

Bases sólidas

Educación para Todos

Atención y
educación de la
primera infancia

Bases sólidas

Atención y educación de la primera infancia

Bases sólidas

Atención y educación de la primera infancia

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 2007 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 de Sylvaine Baeyens
Documentación fotográfica: Delphine Gaillard
Impreso en Fortemps, Bélgica
ISBN 978-92-3-304041-0

© UNESCO 2007
Impreso en Bélgica

Segunda versión revisada

Prefacio

Los objetivos de la Educación para Todos se centran en la necesidad de ofrecer a todos la posibilidad de aprender en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la edad adulta. Cuando sólo nos separan nueve años de 2015, límite establecido para alcanzarlos, no debemos perder de vista la perspectiva, profundamente justa y unificadora de todos los aspectos de la educación, que esos objetivos entrañan.

Paliar las desventajas y asentar sólidamente las bases del aprendizaje son tareas que deben emprenderse desde la más tierna infancia del niño, velando por proporcionarle la atención que exigen su salud, custodia, nutrición y estimulación adecuadas. La Convención sobre los Derechos del Niño adoptada en 1989 por las Naciones Unidas y ratificada por 192 países garantiza el derecho de los niños pequeños a su supervivencia, desarrollo y protección. Si embargo, son muchos todavía los niños que se ven privados de ese derecho.

En esta quinta edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se evalúan los progresos realizados hacia la consecución del primer objetivo de la EPT, en el que se invita a los países a extender y mejorar globalmente la atención y educación de la primera infancia, sobre todo en beneficio de los niños más vulnerables y desfavorecidos. La acción en este ámbito es fundamental para mejorar el bienestar inmediato de los niños y su desarrollo ulterior.

Los elementos de información de que disponemos indican, sin embargo, que los niños más necesitados –es decir, los que más se beneficiarían de los programas de atención y educación de la infancia– son los que menos posibilidades tienen de acceder a esos programas. La cobertura de éstos sigue siendo muy insuficiente en gran parte del mundo en desarrollo y el número de los destinados a los niños menores de tres años es escaso. Aun cuando los recursos públicos sean limitados, las políticas nacionales de atención y educación de la primera infancia son beneficiosas para el conjunto del sistema educativo del país. Por eso, es fundamental que las naciones y la comunidad internacional integren sistemáticamente en sus estrategias de reducción de la pobreza la prestación de servicios a los niños más pequeños. Esto es esencial para alcanzar el primero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio fijados por las Naciones Unidas: erradicar la extrema pobreza y el hambre.

Se observará que el tono apremiante es una constante de este Informe. En efecto, aunque las regiones que más distan de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos están realizando progresos impresionantes en la escolarización de un mayor número de niños en la enseñanza primaria, siguen existiendo problemas importantes. Es preciso adoptar políticas que permitan superar las trabas a la educación: la pobreza de las familias, los problemas de las zonas rurales, la insuficiente calidad de la enseñanza, la escasez de escuelas secundarias, la penuria de docentes y el reducido número de programas de alfabetización de adultos.

A la UNESCO, en su calidad de organismo encargado de encabezar la coordinación de la Educación para Todos, le incumbe la responsabilidad particular de lograr que se le otorgue a ésta un puesto preeminente en los programas nacionales e internacionales. Hay indicios prometedores a este respecto: la ayuda a la educación básica está aumentando y los dirigentes que participaron en la Cumbre del G-8 en San Petersburgo, en 2006, reafirmaron la importancia fundamental de la Educación para Todos, en tanto que factor que coadyuva al desarrollo de los países y la paz.

Las conclusiones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* nos recuerdan que no debemos darnos por satisfechos. Hemos contraído colectivamente la responsabilidad de garantizar a todos una educación de calidad. El cumplimiento de esa responsabilidad empieza con la tarea de proporcionar a los niños, desde sus primeros años de existencia, unas bases sólidas para el futuro, y continúa luego a lo largo de la edad adulta. Sólo adoptando un enfoque global, que abarque la totalidad de los objetivos de la EPT y tenga en cuenta a los miembros de la sociedad más frágiles y vulnerables, podremos cumplir con esa misión.



Koichiro Matsuura

Agradecimientos

El equipo del Informe agradece sumamente el apoyo prestado por Peter Smith, Subdirector General de Educación de la UNESCO, Abhimanhu Singh, ex director de la División de Coordinación Internacional y Seguimiento de la Educación para Todos, Mark Richmond, director de la División de Coordinación de las Prioridades de las Naciones Unidas en materia de Educación, y todos sus colegas.

El Consejo de Redacción Internacional del Informe y su Presidente, Ingemar Gustafsson, han prodigado al equipo apoyo y consejos muy valiosos. Las consultas sobre el esbozo del informe, efectuadas en línea y entre los colegas de la UNESCO, han contribuido a reforzar la parte temática del Informe.

La labor del equipo del Informe es tributaria en gran medida del concurso prestado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Su director, Hendrik van der Pol, y su ex director interino, Michael Millward, así como Saïd Belkachla, Michael Bruneforth, Simon Ellis, Nadia Ghagi, Monica Githaiga, Alison Kennedy, Albert Motivans, Scott Murray, Juan Cruz Perusia, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Anuja Singh, Saïd Uld Voffal y otros colegas suyos han contribuido considerablemente a la presente edición, y más concretamente a la elaboración de los Capítulos 2, 3 y 6 y los cuadros estadísticos.

El equipo desea expresar su especial agradecimiento a los siguientes autores de los documentos de referencia, notas y recuadros del Informe:

Massimo Amadio, Feny de los Angeles Bautista, Caroline Arnold, Clive Belfield, Asher Ben Arie, Paul Bennel, Tatyana A. Berezina, Jane Bertrand, Ghanem Bibi, Corinne Bitoun, A. Rae Blumberg, Mihail I. Borovkov, Roy Carr-Hill, Bidemi Carrol, Anne-Marie Chartier, Leon Derek Charles, Maysoun Chehab, Carl Corter, Anton De Grauwe, Joseph DeStefano, Tamara Dorabawila, Aline-Wendy Dunlop, Ana Patricia Elvir, Marta Encinas-Martin, Patrice Engle, Judith Evans, Hilary Fabian, Celso Luis Asensio Flórez, Basma Four, Nicole Geneix, Anuradha Gupta, Youssef Hajjar, Selim Illus, Indian National Institute of Public Cooperation and Child Development, Zeenat Janmohammed, Matthew Jukes, Haniya Kamel, Sheila B. Kamerman, Henry M. Levin, Edilberto Loaiza, Hugh McLean, Robert Myers, National Institute of Public Cooperation and Child Development (India), Yuko Nonoyama, Nina A. Notkina, Bame Nsamenang, Teresa Osicka, Steve Packer, Marina N. Polyakova, Françoise du Pouget, Fulvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Riho Sakurai, Heather Schwartz, Roza M. Sheraizina, Maria S. Taratukhina, Mami Umayahara, Teshome Yizengaw, Asunción Valderrama, Peter Wallet, Sian Williams, Annababette Wils, Martin Woodhead, Robert Youdi, Aigli Zafeirakou y Jing Zhang.

Agradecemos a la Fundación Bernard van Leer, Save the Children-USA y UNICEF (Nueva York) el apoyo que nos han prestado para la realización de los documentos de referencia dedicados a la primera infancia.

Los documentos de referencia, así como un resumen del análisis de las observaciones formuladas durante la consulta en línea y de la elaboración de los documentos de referencia, se pueden consultar en la siguiente página web: www.efareport.unesco.org

El Informe se ha beneficiado también considerablemente del asesoramiento y apoyo de personas, divisiones y unidades del Sector de Educación de la UNESCO, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), de la Oficina Internacional de Educación (OIE) y del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Las Oficinas Regionales de la UNESCO no sólo proporcionaron observaciones útiles sobre las actividades realizadas en los países y el esbozo de la parte temática, sino que también contribuyeron al acopio de los estudios encargados para la elaboración del Informe. Dentro del Sector de Educación de la UNESCO, Soo-Hyang Choi, Yoshie Kaga y Hye-Jin Park han contribuido considerablemente a proporcionar asesoramiento sobre el tema específico de la presente edición.

Agradecemos a Rosemary Bellew, Desmond Bermingham, Luc-Charles Gacougnolle y Robert Prouty 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.

También agradecemos su colaboración a George Ingram y sus colegas del Centro de Políticas y Datos sobre Educación de la Academy for Educational Development.

Asimismo, ayudaron al equipo con sus valiosos consejos y observaciones las siguientes personas: Frances Aboud, Carlos Aggio, Albert Kwame Akyeampong, Caroline Arnold, Kathy Bartlett, Ellen Buchwalter, Charlotte Cole, Patrice Engle, Stella Etse, Gaby Fujimoto, Deepak Grover, Yoshie Kaga, Sarah Klaus, Robert Knezevic, Leslie Limage, Joan Lombardi, Lisa Long, Robert Myers, Pauline Rose, Sheldon Schaeffer, Nurper Ulkuer, Emily Vargas-Barón, Jeannette Vogelaar, Jim Wile, Diane Wroge, Minja Yang, Akemi Yonemura y Mary Eming Young.

A lo largo de su labor de investigación y redacción, el equipo se ha beneficiado de las competencias de los miembros del Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia, copresidido por Chanel Croker y Louise Zimanyi.

Agradecemos a Stephen Few la ayuda prestada para la integración de nuestros gráficos de datos y otros elementos de información visual. Ratko Jancovic y Anaïs Loizillon contribuyeron al análisis y elaboración de los gráficos y cuadros.

Merecen especial mención y agradecimiento las valiosas observaciones formuladas por Lene Buchert, Judith Evans y Steve Packer sobre los anteproyectos de los capítulos.

La elaboración del Informe se ha beneficiado también de la competencia de Rebecca Brite en materia de edición, así como de la valiosa contribución de Wenda McNevin. Por último, deseamos expresar nuestro agradecimiento a Sue Williams, Enzo Fazzino y Agnès Bardón, de la Oficina de Información Pública de la UNESCO, a Anne Muller, Lotfi Ben Khelifa, Fouzia Jouot-Bellami, Judith Roca y sus colegas del Centro de Documentación sobre la Educación de la UNESCO, a Chakir Piro, Thierry Guednée y Ève-Marie Trastour de la Unidad del Centro de Intercambio de Información por su inestimable apoyo y, por último, a Richard Cadiou, Fabienne Kouadio e Igor Nuk por haber facilitado la realización de la consulta en línea.

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

Director
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Valérie Djoze, Ana Font-Giner, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Elizabeth Heen, Keith Hinchliffe, François Leclercq, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Peppler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Yusuf Sayed Alison Kennedy, (Instituto de Estadística de la UNESCO), Michelle J. Neuman (Asesora especial de atención y educación de la primera infancia)

Traducción al español: Francisco Vicente-Sandoval

Para más información, diríjense a:
Director del Informe de Seguimiento
de la EPT en el Mundo
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
Correo electrónico: efareport@unesco.org
Teléfono: (33) 01 45 68 21 28
Fax: (33) 01 45 68 56 27
www.efareport.unesco.org

Anteriores Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo
2006. Educación para todos – LA ALFABETIZACIÓN, UN FACTOR VITAL
2005. Educación para todos – EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD
2003/4. Educación para todos – HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
2002. Educación para todos – ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO?

Índice

	Prefacio	i
	Agradecimientos	ii
	Lista de gráficos, cuadros y recuadros	vi
	Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2007	1
	Panorámica	6

PARTE I. UN ENFOQUE GLOBAL

Capítulo 1	El aprendizaje empieza al nacer	11
	El aprendizaje empieza al nacer	12
	Globalidad, equidad y acción	12
	Nuevas características del seguimiento	13
	Un marco conceptual para la AEPI	15
	La AEPI es de por sí un derecho	17
	Un potente acelerador de la educación y el desarrollo	18

PARTE II. SEGUIMIENTO DE LA EPT

Capítulo 2	Los seis objetivos: el camino recorrido y por recorrer	21
	La enseñanza preescolar progresa, pero muy lentamente	22
	Enseñanza primaria: la escolarización progresa	26
	La enseñanza secundaria prosigue su auge	45
	Enseñanza superior: aumento del número de estudiantes, pero el acceso sigue siendo limitado	50
	La calidad de la educación debe acompañar su desarrollo cuantitativo	53
	Programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria	62
	Alfabetización: el desafío persiste	64
	Progreso global hacia la educación para todos	69
Capítulo 3	Luchar contra la exclusión: enseñanzas de las experiencias de los países	74
	Llegar a los excluidos: ¿Qué dicen los planes de los gobiernos?	76
	Luchar contra la exclusión: políticas y programas prometedores	77
	Elaborar planes de educación bien concebidos	84
	Conclusión	91
Capítulo 4	Ayuda internacional: utilizar mejor una financiación más abundante	93
	Expectativas y promesas	94
	¿Cuáles son las novedades en la ayuda a la educación después de Dakar?	95
	Racionalizar la ayuda a la educación	104
	Intensificar la ayuda a la educación	107
	Coordinación mundial de la EPT: la función de la UNESCO	110
	Se necesitan 11.000 millones de dólares anuales	111
	Conclusión	113

PARTE III. ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Capítulo 5	Los argumentos en pro de la atención y educación de la primera infancia	115
	La primera infancia en un mundo en transformación	116
	Garantizar los derechos intrínsecos de los niños pequeños	117
	La primera infancia: un periodo delicado	119
	Los programas para la primera infancia pueden mejorar el desarrollo	120
	Invertir en la primera infancia es rentable	123
	Las intervenciones tempranas pueden reducir las desigualdades	124
	Conclusión	125
Capítulo 6	Los progresos de la atención y educación de la primera infancia en el mundo	127
	Familias, niños y servicios para la primera infancia	128
	Progresos de los países hacia la consecución del Objetivo 1 de la EPT	134
	¿Quiénes cuidan y enseñan al niño pequeño?	157
	Consecución del objetivo referente a la AEPI: progresos pausados, pero desiguales	163
Capítulo 7	Elaborar programas eficaces	165
	Aprender de la experiencia de los países	166
	Las múltiples acepciones de la primera infancia	166
	Trabajar con las familias y las comunidades	168
	Los centros de AEPI	169
	La AEPI puede facilitar la transición a la escuela primaria	176
	Conclusión	179
Capítulo 8	Fomentar políticas sólidas de AEPI	181
	¿Por qué son necesarias las políticas nacionales de AEPI?	182
	Institucionalizar la buena administración	186
	Mejorar la calidad: reglamentación, rendición de cuentas y dotación de personal	194
	El costo y la financiación de los programas de AEPI	199
	Elementos fundamentales para la financiación de los programas de AEPI	201
	Planificación, participación, focalización y liderazgo	207

PARTE IV. ESTABLECER PRIORIDADES

Capítulo 9	EPT: Ha llegado la hora de la acción	209
	¿En qué punto se halla el mundo?	210
	Nueve acciones prioritarias	210

Anexo	217
El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	218
Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país	228
Cuadros estadísticos	234
Cuadros relativos a la ayuda internacional	360
Glosario	369
Referencias	376
Siglas y abreviaturas	394
Índice de materias	397

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

1.1: Descripción esquemática de los enfoques de la atención y educación de los niños pequeños	17
<hr/>	
2.1: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999-2004)	22
2.2: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar en 2004 y evolución desde 1999 en los países con TBE inferiores al 30%	23
2.3: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999-2004)	25
2.4: Comparación de las tasas brutas y netas de ingreso en la enseñanza primaria (2004)	28
2.5: Comparación de las tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria (2004)	30
2.6: Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1999-2004)	31
2.7: Países en desarrollo con más de 500.000 niños sin escolarizar (2004)	33
2.8: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su eventual contacto con la escuela, por región (2004)	35
2.9: Distribución de los niños sin escolarizar en los países que afrontan mayores problemas, en función de su eventual contacto con la escuela (2004)	35
2.10: Proporción de niños sin escolarizar entre los que tienen edad de cursar primaria en 80 países, por categoría	36
2.11: Tasas brutas de admisión (TBA) en el último grado de primaria, por región (2004)	40
2.12: Tasas de supervivencia en el último grado y tasas de terminación de los estudios, por cohorte, en un grupo de países (2003)	41
2.13: Deserciones de la escuela primaria según las características contextuales	42
2.14: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria (1999-2004)	44
2.15: Tasas de transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria general, valores medios y variaciones regionales (2003)	45
2.16: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria, por nivel y región (2004)	46
2.17: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (1999-2004)	46
2.18: Disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza secundaria, por nivel (2004)	50
2.19: Evolución de las tasas de matriculación en la enseñanza superior (1999-2004)	52
2.20: Puntuaciones en matemáticas de los alumnos de sexto grado en relación con su situación socioeconómica, SACMEQ II (2000-2002)	56
2.21: Porcentaje de maestras en la enseñanza primaria, secundaria y superior, medias regionales (2004)	58
2.22: Evolución del porcentaje de maestros de primaria formados (1999-2004)	59
2.23: Porcentaje de maestros de primaria que poseen la calificación académica mínima exigida (2004)	60
2.24: Aumento anual, en porcentaje, del número de maestros de primaria necesario para lograr la EPU en un grupo de países (2004-2015)	61
2.25: Características fundamentales de los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria	63
2.26: Evolución de la alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en los países con más de 10 millones de analfabetos (1990-2004)	66
2.27: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004, y proyecciones y objetivos para 2015	67
2.28: El IDE en 2004 y su evolución con respecto a 2003	72
<hr/>	
3.1: Países que dedican menos del 3% de su PNB a la educación (2004)	85
3.2: Total del gasto público en educación en porcentaje del PNB	85
3.3: Evolución del gasto público en educación en un grupo de países y evolución de la TBE en primaria entre 1999 y 2004	86
3.4: Prioridad otorgada al gasto público en educación en la República Unida de Tanzania (1995/1996-2004/2005)	87
3.5: Proporción de la educación primaria en el total del gasto en educación en un grupo de países	88
3.6: Gasto en la enseñanza primaria y secundaria en % del gasto total ordinario en educación. Evolución entre 1999 y 2004 en un grupo de países	89

4.1: Total de la AOD entre 1990 y 2004 (desembolsos netos en miles de millones de dólares constantes de 2003)	95
4.2: Distribución del total de los desembolsos de la AOD por grupo de ingresos (1990-2004)	95
4.3: Distribución del total de los desembolsos de la AOD en un grupo de regiones (2000 y 2004) (en miles de millones de dólares constantes de 2003)	95
4.4: Total de los desembolsos de la AOD por categoría (2000 y 2004)	96
4.5: Distribución de los compromisos de ayuda a la educación por grupo de ingresos (1999-2004)	96
4.6: Proporción de la educación en el total de los compromisos de ayuda imputable por sector (1999-2004)	97
4.7: Distribución de los compromisos de ayuda a la educación básica por grupo de ingresos (1999-2004)	97
4.8: Proporción de la cooperación técnica en los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (promedios, 1999-2000 y 2003-2004)	98
4.9: Proporción de la ayuda a la educación por grupo de ingresos y donante (promedio 2003-2004)	99
4.10: Distribución del total de la ayuda a la educación por nivel de educación y donante (promedio 2003-2004)	100
4.11: Proporciones respectivas de la ayuda y del gasto nacional en el gasto total en educación (2004)	103
4.12: Proporciones respectivas de la ayuda y del gasto nacional en el gasto total en educación básica (2004)	103
<hr/>	
6.1: Promedio de horas semanales de la enseñanza preescolar y otros programas de AEPI, por región (hacia 2005)	142
6.2: Tendencias regionales de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, que muestran un fuerte incremento en América Latina y el Caribe	145
6.3: Evolución de las TBE en la enseñanza preescolar entre 1990/1991 y 2003/2004 en 81 países: aumento de la cobertura en los cuatro quintos de ellos	146
6.4: La correlación negativa entre la proporción alumnos/docente de 1999 y la tasa neta de escolarización de 2004	147
6.5: Tasas netas de escolarización en la enseñanza preescolar de los niños de 3 a 6 años en los países en transición (1989-2003)	148
6.6: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años en programas organizados de cuidados y aprendizaje, que muestran una mayor participación de los niños de 4 años (hacia 2000)	150
6.7: Tasas netas de asistencia de los niños de 5 y 6 años a programas de AEPI, que muestran una gran variación de un país a otro (hacia 2000)	151
6.8: Tasas de escolarización en la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria de los niños de 3 a 7 años, por edad (2004)	152
6.9: Disparidades debidas a sexo en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)	154
6.10: Disparidades debidas a la zona de residencia –urbana o rural– en la asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)	154
6.11: Disparidades debidas al grado de recursos económicos de las familias en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)	155
6.12: Disparidades debidas a la posesión de una partida de nacimiento en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas organizados de cuidados y aprendizaje (1999-2003)	157
6.13: Porcentaje de docentes formados de preescolar y primaria, por región (2004)	160
6.14: Promedio de los sueldos al inicio y al final de la carrera profesional de los maestros de preescolar con calificaciones mínimas, expresado en coeficiente del PIB per cápita, en un grupo de países (2002-2003)	162
6.15: Número total de horas lectivas de los docentes de preescolar y primaria en un grupo de países (2002-2003)	162
<hr/>	
8.1: Proporción de la enseñanza preescolar en el total del gasto público ordinario en educación (2004)	200
8.2: Ejemplos de fuentes y mecanismos de financiación de la AEPI	203
8.3: Ayuda a la enseñanza preescolar, promedio anual del periodo 1999-2004, por países agrupados según su nivel de ingresos (en millones de dólares constantes de 2003)	205

Cuadros

2.1: Número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar en 1999 y 2004, por región	22
2.2: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar entre 1999 y 2004 en los países con TBE superiores al 30% en 2004	24
2.3: Tasas actuales y previstas de escolarización en preescolar en un grupo de países con tasas inferiores al 30%	24
2.4: Evolución de las disparidades entre los sexos en las TBE en preescolar, entre 1999 y 2004, en los países con IPS inferiores a 0,97 o superiores a 1,03 en 2004	26
2.5: Número de nuevos ingresados en primer grado de primaria y progresión (%) entre 1999 y 2004 en algunos países del África Subsahariana	27
2.6: Porcentajes de nuevos ingresados en el primer grado de primaria con dos años más –por lo menos– de la edad oficial establecida, por características contextuales, en ocho países africanos	29
2.7: Número de niños escolarizados en la enseñanza primaria en los años escolares finalizados en 1999 y 2004, por región	29
2.8: Número estimado de niños sin escolarizar (1999-2004) (en miles)	32
2.9: Número estimado de niños sin escolarizar, por sexo y región (1999-2004)	32
2.10: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países (1999 y 2002-2004) (en miles)	34
2.11: Porcentajes de niños que nunca han ido a la escuela, por característica contextual, en 8 países del África Subsahariana	37
2.12: Evolución de los porcentajes de repetidores en primaria con respecto a los objetivos nacionales (1999 y 2004)	40
2.13: Evolución de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria, por región (1999-2004)	43
2.14: Clasificación de los países en función de su experiencia en materia de evaluaciones del aprendizaje de los alumnos	55
2.15: Distribución de los países en función de la proporción alumnos/docente (PAD) en la enseñanza primaria, por región (2004)	57
2.16: Número estimado de analfabetos adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004, y proyecciones para 2015, por región	65
2.17: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004, y proyecciones para 2015, por región	66
2.18: Tasas estimadas de alfabetización y número de analfabetos entre los adultos jóvenes (15-24 años de edad) en 1990 y 2000-2004, por región	68
2.19: Distribución de los países en función del valor del IDE, por región (2004)	71
<hr/>	
3.1: Ejemplos de políticas destinadas a luchar contra la exclusión	77
3.2: Gastos de las familias en derechos de escolaridad y otros gastos de educación en Malawi (2002), Nigeria (2004), Uganda (2001) y Zambia (2002)	78
3.3: Maestros de primaria sin calificación, por zona donde ejercen (porcentaje redondeado)	88
<hr/>	
4.1: Estimaciones del total de los compromisos de AOD para la educación y la educación básica por grupo de ingresos (2000 y 2004) (en miles de millones de dólares constantes de 2003)	97
4.2: Porcentaje de cada donante en los compromisos de ayuda bilateral a la educación y la educación básica (promedio, 2003-2004)	98
4.3: AOD multilateral: compromisos de los principales donantes en favor de la educación (promedio 2003-2004)	100
4.4: Los 20 países que reciben los volúmenes totales más elevados de ayuda a la educación (promedio, 2003-2004)	101
4.5: Número de donantes bilaterales para la educación en los 72 países beneficiarios de ayuda más pobres	101
4.6: Ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje de la ayuda total y de la ayuda sectorial en 79 países (promedios regionales, 2003-2004)	102
4.7: Donantes que ayudan al sistema educativo de Etiopía, por subsector y tipo de ayuda (2004-2005 hasta 2009-2010)	105
<hr/>	
6.1: Evolución de la población de 0 a 5 años de edad desde 1970, proyecciones para 2020 y distribución regional	129
6.2: Proporción de los niños de 0 a 5 años de edad en la población mundial y regional, 1970-2020	129
6.3: Políticas relativas a las políticas de licencia de trabajo por maternidad en los países en desarrollo y en transición, por región (1999-2002)	137

6.4: Presencia de programas de AEPI destinados a los niños menores de 3 años, por región (hacia 2005)	137
6.5: Algunos indicadores del estado de salud y nutrición de los niños, por región (1996-2004)	139
6.6: Edad oficial de ingreso en la enseñanza preescolar, por región (2004)	140
6.7: Duración de los sistemas de educación preescolar, según la edad oficial de ingreso (2004)	140
6.8: Los 30 países con legislaciones que imponen la obligatoriedad de la enseñanza preescolar	141
6.9: Países con tasas netas de escolarización en preescolar del 90% como mínimo, en los que la enseñanza preescolar no es legalmente obligatoria	142
6.10: Clasificación de los países según la proporción de la escolarización en la enseñanza preescolar privada (2004)	143
6.11: Escolarización en la enseñanza preescolar, por región (en millones) (1970-1971/2003-2004)	144
6.12: Resultados de los análisis multivariados de la participación en la AEPI de los niños de 3 y 4 años	156
6.13: Participación parental en los programas de AEPI	158
6.14: Calificaciones académicas exigidas a los docentes de preescolar en un grupo de países y comparación con los docentes de primaria (2000-2005)	159
<hr/>	
8.1: Ejemplos de políticas de AEPI en 6 países en desarrollo	188
8.2: Instrumentos internacionales de evaluación de la calidad de la AEPI	196
8.3: Muestra de normas utilizadas en el proyecto Going Global: desarrollo del lenguaje y de competencias en lectura y escritura	197
8.4: La ayuda a la enseñanza preescolar es inferior a la suministrada a la enseñanza primaria	206
<hr/>	
9.1: Los progresos de la EPT desde el Foro de Dakar	210

