Ivoire	
...	...	23,3	0,69	28,1	0,65	Eritrea	
13,5	0,75	12,9	0,67	21,9	0,57	Etiopía	
...	...	45,7	0,86	50,9** ^z	...	Gabón	
18,4	0,49	31,4	0,64	34,1**	0,69**	Gambia	
34,7	0,63	36,7	0,78	42,4	0,81	Ghana	
9,5	0,33	13,9**	0,36**	24,1**	0,46**	Guinea	
...	...	31,0	0,61**	29,7** ^z	0,57** ^z	Guinea Ecuatorial	
...	...	...	...	17,8** ^y	0,54** ^y	Guinea-Bissau
23,8	0,74	29,9**	0,90**	32,9	0,92**	Kenya	
25,4	1,47	31,7	1,39	34,7	1,28	Lesotho	
...	...	30,5	0,65	...	...	Liberia
17,6	0,97	14,3**	0,96**	...	...	Madagascar
8,0	0,46	32,9	0,70**	33,0**	0,76**	Malawi	
6,6	0,51	13,6	0,53	19,5	0,55	Mali	
52,9	1,01	70,8**	1,00**	81,2	1,00	Mauricio	
6,9	0,57	9,8**	0,68**	15,9	0,66	Mozambique	
38,9	1,26	57,3	1,15	62,4	1,12	Namibia	
6,5	0,43	6,7	0,63	7,0	0,66	Niger	
24,8	0,77	...	...	36,4	0,81	Nigeria
11,5	0,40	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	18,4	0,52	...	...	R.D. del Congo
4,7	0,70	5,5**	0,82**	...	...	R.U. de Tanzania
8,2	0,76	9,6	0,88	16,1	0,81	Rwanda	
...	...	...	...	39,2** ^z	0,84** ^z	Santo Tomé y Príncipe
16,3	0,53	16,7**	0,64**	19,4	0,69	Senegal	
...	...	114,0	1,00	110,9	1,00	Seychelles ²	
16,6	0,57	...	...	26,4 ^y	0,70** ^y	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	Somalia
66,3	1,16	89,8*	1,13*	87,7**	1,08**	Sudáfrica	
41,3	0,93	48,4	1,00	45,3	1,01	Swazilandia	
22,7	0,34	33,6	0,40	...	...	Togo
12,5	0,56	9,8	0,64	19,7**	0,80**	Uganda	
19,6	...	19,8	0,77**	27,9	0,83	Zambia	
46,9	0,87	...	...	36,3	0,91	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental							
98,2	0,97	98,2	0,98	100,0	0,98	Alemania	
...	...	...	...	...	...	Andorra ³
101,8	0,93	98,8	0,96	100,0	0,95	Austria	
101,8	1,01	142,4	1,08	160,8	1,10	Bélgica	
100,8	1,00	105,3	0,99	105,3** ^z	0,99** ^z	Canadá	
72,1	1,02	93,2	1,03	98,4	1,02	Chipre ²	
109,2	1,01	125,6	1,06	129,1	1,05	Dinamarca	
104,1	1,07	108,9	1,07	117,5	1,06	España	
92,1	1,01	94,9	...	94,2	1,00	Estados Unidos	
116,4	1,19	120,9	1,09	128,2	1,11	Finlandia	
98,5	1,05	109,6	1,00	108,9	1,01	Francia	
93,8	0,98	93,9	1,01	97,5	1,00	Grecia	

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4 Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				OBJETIVO 5 Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
Irlanda	...	...	...	...	102,5	1,00	104,1	1,00	105,6	1,00
Islandia	...	...	...	...	101,3	0,99**	98,5	0,98	99,7	0,99
Israel	91,4	0,93	96,9*	0,97*	97,9	1,03	112,9	0,99	112,2	1,00
Italia	...	...	...	...	103,7	1,00	102,5	0,99	101,1	0,99
Luxemburgo	...	...	...	...	90,2	1,09	99,6	1,01	99,2	0,99
Malta	88,4	1,01	87,9*	1,03*	107,9	0,96	106,3	1,01	104,4	0,99
Mónaco ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	100,4	1,00	101,1	1,00	101,3	1,00
Países Bajos	...	...	...	...	102,4	1,03	108,3	0,98	107,9	0,98
Portugal	...	...	...	...	123,0	0,95	123,1	0,96	115,3	0,95
Reino Unido	...	...	...	...	107,4	0,97	101,8	1,01	100,1	1,00
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	99,8	1,00	109,7	1,03	110,5	1,03
Suiza	...	...	...	...	90,3	1,01	106,3	0,99	107,7	0,99
América Latina y el Caribe										
Anguila ²	...	...	...	...	...	...	...	...	99,9	1,01
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95,6	1,00	96,7	1,00	...	...	115,5	0,95	104,3**	1,00**
Argentina	95,7	1,00	97,2*	1,00*	106,3	1,04**	119,7	1,00	119,4	1,00
Aruba ²	...	...	...	...	...	...	112,2	0,98	115,1	0,94
Bahamas	94,4	1,02	...	...	95,6	1,03**	...	...	92,2**	1,01**
Barbados	99,4	1,00	99,7	1,00	93,0	1,00	104,3	0,99	108,7	0,99
Belice	...	...	76,9*	1,01*	111,5	0,98	118,1	0,97	122,0	0,98
Bermudas ²	...	...	...	...	...	...	...	...	102,2 ^z	...
Bolivia	78,1	0,80	86,5*	0,87*	94,8	0,91	112,5	0,98	115,3	0,99
Brasil	82,0	0,98	88,4*	1,00*	105,3	0,94**	...	...	147,0	0,95
Chile	94,0	0,99	95,7*	1,00*	99,9	0,98	102,7	0,97	98,0	0,97
Colombia	88,4	0,99	94,2*	1,01*	102,2	1,15	113,7	0,97	110,3	0,99
Costa Rica	93,9	1,00	95,8	1,00	101,9	0,99	104,3	1,00	107,6	0,98
Cuba	95,1	1,00	99,8*	1,00*	97,7	0,97	105,3	0,96	97,8	0,96
Dominica ²	...	...	...	...	...	...	98,8	0,95	88,2	0,93
Ecuador	87,6	0,94	91,0*	0,97*	116,5	0,99**	113,4	1,00	116,9	1,00
El Salvador	72,4	0,91	79,7	0,94	81,1	1,01	111,6	0,97	112,5	0,95
Granada ²	...	...	...	...	...	...	...	...	119,6	0,98
Guatemala	61,0	0,77	69,1*	0,84*	77,6	0,88**	94,0*	0,89*	106,1	0,93
Guyana	97,2	0,98	...	...	93,6	0,98	116,9	0,98	124,8	0,98**
Haití	39,7	0,87	51,9	0,93	47,8	0,94	...	...	...	...
Honduras	68,1	0,98	80,0*	1,01*	109,0**	1,05**	...	...	105,8***,z	1,02***,z
Islas Caimán ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	...	...	...	...	...	...	...	...	85,9	0,95
Islas Vírgenes Británicas ²	...	...	...	...	...	...	111,6	0,97	106,6	0,94
Jamaica	82,2	1,10	87,6	1,09	101,3	0,99	95,4**	1,00**	99,8	0,99
México	87,3	0,93	90,3*	0,96*	113,9	0,98	110,9	0,99	110,4	0,99
Montserrat ²	...	...	...	...	...	...	...	...	118,3**	...
Nicaragua	62,7	1,00	76,7*	1,00*	93,5	1,06	99,9	1,03	108,5	0,99
Panamá	89,0	0,98	91,9*	0,99*	106,4	0,96	108,1**	0,97**	112,0	0,97
Paraguay	90,3	0,96	91,6*	0,97*	105,4	0,97	109,6**	0,98**	110,1	0,96
Perú	...	...	87,7*	0,88*	118,9	0,97**	122,6	0,99	118,4	1,00
República Dominicana	79,4	0,99	87,7*	0,99*	94,8**	1,02**	116,7**	0,98**	124,3**	1,02**
Saint Kitts y Nevis ²	...	...	...	...	...	...	...	...	111,8	1,06
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	111,6	0,99	...	...	107,3	0,97
Santa Lucía	...	...	90,1*	1,01*	138,5	0,94	114,8	0,98	111,8	1,00
Suriname	...	...	88,0*	0,91*	100,2	1,00	...	...	125,8**	0,98**
Trinidad y Tobago	96,8	0,98	98,5	0,99	96,7	0,99	101,7	0,99	100,1	0,97
Uruguay	96,5	1,01	97,7	1,01	108,6	0,99	112,8	0,99	109,3	0,98
Venezuela	88,9	0,97	93,0*	0,99*	95,7	1,03	100,3	0,98	103,9	0,98
Asia Central										
Armenia	97,5	0,97	99,4*	0,99*	...	...	...	...	98,5	0,98
Azerbaiyán	...	...	98,8*	0,99*	110,6**	0,99**	90,9	1,00	92,3	0,97
Georgia	...	...	...	...	97,3	1,00	95,3	1,00	90,5	0,98

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
100,2	1,09	105,4	1,06	106,8	1,09	Irlanda	
99,6	0,96	109,4	1,06	114,4	1,07	Islandia	
88,1	1,08	90,8	1,00	93,2	0,98	Israel	
83,2	1,00	91,7	0,99	99,3	0,99**	Italia	
76,5	...	...	...	96,0	1,06	Luxemburgo
82,8	0,94	...	...	94,9	0,99	Malta
...	...	...	...	...	...	Mónaco ³
103,0	1,03	120,3	1,02	114,6	1,02	Noruega	
119,5	0,92	124,4	0,96	121,9	0,99	Países Bajos	
67,2	1,16	109,5	1,08	112,7	1,09	Portugal	
88,0	1,00	156,9	1,12	178,5	1,25	Reino Unido	
...	...	...	...	...	...	San Marino
90,2	1,05	160,1	1,28	138,7	1,18	Suecia	
99,1	0,95	99,9	0,92	97,9	0,94	Suiza	
América Latina y el Caribe							
...	...	...	...	108,3**	1,00**	Anguila ²
...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
92,9	1,19	74,9	1,17	71,0**	1,11**	Antillas Neerlandesas	
71,1	...	89,0	1,08	99,7	1,06	Argentina	
...	...	100,6	1,04	103,1	1,07	Aruba ²	
...	...	...	...	91,3**	1,03**	Bahamas
...	...	104,0**	1,05**	105,8	1,02	Barbados	
43,9	1,15	64,8	1,08	77,8**	1,05**	Belice	
...	...	...	...	86,1 ²	...	Bermudas ²
36,7	0,85	72,3	0,93	86,4**	0,97**	Bolivia	
38,4	...	...	...	110,0	1,10	Brasil
73,5	1,08	79,6	1,04	91,2	1,01	Chile	
49,8*	1,13*	70,6	1,11	70,8	1,11	Colombia	
43,0	1,05	56,8	1,09	66,5	1,08	Costa Rica	
88,9	1,14	79,4	1,06	92,6	0,98	Cuba	
...	...	85,5	1,18	113,9	1,12	Dominica ²	
55,3*	...	56,4	1,03	59,2	1,02	Ecuador	
26,4*	1,06*	50,2	0,99	59,0	1,01	El Salvador	
...	...	...	...	148,7	0,96	Granada ²
...	...	30,7*	0,92*	42,7	0,93	Guatemala	
78,7	1,06	81,1	1,02	94,7**	1,06**	Guyana	
20,6*	0,96*	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	Islas Caimán ³
...	...	...	...	94,0**	0,99**	Islas Turcos y Caicos ²
...	...	98,8	0,91	94,7	1,16	Islas Vírgenes Británicas ²	
65,3	1,06	84,1**	1,02**	84,1	1,02	Jamaica	
53,3	1,01	69,1	1,02	79,0	1,09	México	
...	...	...	...	103,4**	...	Montserrat ²
40,4	1,37	48,4**	1,18**	60,7	1,17	Nicaragua	
61,4	1,07	67,5**	1,08**	70,6	1,07	Panamá	
30,9	1,04	50,8	1,05	64,9	1,02**	Paraguay	
67,4	...	81,7	0,95	89,7	0,93	Perú	
...	...	56,1**	1,27**	58,7**	1,23**	República Dominicana	
...	...	...	...	105,9	1,31	Saint Kitts y Nevis ²
58,4	1,24	...	...	69,2	1,11	San Vicente y las Granadinas
52,9	1,45	76,4	1,29	86,8	1,25	Santa Lucía	
52,1	1,15	...	...	73,8**	1,34**	Suriname
80,4	1,05	81,7**	1,08**	82,4**	1,08**	Trinidad y Tobago	
81,3	...	...	...	105,6	1,13	Uruguay
34,7	1,38	56,9	1,23	69,9	1,15	Venezuela	
Asia Central							
...	...	...	...	86,9	1,02	Armenia
87,5	1,01	76,9	0,99	82,8	0,96	Azerbaiyán	
94,9	0,97	72,8	0,99	80,2	1,01	Georgia	

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4 Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				OBJETIVO 5 Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
Kazajstán	98,8	0,99	99,5*	1,00*	88,2	0,99**	93,0	1,00	101,5	0,99
Kirguistán	...	...	98,7*	0,99*	92,8	1,00	101,1	0,98	100,9	0,97
Mongolia	...	...	97,8*	1,00*	97,2	1,02	98,2	1,04	100,8	1,02
Tayikistán	98,2	0,98	99,5*	1,00*	91,0	0,98	102,8	0,95	110,6	0,95
Turkmenistán	...	...	98,8*	0,99*	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	98,7	0,98	99,3	0,99	81,4	0,98	...	...	102,7	0,99
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	...	...	...	...	28,8	0,55	32,7	0,08**	92,3	0,52
Bangladesh	34,2	0,53	41,1	0,62	79,6	0,86	106,0	0,97	95,9	1,04
Bhután ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ⁵	49,3	0,58	61,0*	0,65*	98,6	0,76	97,9	0,83	107,5	0,94
Irán, República Islámica del	63,2	0,75	77,0*	0,84*	109,3	0,90	95,6	0,95	91,9	0,97
Maldivas	94,8	1,00	96,3*	1,00*	134,1**	0,97**	134,1	1,01	118,0	0,98
Nepal	30,4	0,30	48,6*	0,56*	113,8	0,61	112,3**	0,78**	119,3	0,89
Pakistán	35,4	0,41	48,7*	0,57*	...	...	...	...	68,5	0,71
Sri Lanka ⁶	88,7	0,91	90,4*	0,96*	113,2	0,96	109,2	0,97	110,5**	0,99**
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	...	...	...	...	107,7	0,99	100,8	1,00	103,6	1,00
Brunei Darussalam	85,5	0,87	92,7*	0,95*	115,3	0,94	114,5	0,98	106,1	1,00
Camboya	62,0	0,63	73,6*	0,76*	83,4	0,81**	96,5	0,86	123,8	0,90
China ⁷	78,3	0,79	90,9*	0,91*	125,2	0,93	...	...	115,2	1,00
Fiji	88,6	0,93	92,9*	0,97*	131,4	1,00**	110,5**	0,99**	108,8** ^z	1,00** ^z
Filipinas	91,7	0,99	92,6*	1,00*	109,5	0,99	113,1	1,00	112,5	0,99
Indonesia	79,5	0,84	87,9	0,90	114,3	0,98	...	...	111,7	0,98
Islas Cook ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall ²	...	...	...	...	...	...	...	...	106,4 ^z	0,93 ^z
Islas Salomón	...	...	...	...	85,8	0,86	...	...	71,6	...
Japón	...	...	...	...	99,7	1,00	101,4	1,00	100,4	1,00
Kiribati ²	...	...	...	...	...	...	130,8	1,02	110,9	1,16
Macao (China)	90,5	0,92	91,3*	0,92*	98,6	0,96	99,1	0,95	104,0	0,93
Malasia	80,7	0,86	88,7*	0,93*	93,7	1,00	97,4	1,00	93,1	1,00
Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	80,7	0,85	89,7*	0,92*	108,6	0,95	90,1	0,98	91,9	1,01
Nauru ²	30,4	0,30	...	...	...	...	81,0**	1,04**	...	...
Niue ²	...	...	...	...	...	...	102,9	0,87	117,6 ^z	0,94 ^z
Nueva Zelandia	...	...	...	...	105,6	0,98	102,6	1,00	101,7	0,99**
Palau ²	...	...	...	...	...	...	113,8	0,93	115,8** ^y	0,93** ^y
Papua Nueva Guinea	56,6	0,75	57,3*	0,80*	66,2	0,86	74,8	0,93	73,4 ^z	0,90 ^z
R.D.P. Lao	56,5	0,61	68,7*	0,79*	103,4	0,79	116,7	0,85	116,4	0,87
R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	104,9	1,01	95,3	1,01	105,5	0,99
Samoa	98,0	0,99	98,7	0,99	121,7	1,09	99,4	1,01	105,4**	0,97**
Singapur	88,8	0,88	92,5*	0,92*	103,7	0,97	...	...	...	...
Tailandia	...	...	92,6*	0,95*	98,1	0,96	94,1	0,95	96,8	0,96
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	143,3 ^z	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	98,9*	1,00*	105,8	0,96	110,4	0,97	112,3	0,97
Tuvalu ²	...	...	...	...	...	...	103,6**	0,96**	102,2 ^z	1,13 ^z
Vanuatu	...	...	74,0*	...	96,0	0,98	110,4	0,99	112,7	1,00
Viet Nam	...	...	90,3*	0,93*	106,9	0,93**	109,4	0,92	101,0	0,93
Estados Árabes										
Arabia Saudita	66,2	0,66	79,4*	0,80*	72,7	0,86	68,7	0,97	66,6	0,96
Argelia	52,9	0,64	69,8*	0,76*	100,5	0,85	106,8	0,92	108,7	0,93
Bahrein	82,1	0,86	87,7*	0,90*	110,0	1,00	100,7	1,01	97,1	1,00
Djibuti	53,0	0,59	...	...	37,7	0,71	38,1	0,71	42,5	0,79
Egipto	47,1	0,56	55,6*	0,65*	91,5	0,83	98,6**	0,92**	97,4**	0,95**
Emiratos Árabes Unidos	71,0	0,99	77,3	1,07	110,8	0,97	89,1	0,96	96,8	0,97
Iraq	35,7	0,38	...	...	115,6	0,84	99,5	0,82	110,1	0,83
Jamahiriyá Árabe Libia	68,1	0,62	81,7	0,77	104,7	0,94	115,7	0,98	114,1**	1,00**

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
97,5	1,04	87,4	0,99	91,8	1,00	Kazajstán	
100,1	1,02	85,4	1,02	91,9	1,01	Kirguistán	
82,4	1,14	58,3	1,27	83,7	1,16	Mongolia	
102,1	...	72,6	0,86	85,8	0,83	Tayikistán	
...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
99,4	0,91	...	...	95,4	0,97	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental							
10,2	...	...	...	12,5 ^z	— ^z	Afganistán
20,2	0,52	42,4	0,96	47,5	1,12	Bangladesh	
...	...	...	...	...	...	Bhután ⁴
44,5	0,60	46,6	0,70	52,8	0,80	India ⁵	
57,5	0,75	77,4	0,93	77,9	0,94	Irán, República Islámica del	
...	...	36,5	1,05	66,7	1,15	Maldivas	
33,1	0,44	35,5	0,71	45,0	0,78	Nepal	
25,1	0,48	...	...	22,5	0,71	Pakistán
76,8	1,09	...	...	86,5**	1,06**	Sri Lanka ⁶
Asia Oriental y el Pacífico							
81,7	1,04	154,8	1,04	153,7	0,97	Australia	
68,7	1,07	81,6	1,10	89,6	1,06	Brunei Darussalam	
28,9	0,43	16,0**	0,53**	25,2	0,64	Camboya	
48,7	0,75	61,7	...	70,3	0,97	China ⁷	
58,2**	...	...	...	80,4** ^z	1,07** ^z	Fiji
70,7	1,04	75,8	1,09	84,0	1,10	Filipinas	
45,5	0,83	...	...	60,7	0,99	Indonesia
...	...	...	...	...	...	Islas Cook ³
...	...	...	...	75,7 ^z	1,02 ^z	Islas Marshall ²
14,0	0,63	...	...	61,5	...	Islas Salomón
97,1	1,02	101,8	1,01	102,0	1,00	Japón	
...	...	...	...	104,4	1,13	Kiribati ²
65,1*	1,11*	75,5	1,10	90,9	1,07	Macao (China)	
56,3	1,07	69,4	1,11	70,3	1,11	Malasia	
...	...	109,2	...	...	...	Micronesia (Estados Fed. de)
22,4	0,98	34,9	0,99	39,0	0,94	Myanmar	
...	...	53,9**	1,06**	...	...	Nauru ²
...	...	101,4	0,82	93,8 ^z	0,98 ^z	Niue ²	
89,1	1,02	114,3	1,06	117,5	...	Nueva Zelandia	
...	...	101,2	1,07	88,8** ^y	1,00** ^y	Palau ²	
11,5	0,59	20,4	0,75	25,5	0,79	Papua Nueva Guinea	
24,4*	0,62*	33,4	0,69	43,7	0,74	R.D.P. Lao	
...	...	...	...	...	...	R.P.D. de Corea
89,8	0,97	99,9	1,00	90,5	1,00	República de Corea	
36,1	1,22	74,9	1,11	75,9**	1,10**	Samoa	
68,1	0,93	...	...	...	...	Singapur
30,8	0,94	...	...	76,7	1,00	Tailandia
...	...	...	...	34,6 ^z	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	Tokelau
97,1	1,01	93,3	1,13	102,8	1,15	Tonga	
...	...	78,3**	0,88**	84,4 ^z	0,93 ^z	Tuvalu ²	
16,7	0,79	33,1**	0,83**	27,8	1,08	Vanuatu	
32,2	...	61,9	0,90	72,4	0,93	Viet Nam	
Estados Árabes							
43,7	0,79	67,9	0,87	66,9	0,90	Arabia Saudita	
60,9	0,81	...	...	80,0	1,07	Argelia
99,7	1,03	93,9	1,08	95,6	1,07	Bahrein	
11,6	0,66	16,2	0,72	24,3	0,68	Djibuti	
70,8	0,79	80,8**	0,92**	85,3**	0,94**	Egipto	
65,4	1,21	82,1	1,08	78,7	1,03	Emiratos Árabes Unidos	
49,0	0,64	35,7	0,63	42,7	0,71	Iraq	
85,9	...	...	...	104,7**	1,06**	Jamahiyya Árabe Libia

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 4 Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				OBJETIVO 5 Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					
	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
	1990		2000-2004 ¹		1990/1991		1998/1999		2002/2003	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
Jordania	81,5	0,80	89,9*	0,89*	100,6	1,01	96,5	1,00	99,1	1,01
Kuwait	76,7	0,91	82,9	0,96	60,2	0,95	101,9	1,01	93,6	1,00
Líbano	80,3	0,83	...	...	113,2**	0,96**	106,7	0,96	103,4	0,97
Marruecos	38,7	0,47	50,7	0,61	65,2	0,69	89,2	0,81	109,6	0,90
Mauritania	34,8	0,52	51,2*	0,53*	50,3	0,73	86,5	0,94	88,1	0,97
Omán	54,7	0,57	74,4	0,80	84,9	0,92	85,7	0,96	80,8	0,99
Qatar	77,0	0,98	89,2*	...	100,5	0,93	108,0	0,97	105,7	0,97
República Árabe Siria	64,8	0,58	82,9*	0,82*	102,2	0,90	103,6	0,92	114,9	0,95
Sudán ⁶	45,8	0,53	59,0*	0,72*	52,3	0,77	54,5**	0,85**	60,2	0,87
T. Autónomos Palestinos	...	...	91,9	0,91	...	...	105,7	1,01	98,8	1,00
Túnez	59,1	0,65	74,3*	0,78*	113,7	0,89	114,9	0,95	110,7	0,96
Yemen	32,7	0,23	49,0	0,41	65,4**	0,35**	73,3	0,56	83,5	0,69
Europa Central y Oriental										
Albania	77,0	0,77	98,7*	0,99*	100,2	1,00	108,2**	0,99**	103,5	0,98
Belarrús	99,5	1,00	99,6*	1,00*	96,0	0,96**	108,9	0,98	101,9	0,99
Bosnia y Herzegovina	...	...	94,6*	0,93*	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	97,2	0,98	98,2*	0,99*	97,6	0,97	103,4	0,97	100,3	0,98
Croacia	96,9	0,96	98,1*	0,98*	79,7	0,99	95,7	0,98	96,5	0,99
Eslovaquia	...	...	99,6*	1,00*	...	...	102,5	0,99	100,7	0,99
Eslovenia	99,6	1,00	99,7	1,00	108,3	...	97,7	0,99	107,8	0,99
Estonia	99,8	1,00	99,8*	1,00*	110,8	0,97	102,2	0,97	100,7	0,96
Federación de Rusia ⁸	99,2	0,99	99,4*	1,00*	109,2	1,00	100,5	0,99	118,2	1,00
Hungría	99,1	1,00	99,3*	1,00*	94,5	1,00	103,5	0,98	100,3	0,99
la ex R.Y. de Macedonia	...	...	96,1*	0,96*	99,3	0,98	101,8	0,98	96,5	1,00
Letonia	...	...	99,7*	1,00*	96,5	0,99	99,1	0,98	94,0	0,97
Lituania	99,3	1,00	99,6*	1,00*	94,0	0,95	101,5	0,98	98,1	0,99
Polonia	...	...	...	...	98,4	0,99	...	...	99,5	0,99
República Checa	...	...	...	...	96,4	1,00	104,0	0,99	102,0	0,98
República de Moldova	97,5	0,97	96,2*	0,98*	93,1	1,00	84,3	1,00	86,0	0,99
Rumanía	97,1	0,97	97,3*	0,98*	91,3	1,00	104,3	0,98	99,0	0,98
Serbia y Montenegro ²	...	...	96,4*	0,95*	72,0	1,02	103,9	0,99	98,3 ^{3V}	1,00 ^{3V}
Turquía	77,9	0,74	88,3*	0,85*	99,1	0,92	...	...	91,4**	0,93**
Ucrania	99,4	0,99	99,4*	0,99*	88,8	1,00	105,7	0,99	92,7	1,00

	Media ponderada				Media ponderada					
	Total (%)	IPS	Total (%)	IPS	Total (%)	IPS	Total (%)	IPS	Total (%)	IPS
Mundo	75,4	0,84	81,9	0,88	99,1	0,89	100,5	0,92	103,6	0,94
Países desarrollados	98,0	0,99	98,7	0,99	101,9	0,99	102,1	1,00	100,6	1,00
Países en desarrollo	67,0	0,76	76,4	0,83	98,8	0,87	100,3	0,91	103,9	0,93
Países en transición	99,2	0,99	99,4	0,99	97,0	0,99	100,5	0,99	105,6	0,99
África Subsahariana	49,9	0,67	59,7	0,76	73,5	0,83	80,0	0,84	91,1	0,86
América del N./Europa Occ.	97,9	0,99	98,7	0,99	104,0	0,99	102,5	1,01	100,8	1,00
América Latina y el Caribe	85,0	0,96	89,7	0,98	104,3	0,98	121,4	0,98	119,5	0,98
Asia Central	98,7	0,99	99,2	0,99	89,4	0,99	98,9	0,99	101,6	0,98
Asia Meridional y Occidental	47,5	0,58	58,6	0,66	92,2	0,76	94,5	0,83	102,0	0,92
Asia Oriental y el Pacífico	81,8	0,84	91,4	0,92	116,9	0,94	111,6	0,99	110,9	0,99
Estados Árabes	50,0	0,56	62,7	0,69	85,7	0,80	89,7	0,87	93,8	0,90
Europa Central y Oriental	96,2	0,97	97,4	0,97	98,0	0,98	97,3	0,96	99,5	0,97

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente en el periodo especificado. Para explicaciones más detalladas sobre las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción del Anexo Estadístico.
2. Para calcular las tasas de escolarización se han utilizado las estadísticas nacionales de población.
3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

5. Las tasas de alfabetización del año más reciente se derivan del número absoluto de personas alfabetizadas y analfabetas comunicado al IEU en la respuesta a su cuestionario sobre la alfabetización.

6. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

7. Los niños ingresan en la escuela primaria a los 6 ó 7 años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los 7 años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre 7 y 11 años.

OBJETIVO 5							País o territorio
Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990/1991		1998/1999		2002/2003			
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
63,3	1,04	86,9	1,03	86,0	1,02	Jordania	
42,9	0,98	97,8**	1,02**	89,3	1,06	Kuwait	
...	...	77,5	1,09	79,4	1,09	Libano	
35,5	0,73	37,7	0,79	45,0	0,83	Marruecos	
13,4	0,46	18,7**	0,73**	22,6	0,79	Mauritania	
44,9	0,81	71,7	0,99	80,5	0,96	Omán	
83,6	1,06	92,3	1,06	93,9	1,04	Qatar	
48,8	0,73	40,6	0,91	48,3	0,92	República Árabe Siria	
21,5	0,79	28,5**	...	35,4	0,84	Sudán ⁶	
...	...	78,8	1,04	87,9	1,06	T. Autónomos Palestinos	
44,4	0,79	72,9	1,02	77,6	1,08	Túnez	
...	...	41,9	0,37	47,3	0,45	Yemen	
Europa Central y Oriental							
78,3	0,86	75,8**	1,03**	81,1	1,00	Albania	
95,3	...	97,2	1,00	90,9	1,03	Belarrús	
...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
75,2	1,04	89,4	0,98	98,4	0,97	Bulgaria	
69,2	1,09	87,6	1,02	89,8	1,02	Croacia	
...	...	85,2	1,02	91,7	1,01	Eslovaquia	
91,1	...	98,7	1,03	109,4	0,99	Eslovenia	
98,5	1,11	92,7	1,04	96,4	1,03	Estonia	
93,3	1,06	...	...	95,0**	...	Federación de Rusia ⁸
78,6	1,01	95,3	1,02	105,8	1,00	Hungría	
55,7	0,99	82,3	0,97	84,7	0,98	la ex R.Y. de Macedonia	
91,0	1,00	88,4	1,04	95,3	1,00	Letonia	
91,7	...	95,7	1,01	102,5	0,98	Lituania	
81,5	1,05	...	...	104,5	0,96	Polonia
91,2	0,97	82,5	1,04	96,9	1,03	República Checa	
80,0	1,09	72,2	1,01	73,3	1,04	República de Moldova	
92,0	0,99	78,9	1,01	84,7	1,01	Rumania	
63,4	1,03	92,3	1,01	88,7 ^y	1,01 ^y	Serbia y Montenegro ²	
48,2	0,63	...	...	79,1**	0,75**	Turquía
92,8	...	...	...	96,9	0,99	Ucrania
Media							
56,3	1,07	59,7	0,90	65,2	0,94	Mundo	
91,7	...	103,4	1,01	106,6	1,03	Países desarrollados	
39,7	...	51,8	0,86	58,3	0,92	Países en desarrollo	
95,1	...	88,9	1,01	92,8	0,98	Países en transición	
17,6	0,81	24,5	0,80	28,4	0,78	África Subsahariana	
98,5	1,05	105,3	1,01	108,2	1,04	América del N./Europa Occ.	
53,3	1,01	71,7	1,09	88,2	1,08	América Latina y el Caribe	
97,5	1,04	85,7	0,97	89,0	0,97	Asia Central	
33,1	0,44	45,6	0,74	49,9	0,84	Asia Meridional y Occidental	
52,5	0,91	64,4	0,93	71,0	0,98	Asia Oriental y el Pacífico	
48,8	0,73	59,9	0,88	65,0	0,91	Estados Árabes	
86,3	1,03	85,4	0,98	92,3	0,95	Europa Central y Oriental	

8. En los países donde existen por lo menos dos sistemas educativos, los indicadores se han calculado sobre la base del sistema más común o generalizado. La Federación de Rusia cuenta con un sistema de enseñanza primaria de tres grados, que los niños empiezan a cursar a los 7 años. No obstante, existe un sistema paralelo de cuatro grados en el que está escolarizado un tercio de los alumnos de primaria aproximadamente. De ahí el riesgo de que se puedan sobreestimar las tasas brutas de escolarización.

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

Cuadro 14
Evolución de los indicadores de base o de aproximación
que miden la realización del objetivo 6 de la EPT

País o territorio		OBJETIVO 6 Calidad de la enseñanza primaria														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO					
		1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
África Subsahariana																
1	Angola	4,8	...	...	5,2**	5,8**	4,6**	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	4,2	5,7	2,6	6,9**	8,7**	5,1**	...	...	...	55,1	1,02	...	...	68,3	0,93
3	Botswana	9,4	9,1	9,8	11,4**	11,3**	11,5**	11,3**	11,2**	11,3**	96,6	1,07	87,6	1,08	87,6**	1,07**
4	Burkina Faso	2,5	3,1	1,9	...	...	...	3,7**	4,3**	3,0**	69,7	0,96	68,3	1,05	66,2**	1,05**
5	Burundi	4,9	5,4	4,4	...	...	...	5,6**	6,3**	4,9**	61,8	0,89	...	...	67,5	1,06
6	Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	11,8**	11,8**	11,8**	...	...	...	...	88,0	1,01
7	Camerún	8,3	...	...	7,6**	...	...	9,2**	10,0**	8,4**	...	...	80,7**	...	63,7**	0,99**
8	Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53,1	0,75	55,1	0,86	44,3**	0,70**
9	Comoras	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	7,9**	8,7**	7,2**	...	...	...	...	71,7**	1,08**
10	Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7**	8,4**	7,0**	62,7	1,15	...	...	66,3	1,03
11	Côte d'Ivoire	...	...	...	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	73,0	0,94	69,1	0,89	87,6**	0,98**
12	Eritrea	...	...	...	4,4**	5,0**	3,7**	5,1**	5,9**	4,3**	...	...	95,3	0,95	86,3	0,92
13	Etiopía	2,8	3,4	2,3	4,0**	5,0**	3,0**	5,9**	6,9**	4,8**	...	...	55,8	1,03	61,5**	0,95**
14	Gabón	...	...	...	12,1**	12,5**	11,7**	...	...	...	...	...	...	...	69,3**	1,04**
15	Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6,5	7,5	5,6	...	...	...	7,3**	7,7**	6,9**	80,5	0,98	...	...	63,3	1,05
17	Guinea	2,8	4,0	1,7	...	...	...	...	...	...	58,8	0,76	86,9	0,86	79,7	0,85
18	Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,5**	0,74**
19	Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38,1**	0,82**	...	...
20	Kenya	8,4	8,8	7,9	...	...	...	8,5**	8,7**	8,3**	...	...	...	...	59,0**	0,94**
21	Lesoto	9,8	8,8	10,8	9,7	9,2	10,3	10,8**	10,5	11,1**	70,7	1,42	68,9	1,23	73,0	1,22
22	Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	6,3	6,4	6,2	6,2**	6,3**	6,0**	...	...	...	21,7	0,95	51,1	1,02	52,9	1,02
24	Malawi	6,3	7,1	5,5	...	...	...	10,9**	11,4**	10,4**	64,5	0,80	44,1	0,78	32,8	1,30
25	Malí	2,0	2,5	1,4	3,9**	...	...	4,9**	...	...	72,5	0,95	78,3**	0,97**	74,6	0,90
26	Mauricio	10,3	10,4	10,3	11,9**	11,9**	11,8**	12,7**	12,5**	12,8**	98,4	1,00	99,4	1,01	98,9	1,01
27	Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,9	0,76	41,8	0,83	49,2	0,85
28	Namibia	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**	11,5**	11,4**	11,6**	...	...	83,4	1,09	94,7**	...
29	Níger	2,2	...	...	...	...	...	2,9**	3,5**	2,3**	62,4	1,06	...	...	69,1	0,95
30	Nigeria	...	...	...	...	...	...	10,2**	11,3**	9,0**	...	...	...	...	...	...
31	R. Centroafricana	4,9	6,2	3,6	...	...	...	...	...	...	24,0	0,90	...	...	...	...
32	R.D. del Congo	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
33	R.U. de Tanzania	5,3	...	...	5,0**	5,1**	4,9**	...	...	...	78,9	1,05	80,9	1,06	82,0**	1,01**
34	Rwanda	...	...	...	7,9**	...	...	8,6**	8,9**	8,4**	60,0	0,97	45,4	...	46,6	1,08
35	Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	9,6**	10,0**	9,2**	...	...	...	...	61,5**	1,11**
36	Senegal	4,8	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	84,5	...	...	...	80,0	0,93
37	Seychelles	...	...	...	13,4	...	...	13,4**	13,3**	13,5**	...	...	100,0	...	99,3	0,99
38	Sierra Leona	4,8	...	...	...	...	...	6,8**	7,9**	5,7**	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	11,5	11,4	11,6	13,5**	13,3**	13,7**	13,1**	12,8**	13,1**	75,3	1,09	75,9*	1,02*	64,8*	0,99*
41	Swazilandia	9,4	9,6	9,1	10,4**	10,8**	10,1**	9,6**	9,9**	9,3**	76,2	1,05	81,5	1,15	73,2	0,90
42	Togo	8,8	11,3	6,3	10,8**	13,1**	8,5**	...	...	...	50,7	0,81	...	...	68,6	0,88
43	Uganda	5,2	5,9	4,5	11,9**	12,7**	11,0**	12,0**	12,3**	11,7**	...	...	...	...	63,6	1,02
44	Zambia	7,8	...	...	6,9**	7,4**	6,5**	6,9**	7,3**	6,5**	...	...	78,2	0,87	98,5**	...
45	Zimbabwe	9,8	...	...	...	...	...	10,1**	...	...	92,4	0,85	...	...	69,7**	1,04**
América del Norte y Europa Occidental																
46	Alemania	14,5	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,8	15,5	15,7	...	...	...	...	...	...
47	Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	13,8	14,2	13,4	15,2**	15,2**	15,1**	14,9	14,5	15,1	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica	14,0	14,0	14,1	17,8**	17,4**	18,2**	19,2	18,3	19,9	...	...	...	...	...	...
50	Canadá	16,9	16,4	17,3	16,0**	15,7**	16,3**	16,0**	15,7**	16,4**	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	10,3	10,3	10,4	12,5	12,3	12,7	13,4	13,3	13,5	99,9	...	96,1	1,03	99,3	1,01
52	Dinamarca	14,3	14,1	14,5	16,1**	15,6**	16,6**	16,9	15,8	17,6	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53	España	14,6	14,3	14,8	15,7**	15,4**	16,0**	16,2	15,5	16,6	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	15,3	14,9	15,7	...	...	...	15,7**	14,4**	16,3**	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia	15,2	14,5	16,0	17,5**	16,7**	18,2**	18,3	16,8	19,1	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00

OBJETIVO 6
Calidad de la enseñanza primaria

	PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE			PORCENTAJE DE MAESTRAS			DOCENTES FORMADOS (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2002			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2002 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		
	1990/1991	1998/1999	2002/2003	1990/1991	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1990	1998	2002	1990	1998	2002	1990	1998	2002
África Subsahariana																	
32	42	...	...	24	...	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...
36	53	62	...	25	23	19	58	62	...	...	1,7**	...	...	36**	...	94**	
32	28	27**	...	80	82	80**	92	89**	...	...	1,1Y	...	...	147Y	...	345Y	
57	49	45	...	27	25	27	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...
67	57**	50	...	46	54**	54	...	...	1,6	...	1,5	19	...	10	67	64	
...	29**	28	...	...	62**	65	...	69	...	...	3,0	...	...	207	...	768	
51	52	57	...	30	36	33	...	68	...	1,2	...	...	40	...	114	...	
66	68	68**	...	6	9	11**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	35	37**	...	...	26	...	...	...	...	...	1,7**	...	...	40**	...	157**	
65	61	65	...	32	42	43	...	57	...	...	1,5**	...	...	66**	...	78**	
37	43	42*	...	18	20	24*	...	100*	...	1,6	...	...	94	...	178	...	
...	47	47	...	45	35	36	73	81	...	1,3	...	...	40	...	194	...	
36	46	67**	...	24	28	34**	...	72**	1,5	...	...	24	...	74	...	...
...	44	36	...	...	42	45	...	100	...	1,3	...	...	208	...	343	...	
31	33	38**	...	31	29	29**	72	73Y	1,3	...	...	35	...	150	...	...
29	30	32	...	36	32	39	72	68	0,8	...	...	16	...	53	...	...
40	47	45	...	23	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	43**Y	...	...	...	24**Y	...	...	...	...	0,4**Z	...	...	25**Z	...	202**Z	
...	...	44**Y	...	...	...	20**Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	...	34**	...	38	...	41**	...	44**	3,2	...	...	57	...	143	...	...
55	44**	47	...	80	80**	80	77**	73	...	3,2	3,9**Z	...	74	80**Z	293	426**Z	
...	39	...	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	47	52	...	...	58	60	...	...	...	0,5	0,7Z	...	11	15Z	34	41Z	
61	63**	62	...	31	40**	44	46**	51Y	1,1	...	3,1	11	...	20	...	66	
47	62*	57	...	25	23*	24	...	...	...	1,3	...	...	38	...	110	...	
21	26	25	...	44	53	57	100	100	1,2	1,2	1,0	235	348	359	550	848	1 039
55	...	67	...	23	24	28	33	60	1,0	...	...	13	...	...	40	...	...
...	32	28**	...	...	67	61**	29	50**	...	4,4	4,0	...	305	302	...	940	1 281
42	41	42	...	33	31	35	...	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	31**	42	...	43	38**	48	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	25	...	...	...	...	1,1	...	...	32	...	63	...	...	...
40	26	...	...	24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	38	56	...	41	44	46**	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	54	60	...	46	55	50	49	81Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	36	33**Z	...	...	...	62**Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	49	49**	...	27	23**	23**	...	91Z	1,7	...	1,1**Z	80	...	47**Z	117	...	155**Z
...	15	13	...	...	88	86	84	77**	2,3	1,1	1,5**	701	716	1 050**	...	...	...
35	...	37Y	...	...	...	38Y	...	79Y	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...
...
...	37**	35	...	...	78**	80	63**	81	4,1	2,8	2,4**Z	472	315*	317**Z	1 208	894*	1 227**Z
33	33	31	...	79	75	75	91	91	1,4	2,0	2,1	72	99	124	217	316	515
58	41	35	...	19	13	12	...	81Z	1,6	1,8	1,8**Y	29	26	27**Y	82	115	145**Y
29	60	53	...	30	33	37	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	45	43	...	...	47	49	89	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	...	39	...	39	...	51	...	95**Z	4,3	...	3,3**Z	164	...	112**Z	423	...	376**Z
América del Norte y Europa Occidental																	
...	17	14	...	...	82	...	...	...	...	0,8**	0,6**Z	...	3 739**	3 778**Z	...	3 446**	4 511**Z
...	...	12	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	13	13	...	82	89	90	...	...	0,9	1,1**	1,1	3 835	5 481**	5 683	3 355	5 243**	6 549
...	...	12	...	...	...	78	...	...	1,1	...	1,3**Z	3 220	...	4 382**Z	2 946	...	5 399**Z
15	15	17**Z	...	69	67	68**Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	18	19	...	60	67	83	...	...	1,1	...	1,7	1 039	...	2 757	1 273	...	...
...	10	10Y	...	...	63	64Y	...	...	...	1,8**	1,8	...	7 475**	7 100	...	6 143**	6 827
22	15	14	...	73	68	70	...	...	0,9	1,1**	1,1	1 501	2 500**	2 809	1 473	3 061**	3 776
...	15	15	...	...	86	88	...	...	...	...	1,8**Y	...	...	7 516**Y	...	...	7 423**Y
...	17	16	...	...	71	75	...	...	1,6	...	1,2	4 485	...	3 977	2 853	...	4 117

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 Calidad de la enseñanza primaria															
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO						
		1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999			2002/2003	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
56	Francia	14,3	14,0	14,6	15,6**	15,3**	15,8**	15,6	15,1	15,9	96,4	...	98,0	0,99	...	...
57	Grecia	13,4	13,5	13,3	14,2**	14,0**	14,4**	15,8	15,5	16,0	99,7	1,00	...	...	...	...
58	Irlanda	12,7	12,6	12,8	16,3**	15,6**	16,7**	17,0	16,1	17,7	99,5	1,01	95,1	1,03	99,2	1,02	
59	Islandia	15,3	15,3	15,3	16,7**	16,0**	17,3**	18,3	16,6	19,4	...	...	99,8	1,00	99,7	0,99
60	Israel	13,2	12,9	13,4	14,8**	14,4**	15,2**	15,6	14,7	16,0	...	...	...	...	85,2**	0,99**
61	Italia	13,4	13,5	13,4	14,7**	14,5**	14,9**	15,6	15,1**	16,0**	99,6	1,01	96,6	...	96,5 ^y	1,01 ^y	
62	Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	13,5**	13,3**	13,7**	...	...	...	...	99,0** ^y	1,00** ^y
63	Malta	12,9	13,2	12,5	...	...	...	14,5	14,1	14,6	99,3	1,01	99,4	0,99	99,3	1,01
64	Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65	Noruega	14,4	14,1	14,7	17,5**	16,9**	18,0**	17,8	16,4	18,5	99,6	1,01	...	...	99,5	0,99
66	Países Bajos	15,2	15,6	14,9	16,5**	16,7**	16,2**	16,6	16,4	16,6	...	...	99,9	1,00	99,8	1,00
67	Portugal	12,5	12,2	12,7	15,8**	15,4**	16,1**	16,1	15,3	16,6	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	14,2	14,4	14,0	20,0**	19,3**	20,7**	22,0	19,8	23,5	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,1	1,27	...	...	...	...
70	Suecia	13,1	12,8	13,4	19,0**	17,3**	20,8**	19,1	16,8	20,7	99,8	1,00	...	...	...	...
71	Suiza	13,8	14,2	13,3	15,5**	16,0**	15,0**	15,9	15,8	15,6	79,7	0,98	...	...	...	...
América Latina y el Caribe																	
72	Anguila	...	...	...	...	...	...	12,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12,3**	12,0**	12,6**	11,5 ^z	11,0 ^z	11,9 ^z	...	...	...	...	88,5 ^y	...
75	Argentina	...	...	...	14,9**	14,3**	15,6**	16,4	15,2	17,2	...	...	94,7	1,03	92,2	1,02
76	Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,5 ^z	13,2 ^z	13,7 ^z	...	...	96,8	0,99	95,0	1,02
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75,2**	...**
78	Barbados	...	...	...	15,0**	14,4**	15,6**	14,3** ^y	13,6** ^y	15,1** ^y	...	...	94,1	0,95	98,8	0,98
79	Belice	...	...	...	...	...	...	12,5**	12,4**	12,7**	67,4	0,96	77,8	1,04	81,5 ^x	1,00 ^x
80	Bermudas	...	...	...	...	...	...	15,3** ^z	...	...	...	...	...	...	96,3 ^y	... ^y
81	Bolivia	10,1	...	...	12,8**	13,5**	12,1**	14,2**	...	...	...	...	79,4	0,97	84,4	0,98
82	Brasil	10,3	...	...	...	...	...	14,7	14,1	15,0	...	...	...	...	...	...
83	Chile	...	...	...	12,7**	12,8**	12,6**	15,0**	15,2**	14,9**	...	...	99,8	1,00	99,2	0,98
84	Colombia	8,8	8,3	9,4	11,1**	10,9**	11,3**	11,0**	10,8**	11,3**	62,1	0,63	63,4	1,28	69,4	1,10	
85	Costa Rica	9,7	...	...	10,1**	9,9**	10,3**	10,7**	10,6**	10,9**	82,4	1,04	...	...	91,6	1,03
86	Cuba	12,4	11,9	12,9	12,1**	...	...	13,3**	13,1**	13,4**	91,6	...	93,7	1,00	97,9	1,00
87	Dominica	...	...	...	11,8**	...	...	13,1**	12,6**	13,6**	...	...	...	...	83,7	1,09
88	Ecuador	11,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	74,4	1,02
89	El Salvador	9,0	9,1	8,9	10,7**	10,8**	10,6**	11,3**	11,4**	11,1**	...	...	61,3**	1,03**	68,9	1,06
90	Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,0	1,17
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	9,1**	9,5**	8,7**	...	...	60,4**	0,88**	65,2	0,95
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,1	0,99	97,4	...	77,2 ^x	1,18 ^x
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	12,8** ^z	12,2** ^z	13,3** ^z	...	...	...	...	45,9	1,23
97	Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	15,8**	...	...	14,7**	13,7**	15,8**	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	11,0	11,0	11,1	...	...	...	11,8**	11,3**	12,3**	...	...	...	...	89,7	...
99	México	10,8	11,0	10,6	11,8**	11,8**	11,7**	12,6	12,3	12,7	79,5	...	89,0	1,02	93,0	1,02	
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	13,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	8,3	7,7	8,8	...	...	...	10,5**	10,3**	10,8**	45,6	...	...	...	64,8	1,08
102	Panamá	11,2	...	...	...	...	...	13,2**	12,6**	13,8**	...	...	...	...	89,8	1,02
103	Paraguay	8,6	8,7	8,5	...	...	...	12,1**	12,0**	12,3**	70,5	1,04	70,0**	1,03**	69,7**	1,04**
104	Perú	12,2	...	...	...	...	...	13,8**	13,8**	13,8**	...	...	87,9	0,99	83,6	0,98
105	República Dominicana	...	...	...	...	...	...	12,7**	11,9**	13,6**	...	...	75,1**	1,11**	69,1**	...
106	Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	15,9** ^y	...	...	...	...	...	...	78,4 ^y	1,12 ^y
107	San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,0	...
108	Santa Lucía	12,9	12,6	13,1	...	...	...	...	...	...	...	...	90,1**	...**	96,6 ^y	...
109	Suriname	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	11,6** ^z	13,4** ^z	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	11,1	11,1	11,2	11,8**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,1**	97,9	1,04	100,0	...	71,2** ^y	1,15** ^y	
111	Uruguay	12,9	...	...	...	...	...	14,9**	14,0**	15,8**	94,5	1,03	88,3	1,06	92,9	1,04
112	Venezuela	10,8	...	...	...	...	...	11,8**	11,5**	12,0**	86,1	1,09	90,8	1,08	84,2	1,07

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 Calidad de la enseñanza primaria														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO					
		1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003	
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
Asia Central																
113	Armenia	...	...	...	...	...	...	...	10,9	10,5	11,2	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	10,5	10,8	10,3	10,0	10,1	9,9	10,6	10,7	10,4	...	...	...	...	...
115	Georgia	12,4	12,3	12,4	10,8**	10,6**	10,9**	11,3**	11,2**	11,3**	...	...	...	...	...
116	Kazajstán	12,4	...	...	11,5	11,3	11,7	13,5**	13,1**	13,9**	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	10,4	...	...	11,6	11,3	11,8	12,8	12,5	13,1	...	...	...	...	...
118	Mongolia	9,4	8,8	10,0	8,7**	7,8**	9,6**	11,0	10,0	11,9	...	...	...	...	...
119	Tayikistán	11,7	...	...	9,9**	10,7**	9,1**	11,3	12,2	10,2	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	11,6	...	...	...	...	...	11,6**	11,8**	11,4**	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
122	Afganistán	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5,6	6,4	4,7	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,2	8,5	...	...	54,7	1,20	53,9	1,20
124	Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87,5	1,03	91,0Y	1,05Y
125	India	8,1	9,6	6,6	...	...	...	9,7**	10,3**	8,9**	...	...	62,0	0,95	61,4Y	...
126	Irán, República Islámica del	9,7	10,7	8,6	11,6**	12,2**	10,9**	11,6**	12,1**	11,1**	89,9	0,98	...	...	94,6**	...**
127	Maldivas	...	...	...	11,6	...	...	11,9	11,8	12,1	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	7,7	9,8	5,5	...	...	...	9,7**	10,6**	8,8**	...	...	...	...	64,9	1,06
129	Pakistán	4,7	6,1	3,2	...	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	12,0	11,9	12,1	...	...	...	...	...	...	94,4	1,01	...	...	98,4**	1,01**
Asia Oriental y el Pacífico																
131	Australia	13,2	13,0	13,4	19,6**	19,0**	19,9**	20,6	19,4	20,8	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,4**	13,1**	13,8**	...	...	...	...	93,0Y	1,01Y
133	Camboya	7,0	...	...	...	...	...	9,1**	9,9**	8,3**	...	...	56,3**	0,93**	60,9	1,05
134	China	9,3	10,0	8,6	...	...	...	10,8**	10,9**	10,6**	86,0	...	97,3	1,00	99,0	0,98
135	Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,0**	1,04**	88,5**Y	1,08**Y
136	Filipinas	10,8	10,6	11,1	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,3**	...	...	...	...	76,0	1,11
137	Indonesia	10,1	...	...	...	...	...	11,1	11,3	11,0	83,6	...	...	...	89,1	1,02
138	Islas Cook ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,5	0,84	...	...
139	Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	8,7	...	...	84,9	...	...	...	...	...
141	Japón	13,4	13,7	13,1	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	100,0	1,00	...	...	...	...
142	Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4	1,14	...	...	...	...
143	Macao (China)	11,5	12,0	11,1	12,1**	12,3**	11,9**	15,1	13,9	14,0	...	...	...	...	99,7	1,01
144	Malasia	9,9	9,8	10,0	12,0**	11,7**	12,2**	12,3	11,8	12,8	98,2	1,00	...	...	87,1	1,00
145	Micronesia (Estados Fed. de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	6,9	...	...	...	...	...	7,4**Z	...	...	...	...	...	...	64,6	1,03
147	Nauru	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	...	...	...	12,3	...	...	12,8 ^z	13,3 ^z	12,4 ^z	...	...	75,8	...	...	...
149	Nueva Zelandia	14,6	14,5	14,7	17,5**	17,0**	17,9**	18,9	...	...	92,2	1,02	...	...	...	...
150	Palau	...	...	...	...	...	...	15,0**Y	14,5**Y	15,6**Y	...	...	84,2	0,82	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	59,1	0,98	68,0	1,01	50,6Y	0,96Y
152	República de Corea	13,7	14,4	12,9	14,9**	15,7**	14,0**	16,9	17,5	15,9	99,5	1,00	99,9	1,00	99,9	1,00
153	R.D.P. Lao	...	...	...	8,4**	9,4	7,4**	9,1**	10,1**	8,1**	...	...	54,3	0,98	64,1	1,02
154	R.P.D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	...	...	11,7**	11,5**	12,0**	11,8**Z	11,6**Z	12,0**Z	...	...	82,6	...	93,8Y	0,95Y
156	Singapur	11,9	12,3	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	...	...	...	...	...	...	12,5**Y	12,7**Y	12,3**Y	...	...	94,1**	1,04**	...	...
158	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,4**Z	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	...	...	...	...	13,5**Z	13,3**Z	13,7**Z	89,6	0,89	...	...	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	10,9**	...	...	10,8 ^z	10,6 ^z	11,1 ^z	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	...	...	...	...	9,4**Z	...	...	...	...	95,3**	...**	72,1X	0,99X
163	Viet Nam	7,5	...	...	10,4**	10,9**	9,8**	10,6**	11,0**	10,1**	...	...	82,8	1,08	87,1**	0,99**
Estados Árabes																
164	Arabia Saudita	7,8	8,4	7,2	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	82,9	1,03	95,3	1,00	91,5	0,98
165	Argelia	10,3	...	...	...	...	...	12,4**	...	...	94,5	0,99	95,0	1,02	97,0	1,01

Cuadro 14 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 6 Calidad de la enseñanza primaria															
	ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO						
	1990/1991			1998/1999			2002/2003			1990/1991		1998/1999		2002/2003		
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
166	Bahrein	13,5	13,2	13,7	12,8**	12,3**	13,4**	13,5**	12,9**	14,2**	89,2	1,01	97,4**	1,01**	99,1**	1,02**
167	Djibuti	...	...	...	3,5**	...	...	4,4**	5,1**	3,8**	87,3	...	76,7	1,19	80,2**	...
168	Egipto	9,7	10,8	8,5	12,4**	...	...	11,6**	...	...	...	...	...	...	98,0**	1,04**
169	Emiratos Árabes Unidos	11,0	10,6	11,7	11,2**	10,7**	12,1**	12,1**	11,4**	13,1**	80,0	0,99	92,4	0,99	92,5	1,00
170	Iraq	...	...	...	8,9**	10,1**	7,5**	...	...	...	...	...	65,6**	0,94**	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	13,0	...	...	...	...	...	16,4**	15,9**	17,0**	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	12,5	12,4	12,7	...	...	...	12,8**	12,7**	13,0**	99,1	1,02	97,7	0,99	97,1	1,01
173	Kuwait	...	...	...	13,5**	12,9**	14,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Libano	...	...	...	12,6**	12,4**	12,7**	13,2**	12,9**	13,5**	...	...	91,3	1,07	91,9	1,05
175	Marruecos	6,6	7,8	5,4	8,2**	9,1**	7,3**	9,9**	10,5**	9,2**	75,1	1,02	81,9	1,00	81,2	0,98
176	Mauritania	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	7,1**	7,4**	6,7**	75,3	0,99	65,2**	0,92**	60,6	0,99
177	Omán	8,2	8,8	7,7	...	...	...	10,4**z	10,5**z	10,4**z	96,9	0,99	93,7	1,00	98,0	1,00
178	Qatar	12,3	11,8	13,2	13,3**	12,6**	14,3**	13,1**	12,6**	13,7**	64,1	1,02	...	...	...	...
179	República Árabe Siria	10,0	10,9	8,9	...	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	91,4	1,02
180	Sudán	4,4	5,0	3,9	5,1**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	84,3	1,09
181	T. Autónomos Palestinos	...	...	...	11,9	11,7	11,9	12,9	12,4	13,1	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	10,4	11,3	9,5	12,7**	12,8**	12,5**	13,3**	13,0**	13,6**	86,6	0,83	92,1	1,02	96,2	1,01
183	Yemen	...	...	...	7,8**	10,6**	4,9**	...	...	...	...	...	...	...	75,9	0,89
Europa Central y Oriental																
184	Albania	11,5	11,7	11,3	...	...	...	11,4	11,2	11,6	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	13,1	...	...	13,8**	13,6**	14,0**	14,2	13,7	14,6	...	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	12,3	12,3	12,3	12,7	12,2	13,1	12,8	12,7	12,8	90,6	0,99	...	...	...	...
188	Croacia	10,2	...	...	12,5	12,2	12,6	13,1	12,8	13,3	...	...	...	...	...	...
189	Eslovaquia	...	...	...	13,1**	13,0**	13,3**	14,0	13,7	14,1	...	...	...	...	...	...
190	Eslovenia	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	16,3**	15,5**	16,8**	...	...	...	...	...	...
191	Estonia	12,8	12,6	13,0	13,9	13,2	14,6	15,8	14,4	16,7	...	...	99,1	1,01	98,4	1,02
192	Federación de Rusia	12,5	12,0	13,0	...	...	...	13,5**	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	11,4	11,4	11,4	14,0**	13,8**	14,3**	15,6	14,9	16,1	97,6	...	...	...	...	...
194	la ex R.Y. de Macedonia	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	11,2**	11,0**	11,5**	...	...	...	...	...	...
195	Letonia	12,4	12,2	12,5	13,7	12,8	14,4	15,2	13,8	16,1	...	...	...	...	...	...
196	Lituania	...	...	...	...	...	...	15,8	14,9	16,5	...	...	...	...	...	...
197	Polonia	12,2	12,0	12,4	...	...	...	15,6	14,9	16,1	97,8	...	98,6	...	99,3	...
198	República Checa	11,9	12,1	11,7	...	...	...	14,9	14,6	15,1	...	...	98,3	1,01	97,7	1,01
199	República de Moldova	11,9	...	...	9,9**	9,7**	10,1**	10,1	9,8	10,4	...	...	...	...	...	...
200	Rumania	11,5	11,5	11,4	11,8	11,6	12,0	12,7	12,3	13,0	...	...	...	...	...	...
201	Serbia y Montenegro	...	...	...	13,3	13,2	13,4	12,9**y	12,7**y	13,1**y	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	8,5	9,5	7,4	...	...	...	10,9**	11,8**	9,9**	97,6	0,99	...	...	...	...
203	Ucrania	12,3	...	...	...	...	...	13,4	13,0*	13,7*	97,7	...	...	...	...	...
Media ponderada																
I	Mundo	9,3	9,9	8,4	9,8	10,3	9,4	10,5	10,8	10,2	...	...	...	...	89,7	...
II	Países desarrollados	14,2	14,1	14,3	15,7	15,4	16,1	16,1	15,2	16,6	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	8,4	9,2	7,4	9,1	9,7	8,5	9,9	10,3	9,4	...	...	...	...	81,2	0,98
IV	Países en transición	12,2	11,9	12,8	11,9	11,8	12,0	12,6	12,4	12,8	...	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	6,0	6,6	5,5	6,7	7,4	6,0	7,8	8,5	7,0	64,5	0,80	...	...	68,6	0,88
VI	América del N./Europa Occ.	14,7	14,6	15,0	16,2	15,8	16,6	16,4	15,3	17,0	99,5	1,01	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	10,4	...	...	12,2	12,1	12,2	13,1	12,8	13,3	...	...	...	...	83,9	1,08
VIII	Asia Central	11,6	...	...	10,9	11,0	10,8	11,5	11,6	11,4	...	...	...	...	...	...
IX	Asia Meridional y Occidental	7,6	9,0	6,2	8,4	9,4	7,4	9,1	9,7	8,4	...	...	...	...	64,9	1,06
X	Asia Oriental y el Pacífico	9,6	10,4	9,2	10,2	10,4	9,9	11,2	11,3	11,0	...	...	...	...	...	...
XI	Estados Árabes	8,6	9,1	7,3	9,8	10,6	9,0	10,2	10,7	9,6	87,3	...	91,3	1,07	94,3	1,01
XII	Europa Central y Oriental	11,4	...	...	11,8	11,9	11,8	12,8	12,8	12,8	...	...	...	...	...	...