Recuadros

1.1: Los objetivos de la EPT fijados en Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio	13
1.2: Comentario del Objetivo 1 de la EPT	16
<hr/>	
2.1: Una encuesta independiente realizada en la India establece el perfil de los niños sin escolarizar	38
2.2: Disparidades subnacionales de la retención escolar en África: ¿Qué niños desertan la escuela?	42
2.3: ¿Que se necesita para ser maestro? Una perspectiva comparativa	60
2.4: Perfiles del absentismo de los docentes en seis países en desarrollo	62
2.5: Primeros esfuerzos en Etiopía para supervisar la oferta de servicios y la participación	64
2.6: ¿Qué es un entorno alfabetizado?	70
<hr/>	
3.1: Niños marginados en Etiopía, la India, Nigeria y Pakistán	76
3.2: Subvenciones y becas para ampliar el acceso de las muchachas a la educación en Gambia	79
3.3: Becas para huérfanos y niños vulnerables: la experiencia de Swazilandia	80
3.4: Afrontar el problema del trabajo infantil en el Estado de Andhra Pradesh: el programa Baljyothi	81
3.5: Integración de los niños discapacitados en clases ordinarias: el ejemplo de Uruguay	84
3.6: Financiación de la educación y supresión de los derechos de escolaridad: la experiencia de Tanzania	87
3.7: Los incentivos eficaces para los docentes de las zonas rurales	89
3.8: Sudáfrica: aumento de la escolarización de los niños pobres gracias a las subvenciones otorgadas a las escuelas privadas	91

5.1: Seguimiento de los progresos realizados en los derechos del niño: el ejemplo de Ghana	118
5.2: Los estragos del VIH/SIDA en los niños pequeños	121
5.3: El rendimiento económico de los programas de AEPI en los Estados Unidos	124
<hr/>	
6.1: Hacia una base de datos mundial de los esquemas nacionales de AEPI	135
6.2: Precisiones acerca de tres series de encuestas sobre los hogares	149
6.3: El personal encargado de atender al niño en seis países de la UE	158
6.4: Sueldos y horarios lectivos de los docentes de preescolar	162
<hr/>	
7.1: Apoyar a los padres primerizos: el Programa "Madres Comunitarias" de Dublín	169
7.2: Hogares Comunitarios: las madres colombianas abren las puertas de sus hogares	170
7.3: La AEPI en las sociedades tradicionales: el programa Loipi para las poblaciones pastorales de Kenya	170
7.4: Apoyo a las iniciativas comunitarias: los "nidos de lenguas" en Papua Nueva Guinea	173
7.5: En Suecia, el gobierno encabeza los esfuerzos en pro de la igualdad de los sexos en la enseñanza preescolar	174
7.6: Primeros pasos en Chile hacia la integración de los niños con necesidades especiales	175
7.7: Espacios acogedores para los niños: refugios para madres y niños en situaciones de emergencia	176
7.8: La utilización de la televisión en el mundo con vistas a preparar a los niños para la escuela	179
<hr/>	
8.1: El Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia	184
8.2: La racionalización de la política de AEPI en Jamaica	191
8.3: Los centros de recursos enriquecen las madrazas preescolares musulmanes en el África Oriental	193
8.4: Enfoque normativo del seguimiento del aprendizaje temprano	197
8.5: La Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia: trabajar y estudiar	198
8.6: Reforma de la formación de docentes para mejorar las prácticas innovadoras en los jardines de la infancia en China	199
8.7: Servicios integrados para prestar ayuda a los niños vulnerables en la India	204
<hr/>	
9.1: Incrementar la cantidad y calidad de los datos relativos a la AEPI	212
<hr/>	

Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2007

No queda demasiado tiempo para alcanzar los objetivos establecidos en 2000. Pese a los continuos progresos globales registrados a nivel mundial en la enseñanza primaria, incluso en lo que respecta a la escolarización de las niñas, todavía hay muchos chicos y chicas que no van a la escuela, la abandonan prematuramente o no llegan a adquirir los conocimientos mínimos previstos en las normas. Al no prestar atención suficiente a los nexos que existen entre la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y secundaria, y la alfabetización de los adultos, los países están desperdiciando la oportunidad de mejorar la educación básica en todos sus aspectos y, por ende, las perspectivas de los niños, jóvenes y adultos por doquier.

Progresos hacia los objetivos

La enseñanza primaria prosigue su auge

Entre 1999 y 2004, la escolarización en la enseñanza primaria aumentó con más rapidez que nunca en dos de las tres regiones que más lejos se hallan de conseguir la universalización de la enseñanza primaria: el número de alumnos escolarizados experimentó un incremento del 27% en el África Subsahariana y del 19% en Asia Meridional y Occidental, pero en los Estados Árabes sólo aumentó en un 6% (véase el Gráfico A). La tasa neta mundial de escolarización se cifra en un 86%. Aunque el número de nuevos ingresados en el primer grado de primaria aumentó muy considerablemente, siguen siendo demasiados los niños que llegan al último año de este ciclo de enseñanza: menos del 83% en la mitad de los países de América Latina y el Caribe, según los datos disponibles, y menos de dos tercios en las naciones del África Subsahariana.

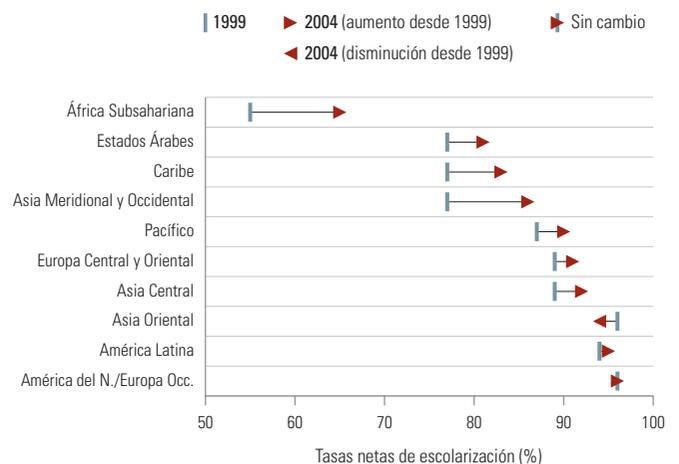
Niños sin escolarizar: ¿Cuántos y quiénes son?

Se están realizando progresos en la reducción del número de niños en edad de cursar primaria que no están escolarizados. Entre 1999 y 2004 el número de niños sin escolarizar disminuyó aproximadamente en unos 21 millones, pasando a cifrarse en unos 77 millones. Esta cifra sigue siendo muy elevada, y por lo tanto inaceptable. Las tres cuartas partes de esos niños sin escolarizar viven en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental, aunque

en esta última región su número se redujo a la mitad entre 1999 y 2004, sobre todo a causa del incremento de la escolarización en la India. Esta estimación global, por elevada que sea, subestima las proporciones del problema, ya que los datos obtenidos en las encuestas de hogares muestran que muchos niños matriculados en la escuela no asisten regularmente a clase.

Los niños que más probabilidades tienen de no ir nunca a la escuela, o desertarla prematuramente, son los que viven en zonas rurales o los de familias más pobres. Por término medio, un niño nacido de una madre sin instrucción tiene dos veces más posibilidades de no ser escolarizado que aquél cuya madre ha recibido alguna educación.

Gráfico A: Tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1999-2004)



Políticas gubernamentales para hacer frente a la exclusión

Los gobiernos necesitan urgentemente identificar cuáles son los grupos de niños que tienen más probabilidades de no ingresar en la escuela, así como los que pueden desertarla más fácilmente. Esta identificación representa el primer paso para poder poner en práctica políticas que traten de llevar la educación a los excluidos y mejorar la calidad, flexibilidad y pertinencia de la enseñanza.

Las medidas para fomentar la integración comprenden la supresión de los derechos de escolaridad, el suministro de ingresos suplementarios a las familias pobres o de zonas rurales para reducir su dependencia del trabajo de los hijos menores, la enseñanza en la lengua materna de los niños, la oferta de oportunidades de educación a los niños discapacitados o los afectados por la pandemia del sida y, por último, la garantía de que a los jóvenes y los adultos se les ofrecerá una segunda oportunidad para recibir educación.

Mejorar la contratación, formación y condiciones de trabajo de los docentes

No se dispone de docentes suficientemente calificados y motivados para alcanzar los objetivos de la EPT. En el África Subsahariana es necesario contratar entre 2,4 y 4 millones de docentes. Además, tanto en esta región como en Asia Meridional y Occidental, el número de maestras es demasiado escaso para fomentar la escolarización de las niñas y lograr que éstas permanezcan en la escuela. Por otra parte, el absentismo de los docentes representa un grave problema en muchos países en desarrollo.

Para contratar docentes y lograr que persistan en el ejercicio de su profesión, sobre todo en contextos difíciles, se pueden adoptar estrategias eficaces como acortar la formación inicial de los maestros y recurrir más a las prácticas pedagógicas en las escuelas y la formación permanente, o proporcionar incentivos para que los docentes enseñen en las zonas rurales y apartadas.

Enseñanza secundaria: una creciente demanda y plazas insuficientes

La presión para incrementar la oferta de enseñanza secundaria está aumentando espectacularmente a nivel mundial. Las tasas brutas de escolarización aumentan en las todas las regiones donde se concentran los países en desarrollo, aunque son poco elevadas en el África Subsahariana (30%), Asia Meridional y Occidental (51%) y los Estados Árabes (66%). La escasez de plazas escolares en la enseñanza secundaria obstaculiza el logro de la universalización de la enseñanza primaria, al disminuir la motivación para terminar este último ciclo de enseñanza. Al mismo tiempo, la creciente demanda de enseñanza secundaria tiene como consecuencia crear tensiones con los demás niveles de enseñanza a la hora de repartir el gasto público entre ellos.

La paridad entre los sexos todavía no se ha plasmado en los hechos

Actualmente, hay escolarizadas en primaria 94 muchachas por cada centenar de varones, mientras que en 1999 esa cifra ascendía a 92. De los 181 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, unos dos tercios han conseguido la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Sólo se ha puesto fin a la disparidad entre los sexos en favor de los varones en cuatro de los 26 países que contaban con tasas brutas de escolarización inferiores al 90% en el año 2000.

Solamente un tercio de los 177 países sobre los que se dispone de datos relativos a la enseñanza secundaria han logrado la paridad en este nivel de educación. Las disparidades se dan tan frecuentemente en favor de las muchachas como de los varones. En la enseñanza superior, sólo se da la paridad entre los sexos en cinco de los 148 países sobre los que se poseen datos correspondientes a 2004. La igualdad entre los sexos también sigue siendo un problema, ya que los prejuicios sexistas perduran en los libros de texto y, con demasiada frecuencia, las expectativas de los docentes con respecto a las muchachas no son las mismas que en el caso de los varones.

Alfabetización: un objetivo difícil de alcanzar

En el mundo hay 781 millones de adultos –esto es, uno de cada cinco– que carecen de competencias mínimas en lectura, escritura y aritmética elemental, y los dos tercios de ellos son mujeres. Las tasas de alfabetización siguen siendo especialmente bajas en el Asia Meridional y Occidental (59%), el África Subsahariana (61%), los Estados Árabes (66%) y el Caribe (70%). Si no se realizan esfuerzos concertados para intensificar los programas de alfabetización de adultos, en 2015 la población mundial de analfabetos sólo habrá disminuido en 100 millones. Los gobiernos deben centrarse, además, en la creación de entornos propicios a la alfabetización.

Países en conflicto: con frecuencia ausentes de los análisis

No se ha podido disponer de datos relativos a una serie de países. La mayoría de ellos son naciones en situación de conflicto o posconflicto y, por consiguiente, ha sido imposible tenerlas plenamente en cuenta en los análisis del presente Informe. La situación de la educación para todos en esos países sigue siendo muy comprometida y es preciso tener en cuenta esta circunstancia a la hora de examinar la panorámica mundial de la EPT. Es necesario ofrecer a los niños que viven en países en crisis posibilidades de educación adaptadas a su situación específica, a fin de aportar alguna estabilidad a sus existencias.

Financiación y ayuda

El gasto nacional en educación disminuyó lamentablemente, en porcentaje del PNB, en 41 de los 106 países examinados entre 1999 y 2004, pero en la mayoría de los restantes aumentó. Es preciso centrar el gasto público en la financiación de los elementos esenciales para lograr la EPT: docentes, alfabetización de adultos, atención y educación de la primera infancia, y políticas integradoras a todos los niveles.

Los derechos de escolaridad se redujeron o suprimieron en un número mayor de países, pero siguen siendo todavía algo demasiado corriente, pese a que representan un obstáculo importante para la escolarización y permanencia de los niños pobres en la enseñanza primaria.

La ayuda total a la educación básica, después de haber disminuido con anterioridad al periodo 2000-2004, se multiplicó casi por dos entre esos dos años, pasando de 1.800 a 3.400 millones dólares (a precios de 2003). No obstante, su proporción con respecto a la ayuda al sector de la educación, en su conjunto, se mantuvo constante en un 46%. La mitad de los donantes bilaterales asignaron a los países en desarrollo de ingresos medios un 50% por lo menos de su ayuda a la educación, y casi la mitad de ellos destinaron menos de un cuarto de su ayuda a la educación básica directamente.

La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) representa un mecanismo de coordinación importante de los organismos donantes, pero todavía no ha desembocado en un pacto global para cubrir el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria. Desde 2002, los desembolsos de la ayuda sólo han totalizado 97 millones de dólares, y hasta la fecha sólo se han beneficiado de ella 11 países, pese a que en el año transcurrido se registró un aumento considerable de las promesas formuladas por los donantes.

Déficit de financiación: Las necesidades de financiación externa para la EPT –comprendido el suministro de fondos para la alfabetización de adultos y la atención y educación de la primera infancia (AEPI)– se estiman hoy en día en unos 11.000 millones de dólares anuales, esto es, en un importe tres veces superior al que se le asigna actualmente y dos veces más elevado que el que supondrían, de aquí a 2010, las recientes promesas relativas al importe global de la ayuda.

Atención y educación de la primera infancia

¿Qué es la AEPI?

- Las definiciones oficiales de la AEPI son variables. En este informe se adopta un planteamiento global: la AEPI tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño –lo cual comprende ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo– desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, en contextos formales, no formales e informales.
- Los programas de AEPI abarcan dispositivos muy diversos: programas destinados a los padres; servicios de cuidados a la infancia en un marco comunitario; servicios de atención a la infancia en centros institucionales; y enseñanza preescolar de carácter formal, impartida en escuelas por regla general.
- Los programas en general se destinan a dos grupos de edad: los niños menores de tres años; y los niños de más tres años hasta que alcanzan la edad de ingreso en la escuela primaria (normalmente a los seis años y, en cualquier caso, a los ocho como muy tarde).

¿Por qué es importante la AEPI?

- La AEPI es un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, que ha sido ratificada prácticamente por la totalidad de los Estados del mundo.
- La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños más pequeños, especialmente en el mundo en desarrollo, donde de cada cuatro niños que nacen hay uno que está destinado a vivir en la extrema pobreza y donde cada año mueren 10,5 millones de niños menores de cinco años a causa de enfermedades que se pueden prevenir.
- La primera infancia es una etapa de la vida en la que el cerebro se desarrolla notablemente, sentándose así las bases para el aprendizaje ulterior.
- La AEPI no sólo contribuye al logro de los demás objetivos de la EPT –por ejemplo, mejorando los resultados de los alumnos en los primeros grados de la enseñanza primaria–, sino también a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y más concretamente del objetivo primordial de reducir la pobreza y de las metas relativas a la educación y la salud.

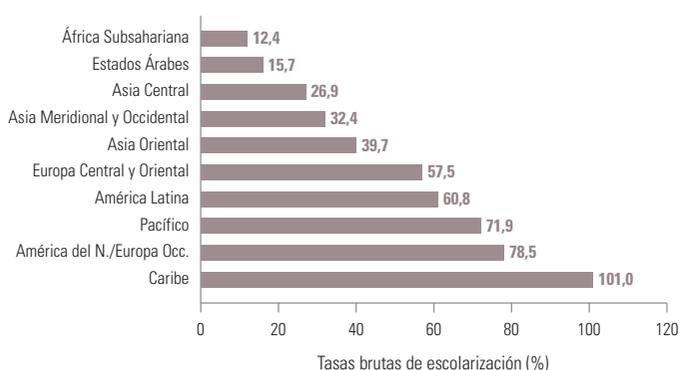
- La AEPI ofrece una mejor relación costo-beneficio al instituir medidas preventivas y un apoyo al niño en su más temprana edad, lo cual es mejor que tener que compensar las desventajas de que pueda sufrir cuando sea mayor.
- La atención fiable y a un costo asequible que se presta a los niños pequeños representa un apoyo esencial para los padres que trabajan, y en particular para las madres.
- El rendimiento económico de las inversiones en la AEPI es muy alto, ya que mitiga las desventajas y desigualdades, sobre todo en el caso de los niños de familias pobres.

¿Cuál es la situación?

- Un 80% de los países en desarrollo han establecido oficialmente una u otra modalidad de licencia de trabajo por maternidad, aunque el grado de aplicación de esta medida es variable.
- No se ha tenido suficientemente en cuenta a los niños más pequeños. Un 50% aproximadamente de los países no dispone de programas formales para los niños menores de tres años.
- La escolarización en la enseñanza preescolar se ha triplicado desde 1970, aunque en muchos países en desarrollo su grado de cobertura sigue siendo muy escaso.
- La mayoría de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) han establecido por lo menos dos años de enseñanza preescolar obligatoria.
- Entre las regiones donde se concentran los países en desarrollo, América Latina y el Caribe es la que posee la tasa bruta de escolarización más elevada en la enseñanza preescolar, situándose muy por delante de Asia Oriental y el Pacífico, Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el África Subsahariana (véase el Gráfico B).

- Después de una importante disminución en el decenio de 1990, la escolarización en la enseñanza preescolar está aumentando de nuevo en Europa Central y Oriental, pero sigue estancada en Asia Central.
- En los países desarrollados y en transición, así como en América Latina, el principal proveedor de servicios de AEPI es el sector público.
- El sector privado es preponderante en el África Subsahariana, los Estados Árabes, el Caribe y Asia Oriental.
- La mayoría de las regiones se acercan al logro de la paridad entre los sexos en la enseñanza preescolar.
- Dentro de los países se dan grandes disparidades. Salvo unas pocas excepciones notables, los niños de las familias más pobres y de las que viven en zonas rurales, así como los niños excluidos –por ejemplo, los que carecen de certificado de nacimiento– tienen muchas menos posibilidades de acceso a la AEPI que los de las familias más acomodadas, o las que viven en zonas urbanas.
- Los niños que más beneficios podrían obtener de los programas de AEPI –esto es, los que corren más riesgos de padecer malnutrición o enfermedades que se pueden prevenir– son los que menos probabilidades tienen de participar en ellos.
- En los países en desarrollo, el personal de los programas de AEPI ha recibido en general una formación mínima y además suele estar relativamente mal remunerado.
- Los gobiernos conceden una prioridad muy escasa a la enseñanza preescolar en el gasto público. La amplia gama de proveedores públicos y privados de servicios de atención y educación de la primera infancia hace que sea difícil calcular el total del gasto nacional en la AEPI. Los países pueden estimar el coste del logro del objetivo elaborando escenarios que difieren en lo referente a la cobertura, la calidad y la índole de los servicios.

Gráfico B: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar (2004)



- La AEPI no constituye una prioridad para la mayoría de los organismos donantes. Casi todos ellos asignan a la enseñanza preescolar menos del 10% de la financiación que suministran a la primaria, y más de la mitad le destinan menos del 2%.

¿Cuáles son los programas eficaces?

- Las intervenciones que engloban a un tiempo la nutrición, la salud, la atención y la educación son más eficaces para mejorar el bienestar y el desarrollo del niño que las que se limitan a uno sólo de esos aspectos.
- Los programas de carácter integrador que se basan en los cuidados tradicionales proporcionados a la infancia, respetan la diversidad cultural y lingüística de los niños, e integran a los que tienen necesidades educativas especiales o padecen discapacidades.
- Los programas en lengua materna son más eficaces que los realizados en las lenguas oficiales. Estos últimos siguen constituyendo la regla en el mundo entero.
- Los programas bien concebidos son susceptibles de cuestionar los prejuicios sexistas.
- El factor determinante más importante de la calidad de la AEPI es la interacción entre el niño y el personal encargado de su cuidado, centrada en la satisfacción de las necesidades infantiles. Esto exige condiciones de trabajo razonables, por ejemplo una baja proporción de niños por miembro del personal, y la existencia de material adecuado.
- La continuidad del personal y del plan de educación y cuidados, así como la participación de los padres, facilitan la transición a la escuela primaria. En los primeros años de la escolarización es necesario mejorar la calidad de ésta para lograr que se adapten mejor los niños pequeños procedentes de distintos medios y con experiencias diversas.
- La designación de un ministerio u organismo responsable de las políticas relativas a la atención y educación de los niños pequeños, así como la creación de un mecanismo de coordinación, dotado con poder de decisión, entre los distintos organismos que las aplican.
- Una aplicación adecuada de normas nacionales de calidad que abarquen la oferta de servicios públicos y privados de AEPI para todos los grupos de edad.
- El establecimiento de asociaciones más numerosas y sólidas entre los poderes públicos y el sector privado, que es un importante copartícipe de la AEPI en muchas regiones.
- Una mejora de la calidad del personal dedicado a la AEPI, recurriendo en particular a estrategias de contratación flexibles, una formación adecuada, el establecimiento de normas de calidad, y una remuneración que incite al personal formado a permanecer en su puesto de trabajo.
- Un incremento y una mejor asignación de los fondos públicos dedicados a la AEPI, prestando atención especial a los niños que viven en la pobreza y en zonas rurales, y también a los que padecen discapacidades.
- La inclusión específica de la AEPI en los documentos clave de los poderes públicos relativos a los recursos, por ejemplo los presupuestos nacionales, los planes sectoriales y los Documentos de Estrategias de Lucha contra la Pobreza (DELPL).
- Una mayor atención y una financiación más abundante por parte de los organismos donantes.

¿Qué sería necesario para alcanzar el objetivo de la AEPI?

- El apoyo político a un alto nivel es un elemento esencial.
- Un proceso consultivo para elaborar una política de AEPI en beneficio del niño desde su nacimiento hasta los 8 años, especificando las responsabilidades administrativas y los compromisos en materia presupuestaria de los diferentes sectores y niveles gubernamentales pertinentes.
- Un acopio permanente de datos a nivel nacional e internacional, y una labor de supervisión para evaluar las necesidades y los resultados en lo que respecta a la consecución de los objetivos de la EPT.

Panorámica

PARTE I. UN ENFOQUE GLOBAL

Capítulo 1 El aprendizaje empieza al nacer

El aprendizaje del niño empieza antes de que traspase por primera vez las puertas de la escuela. El presente Informe se centra en el primero de los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT), en el que se pide a los países que extiendan y mejoren la atención y educación de la primera infancia (AEPI), especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. La AEPI tiene un carácter global, ya que abarca la salud, la nutrición, la higiene, el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño. Los programas destinados a la primera infancia son imprescindibles para compensar las desventajas sociales y económicas. La AEPI es un medio para garantizar los derechos de la infancia que abre paso a la realización de todos los objetivos de la EPT y contribuye poderosamente a la reducción de la pobreza, meta primordial de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En el Informe se efectúa el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT, dedicando una atención especial a las cuestiones de la equidad y la integración. Habida cuenta de que los objetivos tendrán que alcanzarse a más tardar en 2015, es necesario actuar urgentemente en todos los ámbitos y, más concretamente, determinar cuáles son los niños difíciles de alcanzar y escolarizarlos, conseguir resultados notables en la alfabetización a nivel mundial y otorgar más prioridad a la AEPI.



PARTE II. SEGUIMIENTO DE LA EPT

Capítulo 2 Los seis objetivos: el camino recorrido y por recorrer



En este capítulo se examinan los progresos realizados desde el Foro de Dakar hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT, comparando los datos disponibles más recientes con los de 1999. Se han hecho progresos considerables en lo que respecta

a la universalización de la enseñanza primaria, habiéndose registrado un fuerte aumento de la escolarización en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental y un incremento más modesto en la región de los Estados Árabes. En esas regiones –y también, en cierta medida, en América Latina y el Caribe– siguen siendo un motivo de preocupación la progresión de los niños en la enseñanza primaria y la terminación de sus estudios en este nivel de educación. El número de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria disminuyó en 21 millones entre 1999 y 2004, pero en este último año todavía ascendía a 77 millones, una cifra intolerable. En el capítulo se examinan con detalle las características contextuales de esos niños que no van a la escuela, en particular la pobreza de sus familias, su lugar de residencia, su sexo y el nivel de instrucción de sus madres. Unos dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 han logrado realizar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, pero sólo un tercio ha alcanzado ese objetivo en la enseñanza secundaria. En el ámbito de la alfabetización los progresos han sido escasos: de cada cinco adultos del mundo hay uno que es analfabeto.

El cálculo del índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) para 125 países ha puesto de manifiesto algunas mejoras en los países que ocupan los últimos puestos en la clasificación establecida. Los países sobre los que no se dispone de datos –la mayoría de los cuales son víctimas de situaciones de conflicto a acaban de salir de ellas– no se han tenido en cuenta, pero es muy probable que el nivel de desarrollo de sus sistemas de educación sea muy bajo, lo cual aumenta la magnitud del desafío que sigue planteando la realización de la EPT en el plano mundial.