Los datos en negrita corresponden a 2003/2004.

x) Los datos corresponden a 1999/2000.

y) Los datos corresponden a 2000/2001.

z) Los datos corresponden a 2001/2002.

OBJETIVO 6
Calidad de la enseñanza primaria

	PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE			PORCENTAJE DE MAESTRAS			DOCENTES FORMADOS (en % del total)		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en % del PNB)			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2002			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes 2002 a paridad de poder adquisitivo (PPA)			
	1990/1991	1998/1999	2002/2003	1990/1991	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1990	1998	2002	1990	1998	2002	1990	1998	2002	
19	...	...	16** ^z	54	...	76** ^z	...	...	...	...	2,1**	...	...	1 731**	...	...	2 701**	166
43	40	34** ^z	...	37	28	30** ^z	...	...	2,0	...	...	411	...	...	...	...	...	167
24	23**	22**	...	52	52**	54**	...	100** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
18	16	15	...	64	73	80	...	...	...	...	...	...	...	1 532	...	...	...	169
25	25	19	...	70	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
25	...	20**	...	62	...	64**	...	...	...	1,9	2,0	...	216	239	...	477	561	172
18	13	13	...	61	73	83	100	100	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	14	17	...	...	82	87	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
27	28	28	...	37	39	44	...	...	...	2,3	2,5	...	210	217	...	561	679	175
45	47	41	...	18	26	25**	...	...	1,3	...	...	50	...	...	111	...	...	176
28	25	21**	...	47	52	57**	100	100** ^z	1,7	1,5	1,5**	677	800	880**	988	1 572	1 466**	177
11	13	12	...	72	75	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
25	25**	24** ^z	...	64	68**	68** ^z	...	88 ^y	...	...	2,1	...	...	131	...	...	388	179
34	...	29**	...	51	...	62**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	36	...	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
28	24	22	...	45	50	50	...	94** ^y	...	...	2,2**	...	...	346**	...	...	1 088**	182
...	30**	...	...	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																		
19	23**	21	...	55	75**	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	20	16	...	...	99	99	...	98	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
15	18	17	...	77	91**	92	...	...	2,6	0,7	0,7** ^z	...	223	305** ^z	...	796	1 213** ^z	187
19	19	18	...	75	89	90	100	100	...	...	0,9**	...	...	1 054**	...	...	2 148**	188
...	19	18	...	...	93	92	...	...	...	...	0,6	...	...	520	...	...	1 515	189
...	14	13	...	...	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
...	16	14** ^z	...	...	...	...	...	...	...	1,4	1,4	...	605	935	...	1 440	2 390	191
22	18**	17	...	99	98**	97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
13	11	10	...	84	85	84	...	...	2,3	0,9**	1,0	1 110	932**	1 287	3 146	2 173**	2 660	193
21	22	20	...	...	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
15	15	14	...	...	97	97	...	...	...	...	1,1** ^y	...	...	677** ^y	...	...	1 705**	195
18	17	16	...	94	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
16	...	11**	...	...	...	...	...	...	1,8	...	1,8	435	...	1 121	1 682	...	2 418	197
23	18	17	...	...	85**	84	...	...	...	0,6	0,7	...	623	814	...	1 452	1 887	198
23	21	19	...	97	96	96	...	...	...	...	0,8**	...	...	65**	...	...	251	199
22	19**	17	...	84	85**	87	...	...	1,2	...	0,5**	501	...	211**	1 616	...	673	200
...	20**	20 ^y	...	...	82**	82 ^y	100**	100 ^y	...	...	...	...	733	...	...	...	...	201
30	...	...	...	43	...	...	...	...	1,1	...	1,4** ^z	212	...	286** ^z	336	...	800** ^z	202
22	20	19	...	98	98	99	...	100	...	0,5**	...	...	77**	...	...	337**	...	203

	Media			Media			Media		Media			Media						
27	23	22	...	57	72	73	...	...	...	...	...	...	...	I				
18	17	14	...	77	85	82	...	...	1,4	...	1,2	...	3 794	4 193	II			
30	28	28	...	47	62	62	...	81	...	...	...	...	...	...	III			
22	20	18	...	94	95	97	...	98	...	...	...	...	...	...	IV			
40	43	43	...	31	35	41	...	79	...	...	...	...	...	...	V			
15	15	14	...	77	78	79	...	...	1,2	1,1	1,4	2 656	3 545	4 291	2 405	3 446	5 399	VI
25	22	21	...	...	78	82	...	78	...	...	1,7	...	413	...	794	...	...	VII
21	22	19	...	85	92	95	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
40	35	38	...	28	33	38	...	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
26	23	25	...	...	66	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
25	25	21	...	51	52	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
20	19	17	...	84	92	92	...	...	...	...	0,9	...	...	677	...	...	1 705	XII

Datos sobre la ayuda internacional

Introducción

La mayoría de los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente informe proceden de la base de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la OCDE, en la que se acopia la información suministrada cada año por los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de esta organización. Las EDI comprenden los datos acopiados por el CAD (datos agregados) y los del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS), que ofrece información relativa a los proyectos y actividades. Las EDI son accesibles en línea (www.oecd.org/cad/stats/sdienligne) y son objeto de una actualización frecuente. Los datos que figuran en el presente Informe fueron descargados en línea entre enero y junio de 2005.

Aquí sólo se examina la financiación pública destinada a los países en desarrollo. Esa financiación se denomina "Asistencia Oficial para el Desarrollo" (AOD). Al igual que otras expresiones y términos usados para describir los datos relativos a la ayuda internacional, la AOD se explica a continuación para facilitar la comprensión de los cuadros de esta parte del Anexo Estadístico y los datos presentados en el Capítulo 4.

Beneficiarios de la ayuda y donantes

La **Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD)** es la financiación pública destinada a los países en desarrollo para promover su crecimiento económico y progreso social. Esta asistencia se caracteriza por su liberalidad, es decir que reviste la forma de una donación o un préstamo con un tipo de interés inferior al del mercado y, por regla general, con un plazo de reembolso superior al que se aplica en éste. La asistencia puede suministrarla directamente un gobierno (**AOD bilateral**), o se puede canalizar por conducto de un organismo internacional (**AOD multilateral**). La AOD comprende la **cooperación técnica** (véase *infra*).

Los **países en desarrollo** son los que figuran en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende sobre todo países con ingresos bajos o medios y algunos países en transición de Europa Central y Oriental. Otros países en transición y varios países en desarrollo más adelantados figuran en la Parte II de esa

lista y la ayuda que se les dispensa recibe el nombre de "**Asistencia Oficial**" (AO). Salvo que se especifique lo contrario, los datos presentados en este Informe no comprenden los relativos a este tipo de asistencia.

Los **donantes bilaterales** son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza) son miembros del CAD, que agrupa a los principales donantes bilaterales con vistas a incrementar el volumen y eficacia de la ayuda. Los donantes bilaterales que no pertenecen al CAD son principalmente la República de Corea y los países árabes. Los donantes bilaterales participan además en la labor realizada por los donantes multilaterales, aportando contribuciones que se contabilizan en la AOD multilateral. Los flujos financieros procedentes de los donantes multilaterales que van destinados a los países beneficiarios se contabilizan también como ingresos por concepto de la AOD.

Los **donantes multilaterales** son organismos internacionales de los que son miembros los gobiernos y que dedican la totalidad o parte de sus actividades a prestar asistencia a los países en desarrollo. Son principalmente bancos de desarrollo multilaterales (como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas (como el PNUD o el UNICEF) y entidades regionales (como la Comisión Europea y los organismos de ayuda árabes).

Tipos de ayuda

Ayuda no imputada: Algunas contribuciones no son susceptibles de una imputación sectorial y se agrupan bajo la denominación de **ayuda no imputable a un sector**. Se trata, por ejemplo, de la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo, apoyos a la balanza de pagos, actividades relacionadas con la deuda (comprendido el **alivio de la carga de la deuda**) y ayudas de emergencia.

Educación básica: La definición de la educación básica varía en función de los organismos. Para el CAD abarca la enseñanza primaria, las competencias básicas necesarias para la vida diaria de jóvenes y adultos, y la educación de la primera infancia.

Educación, nivel no especificado: La ayuda a la educación comunicada a la base de datos del CAD comprende la educación básica y la enseñanza primaria, secundaria y postsecundaria, junto con una subcategoría denominada "educación, nivel no especificado". Esta subcategoría comprende la ayuda destinada a la elaboración de políticas y la investigación en materia de educación, así como la asignada a las construcciones escolares y la formación de docentes cuando no se ha especificado el nivel de educación. Los donantes clasifican a menudo en esta subcategoría la **financiación del presupuesto sectorial**, esto es la contribución financiera destinada directamente al presupuesto de un ministerio de educación. Aunque esta ayuda pueda destinarse de hecho a niveles de educación específicos, la información correspondiente no figura en la base de datos del CAD. Esta laguna tiene repercusiones en la evaluación precisa de los recursos puestos a disposición de un nivel de educación determinado.

Cooperación técnica (a veces denominada **asistencia técnica**): Según las directivas del CAD, la cooperación técnica consiste en proporcionar conocimientos teóricos y prácticos en forma de adscripción de personal, formación, investigación y costos asociados. Esta cooperación comprende: a) las becas que permiten a los nacionales de los países beneficiarios de la ayuda recibir una educación o formación, tanto en su país como en el extranjero; b) las retribuciones de consultores, asesores, docentes y administradores adscritos a los países beneficiarios, así como los costos del equipamiento conexos. Cuando este tipo de asistencia está específicamente vinculada a un proyecto de inversión, se incluye en los gastos del proyecto y no se contabiliza por separado como cooperación técnica. Las actividades de ayuda efectivas consignadas en esta categoría varían en función de los donantes, habida cuenta de la amplitud de las interpretaciones a que puede dar lugar su definición.

Alivio de la carga de la deuda: Puede consistir en una condonación de la deuda –es decir, en la cancelación de un préstamo por acuerdo entre el acreedor (el donante) y el deudor (el beneficiario de la ayuda)– o en un canje, esto es la recompra o refinanciación de la deuda. En la base de datos del CAD, las condonaciones de deuda se contabilizan como donaciones, lo cual aumenta la AOD bruta, pero no forzosamente la AOD neta.

Datos relativos a la ayuda

Compromisos y desembolsos: Un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada por los fondos necesarios, por la cual un donante se compromete a prestar una ayuda precisa a un país o una organización multilateral. El importe especificado se registra como compromiso. El desembolso es la entrega de fondos a un destinatario de la ayuda, o la compra de bienes o servicios en beneficio suyo. En otras palabras, es el importe gastado efectivamente. Los desembolsos registran la transferencia internacional real de recursos financieros, bienes o servicios evaluados por el donante. Como el compromiso de ayuda contraído en un año determinado se puede desembolsar más tarde –e incluso escalonarse a lo largo de varios años– las cifras anuales relativas a ayuda difieren, según que correspondan a los compromisos o los desembolsos.

Desembolsos brutos y netos: Los desembolsos brutos son el total de la ayuda otorgada, mientras que los netos son ese total, menos los importes correspondientes al capital de la deuda reembolsado por los beneficiarios o condonado por cancelación de ésta.

Precios corrientes y precios constantes: En la base de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. Cuando se convierten otras monedas en dólares al tipo de cambio vigente en la fecha, los importes correspondientes se expresan en precios y tipos de cambio corrientes. Cuando se comparan las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. Esos ajustes permiten expresar los importes en dólares constantes, es decir en dólares cuyo valor se fija en función del que tenían en un año determinado de referencia dado, comprendido su valor en el exterior con respecto a otras monedas. Así, referirse a dólares constantes de 2002, por ejemplo, equivale a expresar los importes con respecto al poder de compra del dólar en ese año. En el presente Informe, la mayoría de los datos financieros se expresan en dólares constantes de 2002. Los índices utilizados para ajustar las monedas y los años –denominados "deflatores"– son los que figuran el Cuadro 36 del Anexo Estadístico del Informe 2004 del CAD (OCDE/CAD, 2005b). Las cifras de las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se basaban en precios constantes de años diferentes, por ejemplo las de la edición de 2005 tomaban como referencia los precios de 2001, por ejemplo. Por eso, las cifras de un país determinado para un año determinado difieren de las que figuran el presente Informe para ese mismo año.

Para definiciones más detalladas y precisas de los términos utilizados en la base de datos del CAD, consúltense las directivas de este comité en la siguiente página web: www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Fuente: OCDE/CAD (2000, 2005a).

Cuadro 1.1: AOD bilateral de los países del CAD: total de la AOD, ayuda a la educación, ayuda a la educación básica y ayuda a la educación de nivel no especificado (compromisos)

Países	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2002)						AOD por habitante (en dólares constantes de 2002)	Ayuda total a la educación (en millones de dólares constantes de 2002)					
	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003
Alemania	4 004,3	3 123,2	3 734,2	4 596,7	4 665,4	4 024,8	48,7	670,7	582,1	613,4	692,3	811,5	674,0
Australia	678,9	753,1	713,7	773,7	793,8	742,6	38,2	131,7	135,0	82,5	63,5	61,4	94,8
Austria	591,7	399,3	439,7	458,5	226,8	423,2	57,9	117,2	59,2	61,8	68,9	62,0	73,8
Bélgica	431,9	527,4	557,2	741,0	1 221,8	695,9	58,4	56,0	68,3	70,0	89,9	81,4	73,1
Canadá	1 175,5	1 362,6	1 230,2	1 722,4	1 616,1	1 421,4	46,5	95,4	135,3	118,5	211,5	272,8	166,7
Dinamarca	729,7	992,4	982,9	844,3	693,1	848,5	164,7	9,0	79,4	20,7	75,7	30,2	43,0
España	650,8	1 016,0	1 389,7	1 157,7	1 131,8	1 069,2	26,3	78,5	160,3	153,0	150,0	125,6	133,5
Estados Unidos	10 717,9	10 383,7	9 708,8	12 125,6	20 604,2	12 708,0	38,3	347,8	264,0	322,9	283,1	273,2	298,2
Finlandia	249,8	212,5	299,2	311,6	322,9	279,2	53,4	18,4	19,3	26,1	33,6	34,3	26,3
Francia	4 622,8	3 615,8	3 463,5	4 743,0	5 920,3	4 473,1	71,2	1 381,5	800,9	832,4	925,8	1 042,7	996,6
Grecia	74,3	107,6	90,3	107,0	183,9	112,6	8,9	4,7	6,2	8,9	8,4	64,8	18,6
Irlanda	152,0	174,4	204,5	267,1	288,5	217,3	55,1	24,2	33,5	41,3	51,8	41,5	38,5
Italia	586,6	786,9	693,8	1 206,0	1 054,1	865,5	15,6	34,2	23,8	65,8	59,2	19,9	40,6
Japón	11 781,4	11 545,5	11 071,1	9 348,7	14 433,9	11 636,1	83,5	1 022,0	611,2	752,5	932,8	938,7	851,4
Luxemburgo	83,6	97,8	...	...	...	...	...	15,7	23,0	...	...	...	...
Noruega	1 315,3	881,0	1 205,4	1 101,8	1 276,6	1 156,0	249,8	136,2	54,0	84,7	124,9	115,6	103,1
Nueva Zelandia	95,1	90,8	93,5	91,7	101,7	94,6	24,3	33,4	29,1	31,1	26,3	24,2	28,8
Países Bajos	1 837,6	3 157,4	2 601,5	4 456,4	2 599,0	2 930,4	206,5	152,1	183,6	228,1	315,3	183,9	212,6
Portugal	284,7	358,8	201,7	186,1	149,8	236,2	24,3	20,7	28,4	34,4	35,9	51,3	34,1
Reino Unido	2 233,7	2 888,1	2 948,7	3 612,8	3 603,0	3 057,3	52,0	214,3	181,3	208,2	124,3	311,5	207,9
Suecia	1 020,0	1 065,2	1 150,9	1 264,6	1 449,1	1 190,0	130,1	59,5	44,0	43,3	78,3	68,3	58,7
Suiza	714,5	694,8	708,4	768,6	821,9	741,6	101,9	25,9	31,3	29,5	34,2	34,1	31,0
Total países del CAD	44 032,1	44 234,3	43 489,0	49 885,3	63 157,6	48 923,4	53,9	4 649,0	3 553,4	3 829,2	4 385,5	4 649,0	4 205,5

Cuadro 1.2: Ayuda bilateral a la educación suministrada por los países del CAD: compromisos en beneficio de la educación y la educación básica, en porcentaje del ingreso nacional bruto

Países	Compromisos de la AOD en beneficio de la educación en porcentaje del INB						Compromisos de la AOD en beneficio de la educación básica en porcentaje del INB					
	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003
Alemania	0,035	0,030	0,031	0,035	0,041	0,034	0,004	0,003	0,002	0,004	0,004	0,003
Australia	0,037	0,037	0,022	0,016	0,015	0,025	0,006	0,009	0,009	0,007	0,007	0,007
Austria	0,061	0,030	0,031	0,034	0,030	0,037	0,002	0,001	0,000	0,001	0,001	0,001
Bélgica	0,024	0,028	0,028	0,036	0,033	0,030	0,001	0,002	0,003	0,003	0,002	0,002
Canadá	0,015	0,020	0,017	0,029	0,037	0,024	0,002	0,002	0,006	0,010	0,015	0,007
Dinamarca	0,006	0,048	0,012	0,044	0,018	0,026	0,000	0,029	0,004	0,013	0,006	0,010
España	0,013	0,026	0,024	0,023	0,019	0,021	0,002	0,002	0,003	0,004	0,004	0,003
Estados Unidos	0,004	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
Finlandia	0,015	0,015	0,020	0,026	0,026	0,021	0,000	0,000	0,004	0,005	0,002	0,003
Francia	0,104	0,059	0,059	0,064	0,072	0,071	0,001	0,009	0,011	0,011	0,012	0,009
Grecia	0,004	0,005	0,007	0,006	0,047	0,015	...	0,000	...	...	0,019	...
Irlanda	0,030	0,037	0,043	0,052	0,040	0,041	...	...	...	...	...	...
Italia	0,003	0,002	0,006	0,005	0,002	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Japón	0,026	0,015	0,019	0,023	0,023	0,021	0,001	0,001	0,002	0,002	0,001	0,002
Luxemburgo	0,092	0,127	...	...	...	...	0,016	0,044	...	...	...	...
Noruega	0,077	0,029	0,045	0,065	0,060	0,055	0,048	0,009	0,009	0,032	0,032	0,026
Nueva Zelandia	0,071	0,060	0,064	0,048	0,042	0,056	0,004	0,003	0,005	0,005	0,005	0,004
Países Bajos	0,038	0,044	0,054	0,077	0,045	0,052	0,018	0,026	0,043	0,052	0,031	0,034
Portugal	0,019	0,024	0,029	0,030	0,043	0,029	0,000	0,003	0,003	0,004	0,003	0,003
Reino Unido	0,015	0,012	0,014	0,008	0,019	0,014	0,005	0,005	0,005	0,004	0,013	0,006
Suecia	0,029	0,020	0,019	0,033	0,028	0,026	0,014	0,012	0,003	0,007	0,009	0,009
Suiza	0,009	0,011	0,010	0,012	0,012	0,011	0,003	0,003	0,003	0,004	0,004	0,003
Total países del CAD	0,020	0,015	0,016	0,018	0,018	0,017	0,002	0,003	0,004	0,004	0,005	0,004

Notas:

■ El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

■ La ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje del INB excluye las contribuciones de los donantes bilaterales a las instituciones multilaterales, pero esas contribuciones se incluyen en la AOD total en porcentaje del INB que figura en el Gráfico 4.16. Por lo tanto, los datos no son comparables.

■ La ayuda a la educación básica en porcentaje del INB excluye la parte de los fondos contabilizados en la categoría "Educación, nivel no especificado" que se asigna a la educación básica.

■ Los totales no comprenden los países sobre los que no se dispone de datos.

Fuentes: Datos extraídos del Cuadro 4 del Anexo Estadístico de OCDE/CAD (2005).

Ayuda total a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)							Educación – Nivel no especificado (en millones de dólares constantes de 2002)						Países
1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003		
75,2	64,4	46,2	72,8	71,5	66,0	30,6	33,2	30,4	45,5	25,5	33,0	Alemania	
21,7	31,8	32,2	26,7	26,1	27,7	2,8	4,2	8,2	7,2	10,0	6,5	Australia	
3,1	1,8	0,6	1,2	2,8	1,9	1,8	3,8	3,4	3,6	2,3	3,0	Austria	
2,1	4,3	7,8	7,5	5,1	5,4	13,0	14,4	10,8	11,7	17,7	13,5	Bélgica	
9,9	15,5	43,8	68,8	112,2	50,0	25,9	40,8	16,2	53,9	89,6	45,3	Canadá	
0,7	47,3	6,6	22,6	9,5	17,3	3,2	11,6	2,7	51,1	16,4	17,0	Dinamarca	
14,5	11,9	17,3	25,4	23,7	18,5	18,3	98,7	68,1	36,3	19,0	48,1	España	
126,8	196,1	207,5	218,2	221,2	194,0	29,1	...	3,4	13,3	6,1	13,0	Estados Unidos	
0,4	0,5	5,7	6,9	2,6	3,2	15,1	13,1	18,0	22,4	22,5	18,2	Finlandia	
12,0	119,7	152,6	161,1	172,2	123,5	658,6	49,3	186,4	29,4	44,1	193,5	Francia	
...	0,0	...	...	26,4	...	1,6	1,4	3,3	3,5	9,7	3,9	Grecia
...	...	...	...	...	...	24,2	33,5	41,3	51,8	41,5	38,5	Irlanda
0,3	0,3	0,1	0,3	0,1	0,2	24,4	8,6	40,7	48,6	7,2	25,9	Italia	
45,3	37,3	76,7	101,3	54,9	63,1	764,7	540,8	162,3	107,2	198,6	354,7	Japón	
2,7	7,9	...	...	...	...	7,4	8,6	...	...	...	...	Luxemburgo
85,2	15,7	17,2	60,8	61,5	48,1	23,2	9,6	7,9	21,1	25,7	17,5	Noruega	
1,7	1,6	2,3	2,5	2,8	2,2	0,6	0,4	0,9	1,8	2,2	1,2	Nueva Zelandia	
72,4	108,9	181,3	214,0	124,8	140,3	39,5	48,1	21,2	37,7	22,0	33,7	Países Bajos	
0,1	3,6	3,9	4,6	3,3	3,1	6,6	6,2	10,6	8,6	2,6	6,9	Portugal	
67,1	74,0	72,7	68,4	208,5	98,1	131,8	93,2	121,5	45,2	94,2	97,2	Reino Unido	
29,9	25,8	5,9	17,8	21,9	20,3	13,8	15,3	19,8	40,0	34,5	24,7	Suecia	
8,9	8,2	9,2	12,2	11,9	10,1	11,5	9,2	7,8	5,3	4,7	7,7	Suiza	
579,9	776,7	889,5	1 093,0	1 163,0	893,0	1 847,7	1 043,8	784,9	645,0	696,0	1 002,9	Total países del CAD	

Notas:

- Para algunos donantes los datos representan los desembolsos en determinados años, y para otros donantes representan los compromisos.
- El signo (...) indica que no hay datos disponibles.
- Los totales no comprenden los países sobre los que no se dispone de datos.
- La ayuda a la educación no tiene en cuenta la parte de la ayuda destinada al presupuesto general que el país beneficiario pueda dedicar a la educación.
- La ayuda a la educación básica no tiene en cuenta la parte de la ayuda al presupuesto del sector de educación –catalogada en su mayor parte en el “nivel no especificado”– que pueda asignarse en beneficio de la educación básica.
- Este cuadro integra los datos relativos a Luxemburgo, Irlanda y Grecia que no figuraban en el Cuadro 4.2 del capítulo 4 del presente Informe por no haberse dispuesto de información suficiente. Por lo tanto, los totales correspondientes a los países del CAD que figuran en este cuadro son superiores a los del Cuadro 4.2.

Fuentes: Para el total de la AOD, la ayuda a la educación y la ayuda a la educación básica: Base de datos del CAD de la OCDE. Para los datos de población: Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2002, variante media.

Cuadro 2: AOD de los donantes multilaterales: totales de la AOD, de la ayuda a la educación y de la ayuda a la educación básica (compromisos)

I. Promedios anuales del periodo 1999-2003

Donantes multilaterales	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2002)	Total de la ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2002)	Porcentaje de la educación en el total de la AOD	Total de la ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)	Porcentaje de la educación básica en el total de la ayuda a la educación
Banco de Desarrollo del Caribe	47,9	5,3	19,2	1,0	25,0
BID (Fondo Especial)	391,1	21,0	6,3	6,0	74,6
Comisión Europea	6 695,7	347,1	6,3	128,8	50,8
Fondo Africano de Desarrollo	968,5	90,7	10,4	39,4	73,5
Fondo Asiático de Desarrollo	1 240,7	135,4	12,7	36,9	33,8
Fondo Nórdico de Desarrollo	64,6	2,5	4,1	0,0	0,0
AIF	6 783,6	542,9	8,5	196,9	57,8
PNUD	460,2	11,0	2,7	1,8	46,4
UNICEF	601,8	52,2	11,0	52,2	100,0
OOPS	358,5	179,5	55,5	154,4	90,3
Total	17 612,7	1 387,5	9,3	617,4	62,6

- La proporción de la ayuda a la educación en el total de la AOD se calcula después de haber sustraído de ese total la ayuda multisectorial/transversal, la ayuda general a programas y la ayuda en forma de productos.
- La proporción de los distintos niveles de educación en la ayuda total a la educación se calcula después de haber sustraído de esa ayuda total la cantidad correspondiente al “nivel no especificado”.

Fuentes:

Los datos relativos al FAD africano, el FAD asiático, la AIF, el Fondo especial del BID y el PNUD se han extraído del Cuadro 2 de la base de datos del CRS. Los datos relativos al Banco de Desarrollo del Caribe, la Comisión Europea, el UNICEF, el OOPS y el Fondo Nórdico de Desarrollo se han extraído del Cuadro 5 de la base de datos del CAD.

Cuadro 2 (continuación)

II. Datos por año

Donantes multilaterales	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2002)					Total de la AOD para la educación (en millones de dólares constantes de 2002)				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Banco de Desarrollo del Caribe	38,2	58,2	...	...	47,4	4,5	7,4	...	...	4,0
BID (Fondo Especial)	242,2	341,9	473,3	400,4	497,7	9,0	0,0	34,1	30,0	31,8
Comisión Europea	...	7 748,4	6 067,2	5 938,6	7 028,6	...	420,1	235,4	253,9	478,8
Fondo Africano de Desarrollo	511,9	858,7	1 274,4	885,1	1 312,2	69,6	45,7	67,6	81,5	189,2
Fondo Asiático de Desarrollo	120,0	1 006,7	1 401,3	1 039,6	1 635,8	131,8	80,7	35,2	238,8	190,3
Fondo Nórdico de Desarrollo	40,5	40,2	82,2	71,7	88,5	0,3	0,0	6,3	5,8	0,0
AIF	426,4	5 927,0	7 194,7	8 108,4	7 261,7	641,0	398,4	545,1	605,5	524,6
PNUD	460,2	...	...	...	...	11,0	...	...	...	...
UNICEF	601,3	600,4	612,2	571,4	623,9	45,5	53,4	57,2	47,8	57,0
OOPS	302,3	311,4	363,5	392,2	423,2	172,3	177,0	176,3	183,1	188,8
Total	743,1	16 893,0	17 468,6	17 407,4	18 919,0	1 085,0	1 182,9	1 157,2	1 446,4	1 664,6

Donantes multilaterales	Total de la AOD para la educación (en %)					Proporción de la "Educación, nivel no especificado" en la ayuda a la educación				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Banco de Desarrollo del Caribe	8,9	27,7	...	...	12,5	0,0	0,0	...	...	87,8
BID (Fondo Especial)	4,5	0,0	9,1	8,4	7,3	100,0	...	70,0	0,0	100,0
Comisión Europea	..	6,3	5,1	4,9	8,5	...	25,4	46,8	20,4	22,0
Fondo Africano de Desarrollo	8,0	5,5	6,2	10,4	14,8	78,5	64,3	78,2	19,0	17,6
Fondo Asiático de Desarrollo	5,8	9,0	2,9	25,2	13,0	0,0	38,0	0,0	24,6	21,5
Fondo Nórdico de Desarrollo	0,8	0,0	7,7	9,0	0,0	100,0	...	0,0	100,0	...
AIF	3,1	7,2	8,0	7,8	7,4	53,6	63,1	59,7	2,5	14,5
PNUD	2,7	...	...	...	...	65,7	...	...	...	...
UNICEF	8,5	11,3	12,1	11,1	12,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OOPS	4,4	64,3	53,7	51,2	48,6	3,1	5,4	6,2	4,7	4,5
Total	4,3	7,9	7,7	9,2	9,9	38,7	36,2	45,2	10,7	18,0

Notas:

- El signo (...) indica que no hay datos disponibles.
- La proporción de la ayuda a la educación en el total de la AOD se calcula después de haber sustraído de ese total la ayuda multisectorial/transversal, la ayuda general a programas y la ayuda en forma de productos.
- La proporción de los distintos niveles de educación en la ayuda total a la educación se calcula después de haber sustraído de esa ayuda total la cantidad correspondiente al "nivel no especificado".
- Los totales no comprenden los donantes sobre los que no se dispone de datos.

Fuentes:

Los datos relativos al FAD africano, el FAD asiático, la AIF, el Fondo especial del BID y el PNUD se han extraído del Cuadro 2 de la base de datos del CRS. Los datos relativos al Banco de Desarrollo del Caribe, la Comisión Europea, el UNICEF, el OOPS y el Fondo Nórdico de Desarrollo se han extraído del Cuadro 5 de la base de datos del CAD.

Educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)					Enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2002)					Enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2002)				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
0,0	3,1	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	0,0	4,5	4,3	...	...	0,5
0,0	...	0,0	30,0	0,0	0,0	...	0,0	0,0	0,0	0,0	...	10,2	0,0	0,0
...	277,0	32,3	20,6	185,4	...	21,9	15,3	84,3	54,0	...	14,5	77,7	97,3	133,9
15,0	16,3	12,7	66,0	86,9	0,0	0,0	0,0	0,0	38,2	0,0	0,0	2,0	0,0	31,0
0,0	0,0	14,3	100,4	69,8	125,7	50,0	20,8	14,0	28,1	6,1	0,0	0,0	65,8	51,5
0,0	...	0,0	0,0	...	0,0	...	6,3	0,0	...	0,0	...	0,0	0,0	...
182,3	59,6	219,5	143,6	379,7	67,7	22,5	0,0	376,9	33,3	47,7	64,7	0,0	70,0	35,6
1,8	...	...	...	...	1,5	...	...	...	...	0,6	...	...	...	...
45,5	53,4	57,2	47,7	56,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...	0,0	0,1	0,1
149,0	150,2	149,1	159,4	164,3	1,1	1,5	1,3	1,6	1,4	16,9	15,7	14,9	13,6	14,6
393,6	559,7	485,0	567,6	943,0	195,9	96,0	43,8	476,7	155,1	75,7	99,2	104,8	246,7	267,2

Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación					Porcentaje de la enseñanza secundaria en la ayuda total a la educación					Porcentaje de la enseñanza postsecundaria en la ayuda total a la educación				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
0,0	41,8	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	0,0	100,0	58,2	...	...	100,0
0,0	...	0,0	100,0	0,0	0,0	...	0,0	0,0	0,0	0,0	...	100,0	0,0	0,0
...	88,4	25,8	10,2	49,7	...	7,0	12,2	41,7	14,5	...	4,6	62,0	48,1	35,9
100,0	100,0	86,5	100,0	55,7	0,0	0,0	0,0	0,0	24,5	0,0	0,0	13,5	0,0	19,8
0,0	0,0	40,7	55,7	46,7	95,4	100,0	59,3	7,8	18,8	4,6	0,0	0,0	36,5	34,5
0,0	...	0,0	0,0	...	0,0	...	100,0	0,0	...	0,0	...	0,0	0,0	...
61,2	40,6	100,0	24,3	84,6	22,7	15,3	0,0	63,8	7,4	16,0	44,1	0,0	11,9	7,9
46,4	...	...	...	...	39,0	...	...	...	...	14,6	...	...	...	...
100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
89,2	89,7	90,2	91,3	91,1	0,6	0,9	0,8	0,9	0,8	10,1	9,4	9,0	7,8	8,1
59,2	74,1	76,5	44,0	69,1	29,5	12,7	6,9	36,9	11,4	11,4	13,1	16,5	19,1	19,6

Cuadro 3: Totales de la ayuda a la educación, por país beneficiario y habitante; y totales de la ayuda a la educación básica, por país beneficiario y niño en edad de cursar primaria

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación por habitante (en dólares)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares)
	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003
África Subsahariana														
Angola	11,3	11,9	15,2	22,4	15,9	15,3	1,2	1,9	2,6	8,9	12,2	4,8	6,1	4,2
Benin	17,5	17,2	21,4	20,8	34,2	22,2	3,4	8,6	6,2	7,1	8,3	18,2	9,7	6,9
Botsswana	2,5	1,0	0,6	0,6	1,1	1,2	0,7	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2
Burkina Faso	29,5	15,7	20,6	38,6	23,4	25,6	2,1	16,4	4,3	8,4	28,4	9,8	13,4	6,8
Burundi	2,1	1,2	1,5	2,5	2,7	2,0	0,3	0,0	0,1	0,0	1,0	0,3	0,3	0,2
Cabo Verde	14,3	10,1	8,9	17,6	30,2	16,2	36,1	2,3	0,1	0,8	0,3	0,6	0,8	12,1
Camérún	51,9	50,4	63,5	34,4	78,4	55,7	3,6	8,2	0,7	8,5	8,6	12,1	7,6	2,5
Chad	6,0	6,1	4,6	7,5	5,2	5,9	0,7	1,9	2,1	0,8	3,2	0,7	1,7	1,5
Comoras	4,0	4,5	4,7	5,2	5,1	4,7	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Congo	11,5	12,2	12,3	17,1	14,7	13,6	3,8	0,0	0,0	1,1	0,2	0,4	0,3	0,5
Côte d'Ivoire	34,8	31,6	22,2	28,1	25,2	28,4	1,8	11,9	3,6	2,4	2,0	1,3	4,2	1,9
Eritrea	6,0	41,5	4,4	3,7	11,0	13,3	3,5	0,3	34,9	0,7	0,0	0,2	7,2	17,1
Etiopía	27,2	48,3	28,1	39,8	84,7	45,6	0,7	13,3	17,7	12,5	13,3	20,1	15,4	1,3
Gabón	16,4	17,4	16,7	16,4	17,2	16,8	13,1	3,3	1,7	1,6	1,4	1,4	1,9	9,6
Gambia	1,5	1,3	0,8	0,7	0,8	1,0	0,8	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1	0,2
Ghana	90,4	15,7	13,7	11,1	81,3	42,4	2,1	73,9	7,7	7,6	7,3	56,0	30,5	7,7
Guinea	21,5	20,1	11,3	26,2	20,2	19,8	2,4	13,3	5,6	6,0	19,0	13,1	11,4	8,5
Guinea-Bissau	4,3	3,9	1,9	3,2	3,2	3,3	2,4	2,0	0,1	0,3	0,2	0,2	0,6	2,9
Guinea Ecuatorial	5,7	6,8	5,1	5,0	5,8	5,7	12,1	1,9	1,7	0,6	2,3	0,6	1,4	26,6
Kenya	13,7	35,0	19,7	9,1	37,7	23,0	0,7	7,1	26,3	0,3	4,4	22,9	12,2	1,6
Lesotho	0,6	4,6	6,9	2,1	3,5	3,5	2,0	0,2	1,6	0,7	1,1	1,9	1,1	2,7
Liberia	0,9	1,3	0,6	0,9	0,5	0,8	0,3	0,2	0,8	0,0	0,1	0,1	0,3	0,6
Madagascar	17,1	20,0	15,2	17,1	29,5	19,8	1,2	0,0	0,1	0,0	0,1	9,3	1,9	0,0
Malawi	12,8	142,0	15,8	36,3	26,1	46,6	4,0	0,4	102,1	11,7	33,5	8,0	31,1	19,3
Malí	24,9	24,6	36,7	83,5	43,7	42,7	3,4	14,6	10,6	29,0	47,1	10,9	22,4	11,7
Mauricio	7,9	9,4	9,1	9,7	10,5	9,3	7,8	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1
Mozambique	30,1	59,5	48,2	88,9	64,0	58,1	3,2	11,5	32,5	24,6	26,0	23,6	23,6	9,2
Namibia	10,3	24,4	13,3	10,1	16,8	14,9	7,8	5,1	16,2	10,9	6,7	13,6	10,5	26,3
Niger	5,0	7,2	9,9	10,0	21,0	10,6	0,9	0,4	3,7	2,6	6,4	17,0	6,0	1,7
Nigeria	10,4	22,7	15,2	11,7	15,2	15,0	0,1	3,2	13,6	8,5	0,3	1,0	5,3	0,3
República Centroafricana	4,9	5,9	5,3	11,5	5,7	6,7	1,8	0,1	0,5	0,0	5,7	0,1	1,2	2,5
R.D. del Congo	7,6	9,2	9,6	17,3	17,8	12,3	0,2	0,6	0,6	0,3	1,1	2,4	1,0	0,1
R.U. de Tanzania	17,7	19,8	46,0	154,5	78,2	63,2	13,3	10,2	4,0	27,8	130,2	12,4	36,9	54,0
Rwanda	13,7	12,5	32,0	11,1	9,5	15,7	2,0	2,9	3,2	0,6	1,3	2,5	2,1	1,6
Santo Tomé y Príncipe	1,9	3,2	2,6	3,4	3,7	2,9	19,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,3	
Senegal	28,0	42,9	37,4	91,6	69,7	53,9	5,5	0,8	9,3	4,9	45,6	13,8	14,9	9,5
Seychelles	0,6	1,6	0,7	0,6	0,7	0,8	10,6	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	0,9	1,2	6,1	2,2	3,1	2,7	0,6	0,1	0,5	3,7	1,5	1,7	1,5	1,9
Somalia	5,7	0,7	14,0	2,9	2,4	5,1	0,6	0,1	0,0	0,1	2,4	0,7	0,7	...
Sudáfrica	54,2	69,5	106,4	50,3	74,0	70,9	1,6	27,0	32,5	57,8	17,8	37,7	34,6	4,8
Swazilandia	1,5	0,5	0,1	0,3	0,4	0,6	0,5	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4
Togo	8,9	7,4	8,2	6,6	16,3	9,5	0,4	1,4	0,1	0,4	0,1	5,9	1,6	0,1
Uganda	33,1	55,3	61,8	40,4	45,3	47,2	1,3	28,4	11,3	45,4	23,6	29,7	27,7	3,9
Zambia	54,9	11,3	23,5	64,7	124,2	55,7	5,2	42,6	4,7	16,6	29,8	1,4	19,0	11,5
Zimbabwe	8,5	11,5	6,4	8,1	5,2	7,9	0,6	0,3	1,2	0,3	2,7	0,7	1,0	0,4
América del Norte y Europa Occidental														
Malta	0,4	0,3	0,5	1,3	0,1	0,5	1,3	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe														
Anguila	4,3	0,3	0,0	0,6	0,1	1,0	92,8	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Antigua y Barbuda	2,0	0,0	0,6	0,0	0,6	0,7	9,2	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	10,0	9,3	9,9	11,7	13,6	10,9	0,3	0,3	0,1	0,1	0,5	0,3	0,3	0,1
Barbados	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,2	...	...	...	...	...	...	0,0
Belice	0,1	1,4	0,0	0,1	0,3	0,4	1,5	0,0	1,0	0,0	0,0	0,1	0,2	6,6
Bolivia	30,2	29,2	24,3	23,3	25,7	26,5	3,1	21,7	22,0	14,7	13,6	11,9	16,8	13,8
Brasil	24,0	27,8	29,3	22,8	38,2	28,4	0,2	3,7	2,9	1,5	1,0	1,9	2,2	0,2
Chile	11,7	9,5	7,0	5,7	10,1	8,8	0,6	0,4	0,4	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1
Colombia	26,3	16,2	17,1	17,7	23,7	20,2	0,5	4,5	0,5	0,5	1,0	1,5	1,6	0,4
Costa Rica	2,7	2,2	13,2	1,8	3,0	4,6	1,1	0,3	0,0	0,1	0,4	0,0	0,2	0,4
Cuba	3,8	6,4	7,3	5,3	5,9	5,7	0,5	0,0	0,0	1,7	0,7	0,9	0,7	0,6

Cuadro 3 (continuación)

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación por habitante (en dólares)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares)
	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003
Dominica	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,2	3,0	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	7,2	5,8	9,7	22,3	13,6	11,7	0,9	0,9	0,2	1,9	1,3	1,8	1,2	0,6
El Salvador	14,6	8,5	12,8	13,5	7,8	11,5	1,8	6,1	4,2	8,7	9,8	4,3	6,6	8,4
Granada	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	26,7	17,9	21,0	21,6	16,7	20,8	1,8	18,0	7,9	6,6	10,3	9,4	10,4	5,7
Guyana	5,9	0,6	0,5	0,7	25,2	6,6	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0	23,5	4,7	0,0
Haití	10,0	19,6	13,7	16,3	11,1	14,1	1,7	4,2	10,4	8,7	11,2	5,3	8,0	6,8
Honduras	26,9	8,2	12,2	26,7	26,1	20,0	3,0	3,2	4,7	4,9	11,4	8,2	6,5	5,7
Islas Turcos y Caicos	2,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,5	28,3	2,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,5	...
Jamaica	9,4	13,8	3,1	3,8	5,3	7,1	2,7	8,4	13,3	2,8	3,6	4,6	6,6	21,3
México	11,2	11,4	12,9	16,0	23,3	15,0	0,1	0,8	0,9	0,8	0,7	0,0	0,6	0,1
Montserrat	0,0	0,5	0,3	0,6	0,0	0,3	79,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,1	...
Nicaragua	23,5	33,2	16,4	12,6	15,4	20,2	3,9	10,2	25,1	4,6	2,2	5,9	9,6	13,0
Panamá	14,7	3,3	1,5	2,9	6,5	5,8	1,9	0,2	1,0	0,1	0,2	0,0	0,3	1,1
Paraguay	2,7	2,9	2,8	2,6	6,5	3,5	0,6	0,9	1,1	0,7	1,0	1,8	1,1	1,1
Perú	18,9	18,7	18,8	15,5	29,0	20,2	0,8	6,3	2,2	3,9	4,9	7,8	5,0	1,2
República Dominicana	4,2	6,6	12,2	9,9	5,5	7,7	0,9	1,7	0,2	8,9	6,5	1,4	3,7	3,9
San Kitts y Nevis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	...	...	...	...	...	...	...
S. Vicente/Granadinas	0,0	1,0	0,0	0,0	0,1	0,2	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Santa Lucía	0,6	0,1	0,2	0,2	0,6	0,3	2,3	0,4	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	4,8
Suriname	0,7	0,8	0,7	2,6	1,3	1,2	2,8	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,4	9,5
Trinidad y Tobago	0,3	0,3	0,5	0,2	0,7	0,4	0,3	...	...	...	...	...	...	0,0
Uruguay	2,6	3,1	2,2	1,5	2,0	2,2	0,7	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	0,1	0,4
Venezuela	5,4	22,1	5,6	13,5	6,1	10,6	0,4	0,0	0,5	0,0	0,3	0,3	0,2	0,1
Asia Central														
Armenia	6,1	6,0	5,8	1,5	6,1	5,1	1,6	0,0	0,1	0,0	0,0	1,4	0,3	0,1
Azerbaiján	1,2	2,2	1,7	1,1	3,4	1,9	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Georgia	11,2	8,2	6,7	1,7	16,7	8,9	1,7	0,1	0,6	0,0	0,0	0,8	0,3	0,5
Kazajstán	19,7	6,1	5,5	0,7	6,0	7,6	0,5	0,0	2,8	2,5	0,0	0,1	1,1	1,1
Kirguistán	1,7	2,5	7,5	0,6	5,1	3,5	0,7	0,0	0,2	4,6	0,1	0,1	1,0	2,7
Mongolia	11,7	15,1	14,5	11,7	30,8	16,7	6,6	7,4	6,6	6,2	7,3	8,1	7,1	28,0
Uzbekistán	14,1	5,5	59,3	5,1	17,0	20,2	0,8	0,0	1,2	2,1	0,0	0,1	0,7	0,3
Tayikistán	5,0	2,4	2,6	1,2	3,0	2,8	0,5	0,0	2,1	2,1	0,2	0,2	0,9	1,7
Turkmenistán	4,9	0,6	1,1	0,2	0,5	1,5	0,3	0,0	0,4	0,8	0,0	0,0	0,2	0,8
Asia Meridional y Occidental														
Afganistán	5,1	3,9	4,7	23,8	25,3	12,5	0,5	0,4	0,3	0,2	4,6	16,4	4,4	0,4
Bangladesh	42,8	55,2	32,6	34,3	109,1	54,8	0,4	32,2	38,9	16,5	10,4	91,6	37,9	1,4
Bhután	4,2	3,2	0,8	5,3	17,3	6,2	2,8	0,0	0,1	0,0	0,1	3,5	0,7	...
India	76,8	54,8	225,5	25,9	60,4	88,7	0,1	58,0	26,4	201,3	6,4	17,2	61,9	0,6
Irán, República Islámica del	62,7	45,1	40,4	7,5	42,6	39,7	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maldivas	0,1	1,5	0,0	4,5	1,1	1,4	4,7	0,0	0,0	0,0	4,4	0,2	0,9	19,2
Nepal	41,6	14,7	11,0	5,8	20,2	18,7	0,8	34,9	7,7	7,0	0,6	8,3	11,7	4,0
Pakistán	6,6	14,5	10,6	38,7	49,1	23,9	0,2	0,6	2,5	2,3	29,2	36,5	14,2	0,4
Sri Lanka	18,0	3,1	6,8	7,2	14,3	9,9	0,5	10,6	0,2	1,8	1,1	0,5	2,9	2,1
Asia Oriental y el Pacífico														
Camboya	17,3	12,1	15,0	29,9	18,0	18,5	1,4	8,5	1,8	0,5	4,6	2,4	3,6	1,7
China	83,2	84,0	136,0	319,9	741,9	273,0	0,2	20,0	1,1	0,4	2,8	86,1	22,1	0,1
Estados Fed. de Micronesia	1,0	0,0	0,0	0,2	1,1	0,5	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,1	0,7
Fiji	4,1	2,2	0,7	3,5	17,5	5,6	6,7	0,0	0,6	0,3	3,3	0,7	1,0	9,9
Filipinas	94,9	15,2	13,5	31,0	28,9	36,7	0,5	11,7	0,2	3,2	1,0	9,1	5,0	0,4
Indonesia	131,0	91,2	125,5	67,3	73,7	97,7	0,5	18,2	40,1	68,5	31,7	14,6	34,6	1,5
Islas Cook	0,1	0,0	0,0	1,1	1,1	0,5	25,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	...
Islas Marshall	0,5	0,0	0,0	0,2	1,0	0,3	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	...
Islas Salomón	4,1	2,5	0,7	0,6	3,6	2,3	5,1	0,0	0,1	0,1	0,0	2,3	0,5	0,7
Kiribati	2,2	6,2	1,9	2,0	1,4	2,7	32,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	...
Malasia	289,8	5,3	3,0	11,0	21,2	66,1	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Myanmar	1,2	0,7	2,4	4,3	10,2	3,8	0,1	0,5	0,2	1,2	0,0	4,3	1,3	0,1
Nauru	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	...	...	...	...	...	...	...
Niue	0,4	0,0	0,0	0,5	0,4	0,3	128,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...

Cuadro 3 (continuación)

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación por habitante (en dólares)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2002)						Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares)
	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio anual 1999-2003	Promedio anual 1999-2003
Palau	0,4	0,0	0,2	0,2	1,0	0,4	17,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,1	...
Papua Nueva Guinea	41,9	76,7	13,2	3,6	57,9	38,7	7,1	31,1	41,8	5,9	0,5	46,1	25,1	24,2
República de Corea	35,2	0,0	0,0	0,0	0,0	7,0	0,2	...	...	...	...	...	...	0,0
R.D.P. Lao	9,1	23,9	12,1	22,4	13,8	16,2	3,0	0,6	0,8	0,6	14,2	4,0	4,0	5,4
R.P.D. de Corea	0,8	0,9	0,7	0,8	1,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Samoa	2,3	1,4	0,1	4,6	1,9	2,1	11,8	1,4	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	...
Tailandia	17,7	9,8	12,4	4,7	36,1	16,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Timor-Leste	2,3	7,2	10,1	10,6	10,7	8,2	11,1	0,9	0,7	0,2	0,3	5,4	1,5	3,1
Tokelau	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1	55,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Tonga	1,7	0,9	0,2	1,5	2,6	1,4	13,3	0,0	0,4	0,0	0,0	0,4	0,1	...
Tuvalu	0,5	0,8	0,0	1,0	0,5	0,6	54,8	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	5,6	4,0	1,6	3,3	7,6	4,4	21,8	0,0	0,0	0,2	0,0	0,5	0,1	1,5
Viet Nam	46,5	56,5	47,9	39,0	118,1	61,6	0,8	0,1	14,1	4,4	15,8	65,6	20,0	1,0
Estados Árabes														
Arabia Saudita	1,0	0,9	1,0	0,7	2,9	1,3	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	67,0	64,7	66,5	72,0	96,1	73,3	2,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,3	0,1	0,0
Bahrein	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	18,6	12,7	12,9	14,9	19,7	15,8	23,3	4,9	0,0	0,0	2,5	6,8	2,9	17,5
Egipto	94,1	80,8	119,9	97,6	84,5	95,4	1,4	14,8	40,4	23,1	87,7	56,4	44,5	5,1
Iraq	3,5	4,7	4,9	1,9	7,5	4,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,1	0,0
Jamahiriya Árabe Libia	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	16,8	13,3	44,7	5,3	19,1	19,8	3,8	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,6	1,0
Libano	20,5	23,9	25,3	19,2	27,2	23,2	6,6	1,1	0,0	0,7	0,1	0,4	0,4	1,0
Marruecos	124,4	137,2	159,9	168,6	193,3	156,7	5,3	3,5	3,5	3,5	6,7	4,6	4,4	1,1
Mauritania	10,8	10,5	10,7	9,4	11,1	10,5	3,8	0,1	1,8	0,2	1,8	0,4	0,8	2,2
Omán	0,1	0,4	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	...	...	...	...	...	...	0,0
República Árabe Siria	16,5	17,3	18,6	12,9	25,4	18,1	1,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,8	0,2	0,0
Sudán	8,1	8,4	12,2	5,7	11,1	9,1	0,3	0,4	0,8	4,3	1,2	3,5	2,0	0,3
T.A. Palestinos	38,9	46,7	26,3	35,1	41,4	37,7	11,4	22,5	18,5	7,9	3,7	20,1	14,5	35,6
Túnez	40,4	67,0	48,1	44,2	85,9	57,1	5,9	0,0	0,2	0,2	1,7	0,2	0,5	0,5
Yemen	4,1	14,5	25,0	8,6	21,6	14,7	0,8	0,5	11,1	19,9	5,1	17,3	10,8	2,7
Europa Central y Oriental														
Albania	9,3	14,0	13,1	6,0	66,4	21,7	6,9	0,1	2,8	2,4	0,4	24,7	6,1	5,6
Bosnia y Herzegovina	15,3	14,3	27,0	16,9	19,0	18,5	4,6	1,0	2,1	2,2	11,3	0,2	3,4	21,8
Croacia	14,3	12,7	11,0	1,8	9,1	9,8	2,2	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,4	2,3
Eslovenia	3,9	3,9	3,8	0,6	2,7	3,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
la ex RY de Macedonia	6,1	13,2	18,6	3,3	16,4	11,5	5,7	0,5	5,7	3,0	0,7	0,6	2,1	20,0
República de Moldova	1,7	2,0	2,5	2,4	4,4	2,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	...
Serbia y Montenegro	22,8	32,3	34,3	19,6	27,0	27,2	2,6	0,0	0,8	3,4	5,0	0,9	2,0	...
Turquía	68,6	55,3	56,5	22,1	71,7	54,8	0,8	0,4	2,2	1,6	1,3	1,3	1,3	0,2
Otros beneficiarios ¹	2,5	0,2	1,9	0,3	7,5	2,5	3,6	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	...
Total	2 776,1	2 498,0	2 643,3	2 628,2	3 979,7	2 907,5	0,6	698,5	746,2	793,9	849,9	1 016,7	821,0	1,4
Total de los "países no especificados"²	333,8	387,5	345,6	519,6	398,3	...	...	56,5	79,3	81,8	84,3	93,7	...	...

Notas:

■ El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

■ Los totales no comprenden los países sobre los que no se dispone de datos.

1. Se trata de Gibraltar, las Marianas Septentrionales, Mayotte, Nueva Caledonia, Polinesia Francesa, Santa Elena y Wallis y Futuna, que figuran en la base de datos del CAD.

2. La ayuda correspondiente a los "países no especificados" comprende la ayuda asignada a los países menos adelantados en general y las regiones sin especificación de países, así como a determinadas zonas (por ejemplo, las Antillas o los países de la ex Yugoslavia).

Fuentes:

Compromisos de ayuda a la educación básica de todos los países del CAD: CRS, Cuadro 2.

Datos relativos a la población: Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2002, variante media.

Glosario

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida diaria. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades. Véase una exposición detallada de esta cuestión en el Capítulo 6.

Alfabetización/analfabetismo funcional. Está funcionalmente alfabetizada o es analfabeta funcional la persona que, respectivamente, es capaz o incapaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad (definición adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1978 y utilizada todavía hoy).

Alfabetización familiar (programas de). Programas educativos organizados que pueden revestir distintas modalidades y en los que la madre –o un miembro de la familia– aprende al mismo tiempo que el niño. Esta expresión va asociada o sustituye a la de **programas de alfabetización intergeneracional**.

Alfabetización inicial (programas de). Programas que ofrecen un primer conjunto de posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y adultos que carecen de competencias básicas. Desde el punto de vista programático se pueden definir en función de las horas lectivas o los contenidos del aprendizaje, o como un primer conjunto de competencias que se estiman indispensables para proseguir la alfabetización.

Alfabetización intergeneracional (programas de). Enfoque de los programas de alfabetización comparable a la alfabetización familiar, que ofrece por regla general posibilidades de aprendizaje a las madres. Al igual que la alfabetización familiar, la alfabetización intergeneracional concede más atención a las actividades que, en el hogar o en determinados centros, apuntan a sensibilizar a los niños pequeños a la escritura y prepararlos para la lectura. Este enfoque destaca también la importancia que reviste el entorno ofrecido a los niños en el hogar para el futuro éxito de su aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

Alfabetizado/Analfabeto. Tal como se utiliza en el Anexo Estadístico, estos términos designan a una persona capaz/incapaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida diaria (según la definición dada por la UNESCO en 1958).

Alfabetizador. Instructor o animador en un programa o campaña de alfabetización de adultos.

Analfabeto. Véase “alfabetizado/analfabeto”.

Alumno. Niño matriculado en la enseñanza preescolar o primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza superiores se les designa a menudo con el término “estudiantes”.

Ámbitos de estudios de la enseñanza superior.

Agricultura: agricultura, silvicultura, pesca y ciencias veterinarias.

Ciencias: Ciencias de la vida y ciencias físicas, matemáticas, estadística e informática.

Ciencias sociales, comercio y derecho: Ciencias sociales y ciencias de la conducta, periodismo e información, comercio y administración, y derecho.

Educación: formación de docentes y ciencias de la educación.

Humanidades y artes: humanidades, religión y teología, bellas artes y artes aplicadas.

Ingeniería, industria y construcción: Ingeniería y técnicas conexas, industrias de fabricación y transformación, arquitectura y construcción.

Salud y protección social: Medicina y servicios sanitarios, y servicios sociales.

Servicios: Servicios a las personas, transportes, protección del medio ambiente y seguridad.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Concepción del aprendizaje como proceso permanente a lo largo de toda la vida para satisfacer las necesidades educativas de la persona. Esta expresión se utiliza ampliamente en el ámbito de la alfabetización de adultos para designar los procesos de aprendizaje de modalidades y múltiples niveles. Véanse también las expresiones “educación de adultos” y “educación permanente”.

Aprovechamiento escolar. Resultados obtenidos en tests o exámenes normalizados que miden los conocimientos o competencias en una materia específica. Esta expresión se utiliza a veces como indicación de la calidad de la educación en un sistema educativo, o para efectuar comparaciones entre varios centros docentes.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y deliberado de actividades de aprendizaje en un centro de educación formal (enseñanza preescolar o nivel 0 de la CINE), o en el marco de un programa de desarrollo no formal destinado la infancia. Normalmente, los programas de AEPI están concebidos para niños de tres años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, duran un mínimo de cien días al año a razón de dos horas diarias por lo menos.

Campaña de alfabetización. Actividad organizada en general por un gobierno para promover la importancia de la adquisición de la alfabetización básica. Las campañas de alfabetización pueden ofrecer posibilidades de alfabetización a corto plazo con tutores benévotos, formados o titulares y pueden estar vinculadas a otras ofertas de educación formal o no formal para garantizar la perdurabilidad del aprendizaje.

Clasificación Internacional Normalizada de la

Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 (CINE 97).

Coefficiente de Gini. Utilizado corrientemente para medir la desigualdad, este coeficiente varía del valor 0, correspondiente a una igualdad completa, al valor 1, correspondiente a una desigualdad total (una persona acapara todos los ingresos o el consumo y las demás no disponen de nada).

Competencias básicas. Esta expresión suele designar determinadas competencias mínimas en lectura, escritura y cálculo (utilización de los números). Se suele utilizar como sinónimo de la expresión “necesidades educativas básicas”.

Competencias básicas adquiridas por tradición oral.

Transmisión oral de conocimientos de una generación a otra. Esta noción proviene de la etnografía y la antropología.

Competencias básicas en aritmética. En un sentido usual, la capacidad para sumar, restar, multiplicar y dividir. En un sentido más amplio, esta expresión puede designar las capacidades y conocimientos necesarios para adaptarse y responder a las exigencias de índole matemática que pueden plantear diversas situaciones relacionadas con objetos, imágenes, números, símbolos, fórmulas, diagramas, mapas, gráficos, cuadros y textos. Esta noción comprende la capacidad para ordenar, clasificar, contar, evaluar, calcular, medir, seguir un modelo y tratar información relacionada con ideas matemáticas susceptibles de ser representadas de diversas formas.

Competencias básicas múltiples. Expresión que abarca toda una serie de competencias básicas relativas a la información, el ámbito visual, los media y las ciencias.