Capítulo 3 Luchar contra la exclusión: enseñanzas de las experiencias de los países



La educación para todos exige un enfoque integrador. En este capítulo se dan ejemplos de las políticas y programas que han conseguido desarrollar con éxito la educación y, en particular,

identificar y superar los obstáculos que impiden a los grupos marginados beneficiarse de las posibilidades de aprendizaje ofrecidas a los demás. Las políticas clave en este ámbito comprenden, entre otras, las siguientes medidas: suprimir el pago de los derechos de escolaridad; crear incentivos financieros para reducir la necesidad que tienen de las familias de recurrir al trabajo de los niños; concebir medidas específicas para los niños afectados por el sida; y ayudar a las escuelas para que integren a los niños discapacitados. Los programas de educación no formal destinados a los jóvenes y los adultos ofrecen una segunda oportunidad de aprender y su eficacia es mucho mayor cuando se basan en las comunidades y son flexibles y pertinentes para la vida de los educandos. Los conflictos armados –en los que se recurre cada vez más al reclutamiento de niños soldados– y los desplazamientos de población internos exigen intervenciones de urgencia para ofrecer servicios de educación básicos y atención sanitaria y psicológica.

Los países necesitan planes de educación bien concebidos para superar la exclusión y mejorar la calidad de la educación. Tres aspectos esenciales de esos planes son: un gasto en educación apropiado; la disponibilidad de docentes formados y motivados; y la capacidad de desarrollar la enseñanza secundaria. Aunque la tendencia general del gasto público en educación es positiva, como lo muestra la progresión de más del 30% registrada en unos 20 países, la proporción que representa ese gasto en el PNB disminuyó en 41 países, pertenecientes en su mayoría a las regiones de América Latina y el Caribe y Asia Meridional y Occidental. Muchos países son objeto de presiones cada vez mayores para desarrollar sus sistemas de enseñanza secundaria. Los objetivos de la EPT no se podrán alcanzar a no ser que se contrate y se forme a más docentes y se ofrezcan incentivos a los que trabajan en condiciones difíciles, en particular en las zonas rurales.

Capítulo 4

Ayuda internacional: utilizar mejor una financiación más abundante



La educación básica se ha beneficiado de un aumento de la ayuda global a la educación entre 2000 y 2004. Si se incluyen los fondos asignados en forma de ayuda presupuestaria directa, la ayuda a la educación básica destinada

a los países de ingresos bajos aumentó, pasando de 1.800 a 3.400 millones de dólares. En el bienio 2003-2004, los donantes multilaterales asignaron a la educación el 11,8% de su ayuda total, y la mitad de ese porcentaje se destinó a la educación básica. La presencia de los donantes en los países más pobres del mundo sigue siendo muy desigual y el grado de prioridad que otorgan a la educación en la ayuda total no es el mismo para todas las regiones.

El costo de la realización del programa de la EPT se cifra en 11.000 millones de dólares anuales, esto es, una cifra más alta de la que se previó en un principio. Aunque se cumplan las recientes promesas de aumentar la ayuda, los flujos de ayuda a la educación básica seguirán siendo insuficientes si no cambian su proporción actual en la ayuda total y su distribución entre los niveles y grupos de ingresos, y si no se consigue una mayor armonización. La proporción de la ayuda total destinada a la educación básica tiene que duplicarse por lo menos y no debe centrarse preferentemente en los países de ingresos medios, sino más bien en los de ingresos bajos. El proceso de la Iniciativa de Financiación Acelerada se ha convertido en un importante mecanismo diálogo y coordinación entre los donantes. No obstante, será necesario realizar más esfuerzos en el plano internacional para: a) convencer a los donantes de que deben incrementar el volumen y la previsibilidad de su ayuda a la educación básica; y b) persuadir a los gobiernos de los países de ingresos bajos que deben otorgar más prioridad a la educación básica y asignarle una mayor proporción de las economías que puedan derivarse de la reducción de la deuda.

PARTE III. ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Capítulo 5

Los argumentos en pro de la atención y educación de la primera infancia



La primera infancia es la edad en que se asientan las bases para el resto de la vida. Los programas para la primera infancia son importantes, en primer lugar, para garantizar los derechos de los niños más pequeños enunciados en la

Convención sobre los Derechos del Niño, que ha sido ratificada hasta la fecha por 192 países. En segundo lugar, la primera infancia es un periodo muy delicado de la vida que se caracteriza por una rápida evolución del desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo del niño. La malnutrición, la falta de cuidados y los malos tratos son muy perjudiciales para los niños pequeños y pueden tener a menudo repercusiones en la edad adulta.

Los programas de AEPI bien concebidos pueden mejorar considerablemente el bienestar de los niños en sus primeros años de formación y en el futuro, complementando los cuidados que reciben en sus hogares. Los programas que se centran a la vez en la nutrición, la salud, los cuidados y la educación del niño tienen una repercusión positiva en sus resultados cognitivos. Cuando los niños se benefician de programas de AEPI, su escolarización en la escuela primaria se ve facilitada y, además, pueden conseguir

mejores resultados en sus primeros años de escolaridad. Esto es especialmente cierto en el caso de los niños desfavorecidos. Desde el punto de vista económico, las inversiones en programas destinados a la primera infancia son muy rentables en el plano del capital humano y esta rentabilidad constituye un poderoso argumento en favor de una intervención de los poderes públicos. Por último, esos programas pueden contribuir a la reducción de las desigualdades sociales, compensando la vulnerabilidad y las desventajas que se derivan de factores como el sexo, la raza, la etnia, la casta o la religión.

Capítulo 6

Los progresos de la atención y educación de la primera infancia en el mundo



En este capítulo se examinan, en primer lugar, la evolución de los contextos –disminución del número de miembros de la familia, aumento del número de mujeres que trabajan, pres-

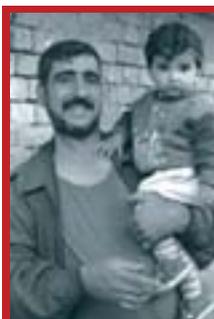
taciones sociales por maternidad y nuevas funciones de ambos sexos– en los que se han venido desarrollando a lo largo del tiempo los servicios de atención y educación prestados a los niños más pequeños. En segundo lugar, se evalúan los progresos realizados por los países hacia la consecución del objetivo de la AEPI con respecto a tres grupos: el de los niños menores de tres años; el de los niños de edades comprendidas entre los tres años y la edad de ingresar en la escuela primaria; y el de los niños vulnerables y desfavorecidos. Por último, se describen el tipo, la composición y la situación profesional del personal de los programas de AEPI.

Entre las principales conclusiones de este capítulo, cabe señalar las siguientes: son muchos los países que no cuentan con programas destinados a satisfacer las diferentes necesidades de los niños en materia de salud, nutrición, cuidados y educación durante los tres primeros años de su vida; son muy pocos los países que han establecido marcos nacionales de coordinación de los programas de AEPI; se ha ampliado el acceso a la enseñanza preescolar en el mundo entero; ha disminuido considerablemente el número de niños beneficiarios de programas de AEPI en los países en transición después del desmoronamiento de la URSS y, aunque ahora está aumentando, no ha llegado todavía a alcanzar su nivel anterior; en las regiones en desarrollo, la cobertura más amplia de los programas de AEPI es la observada en América Latina y el Caribe, mientras que el África Subsahariana y los Estados Árabes sigue siendo escasa; y, por último, las posibilidades de acceder a programas de AEPI de los niños de las familias más pobres y las que viven en zonas rurales son mucho menores que las de los niños de familias más acomodadas y las que viven en las ciudades.

En los países en desarrollo el personal de los programas de AEPI tiene un nivel de instrucción mínimo y una formación profesional previa muy limitada. En la mayoría de los países industrializados, las personas que trabajan en esos programas van desde profesionales muy calificados hasta empleados sin formación y trabajadores a tiempo parcial voluntarios. Muchos países han aplicado políticas encaminadas a aumentar el personal de AEPI y mejorar su formación, pero los progresos observados en este ámbito son lentos y desiguales.

Capítulo 7

Elaborar programas eficaces



Los programas de AEPI son muy diversos. En efecto, no hay un modelo universal de prestación de servicios a los niños pequeños. No obstante, sea cual sea el contexto, los programas eficaces ofrecen una ayuda a los padres durante los primeros años de vida del niño, integran las actividades educativas con otros servicios (en particular de salud, cuidados y nutrición) y facilitan

la transición a la escuela primaria. Los padres de los niños –u otras personas encargadas de su custodia– son sus primeros educadores y, para los del grupo de edad más joven, el hogar es el primer sitio donde se les proporcionan cuidados. En el último decenio han aumentado los programas de ayuda a los padres destinados a los niños de menos de tres años. Los programas de visitas a domicilio ofrecen una ayuda individualizada y pueden ser positivos en el caso de familias en situación de riesgo, al favorecer el desarrollo del niño y mejorar la autoestima de los padres. Las comunidades locales desempeñan también un papel fundamental ayudando a los niños pequeños y sus familias con servicios de atención prestados en hogares o centros comunitarios.

La forma más corriente de atender a los niños –en particular, a los de edades comprendidas entre tres y seis años– es la prestación de servicios en centros de atención y educación de la infancia. Es fundamental que el niño tenga una experiencia positiva en esos centros y, por lo tanto, se ha de velar por que sus prácticas se adapten a la edad del niño y su entorno cultural. Los trabajos de investigación demuestran que la interacción positiva entre el niño y el personal encargado de cuidarle es el factor de predicción más importante de la mejora del bienestar de los niños. El aprendizaje temprano es más eficaz en la lengua materna y, sin embargo, sigue predominando la enseñanza en la lengua oficial. Por otra parte, el primer contacto del niño con un aprendizaje organizado ofrece una oportunidad para cuestionar los papeles tradicionalmente atribuidos a cada sexo. Por último, los programas deben ser integradores y tener en cuenta la situación de los niños discapacitados o afectados por un conflicto armado. Habida cuenta de que la AEPI constituye también una base fundamental para la educación ulterior del niño, es importante fomentar la

continuidad entre la enseñanza preescolar y la primaria. Algunos países están estrechando los vínculos entre los dos niveles de enseñanza para facilitar la transición de los niños a la escuela primaria.

Capítulo 8 Fomentar políticas sólidas de AEPI



En el ámbito de las políticas está surgiendo un entorno más favorable a la AEPI, que se debe al influjo de un conjunto de trabajos de investigación cada vez más numerosos sobre

los beneficios que ésta genera, así como al apoyo de potentes redes internacionales. Para respaldar esta dinámica, hay varios elementos clave que contribuyen al reforzamiento de la voluntad política, así como a la elaboración de políticas nacionales de AEPI. Un apoyo político de alto nivel puede hacer que se dé más prioridad a la AEPI. En estos últimos años, los dirigentes de varios países han hecho de la atención a la primaria infancia una prioridad nacional, lo cual ha desembocado en una formulación de nuevas políticas y un incremento de los recursos. Una participación importante de las partes interesadas estimula el apoyo de los poderes públicos a la AEPI. Las asociaciones entre éstos y las organizaciones internacionales pueden generar fondos iniciales considerables para la realización de proyectos susceptibles de ser ampliados ulteriormente. La armonización de las políticas de AEPI con las demás políticas de desarrollo nacional o sectorial constituye un medio estratégico para movilizar recursos. La realización de campañas de sensibilización del público puede promover la AEPI y suministrar información a las personas encargadas de cuidar a los niños.

Aunque los países cuenten con políticas nacionales específicas de AEPI, éstas deben comprender directrices relativas a la buena administración, la calidad de los servicios y la financiación. En la AEPI intervienen muchos sectores, lo cual hace que la coordinación constituya a menudo un problema. Designar un órgano administrativo, encargado de dirigir la coordinación y establecer los dispositivos para efectuarla y dotado, además, con un poder de decisión efectivo, puede hacer avanzar el programa relativo a los niños pequeños. Los gobiernos deben velar por que los proveedores de servicios, ya sean del sector público o el privado, se ajusten a normas mínimas aceptables para todos los niños. El fomento y la mejora de la AEPI necesitarán más fondos públicos y privados. En muchos países en desarrollo, centrar específicamente los recursos en los niños más desfavorecidos puede constituir la primera etapa de una política nacional más vasta para todos los niños. Por último, en este capítulo se señala que el apoyo a la AEPI ha sido limitado hasta ahora y que es esencial incrementarlo.

PARTE IV. ESTABLECER PRIORIDADES

Capítulo 9 EPT: Ha llegado la hora de la acción



Los progresos considerables realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT después del Foro de Dakar nos dan una idea aproximada de lo que se puede hacer cuando los países y la comunidad internacional aúnan sus esfuerzos. En este capítulo se formulan nueve recomendaciones, que merecen una atención urgente por parte de los encargados de la elaboración de políticas. Esas recomendaciones son:

1. Volver al enfoque global de Dakar.
2. Actuar con apremio a fin de escolarizar a todos niños, multiplicar los programas de alfabetización de los adultos y ofrecer a los niños que viven en situaciones de conflicto y posconflicto la posibilidad de recibir una educación.
3. Hacer hincapié en la equidad y la integración.
4. Incrementar el gasto público y enfocarlo mejor.
5. Incrementar la ayuda internacional a la educación básica y asignarla allí donde más se necesite.
6. Conseguir que se otorgue más prioridad a la AEPI en los programas nacionales e internacionales, haciendo hincapié en un enfoque global.
7. Incrementar la financiación pública de la AEPI y enfocarla hacia objetivos específicos.
8. Mejorar la calidad del personal de la AEPI, especialmente en lo que respecta a sus calificaciones, su formación y sus condiciones de trabajo.
9. Mejorar el seguimiento de la AEPI.

Las políticas deben englobar la totalidad de los seis objetivos de la EPT y mantener el rumbo fijado. Sólo quedan 9 años para 2015 y es ahora cuando hay que llevar a cabo una acción global.



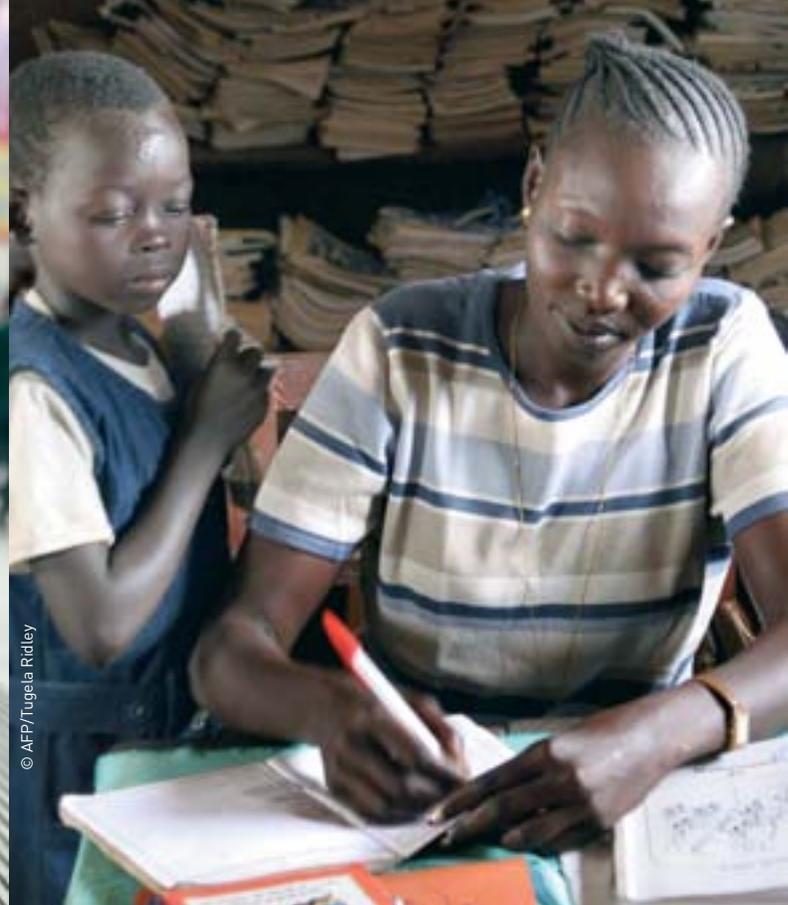
© CARO PHOTO/SIPA



© Mikkel ØSTERGAARD / PANOS / EDITINGSERVER.COM



© Zhang xinyu/IMAGINECHINA/MAXPPP / REUTERS



© AFP/Tugela Ridley

PARTE I. Un enfoque global

Capítulo 1

El aprendizaje empieza al nacer

Las primeras experiencias del niño, que son el objeto específico del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* del presente año, constituyen la base de todo aprendizaje ulterior. El asentamiento de bases sólidas desde la primera infancia –que incluyan una buena salud y nutrición y un entorno protector– puede coadyuvar a una transición a la escuela primaria exenta de brusquedades y ofrecer más posibilidades para finalizar los estudios básicos y poder salir de la pobreza y situaciones desventajosas. Por eso, no es fortuito que el primer objetivo de la EPT pida a los países que desarrollen y mejoren la atención y educación de la primera infancia (AEPI), y más concretamente en el caso de los niños más vulnerables y desfavorecidos. La AEPI representa un medio para garantizar los derechos del niño, abre paso al logro de los restantes objetivos de la EPT y contribuye poderosamente a la reducción de la pobreza, que es la finalidad principal de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Ya va siendo hora de que se otorgue a la AEPI una mayor prioridad en las políticas de educación, ajustándose así a la visión global de la EPT tal como se concibió en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Las experiencias del niño en sus primeros años de existencia sientan las bases de su aprendizaje ulterior.

El aprendizaje empieza al nacer

El aprendizaje empieza antes de que el niño traspase por primera vez las puertas de la escuela. Desde la más tierna infancia, el desarrollo y el aprendizaje del niño se ven fomentados por su interacción con los seres humanos que le prodigan cuidados en entornos seguros, protectores y estimulantes. Las experiencias del niño en sus primeros años de existencia – esto es, mucho antes de que empiece a ir a la escuela– sientan las bases de su aprendizaje ulterior. Aunque la primera infancia es un periodo de la vida en que el potencial de crecimiento y desarrollo del individuo es muy grande, es también una etapa en la que el niño es especialmente frágil y vulnerable.

Pese a que se han registrado progresos considerables, la situación de los niños pequeños sigue siendo hoy en día un motivo de preocupación, sobre todo en los países más pobres. Uno de cada cuatro niños nacidos en los países en desarrollo está condenado a vivir en la extrema pobreza, esto es a subsistir con menos de un dólar diario. Se estima que en 2005 murieron 10,5 millones de niños antes de alcanzar los cinco años de edad. La mayoría de ellos perdieron la vida en países que son víctimas de conflictos armados desde 1999 y a causa de enfermedades que se pueden prevenir. El sida ha dejado ya huérfanos a más de 15 millones de niños y adolescentes de menos de 18 años, de los cuales un 80% viven en el África Subsahariana. El tráfico de niños, el trabajo infantil, los malos tratos y la falta de cuidados violan los derechos de millones de niños en el mundo entero. Por último, una gran parte de los 50 millones de niños cuyo nacimiento no es debidamente registrado cada año se ve en la imposibilidad de tener acceso a los servicios básicos o la educación (UNICEF, 2005b).

Por todos estos motivos, las intervenciones tempranas son fundamentales. En efecto, compensar el déficit educativo y social de los niños más mayores y de los adultos es mucho más difícil y costoso que adoptar las medidas preventivas adecuadas y prestar el apoyo necesario en la más tierna infancia. Los programas de atención y educación de la primera infancia de calidad –que comprenden vacunaciones, educación de los padres, organización de actividades en las familias y jardines de la infancia, centros preescolares y guarderías– proporcionan cuidados en materia de salud, nutrición e higiene, así como una estimulación y una interacción social que propician el desarrollo y aprendizaje de los niños.

La participación de los niños pequeños en esos programas puede conducir a la consecución de una sociedad más equitativa.

En esta edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se reconoce la importancia que revisten los primeros años de vida del niño en la configuración de la calidad de su infancia y del futuro de su educación, salud y bienestar económico. Además de su función fundamental de analizar los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos e la educación para todos (Recuadro 1.1), el presente Informe pone de relieve la triple necesidad de adoptar un enfoque global para alcanzar los seis objetivos y una visión amplia de la atención y educación de la primera infancia, de prestar una atención especial a las cuestiones relativas a la equidad y la integración, y de actuar con premura para alcanzar todos los objetivos de la EPT a su debido tiempo.

Globalidad, equidad y acción

Los objetivos de la EPT se concibieron como un conjunto indivisible relativo a los derechos de *todos* los individuos: niños, jóvenes y adultos. Por eso, merecen una especial atención las necesidades educativas de las poblaciones en situaciones de conflicto o crisis, o de las personas marginadas a causa de su idioma, discapacidades, pobreza o cultura. Los objetivos enuncian la necesidad de una *educación de calidad* para todos, que es una condición previa para la adquisición de competencias, conocimientos y actitudes perdurables susceptibles de acrecentar las capacidades humanas y contrarrestar la pobreza y la desigualdad.

Los objetivos de la EPT contribuyen así directamente a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y, en particular, al objetivo primordial de reducir la pobreza (Recuadro 1.1). Los objetivos de la EPT son, además, más ambiciosos que los ODM. En efecto, enunciados con cautela, los dos ODM relativos a la educación omiten mencionar la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y se contentan con aspirar a la supresión de las disparidades entre los sexos en educación, en vez de tratar de alcanzar la meta más ambiciosa del logro de la igualdad entre los sexos que ha hecho suya el Marco de Acción de Dakar. Además, en los ODM no se mencionan la alfabetización (Objetivo 4 de la EPT), la atención y educación de la primera infancia (Objetivo 1 de la EPT) y las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos (Objetivo 3 de la EPT). Esta edición del Informe, al igual que las anteriores, traduce la convicción de que es necesario un enfoque global que abarque todos los objetivos de la de la EPT, una idea sobre la que también se ha hecho hincapié en la Cumbre Mundial de 2005, la reunión del Grupo de Alto

Recuadro 1.1: Los objetivos de la EPT fijados en Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Basándose en dos instrumentos jurídicos de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, la comunidad internacional adoptó en Jomtien (Tailandia), en 1990, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. El elemento medular de esta declaración es el reconocimiento de que la educación universal es la clave del desarrollo sostenible, de la justicia social y de un futuro más brillante.

En el Marco de Acción de Dakar, adoptado en 2000, se consigna el compromiso contraído por la comunidad internacional con una estrategia global encaminada a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos en el curso de una generación, y a seguir las satisfaciendo ulteriormente. El Marco de Acción fija los seis objetivos siguientes:

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.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aprobados por los dirigentes mundiales en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas celebrada el año 2000, constituyen un programa para reducir la pobreza y mejorar la vida de las personas. Para cada uno de los objetivos se han fijado una o más metas, que en su mayoría deben alcanzarse en 2015. El primer objetivo no se puede lograr sin la educación, y otros dos objetivos más y dos metas se refieren explícitamente a la educación.

Objetivo 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal (Meta: Velar por que de aquí a 2015 todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria de buena calidad).

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer (Meta: 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).

Fuentes: UNESCO (2000a); y Naciones Unidas (2001a).

Los objetivos de la EPT se concibieron como un conjunto indivisible relativo a los derechos de todos los individuos: niños, jóvenes y adultos.

Nivel sobre la EPT de ese mismo año y la Cumbre del G-8 celebrada en 2006.

Los objetivos de la EPT se establecieron en 2000 y se fijó 2015 como año límite para su consecución. El presente Informe es el quinto que examina los progresos generales hacia la EPT y el primero en tratar el tema específico de la atención y educación de la primera infancia (AEPI). Los temas específicos de los informes de años anteriores fueron: la igualdad entre los sexos (2003-2004), la educación de calidad (2005) y la alfabetización de los adultos (2006). En el Informe de 2008, al igual que en el primero publicado en 2002, no se tratará un tema específico, sino que se hará un balance de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT, cuando ha transcurrido mitad del plazo de 15 años fijado para alcanzarlos.

Cada año, se ha venido mejorando la información de que se dispone para efectuar el seguimiento de los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Nuevas características del seguimiento

El presente Informe ofrece las siguientes características:

- Los datos suministrados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) –comprendidos los relativos al año escolar finalizado en 2004– abarcan un mayor número de países y están más actualizados que antes.
- Subsiste, sin embargo, un problema importante de disponibilidad de datos con respecto a deter-

minados países que obedece, con frecuencia, a los conflictos armados de que han sido víctimas recientemente o que siguen padeciendo todavía. Esto significa que es muy poco probable que haya mejorado la situación de la EPT en esos países, pero la falta de datos impide que se incluyan en los análisis estadísticos del presente Informe.

- Se ha recurrido más a otras fuentes de datos –en particular, las encuestas sobre los hogares– para examinar con detalle la cobertura de la educación en las distintas regiones, en función de criterios como el lugar de residencia (zona rural o urbana), el gasto de las familias y, sobre todo, el grado de participación en los programas de AEPI y las características de los niños sin escolarizar. En lo que respecta a la AEPI, la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, junto con el UNICEF, crearon expresamente para el presente Informe una base de datos sobre los esquemas de países, que se puede consultar en el sitio web del Informe (www.efareport.unesco.org).
- Se examinan las evaluaciones nacionales del aprendizaje, completándose así la atención que se había venido prestando a las evaluaciones regionales e internacionales desde las ediciones anteriores del Informe.
- Se ha profundizado más el examen de la enseñanza secundaria, efectuando por primera vez la distinción entre el primer y el segundo ciclo de ésta. A medida que los países van intensificando su compromiso con la educación básica universal, van ampliando también la definición de ésta para incluir en ella dos o tres años de enseñanza secundaria. De hecho, es cada vez más evidente que la disponibilidad de plazas en el primer ciclo de secundaria es un importante factor determinante de la finalización de los estudios primarios. La enseñanza secundaria es también importante para la EPT, habida cuenta de que en muchos países es la norma de calificación mínima exigida a los maestros de primaria. Por último, como es el nivel de enseñanza que crece con mayor rapidez en los países en desarrollo, la enseñanza secundaria compite cada vez más con la primaria por el reparto del gasto público en educación.
- El análisis de los flujos de la ayuda a la educación en general, y a la EPT en particular, se ha ampliado gracias a la mejora de los datos suministrados por el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, a la mayor atención prestada a las relaciones entre los donantes y los gobiernos beneficiarios, y a los esfuerzos realizados –con resultados limitados– para estudiar los flujos de ayuda a la AEPI.

Sigue siendo muy difícil efectuar el seguimiento de estos dos aspectos de la EPT:

- El Objetivo 3, relativo a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos. Las interpretaciones son muy diversas, pero en el Informe se formula una sugerencia acerca de la manera en que se podría, en el futuro, efectuar el seguimiento gracias a estudios empíricos de lo que hacen en realidad los países.
- El gasto nacional en educación. La información sobre este gasto sigue siendo fragmentaria. Aunque el IEU se está esforzando por mejorar los datos –empezando por los relativos al África Subsahariana–, este aspecto sigue siendo el elemento más endeble del seguimiento de la EPT. Esto es lamentable, en la medida en que una financiación adecuada y un compromiso sólido constituyen la clave de la perdurabilidad y ampliación de los progresos realizados hasta ahora en la EPT.

Abordar la cuestión de las desventajas y la integración

En el último *Informe sobre el Desarrollo Mundial* del Banco Mundial (2005d) y el último *Informe sobre Desarrollo Humano* del PNUD (2005), se pone de relieve la desigualdad de oportunidades que deben afrontar diversos grupos y los inconvenientes que pueden derivarse de esto para los niños, los adultos y el desarrollo socioeconómico. La educación es uno de los factores determinantes –cuando no el factor determinante principal– de las oportunidades en la vida y de la posibilidad de librarse de la pobreza. Por todos estos motivos, es imperativo intensificar los esfuerzos encaminados a alcanzar los objetivos de la EPT.

Las mediciones agregadas de la cobertura de la educación ocultan amplias variaciones entre grupos particulares de niños y jóvenes adultos. El presente Informe da ejemplos de esas variaciones, examinando en especial el caso de los niños que no van a la escuela primaria y describiendo los esfuerzos específicos realizados para reducir las desigualdades y promover la integración. También subraya las repercusiones financieras que entraña para los gobiernos el intento de integrar en el sistema educativo a los niños, jóvenes y adultos analfabetos más difíciles de alcanzar, mediante la adopción de medidas como la reducción de los derechos de escolaridad y la contratación y formación de un mayor número de docentes. Asimismo, muestra que, concretamente, el acceso a los programas de AEPI es muy poco equitativo en la mayoría de los países en desarrollo, pese a que la atención y educación de la primera infancia es un instrumento especialmente eficaz para compensar las desventajas.

Al haberse fijado 2015 como año límite para la consecución de los objetivos, queda muy poco tiempo para actuar.

Es necesario actuar con urgencia

Al haberse fijado 2015 como año límite para la consecución de los objetivos, queda muy poco tiempo para actuar. En la mayoría de los países, el ciclo de la enseñanza primaria es de seis años. Para lograr de aquí a 2015 la enseñanza primaria universal (EPU) en esos países, será necesario que todos los niños en edad finalizar sus estudios primarios ese año estén escolarizados a más tardar en 2009, esto es, dentro de menos de tres años. Para eso, se requieren dos cosas: en primer lugar, determinar quiénes y cuántos son los niños difíciles de alcanzar, evaluando sus características y los obstáculos que les impiden ir a la escuela; y en segundo lugar, elaborar estrategias y políticas para alcanzar a esos niños, obteniendo y asignando después los recursos financieros necesarios, tanto externos como internos, para aplicarlas. Asimismo, es urgente tratar de cubrir la primera parte del objetivo referente a la igualdad entre los sexos –esto es, la supresión de las disparidades entre varones y muchachas en la enseñanza primaria y secundaria– porque ya ha quedado atrás el año límite establecido para lograrla. Las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos son también un tema recurrente a lo largo del presente Informe.

Es necesario, en particular, hacer cobrar conciencia de la urgencia que reviste la EPT porque muchos gobiernos y donantes empiezan a centrar más su atención en el crecimiento económico y el papel desempeñado por los niveles superiores de enseñanza en la promoción de la economía del conocimiento. La comunidad internacional necesita, por consiguiente, mostrarse más vigilante para conseguir que los objetivos de la EPT sigan figurando en primer plano de las prioridades nacionales e internacionales, para mantener una concepción global de la EPT que reconozca sus seis objetivos como partes interdependientes de un todo y para garantizar la asignación de la financiación necesaria.

Un marco conceptual para la AEPI

El primer objetivo de la EPT –extender y mejorar la atención y educación integrales de la primera infancia– abarca varios conceptos que se interpretan de forma diversa: primera infancia, atención, educación y niños vulnerables y desfavorecidos. La complejidad de este objetivo, unida a su carácter intersectorial y la falta de una meta cuantitativa, hace que su seguimiento sea más difícil que el de los restantes objetivos de la EPT.

Las concepciones y enfoques de la *primera infancia* varían en función de las tradiciones locales, las culturas, las estructuras familiares y la organización de la enseñanza primaria (Dahlberg y otros, 1999; Nsamenang, 2006; y Woodhead, 2006). Es importante reconocer y apreciar esta diversidad. A efectos del seguimiento, el presente Informe se ajusta a la convención cada vez más admitida de que la primera infancia comprende el periodo que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad.¹ Los primeros años de la vida son un periodo de desarrollo excepcional del cerebro que sienta las bases del aprendizaje ulterior. En este periodo, los niños pequeños aprenden manipulando objetos y materiales, explorando el mundo que les rodea y experimentando por tanteo. En esos años, los niños que reciben también un apoyo afectivo desarrollan su sensación de seguridad personal y física y estrechan sus lazos con sus familias y comunidades respectivas. Se da por sentado que a los ocho años de edad, todos los niños del mundo deben estar escolarizados en la enseñanza primaria.²

Inspirándose en el comentario del Marco de Acción de Dakar relativo al Objetivo 1 de la EPT (Recuadro 1.2), el presente Informe se centra a la vez en la *atención y educación* de los niños pequeños. El término “atención” engloba por regla general los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y socioafectivo. En el caso de la primera infancia, la acepción del término “educación” es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos (Choi, 2002; Myers, 1995; y OCDE, 2001).³ A este respecto, cabe decir que las dos forman parte de un todo, ya que son necesarias para propiciar el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje globales, tal como se enuncia en el Marco de Acción de Dakar.

En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos.

1. No entra en el ámbito del presente Informe el periodo prenatal, aunque se incluya a menudo debido a la importancia que tiene para la salud de la madre y del niño.

2. El ingreso de los niños en la escuela puede tener lugar a partir de los cuatro años de edad, pero no está previsto en ningún sitio que pueda tener lugar después de cumplidos los ocho años.

3. Por ejemplo, muchos especialistas de la primera infancia señalan que los programas denominados de “atención al niño” deberían ofrecer a los niños posibilidades para madurar y aprender, mientras que los denominados de “educación temprana” deberían ocuparse de la crianza del niño y promover su bienestar social y afectivo.

Recuadro 1.2: Comentario del Objetivo 1 de la EPT

“Todo niño debe ser criado en un ambiente seguro y atento para que pueda ser sano, despierto, seguro y capaz de aprender. En el último decenio se aportaron nuevas pruebas de que la buena calidad de la atención y educación de la primera infancia, tanto en la familia como en programas más estructurados, tenía consecuencias positivas en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el potencial de aprendizaje. Esos programas han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognitivo y psicosocial. Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales. Las alianzas entre gobiernos, ONG, comunidades y familias pueden contribuir a que se imparta a los niños una buena atención y educación, sobre

todo a los más pobres, mediante actividades centradas en el niño y la familia, basadas en la comunidad y respaldadas por políticas nacionales multisectoriales y recursos adecuados”.

“Incumbe a los gobiernos la función primordial de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de los planes nacionales de EPT, movilizar apoyo político y popular y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal. La educación de los padres y educadores en materia de atención al niño tomando como base las prácticas tradicionales, así como la utilización sistemática de los indicadores de la primera infancia, son elementos importantes para lograr este objetivo”.

Fuente: UNESCO (2000a).

La atención y educación de la primera infancia sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria.

Definir la AEPI

Basándose en este enfoque global, el Informe utiliza la definición siguiente:

La atención y educación de la primera infancia sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños –incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo– desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria⁴ en contextos formales, no formales e informales. La AEPI –cuyos proveedores suelen ser muy variados: instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, comunidades y familias – constituye un continuo de dispositivos conexos en el que participan diversos protagonistas y que está formado por distintos elementos: familia, amigos y vecinos; guarderías para grupos de niños de varias familias, instaladas en el hogar de una de ellas; programas impartidos en centros; clases y programas impartidos en escuelas; y programas destinados a los padres.

Las políticas y servicios de AEPI varían en función de la edad y el desarrollo del niño y se pueden estructurar en el marco de dispositivos formales, no formales e informales (Recuadro 1.1). El alcance amplio y global de la AEPI lo ponen de manifiesto los objetivos generales conexos que se le asignan en el mundo entero:

- proveer cuidados sanitarios, vacunar, alimentar y asesorar en materia de nutrición;
- ayudar a los padres recientes, informándolos y educándolos;
- crear un entorno seguro para que los niños pequeños puedan jugar con sus compañeros y socializarse;

- compensar las desventajas de los niños vulnerables y fomentar su capacidad de adaptación;
- hacer que los niños estén listos para incorporarse al medio escolar y promover la preparación para la escuela primaria;
- suministrar servicios de guardería para los niños cuyos padres y familiares trabajan; y
- fortalecer la comunidades y la cohesión social (Kammerman, 2005, UNESCO-OIE, 2006; y UNICEF, 2006).

Aunque los distintos organismos internacionales no utilicen la misma terminología (Choi, 2002), todos ellos reconocen las ventajas de este enfoque global, tanto en los programas de AEPI como en las familias, y también en la transición a la escuela primaria. En el presente Informe se adopta también un enfoque amplio del seguimiento de la AEPI. Se examinan en él los contextos familiares y comunitarios, las instituciones, los programas y las políticas que tienen repercusiones en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños. El Informe cubre también una amplia serie de dispositivos de AEPI (Gráfico 1.1).

El Objetivo 1 exige explícitamente que la AEPI se extienda y mejore, especialmente en beneficio de *los niños más vulnerables y desfavorecidos*, por lo cual la cuestión de los destinatarios específicos es aquí potencialmente más importante que en el caso de los demás objetivos de la EPT. Los beneficios que los niños vulnerables y desfavorecidos obtienen de una AEPI de calidad son mayores que los obtenidos por los demás niños. El hecho de que el objetivo se centre en esta categoría de niños concuerda con una perspectiva basada en los derechos y, en un plano más general, con la impor-

4. Allí donde la enseñanza primaria comienza a los seis años, por ejemplo, los programas de AEPI prestan servicios a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años y la escuela primaria cubre el resto de la primera infancia (desde los seis hasta los ocho años).

Gráfico 1.1: Descripción esquemática de los enfoques de la atención y educación de los niños pequeños

Edad	Atención y educación organizadas	Atención y educación informales
8	C. Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE*)	D. Atención informal prestada a niños de edades comprendidas entre 0 y 8 años, por parte de sus padres o de la familia amplia, principalmente a domicilio, pero también en otros contextos familiares o comunitarios. Lo ideal es que se atiendan las necesidades de los niños en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo y psicosocial.
7		
6	B. Políticas y programas de AEPI para niños de 3 años de edad o más B.1. Programas de enseñanza preescolar para niños de 3 años de edad como mínimo (nivel 0 de la CINE).	
5		
4	B.2. Programas de educación no formal (para niños de 3 años de edad o más).	
3	A. Políticas y programas de AEPI** para niños de edades comprendidas entre 0 y 2 años A.1. Programas organizados de atención y educación. A.2. Programas no formales de atención y educación. A.3. Licencia de trabajo de los padres.	
2		
1		
0		

Proveedores

- Organismos gubernamentales (nacionales, regionales y locales).
- Organismos privados (con fines de lucro y sin fines de lucro).
- Organizaciones internacionales no gubernamentales.
- Organizaciones comunitarias.

* La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un sistema concebido por la UNESCO y la OCDE para recoger, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables dentro de los países y a nivel internacional.

** Para que sean globales, las políticas y los programas tienen que apuntar a satisfacer las necesidades de los niños en lo que respecta a su salud, higiene y nutrición, así como sus necesidades en el plano social, afectivo y educativo.

tancia que se da a la equidad y la integración en la EPT. Al igual que los dispositivos de atención y educación de la primera infancia varían según los países y dentro de cada uno de ellos, las definiciones nacionales y locales de “niños más vulnerables y desfavorecidos” también son variables.⁵ Algunos tipos de vulnerabilidad y desventajas son específicos de determinados contextos difíciles (por ejemplo, los conflictos armados). La pobreza es un factor importante de desventajas y agrava los demás tipos de vulnerabilidad. Incluso en los países de ingresos altos, los que más beneficios pueden obtener de los programas de atención y educación de la infancia son los niños más desfavorecidos, y sin embargo son los que tienen menos posibilidades de acceder a ellos. En el presente Informe se otorga una atención especial a la manera en que se pueden concebir políticas públicas para integrar a los desfavorecidos en los programas de AEPI, así como a la forma en que estos programas se pueden adaptar mejor a la diversidad de la participación.

5. Entre las definiciones dadas por los países, figuran las siguientes: niños pobres; niños discapacitados físicamente o con déficit afectivo y de aprendizaje; niños en situaciones de emergencia, comprendidos los refugiados y los desplazados en su propio país; niños víctimas de la explotación del trabajo infantil; niños subalimentados o malnutridos; niños víctimas de malos tratos o de abandono; niños que viven en la calle; niños huérfanos o internados en instituciones; niños contaminados por el sida y afectados por las consecuencias de esta pandemia; niños cuyo nacimiento no se ha registrado; niños de poblaciones indígenas; niños de minorías étnicas, lingüísticas y culturales; y niños de comunidades de emigrantes y nómadas.

La AEPI es de por sí un derecho

Entre los objetivos de la EPT, las políticas de educación de los gobiernos de los países en desarrollo han venido prestando, por regla general, a la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos una atención mayor que a la AEPI y la alfabetización. Para los niños vulnerables y desfavorecidos, la carencia de una política nacional de AEPI representa realmente una oportunidad perdida. Allí donde se presta atención a la AEPI, el interés se centra en los niños de más de tres años de edad y en los años que preceden el ingreso en la escuela primaria, descuidando así la oferta de oportunidades a los niños más pequeños.

Al igual que la EPT en general, la AEPI es un derecho y un factor importante de desarrollo y reducción de la pobreza. Afortunadamente, el compromiso internacional en favor de la primera infancia se está intensificando. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que ha sido ratificada por 192 naciones, tiene por objeto principal garantizar los derechos de los niños pequeños a su supervivencia, desarrollo y protección. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) se proclama que “el aprendizaje comienza con el nacimiento” y se incita a desarrollar la AEPI. En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000,

Para los niños vulnerables y desfavorecidos, la carencia de una política nacional de AEPI representa realmente una oportunidad perdida.

Una AEPI de buena calidad contribuye a mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

se reiteró la importancia que tiene la AEPI para alcanzar los objetivos de la educación básica, tal como lo hizo también la Sesión Especial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia en 2002. Todos estos compromisos jurídicos y políticos sin precedentes reconocen que los niños nacen con el derecho a que se satisfagan sus necesidades de aprendizaje mediante planteamientos aptos para promover su desarrollo global. No obstante, hasta la fecha, para muchos de ellos esos derechos distan todavía mucho de haberse convertido en una realidad.

Las recientes tendencias demográficas, económicas, sociales y políticas han acentuado la necesidad de adoptar políticas y programas de AEPI de carácter exhaustivo. La urbanización y los cambios que entraña en las estructuras de los hogares han reducido las funciones que los miembros de la familia amplia desempeñaban en los cuidados proporcionados a los niños pequeños. El aumento del número de madres de niños pequeños que trabajan ha incrementado la demanda de cuidados para los niños fuera del hogar. Las presiones que se ejercen para incrementar la competitividad en una economía mundial cada vez más basada en el conocimiento han conducido a pedir que se mejore el estado de preparación de los niños a la hora de ingresar en la escuela. Las crisis sanitarias mundiales –en particular, la pandemia del sida– y otras situaciones de emergencia como las hambrunas, los desastres naturales y las guerras, exigen respuestas encaminadas a proteger la seguridad y el bienestar de los niños pequeños. Estas tendencias contextuales influyen en los tipos y la cobertura de los programas de AEPI, como también influye el grado de progreso de las naciones hacia la consecución del Objetivo 1 de la EPT.

Un potente acelerador de la educación y el desarrollo

Además de ser de por sí un objetivo importante, la AEPI puede contribuir a la realización de los demás metas de la EPT y los ODM. Los niños que se benefician de la AEPI y adquieren una experiencia temprana positiva del aprendizaje se adaptan más fácilmente a la escuela primaria y tienen más posibilidades de iniciar y terminar sus estudios primarios (Objetivo 2 de la EPT). Al disminuir la deserción escolar, la repetición de curso y los ingresos en centros de educación especial, la AEPI puede mejorar la eficacia interna de la enseñanza primaria y reducir los costos, tanto para los poderes públicos como para las familias. Muchos programas de AEPI proporcionan a las personas que cuidan a los niños una educación parental y otras formas de apoyo que pueden, a su vez, mejorar el aprendizaje de los adultos y hacer que éstos adquieran competencias prácticas (Objetivos 3 y 4 de la EPT). Asimismo, la AEPI es un importante instrumento de promoción de la paridad entre los sexos (Objetivo 5 de la EPT). Cuando los niños pequeños acuden a programas de AEPI, sus hermanas mayores u otras allegadas se ven exentas de la obligación de cuidarlos, tarea ésta que suele representar un obstáculo para la escolarización de las muchachas en la escuela primaria. Algunos datos empíricos relativos a los resultados en la escuela primaria indican que las niñas sacan más provecho que los varones de la AEPI cuando se benefician de ésta. Los programas de atención y educación de la infancia ofrecen también la posibilidad de reducir los prejuicios relativos a las funciones tradicionales asignadas a ambos sexos y propiciar la igualdad entre ellos, a una edad en la que los niños construyen sus conceptos de la identidad, la empatía, la tolerancia y la moral. El hecho de beneficiarse de programas de AEPI de buena calidad guarda relación con

el aprovechamiento escolar en los niveles de enseñanza subsiguientes y contribuye a mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto (Objetivo 6 de la EPT). Además, cuando se organiza bien la transición a la escuela primaria, la AEPI puede influir en la calidad de la pedagogía de la enseñanza primaria, haciendo que ésta se centre más en el niño, por ejemplo.

La consecución de los ODM y la reducción de la pobreza dependen de los esfuerzos que se realicen para apoyar el derecho de los niños pequeños a la salud, la educación, la protección y la igualdad. Una AEPI holística puede ser un importante factor de reducción de la pobreza y del hambre (ODM 1), así como de la mortalidad infantil (ODM 4), y también puede contribuir a la lucha contra el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades (ODM 6). Esta función de la AEPI en el marco de una estrategia global de lucha contra la pobreza merece un reconocimiento más amplio por parte de la comunidad internacional (UNICEF, 2003).

Reconociendo los beneficios que una AEPI de calidad aporta a los niños, las familias y la sociedad, los países de la OCDE ofrecen a los niños dos años de educación preescolar gratuita antes de su ingreso en la escuela primaria y otorgan a las madres y/o los padres licencias de trabajo para cuidar a sus hijos recién nacidos. En los dos últimos decenios, estos países se han centrado en la mejora de la calidad y la coherencia de esos servicios (OCDE, 2001). Aunque son cada vez más los encargados de la elaboración de políticas que se percatan de que la atención y educación del niño en sus primeros años de vida es una plataforma para futuros éxitos en el plano académico y económico, el acceso a una AEPI de calidad todavía no está muy extendido, sobre todo en los países más pobres. Ha llegado el momento de que los países en desarrollo y los donantes internacionales otorguen más prioridad a la AEPI en sus políticas, a fin de lograr la EPT y reducir la pobreza. ■

Todos con los ojos puestos en el alfabeto, a la salida de una escuela primaria rural de Sathkira (Bangladesh).



© RAFIQUR RAHMAN / REUTERS



PARTE II. Seguimiento de la EPT

Capítulo 2

Los seis objetivos: el camino recorrido y por recorrer

En el presente capítulo se examina cómo han progresado los países desde el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000, haciendo más hincapié en la enseñanza preescolar que en las ediciones anteriores (véase también el Capítulo 6). Se ponen de relieve los progresos considerables realizados hacia el logro de la enseñanza primaria universal y se muestra la situación preocupante de los países afectados por conflictos internos, que son los que están más rezagados. Se presta una atención especial a los niños marginados de la escuela. Se destaca el desarrollo de la enseñanza secundaria y se integra el análisis en función del sexo de los alumnos a lo largo de todo el capítulo. El examen de la calidad de la educación se centra, como siempre, en la repetición, la deserción escolar y la terminación de los estudios, así como en el número de docentes y sus calificaciones. Este año, por primera vez, se informa sobre la multiplicación de las evaluaciones nacionales del aprovechamiento escolar de los alumnos. Se presentan esquemas de la alfabetización de los adultos y los jóvenes y se examinan algunos aspectos de los entornos alfabetizados. El índice de desarrollo de la EPT, que incorpora cuatro de los objetivos de la EPT, se ha actualizado para 125 países.

La enseñanza preescolar progresa, pero muy lentamente

Según la definición de la CINE, la enseñanza preescolar abarca todos los programas que ofrecen a los niños –además de cuidados– un conjunto estructurado y sistemático de actividades.

La presente sección está dedicada a la enseñanza preescolar, esto es, al componente “educación” de la atención y educación de la primera infancia (AEPI).¹ Según la definición de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE) abarca todos los programas que ofrecen a los niños –además de cuidados– un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en una institución formal o en un contexto no formal. Los programas preescolares suelen estar destinados a los niños de tres años de edad, o más, e impartirse por espacio de dos horas diarias como mínimo durante 100 días al año por lo menos.

En 2004, había en todo el mundo casi 124 millones de niños escolarizados en la enseñanza preescolar, esto es un 10,7% más que en 1999 (Cuadro 2.1).² Los progresos han sido especialmente considerables en el África Subsahariana (43,5%), el Caribe (43,4%) y Asia Meridional y Occidental (40,5%). En la mayoría de las restantes regiones los progresos fueron modestos, mientras que en Asia Oriental el número de niños escolarizados disminuyó en casi un 10%, debido

1. En el Capítulo 6 se examinan con más detalle los problemas que plantea el seguimiento de este objetivo.

2. Contrariamente a las ediciones precedentes del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, los datos se refieren al año en que las actividades escolares finalizaron y no al año en que comenzaron.

esencialmente a la tendencia registrada en China. Aproximadamente un 48% de los niños del mundo matriculados en la enseñanza preescolar eran niñas y este porcentaje no ha experimentado cambio alguno desde 1999 (véase el Cuadro 3B del Anexo Estadístico).

En el Gráfico 2.1, se muestran las tasas brutas de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar correspondientes a 1999 y 2004.³ La TBE mundial en la enseñanza preescolar ha pasado del 33% al 37%. La progresión ha sido bastante moderada en los países desarrollados y los países en desarrollo (cuatro puntos porcentuales en cada caso), pero en los países en transición ha sido mucho más fuerte (18 puntos porcentuales). En las regiones en desarrollo, la progresión fue notable en las del Pacífico y el Caribe y mucho menor en las demás. En Asia Oriental, la TBE permaneció estable.⁴ La progresión sensible, en cifras absolutas, del número de niños escolarizados en el África Subsahariana no

3. La evaluación de los progresos basada exclusivamente en la TBE no tiene en cuenta las diferencias considerables que se dan entre los países con respecto a la duración teórica de la enseñanza preescolar. Por ejemplo, en Rumania asciende a cuatro años, en el Líbano a tres, en Santa Lucía a dos y en Ecuador a uno. En estos cuatro países la TBE se sitúa en torno a un 75%. Otras mediciones, por ejemplo la de la esperanza de vida escolar en la enseñanza preprimaria (véase IEU, 2006a, Cuadro 12), pueden ofrecer una base complementaria para evaluar los progresos nacionales (véase el Capítulo 6).

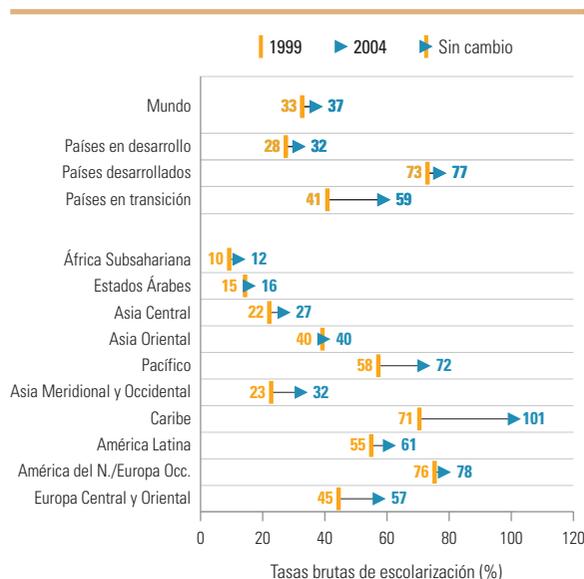
4. Las tendencias regionales en la enseñanza preescolar se basan en las medias ponderadas de la TBE. No se dispone de valores correspondientes para la tasa neta de escolarización debido al gran número de países sobre los que se carece de datos (véase el Cuadro 3B del Anexo Estadístico). En el Capítulo 6 se presentan análisis más detallados de las tasas de escolarización en la enseñanza preescolar.