Docente formado. Docente que ha recibido –antes o durante el ejercicio de su profesión– la formación pedagógica estructurada mínima que se exige para enseñar en un nivel de enseñanza y un país determinados.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas oficialmente a tiempo completo o parcial para orientar y dirigir el itinerario de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (presencial y/o a distancia). Esta definición excluye al personal educativo que no desempeña funciones de enseñanza (por ejemplo, los directores o administradores de centros de enseñanza que no ejercen la docencia), así como a las personas que trabajan de forma esporádica o voluntaria en centros docentes.

Edad (oficial) de ingreso. Edad a la que los alumnos o estudiantes ingresan en un determinado programa o nivel de enseñanza, dando por supuesto que han iniciado su escolaridad a la edad de ingreso oficial en el nivel de estudios más bajo, han estudiado a tiempo completo a lo largo de toda su escolarización y han progresado en el sistema sin repetir ni adelantar un grado. La edad oficial de ingreso en un programa o nivel determinado puede ser muy distinta de la edad de ingreso efectiva, o incluso de la edad de ingreso más corriente.

Educación básica. Conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las necesidades educativas fundamentales. La educación básica abarca en gran medida la noción anterior de “educación fundamental”. Según la CINE, la educación básica comprende la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa).

Educación de adultos. Actividades educativas ofrecidas en un contexto formal, no formal o informal, que están destinadas a los adultos con objeto de profundizar o reemplazar su educación y formación iniciales. Su objetivo puede ser: a) terminar un determinado nivel de educación formal o capacitación profesional; b) adquirir conocimientos o competencias en un nuevo ámbito (no forzosamente con vistas a una calificación); y c) actualizar conocimientos o competencias. Véanse también las expresiones “educación básica” y “educación permanente”.

Educación informal. Aprendizaje que se efectúa en la vida diaria sin objetivos claramente establecidos. Esta expresión se refiere a un proceso permanente en el que cada persona adquiere actitudes, valores, competencias y conocimientos a partir de su experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno (por ejemplo, la familia, los vecinos, el trabajo, las actividades recreativas, el mercado, la biblioteca, los medios informativos, etc.).

Educación no formal. Actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal. Esta expresión se suele contraponer a las de “educación formal” y “educación informal”. En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general. Estas actividades suelen tener objetivos de aprendizaje claros, pero varían en función de su duración, de su estructura organizativa y del hecho de que confieran o no una certificación de las adquisiciones del aprendizaje.

Educación continua o permanente. Denominación general de un gran número de actividades educativas destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. Véanse también las expresiones “educación de adultos” y “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Enseñanza elemental. Véase “enseñanza primaria”.

Enseñanza general. Programas esencialmente destinados a proporcionar a los alumnos un conocimiento más profundo de una materia o conjunto de materias, sobre todo –pero no necesariamente– con vistas a que prosigan su educación al mismo nivel o a un nivel más elevado. Estos programas suelen ser de índole escolar por regla general y pueden comprender o no elementos de carácter profesional. Los alumnos que terminan estos programas con éxito pueden adquirir o no una calificación adaptada al mercado de trabajo.

Enseñanza obligatoria. Programas educativos a los que niños y adolescentes tienen la obligación de asistir, a tenor de lo dispuesto en la legislación. Estos programas se suelen determinar por número de años o periodo de edad, o con arreglo a estos dos criterios a la vez.

Enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Programas que, desde un punto de vista internacional, se sitúan entre el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, aunque en el país interesado sean a menudo programas que pertenecen claramente a uno u otro de esos dos niveles de educación. El nivel de estos programas no suele ser más elevado que el de los correspondientes al nivel 3 de la CINE (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado ese nivel. Los estudiantes por regla general son de más edad que los del nivel 3 de la CINE. La duración normal de los programas del nivel 4 de la CINE suele oscilar entre seis meses y dos años.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia, educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE.

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música. En algunos casos, estos programas también dan cabida a la educación religiosa. Estas materias sirven para desarrollar en los alumnos la capacidad de obtener y utilizar la información que necesitan acerca de su comunidad, su país, etc. A veces, se llama también **enseñanza elemental**.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas enseñadas y exige

a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este tipo de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza superior. Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (**nivel 5 de la CINE**) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (**nivel 6 de la CINE**) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Enseñanza técnica y profesional. Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos o estudiantes para desempeñar un oficio o profesión técnica de carácter específico (o para una categoría de profesiones o actividades técnicas). El estudiante que termina con éxito uno de estos programas consigue una calificación adecuada para entrar en el mercado de trabajo, que es reconocida por las autoridades competentes del país donde la ha obtenido (Ministerio de Educación, asociaciones de empleadores, etc.).

Entorno alfabetizado. Un entorno alfabetizado enriquecedor es un contexto público o privado en el que se puede disponer en abundancia de documentos (libros, revistas y periódicos), material visual (señalizaciones, carteles y prospectos) y medios de comunicación y electrónicos (aparatos de radio, televisores, ordenadores y teléfonos móviles). La calidad de los entornos alfabetizados, ya sea en las escuelas, los barrios, las escuelas o los lugares de trabajo, influye en la adquisición de competencias en materia de alfabetización, así como en la práctica de éstas.

Esperanza de vida al nacer. Número teórico de años que vivirá un recién nacido, si se mantienen constantes a lo largo de toda su vida las características de las tasas de mortalidad por edad observadas en el momento de su nacimiento.

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar y universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior y superior.

Estudiante extranjero. Estudiante matriculado en un programa de educación en un país en el que no tiene establecida su residencia permanente.

Formador. En el contexto de la educación de adultos, persona encargada de la formación de alfabetizadores que imparte formación inicial o continua relativa a los métodos de alfabetización.

Gasto público corriente en educación, en porcentaje del total del gasto público en educación. Gasto público recurrente en educación, expresado en porcentaje del total del gasto público –ordinario o de capital– en educación. Incluye el gasto público efectuado para los centros docentes tanto públicos como privados. El gasto ordinario comprende los desembolsos en bienes y servicios consumidos en un año determinado que han de volver a efectuarse al año siguiente, esto es: sueldos e incentivos del personal, servicios contratados o comprados, recursos diversos como libros y material pedagógico, servicios sociales y otros gastos ordinarios en mobiliario, equipamientos, reparaciones de menor cuantía, combustibles, telecomunicaciones, viajes, seguros y alquileres. El gasto de capital comprende los desembolsos dedicados a construcciones, renovaciones y reparaciones importantes de edificios, y adquisiciones de bienes de equipo importantes y vehículos.

Gasto público en educación, en porcentaje del gasto público total. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles –centrales, regionales y locales– de la administración pública, expresado en porcentaje del gasto público total en todos los sectores (salud, educación, servicios sociales, etc.).

Gasto público en educación. Total de los recursos financieros públicos dedicados a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. El gasto público en educación comprende el gasto ordinario y el gasto de capital.

Grado. Etapa de la enseñanza que, por regla general, corresponde a un año escolar completo.

Graduado. Persona que ha terminado con éxito el último año de un nivel o subnivel de educación. En algunos países la terminación de un nivel o subnivel exige haber superado con éxito un examen o una serie de exámenes, y en otros haber acumulado un número preceptivo de horas lectivas. Hay países en los que coexisten ambos sistemas.

Iltrado. Joven o adulto que ha adquirido las competencias necesarias para leer, escribir y calcular, pero que no hace uso de ellas.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta de escolarización (TNE); la alfabetización de adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG); y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en 5º grado. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Índice compuesto que mide el nivel relativo de paridad entre los sexos en lo que respecta a la participación total en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la alfabetización de adultos. El IEG es el promedio aritmético de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos.

Índice de Paridad entre los Sexos (IPS). Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado y, en algunos casos, la relación entre el valor correspondiente al sexo masculino y el valor correspondiente al sexo femenino. Si el valor del IPS es igual a 1, existe paridad entre los sexos, y si es superior o inferior a 1 se da una disparidad en favor de uno u otro sexo.

Lengua (o vector) de enseñanza. Lengua(s) utilizada(s) para impartir un programa educativo preciso en un contexto de enseñanza formal o no formal.

Lengua materna. Lengua principal hablada en el contexto doméstico y adquirida como primera lengua. A veces se denomina "lengua del hogar".

Lengua nacional. Lengua hablada por una gran parte de la población de un país, que puede ser proclamada o no "lengua oficial", esto es lengua designada por la ley para ser utilizada en la esfera pública.

Matrícula. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. Véanse también, a este respecto, los términos "tasa bruta de escolarización" y "tasa neta de escolarización".

Matrícula en el sector privado. Número de alumnos o estudiantes matriculados en centros docentes que no dependen de las autoridades públicas y están controlados y administrados por entidades privadas con fines lucrativos o no, tales como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de intereses, fundaciones o empresas comerciales.

Necesidades educativas básicas. Definidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) como las "necesidades [que] abarcan tanto los instrumentos esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo".

Nealfabetizado. Persona que ha adquirido recientemente un nivel de alfabetización mínimo. A veces se la designa simplemente con la expresión "persona recién alfabetizada". Se suele utilizar este término para referirse a todo individuo que ha cursado recientemente un programa de alfabetización y ha demostrado su capacidad para seguir aprendiendo por sí solo gracias a las competencias y conocimientos adquiridos, sin necesidad de que sea guiado directamente por un docente.

Niño sin escolarizar en primaria. Niño perteneciente al grupo en edad oficial de ir a la escuela primaria que no está matriculado en ésta.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza considerado y el número de repetidores.

Número de huérfanos a causa del VIH/SIDA. Estimación del número de niños y jóvenes de 0 a 17 años que han perdido a su padre o su madre, o a ambos, a causa del sida.

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA). Tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que sus miembros estén o no escolarizados.

Política lingüística. Decisiones gubernamentales oficiales relativas al uso de la lengua en la esfera pública, en particular en las escuelas, la administración pública, los tribunales y los servicios médicos y sanitarios.

Porcentaje de nuevos ingresados en primer grado de primaria beneficiarios de programas de AEPI. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han participado en un programa organizado de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.

Porcentaje de repetidores. Número de alumnos matriculados en el mismo grado o nivel que el año escolar precedente, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese grado o nivel.

Postalfabetización (programas de). Programas destinados a mantener y mejorar las competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Al igual que los programas de alfabetización inicial suelen ser de corta duración (menos de un año) y se organizan para desarrollar competencias específicas con fines precisos. El prefijo "post" no debe inducir a pensar que hay una fase "anterior" y otra "posterior" a la adquisición de la alfabetización y el desarrollo de competencias, ya que de hecho se refiere a la secuenciación de los cursos y programas.

Prácticas de alfabetización. Utilización y aplicación efectivas de la alfabetización en contextos sociales específicos (por ejemplo, en el hogar, el mercado, el lugar de trabajo, las oficinas de la administración pública, las ceremonias religiosas o las organizaciones políticas).

Precios constantes. Medio para expresar valores en términos reales que permite efectuar comparaciones entre diferentes años. Para medir las variaciones del ingreso o el producto nacional real, los economistas evalúan la producción de cada año en precios constantes, refiriéndose a una serie de precios que se aplicaban en un año de referencia determinado.

Producto Interior Bruto (PIB). Suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios –comprendidos los de distribución y transporte– que producen las personas residentes en un país determinado, a la que se añaden los impuestos sobre los productos y servicios y se restan las subvenciones no incluidas en el valor de los productos.

Producto Nacional Bruto (PNB). Producto interior bruto, más los pagos netos procedentes del extranjero. Según que el saldo de esos pagos sea positivo o negativo, el PNB será superior o inferior al PIB.

Producto nacional bruto por habitante. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes.

Proporción Alumnos/Docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de educandos y profesores.

Proyectos/programas de alfabetización. Actividades de duración limitada para impartir una enseñanza que permita la adquisición de competencias básicas, iniciales o complementarias, en lectura, escritura y cálculo.

Sociedad alfabetizada. Sociedad en la que: a) la gran mayoría de la población adquiere y utiliza competencias básicas de alfabetización; b) las principales instituciones políticas, económicas y sociales (administración pública, tribunales, bibliotecas, bancos, etc.) disponen de abundantes documentos impresos, archivos escritos y materiales visuales, y valorizan la lectura y escritura de textos; y c) se facilita el intercambio de información por medio de textos y se ofrecen posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tasa Bruta de Escolarización (TBE). Número total de alumnos de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. En la enseñanza superior, la población es la que corresponde al grupo de edad de los cinco años que siguen a la edad de terminación de la enseñanza secundaria. La TBE puede ser superior al 100 % debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa Bruta de Ingreso (TBI) en primaria. Número total de los alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en primaria.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años o más, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente. Las distintas definiciones y modalidades de evaluación de la alfabetización se traducen en resultados diferentes con respecto al número de personas que se consideran alfabetizadas.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente.

Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado. Es la diferencia entre 100% y el total de las tasas de promoción y repetición.

Tasa de incidencia del VIH/SIDA en un grupo de edad determinado. Estimación del número de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH/SIDA al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de mortalidad infantil. Número de niños fallecidos de menos de un año de edad por mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un centro docente determinados, expresado en porcentaje de los alumnos escolarizados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes que ingresan juntos en el primer grado de un ciclo de enseñanza determinado en un año escolar determinado y que son susceptibles de llegar a un grado determinado, repitiendo curso o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior.

Tasa Neta de Asistencia. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa Neta de Escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa Neta de Ingreso (TNI) en primaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial para comenzarla, expresado en porcentaje de la población que tiene esa edad.

Tasa total de fertilidad. Promedio de hijos a los que daría a luz una mujer durante su periodo de fertilidad (15-49 años), considerando constantes las tasas de fertilidad específicas de los distintos grupos de edad.

Total del servicio de la deuda. Suma de los reembolsos de capital e intereses pagados en divisas extranjeras, bienes o servicios por concepto de la deuda a largo plazo, o de los intereses pagados por concepto de la deuda a corto plazo y los reembolsos (recompras y gastos) al Fondo Monetario Internacional.

Tutor. Docente en un programa o campaña de alfabetización realizada por voluntarios, o persona remunerada para impartir enseñanza especializada a un niño fuera de la escuela.

Bibliografía*

- Abadzi, H. 2003a. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Departamento de Evaluación de Operaciones (DEO) del Banco Mundial. Washington, DC, Banco Mundial.
- Abadzi, H. 2003b. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*. Washington, DC, Banco Mundial. (colección "Directions in Development Series")
- Abadzi, H. 2004. *Strategies and policies for literacy*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Abdullaeva, M. 2005. *Review of literacy in Central Asian countries*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- ACCU. 1999. *Cambodia national literacy survey*. Tokio, Centro Cultural de Asia y el Pacífico para la UNESCO. <http://www.accu.or.jp/appreb/02/02-02/02-02country/02cam.html>
- ACNUDH. 1951. Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. <http://www.ohchr.org/spanish/law/refugiados.htm>
- ACNUDH. 1969. Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social. <http://www.ohchr.org/spanish/law/progreso.htm>
- ACNUDH. 1989. Convención sobre los Derechos del Niño. http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- ACNUDH. 1993. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>
- ACNUR. 2004. *Refugee Education Indicators 2003: Education Indicators and Gap Analysis covering 118 Refugee Camps in 23 Asylum Countries based on initial data from the camp indicator report*. Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- Adams, M. 1993. "Beginning to read: an overview". R. Beard (compilador), *Teaching Literacy Balancing Perspectives*. Londres, Hodder & Stoughton, págs. 204-215
- Adams, S., Krolak, L., Kupidura, E. y Pahernik, Z. P. 2002. "Libraries and resource centres: celebrating adult learners every week of the year". *Convergence*, Vol. 25 N° 2-3, págs. 27-39.
- Aggio, C. 2005. *Debt conversion for education: the case of Spain and Argentina*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Altbach, P. G. 1992. *Publishing and development in the Third World*. Londres, Hans Zell Publishers.
- Amadio, M., Frister J. y Sifuentes, D. 2005. *Changing patterns in policies and strategies towards Education for All: an analysis of the National Reports presented at the 2001 and 2004 sessions of the International Conference on Education*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Anderson, A. C. y Bowman, M. J. (compiladores). 1965. *Education and Economic Development*. Chicago, Illinois, Aldine.
- Anderson, A. C. y Bowman, M. J. 1976. "Education and economic modernization in historical perspective". L. Stone (compilador), *Schooling and Society*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press, págs. 3-19.
- Anderson-Livitt, K. M., Bloch, M. y Soumaré, A. M. 1998. "Inside classrooms in Guinea: girls' experiences". K. M. Bloch, J. A. Beoku-Betts y B. R. Tabachnick (compiladores), *Women and Education in sub-Saharan Africa*. Londres, Lynne Rienner.
- Anh, D. N. y Meyer, D. R. 1999. "Impact of Human Capital on Joint-Venture Investment in Vietnam". *World Development*, Vol. 27, N° 8, págs. 1413-1426.
- Apple, M. 1996. *Cultural Politics and Education*. Nueva York, Teachers' College Press.
- Archer, D. y Cottingham, S. 1996a. *Action Research Report on REFLECT*. Documento de Educación del DFID N° 17. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Archer, D. y Cottingham, S. 1996b. *The REFLECT Mother Manual: A New Approach to Adult Literacy*. Londres, Ayuda en Acción. <http://217.206.205.24/resources/publications/mothermanual/background.htm>
- Armonización y Alineamiento de la Ayuda. 2003. *Declaración de Roma sobre la Armonización*. http://www1.worldbank.org/harmonization/romehlf/Documents/languages/FR%20-%20Rome_Declaration.pdf
- Arnové, R. 1987. "The 1980 Nicaraguan literacy crusade". R. Arnove y H. Graff (compiladores). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- Arnové, R. y Graff, H. (compiladores). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- Arrien, J. B. 2005. *La Alfabetización en Nicaragua*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- ASDI. 2000. *Policy and Guidelines For Sector Programme Support*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- ASDI. 2001a. *Education for All: A Human Right and Basic Need - Policy for Sida's Development Cooperation in the Education Sector*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Departamento para la Democracia y el Desarrollo Social, División de Educación.
- ASDI. 2001b. *Education for All: A Way Out of Poverty*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- ASDI. 2002. *Principles and experiences of silent partnership: draft paper on activity levels in Sida's sector programmes*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

* Todos los documentos de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se pueden consultar en: [t www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

- ASDI. 2003. *Adult Basic Learning and Education (ABLE): Sida's Cooperation in the Education Sector*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW). 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, Asociación Americana de Mujeres Universitarias.
- Asociación Europea de Educación Internacional. 2003. *Mozambique Educational Structure*. 16ª Conferencia Anual de la EAIE, 15-18 de septiembre, Turín, Italia. <http://www.eaie.nl/pdf/torino/905.pdf>.
- Asociación Internacional de Universidades/UNESCO. 2005. *Country Reports: Mozambique*. Bsea de datos en línea de la Asociación Internacional de Universidades (AIU). <http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/>
- Ayuda en Acción. 2005. *ActionAid's literacy approaches*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Ayuda en Acción. 2005. *Real Aid: An Agenda for Making Aid Work*. Johannesburgo, Ayuda en Acción.
- Azariadis, C. y Drazen, A. 1990. "Threshold externalities in economic development". *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 105, Nº 2, págs. 501-526.
- BAD. 2003. *Education: Our Framework Policies and Strategies*. Manila, Banco Asiático de Desarrollo. www.adb.org/Documents/Policies/Education/default.asp?p=educ
- Bagai, D. 2002. *Education for All and Poverty Reduction Strategy Papers*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002*.
- Bailey, I. 2004. *Overview of the Adult Literacy System in Ireland and Current Issues in its Implementation*. Dublín, Organismo Nacional para la Alfabetización de Adultos.
- Balescut, J. 2005. *A historical perspective on disabilities: from Salamanca to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Banco Mundial. 1983. *China: Socialist Economic Development*. Tres volúmenes. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 1993. *Barriers and Solutions to Closing the Gender Gap*. Desarrollo de recursos humanos y políticas operacionales, Nota Nº 18 del 29 de noviembre. Washington, DC, Banco Mundial. <http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/hcnote/hrn016.html>
- Banco Mundial. 1999a. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, Banco Mundial. <http://worldbank.org/education/strategy.asp>
- Banco Mundial. 1999b. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 1987-88 and 1988-89: Basic Information*. Washington, DC, División de pobreza y recursos humanos, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 1999c. *New Approaches to Education: The Northern Areas Community Schools Program in Pakistan*. <http://lnweb18.worldbank.org/sar/sa.nsf/0/908fc48b5cc644238525687b0061aa19?OpenDocument>
- Banco Mundial. 2001. *Educational Attainment and Enrollment: Educational Attainment and Enrollment Profiles*. Washington, DC, Banco Mundial. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm>
- Banco Mundial. 2002a. *User fees in primary education*. Washington, DC, Banco Mundial. (anteproyecto de documento, mimeografiado, febrero).
- Banco Mundial. 2002b. *World Bank Support for Provision of Textbooks in sub-Saharan Africa*. Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano, Nº 20. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2003a. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/lifelong_learning_GKE.asp.
- Banco Mundial. 2003b. *Zambia Public Expenditure Management and Financial Accountability Review*. Reducción de la pobreza y gestión económica, Informe Nº 26162-ZA. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2004a. *Senegal: Public Expenditure Review*. Informe Nº 29357. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2004b. *The Norwegian Education Trust Fund: Annual Report 2004*. Washington, DC, Banco Mundial, Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano. http://www.worldbank.org/afr/netf/pdf/netf_04_AR.pdf
- Banco Mundial. 2005a. *Edstats*. <http://www1.worldbank.org/education/edstats/>
- Banco Mundial. 2005b. *Informe de Seguimiento Mundial – Objetivos de desarrollo del Milenio: del consenso a la acción dinámica*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2005c. *Indonesia: preliminary damage and loss assessment, the December 26, 2004, natural disaster*. http://siteresources.worldbank.org/INTINDONESIA/Resources/Publication/280016-1106130305439/damage_assessment.pdf
- Banco Mundial. 2005d. *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2005e. *Secondary Education in the 21st Century: New Directions, Challenges and Priorities*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banerjee, A. y Kremer, M. 2002. *Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India: a prospective evaluation*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard (documento mimeografiado).
- Banister, J. 1987. *China's Changing Population*. Stanford, California, Stanford University Press.
- Barrett, D. y Frank, D. J. 1999. "Population control for national development: from world discourse to national policies". J. Boli y G. M. Thomas (compiladores), *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*. Stanford, California, Stanford University Press.
- Barro, R. 1991. "Economic growth in a cross section of countries". *Quarterly Journal of Economics*, Nº 106, págs. 407-443.
- Barro, R. J. y Lee, J.-W. 1990. *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications* (Centro para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard, Documento de trabajo Nº 42). www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html
- Barton, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres, Routledge.

- Barton, D. y Hamilton, M. 1999. "Literacy practices". D. Barton, M. Hamilton. y R. Ivanic. (compiladores), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres, Routledge, págs. 7-15.
- Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (compiladores). 1999. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres, Routledge.
- Baser, H. et Morgan, P. 2002. *Harmonising the Provision of Technical Assistance: Finding the Right Balance and Avoiding the New Religion* (Documento de discusión ECDPM N° 36) Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (ECDPM).
- Bashir, A.-H. M. y Darrat, A. F. 1994. "Human capital, investment and growth: some results from an endogenous growth model". *Journal of Economics and Finance*, Vol. 18, N° 1, págs. 67-80.
- Basu, K. y Foster, J. 1998. "On measuring literacy". *Economic Journal*, Vol. 108, págs. 1733-1749.
- Bataille, L. (compilador). 1976. *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, Reino Unido, Pergamon.
- Batchuluun Yembu y Khulan Munk-Erdene. 2005. *Mongolia country study: policy options*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Baulch, B. 2004. *Aid Distribution and the MDGs*. Documento de trabajo del CPRC N° 48. Brighton, Reino Unido, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo.
- Bayou, J., Gouel, C. y Sauvageot, C. 2005. *Projection des taux nets de scolarisation des enfants d'âge du primaire, des indices de parité entre les sexe dans les enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2015*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Becker, W., Wesseliuss, F. y Fallon, R. 1976. *Adult Basic Education Follow-Up Study 1973-75*. Kenosa, Wisconsin, Gateway Technical Institute.
- Beder, H. 1999. *NCSALL Report N° 6. The Outcomes and Impacts of Adult Literacy in the United States*. Cambridge, Massachusetts, Centro Nacional para el Estudio del Aprendizaje y la Alfabetización de los Adultos, enero de 1999. <http://gseweb.harvard.edu/~ncall/research/report6.pdf> (Accessed 3 March 2005)
- Beder, H. 2003. *Quality Instruction in Adult Literacy Education: Summaries of Papers Presented at Twentieth Annual Rutgers Invitational Symposium on Education (RISE)*, Centro Nacional para el Estudio del Aprendizaje y la Alfabetización de los Adultos (NCSALL). Cambridge, Massachusetts, Escuela para Graduados de Educación de Harvard.
- Beisiegel, C. 1974. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Sao Paulo, Pioneira.
- Bekman, S. 1998. *Fair Chance: Evaluation Study of the Mother Child Education Program*. Estambul, Fondation pour l'éducation mère-enfant. <http://www.acev.org/english/about/partners.asp>
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. y Tarule, J. M. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Nueva York, Basic Books.
- Benavot, A. 1996. "Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings". *Comparative Education Review*, Vol. 40, N° 4, págs. 377-402.
- Benavot, A. y Resnik, J. 2005. "A Comparative Socio-Historical Analysis of Universal Basic and Secondary Education". A. Benavot, J. Resnik y J. Corrales (compiladores), *Global Educational Expansion: Historical Legacies, Political Obstacles*. Cambridge, Massachusetts, Academia Americana de Letras y Ciencias (comunicación).
- Benavot, A. y Riddle, P. 1988. "The expansion of primary education 1870-1940". *Sociology of Education*, Vol. 61, July, págs. 190-210.
- Bennell P. 2005b. "The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa". *The Journal of Development Studies*, Vol. 41, N° 3, págs. 467-488.
- Bennell, P. 2005a. "The impact of the AIDS epidemic on teachers in sub-Saharan Africa". *The Journal of Development Studies*, Vol. 41, N° 3, págs. 440-466.
- Benseman, J. y Tobias, R. 2003. *First Chance for a Real Education: An Impact Study of Adult Literacy. A Follow-Up study of Training Opportunities and Youth Training Adult Literacy Students in Christchurch, New Zealand*. Wellington, Comisión de Educación Superior de Nueva Zelandia.
- Benson, C. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. *Primary school fees: an update*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Bernard, A. 2005. *Global Monitoring Report: East Asia Regional Analysis*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Bernardo, A. B. I. 1998. *Literacy and the Mind: The Contexts and Cognitive Consequences of Literacy Practice*. Hamburgo, Alemania, Luzac Oriental.
- Bett, J. 2003. "Literacies and livelihood strategies: experience from Ulstan, El Salvador". *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, N° 3, págs. 291-298.
- Bhasin, K. 1984. "The why and the how of literacy for women: some thoughts on the Indian context". *Convergence*, Vol. 17, N° 4, págs. 37-43.
- Bhola, H. S. 1984. *Campaigns for Literacy: Eight national Experiences of the Twentieth Century, with a memorandum to decision-makers*. París, UNESCO.
- Bhola, H. S. 1994. *A Sourcebook for Literacy Work: Perspective from the Grassroots*. París, UNESCO.
- Bhola, H. S. 2005. *Approaches to monitoring and evaluation in literacy programmes*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Binder, M. 1999. "Trends in schooling indicators during Mexico's 'Lost Decade'". *Economics of Education Review*, Vol. 18, págs. 183-199.
- Bingman, M. 2000. *'I've Come a Long Way,' Learner-Identified Outcomes of Participation in Literacy Programs*. Informe N° 13 del NCALL, febrero. Boston, Massachusetts, Centro Nacional para el Estudio del Aprendizaje y la Alfabetización de los Adultos.