Cuadro 2.1: Número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar en 1999 y 2004, por región

	Número total de escolarizados (en miles)		Evolución entre 1999 y 2004 (%)
	Año escolar finalizado en		
	1999	2004	
Mundo	111.772	123.685	10,7
Países en desarrollo	80.070	91.089	13,8
Países desarrollados	25.386	25.482	0,4
Países en transición	6.316	7.115	12,6
África Subsahariana	5.129	7.359	43,5
Estados Árabes	2.356	2.625	11,4
Asia Central	1.450	1.482	2,1
Asia Oriental	36.152	32.831	-9,2
Pacífico	416	520	25,0
Asia Meridional y Occidental	22.186	31.166	40,5
Caribe	673	965	43,4
América Latina	15.720	18.154	15,5
América del N./Europa Occidental	19.151	19.408	1,3
Europa Central y Oriental	8.538	9.176	7,5

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.1: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999-2004)



Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

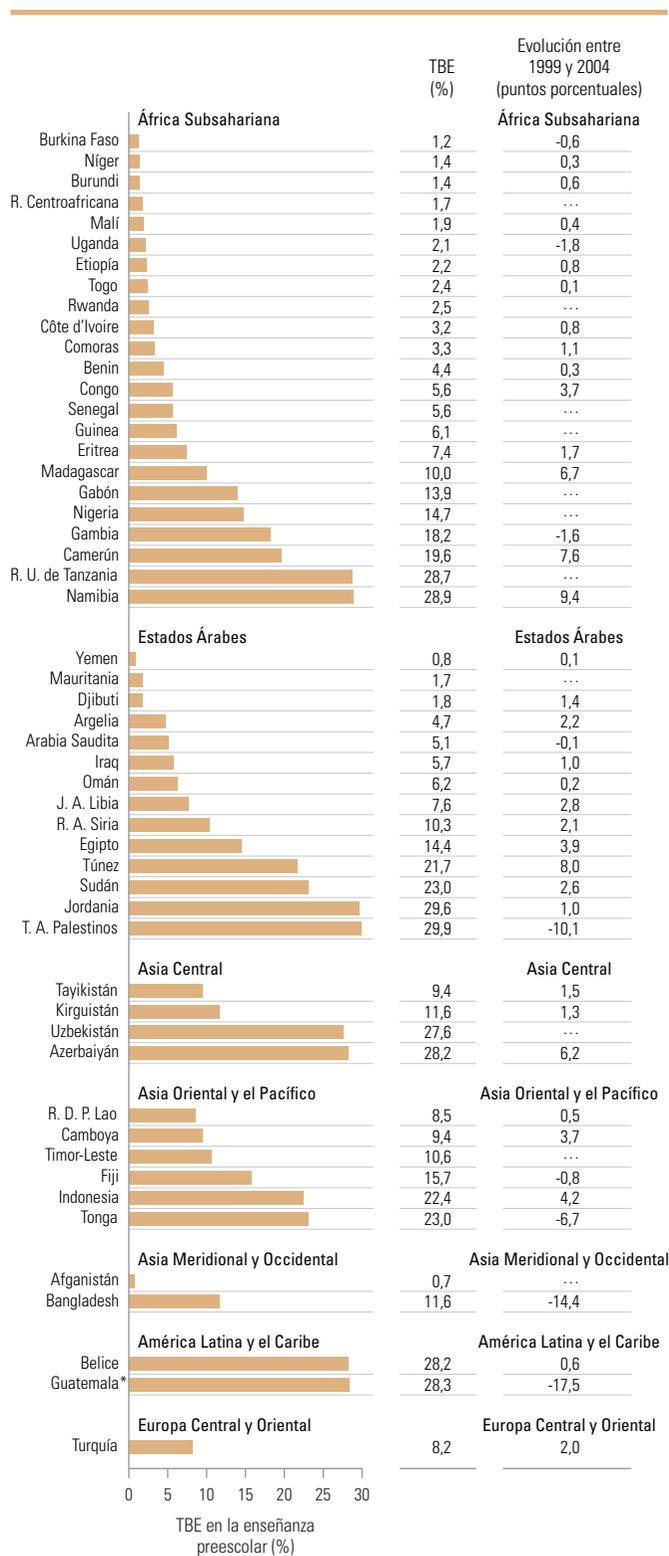
ha ido acompañada de una progresión análoga de la TBE, debido al fuerte incremento continuo de la población.

La mayoría de los 52 países donde se registraron TBE en la enseñanza preescolar inferiores al 30% en 2004 pertenecen a las regiones del África Subsahariana y los Estados Árabes (Gráfico 2.2). En general, los progresos realizados recientemente por esos países han sido lentos. La TBE aumentó en el 75% de los 42 países sobre los que se dispone también de datos correspondientes a 1999, pero ese aumento fue en general inferior a cinco puntos porcentuales. Los progresos más rápidos se registraron en Azerbaiyán, Camerún, Madagascar, Namibia y Túnez. En el 25% restante, las tasas de escolarización en la enseñanza preescolar disminuyeron, a veces muy considerablemente como en el caso de Bangladesh y los Territorios Autónomos Palestinos, donde se registraron disminuciones de más de 10 puntos porcentuales.

De los 104 países donde se registró una TBE en la enseñanza preescolar superior al 30% en 2004, esa tasa aumentó desde 1999 en 77 de ellos, disminuyó en otros 15 y no experimentó prácticamente cambio alguno en los 12 restantes (Cuadro 2.2). La progresión fue moderada en 46 de los 77 países donde aumentó la tasa (entre dos y 10 puntos porcentuales) y rápida en los 31 países restantes (más de 10 puntos porcentuales), entre los que figuraban Cuba, Ecuador, Jamaica y México. Fueron especialmente notables los aumentos registrados en los países en transición: en Belarrús, Federación de Rusia, Georgia, Kazajstán y Ucrania se registraron aumentos comprendidos entre 12 y 30 puntos porcentuales. Por su parte, Estonia, Letonia, Lituania, la República Checa y Rumania se han recuperado casi totalmente del retroceso observado en el decenio de 1990 (para un análisis más detallado, véase el Capítulo 6). En los 15 países donde la TBE disminuyó, cabe señalar que en cuatro de ellos –Guyana, Mauricio, los Países Bajos y Seychelles– esa tasa alcanzaba un nivel elevado al principio del periodo examinado. En China se observó una disminución de 2 puntos porcentuales y este país ha comunicado oficialmente que el número de jardines de la infancia y clases de preescolar disminuyó en un 36% entre 1999 y 2003 (UNESCO, 2003b).

Habida cuenta de que no se ha establecido una meta cuantitativa para el objetivo referente a la AEPI, es instructivo comparar la evolución de las TBE en la enseñanza preescolar, a nivel nacional, con las metas fijadas en los planes nacionales para 2010 ó 2015. Esa comparación pone de manifiesto, por regla general, que se han fijado metas excesivamente ambiciosas y faltas de realismo

Gráfico 2.2: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar en 2004 y evolución desde 1999 en los países con TBE inferiores al 30%



* La disminución aparente observada en Guatemala se debe a una modificación del grupo de edad para el que se ha calculado la TBE (5-6 años en 1999; y 3-6 años en 2004).

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.2: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar entre 1999 y 2004 en los países con TBE superiores al 30% en 2004

	La TBE			
	Disminuyó por debajo de -2 (puntos porcentuales)	Permaneció prácticamente estable entre -2 y +2 (puntos porcentuales)	Aumentó	
			de 2,1 a 10 (puntos porcentuales)	más de 10 (puntos porcentuales)
África Subsahariana	Seychelles, Mauricio	Ghana	Zimbabwe, Lesoto, Guinea Ecuatorial, Kenya	Sudáfrica, Santo Tomé y Príncipe*
Estados Árabes	Marruecos, Kuwait	Emiratos Árabes Unidos	Qatar, Líbano, Bahrein	
Asia Central			Armenia, Mongolia	Georgia, Kazajstán
Asia Oriental y Pacífico	Niue, China, Samoa	Brunei Darussalam, Palau	Japón, Tailandia, Vanuatu, Macao (China), Nueva Zelandia, Islas Cook, Islas Salomón, Malasia, Viet Nam, Filipinas	República de Corea, Papua Nueva Guinea
Asia Meridional y Occidental			Maldivas	India, Irán (República Islámica del), Nepal*
América Latina y Caribe	Chile*, Costa Rica*, Dominica, Guyana, Santa Lucía, Antillas Neerlandesas, R. Dominicana	Colombia, Uruguay	Bolivia, Aruba, Paraguay, Argentina, Perú, Nicaragua, Barbados, El Salvador, Brasil	Venezuela, Cuba, México, Ecuador, Jamaica, Panamá, Bahamas, Trinidad y Tobago, Islas Vírgenes Británicas
América del Norte y Europa Occidental	Países Bajos	Grecia, Dinamarca, Chipre, Canadá, Malta	Francia, Suiza, Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Austria, Italia, Suecia, Portugal, Israel	Finlandia, Noruega, Luxemburgo, España, Islandia
Europa Central y Oriental		Hungría	Polonia, la ex RY de Macedonia, Albania, Croacia, Bulgaria, Eslovaquia, R. de Moldova	Rumania, R. Checa, Lituania, Belarrús, Estonia, Letonia, Federación de Rusia, Ucrania*
Número de países (104)	15	12	46	31

* Modificación del grupo de edad.

Notas: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Los países se han clasificado según el orden de evolución de su TBE en la enseñanza preescolar.

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.3: Tasas actuales y previstas de escolarización en preescolar en un grupo de países con tasas inferiores al 30%

País	Últimas estimaciones disponibles del IEU*			Objetivos nacionales	
	Grupo de edad	TBE (%)	TNE (%)	Tasas de escolarización en preescolar (TBE o TNE)	Año fijado
Bangladesh	3-5	11,6 ^b	10,5 ^b	Todos los niños de 3 a 5 años se benefician de programas de AEPI de uno u otro tipo	
Benin	4-5	4,4	2,8	30% de los niños de 3 a 5 años	2015
Burkina Faso	4-6	1,2 ^a	1,2 ^a	TBE del 4%	2009
Côte d'Ivoire	3-5	3,2 ^c	3,2 ^c	30% de los niños de 0 a 8 años	2015
Indonesia	5-6	22,4	22,4	75%	2015
Malí	3-6	1,9 ^b	...	10% 15%	2008 2010
Níger	4-6	1,4	1,1	TBE del 5% 10%	2013 2015
R. D. Congo	3-5	...	...	TBE del 50%	2015
Senegal	4-6	5,6	3,2	TBE del 30%	2010
Sudán	4-5	23,0	23,0	35% 100%	2007 2015
Túnez	3-5	21,7 ^b	21,7 ^b	35% 41%	2006 2010
Turquía	3-5	8,2	7,9	Alcanzar el nivel de los países miembros de la UE y la OCDE	

* Salvo que se indique lo contrario, los datos se refieren al año escolar finalizado en 2004.

a. Los datos corresponden a 2002.

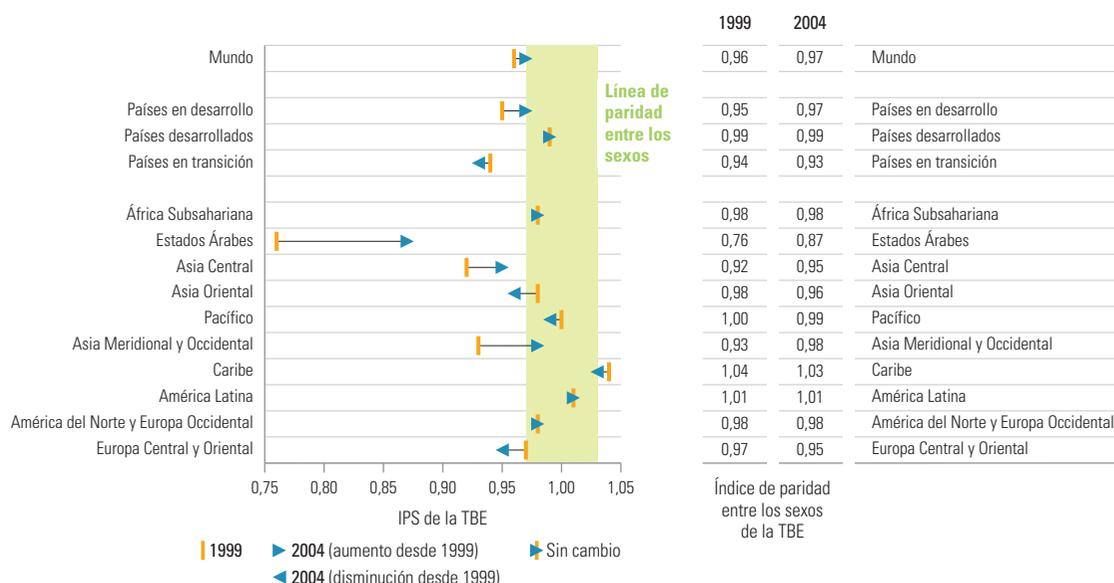
b. Los datos corresponden a 2003.

c. Las estimaciones dadas para los países corresponden a 2003.

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico; y UNESCO-IIEP (2006).

Gráfico 2.3: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999-2004)



Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

(Cuadro 2.3).⁵ Muchos países con TBE relativamente elevadas en la enseñanza preescolar se han fijado el objetivo de universalizar, de aquí a 2015, la escolarización en este nivel de educación. Tal es el caso de Chile y México, que poseen actualmente TBE superiores al 50%, y también el de la India, Kazajstán y Paraguay, tres países con TBE inferiores al 40%. Teniendo en cuenta los índices de crecimiento anteriores, esas metas nacionales tienen muy escasas posibilidades de ser alcanzadas.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza preescolar

En el Gráfico 2.3 se muestra cómo han evolucionado entre 1999 y 2004, en el mundo y por región, las disparidades entre los sexos en las TBE de la enseñanza preescolar. Globalmente, la proporción entre las TBE de las niñas y los varones –que da el índice de paridad entre los sexos (IPS)– ha experimentado un leve aumento, pasando de 0,96 a 0,97. En efecto, en la enseñanza preescolar esa proporción es más elevada que en la primaria, probablemente porque las tasas globales de escolarización en la enseñanza preescolar son relativamente bajas y tienden a representar principalmente a los países más ricos, donde las diferencias entre los sexos son generalmente menos acusadas que en los países pobres (véase el Capítulo 6). La mayoría de las regiones se van acercando a la paridad entre los sexos y en los países donde se dan dispa-

ridades importantes se han realizado progresos considerables. Se han registrado mejoras notables en los Estados Árabes –donde las niñas escolarizadas en 1999 sólo representaban el 75% del número de varones escolarizados– y en Asia Meridional y Occidental. En los países de la subregión del Caribe, se observa una leve disparidad en detrimento de los varones.

En casi dos tercios de los 165 países sobre los que se dispone de datos relativos a la escolarización en la enseñanza preescolar por sexo, el IPS varía entre 0,97 y 1,03 (véase el Cuadro 3B del Anexo Estadístico). En el tercio de países restante, las niñas se hallan en una situación favorable en 30 Estados (IPS superior a 1,03) y los varones en 32 (IPS inferior a 0,97). Los IPS más bajos se registran en Afganistán, Marruecos, Pakistán y el Yemen (Cuadro 2.4). En Marruecos, el IPS mejoró desde 1999 –pasando de 0,52 a 0,63– pero esto se ha debido, al parecer, a una disminución del número de varones escolarizados y no a un incremento de la escolarización de las niñas. Pakistán hizo leves progresos en estos últimos años hacia la paridad entre los sexos. De los 30 países donde se dan disparidades entre los sexos en detrimento de los varones, la mitad de ellos aproximadamente son pequeños Estados insulares del Pacífico o del Caribe y en muchos de ellos las disparidades se mantienen en la enseñanza primaria y secundaria. Habida cuenta de que las posibilidades de escolarización de los niños pobres son mucho menores

De los 30 países donde se dan disparidades en detrimento de los varones, la mitad son pequeños Estados insulares del Pacífico o del Caribe.

5. Las metas a las que se hace referencia aquí figuran en el documento publicado por la UNESCO y el IPE (UNESCO-IPE 2006, Anexo, Cuadro 3) en el que se recapitan las recomendaciones y los objetivos enunciados por 45 países en sus planes de desarrollo nacional, planes del sector de la educación, planes de acción nacionales de EPT, Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza e informes sobre los ODM.

Cuadro 2.4: Evolución de las disparidades entre los sexos en las TBE en preescolar, entre 1999 y 2004, en los países con IPS inferiores a 0,97 o superiores a 1,03 en 2004

Países donde se dan disparidades en favor de los varones			Países donde se dan disparidades en favor de las niñas		
	IPS			IPS	
	1999	2004		1999	2004
África Subsahariana			África Subsahariana		
Eritrea	0,88	0,90	Santo Tomé y Príncipe	1,09	1,04
Burkina Faso	1,03	0,94	Cabo Verde	...	1,04
Lesotho	1,08	0,94	R. Centroafricana	...	1,04
Etiopía	0,97	0,95	Congo	1,59	1,06
Comoras	1,07	0,96	Senegal	1,00	1,11
Côte d'Ivoire	0,96	0,96	Namibia	1,16	1,12
Estados Árabes			Estados Árabes		
Marruecos	0,52	0,63			
Yemen	0,86	0,87			
República Árabe Siria	0,90	0,91			
Omán	0,88	0,91			
Jordania	0,91	0,94			
Egipto	0,95	0,95			
T. A. Palestinos	0,96	0,96			
Bahrein	0,95	0,96			
Jamahiriya Árabe Libia	0,97	0,96			
Asia Central			Asia Central		
Tayikistán	0,76	0,93	Mongolia	1,21	1,08
Uzbekistán	...	0,93	Georgia	1,01	1,15
			Armenia	...	1,17
Asia Oriental y Pacífico			Asia Oriental y Pacífico		
Papua Nueva Guinea		0,94	Filipinas	1,05	1,04
			RDP Lao	1,11	1,05
			Fiji	1,02	1,06
			Indonesia	1,01	1,09
			Islas Cook	0,98	1,11
			Malasia	1,04	1,12
			Palau	1,23	1,16
			Samoa	1,21	1,26
			Tonga	1,22	1,36
			Niue	0,93	1,58
Asia Meridional y Occidental			Asia Meridional y Occidental		
Afganistán	...	0,80	Irán, R. I. del	1,05	1,12
Pakistán	...	0,83			
Nepal	0,73	0,90			
América Latina y Caribe			América Latina y Caribe		
Islas Caimán	...	0,87	El Salvador	1,01	1,04
Anguila	...	0,90	Honduras	...	1,04
Islas Turcos y Caicos	...	0,90	Aruba	1,00	1,07
			Granada	...	1,09
			Santa Lucía	0,95	1,11
			Montserrat	...	1,15
			Saint Kitts y Nevis	...	1,15
			Dominica	1,11	1,18
América del Norte y Europa Occidental			América del Norte y Europa Occidental		
Estados Unidos	0,97	0,96	Malta	0,99	1,08
			Andorra	...	1,11
Europa Central y Oriental			Europa Central y Oriental		
Federación de Rusia	0,94	0,91			
Eslovenia	0,91	0,95			
Turquía	0,94	0,95			
Lituania	0,97	0,96			
República Checa	1,06	0,96			
Letonia	0,95	0,96			

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

que las de los niños de familias relativamente acomodadas, no se puede vaticinar que esos esquemas y tendencias vayan a permanecer inalterados a medida que la escolarización progrese.

Enseñanza primaria: la escolarización progresa

Desde la celebración del Foro de Dakar, se han realizado progresos hacia la consecución de la enseñanza primaria universal (EPU). En el conjunto del mundo, la tasa neta de escolarización (TNE) en la enseñanza primaria pasó del 83% en 1999 al 86% en 2004 (Cuadro 2.7). Este modesto aumento a nivel mundial oculta los progresos espectaculares realizados en las regiones donde la cobertura de la enseñanza primaria era más escasa. En efecto, el promedio de la TNE en primaria pasó del 55% a 65% en el África Subsahariana y del 77% al 86% en Asia Meridional y Occidental. Esta evolución refleja dos tendencias: un rápido aumento del número de alumnos recién ingresados en el primer grado de primaria y la persistencia de tasas bajas de supervivencia escolar y terminación de estudios primarios. Muchos niños en edad de cursar la enseñanza primaria permanecen fuera del sistema escolar, ya sea porque se incorporan tardíamente en la escuela, porque no llegan a ingresar nunca en ella, o porque la desertan. La calidad de la educación y los niveles de aprovechamiento escolar siguen constituyendo dos problemas importantes por doquier y la paridad entre los sexos en primaria sólo se ha conseguido en cuatro de los 26 países que poseen TBE inferiores al 90%.⁶

El acceso a la enseñanza primaria está mejorando rápidamente en muchos países

En el periodo 1999-2004, el número de alumnos recién ingresados en el primer grado de primaria disminuyó en algunas regiones, debido principalmente a la disminución de las tasas de fertilidad y del número de niños matriculados que no habían alcanzado la edad oficial o la habían sobrepasado. El número de recién ingresados aumentó, sin embargo, en un 11,5% en Asia Meridional y Occidental y en un 30,9% en el África Subsahariana (véase el Cuadro del Anexo Estadístico 4). En varios países –sobre todo en algunos pertenecientes a la región del África Subsahariana– la progresión registrada fue especialmente rápida. En el transcurso del periodo examinado, el número de recién

6. Esos 26 países son: Arabia Saudita, Burkina Faso, Burundi, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Djibuti, Emiratos Árabes Unidos, Eritrea, Gambia, Ghana, Guinea, Islas Cook, Malí, Nauru, Níger, Niue, Omán, Pakistán, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República de Moldova, Senegal, Sudán y Yemen. Las Islas Cook, Nauru, Omán y la República de Moldova han logrado la paridad entre los sexos.

Cuadro 2.5: Número de nuevos ingresados en primer grado de primaria y progresión (%) entre 1999 y 2004 en algunos países del África Subsahariana

País	1999	2004	Aumento 1999-2004	Aumento anual
	(en miles)	(en miles)	(%)	(%)
Burundi	146	189	29,5	5,3
Camerún	335	474	41,5	7,2
Chad	175	242	38,3	6,7
Etiopía	1.537	3.143	104,5	15,4
Guinea	119	215	80,7	12,6
Kenya	892	1.162	30,3	5,4
Madagascar	495	897	81,2	12,6
Malí	173	254	46,8	8,0
Mozambique	536	771	43,8	7,5
Níger	133	242	82,0	12,7
R. U. de Tanzania	714	1.342	88,0	13,5
Rwanda	295	456	54,6	9,1
Senegal	190	284	49,5	8,4
Zambia	252	380	50,8	8,6
Total	5.992	10.051	67,7	10,9

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

ingresados aumentó en más del 29% en cada uno de los 14 países que figuran en el Cuadro 2.5 y en más del 50% en siete de ellos. Los índices de aumento registrados en Etiopía, Guinea, Madagascar, Níger y la República Unida de Tanzania fueron particularmente espectaculares. El índice de progresión sólo fue inferior a un 10% en siete de los países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos y, entre esos países, tan sólo Togo y Zimbabwe contaban con una población de más de dos millones de habitantes (véanse los Cuadros 1 y 4 del Anexo Estadístico). La progresión en la región de los Estados Árabes fue mucho más modesta, ya que sólo alcanzó un promedio del 9,1% en el transcurso del periodo examinado. El único país de esta región que registró un fuerte aumento fue el Yemen (57%).

Si se exceptúan los Estados Árabes y Europa Central y Oriental, en todas las regiones del mundo la tasa bruta de ingreso (TBI) –esto es, el número total de alumnos recién ingresados en el primer grado de primaria dividido por el número de niños en edad oficial de ingresar en ese nivel de enseñanza– es superior al 100%. Entre 1999 y 2004, esa tasa pasó del 118% al 131% en Asia Meridional y Occidental y del 88% al 105% en el África Subsahariana (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico). Los promedios regionales ocultan, sin embargo, la baja proporción que alcanza en muchos países. En efecto, es inferior al 90% en 20 países⁷ y se sitúa por debajo del 65% en el Congo, Djibuti, Eritrea, Malí, Níger y la República

Centroafricana. Aunque no se dispone de datos para efectuar los cálculos correspondientes en los casos de Angola, Guinea Bissau, Liberia, Sierra Leona y Somalia, es muy probable que las tasas de ingreso sean también bajas en algunos de estos países afectados por conflictos.

La mayoría de los gobiernos prevén escolarizar a todos los niños en el primer grado de primaria a la edad establecida oficialmente y alcanzar una tasa neta de ingreso (TNI) del 100%. No obstante, cuando es considerable el número de recién ingresados que no han alcanzado esa edad o la han sobrepasado, la TNI no indica con exactitud lo que están haciendo actualmente los gobiernos para mejorar la escolarización. En 33 de los 89 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, el grupo de niños con edades superiores o inferiores a la edad oficial establecida representa por lo menos la mitad de los alumnos recién ingresados.⁸ Veintidós de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana. En el Chad, Madagascar y Mozambique, por ejemplo, el número de niños ingresados cuya edad no se ajusta a la establecida oficialmente oscila entre dos tercios y tres cuartos del total, y la mayoría de ellos la ha sobrepasado. Como se puede ver en la comparación entre las TBI y las TNI de 99 países en desarrollo mostrada en el Gráfico 2.4, el ingreso tardío es también muy corriente en América Latina y el Caribe.