- Biswal, K. y Govinda, R. 2005. *Mapping literacy in India. Who are the illiterates and where do we find them?* Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Blum, A., Goldstein, H. y Guérin-Pace, F. 2001. "International Adult Literacy Survey (IALS): an analysis of international comparisons of adult literacy". *Assessment in Education*, Vol. 8, Nº 2, págs. 225-246.
- Blunch, N.-H. y Pörtner, C. C. 2004. *Adult literacy programs in Ghana: an evaluation*. Documento presentado en la conferencia "Medio siglo de la economía de Ghana". Instituto de Investigaciones Estadísticas, Sociales y Económicas (ISSER). <http://www.issser.org/Adult%20Literacy.pdf>
- BMZ. 2004. *Position Paper: Basic Education for All as an International Development Goal - A Key Challenge for German Development Policy*. Bonn, Alemania, Ministerio Federal para la Cooperación Económica y el Desarrollo.
- Boggs, D., Buss, F. y Yarnell, S. 1979. "Adult basic education in Ohio: program impact evaluation". *Adult Education*, Vol. 29, Nº 2, págs. 123-140.
- Boler, T. 2003. *Approaches to examining the impact of HIV/AIDS on teachers*. Grupo de Trabajo sobre Educación y Sida del Reino Unido. Londres, Save the Children y Ayuda en Acción Internacional, págs. 1-8. (Colección "Policy and Research" Nº 1)
- Bondi, J. y Bondi, J. 1989. *Curriculum Development: A Guide to Practice*, 3ª edición. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.
- Bossuyt, J. 2001. *Mainstreaming Institutional Development: Why Is it Important and How Can it Be Done?*. Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (ECDPM).
- Bougroum, M., Oujour, H. y Kissami, M. A. 2005. *Étude de pays : Des options réelles pour les politiques et les pratiques - le Maroc*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Bown, L. 1990. *Preparing the Future: Women, Literacy and Development*. Informe sobre Desarrollo de Ayuda en Acción Nº 4. Londres, Ayuda en Acción/APD.
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J. y Sibbons M. 2002. *Reaching the Poor: The Costs of Sending Children to School*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Braithwaite, M. y otros. 2003. *Thematic Evaluation of the Integration of Gender in EC Development: Co-operation with Third Countries*. Comisión Europea. http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol1.pdf (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol2.pdf)
- Brandt, D. y Clinton, K. 2002. "Limits of the local: expanding perspectives on literacy as social practice". *Journal of Literacy Research*, Vol. 34, Nº 3, págs. 337-356.
- Bray, M. 2005. *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*, Monografía Nº 4. Hong Kong, China, Centro de Investigaciones sobre Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong.
- Brock-Utne, B. 2000. *Whose Education For All?: The Recolonization of the African Mind*. Nueva York, Falmer Press.
- Brosh-Vaitz, S. 2005. *On the state of literacy in Israel*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Browne, S. 2002. *Developing Capacity through Technical Cooperation*. Nueva York, Earthscan/PNUD.
- Bruns, B., Mingat, A. y Rakotomalala, R. 2003. *A Chance for Every Child: Achieving Universal Primary Education by 2005*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Buckland, P. 2005. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Bundy, D., Shaeffer, S., Jukes, M., Beegle, K., Gillespie, A., Drake, L., Lee, S., Hoffman, A.-M., Jones, J., Mitchell, A., Barcelona, D., Camara, B., Golmar, C., Savioli, L., Takeuchi, T., Sembene, M. y Wright, C. 2006. "School-based health and nutrition programs". D. Jamison, J. Breman, A. Measham, G. Alleyne, M. Claeson, D. Evans, P. Jha, A. Mills y P. Musgrove (compiladores), *Disease Control Priorities in Developing Countries*, 2ª edición. Oxford y Nueva York, Oxford University Press para el Banco Mundial.
- Bunyi, G. W. 2005. *Real options for literacy policy and practice in Kenya*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Burakukaihou - Jinken kenkyuusho (Instituto para la Liberación de los Buraku y la Investigación sobre los Derechos Humanos). 2005. *Data ni miru Burakusabestu* [Datos sobre la marginación de los buraku]. http://blhrii.org/nyumon/nyumon_jittai_seikatsu_1.htm (en japonés)
- Burchfield, S. 1996. *An Evaluation of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Informe para el proyecto ABEL de USAID. Cambridge, Massachusetts, Instituto para el Desarrollo Internacional de Harvard.
- Burchfield, S. 1997. *An Analysis of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Cambridge, Massachusetts, Instituto para el Desarrollo Internacional de Harvard.
- Burchfield, S., Hua, H., Baral, D. y Rocha, V. 2002a. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Nepal*. Boston, Massachusetts/Washington, DC, Educación Mundial/Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Oficina de Mujeres para el Desarrollo.
- Burchfield, S., Hua, H., Iturry, T. S. y Rocha, V. 2002b. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*. Boston, Massachusetts/Washington, DC, Educación Mundial/Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Oficina de Mujeres para el Desarrollo.
- Burgess, S. R. 1999. "The development of phonological sensitivity". *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, págs. 2-4.
- Caillods, F. y Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Cameron, J. y Cameron, S. 2005. *Economic benefits of literacy*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006, por intermedio de la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido.
- Campaña Mundial por la Educación. 2005. *Deadly inertia? A cross-country study of educational responses to HIV/AIDS* (título provisional). <http://www.unesco.org/bpi/aids-iatt/deadly-inertia.pdf>
- Campaña Mundial por la Educación/Ayuda en Acción Internacional. 2005. *Global benchmarks for adult literacy*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.

- Campaña para la Educación Popular, 2001. *A Question of Quality: State of Primary Education in Bangladesh (Vols 1, 2 y 3)*. 2000 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaña para la Educación Popular. 1999. *Hope Not Complacency: State of Primary Education in Bangladesh*. 1999 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaña para la Educación Popular. 2002. *Renewed Hope: Daunting Challenges – State of Primary Education in Bangladesh*. 2001 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd
- Campaña para la Educación Popular. 2003. *Literacy in Bangladesh: Need for a New Vision - State of Primary Education in 2002 Education Watch Report*. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaña para la Educación Popular. 2005. *Quality with Equity: The Primary Education Agenda*. 2003/4 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Canieso-Doronila, M. L. 1996. *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) y Luzac Oriental.
- Carey, S. (compilador). 2000. *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in European Context*. Londres, Oficina Nacional de Estadística.
- Carnoy, M. y Marshall, J. 2005. "Cuba's academic performance in comparative perspective". *Comparative Education Review*. Vol. 49, Nº 2, págs. 230-261.
- Carr-Hill, R. (compilador). 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Carr-Hill, R. 2005a. *Assessment of international literacy and numeracy data (Phase II)*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Carr-Hill, R. 2005b. *Draft of Education for Nomads in Eastern Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania, Uganda*. París/Nueva York, UNESCO-IIEP-IICBAA/UNICEF.
- Carr-Hill, R., Okech, A., Katahoire, A., Kakooza, T., Ndidde, A. y Oxenham, J. 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Washington, DC, Desarrollo Humano, Región África, Banco Mundial.
- Carron, G., Wriira, K. y Righa, G. 1989. *The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme*. Informe de Investigación del IIEP Nº 76. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO .
- Cawthera, A. 1997. *Let's Teach Ourselves: The Operation and Effectiveness of a People's Literacy Movement*. Manchester, Reino Unido, Centro para la Educación de Adultos y la Enseñanza Superior de la Universidad de Manchester.
- Cawthera, A. 2003. *Nijera Shikhi and Adult Literacy: Impact on Learners after Five Years, Effectiveness When Operating as an NGO*. <http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf>
- Centro internacional para estudios penitenciarios. 2005. <http://www.prisonstudies.org/>
- Chabbott, C. 2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Londres, RoutledgeFarmer.
- Chatry-Komarek, M. 2003. *Literacy at Stake: Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek, Namibia, Gamsberg Macmillan Publishers.
- Chebanne, A., Nyati-Ramahobo, L. y Youngman, F. 2001. *The development of minority language for adult literacy in Botswana: towards cultural diversity*. Comunicación presentada en la Conferencia Internacional sobre Alfabetización, celebrada del 13 al 17 de noviembre en Ciudad de El Cabo.
- Chhetri, N. y Baker, D. P. 2005. *The environment for literacy among nations: concepts, past research, and preliminary analysis*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Chilisa, B. M. 2003. *L'Evaluation des Bas Niveaux de Compétences en Afrique Sub-Saharienne*. Comunicación presentada en la Conferencia Internacional sobre "La evaluación de los bajos niveles de competencia", celebrada en Lyon, Francia, en noviembre 2003. <http://www.anlci.gouv.fr/documents/actes12003/chilisia.pdf>
- Choudhry, M. A. 2005. *Pakistan – where and who are the world's illiterates?*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Chupil, T. 2003. *Creating Knowledge for Change: a Case Study of Sinui Pai Nanek Sengik's Educational Work with Orang Asli Communities in Malaysia*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (ASPBAE), Colección de estudios de casos sobre educación de adultos de poblaciones indígenas.
- CIA. *The World Factbook*. 2005. <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/af.html>
- CIDA. 2002. *Plan d'action de l'ACDI en matière d'éducation de base*. Gatineau, Quebec, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional.
- Cipolla, C. 1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Coalición para Acabar con la Utilización de Niños Soldados. 2001. *Global Report*. Londres, Coalición para Acabar con la Utilización de Niños Soldados.
- Coben, D., con contribuciones de Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M. y Rhodes, V. 2003. *Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature*. Londres, Centro Nacional de Investigaciones y Desarrollo.
- Cochrane, S. H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Colclough, C. y Lewin, K. M. 1993. *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford, Reino Unido, Clarendon Press.
- Collins, J. 1995. "Literacy and literacies". *Annual review of Anthropology*, Vol. 24, págs. 75-93.
- Collins, J. y Blot, R. 2002. *Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Collins, R. 2000. "Comparative and historical patterns of education". M. T. Hallinan (compilador), *Handbook of the Sociology of Education*. Nueva York, Kluwer.

- Comings, J., Shrestha, C. K. y Smith, C. 1992. "A secondary analysis of a Nepalese national literacy program". *Comparative Education Review*, Vol. 36, págs. 212-226.
- Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies*. New York. Comisión de Mujeres para las Mujeres y los Niños Refugiados. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf
- Comisión Europea. 2002. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento, Europeo sobre la educación y la formación en el contexto de la reducción de la pobreza en los países en desarrollo (6 de marzo de 2002)*. Bruselas, Comisión Europea.
- Comisión Europea. 2003. *Instrumentos de seguimiento de los progresos realizados en el sector de la educación*. Version del 26/02/2003. http://europa.eu.int/comm/development/body/theme/human_social/docs/education/0302_education_monitoring_tools_sp.pdf#zoom=100
- Comisión Europea. 2005. *La Comisión Europea adopta propuestas para aumentar el volumen y eficacia de la ayuda al desarrollo*. Comunicado de prensa IP/05/423 del 12/04/2005. <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/423&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=sp>
- Comité de Coordinación de la Campaña Nacional de Alfabetización de Etiopía. 1984. *Every Ethiopian will be literate and will remain literate*. Addis Abeba.
- Commeyras, M. y Chilisa, B. 2001. "Assessing Botswana's first national survey on literacy with Wagner's proposed schema for surveying literacy in the "Third World"". *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, págs. 433-446.
- Commission for Africa. 2005. *Our common interest: Report of the Commission for Africa*. Londres, Commission for Africa.
- Cope, B. y Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres, Routledge.
- Corrêa, A. 1973. "Mobral: Realizações e perspectivas". *Revista Educação*, Vol. 2, Nº 7.
- Coulmas, F. 1992. *Language and Economy*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Coulmas, F. 2001. "Literacy in Japan: Kanji, Kana, Romaji and Bits". D. R. Olson y N. Torrance (compiladores), *The Making of Literate Societies*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Coulombe, S., Tremblay, J. F. y Marchand, S. 2004. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. (Catalogue Nº 89-552, Nº 11). Ottawa, Ontario, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Statistique Canada.
- Craig, J. 1981. "The expansion of education". D. C. Berliner (compilador), *Review of Research in Education*. Washington, DC, Association américaine de recherche en éducation.
- Creed, C. y Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E-9 Countries: The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. París, UNESCO.
- Curtin, P. D. 1990. *The Rise and Fall of the Plantation Complex: Essays in Atlantic History*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Curtin, P. D. 2000. *The World and the West: The European Challenge and the Overseas Response in the Age of Empire*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- D'Souza, N. 2003. *Empowerment and Action: Laya's Work in Tribal Education*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (ASPBAE). Colección de estudios de casos sobre educación de adultos de poblaciones indígenas.
- Damiba, A. 2005. *Revue de plans d'action nationaux d'Education pour Tous: Pays francophones et lusophones d'Afrique et de la Guinée Equatorial*. [Examen de los planes nacionales de Educación para Todos de los países de habla francesa y portuguesa de África y de Guinea Ecuatorial]. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- De Ferranti, D., Perry, G. E., Gill, I. y Servén, L. 2000. *Securing our Future in a Global Economy*. Washington, DC, Banco Mundial.
- De Mayer, M. 2005. *Literacy for special target groups: prisoners*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Dehn, J., Reinikka, R. y Svensson, J. 2003. "Survey tools for assessing performance in service delivery". F. Bourguignon y L. Pereira da Silva (compiladores), *The Impact of Economic Policies on Poverty and Income Distribution: Evaluation Techniques and Tools*. Nueva York, Oxford University Press para el Banco Mundial. .
- Deiningner, K. 2003. "Does cost of schooling affect enrolment by the poor? Universal primary education in Uganda". *Economics of Education Review*, Vol. 22, Nº 3, págs. 291-305.
- Delluc, A. 2005. *Politique éducative et formative des jeunes et adultes défavorisés au Sénégal*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padr?n Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. 1996. *La educación encierra un tesoro - Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, UNESCO. <http://unesco.org/delors>
- Departamento de Educación de Adultos y Oficina de la Campaña Nacional de Alfabetización (Etiopía). 1989. *The Ethiopian National Literacy Campaign: Retrospect and Prospects (1979-1989)*. Addis Abeba, Etiopía. Citado en Shenkut, M. K. 2005. "Literacy in Ethiopia". Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Departamento de Educación y Capacitación del Reino Unido. 2001. *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. Londres, Reino Unido, Departamento de Educación y Capacitación. <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/SFLLNES.pdf>
- Departamento de Estado de los Estados Unidos. 2005. *Bush Malaria: Education Initiatives Support Africa's Future*. Información, 1º de julio. <http://usinfo.state.gov/at/Archive/2005/Jul/01-739276.html>
- Departamento de Evaluación de Operaciones (DEO) del Banco Mundial. 2003. *Debt Relief for the Poorest: An OED Review of the HIPC Initiative*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Departamento de Evaluación de Operaciones (DEO) del Banco Mundial. 2004. *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support To Basic Education in Ghana*. Washington, DC, Banco Mundial. (Informe Número 28779).

- Desai, K. y Jukes, M. 2005. *Education and HIV/AIDS*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Desjardins, R. y Murray, R. S. 2004 (en prensa). "Introduction to special issue on Literacy Proficiency: Investigations Using Direct Measures of Skills". *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, Nº 3, págs. 293-309.
- DFID. 2000. *Literacy for Livelihoods*. Informe sobre la Conferencia del DFID en Nepal. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- DFID. 2001. *Education for All: the challenge of Universal Primary Education*. Documento de estrategia Nº 6. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. 2001. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brooks.
- Dighe, A. 1995. *Women and Literacy in India: A Study in a Re-Settlement Colony in Delhi*. Reading, Reino Unido, Educación para el Desarrollo. (Documentos de Educación para el Desarrollo, Serie 1, Nº 2, agosto).
- Dighe, A. 2004. *Pedagogical approaches to literacy acquisition and effective programme design*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Direction de Estadística de Marruecos. 1991. *Enquête sur les niveaux de vie des ménages : 1990/1991*. Rabat, Dirección de Estadística.
- Disability Awareness in Action. 1994. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_1994_02.htm.
- Disability Awareness in Action. 1998. <http://www.daa.org.uk/publications/Reskit6.htm>.
- Disability Awareness in Action. 2001. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_2001_09.htm#7.
- Downing, J. 1987. "Comparative Perspectives on World Literacy". D. Wagner (compilador), *The Future of Literacy in a Changing World, Volume I*. Oxford, Reino Unido, Pergamon Press.
- Drèze, J. y Sen, A. 2002. *India: Development and Participation*. New Delhi, Oxford University Press.
- Duke, C. y Hinzen, H. 2005. *Basic and continuing adult education policies*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Dumont, B. 1990. *Avant l'alphabétisation: la postalphabétisation*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Dzama Forde, L. y Asamoah, A., 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana*. Documentos de Educación. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Duryea, S. y Arends-Kuenning, M. 2001. "School attendance, child labor and local markets in urban Brazil". *World Development*, Vol. 31, Nº 7, págs. 1165-1178.
- Dutcher, N. y Tucker, G. R. 1997. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of International Experience*. Washington, DC, Banco Mundial, Región de Asia Oriental y el Pacífico, Departamento de Países III.
- Dyer, C. y Choksi, A. 2001. "Literacy, schooling and development: Views of Rabari nomads, India". B. Street (compilador), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Londres, Routledge.
- Easton, P. B. 2005. *Table in Limage, L. Literacy and empowerment: raising key issues*. Documento presentado en la 6ª reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos, UNESCO, 19-21 de julio de 2005.
- Egbo, B. 2000. *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Cleveland/Bufalo/ Sydney, Multilingual Matters.
- Elley, W. B. 1992. *How in the World Do Students Read?*. La Haya, Asociación Internacional para la Evaluación Educativa.
- Elliot, J. L., Shin, H., Thurlow, M. L. y Ysseldyke, J. E. 1995. *A Perspective on Education and Assessment in Other Nations: Where are Students with Disabilities?*. Minneapolis, Minnesota, Centro Nacional sobre Resultados Educativos. Citado en Erickson, K. A. 2005. "Literacy and persons with developmental disabilities: Why and how?" Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*
- Eloundou-Enyegue, P. y otros. 2000. *The Effects of High Fertility on Human Capital Formation under Structural Adjustment in Africa*. Documento preparado por la RAND Corporation en el marco del Proyecto POLICY. Santa Mónica, California, RAND Corporation.
- Erickson, K. A. 2005. *Literacy and persons with developmental disabilities: why and how?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Evans, J. 2000. *Adults' Mathematical Thinking and Emotions: A Study of Numerate Practices*. Londres, Routledge/Falmer.
- Ezeomah, C. (compilador). 1997. *L'éducation des populations nomades en Afrique*. Dakar, Oficina de la UNESCO en Dakar.
- Fagerberg-Diallo, S. 1999. *Searching for signs of success: enlarging the concept of 'education' to include Senegalese languages*. Dakar, Associates in Research & Education for Development, Inc (documento mimeografiado).
- Fairclough, N. 1991. "Discourse and text: linguistics - an intertextual analysis within discourse analysis". Fairclough, N., *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Londres, Longman, págs. 187-213.
- Farah, I. 2005. *The cultural benefits of literacy*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, por intermedio de la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido.
- Farrell, G. (compilador). 2004. *ICT and Literacy: Who Benefits? Experience from Zambia and India*. Informe final sobre el Proyecto COL Literacy (COLLIT). Vancouver, Columbia Británica, Commonwealth de la Enseñanza. <http://www.col.org/Consultancies/04Literacy.htm>. (página consultada el 8 de marzo de 2005).
- Fernandez, B. 2005. *L'alphabétisation dans les pays francophones: situations et concepts*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Ferraro, A. 2002. "Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos?". *Educação e Sociedade*, Vol. 23, Nº 81, págs. 21-47.
- Ferreira Fonseca, Maria Conceição. 2004. *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo, Global.

- Friedrich, M. y Jellema, A. 2003. *Literacy, Gender and Social Agency: Adventures in Empowerment*. Informe de Investigación del DFID N° 53, septiembre. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Filmer, D. 1999. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. Informe de investigación sobre políticas relativas a la igualdad entre los sexos y el desarrollo, Documento de trabajo. N° 5. Washington, DC, Banco Mundial.
- Finnegan, R. 1988. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Nueva York, Basil Blackwell.
- Fiszbein, A., Giovagnoli, P. y Adúriz, I. 2002. *Argentina's Crisis and its Impact on Household Welfare*. Noviembre de 2002. Washington, DC, Banco Mundial.
- FitzSimons, G. E. 2002. *What Counts as Mathematics? Technologies of power in adult and vocational education (Vol. 28)*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers. Citado en Coben, D. 2003. "Adult Numeracy: Review of research and related literature". Londres, Centro Nacional de Investigaciones y Desarrollo.
- FMI/ Banco Mundial. 2005. Comunicado del Comité de Desarrollo. Comité ministerial conjunto de las Juntas de los Gobernadores del Banco y del Fondo sobre la transferencia de recursos reales a los países en desarrollo, 17 de abril de 2005. Washington, DC, FMI/Banco Mundial.
- FMI/AIF. 2003. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative – Status of Implementation*. Washington, DC, Fondo Monetario Internacional y Asociación Internacional de Fomento.
- FMI/AIF. 2004. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative – Statistical Update*. Washington, DC, Fondo Monetario Internacional y Asociación Internacional de Fomento.
- Foro Económico Mundial. 2005. *Global Governance Initiative: Annual Report 2005*. Londres y Washington, DC, Foro Económico Mundial.
- Foro Europeo para el Empleo de los Delincuentes. 2003. *What Works with the Offenders? European Networking for the Identification of Successful Practices in Preparing Ex-Offenders for Employment Integration*. Londres, Foro Europeo para el Empleo de los Delincuentes. <http://www.eoef.org/What%20Works%20with%20Offenders/EOEFreport03-English.pdf>
- Fransman, J. 2005. *Understanding literacy*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Fredriksen, B. 2005a. *External aid to 'hard core' EFA countries: the need to accompany financial aid with technical support*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Fredriksen, B. 2005b. *External aid to 'hard core' EFA countries: the need to redress the balance between technical and financial aid*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Freire, P. 1985. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation* [La política y la educación: cultura, poder y liberación]. South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey.
- Freire, P. 1991. *A educação na cidade* [La educación en la ciudad]. São Paulo, Cortez.
- Freire, P. y Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World* [Alfabetización: leer la palabra y el mundo]. Westport, Conn., Bergin and Garvey.
- Fuglesang, A. 1982. *About Understanding - Ideas and Observations on Cross-Cultural Communication*. Upsala, Suecia, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Fukuda-Parr, S., Lopes, C. y Malik, K. 2001. *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*. Nueva York, Earthscan/PNUD.
- Funkhouser, E. 1999. "Cyclical economic conditions and school attendance in Costa Rica". *Economics of Education Review*, Vol. 18, N° 1, págs. 31-50.
- Furet, F. y Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire: L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Vols. 1 y 2. París, Editions de Minuit.
- G-8 Gleneagles. 2005. *Comunicado de la reunión de Gleneagles*. http://www.fc.gov.uk/Files/kfile/PostG8_Gleneagles_Communique.pdf
- Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Nueva York, SUNY Press.
- Gal, I. 2000. "The numeracy challenge". I. Gal (compilador), *Adult Numeracy Development: Theory, Research and Practice*. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press, págs. 9-31.
- García Garrido, J. L. 1986. *Anuario internacional de educación. Volumen XXXVIII: La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*. Madrid/París, Santillana/UNESCO.
- Gautam, K. 1998. "An Encounter with a 17th Century Manual". *PLA Notes*, N° 32, págs. 40-42. Londres, Instituto Internacional para el Medio Ambiente y el Desarrollo.
- Gee, J. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. Londres y Philadelphia, Falmer Press.
- Gee, J. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Londres, Routledge.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. 1996. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Londres, Allen & Unwin.
- Geva, E. y Ryan, E. B. 1993. "Linguistic and academic correlates of academic skills in first and second languages". *Language Learning*, Vol. 43, págs. 5-42.
- Ghebregzihi, D. 2003. "The literacy programme, part and parcel of Eritrea's march towards Education for All". UNESCO (compiladora), *Literacy as freedom: A UNESCO Roundtable*. París, UNESCO.
- Gibson, J. 1998. "Literacy and intra-household externalities on measuring literacies". *Economic Journal*, Vol. 108 (November), págs. 1733-1749.
- Gibson, J. 2001. "Literacy and intrahousehold externalities". *World Development*, Vol. 29, N° 1, págs. 155-166.
- Giles, J., Hannum, E., Park, A. y Zhang, J. 2003. *Life Skills, Schooling, and the Labor Market in Urban China: New Insights from Adult Literacy Measurement*. Informe destinado al Centro Internacional para el Estudio del Desarrollo en Asia Oriental (ICSEAD), Kitakyushu, Japón, ICSEAD. <http://www.ssc.upenn.edu/china/lifeskills/documents/2003-21.pdf> (Colección de Documentos de Trabajo Vol. 2003-21)
- Gobierno del Canadá. 2003. *Cumbre de Kananaskis – Conclusiones de la Presidencia*. <http://www.g8.gc.ca/2002Kananaskis/chairsummary-en.asp> (la última actualización data del 14/07/2003)

- Goldstein, H. 2004. "Education for All: the globalization of learning targets". *Comparative Education Review*, Vol. 40, Nº 1, págs. 7-14.
- Goodman, K. 1996. *Ken Goodman on Reading*. Capítulo 8: "Learning and teaching reading and writing". Richmond Hill, Ontario, Scholastic Canada Ltd., págs. 117-125.
- Goody, E. y Bennett, J. 2001. "Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana". D. R. Olson y N. Torrance (compiladores), *The Making of Literate Societies*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Goody, J. R. 1977. *The Domestication of the Savage Mind: Evolution and Communication*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, págs. 10-18.
- Gordon, R. 1995. *Causes of Girls' Academic Underachievement: The Influence of Teachers' Attitudes and Expectations on the Academic Performance of Secondary School Girls*. Harare, Zimbabwe, HRCC, Universidad de Zimbabwe.
- Gordon, R. 2005. *Ethnologue: Languages of the World*. 15ª edición. SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.
- Govinda, R. y Biswal, K. 2005a. *EFA in South and West Asia: an overview of progress since Dakar*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Govinda, R. y Biswal, K. 2005b. *Literacy: real options for policy and practice in India*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Graff, H. 1987a. *The Labyrinths of Literacy*. Nueva York, The Falmer Press.
- Graff, H. 1987b. *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
- Graff, H. 1991. "Literacy: Myths and lessons". L. Limage, L. Oppenheim y K. Pearl. (compiladores), *Adult Literacy in International Urban Perspective*. Actas de una conferencia organizada conjuntamente por la UNESCO, el Centro de Asistencia a la Alfabetización de Nueva York, la Alcaldía de New York y la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Nueva York, Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
- Grant, K. B., Gorgens, M. y Kinghorn, A. 2004. *Mitigating the Impact of HIV on Service Providers: What Has Been Attempted, What is Working, What Has Not Worked, Where and Why?*. Johannesburgo, Health and Development Africa.
- Grassly, N. C., Desai, K., Pegurri, E., Sikazwe, A., Malambo, I., Siamatowe, C. y Bundy, D. 2003. "The economic impact of HIV/AIDS on the education sector in Zambia". *AIDS*, Vol. 17, págs. 1-6.
- Gray, W. S. 1969. *The Teaching of Reading and Writing: an International Survey*. Glenview, Ill., UNESCO/Scott Foresman and Co
- Greaney, V., Khandker, S. R. y Alam, M. 1998. *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Washington, DC y Dhaka, Banco Mundial.
- Greenberg, D. 2002. *Women and Literacy Special Collections Project*. Financiado por el Instituto Nacional de Alfabetización de los Estados Unidos. <http://www.litwomen.org?Research/Greenberg.html>
- Greenleigh Associates. 1968. *Participants in the Field Test of Four Adult Basic Education Systems: A Follow-Up Study*. Nueva York, Greenleigh Associates.
- Gregson, S., Waddell, H. y Chandiwana, S. 2001. "School education and HIV control in sub-Saharan Africa: from discord to harmony". *Journal of International Development*, Vol. 13, págs. 467-485.
- Grin, F. 2005. "The economics of language policy implementation: Identifying and measuring costs". N. Alexander (compilador), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation*. Actas de un simposio celebrado en la Universidad de Ciudad de El Cabo, 16-19 de octubre. Ciudad de El Cabo, Fundación Volkswagen y PRAESA.
- Grupo de Solidaridad con las Bibliotecas de Cuba. 2004. *Cuba collaborates on literacy programs in New Zealand*. Página web: www.cubanlibrariesolidaritygroup.org.uk/articles.asp?ID=14 (consultada el 20/11/2004).
- Grupo de Trabajo sobre la Armonización de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA). 2004. *Harmonization in Education: Synthesis and Recommendations of the DIF Pilot*. Grupo de Trabajo de la IFA sobre la Armonización. Documento para la Reunión de Coparticipes IFA-EPT. Brasilia, 10-12 de noviembre de 2004. Washington, DC, Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) de la EPT.
- Grupo de Trabajo sobre la Armonización de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA). 2005. *Donors indicative framework* (anteproyecto). <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/DIFjune04.xls>
- Grupo Permanente de Lucha contra el Analfabetismo Funcional en Francia. 1998. *Illettrisme: de l'enjeu social a l'enjeu citoyen*. Colección "En toutes lettres". París, Ministerio del Empleo y la Solidaridad de Francia, Grupo Permanente de Lucha contra el Analfabetismo Funcional, La Documentation française.
- Gunnarsson, C. 2001. *Capacity Building, Institutional Crisis and the Issue of Recurrent Costs*. Informe de síntesis. Estocolmo, Almkvist and Wiksell International.
- Guy, T. 2005. *Adult literacy in the United States: an overview of the federal system of adult education*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Hagemann, E. 1988. "Statistik in China: ein Literaturbericht". *Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien*, Nº 5. Colonia, Alemania.
- Hamilton, M. y Barton, D. 2000. "The international adult literacy survey: What does it really measure?". *International Review of Education*, Vol. 46, Nº 5, págs. 377-389.
- Hammoud, H. R. 2005. *Illiteracy in the Arab world*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Hanemann, U. 2005a. *Literacy in Botswana*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, por intermedio del Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo.
- Hanemann, U. 2005b. *Literacy in Conflict Situations*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, por intermedio del Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo.
- Hanemann, U. y Mauch, W. 2005. *Literacy for special target groups*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- Hannum, E. 2002. "Ethnic differences in basic education in reform-era rural China". *Demography*, Vol. 39, Nº 1, págs. 95-117.
- Hannum, E. y Buchman, C. 2003. *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, Massachusetts, Academia Americana de Letras y Ciencias.
- Hannum, E. y Xie, Y. 1998. "Ethnic stratification in Northwest China: occupational differences between the Han Chinese and national minorities in Xinjiang, 1982-1990". *Demography*, Vol. 35, Nº 3, págs. 323-333.
- Hanushek, E. A. y Kimko, D. D. 2000. "Schooling, labor-force quality, and the growth of nations". *American Economic Review*, Vol. 90, Nº 5, págs. 1184-1208.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. y Walker, I. 2003. "The returns to education: microeconomics". *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, Nº 2, págs. 115-156.
- Hayes, E. 2003. "Reconceptualizing adult basic education and the digital divide". A. Belzer y H. Beder (compiladores), *Defining and Improving Quality in Adult Basic Education: Issues and Challenges*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pág. 27.
- Hayford, C. W. 1987. "Literacy movements in modern China". R. Arnove y H. Graff (compiladores). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- HEARD y MTT. 2005. *Report on the Education Sector Global HIV/AIDS Readiness Survey 2004: A Review of the Comparative Readiness of the Education Sectors in 71 Countries to Respond to, Manage and Mitigate the Impact of HIV/AIDS*. Encuesta mundial realizada por la División de Investigación sobre Economía de la Salud y el VIH/SIDA de la Universidad KwaZulu de Natal y el Equipo Móvil Especial sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación para el Equipo de Tareas Interinstitucional sobre la Educación del ONUSIDA. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Heath, S. B. 1993. "The madness(es) of reading and writing ethnography". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 24, Nº 3, págs. 256-268.
- Heltberg, R., Simler, K. y Tarp, F. 2001. *Public Spending and Poverty in Mozambique*. Documento de discusión del IFPRI Nº 167. Washington, DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).
- Hendricks, P. A. 1996. *Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model: Incorporating Developmentally Appropriate Learning Opportunities to Assess Impact of Life Skill Development*. Ames, Iowa, Anexo de la Universidad del Estado de Iowa.
- Henze, J. 1987. "Statistical documentation in Chinese education: where reality ends and the myths begin". *Canadian and International Education*, Vol. 16, Nº 1, págs. 198-210.
- Herrera, L. 2004. "Education, Islam and modernity: beyond westernization and centralization". *Comparative Education Review*, Vol. 48, Nº 43, págs. 318-326.
- Herrera, L. 2006. "Higher education in the Arab world". J. Forest y P. Altbach (compiladores), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Países Bajos, Springer, págs. 409-421.
- Herz, B. K. y Sperling, G. B. 2003. *What Works in Girls' Education, Evidence and Policies from the Developing World*. Nueva York, Consejo de Relaciones Exteriores.
- Heugh, K. 2003. *Language Policy and Democracy in South Africa: the Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*. Estocolmo, Centro de Investigaciones sobre el Bilingüismo de la Universidad de Estocolmo.
- Hinchliffe, K. 2004. *Notes on the Impact of the HIPC Initiative on Public Expenditures in Education and Health in African Countries*. Washington, DC, Banco Mundial. Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano, Nº 77.
- Homel, R. 1999. *Preventing Violence - A Review of the Literature on Violence and Violence Prevention*. Nueva Gales del Sur, Australia, Departamento del Fiscal General. www.lawlink.nsw.gov.au/cpd.nsf/pages/violreport_index. (documento consultado el 27 de mayo de 2003)
- Horsman, J. 1990. *Something in My Mind Besides the Everyday: Women and Literacy*. Toronto, Ontario, Women's Press.
- Houston, R. 1985. *Scottish Literacy and Scottish Identity*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Hull, G. 2003. "Youth culture and digital media: new literacies for new times". *Research in the Teaching of English*, Vol. 38, Nº 2, págs. 229-333.
- Human Rights Watch. 1999. "Kenya, Spare the Child: Corporal Punishment in Kenyan Schools". *Informe de Human Rights Watch*, Vol. 11, Nº 6 (A).
- Hunter, S. y Fall, D. 1998. *Orphans and HIV/AIDS in Zambia: An Assessment of Orphans in the Context of Children Affected by HIV/AIDS*. Lusaka, UNICEF.
- ILI/UNESCO. 1999. "Assessing basic learning competencies in youth and adults in developing countries: analytic survey framework and implementation guidelines". *Informe Técnico ILI/UNESCO*. Filadelfia, Instituto Internacional de Alfabetización.
- ILI/UNESCO. 2001. *LAP First Experts' Meeting Report*. Filadelfia, Instituto Internacional de Alfabetización.
- ILI/UNESCO. 2002a. *Analytic Review of Four LAP Country Case Studies*. Filadelfia, Instituto Internacional de Alfabetización.
- ILI/UNESCO. 2002b. *LAP Second Experts' Meeting Report*. Filadelfia, Instituto Internacional de Alfabetización.
- INEE. 2004. *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction: A Commitment to Access, Quality and Accountability*. Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). París, UNESCO.
- Iniciativa de Financiación Acelerada. 2004. *Actas de la Reunión de Copartícipes IFA-EPT*. Brasilia, 10-12 de noviembre de 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/PartnershipMeetingBrasilia_Minutes.pdf
- Iniciativa de Financiación Acelerada. 2005a. *Informe IFA-EPT sobre el Fondo Catalítico*. Julio de 2005. Washington, DC, Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) de la EPT.
- Iniciativa de Financiación Acelerada. 2005b. *Informe de la Reunión Técnica IFA-EPT*. Croydon, Reino Unido, 17-19 de marzo de 2005. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/croydonreport.pdf>