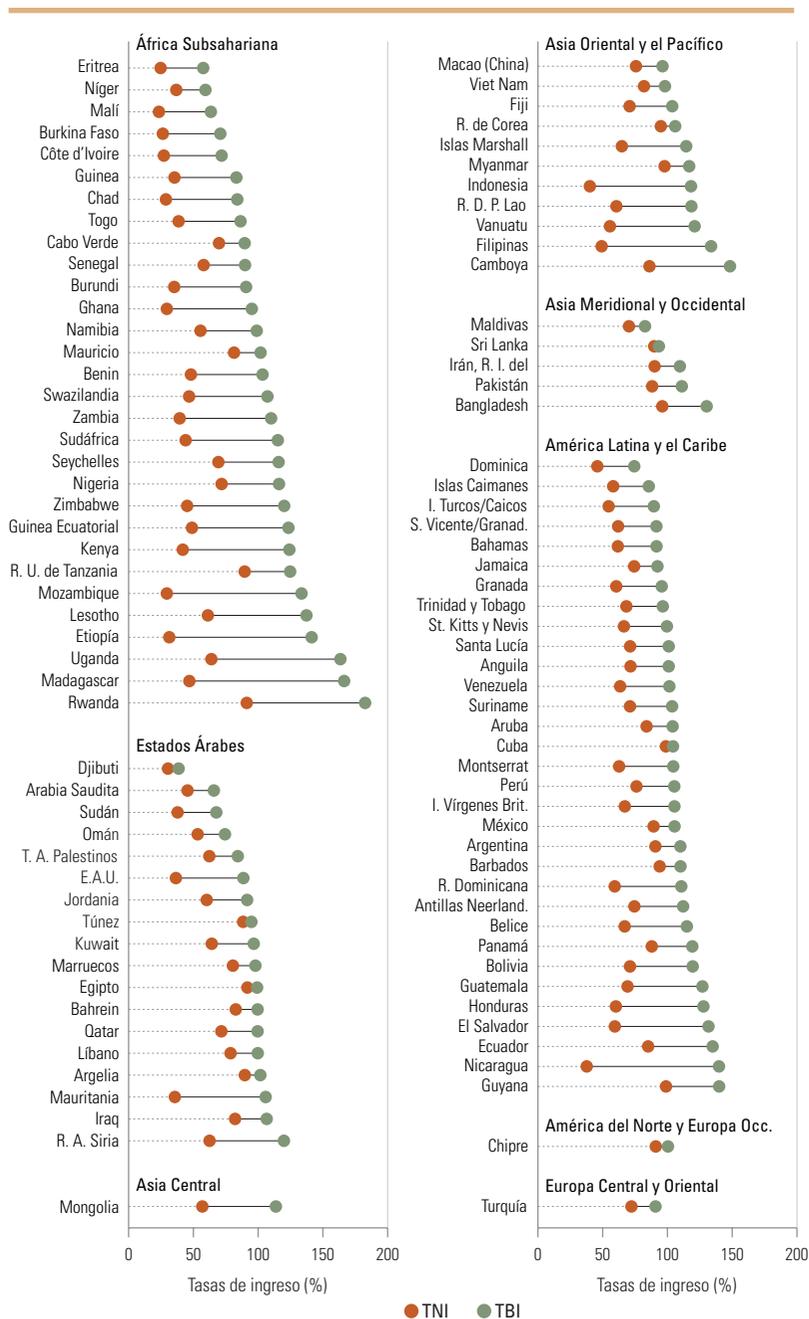
Es mejor ingresar tardíamente en la escuela que no acceder nunca a ella, pero el retraso en la incorporación a las aulas supone graves inconvenientes para los niños, en particular su graduación tardía y la consiguiente disminución de sus posibilidades de pasar al nivel de enseñanza superior, así como los eventuales problemas con que puedan tropezar en el aprendizaje debido a la inadaptación de los planes de estudios a los alumnos de más edad. La distribución de las edades de los niños en el momento de su ingreso en la escuela está sistemáticamente relacionada con una serie de características contextuales. En el Cuadro 2.6, se muestra la proporción –34,5%, por término medio– de recién ingresados en el primer grado de primaria de ocho países del África Subsahariana que han sobrepasado en dos años como mínimo la edad de ingreso oficialmente establecida. El cuadro muestra cómo esa proporción varía en función del sexo, la zona de residencia, el grado de bienestar económico de la familia y el nivel de instrucción de la madre del niño. La probabilidad de un ingreso tardío en la escuela es mayor, sin embargo, en determinados grupos. Por ejemplo, en Nigeria, el 44% de los niños procedentes del quintil de hogares más pobres que habían ingresado en el primer grado de primaria, sobrepasaban en dos años como mínimo la edad oficial

En el conjunto del mundo, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria pasó del 83% en 1999 al 86% en 2004.

7. Arabia Saudita, Djibuti, Emiratos Árabes Unidos, Omán, Sudán y los Territorios Autónomos Palestinos, en la región de los Estados Árabes; Islas Cook y Niue, en la subregión del Pacífico; y Burkina Faso, Cabo Verde, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Guinea Ecuatorial, Malí, Níger, Senegal, República Centroafricana y Chad, en el África Subsahariana.

8. Estos datos provienen del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Gráfico 2.4: Comparación de las tasas brutas y netas de ingreso en la enseñanza primaria (2004)



Nota: Sólo figuran los países en desarrollo. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

de ingreso, mientras que sólo un 17% de los niños procedentes del quintil de hogares más acomodados se encontraba en ese caso. En Mozambique, el porcentaje de alumnos de primaria recién ingresados que habían sobrepasado en dos años como mínimo la edad oficial ascendía a un 58% entre los niños de las zonas rurales y a un 35% entre los de

zonas urbanas. En Kenya, el 60% de los niños cuyas madres no habían recibido instrucción alguna sobrepasaban la edad oficial de ingreso, mientras que ese porcentaje era del 33% entre los niños cuyas madres habían finalizado sus estudios primarios. Los ocho países examinados presentaban todos estos perfiles en común y en cinco de ellos eran los varones los que tenían más probabilidades que las niñas de ingresar en la escuela después de la edad oficial.

El número de niños escolarizados está aumentando

Entre 1999 y 2004 el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria en el mundo entero aumentó en un 6%, pasando de 645 a 682 millones d'alumnos (Cuadro 2.7). En las regiones donde la mayoría de los países han logrado o están a punto de lograr la EPU, la disminución de la población en edad de cursar primaria ha provocado un descenso del número de niños escolarizados. En los Estados Árabes se han registrado algunos progresos (6% en el conjunto de la región), pero los aumentos más importantes tuvieron lugar en Asia Meridional y Occidental (19%) y el África Subsahariana (27%).

La TBE en primaria tiende a sobreestimar los logros de un país en sus esfuerzos por alcanzar la EPU ya que contabiliza a los niños que repiten curso y los que no tienen todavía la edad oficial de ingresar en la escuela, o la han superado. En cambio, la TNE puede subestimar la cobertura de la enseñanza primaria ya que sólo contabiliza a los niños en edad oficial de cursarla. Se están elaborando otras mediciones que recurren a las tasas de escolarización por edad específica y tienen en cuenta a los ingresados tardíamente, pero la calidad de los datos a este respecto es insuficiente con frecuencia. El presente Informe sigue recurriendo, por consiguiente, a las TBE y las TNE como indicadores principales de la escolarización en la enseñanza primaria. En el Gráfico 2.5 se muestran los porcentajes que alcanzaban en 2004 ambas tasas en un centenar de países.

Entre 1999 y 2004, la TBE aumentó en todas las regiones en desarrollo, excepto en América Latina, donde se redujo del 121% al 118%. En Asia Meridional y Occidental aumentó del 94% al 110% y en el África Subsahariana del 79% al 91%, lo cual constituye un logro notable si se tienen en cuenta la persistencia de un fuerte crecimiento demográfico en ambas regiones. Las TBE superan el 90% en América Latina y el Caribe, en Asia Oriental y en el Pacífico (salvo en tres Estados insulares), en Asia Meridional y Occidental (salvo en Pakistán) y en los países desarrollados y en transición. La situación en los Estados Árabes y el África Subsahariana presenta más contrastes. En seis de los

Cuadro 2.6: Porcentajes de nuevos ingresados en el primer grado de primaria con dos años más –por lo menos– de la edad oficial establecida, por características contextuales, en ocho países africanos

Característica	Burkina Faso	Etiopía	Ghana	Kenya	Mali	Mozambique	Namibia	Nigeria
Niñas	9,5	69,6	42,9	31,5	17,7	54,1	27,2	36,9
Varones	17,7	69,7	48,3	42,7	16,7	49,7	31,4	31,0
Rurales	17,2	74,4	47,5	39,7	22,0	58,3	31,6	36,4
Urbanos	5,1	41,1	41,6	22,1	7,4	35,5	20,7	27,5
20% de hogares más pobres	34,3	76,4	53,7	56,3	24,4	67,9	42,8	43,6
20% de hogares más ricos	5,0	45,6	30,4	15,8	7,6	23,0	13,6	16,7
Madre sin instrucción	17,2	69,0	47,9	59,9	19,5	64,6	51,1	40,1
Madre con estudios primarios	4,1	37,7	50,5	32,7	14,5	40,1	37,9	28,6
Total	14,1	69,7	45,8	37,3	17,1	51,9	29,3	33,6

Fuentes: Encuestas de Demografía y Salud: 2003 para Burkina Faso, Ghana, Kenya, Mozambique y Nigeria; 2001 para Mali; y 2000 para Etiopía y Namibia.

Cuadro 2.7: Número de niños escolarizados en la enseñanza primaria en los años escolares finalizados en 1999 y 2004, por región

	Número total de escolarizados		Tasas brutas de escolarización		Tasas netas de escolarización	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004
	(en miles)	(en miles)	(%)	(%)	(%)	(%)
Mundo	644.985	682.225	100,1	106,2	82,8	85,7
Países en desarrollo	558.733	600.879	99,8	106,8	81,2	84,6
Países desarrollados	70.418	67.419	102,2	101,4	96,7	95,6
Países en transición	15.834	13.926	100,0	107,3	85,0	90,7
África Subsahariana	79.772	101.424	79,0	90,9	55,0	64,9
Estados Árabes	34.725	36.700	88,6	93,3	77,1	81,5
Asia Central	6.853	6.376	98,7	101,6	88,6	91,6
Asia Oriental y Pacífico	217.575	206.217	111,9	113,2	96,0	93,9
Asia Oriental	214.277	202.712	112,2	113,5	96,2	94,0
Pacífico	3.298	3.505	93,9	97,9	87,4	89,6
Asia Meridional y Occidental	157.510	187.884	93,9	109,9	77,3	85,9
América Latina y Caribe	70.206	69.259	120,7	117,9	93,4	94,9
Caribe	2.500	2.622	115,0	126,3	77,1	83,5
América Latina	67.705	66.637	121,0	117,6	94,0	95,3
América del Norte y Europa Occidental	52.857	51.734	102,9	101,7	96,7	95,2
Europa Central y Oriental	25.489	22.630	99,6	101,5	89,2	90,7

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Entre 1999 y 2004 el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria en el mundo entero aumentó en un 6%.

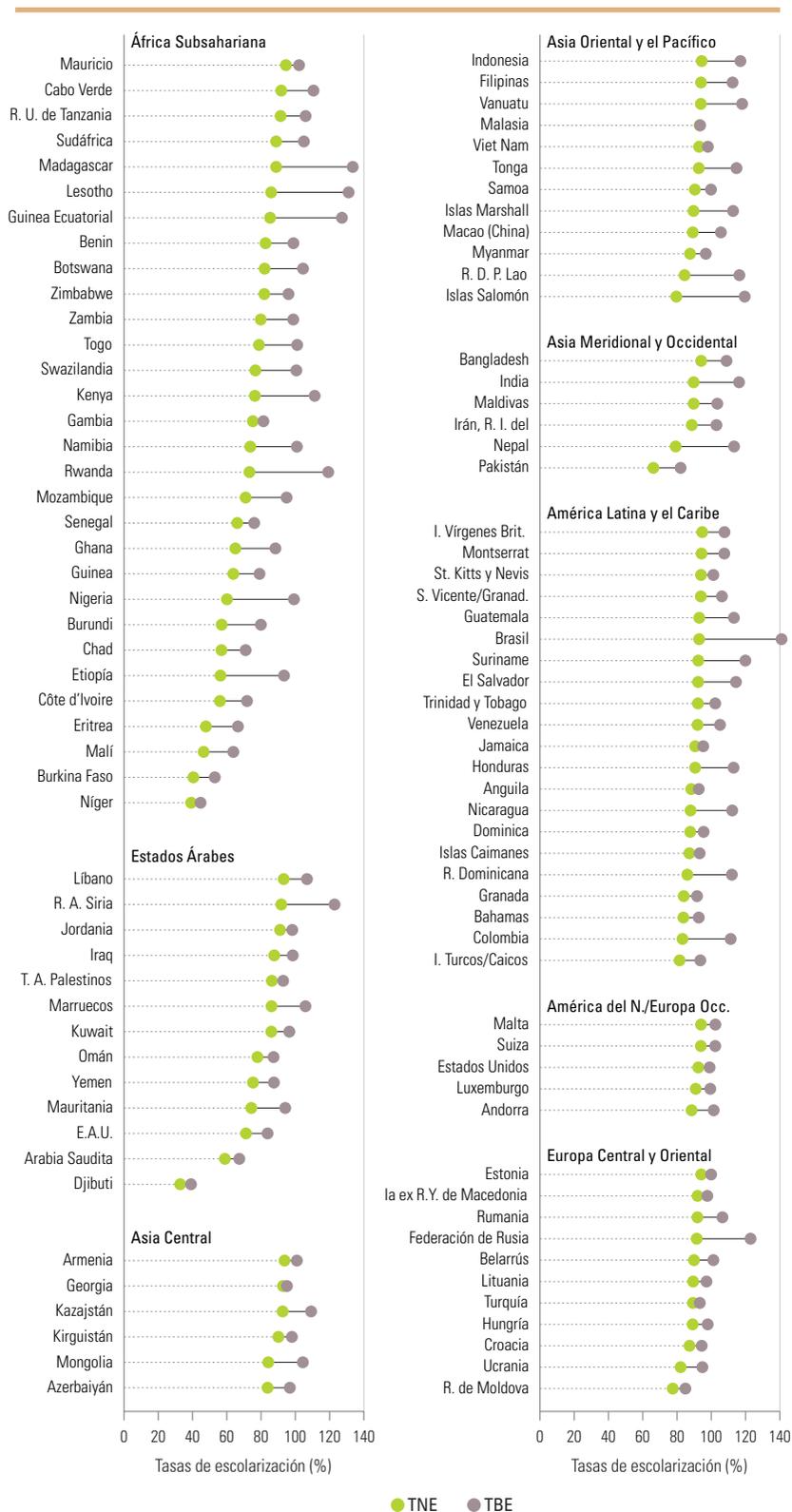
20 Estados árabes las TBE son inferiores al 90%, así como en 14 de los 39 países del África Subsahariana sobre los que se poseen datos (no se dispone de información alguna sobre cinco países que son, o han sido recientemente, víctimas de conflictos). Las TBE más bajas se dan en Djibuti (39%), Níger (45%), Burkina Faso (53%), Mali (64%) y la República Centroafricana (64%).

Aunque una TBE más alta no siempre es un exponente de una mejora (por ejemplo, si la tasa de repetición aumenta), lo que sí traduce es el fortalecimiento de la capacidad de un sistema para escolarizar a los niños. Entre 1999 y 2004, la TBE aumentó en más de 10 puntos porcentuales en

31 países por lo menos, y 20 de ellos pertenecían a la región del África Subsahariana. Entre estos últimos países figuraban todos los que en 2004 contaban con una TBE inferior al 90%, salvo Côte d'Ivoire y Gambia.

En el conjunto de los países en desarrollo, el promedio de la TNE pasó del 81% en 1999 a un 85%, aproximadamente, en 2004. En lo que respecta a las regiones, esa tasa aumentó considerablemente en Asia Meridional y Occidental, donde pasó del 77% al 86%, y en el África Subsahariana, donde pasó del 55% al 65%. El aumento fue menos espectacular en los Estados Árabes y América Latina y el Caribe. La TNE es inferior al

Gráfico 2.5: Comparación de las tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria (2004)



Nota: No figuran los países con TNE superiores al 95%. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

80% en dos países de Asia Meridional y Occidental: Nepal y Pakistán. También es inferior a ese porcentaje en seis de los 18 Estados Árabes sobre los que se dispone de datos y en 20 países del África Subsahariana sobre un total de 33, así como en un pequeño Estado insular del Pacífico: las Islas Salomón. No obstante, cabe señalar una vez más que abundan los ejemplos de mejoras notables.

En el Gráfico 2.6 se muestra la evolución de las TNE entre 1999 y 2004. Ha mejorado la situación en casi todos los países donde esas tasas eran inferiores al 85% en 1999. Esa mejora fue considerable en Etiopía, Lesotho, Marruecos, Mozambique, Nepal, Níger y la República Unida de Tanzania. En cambio, varios países que estaban a punto de lograr la EPU en 1999 no progresaron, e incluso algunos experimentaron un retroceso, por ejemplo Albania, Cabo Verde, Lituania, Malawi, Malasia, Maldivas y los Territorios Autónomos Palestinos. Entre los 45 países en desarrollo que poseían una TNE superior al 85% en 1999, hubo 24 en los que se registró una disminución de ésta en 2004. Los países de este grupo tropiezan con dificultades para atraer a la escuela y mantener en ella a los niños sin escolarizar más marginados.

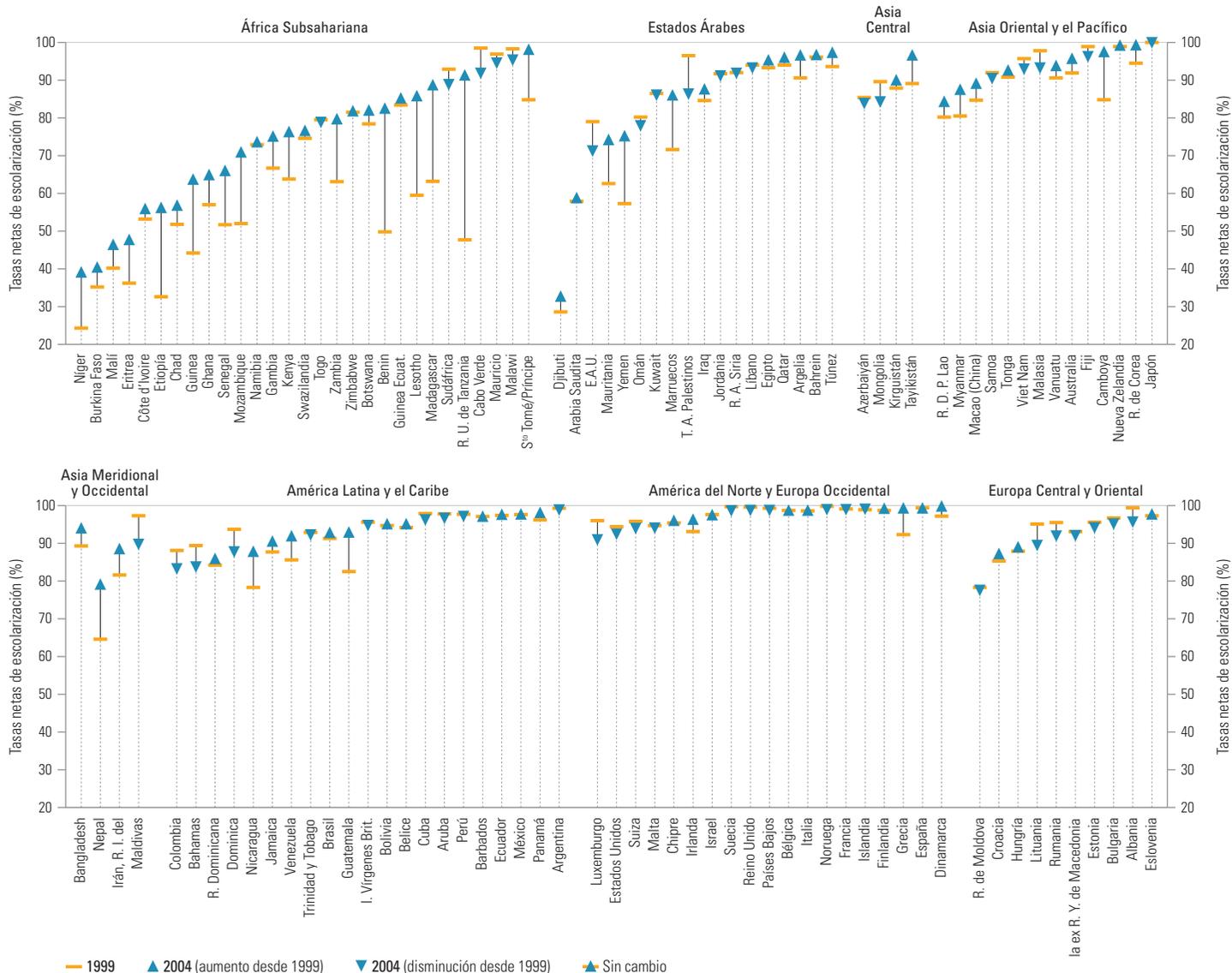
Los niños sin escolarizar son los más pobres, viven en zonas rurales y son hijos de madres sin instrucción

Los debates sobre los esfuerzos encaminados a universalizar la enseñanza primaria se centran en gran medida en las tasas de ingreso, de escolarización y de terminación de los estudios, así como en la calidad de la educación. El enfoque complementario adoptado en esta subsección consiste en prestar más atención a los niños que no están escolarizados, a fin de averiguar cuáles han sido sus experiencias educativas –si es que han tenido alguna– y sus características contextuales. Cuanto más se acercan los países a la escolarización de todos los niños en el primer grado de primaria, tanto más importante es identificar quiénes son los marginados de la escuela y elaborar políticas que les estén específicamente destinadas. Se debe considerar que una gran parte del análisis de esta subsección reviste un carácter exploratorio.

¿Cuántos son?

No es sencillo calcular el número de niños en edad de ir a la escuela primaria que no están escolarizados. Las cifras a este respecto –que tienden a citarse con gran frecuencia– se deben examinar con cautela. Hasta hace poco, la medición del número de niños sin escolarizar que

Gráfico 2.6: Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria (1999-2004)



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

se venía utilizando en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo era el número de niños en edad de cursar primaria que no estaba escolarizado en ese nivel de enseñanza. En el Informe de 2006, se estimaba que en 2002-2003 el número de niños en esa situación giraba en torno a los 100 millones, mientras que en 1998-1999 esa cifra ascendía a 107 millones. No obstante, el mismo Informe señalaba que una medición más apropiada consistiría en tener solamente en cuenta a los niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados ni en una escuela primaria, ni en un centro de enseñanza secundaria.⁹ Se estimó que

en 2002-2003 el número de niños que se hallaban en ese caso ascendía a 85,5 millones. Para mostrar cómo ha evolucionado la situación, en el Cuadro 2.8 se presentan estimaciones de ambos tipos de medición desde 1999 hasta 2004. Las dos series de cifras ponen de manifiesto que entre 1999 y 2004 el número de niños sin escolarizar se redujo en unos 20 millones, habiéndose registrado una disminución particularmente acusada entre 2002 y 2004. Los datos suministrados por los gobiernos al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) indican que en 2004 había 77 millones de niños que no estaban escolarizados.

En 2004 había 77 millones de niños que no estaban escolarizados.

9. Los niños en edad de cursar primaria que están escolarizados en la enseñanza preescolar se deben excluir también del cálculo.

Cuadro 2.8: Número estimado de niños sin escolarizar (1999-2004) (en miles)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sin escolarizar en primaria	110.244	107.852	105.307	107.395	101.038	91.032
Sin escolarizar	98.172	94.787	92.379	93.824	86.828	76.841

Fuentes: Cuadro 5 del Anexo Estadístico; y base de datos del IEU.

En cinco años, el total mundial de niños sin escolarizar disminuyó muy rápidamente, a un ritmo de casi un 4% anual, pasando de 98,2 a 76,8 millones.

El IEU y el UNICEF están tratando de averiguar con más exactitud cuáles son las experiencias educativas de los niños que no están escolarizados, así como algunas de sus características contextuales (IEU-UNICEF, 2005). Ambos organismos han efectuado una estimación del número de niños sin escolarizar en el año escolar que finalizó en 2002, recurriendo para algunos países a los datos administrativos de escolarización suministrados por los gobiernos y, para otros países, a los datos procedentes de las encuestas sobre los hogares. En el caso de algunos países muy poblados, estas encuestas daban una visión de la situación más exacta que la proporcionada por los datos administrativos. La estimación global del número de niños sin escolarizar en primaria y secundaria obtenida por este método arrojó una cifra de 115 millones, mientras que la obtenida a partir de los datos administrativos dio un resultado de 94 millones (Cuadro 2.8).

La diferencia obedece a la índole de los datos utilizados. Los datos administrativos se basan en las cifras de niños escolarizados suministradas por

las escuelas. En cambio, en las encuestas sobre los hogares se pregunta al cabeza de familia si cada uno de los miembros de ésta fue el año anterior a la escuela un día por lo menos, obteniéndose así datos sobre la asistencia efectiva a la escuela y no sobre la mera matriculación en ésta. Ambos tipos de medición suscitan interrogantes acerca de la calidad de los datos sobre los alumnos por edad. En efecto, los dos pueden subestimar el número de niños que no están realmente escolarizados. Por ejemplo, una vasta encuesta recientemente efectuada en la India sobre las escuelas primarias y su alumnado ha puesto de manifiesto que los días en que se visitaron los centros docentes el índice de absentismo se cifraba en un 30% por término medio (Pratham, 2005).

A continuación, se analizan con más detalle tanto la cifra estimada de los 76,8 millones de niños sin escolarizar en primaria y secundaria en el año 2004 como las estimaciones mundiales, desglosadas por región, correspondientes a 1999 y 2004 (Cuadro 2.9).