- Instituto de Estadística de la UNESCO /OCDE. 2005. *Trends in Perspective - Analysis of the World Education Indicators* [Perspectiva de las Tendencias de la Educación - Análisis de los Indicadores de la Educación Mundial], edición 2005, Montreal, UNESCO/OCDE.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2004. *Compendio mundial de la educación 2004: comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Provincia de Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2005. *Compendio mundial de la educación 2005: comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Provincia de Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Instituto de Estadística de Jamaica. 1995. *National Literacy Survey 1994: Jamaica Final Report*. Kingston, Jamaica, Movimiento para el Progreso de la Alfabetización.
- Ireland, T. D. 1994. "Literacy skills as building bricks for trade union democracy: the experience of the construction workers trade union in Joao Pessoa, Brazil". *Adult Education and Development*, Vol. 42, págs. 81-87.
- Iskandar, L. 2005. *Country study: Egypt: Where and who are the world's illiterates?*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- IUE. 1999. *Cultural Citizenship in the 21st Century: adult learning and indigenous people*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- IUE. 2004. *Sharpening the Focus, Evaluation of the Botswana National Literacy Programme*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Jalal, F. y Sardjunani, N. 2005. *Increasing literacy for a better and more promising Indonesia*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- JBIC. 2002. *Medium-term Strategy for Overseas Economic Cooperation Operations*. Tokio, Japón, Banco Japonés de Cooperación Internacional (JBIC).
- Johansson, E. 1977. "The History of Literacy in Sweden, in comparison with some other countries". *Educational Reports Umeå*, Nº 12. Umeå, Suecia, Escuela de Pedagogía de la Universidad de Umeå, págs. 51-60.
- Johansson, E. 1981. "The history of literacy in Sweden". H. Graff (compilador), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Johnston, B., FitzSimons, G., Maab, J., y Yasukawa, K. 2002. "Editorial". *Literacy and Numeracy Studies*, Vol. 11, Nº 2, págs. 1-7. Citado en Coben, D. 2003. "Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature". Londres, Centro Nacional de Investigaciones y Desarrollo.
- Joliffe, D. 2002. "Whose education matters in the determination of household income? Evidence from a developing country". *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 50, Nº 2, págs. 287-312.
- Jones, P. 1990a. *Literacy and Basic Education for Adults and Young people: Review of Experience*. París, UNESCO.
- Jones, P. 1990b. "UNESCO and the politics of global literacy". *Comparative Education Review*, Vol. 34, Nº 1, págs. 41-60.
- Jones, P. 1997. "The World Bank and the literacy question: orthodoxy, heresy, and ideology". *International Review of Education*, Vol. 43, Nº 4, págs. 367-375.
- Jones, P. y Coleman, D. 2005. *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalization*. Londres y Nueva York, Routledge/Falmer.
- Jones, S., Riddell, R. y Katoglou, K. 2004. *Aid Allocation: Managing for Development Results and Difficult Partnerships*. Oxford, Reino Unido, Oxford Policy Management.
- Jukes, M., Drake, L. y Bundy, D. Forthcoming. *Levelling the Playing Field: The Importance of School Health and Nutrition in Achieving Education for All*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Juventud Rebelde. 2005. *Libre de Analfabetismo Municipio de Ecuador con Programa Cubano*. www.jrebeldede.cubaweb.cu/2005/abril-junio/abril-25/libre.html
- Kagıtcıbası, C., Goksen, F. y Gulgoz, S. 2005. "Functional adult literacy and empowerment of women: impact of a functional literacy program in Turkey". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 48, Nº 6, págs. 472-489.
- Keeble, A. 2001. *In the Spirit of Wandering Teachers: Cuban Literacy Campaign, 1961*. Melbourne, Australia, Ocean Press.
- Kell, C. 1995. "Literacies of everyday life, development and schooling: a study of literacy practices in an informal settlement in South Africa". *Critical Forum*, Vol. 4, Nº 1, págs. 2-42.
- Kell, C. 1999. "Teaching Letters: the recontextualisation of letter-writing practices in literacy classes for unschooled adults in South Africa". D. Barton y N. Hall (compiladores), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- Kenez, P. 1982. "Liquidating illiteracy in revolutionary Russia". *Russian History*, Vol. 9, Nº 2/3, p. 173.
- Khandekar, S. 2004. "Literacy brought us to the forefront": Literacy and empowering process of the Dalit community women in a Mumbai slum". A. Robinson-Pant (compilador), *Women, Literacy and Development: Alternative perspectives*. Londres, Routledge.
- Kidd, R. y Khumar, K. 1981. "Co-opting Freire". *Economic and Political Weekly*, Vol. 16, Nos. 1 y 2, págs. 27-40.
- Killick, T. 2004. "Politics, evidence and the new aid agenda". *Development Policy Review*, Vol. 22, Nº 1, págs. 5-29.
- King, E. M. y Alderman, H. 2001. *Empowering Women to Achieve Food Security*. (2020 Vision Focus, 6). Washington, DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).
- Knight, J. y Sabot, R. 1990. *Education, Productivity, and Inequality: The East African Natural Experiment*. Oxford y Nueva York, Oxford University Press para el Banco Mundial.
- Knowles, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education*. Nueva York, Association Press.
- Knowles, M. S. 1989. *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Koirala, B. N. y Aryal, B. R. 2005. *Real Options for Policy and Practice in Nepal*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- Koke, T. 2005. *Baltic region: overview of progress towards EFA since Dakar*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Koopman, H. 2005. *Silent Partnership*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Kosonen, K. 2004. *Local languages in education in Southeast Asia: comparative analysis*. Comunicación efectuada en la Conferencia Annual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES), Salt Lake City, Utah, 9-12 de marzo.
- Kratli, S. 2000. *La errática enseñanza de los nómadas*. El Correo de la UNESCO, octubre de 2000.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse*. Londres, Arnold.
- Krolak, L. 2005. *The role of libraries for the creation of literate environments*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Krueger, A. B. y Lindahl, M. 2000. *Education for Growth: Why and for Whom?*. Documento de trabajo Nº 429. Princeton, Nueva Jersey, Sección de Relaciones Empresariales de la Universidad de Princeton.
- Kutnick, P., Jules, V. y Layne, A. 1997. *Gender and School Achievement in the Caribbean*. Informe de Educación Nº 21. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Lameta, E. 2005. *Pacific region: overview of progress towards EFA since Dakar*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Lankshear, C. y Knobel, M. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Reino Unido, Open University Press.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with Adults – The Case for Increased Support to Adult Basic Education in sub-Saharan Africa*. Washington DC, Banco Mundial. Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano.
- Lave, J. 1988. *Cognition in Practice*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Lavy, V., Spratt, J. y Leboucher, N. 1995. *Changing Patterns of Illiteracy in Morocco: Assessment Methods Compared*. Washington, DC, Banco Mundial. (Estudio de medición de estándares de vida, Documento de trabajo Nº 115)
- Lawrence, J. 2004. *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Documento conceptual, diciembre. París, UNESCO.
- Leach, F. 2003. *Gender and violence in schools*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*.
- Leach, F. y Machakanja. 2000. *Preliminary Investigation of the Abuse of Girls in Zimbabwean Junior Secondary Schools*. Informe de Investigación del DFID Nº 39. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. y Nacgajabga, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. Documento de Educación del DFID, Nº 54. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional. <http://www.id21.org/Education/e2f11g2.html>
- Lehman, D. 2005. *Shortening the distance to EFA in the African Sahel*. Documento de trabajo del Banco Mundial (mimeografiado).
- Leiner, M. 1987. "The 1961 national literacy campaign. R. Arnove y H. Graff (compiladores)". 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- Lewin, K. M. y Caillods, F. 2001. *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Limage, L. 1986. "Adult literacy policy in industrialized countries". *Comparative Education Review*, Vol. 30, Nº 1, págs. 50-72 [Este artículo también se ha publicado en R. Arnove y H. Graff (compiladores). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press, págs. 293-314.]
- Limage, L. 2005a. Glosario de la alfabetización para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Limage, L. 2005b. *The growth of literacy in historic perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Limage, L. 2005c. *The political economy and recent history of book publishing and print materials: considerations for literacy acquisition*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Lind, A. 1988. "Adult Literacy Lessons and Promises: Mozambican literacy campaigns 1978-1982". *Studies in comparative and international education*, Vol. 12. Estocolmo, Instituto de Educación Internacional de la Universidad de Estocolmo.
- Lind, A. 1996. *Free to Speak Up – Overall Evaluation of the National Literacy Programme in Namibia*. Editado por la Dirección de Educación Básica de Adultos del Ministerio de Educación Básica y Cultura de Namibia. Windhoek, Namibia, Gamsberg MacMillan.
- Lind, A. y Johnston, A. 1990. *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Lind, A. y Johnston, A. 1996. "Adult literacy programs in developing nations". A. Tuijnman (compilador), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, Reino Unido, Pergamon Press.
- Lockridge, K. 1974. *Literacy in Colonial New England*. Nueva York, Norton.
- Loening, L. J. 2002. *The Impact of Education on Economic Growth in Guatemala*. Documento de discusión Nº 87. Gotinga, Alemania, Instituto Iberoamericano de Investigaciones Económicas.
- Lutz, W. y Goujon, A. 2005. *Method for projecting literacy*. París, UNESCO.
- Maamouri, M. 1998. *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. Comunicación presentada en el Foro Mediterráneo de Desarrollo del Banco Mundial, Marrakech, Marruecos (3-6 de septiembre).
- Maas, U. 2001. "Literacy in Germany". D. Olson y N. Torrance (compiladores), *The Making of Literate Societies*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.

- Maddox, B. 2001. "Literacy and the market: the economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh". B. Street (compilador), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Londres, Routledge, págs. 137-151.
- Maddox, B. 2005. "Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh: an ethnographic enquiry". *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, Nº 2, págs. 123-132.
- Maimbolwa-Sinyangwe, I. M. y Chilangwa, B. Y. 1995. *Learning from inside the classroom*. Informe de investigación para el UNICEF y el Ministerio de Educación de Zambia.
- Mammo, K. 2005. *Where and who are the worlds illiterates: Ethiopia country study*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Mancebo, M. E. 2005. *Comparative study on national conceptions of literacy, numeracy and life skills*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006, por intermedio de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra.
- Mantes, J. C. 2005. *Les nouvelles orientations de la coopération française dans le domaine de l'éducation*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. y Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College.
- Martínez Nateras, Myrna. 2003. *CONFINTEA Thematic review: Theme 8 Migrants*. Documento preparado para la revisión a mitad de periodo de la CONFINTEA, agosto de 2003.
- Masagão Ribeiro, V. 2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global.
- Masagão Ribeiro, V. y Gomes Batista, A. A. 2005. *Commitments and challenges towards a literate Brazil*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Maurer, M. 2005. *An exploration study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of National Reports*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Mazrui, A. 1996. "Language policy and the foundations of democracy: an African perspective". *International Journal of the Sociology of Language*, Nº 118, págs. 107-124.
- McClelland, D. 1961. *The Achieving Society*. Princeton, Nueva Jersey, Van Nostrand.
- McClelland, D. 1966. "Does education accelerate economic growth?". *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 15, Nº 3, págs. 257-278.
- Mehrotra, S. 1998. "Education for All: policy lessons from high-achieving countries". *International Review of Education*, Vol. 44, Nº 5/6, págs. 1-24.
- Meredith, K. y Steele, J. 2000. "Education in transition: trends in Central and Eastern Europe". M. Kamill y otros. (compiladores), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J. 1996. "Contemporary paradigms of learning". *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, págs. 158-172.
- Mifsud, C., Milton, J., Hutchinson, D. y Brooks, G. 2000a. *Prediction of Reading Attainment at Age Seven without a Baseline Pretest*. Msida, Malta, Unidad de Alfabetización de la Universidad de Malta.
- Mifsud, C., Milton, J., Hutchinson, D. y Brooks, G. 2000b. *Report on Using the Year 2 Reading Attainment Study as a Basis for a 'School Effectiveness' or 'Value Added' Study*. Msida, Malta, Unidad de Alfabetización de la Universidad de Malta.
- Miguel, E. y Kremer, M. 2004. "Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities". *Econometrica*, Vol. 72, págs. 159-217.
- Miller, V. 1985. *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia. 2005. *Communiqué: Publication du terme littérisme au Journal officiel du 30 août 2005*. Paris, Delegación General para la Lengua Francesa y las Lenguas de Francia. www.culture.gouv.fr/culture/dgll/communiqu300805.htm
- Ministerio de Educación de Benin. 2001. Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE (UNESCO). Cotonou, Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de Benin.
- Ministerio de Educación de Chile y UNESCO-OREALC. 2002. Panorama educativo de las Américas. Santiago, Chile, Proyecto Regional de Indicadores Educativos. http://www.prie.cl/ingles/seccion/documento/panorama1_5.pdf
- Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao, Departamento de Educación No Formal. 2004. *Lao National Literacy Survey 2001. Final Report*. Bangkok, Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO.
- Ministerio de Educación de Rwanda. 2003. *Education Sector Strategic Plan 2003-2008*. Primer anteproyecto, abril. Kigali, Rwanda, Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología e Investigación Científica.
- Ministerio de Educación de Rwanda. 2005. *Functional Literacy for Youth and Adults in Rwanda: National Policy and Strategy*. Kigali, Rwanda, Unidad de Educación No Formal del Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología e Investigación Científica.
- Ministerio de Educación y Cultura de Namibia y Universidad de Namibia. 1994. *Adult Literacy in Ondangwa and Windhoek: A Survey of Adult Learners' Literacy Skills and Education*. Windhoek, Dirección de la Educación de Adultos y la Formación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura/ Centro de Investigación Multidisciplinaria de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Namibia.
- Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya. 2001. *Priority Action Program for Improving the Quality and Effectiveness of Basic education: Strategic Plan, Schedule of Activities and Budget Allocations*. Phnom Penh, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos. 2002. *Policy paper on silent partnership*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos. 2005. *Dutch commitment to basic education: living up to promises*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega. 2003. *Education - Job Nº 1: Norwegian Strategy for Delivering Education for All by 2015*. Oslo, Ministerio de Relaciones Exteriores.

- Mirsky, J. 2003. *Beyond Victims and Villains: Addressing Sexual Violence in the Education Sector*. Londres, Panos.
- Miske, S. y Van Belle-Prouty, D. 1997. *Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation*. Washington, DC, Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Departamento para África, Oficina de Desarrollo Sostenible.
- Mitch, D. 1992. "The rise of popular education in Europe". B. Fuller y R. Rubinson (compiladores), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Westport, Connecticut, Greenwood.
- Mohamed, O. 1975. *From Written Somali to a Rural Development Campaign*. Mogadiscio, Instituto Somalí de Administración y Gestión del Desarrollo.
- Monga, N. 2000. "Knowing her rights: case study from India". *Beyond Literacy: Case Studies from Asia and the South Pacific*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur.
- Montagnes, I. 2000. *Textbooks and Learning materials, 1990-1999: A Global Survey*. Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos en el marco de la Evaluación de la EPT en el Año 2000. París, UNESCO.
- Mookherjee, D. 2001. *Combating the crisis in government accountability: a review of recent international experience*. Conferencias conmemorativas R. C. Dutt. Calcutta, Centro de Estudios de Ciencias Sociales.
- Motivans, A. 2005. *Countries with high pupil-teacher ratios: trends and projections*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Moulton, J. 2001. *Improving Education in Rural Areas: Guidance for Rural Development Specialists*. Anteproyecto. Banco Mundial, Washington, D.C.
- Moye, M. 2001. *Overview of Debt Conversion*. Londres, Debt Relief International. Publicación Nº 4.
- Mpopiya, P. y Prinsloo, M. 1996. "Literacy, migrancy and disrupted domesticity: Khayelishan ways of knowing". M. Prinsloo y M. Breier (compiladores), *The Social Uses of Literacy*. Amsterdam, John Benjamins.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J. y Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., González, E. y Kennedy, A. 2003a. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., González, E. y Kennedy, A. 2003b. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College.
- Murray Bradley, S. 1994. *Visual literacy: an annotated bibliography*. (inédito).
- Murray, T. S. 1997. "Proxy measurement of adult basic skills: lessons from Canada". A. Tuijnman, I. Kirsch y D. Wagner (compiladores), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press.
- Naciones Unidas. 1995. *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Nueva York, Naciones Unidas, División para el Adelanto de la Mujer. <http://www.un.org/womenwatch/platform.htm>
- Naciones Unidas. 2002a. *Resultados finales de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, Consenso de Monterrey*.
- Naciones Unidas. 2002b. Resolución 56/116 de la Asamblea General sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/res116.html>
- Naciones Unidas. 2002c. Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos; Plan de Acción Internacional; aplicación de la resolución 56/116 de la Asamblea General. París, UNESCO. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/99ebae42959336f00a9d394ff29f2b2action+plan+Spanish.pdf
- Naciones Unidas. 2005. *Un concepto más amplio de libertad - Desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos*. Informe del Secretario General de las Naciones Unidas (A/59/2005). Nueva York, Naciones Unidas. <http://www.un.org/spanish/largerfreedom/>
- Napon, A. y Sanou/Zerbo, S. 2005. *L'alphabétisation: les options réelles sur les politiques et les pratiques du Burkina*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Naudé, W. A. 2004. "The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: an econometric study based on cross-section and panel data". *Journal of International Development*, Vol. 16, págs. 821-849.
- Neuman, S. y Celano, D. 2001. "Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighbourhoods". *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, Nº 1, págs. 8-26.
- Neuman, S. y Ruskos, K. 1997. "Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers". *Reading Research Quarterly*, Vol. 32, Nº 1, págs. 10-32.
- Nicolai, S. y Triplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. Londres, Overseas Development Institute (Red de Prácticas Humanitarias, Documento Nº 42).
- Nielsen, D.C. y Monson, D. L. 1996. "Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children". *Journal of Educational Research*, Vol. 89, Nº 5, págs. 259-271.
- Ningwakwe / Rainbow Woman (Priscilla George). 2002. *The Rainbow / Holistic Approach to Aboriginal Literacy*. Comunicación a Solidaridad con el Programa de la Alfabetización, Semana de la Alfabetización de Brasil, 28 de junio, Sao Paulo.
- Nirantar. 1997. "Innovating for change: women's education for empowerment - an analysis of the Mahila Samakhyia Program in Banda District (India)". W. Mauch y U. Papen (compiladores), *Making a Difference: Innovations in Adult Education*. Instituto de la UNESCO para la Educación, Hamburgo/Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional y Peter Lang, Francfort, págs. 33-47
- NORAD. 2004. *From Earmarked Sector Support to General Budget Support: Development Partners' Experience*. Oslo, Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo, Departamento de Gobernanza y Macroeconomía, Unidad de Finanzas Públicas.
- Nordtveit, B. H. 2004. *Managing Public-Private Partnerships: Lessons from Literacy Education in Senegal*. Washington, DC, Banco Mundial.

- Nordtveit, B. H. 2005a. *Public-private partnerships and outsourcing*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Nordtveit, B. H. 2005b. *Senegal case study*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Norwood, G. 2003. *Fighting oppression through literacy: a case study of the Karen's Women's Organisation*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (ASPBAE). Colección de estudios de casos sobre educación de adultos de poblaciones indígenas.
- Nyuumedia Jinken Kikou [Organización de Derechos Humanos "Newmedia2"]. 2005. *Burakusabetsutte nandesuka?* [¿Qué es el burakusabetsu?]. <http://www.jinken.ne.jp/buraku/kihon/index.html> (en japonés)
- NZAID. 2002. *Policy statement: towards a safe and just world free of poverty*. Wellington, Organismo Neozelandés para el Desarrollo Internacional.
- Obura, A. 2003. *Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- OCDE. 1999. *Trends and Driving Factors in Income Distribution and Poverty in the OECD Area*. París, OCDE.
- OCDE. 2000. *Alfabetización en la era de la información (2000) – Informe final de la encuesta internacional sobre alfabetización de adultos*. París, OCDE.
- OCDE. 2001. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París, OCDE.
- OCDE. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París, OCDE.
- OCDE. 2005a. *Aid Activities in Support of Gender Equality 1999-2003*. París, OCDE.
- OCDE. 2005b. *Promoting Adult Learning*. París, OCDE. (Resumen dispositivo).
- OCDE/CAD. 2000. *DAC Statistical Reporting Directives*. París, OCDE. <http://www.OECD.org/dataOCDE/44/45/1894833.pdf>
- OCDE/CAD. 2002. *Reporting directives for the creditor system*. París, OCDE. <http://www1.OECD.org/scripts/cde/members/CRSAAuthenticate.asp>.
- OCDE/CAD. 2003. *Report on harmonising donor practices for effective aid delivery*. París, OCDE.
- OCDE/CAD. 2005a. *Comparison between commitments and disbursements*. Comunicación personal, marzo de 2005.
- OCDE/CAD. 2005b. 2005b. *2004 development co-operation report*. http://www.OECD.org/document/26/0,2340,en_2649_201185_34405978_1_1_1_1,00.html
- OCDE/CAD. 2005c. *Estadísticas en línea de Desarrollo Internacional (SDI)*. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/19/16811124.htm>
- OCDE/CAD. 2005d. *Official Development Assistance increases further - but 2006 targets still a challenge*. Estadística de la ayuda, 11/04/2005. http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_34447_34700680_1_1_1_1,00.html
- OCDE/CAD. 2005e. *Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda - Apropiación, armonización, alineamiento, resultados y rendición de cuentas mutua*. Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda. París, del 28 de febrero al 2 de marzo de 2005. <http://www.OECD.org/dataOCDE/11/41/34428351.pdf>
- OCDE/DRHC/Statistique Canada. 1997. *Littératie et société du savoir* [Resultados de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos]. París, OCDE.
- OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO. 2003. *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Montréal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- OCDE/Statistique Canada. 1995. *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. París, OCDE y Ottawa, Statistique Canada.
- OCDE/Statistique Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. París, OCDE y Ottawa, Statistique Canada.
- Oficina de Estadística de Australia. *Australian Indigenous Health Info Net 2003*. <http://www.healthinfonet.ecu.edu.au/frames.htm>
- Oficina de Estadística de las Naciones Unidas. 1989. *Measuring Literacy through Household Surveys: A technical study on Literacy Assessment and Related Education Topics through Household Surveys*. Nueva York, Oficina de Estadística de las Naciones Unidas. (Documento N° DP/UN/INT-88-X01/10E)
- Ogawa, K. 2005. *The EFA Fast Track Initiative: experience of Yemen*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- OIT. 2004. *Por una globalización justa: crear oportunidades para todos*. Informe de la Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización. <http://www.ilo.org/public/spanish/fairglobalization/report/index.htm>
- Okech, A. 2005. *Uganda case study of literacy in Education for All 2005: a review of policies, strategies and practices*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Okech, A., Carr-Hill, R., Katahoire, A. R., Kakooza, T., Ndidde, A. N. y Oxenham, J. 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Washington, DC, Banco Mundial. Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano.
- Olson, D. 1977. "From utterance to text: the bias of language in speech and writing". *Harvard Educational Review*, Vol. 47, págs. 257-281.
- Olson, D. 1994. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Olson, D. y Torrance, N. (compiladores) 2001. *The Making of Literate Societies*, Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- OMS. 2005. *Resolución WHA58.23 de la 58ª Asamblea Mundial de la Salud – Discapacidad, incluidos la prevención, el tratamiento y la rehabilitación*.
- Ong, W. J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Nueva York, Routledge.
- ONUSIDA. 2005. *Sida en África: tres escenarios para 2025*. Ginebra, ONUSIDA.
- ONUSIDA/OMS. 2005. *Resumen mundial de la epidemia de VIH/SIDA. Diciembre de 2005*. <http://www.unaids.org/en/resources/epidemiology/epicore.asp>

- Organización de los Estados Americanos. 1948. Carta de la Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=S&sLink=http://www.oas.org/documents/spa/aboutoas.asp>
- Organización Internacional para las Migraciones. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, OIM.
- Otto, A. 1997. *Curriculum development for nonformal education*. 4-H Center for Youth Development. (Monografía) <http://www.rrz.uni-hamburg.de/UNESCO-UIE/literacyexchange/course/bookshel.html>
- Ouane, A. (compilador). 2003. *Towards a Multicultural Culture of Education*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Ouane, A. 1989. *Handbook on Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Ouane, A. y Glanz, C. 2005. *Mother tongue literacy in sub-Saharan Africa*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Oxenham, J. 2003. *Review of World Bank Supported Projects in Adult Basic Education and Literacy, 1977-2002: Comparison of Costs*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Oxenham, J. 2004a. "ABET vs poverty: what have we learned?". *Adult Education and Development*, N° 63, págs. 83-102.
- Oxenham, J. 2004b. *The quality of programmes and policies regarding literacy and skills development*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Oxenham, J. y Aoki, A. 2002. *Including the 900 million*. Washington, DC, Banco Mundial (anteproyecto).
- Oxenham, J., Diallo, A., Katahore, A. R., Petkova-Mwangi, A. y Sall, O. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences*. Washington, DC, Banco Mundial. Región África, Serie de documentos de trabajo del Departamento de Desarrollo Humano.
- Papen, U. 2004. "Reading the Bible and shopping on credit: literacy practices and literacy learning in a township in Windhoek, Namibia". A. Rogers (compilador), *Urban Literacy and Development*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Papen, U. 2005. "Literacy and development: what works for whom? or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries?". *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, págs. 5-17.
- Patel, I. 1987. *Non-formal education for rural women in Gujarat: for development or domestication?* (documento mimeografiado).
- Patel, I. 1991. *A Study of the Impact of New Communication Technologies on Literacy in India*. Singapur, Centro Asiático de Investigaciones e Información sobre la Comunicación de Masa.
- Patel, I. 2003. "Literacy as freedom for women in India". UNESCO (compiladora), *Literacy as freedom: A UNESCO Roundtable*. París, UNESCO.
- Patel, I. 2005. *The human benefits of literacy*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, por intermedio de la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido.
- Pavignani, E. y Hauck, V. 2002. *Polling of Technical Assistance in Mozambique: Innovative Practices and Challenges*. Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (ECDPM) . (Documento de discusión del ECDPM N° 39)
- Pennells, J. 2005. *Literacy, distance learning and ICT*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Petrakis, P. E. y Stamatakis, D. 2002. "Growth and education levels: a comparative analysis". *Economics of Education Review*, Vol. 21, N° 5, págs. 513-521.
- PNUD. 2004a. *Informe sobre Desarrollo Humano 2004 – "La libertad cultural en el mundo diverso de hoy"*. Nueva York, PNUD.
- PNUD. 2004b. *Human Development Report. What is HD?*. HDR 2004. <http://hdr.undp.org/hd/default.cfm> .
- PNUD. 2004c. *Iraq Living Conditions Survey: Volume I Tabulation Report* . Nueva York, PNUD.
- PNUD. 2004d. *Iraq Living Conditions Survey: Volume II Analytical Report*.
- PNUD. 2005. *El PNUD y los pueblos indígenas: una política de compromiso*. <http://www.undp.org/cso/policies/doc/IPPolicySpanish.doc>
- Poot, J. 2000. "A synthesis of empirical research on the impact of government on long-run growth". *Growth and Change*, Vol. 31, N° 4, págs. 516-47.
- Posner, G. J. y Rudnitsky, A. N. 1982. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*, 2ª edición. Nueva York, Longman.
- Pritchett, L. 2001. "Where has all the education gone?" *World Bank Economic Review*, Vol. 15, N° 3 (agosto), págs. 367-391.
- Project Ploughshares. 2004. *Armed Conflicts Report 2004*. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm>
- ProLiteracy Worldwide. 2004. *Literacy in Action: Spreading the Light – International Programs Update 2004-05*. http://www.proliteracy.org/downloads/IP_04.pdf
- Proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje. 2002. *Urban/rural disparities*. París, UNESCO. (documento mimeografiado)
- Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas. 2005a. *Invertiendo en el desarrollo, un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York, PNUD. <http://www.unmillenniumproject.org/reports/spanish.htm>
- Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas. 2005b. *Taking action: achieving gender equality and empowering women*. Equipo del proyecto sobre educación e igualdad entre los sexos. Nueva York.
- Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas. 2005c. *Towards universal primary education: investments, incentives, and institutions*. Equipo del proyecto sobre educación e igualdad entre los sexos. Nueva York.
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. 2002. *Returns to investment in education: a further update*. Washington, DC, Banco Mundial. (Documento de trabajo de investigación de políticas N° 2881)
- Purcell-Gates, V. y Waterman, R. 2000. *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy Development in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