Se puede comprobar que, en cinco años, el total mundial de niños sin escolarizar disminuyó muy rápidamente, a un ritmo de casi un 4% anual, pasando de 98,2 a 76,8 millones. Un 75% de esa disminución (16,7 millones) se produjo entre 2002 y 2004 (Cuadro 2.8). El número de niños sin escolarizar se redujo en casi todas las regiones en desarrollo. La disminución más espectacular se registró en Asia Meridional y Occidental, donde

Cuadro 2.9: Número estimado de niños sin escolarizar, por sexo y región (1999-2004)

	1999				2004			
	Total (en miles)	Varones (en miles)	Niñas (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	Varones (en miles)	Niñas (en miles)	% Niñas
Mundo	98.172	40.717	57.455	59	76.841	33.252	43.589	57
Países en desarrollo	94.056	38.619	55.437	59	73.473	31.770	41.704	57
Países desarrollados	2.024	1.065	959	47	2.282	938	1.344	59
Países en transición	2.093	1.034	1.059	51	1.086	545	541	50
África Subsahariana	43.289	20.368	22.922	53	38.020	17.914	20.106	53
Estados Árabes	8.361	3.407	4.954	59	6.585	2.695	3.890	59
Asia Central	544	269	275	51	364	171	193	53
Asia Oriental y Pacífico	6.827	3.381	3.446	50	9.671	4.757	4.914	51
Asia Oriental	6.382	3.159	3.223	51	9.298	4.587	4.712	51
Pacífico	445	222	222	50	373	170	203	54
Asia Meridional y Occidental	31.309	9.646	21.663	69	15.644	4.873	10.771	69
América Latina y Caribe	3.731	1.712	2.019	54	2.698	1.203	1.495	55
Caribe	435	211	224	51	341	155	185	54
América Latina	3.296	1.501	1.795	54	2.358	1.048	1.309	56
América del Norte y Europa Occidental	1.519	806	713	47	1.845	703	1.142	62
Europa Central y Oriental	2.592	1.129	1.463	56	2.014	936	1.078	54

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

el número de niños sin escolarizar, según muestra la base de datos del IEU, se dividió por dos, pasando de unos 31 millones en 1999 a unos 16 millones en 2004. Esta disminución se debe en gran parte a la reducción considerable del número de niños sin escolarizar en la India, que se examinará más adelante. Entre 1999 y 2004 también se registró una disminución sustancial, aunque de menor envergadura, en el África Subsahariana, donde el número de niños sin escolarizar pasó de 43 a 38 millones en un contexto de crecimiento relativamente fuerte de la población en edad escolar.

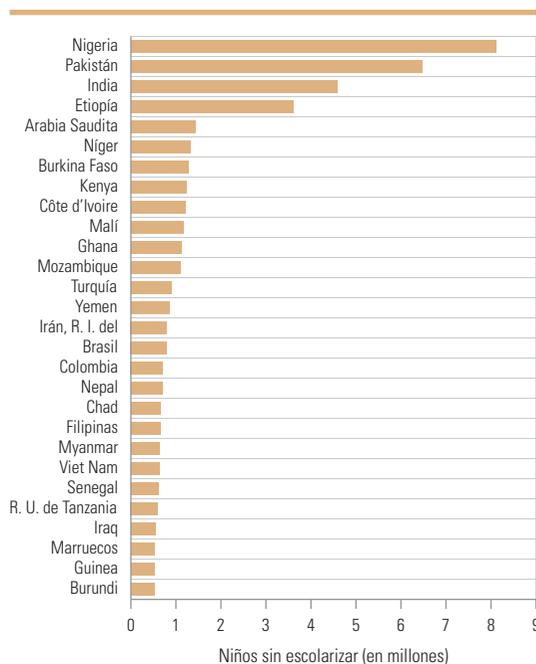
Asia Oriental fue la única región en la que se registró un aumento del número de niños sin escolarizar, que pasó de 6,4 millones en 1999 a 9,3 millones en 2004. Ese aumento obedeció a la evolución de la TNE en primaria de China, el país más poblado del mundo, que pasó del 97% en 1991 (véase el Cuadro 12 del Anexo Estadístico) a un 94% en el año escolar que finalizó en 2002 (UNESCO, 2005).

En 1999, más de las tres cuartas partes de los niños sin escolarizar del mundo se concentraban en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental (45% y 31%, respectivamente). En 2004, la suma de sus porcentajes respectivos había disminuido levemente, cifrándose en un 69% aproximadamente. Sin embargo, cabe señalar que el porcentaje del África Subsahariana aumentó en ese periodo hasta alcanzar un 50%, mientras que el de Asia Meridional y Occidental se redujo a un 19%. En 2004, el 57% de los niños del mundo sin escolarizar eran niñas, mientras que en 1999 éstas representaban un 59% de los niños que no iban a la escuela.

¿En qué países viven?

Para llegar a los totales mundiales mencionados precedentemente, se ha efectuado una estimación aproximada del número de niños sin escolarizar en los países que no suministran datos suficientes para realizar cálculos detallados, o que han proporcionado datos sobre el número de niños escolarizados que no son compatibles con los datos demográficos de las Naciones Unidas. Muchos de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana –Angola, Camerún, Congo, Liberia, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Sierra Leona, Somalia y Uganda– y otros como Afganistán, China y Sudán a regiones diferentes. Se estima que algo más de un tercio de los niños del mundo sin escolarizar viven en países sobre los que se carece de datos, o sobre los que se dispone de datos insuficientes o incoherentes. Esos países no se tienen en cuenta en el análisis efectuado en esta subsección, ya que

Gráfico 2.7: Países en desarrollo con más de 500.000 niños sin escolarizar (2004)



Nota: Estos países totalizan 43,3 millones de niños sin escolarizar. El total mundial de niños sin escolarizar se estima que asciende a 76,8 millones. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

éste se basa en los datos sobre los países presentados en los cuadros estadísticos. Por lo tanto, el análisis no se puede considerar exhaustivo.

Entre los 112 países en desarrollo sobre los que se ha publicado información, hay 28 que en 2004 contaban con más de medio millón de niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados y otros 12 con más de un millón (Gráfico 2.7). Unos 23 millones de niños sin escolarizar se concentraban en cuatro países solamente. De los ocho países donde el número de niños sin escolarizar oscilaba entre uno y dos millones, siete pertenecían a la región del África Subsahariana. Los 16 países donde el número de niños sin escolarizar oscilaba entre medio millón y un millón pertenecían a todas las regiones de la EPT, exceptuadas Asia Central y América del Norte y Europa Occidental.

Entre los países sobre los que se dispone de datos fiables, los que contaban en 2004 con un mayor número de niños sin escolarizar eran Nigeria, Pakistán, la India y Etiopía. A continuación venían Arabia Saudita, Níger, Burkina Faso, Kenya, Côte d'Ivoire, Malí, Ghana y Mozambique.¹⁰ No obstante, cabe señalar que en algunos de esos países se han logrado progresos considerables desde 1999 (Cuadro 2.10).

En 2004, el 57% de los niños del mundo sin escolarizar eran niñas, mientras que en 1999 éstas representaban un 59% de los niños que no iban a la escuela.

10. Los países con porcentajes más altos [más de un 40%] de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar son los siguientes: Arabia Saudita, Burkina Faso, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Malí, y Níger. Seis de estos países forman parte también del grupo que cuenta con el mayor número de niños sin escolarizar, en cifras absolutas.

Cuadro 2.10: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países (1999 y 2002-2004) (en miles)

	1999	2002	2004
Malí	1.113	1.089	1.172
Côte d'Ivoire	1.253	1.144	1.223
Kenya	1.833	1.868	1.225
Burkina Faso	1.205	1.264	1.271
Níger	1.393	1.381	1.326
Ghana	1.329	1.307	1.357
Arabia Saudita	1.345	1.371	1.630
Mozambique	1.602	1.572	1.089
Etiopía	4.961	4.633	3.615
India	...	15.136	4.583
Pakistán	...	...	6.463
Nigeria	...	...	8.110

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

En Zambia, de cada 100 niños en edad de cursar primaria había 32 que no estaban escolarizados.

La disminución más importante es la que se registró entre 2002 y 2004 en la India, donde el número de niños sin escolarizar pasó 15,1 a 4,6 millones, aunque la cifra correspondiente a 2004 es posible que se haya subestimado, según los resultados de una encuesta nacional llevada a cabo a finales de 2005 (véase para más detalles el Recuadro 2.1). El número de niños sin escolarizar también disminuyó considerablemente en Mozambique y se redujo en un tercio en Kenya. En lo que respecta a Nigeria –el país que contaba con el mayor número de niños sin escolarizar– no se dispone de estimaciones para el periodo anterior a 2004. Aunque la TNE de los otros siete países consignados en el cuadro mejoró, el número de niños sin escolarizar aumentó levemente en cuatro de ellos y disminuyó, también levemente, en los tres restantes. Esto pone de manifiesto que cuando las tasas de fertilidad siguen siendo altas, como ocurre en la mayoría de los países del África Subsahariana, es necesario que la TNE aumente en proporciones muy considerables si se pretende reducir significativamente el número absoluto de niños sin escolarizar.

¿Quiénes son?

Para preparar políticas eficaces encaminadas a reducir el número total de niños que no van a la escuela, es necesario comprender mejor quiénes son. Dos series de características son pertinentes:

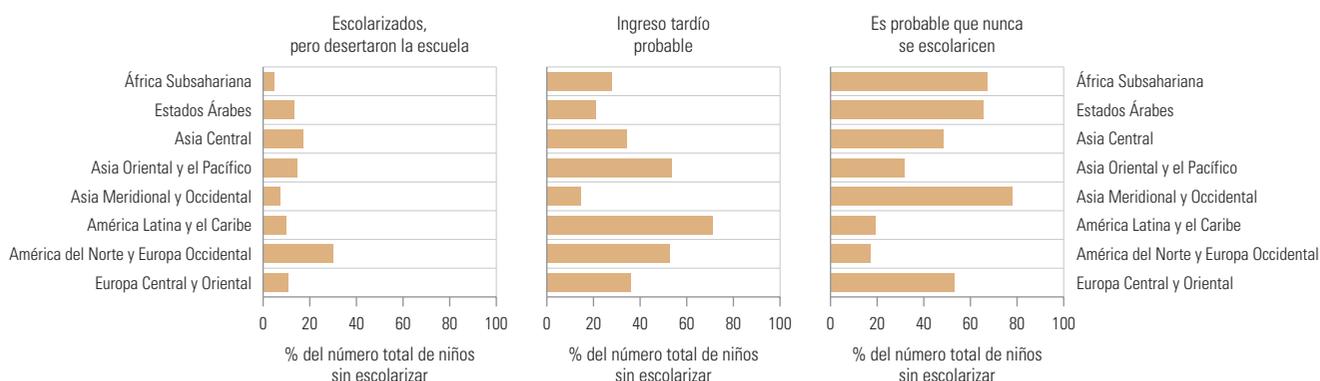
- El número de niños que: a) han estado escolarizados en un principio y han desertado la escuela; b) tienen probabilidades de ingresar tardíamente en la escuela; y c) tienen probabilidades de no ingresar nunca en la escuela, a no ser se realicen esfuerzos suplementarios.
- Las características contextuales dominantes de los niños sin escolarizar.

Estas cuestiones se han examinado en parte en el estudio del IEU y el UNICEF de cuyos resultados se da cuenta aquí (IEU-UNICEF, 2005). También se presentan nuevos análisis basados en ese estudio.

Experiencias de la educación. Los niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados en 2004 no constituyen un grupo homogéneo desde el punto de vista de la educación escolar. Algunos habían estado escolarizados en la escuela primaria antes de ese año, pero habían desertado la escuela. El problema que este grupo de niños plantea a los gobiernos es el de incrementar las posibilidades y los incentivos que se les ofrecen para reincorporarse al sistema de educación, lo cual suele exigir la adopción de nuevas modalidades de servicios educativos. Un segundo grupo es el formado por los niños que probablemente van a ingresar en la escuela, pero tardíamente, como muchos de sus hermanos y hermanas mayores. El examen anterior de las tasas de ingreso demostró que, particularmente en África, una proporción considerable de niños que ingresan en la escuela primaria ha sobrepasado la edad oficial establecida. Los niños de este grupo no son niños "sin escolarizar" propiamente dichos, sino niños "pendientes de escolarización". No obstante, entre los niños que no empiezan a ir a la escuela a la edad oficialmente establecida, hay muchos que no llegarán nunca a estar escolarizados. Aunque se puedan aplicar a este grupo algunas de las medidas imprescindibles para incitar a los niños que han desertado la escuela a reincorporarse a ésta, es probable que sea necesario adoptar medidas complementarias a su respecto. En Zambia, por ejemplo, de cada 100 niños en edad de cursar primaria en 2002 había 68 que iban a la escuela. De los 32 restantes, ocho habían estado escolarizados y habían desertado la escuela, 12 corrían el riesgo de ingresar tardíamente en ella y los 12 restantes corrían el riesgo de no estar escolarizados nunca (IEU-UNICEF, 2005).

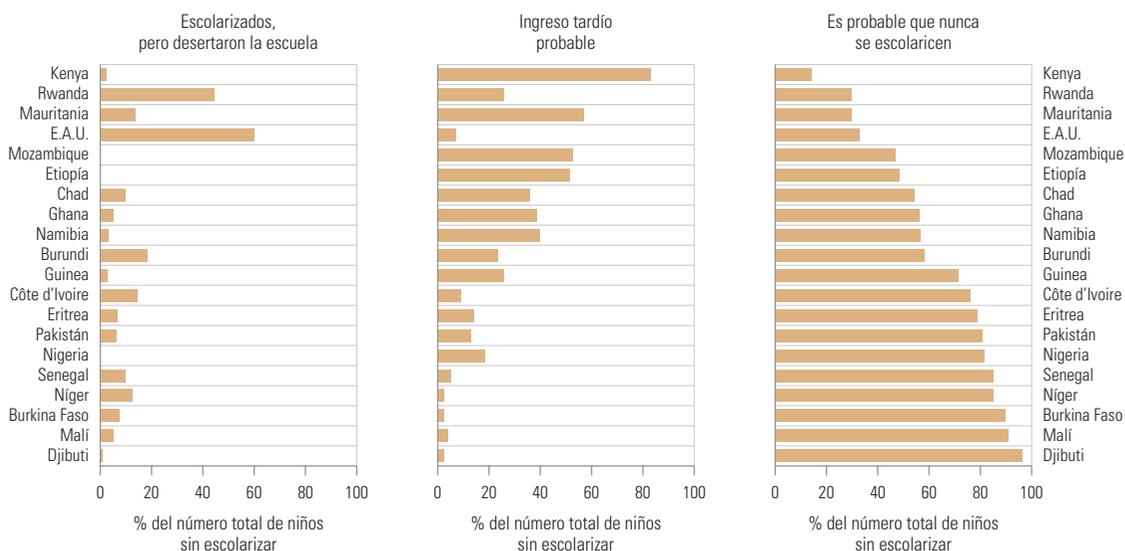
Se ha tratado de efectuar un desglose por región del número de niños sin escolarizar en 2004, en función de tres categorías: desertores escolares, ingresados tardíos y nunca escolarizados. Los resultados del análisis, que se basa en los datos relativos a la escolarización por edad suministrados al IEU por los gobiernos, sólo deben considerarse aproximativos. Globalmente, de los 76,8 millones de niños sin escolarizar había 7,2 millones que habían desertado la escuela, 23,0 millones que corrían el riesgo de ingresar tardíamente en ella y 46,6 millones, esto es un 61% aproximadamente, que corrían el riesgo de no ir nunca a la escuela, a falta de incentivos suplementarios. Por cada dos varones que corrían el riesgo de no estar nunca escolarizados, el número de niñas en esa misma situación ascendía a tres.

Gráfico 2.8: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su eventual contacto con la escuela, por región (2004)



Fuente: Bruneforth (2006b).

Gráfico 2.9: Distribución de los niños sin escolarizar en los países que afrontan mayores problemas, en función de su eventual contacto con la escuela (2004)



Fuente: Bruneforth (2006b).

La distribución de los niños en esas tres categorías varía considerablemente según las regiones (Gráfico 2.8). En Asia Meridional y Occidental, aproximadamente un 75% de los niños corren el riesgo de no estar nunca escolarizados y casi un 14% de ellos corren el riesgo de ingresar en la escuela tardíamente. Este último porcentaje es más alto en el África Subsahariana: casi un 28%. Globalmente, la proporción de niños que no van a la escuela y que corren el riesgo de no estar nunca escolarizados es mucho mayor en las regiones menos desarrolladas en el plano de la educación. En cambio, en América Latina y el Caribe, la proporción de niños escolarizados tardíamente es mucho

más elevada que la de los que corren el riesgo de no ir nunca a la escuela.

Las experiencias de la educación varían según los países, dentro de cada región, y también según las regiones. En el Gráfico 2.9 se muestra la distribución de esas experiencias en 20 países, pertenecientes en su mayoría a la región del África Subsahariana. La proporción de niños escolarizados tardíamente es muy variable. En Kenya y Mauritania, este grupo es el más importante, mientras que en Etiopía y Mozambique son prácticamente iguales el número de niños escolarizados tardíamente y el número de los que corren el riesgo de no ir nunca a la escuela. En otros seis países los

En América Latina y el Caribe, la proporción de niños escolarizados tardíamente es mucho más elevada que la de los que corren el riesgo de no ir nunca a la escuela.

El nivel de recursos económicos de la familia del niño influye considerablemente en sus probabilidades de no estar escolarizado.

niños escolarizados tardíamente constituyen un grupo mucho más reducido y, en cinco de ellos, más de las tres cuartas partes de los niños sin escolarizar en 2004 corren el riesgo de no poder ir nunca a la escuela.

Características contextuales. Para elaborar respuestas diferenciadas en el plano de las políticas, es útil efectuar un desglose de los niños en función del hecho de saber si han acudido alguna vez a la escuela y, en caso de que así no sea, si es probable que sean escolarizados tardíamente. También es útil conocer mejor las características contextuales de esos niños. El IEU y el UNICEF han utilizado a este efecto los datos de las encuestas sobre los hogares de 80 países que corresponden al año escolar 2001-2002, o al año escolar más reciente (IEU-UNICEF, 2005). En esos países había, por término medio, un 26% de los niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados: el porcentaje de los varones ascendía a un 24% y el de las niñas a un 28%. No obstante, la variación en función del sexo resultó ser la menos importante de las características examinadas, que fueron las siguientes: sexo, zona de residencia, nivel de recursos económicos de la familia y grado de instrucción de las madres de los niños (Gráfico 2.10). El porcentaje global de los niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados se cifró en un 18%, pero entre los niños de las zonas rurales ese porcentaje alcanzó el 30%. Asimismo, se comprobó que el nivel de recursos económicos de la familia del niño influía considerablemente en sus probabilidades de no estar escolarizado. Los porcentajes observados a este respecto fueron los siguientes: 12% en el caso de los niños pertenecientes al quintil de familias

más acomodadas; 25% en el de los pertenecientes al quintil de familias de recursos medianos; y 38% en el de los pertenecientes al quintil de familias más pobres. Por último, hay que señalar que sólo estaba sin escolarizar un 16% de los niños de madres que habían recibido instrucción, mientras el porcentaje de niños sin escolarizar entre los hijos de madres sin instrucción alcanzaba un 36%.

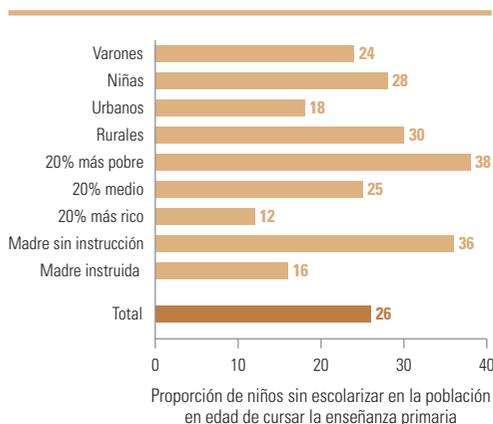
Más allá de esas cifras, la situación relativa a cada una de las características examinadas resultó ser variable, según las regiones y los países.

■ *Sexo.* Por cada 100 varones sin escolarizar, el número de niñas en esa misma situación ascendió a 117. La exclusión de éstas resultó ser especialmente acusada en las regiones de los Estados Árabes (134) y Asia Meridional y Occidental (129), así como en los siguientes países: Yemen (184), Iraq (176), la India (136) y Benin (136). En cambio, en América Latina y el Caribe, por cada 100 varones sin escolarizar el número de niñas en esa misma situación ascendió a 96.

■ *Lugar de residencia.* En 24 de los 80 países analizados, la proporción de niños sin escolarizar en las zonas rurales era dos veces mayor que en las zonas urbanas. En Burkina Faso, Eritrea, Etiopía y Nicaragua se registraron disparidades aún más acusadas. Habida cuenta de la importancia numérica de las poblaciones rurales, las desigualdades en el acceso a la educación hacen que la inmensa mayoría de los niños sin escolarizar sean de familias rurales. Más del 80% de los niños sin escolarizar del África Subsahariana y Asia Meridional viven en zonas rurales. La proporción es aún mayor en algunos países como Etiopía (96%), Burkina Faso (95%), Malawi (94%), Bangladesh (84%) y la India (84%).

■ *Recursos económicos de la familia.* El impacto de los recursos económicos de la familia es importante por doquier, tanto en el caso de los varones como en el de las niñas. En efecto, la probabilidad de que los niños del quintil de familias más pobres se queden sin escolarizar es tres veces mayor que la probabilidad de que les ocurra lo mismo a los niños del quintil de familias más acomodadas. Ese impacto es particularmente importante en los Estados Árabes. En cambio, en Europa Central y Oriental es donde menos efecto tiene. En casi todas las regiones hay países en los que la disparidad entre ricos y pobres es particularmente acusada. Tal es el caso de Nicaragua, Perú y Venezuela, en América Latina; el de Indonesia, en Asia Oriental; el de Camerún, Madagascar y Zambia, en el África Subsahariana; el de Argelia y Sudán en los Estados Árabes; y el de Kazajstán, en Asia Central.

Gráfico 2.10: Proporción de niños sin escolarizar entre los que tienen edad de cursar primaria en 80 países, por categoría



Fuente: IEU-UNICEF (2005).

Cuadro 2.11: Porcentajes de niños que nunca han ido a la escuela, por característica contextual, en 8 países del África Subsahariana

	Burkina Faso	Etiopía	Ghana	Kenya	Malí	Mozambique	Namibia	Nigeria
Niñas	65,7	62,1	14,9	8,9	65,9	18,7	4,7	24,9
Varones	58,1	53,8	13,6	7,8	51,4	12,8	7,5	18,1
Rurales	70,9	64,3	19,7	8,8	69,0	19,7	7,1	26,5
Urbanos	20,2	17,2	6,3	5,3	35,8	8,0	2,6	12,3
20% de hogares más pobres	78,3	82,8	37,8	23,5	74,6	23,3	9,8	43,6
20% de hogares más ricos	26,0	35,7	3,9	3,0	32,4	2,5	1,7	1,6

Fuentes: Bruneforth (2006a); y Encuestas de Demografía y Salud: 2003 para Burkina Faso, Ghana, Kenya, Mozambique y Nigeria; 2001 para Malí; y 2000 para Etiopía y Namibia.

■ *Nivel de instrucción de las madres.* Por término medio, la probabilidad de que los hijos de madres que no han recibido instrucción alguna se queden sin escolarizar es dos veces mayor que la probabilidad de que les ocurra lo mismo a los niños de madres que poseen un mínimo de instrucción. En Asia Meridional y América Latina ese factor se aproxima a 2,5 y en 12 de los 80 países examinados es igual o superior a 2,8. Se ha llevado a cabo un análisis multivariado con los datos relativos a 68 países para evaluar el efecto individual de cada variable: el hecho de habitar en un medio rural, en vez de en un medio urbano, resultó ser significativo en 31 casos; el de ser niña, y no varón, en 39 casos; el de tener una madre con un nivel de instrucción determinado en 63 casos; y el de pertenecer a una familia pobre, en vez de a una rica, en 65 casos. En la India, Indonesia, Malí y Nigeria se han llevado a cabo estudios más detallados. Además de las características ya mencionadas, se ha podido comprobar que hay también otros grupos de niños que corren un riesgo mayor de quedar al margen de la escuela: en la India son los huérfanos, los niños que trabajan, los que pertenecen a determinadas tribus y los que viven en algunos Estados; en Indonesia son los niños de familias muy numerosas y los que viven en regiones específicas; en Malí son los que trabajan y los que habitan en determinadas regiones; y en Nigeria son los niños de hogares en los que el cabeza de familia es un hombre y los que viven en el norte del país.

En un análisis más reciente de los niños escolarizados y sin escolarizar realizado en 8 países del África Subsahariana, se examinaron las características contextuales de los niños que habían alcanzado la edad "oficial" de *terminación* de los estudios primarios, pero que nunca habían ido a la escuela y tenían posibilidades muy ínfimas de ir algún día. Los resultados de ese análisis se presentan en el Cuadro 2.11.

Si se exceptúa el caso de Namibia, en todos los países del mundo las niñas corren más riesgo de no ir nunca a la escuela que los varones, y en todas las naciones sin excepción los niños de las zonas rurales y las familias más pobres corren más ese riesgo que los de las zonas urbanas y los hogares más acomodados. Las diferencias que guardan relación con el sexo son relativamente reducidas, mientras que las que se deben al lugar de residencia y, sobre todo, a los recursos económicos de la familia son especialmente acusadas. Incluso en países como Ghana, Kenya y Mozambique, donde los índices de asistencia a la escuela superan por término medio el 85%, la probabilidad de que un niño pobre no vaya a la escuela es ocho veces mayor que en el caso de un niño perteneciente al grupo de familias más acomodadas.

Es posible trascender las dicotomías zona rural/zona urbana, varón/niña y familia pobre/familia rica y examinar el impacto acumulado de una serie de variables. Se ha hecho un estudio de este tipo sobre 18 países con un gran número absoluto o una elevada proporción de niños sin escolarizar (Bruneforth, 2006c). Los resultados son inquietantes. Por ejemplo, en Guinea la probabilidad de que vaya a la escuela un varón que vive en una zona urbana, que pertenece al quintil de familias más acomodadas y que es hijo de una madre con un determinado nivel de instrucción, es 126 veces superior a la de una niña de zona rural perteneciente al quintil de familias más pobres y nacida de una madre sin instrucción. Las disparidades más importantes se dan en Burkina Faso, Etiopía, Guinea y Níger, y las menos acusadas en Burundi, Ghana y Kenya. Globalmente, las disparidades disminuyen a medida que aumenta la tasa neta de asistencia a la escuela, pero pueden seguir siendo sustanciales. En casi todos los países, las disparidades debidas a los recursos económicos de la familia y el nivel de instrucción de la madre son más importantes que las que guardan relación con el lugar de residencia y el sexo.