- Ramírez, F. y Boli, J. 1982. "Global patterns of educational institutionalisation". P. Altbach, R. Arnove y G. Kelly (compiladores), *Comparative Education Review*. Nueva York, Macmillan.
- Ramírez, F. y Boli, J. 1994. "The political institutionalization of compulsory education: the rise of compulsory schooling in the western cultural context". J. A. Mangan (compilador), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*. Londres, Woburn.
- Ramírez, F. y Ventresca, M. 1992. "Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world". B. Fuller y R. Rubinson (compiladores), *The Political Construction of Education*. Nueva York, Praeger.
- Rampal, A., Ramanujan, R. y Saraswathi, L. S. 1997. *Numeracy Counts! A Handbook for Literacy Activists and Resource Persons*. Mussoorie, India, Centro Nacional de Recursos para la Alfabetización.
- Rao, N. y Robinson-Pant, A. 2003. *CONFINTEA thematic review: adult learning and indigenous peoples*. Documento preparado para la revisión a mitad de periodo de la CONFINTEA, julio de 2003.
- Read, T. 1995. "International Donor Agencies and Book Development". P. G. Altbach y E. S. Hoshino (compiladores), *International Book Publishing: An Encyclopedia*. Londres y Chicago, Fitzroy Dearborn Publishers.
- Reh, M. (compilador). 1981. *Problems of Linguistic Communication in Africa. Vol. 1, African linguistic bibliographies*. Hamburgo, Helmut Buske.
- Richardson, J. G. 1980. "Variation in date in enactment of compulsory school attendance laws: an empirical inquiry". *Sociology of Education*, Vol. LIII, págs. 153-163.
- Riddell, A. 2001. *Review of 13 evaluations of Reflect*. Londres, Ayuda en Acción Internacional, Círculo Reflect Internacional. <http://www.reflect-action.org>.
- Ringold, D., Orenstein, M. A. y Wilkens, E. 2004. *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Robinson, C. 2003. "The ongoing debate". UNESCO (compiladora), *Literacy as freedom: A UNESCO Roundtable*. París, UNESCO.
- Robinson, C. 2005. *Languages and literacies*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Robinson-Pant, A. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying? Exploring the Link Between Women's Literacy and Development: A Nepal Perspective*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Robinson-Pant, A. 2005. *The social benefits of literacy*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006, por intermedio de la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido.
- Rockhill, K. 1987. "Literacy as threat/desire: longing to be somebody". J. S. Gaskill y A. T. McLaren (compiladores), *Women in Education*. Calgary, Alberta, Detselig.
- Rogers, A. 2003. *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester, Reino Unido, Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos.
- Rogers, A. 2005. *Training adult literacy educators in developing countries*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Lave, J. 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Rose, P. y Subrahmanian, R. 2005. *Evaluation of DFID Development Assistance: Gender Equity and Women's Empowerment – Phase II Thematic Evaluation: Education*. Glasgow, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional, Departamento de Evaluación. (Documento de trabajo del DFID N° 11) <http://www.dfid.gov.uk/aboutdfid/performance/files/wpt1.pdf>
- Rosenberg, D. (compilador). 2000. *Des livres pour les écoles: Améliorer l'accès aux ouvrages de lecture en Afrique*. París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA), Grupo de trabajo de la ADEA sobre el libro y el material educativo. (Perspectivas sobre el desarrollo del libro africano, N° 9)
- Ross, H., Lou, J., Lijing, Y., Rybakova, O. y Wakhunga, P. 2005. *Where and who are the world's illiterates: China*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Ross, K., Saito, M., Dolata, S., Ikeda, M. y Zuze, L. 2004. *Data archive for the SACMEQ I and SACMEQ II Projects*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Rostow, W. W. 1960. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Sachs, J. y Warner, A. 1997. "Sources of slow growth in African economies". *Journal of African Economics*, Vol. 6, N° 3, págs. 335-376.
- Sadembou, E. y Watters, J. 1987. "Proposition pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite". *Journal of West African Languages*, Vol. 1, págs. 35-59.
- Saint Bernard, G. y Salim, C. 1995. *Adult Literacy in Trinidad and Tobago: A Study Based on the Findings of the National Literacy Survey 1995*. St. Augustine, Trinidad and Tobago, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad de las Indias Occidentales.
- Salzano, C. 2002. *Making Book Coordination Work!*. París, UNESCO/DANIDA/ Grupo de trabajo de la ADEA sobre el libro y el material educativo. (Perspectivas sobre el desarrollo del libro africano, N° 13)
- Sandiford, P. J., Cassel, M. y Sanchez, G. 1995. "The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services". *Population Studies*, Vol. 49, págs. 5-17.
- Schaffner, J. 2005. *Measuring literacy in developing country household surveys: issues and evidence*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Schenker, I. 2005. *HIV/AIDS and Literacy: An Essential Component in Education for All*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Schnuttgen, S. y Khan, M. 2004. *Civil society engagement in EFA in the post-Dakar period: a self-reflective review*. Documento de trabajo presentado en la 5ª reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos, París, UNESCO, 20-21 de julio 2004.

- Schofield, R. S. 1968. "The measurement of literacy in pre-industrial England". J. Goody (compilador), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Schulz, T. P. 1993. "Returns to women's education". E.M. King y M.A. Hill (compiladores), *Women's Education in Developing Countries*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. 1978. "Unpackaging literacy". *Social Science Information*, Vol. 17, Nº 1, págs. 19-39.
- Scribner, S. y Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA).2004. *Education for All Fast Track Initiative, Status Report*. Noviembre de 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/status_report_dec6.pdf
- Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA).2005a. *Education Program Development Fund, Status Report*. Marzo de 2005. Informe preparado por la Secretaría de la IFA para la Reunión Técnica IFA-EPT celebrada en Croydon, Reino Unido, 17-19 de marzo de 2005. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/EPDFstatusreport_march05.pdf
- Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA).2005b. *Guidelines for the Appraisal of the Primary Education Component of an Education Sector Plan*. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/croydonreport.pdf>
- Seeberg, V. 2000. *The Rhetoric and Reality of Mass Education in Mao's China*. Lewiston, Nueva York, Edwin Mellen Press.
- Sey, H. 1997. *Peeking Through the Windows: Classroom Observations and Participatory Learning for Action Activities*, Arlington, Virginia, Instituto para la Investigación Internacional.
- Shadrikov, V. y Pakhomov, N. 1990. *From eradication of illiteracy to a new concept of literacy*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Sharma, J. y Srivastava, K. 1991. *Training Rural Women for Literacy*. Jaipur, India, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo.
- Sharma, R. K., Kumar, M. S. y Meher, S. 2002. "Education, skills and the labour market in a globalised world: a case of India". *Indian Journal of Labour Economics*, Vol. 45, Nº 4, págs. 1129-1147.
- Shavit, Y. y Kraus, V. 1990. "Educational transition in Israel: a test of the industrialization and credentialism hypothesis". *Sociology of Education*, Vol. 63, Nº 1, págs. 133-141.
- Shenkut, M. K. 2005. *Literacy in Ethiopia*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Shikiji - Nihongo Sentaa (Centro para el aprendizaje de adultos, la alfabetización y el japonés como segunda lengua). 2005. Shikiji - Nihongo Sentaa donna tokoro? [¿Qué es el centro de alfabetización y japonés?]. <http://www.call-jsl.jp/annai/index.html> (en japonés)
- Shikshantar. 2003. *The Dark Side of Literacy*. Con contribuciones de R. M. Torres, D. C. Soni, L. Shlain, A. Meenakshi, P. Dey, G.Esteve, M. S. Prakash, M. Fasheh, J. Ellul y D. Stuchul. Udaipur, India, Shikshantar, The People's Institute for Rethinking Education and Development. http://www.swaraj.org/shikshantar/rethinking_literacy.htm
- SIL UK. 2004. *Adult education and development in central and northern Ghana (CSCF 76): an evaluation*. Documento inédito. High Wycombe, Reino Unido, SIL UK.
- Sinclair, M. 2003. *Planning education in and after emergencies*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO .
- Siniscalco, M. 2005. *Italy: some results from PISA 2003*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Londres, Lawrence Earbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. 2001. "The globalisation of (educational) language rights". *International Review of Education*, Vol. 47, págs. 201-219.
- Smyth, J. A. 2005. *UNESCO's international literacy statistics 1950-2000*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Somers, M.-A. 2005. *Disentangling schooling attainment from literacy skills and competencies*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Sommers, M. 2002. *Children, Education and War: Reaching EFA Objectives in Countries Affected by Conflict*. Washington, DC, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Social, Unidad de Prevención de Conflictos y Reconstrucción (Documento de trabajo de la Unidad CPR Nº 1).
- Sommers, M. y Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO .
- Sperling, G. y Balu, R. 2005. "Designing a global compact on education". *Finance and Development*, Vol. 42, Nº 2. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/sperling.htm>
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Stash, S. y Hannum, E. 2001. "Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste and Ethnicity in Nepal". *Comparative Education Review*, Vol. 45, Nº 3, págs. 354-378.
- Statistique Canada/OCDE. 2005. *Learning a Living: First Results and Life Skills Survey*. Ottawa/París, Statistique Canada/OCDE.
- Stone, L. 1969. "Literacy and education in England, 1640-1900". *Past and Present*, Vol. 42, págs. 69-139.
- Strauss, J., Beegle, K., Sikoki, B., Dwiyanto, A., Herawati, Y. y Witoelar, F. 2004. *The Third Wave of the Indonesia Family Life Survey (IFLS3): Overview and Field Report*. Santa Mónica, California, RAND Corporation. (WR-144/1-NIA/NICHD)
- Street, B. (compilador). 1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Street, B. (compilador). 2001b. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Londres, Routledge.
- Street, B. (compilador). 2005. *Literacy Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Filadelfia, Caslon.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Street, B. 1996. "Literacy, Economy, and Society". *Literacy Across the Curriculum* Vol. 12, págs. 8-15.

- Street, B. 1998. "New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education?" *Linguistics and Education*, Vol. 10, Nº 1, págs. 1-24
- Street, B. 2001a. "Context for literacy work: the 'new orders' and the 'new literacy studies'". J. Crowther, M. Hamilton y L. Tett (compiladores), *Powerful Literacies*. Leicester, Reino Unido, Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos.
- Street, B. 2003. "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice". *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, Nº 2, 12 de mayo. <http://www.tc.columbia.edu/cice>
- Street, B. 2004. "'Understanding and Defining Literacy': Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006". Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Streumer, N. y Tuijnman, A. C. 1996. "Curriculum in adult education". A. C. Tuijnman (compilador), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2ª edición. Oxford, Elsevier Science.
- Stromquist, N. 1997. *Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, Nueva York, SUNY Press.
- Stromquist, N. 2004. *Women's rights to adult education as a means to citizenship*. Comunicación presentada en la conferencia "Igualdad entre los Sexos, Educación y Desarrollo – Más allá del acceso", celebrada en junio en la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido.
- Stromquist, N. 2005. *The political benefits of adult literacy*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Subba, S. y Subba, D. 2003. *Learning in Our Own Language: Kirat Yakthung Chumlung Develop a Limbu Literacy Programme in Nepal*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (ASPBAE), Colección de estudios de casos sobre educación de adultos de poblaciones indígenas.
- Sunanchai, S. 1988. "Reading promotion in Thailand". *Adult Education and Development*, Vol. 31, septiembre, págs. 63-69.
- Sunanchai, S. 1989. "Fifty years of adult education and non-formal education in Thailand". *Adult Education and Development*, Vol. 33, septiembre, págs. 7-26.
- Swainson, N., Benders, S., Gordon, R. y Kadzamia, E. 1998. *Promoting Girls' Education in Africa: The Design and Implementation of Policy Interventions*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido.
- Sylwester, K. 2000. "Can educational expenditures reduce income inequality?". *Economics of Education Review*, Vol. 21, Nº 4, págs. 43-52.
- Tarawa, N. 2003. *Reading our Land: a Case Study of Te Waka Pu Whenua, Maori Adult Education Center in New Zealand*. Mumbai, India, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (ASPBAE), Colección de estudios de casos sobre educación de adultos de poblaciones indígenas.
- Telles, E. 1994. "Institutionalization and racial inequality in employment: the Brazilian example". *American Sociological Review*, Vol. 59, Nº 1, págs. 46-63.
- Terryn, B. 2003. *El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP)*. Comunicación presentada en la Conferencia de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa. Lyon, Francia, 6 de noviembre de 2003.
- Torres, R. M. 2004. *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (Estudios de la ASDI, Nº 11)
- Torres, R. M. 2005. *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Umayahara, M. 2005. *Regional overview of progress toward EFA since Dakar: Latin America*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Undrakh, T. 2002. *UNESCO project on non-formal education to meet basic learning needs of nomadic women in the Gobi Desert of Mongolia*. <http://www.literacyonline.org/products/ili/webdocs/undrakh.html>
- UNESCO. 1947. *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1953. *Progress of Literacy in Various Countries: A Preliminary Statistical Study of Available Census Data Since 1900*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1957. *World Illiteracy at Mid-Century: A Statistical Study*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1958. Recomendación sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación. París, UNESCO.
- UNESCO. 1960. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París, UNESCO.
- UNESCO. 1970. *Alfabetización 1967-1969. Progresos de la alfabetización en distintos continentes*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1975a. Declaración de Persépolis. Simposio Internacional de Alfabetización, Persépolis, 3-8 de septiembre de 1975. www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_S.PDF
- UNESCO. 1975b. "Literacy in the World since the 1965 Tehran Conference: Shortcomings, Achievements, Tendencies". L. Bataille (compilador), *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, Reino Unido, Pergamon.
- UNESCO. 1978. *Literacy in Asia: A Continuing Challenge*. Informe de la Reunión Regional de Expertos en Alfabetización de Asia (Bangkok, 22-28 de noviembre de 1977). Bangkok, UNESCO, Oficina Regional de Educación para Asia y Oceanía.
- UNESCO. 1980. *Alfabetización 1972-1976. Progresos de la alfabetización en distintos continentes*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1988. *Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
- UNESCO. 1995. *Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1997. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (CONFITEA V).
- UNESCO. 2000a. *A Synthesis Report of Education for All 2000: Assessment in the Trans-Caucasus and Central Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO, Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico.

- UNESCO. 2000b. Marco de Acción de Dakar - Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril. París, UNESCO.
- UNESCO. 2000c. *Informe mundial sobre la cultura 2000: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2001. *The Global Initiative towards Education for All: A Framework for Mutual Understanding*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2002a. *Educación para Todos: Una estrategia internacional encaminada a aplicar el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2002b. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002 - Educación para Todos - ¿Va el mundo por el buen camino?*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2003a. *La educación en un mundo plurilingüe: documento de orientación de la UNESCO*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2003b. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4 - Educación para Todos - Hacia la igualdad entre los sexos*. 2003/4. París, UNESCO.
- UNESCO. 2003c. *Literacy as freedom: A UNESCO Roundtable*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823f.pdf>
- UNESCO. 2003d. *Literacy: a UNESCO Perspective*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- UNESCO. 2003e. "El dilema de la lengua materna". *Educación Hoy*, Vol. 6 (julio-septiembre).
- UNESCO. 2003f. *¿Qué es el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización?*
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (en francés e inglés)
- UNESCO. 2004a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005 - Educación para Todos - El imperativo de la calidad*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2004b. *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Documento de posición del Sector de Educación de la UNESCO. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>
- UNESCO. 2004c. *Programa Tanindrazana-Fahafahana-Fandrosoana de la República de Madagascar*. Resumen del Programa conjunto del gobierno de Madagascar y del sistema de las Naciones Unidas para promover la educación básica para todos los niños malgaches. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141883e.pdf> (en inglés)
- UNESCO. 2005a. *Iniciativa Babel*.
http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=19749&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (en francés e inglés)
- UNESCO. 2005b. *Informe del Director General sobre el examen estratégico y el seguimiento de la Estrategia de Educación para Todos (EPT) de la UNESCO correspondiente al periodo 2005-2015*. (Documento 171 EX/8 del 17 de marzo de 2005). 171ª reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, París, UNESCO.
http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=extd&sess=171&by=5&dc_2=inf&dc_2_p=not+phrase+any&req=2&look=ex&sc1=1
- UNESCO. 2005c. *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*.
http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO/PNUD. 1976. *Evaluación crítica del Programa Experimental Mundial de Alfabetización*. París, UNESCO.
- UNESCO-BREDA. 1983. "L'élimination de l'analphabétisme en Afrique par le développement conjugué de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des jeunes et des adultes". *Educafrica*, Nº 9. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO.
- UNESCO-IIPE, 2005b. *Country templates synthesis report*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO-IIPE. 2005a. *An analysis of the place of literacy in Poverty Reduction Strategy Papers*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO-IIPE. 2005c. *Encuesta mundial sobre la capacidad de respuesta del sector de la educación para afrontar el VIH y el sida - 2004*. Equipo de Trabajo Interagencias sobre Educación del ONUSIDA. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144625s.pdf>
- UNESCO-IIPE. 2005d. *Scaling up training in educational planning and management for EFA*. Nota para la Reunión Técnica de la IFA del 15 de abril. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO .
- UNESCO-OREALC. 2001 *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- UNESCO-OREALC. 2004. *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance*. Informe Regional de Monitoreo de EPT Santiago, UNESCO/OREALC.
- UNESCO-PROAP. 2001. *Final Report, Regional Workshop on Functional Literacy for Indigenous Peoples* [Informe final del taller regional sobre alfabetización funcional para los pueblos indígenas celebrado en Kunming, Yunnan, República Popular de China, en octubre de 2000]. Bangkok, UNESCO, Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico.
- UNICEF. 2001. *Corporal Punishment in Schools in South Asia*. Katmandú, UNICEF, Oficina regional de Asia Meridional.
- UNICEF. 2002. *El registro de nacimiento - El derecho a tener derechos*. Digest Innocenti, Nº 9, marzo de 2002.
http://www.unicef-icdc.org/presscentre/presskit/digest9/birthregistration_pr_spa.pdf
- UNICEF. 2005a. *Educación básica e igualdad entre los géneros*. http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/index_focus_literacy.html
- UNICEF. 2005b. *Progreso para la Infancia: Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*. Nueva York, UNICEF.
http://www.unicef.org/spanish/publications/index_25937.html
- UNICEF. 2005c. *The 'Rights' Start to Life: A Statistical Analysis of Birth Registration*. Nueva York, UNICEF.
http://www.unicef.org/publications/index_25248.html
- UNICEF. 2005d. *La catástrofe del tsunami - Países en crisis*. http://www.unicef.org/spanish/emerg/disasterinasia/24615_main.html
- Unsicker, J. 1987. "Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspectives". R. Arno y H. Graff (compiladores), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Nueva York, Plenum Press.
- USAID. 1999. "Girls' Education: Good for Boys, Good for Development". *Boletín de información sobre cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos*, Nº 5. Washington, DC, Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Oficina de Mujeres para el Desarrollo.

- USAID. 2005. *Education Strategy: Improving Lives through Learning*. Washington, DC, Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Van Ravens, J. y Aggio, C. 2005. *The costs of goal 4 and LIFE*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Vandermoordele, J. y Delamonica, E. 2000. "The 'education vaccine' against HIV/AIDS". *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 3, Nº 1 (diciembre).
- Varavarn, K. 1989. "Literacy campaigns and programmes in the context of literacy promotion: lessons learned from Thai experiences". *Adult Education and Development*, Vol. 33 (September), págs. 157-165.
- Vélez de Medrano, C. 2005. *Literacy: real options for policy and practice in Spain*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Verner, D. 2005. *What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?*. Documento de trabajo de investigación de políticas Nº 3496. Washington, DC, Banco Mundial.
- Verspoor, A. M. (compilador). En preparación. *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África.
- Vincent, D. 2000. *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge, Polity.
- Wagner, D. A. 1993. *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Wagner, D. A. 2000. *EFA 2000: Thematic Study on Literacy and Adult Education*. París, UNESCO, Instituto Internacional de Alfabetización.
- Wagner, D. A. 2003. "Smaller, quicker, cheaper: alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade". *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, págs. 293-309.
- Wagner, D. A. 2004. *Monitoring and measuring adult literacy: different models for different purposes*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Wallet, P. 2005. *Educational expansion and primary teacher training*. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Walter, S. L. 2004. *Literacy, education, and language*. (inédito).
- Waters, T. y Leblanc, K. 2005. "Refugees and education: mass public schooling without a nation-state". *Comparative Education Review*, Vol. 49, Nº 2, págs. 129-147.
- Wheeler, D. 1980. *Human Resource Development and Economic Growth in Developing Countries: A Simultaneous Model*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Whitehead, A. 2003. *Failing women, sustaining poverty: gender in poverty reduction strategy papers*. Londres, Reino Unido, Red Igualdad entre los Sexos y Desarrollo.
- Williams, E. y Cooke, J. 2002. "Pathways and labyrinths: language and education in development". *TESOL Quarterly*, Vol. 36, Nº 3, págs. 297-322.
- Willms, J. D. y Somers, M-A. 2001. "Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America". *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, Vol. 12, Nº 4, págs. 409-445.
- Willms, J. D. y Somers, M-A. 2005. "Raising the learning bar in Latin America: measuring student outcomes". *Policy Brief*, marzo, págs. 1-4. Fredericton, Nueva Brunswick, Canadá, Instituto Canadiense de Investigaciones para Políticas Sociales.
- Wils, A. 2002. "On accelerating the global literacy transition". *Research and Assessment Systems for Sustainability Program* (Documento de discusión 2002-18). Cambridge, Massachusetts, Centro Belfer para la Ciencia y los Asuntos Internacionales, Escuela Kennedy de Administración Pública, Universidad de Harvard.
- Windows to the World. 1997. *Developing a Curriculum for Rural Women*. New Delhi, Niranter.
- Wurm, S. A. 2001. *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*, 2ª edición. París, UNESCO.
- Young, M. B., Fitzgerald, N. y Morgan, M. A. 1994. *National Evaluation of Adult Education Program's Fourth Interim Report: Learner Outcomes and Program Results*. Arlington, Virginia, Development Associates.
- Young, M. B., Hipps, J., Hanberry, G., Hopstoch, P. y Golsmat, R. 1980. *An Assessment of the State-Administered Program of the Adult Education Act: Final Report*. Arlington, Virginia, Development Associates.
- Yousif, A. A. 2003. *Literacy: an overview of definitions and assessment*. Documento presentado en la reunión de expertos de la UNESCO sobre aspectos de la evaluación de la alfabetización, UNESCO, 10-12 de junio. París, UNESCO.
- Zhang, T. y Wang, L. 2005. *China country study: where and who?* Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Zubair, S. 2001. "Literacy, gender and power in rural Pakistan". B. Street (compilador), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Londres, Routledge.
- Zubair, S. 2004. "Qualitative methods in researching women's literacy: a case study". A. Robinson-Pant (compilador), *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*. Londres, Routledge.

Acrónimos y abreviaturas

- ACCU Centro Cultural de Asia y el Pacífico para la UNESCO
- ACNUDH Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
- ACNUR Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- ADEA Asociación pro Desarrollo de la Educación en África
- AEPI Atención y educación de la primera infancia
- AIF Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
- AKRSP Programa "Aga Khan" de ayuda a las zonas rurales (Pakistán)
- ALL Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida
- AO Asistencia Oficial
- AOD Asistencia Oficial para el Desarrollo
- APPEAL Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico
- ASDI Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- BAD Banco Asiático de Desarrollo
- BEGIN Iniciativa de enseñanza básica para el crecimiento
- BID Banco Interamericano de Desarrollo
- BJCI Banco Japonés para la Cooperación Internacional
- BMZ Ministerio Federal para la Cooperación Económica y el Desarrollo (Alemania)
- BRAC Comité para el Progreso Rural en Bangladesh
- BREDA Oficina Regional de Educación para África
- CAD Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE
- CALS Encuesta sobre Alfabetización de Adultos de China
- CAMPE Campaña para la Educación Popular (Bangladesh)
- CE Comisión Europea
- CIDA Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional
- CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
- CLEBA Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos
- CME Campaña Mundial por la Educación
- CRS Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE-CAD)
- DAA Disability Awareness in Action
- Danida Organismo Danés de Desarrollo Internacional
- DELP Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
- DELP-P Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza – Provisional
- DFID Departamento para el Desarrollo Internacional – Reino Unido
- DHS Encuesta de Demografía y Salud
- E-9 Iniciativa del Grupo de los Nueve Países muy Poblados (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán)
- EDD Educación para el desarrollo sostenible
- EDI Estadísticas del desarrollo internacional (OCDE-CAD)
- EIAA Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
- EPT Educación para Todos
- EPU Enseñanza Primaria Universal

EQJA	Educación para la Capacitación de Jóvenes y Adultos (Senegal)
ESSP2	Segundo Plan Estratégico del Sector de la Educación (Mozambique)
ETIE	Equipo de Trabajo Interinstitucional sobre Educación (ONUSIDA)
ETS	Enfermedad(es) de transmisión sexual
EVE	Esperanza de vida escolar
FaFD	Fondo Africano de Desarrollo
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FAsD	Fondo Asiático de Desarrollo
FDPE	Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FRESH	Iniciativa "Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente"
G-8	Grupo de los Ocho Países más Industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y representantes de la Unión Europea)
H/M	Hombres/Mujeres
IDE	Índice de Desarrollo de la Educación para Todos
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEG	Índice de la EPT relativo al género
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IFA	Iniciativa de Financiación Acelerada
IIFE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
IIZ/DW	Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos
ILI	Instituto Internacional de Alfabetización
INAF	Indicador nacional de alfabetización funcional (Brasil)
INB	Ingreso nacional bruto
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
IPS	Índice de Paridad entre los Sexos
IUE	Instituto de la UNESCO para la Educación
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LIFE	Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder
M/H	Mujeres/Hombres
MICS	Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples
MID	Marco indicativo para los donantes
N/V	Niñas/Varones
NAEP	Evaluación Nacional de los Progresos en Educación (Estados Unidos)
NEA	Nuevos estudios sobre la alfabetización
NETF	Fondo Fiduciario Noruego para la Educación
NORAD	Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo
NZAID	Organismo Neozelandés para el Desarrollo Internacional
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo para el Milenio
OIE	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
OIM	Organización Internacional para las Migraciones

OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OSC	Organización de la sociedad civil
PAD	Proporción alumnos/docente
PAP	Programa de Acción Prioritaria (Camboya)
PDEB	Proyecto de Desarrollo de la Educación Básica (Yemen)
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetización
PIB	Producto interior bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PMA	Países menos adelantados
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PPME	Países pobres muy endeudados
PROAP	Oficina Regional Principal para Asia y el Pacífico (UNESCO)
PRODEC	Programa Decenal de Desarrollo de la Educación (Malí)
REFLECT	Alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria
SACMEQ	Consortio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación
TBE	Tasa bruta de escolarización
TBI	Tasa bruta de ingreso
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia
TNE	Tasa neta de escolarización
TNI	Tasa neta de ingreso
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UOE	UNESCO/OCDE/Eurostat
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
V/N	Varones/Niñas
VIH/SIDA	Virus de inmunodeficiencia humana / Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
WEI	Indicadores Mundiales de Educación

Educación para todos

La alfabetización, un factor vital

La alfabetización no sólo es un derecho, sino también la base de todo aprendizaje ulterior. La alfabetización proporciona a las personas los instrumentos, los conocimientos y la confianza en sí mismas que son imprescindibles para mejorar sus medios de subsistencia, participar en la vida de la sociedad y tomar decisiones con conocimiento de causa. En las economías del conocimiento de nuestros días, la importancia de las competencias vinculadas a la alfabetización es más vital que nunca.

Sin embargo, hoy en día el derecho a la alfabetización aún se sigue negando a 771 millones de adultos del mundo entero, agravando así la marginación de muchos de ellos. En este cuarto *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se evalúan los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos, destacando el problema que representa la alfabetización en el plano mundial. También se definen los aspectos clave de una política de alfabetización asentada en bases sólidas y se sitúa el objetivo de incrementar las tasas de alfabetización de aquí a 2015 en el contexto más general de la edificación de sociedades alfabetizadas que valoricen y promuevan el acceso a la información escrita.

Hay pocas posibilidades de alcanzar los objetivos de desarrollo que se han fijado la mayoría de las naciones del mundo, a no ser que los gobiernos y la comunidad internacional ofrezcan rápidamente más posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y los adultos, velando al mismo tiempo por que cada niño reciba una educación de calidad.

Foto de la portada

Rellenando un formulario de inscripción
en el censo electoral (Perú, 2000)

© JUAN MANUEL CASTRO PRIETO / AGENCE VU

ISBN 92-3-304008-9



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

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

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للترقية والعلم والثقافة