Las niñas corren más riesgo de no ir nunca a la escuela que los varones.

Las disparidades debidas a los recursos económicos de la familia y el nivel de instrucción de la madre son más importantes que las que guardan relación con el lugar de residencia y el sexo.

Además de los trabajos que están llevando a cabo el IEU y el UNICEF, el gobierno de la India ha encargado recientemente una encuesta sobre los niños sin escolarizar. Sus conclusiones proporcionan nuevas orientaciones para los programas destinados a alentar más a los niños a matricularse en la escuela y permanecer en ella (Recuadro 2.1).

Progresión en la escuela primaria y terminación de los estudios primarios: dos motivos de preocupación constante

Ampliar el acceso a la escuela primaria es importante, pero también es muy importante velar por que los alumnos progresen regularmente del grado inferior al superior y que, al término de ese proceso, finalicen sus estudios primarios. El alto índice de repeticiones de grado y el bajo nivel de las tasas de retención en muchos países del mundo indican que los sistemas de educación no funcionan bien.

Repetición de grado

Aunque las tasas de repetición dependen en parte de las políticas de admisión al grado superior,¹¹ el alto índice de repeticiones observado en algunos países revela un escaso dominio de las materias del plan de estudios por parte de los alumnos y la deficiente calidad de la educación que se

les imparte. La disminución de las repeticiones debe considerarse prioritaria en las políticas de educación.

En más de la mitad de los 148 países sobre los que se dispone de datos, el porcentaje de alumnos de primaria que repitieron un grado en 2004 era inferior al 5%, lo cual supone que desde 1999 se ha registrado una disminución, a menudo considerable (véase el Cuadro 6 del Anexo Estadístico). En varios países, esa disminución se ha debido a la adopción de iniciativas para mejorar la calidad, reflejadas en la fijación de objetivos nacionales de reducción de la repetición (Cuadro 2.12). Sin embargo, la repetición sigue estando muy extendida en muchas regiones del mundo, comprendida el África Subsahariana, donde una parte del personal del sistema educativo la considera un medio adecuado para ayudar a los alumnos que tropiezan con dificultades (Bernard y otros, 2005). En más de la mitad de los países del África Subsahariana, y más concretamente en los países de habla francesa, el porcentaje de repetidores se cifra en un 20% o más. En Guinea Ecuatorial, ese porcentaje ha alcanzado un 40%, esto es, se ha triplicado desde 1999. En las demás regiones, el fenómeno de la repetición es menos frecuente, aunque se den excepciones como la de Brasil (21%) y Nepal (23%).

Recuadro 2.1: Una encuesta independiente realizada en la India establece el perfil de los niños sin escolarizar

El gobierno de la India encargó una encuesta nacional independiente en 87.874 hogares, que se llevó a cabo en 2005 (Social and Rural Research Institute, 2005). Sus objetivos fueron evaluar: a) el número de niños sin escolarizar de cinco años de edad y en los grupos de 6-10 años y 11-13 años en cada Estado, por sexo y categoría social (por ejemplo, "tribu catalogada", "casta catalogada", "otra casta desfavorecida" y "musulmanes"); b) la distribución del número de niños escolarizados por escuela y grado cursado; c) el número de niños discapacitados que iban o no iban a la escuela, desglosado por discapacidad; y d) el número de niños que habían desertado la escuela, por grado.

Los gobiernos de los Estados habían estimado que en 2002 había sin escolarizar 25 millones de niños de edades comprendidas entre 6 y 13 años. La encuesta de 2005 mostró que ese número se había reducido a la mitad y se cifraba en 13,5 millones, esto es, en un 6,9% de ese grupo de edad. De ese total, 7,8 millones niños tenían entre 6 y 10 años (que es la edad establecida oficialmente para la escolarización en primaria en la mayoría de los Estados), lo cual representaba el 6,1% del grupo de edad correspondiente. Este total difiere mucho del total de 4,6 millones de niños sin escolarizar indicado en el Cuadro 2.10 para el año 2004. Esta discrepancia

puede obedecer a diferencias entre la asistencia a la escuela mostrada en las encuestas realizadas en los hogares y las estadísticas sobre la escolarización comunicadas al IEU, así como a diferencias entre las estimaciones de la población en edad escolar. La cifra de 13,5 millones correspondiente al grupo de edad de 6-13 años se acerca a la de 14,0 millones de niños sin escolarizar, resultante de otra encuesta nacional organizada por la importante organización no gubernamental Pratham (Pratham Resource Center, 2005). Según la encuesta, el 32% de los niños sin escolarizar habían frecuentado la escuela en un momento dado, pero el 68% restante nunca había ido a ella.

El análisis se centra en los resultados obtenidos con respecto al grupo de 6-13 años, en consonancia con la práctica del Gobierno de la India y los gobiernos de los Estados. En el 6,9% global de niños sin escolarizar, el porcentaje de varones asciende a 6,2% y el de las niñas a 7,9%. El porcentaje en las zonas rurales (7,8%) es considerablemente más alto que el de las zonas urbanas (4,3%). En estas últimas zonas, los porcentajes de varones y niñas son análogos, mientras que en las primeras se cifran en un 6,8% para los varones y en un 9,1% para las niñas. Las variaciones en función de los grupos sociales son mayores que las debidas al sexo

11. La repetición no sólo es un indicador de los progresos de los alumnos, e incluso de su grado de aprovechamiento escolar, sino que además pone de manifiesto la gran diversidad de los enfoques nacionales de la educación y, a veces, de las culturas (Bernard y otros, 2005). En algunos países la promoción al grado superior es automática, mientras que en otros se aplican criterios más estrictos en materia de rendimiento escolar.

Las tasas de repetición varían según el grado cursado. En la mayoría de los países –sobre todo en los de las regiones en desarrollo– los más altos niveles de repetición se dan en el primer grado de primaria. En Nepal, por ejemplo, el 43% de los alumnos repiten ese grado, mientras que el porcentaje de los repetidores del quinto grado de primaria se cifra en un 11%. Las tasas de repetición se acercan al 30%, o superan este porcentaje, en Brasil, Guatemala, la República Democrática Popular Lao y varios países del África Subsahariana.

El índice de repetición de grado refleja en parte la calidad de la enseñanza primaria, pero los altos índices de repetición del primer grado de primaria en muchos países suscitan interrogantes sobre la transición a ese nivel de enseñanza y el estado de preparación en el momento de ingresar en la escuela. De hecho, en lo que respecta a la mayoría de esos países, y más concretamente a los pertenecientes a la región del África Subsahariana, se puede establecer una relación entre las tasas de repetición elevadas, sobre todo en los primeros años de primaria, y las tasas bajas de escolarización en la enseñanza preescolar (véanse los Capítulos 5 y 7 acerca de la relación existente entre la AEPI y el estado de preparación para ingresar en la escuela primaria).

Retención y finalización de los estudios primarios

Todos los niños deben permanecer en la escuela durante un lapso de tiempo suficientemente largo, a fin de que puedan dominar las materias del plan de estudios y adquirir por lo menos las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo. Hay varios factores determinantes de la retención y, en general, de la terminación de los estudios primarios. Los niños dejan la escuela prematuramente por diversos motivos: el costo de la escolaridad; la necesidad de aportar un complemento a los ingresos familiares o de encargarse de la custodia de sus hermanos más pequeños; la existencia de entornos escolares poco acogedores, en especial para las niñas; y la mala calidad de la educación.

La mayoría de los indicadores de que se dispone hoy en día para medir la terminación de los estudios primarios consisten en mediciones de aproximación que no revelan cuántos alumnos llegan a finalizar efectivamente ese ciclo. Muchos de ellos son índices brutos que incluyen a todos los niños de una cohorte sin distinguir entre los niños que no terminan sus estudios primarios porque nunca fueron a la escuela y los que han sido escolarizados, pero no han llegado al último grado de la enseñanza primaria, o no lo han terminado.

El índice de repetición de grado refleja la calidad de la enseñanza primaria.

o el lugar de residencia: el porcentaje de niños sin escolarizar asciende a un 10,0% entre los musulmanes, un 9,5% entre las tribus catalogadas, un 8,2% entre las castas catalogadas, un 6,9% entre las demás castas desfavorecidas y un 3,7% entre los restantes grupos sociales. La encuesta se centró también en las experiencias escolares de los niños discapacitados. Un 4,3% del total de los niños sin escolarizar son discapacitados y el 38,1% del total de los niños discapacitados no va a la escuela.

Las disparidades entre los porcentajes de niños sin escolarizar por región son importantes, y las más pronunciadas se dan en la parte septentrional del centro de la India y en el nordeste. En lo que respecta a los Estados más importantes, los porcentajes más altos se registran en Bihar (17,0%), Jharkhand (10,9%), Assam (8,9%), Bengala Occidental (8,7%), Madhya Pradesh (8,6%), Uttar Pradesh (8,2%) y Rajasthán (6,9%). En cambio, algunos Estados del Sur han conseguido prácticamente la escolarización universal de los niños de 6 a 13 años. En Kerala, Karnataka y Tamil Nadu los porcentajes de niños sin escolarizar se sitúan entre 0,5% y 2,1%. Casi la mitad de los niños sin escolarizar viven los Estados de Bihar (3,2 millones) y Uttar Pradesh (3,0 millones), pero hay otros siete más que tienen por lo menos 500.000 niños en esa situación: Bengala Occidental (1.200.000), Madhya Pradesh (1.100.000),

Rajasthán (800.000), Jharkhand (600.000) y Assam, Maharashtra y Andra Pradesh (500.000 cada uno). La situación no sólo varía de un Estado a otro, sino también dentro de cada uno de ellos. En 48 de los 598 distritos del país hay más de 50.000 niños sin escolarizar. Son diez los Estados que se reparten la totalidad de esos distritos, pero la mayoría de éstos pertenecen a Bihar (20), Uttar Pradesh (15) y Bengala Occidental (4).

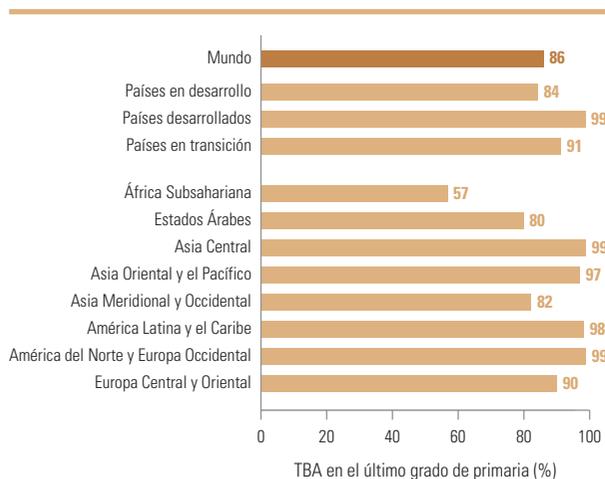
Se han efectuado estimaciones más detalladas de la probabilidad de no ir a la escuela, en función de las características contextuales individuales y del Estado de residencia. Por ejemplo, más del 30% de los niños musulmanes de las zonas rurales están sin escolarizar en Bihar y ese porcentaje asciende al 17% en Jharkhand, el 13% en Uttar Pradesh y el 11% en Bengala Occidental. Los porcentajes de niños sin escolarizar pertenecientes a las castas catalogadas alcanzan el 22% en las zonas rurales de Bihar y el 26% en las de Jharkhand. Entre los grandes Estados, Bengala Occidental el que registra un mayor porcentaje (18%) de niños sin escolarizar que son miembros de tribus catalogadas (16%). Puede sorprender el hecho de que entre las castas catalogadas y los musulmanes sean más numerosos los varones sin escolarizar que las niñas. Esto no es así entre las demás castas desfavorecidas y las tribus catalogadas.

Cuadro 2.12: Evolución de los porcentajes de repetidores en primaria con respecto a los objetivos nacionales (1999 y 2004)

	Porcentaje de repetidores		Objetivos nacionales
	1999	2004	
África Subsahariana			
Benin	...	23,1	Reducir la tasa de repetición del 20,4% en 2001 al 10% en 2015.
Burkina Faso	17,7	13,0	Reducir la proporción de repetidores del 17% en 1997 al 10% en 2015.
Côte d'Ivoire	23,7	17,6	Reducir la tasa de repetición en un punto porcentual anual de aquí a 2015.
Etiopía	11,4	7,0	
Guinea	26,2	10,5	
Mozambique	23,8	20,6	Reducir la proporción de repetidores del 22,5% al 11% en 2009 y al 5% en 2015.
R. D. del Congo	...	...	Reducir la tasa de repetición del 15% al 10% en 2015.
Sudáfrica	10,4	5,2	
Togo	31,2	23,8	
Estados Árabes			
Arabia Saudita	5,4	4,2	Reducir la tasa de repetición al 5% en el ciclo elemental de aquí a 2015.
Egipto	6,0	4,0	
Marruecos	12,4	13,2	Reducir la tasa de repetición del 13,8% al 9% en 2008, al 5% en 2013 y al 3% en 2015.
Omán	8,0	0,8	
Túnez	18,3	7,3	
Yemen	10,6	4,3	
Asia Oriental			
Camboya	24,6	10,6	
América Latina y Caribe			
Brasil	24,0	20,6	Corregir los flujos escolares en un plazo de cinco años, reduciendo las tasas de repetición y deserción.
Costa Rica	9,2	6,9	
Haití	...	...	Reducir la tasa de repetición del 25% en 1997 al 10% en 2007.
México	6,6	4,8	Reducir la tasa de repetición en un punto porcentual –del 7,1% al 6,1%– al final de año escolar 2006-2007 a más tardar.
Nicaragua	4,7	10,5	Reducir la tasa de repetición en primaria del 10,6% en 2004 al 2% en 2015.
Perú	10,2	7,6	

Nota: Solo figuran los países cuyas tasas de repetición alcanzaban o superaban el 5% en 1999. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuentes: Cuadro 6 del Anexo Estadístico; y UNESCO-IIEP (2006).

Gráfico 2.11: Tasas brutas de admisión (TBA) en el último grado de primaria, por región (2004)



Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Una de esas mediciones de aproximación es la *tasa bruta de ingreso* (TBI) en el último grado de primaria.¹² La matriculación en ese último grado es, por definición, la condición imprescindible mínima de la terminación del ciclo de primaria. En 2004, el número de niños matriculados en ese grado, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de cursarlo, se cifró en un 86% a nivel mundial: casi un 99% en los países desarrollados y un 84% en los países en desarrollo.

Globalmente, el porcentaje de acceso al último grado de primaria se sitúa en torno a un 90%, o mucho más, en todas las regiones del mundo, a excepción del Asia Meridional y Occidental (82%), los Estados Árabes (80%) y el África Subsahariana (57%) (Gráfico 2.11). En Burkina Faso, Chad, Djibuti y Níger, la TBI en el último grado de primaria es inferior al 30% (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico).

12. La TBI en el último grado de primaria es el número total de alumnos de cualquier edad matriculados en ese grado, expresado en porcentaje de la población que tiene la edad prevista en teoría para ingresar en dicho grado.

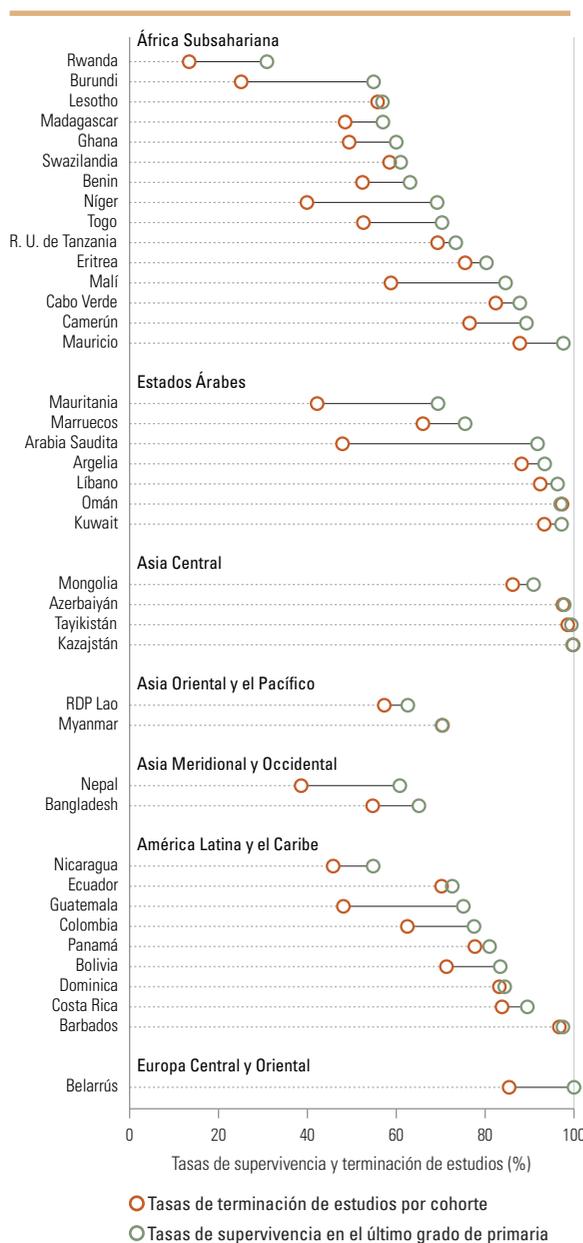
Los índices de terminación de los estudios –medidos por aproximación mediante las tasas de supervivencia escolar– se pueden utilizar también para evaluar en qué medida los sistemas educativos mantienen a los niños en la escuela, permitiéndoles completar su educación. Este enfoque, centrado en los niños que han podido acceder a la escuela, evalúa cuántos de ellos han finalizado el ciclo de la enseñanza primaria.

En la mitad de los 132 países sobre los que se dispone de datos para el año escolar finalizado en 2003, un 87% de los miembros de una cohorte de alumnos que pudo acceder a la enseñanza primaria consiguió llegar al último grado de ésta (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico). Las tasas de supervivencia en el último grado se acercan al 100% en los países desarrollados y los países en transición, donde las leyes de escolarización obligatoria se aplican estrictamente, mientras que el promedio para los países en desarrollo es inferior al 80%. Las tasas de supervivencia se acercan el 90% o lo sobrepasan en la mayoría de los Estados Árabes, excepto en Marruecos (76%), Mauritania (69%) y el Yemen (67%). En América Latina y el Caribe, pese al elevado nivel global del acceso a la enseñanza primaria y de la escolarización en ella, la terminación de los estudios primarios sigue planteando un problema importante para la realización de la EPU, ya que las tasas de supervivencia escolar son inferiores al 83% en la mayoría de los países. En algunos países de esta región, entre los que figuran Guyana, Nicaragua y la República Dominicana, el porcentaje de niños ingresados en primaria que llega al último grado de este nivel de enseñanza es inferior al 60%.

En el África Subsahariana, a los bajos niveles de acceso a la escuela primaria vienen a unirse los bajos índices de terminación de estudios: menos de los dos tercios de los alumnos consiguen llegar al último grado de primaria en la mayoría de los países. En algunos de ellos –por ejemplo, el Chad, Guinea Ecuatorial, Malawi, Mozambique, Nigeria y Rwanda– más del 60% de los alumnos que han accedido a la escuela primaria no logran alcanzar el último grado. Aunque no llegue a descender a esos niveles, la tasa de retención escolar es también baja en varios países de Asia Meridional y Occidental sobre los que se dispone de datos: las tasas de deserción en el último año de primaria superan el 30% en Bangladesh y Nepal, por ejemplo.

Los promedios nacionales ocultan a menudo la existencia de disparidades importantes entre grupos dentro de los países. El Recuadro 2.2 muestra que los varones y las niñas que viven en zonas rurales, pertenecen a familias pobres y son hijos de madres sin instrucción tienen más probabilidades de desertar la escuela que los demás niños.

Gráfico 2.12: Tasas de supervivencia en el último grado y tasas de terminación de los estudios, por cohorte, en un grupo de países (2003)



Los promedios nacionales ocultan a menudo la existencia de disparidades importantes entre grupos dentro de los países.

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Fuentes: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

¿Cuántos niños terminan efectivamente sus estudios primarios?

Todos los niños que llegan al último grado de primaria no lo finalizan necesariamente con éxito, de conformidad con las normas nacionales. En el Gráfico 2.12 se muestran, a la vez, las tasas de supervivencia en el último grado de primaria y las de terminación de estudios primarios por cohorte¹³ en un grupo de países. En la mayoría de éstos, las

13. La tasa de terminación de estudios por cohorte se centra en los niños que han tenido acceso a la enseñanza primaria y mide cuántos de ellos la han finalizado con éxito. Esa tasa es el producto del porcentaje de graduados de primaria (esto es, el número de graduados dividido por el número de nuevos ingresados en el último grado) y de la tasa de supervivencia en el último grado de primaria.

Recuadro 2.2: Disparidades subnacionales de la retención escolar en África: ¿Qué niños desertan la escuela?

En la mayoría de los países del África Subsahariana, más de un tercio de los alumnos de primaria desertan la escuela antes de llegar al último grado y pasan a formar parte de la población sin escolarizar. ¿Quiénes son esos niños? El IEU ha examinado su situación. Utilizando los datos de las Encuestas de Demografía y Salud efectuadas en Burkina Faso, Etiopía, Ghana, Kenya, Malí, Mozambique, Namibia y Nigeria, y analizando la población de 10 a 19 años que estuvo escolarizada en un momento dado y desertó la escuela sin terminar sus estudios primarios, el estudio ha puesto de relieve lo siguiente:

- Más de la mitad de todos los niños que salían de la escuela primaria en Burkina Faso, Etiopía, Kenya, Malí y Mozambique lo hacían sin haber terminado sus estudios. Las excepciones a esta regla fueron Ghana y Nigeria, donde más del 80% de los niños que salían de la escuela habían terminado el ciclo de primaria (Gráfico 2.13). Las disparidades subnacionales en materia de terminación de estudios eran más acusadas entre los niños de las zonas rurales y los de las zonas urbanas, así como entre los niños de familias más pobres y los de familias

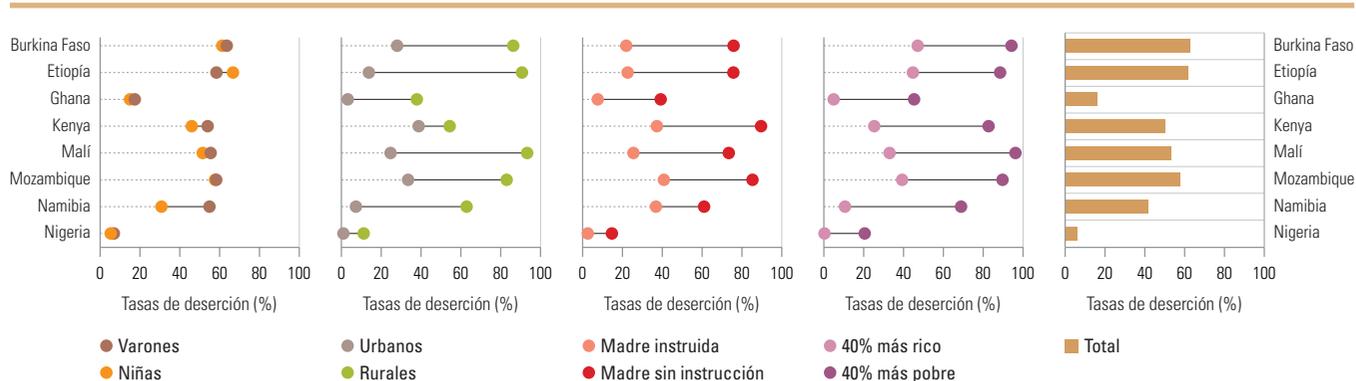
más ricas. Globalmente, los niños de familias pobres y zonas rurales corren diez veces más riesgos de desertar la escuela que los de familias más acomodadas y los que viven en zonas urbanas.

- En Burkina Faso, Etiopía, Kenya, Malí y Mozambique, el porcentaje de los niños de zonas rurales que salían de la escuela primaria sin haber finalizado sus estudios era superior al 80%, mientras que los porcentajes correspondientes a los niños de zonas urbanas se situaban por debajo de la mitad de esa cifra. En Etiopía, las probabilidades de que los niños de zonas rurales deserten la escuela resultaron ser 60 veces mayores que en el caso de los niños de zonas urbanas.
- En Burkina Faso, Malí y Mozambique, más del 90% de los niños pertenecientes al 40% de familias más desfavorecidas –esto es, los dos quintiles más pobres– dejaban la escuela sin haber terminado los estudios. Las deserciones también resultaron ser frecuentes, pero muy inferiores, en la población con más medios económicos (el 40% de familias

más acomodadas). Las diferencias entre pobres y ricos más acusadas se registraron en Malí y Nigeria, donde las probabilidades de que los niños más pobres dejen la escuela sin terminar sus estudios resultaron ser entre 50 y 75 veces mayores que en el caso de los niños de familias más acomodadas.

- Las diferencias registradas entre los niños de madres sin instrucción y los de madres instruidas fueron importantes, pero no tanto como las diferencias entre los niños del campo y los de la ciudad, o entre los de familias pobres y los de familias más acomodadas. La excepción a esta regla fue Kenya, donde la probabilidad de que los niños de madres sin instrucción deserten la escuela es 15 veces mayor que el caso de los niños de madres instruidas.
- Las disparidades entre los sexos entre los niños que desertan la escuela resultaron ser muy inferiores a las diferencias que obedecen a las demás características contextuales, y sólo fueron perceptibles en el caso de Namibia.

Gráfico 2.13: Deserciones de la escuela primaria según las características contextuales



Fuentes: Bruneforth (2006a); y Encuestas de Demografía y Salud: 2003 para Burkina Faso, Ghana, Kenya, Mozambique y Nigeria; 2001 para Malí; y 2000 para Etiopía y Namibia.

últimas tasas son más bajas que las primeras. La diferencia entre ambas es particularmente importante (más de 20 puntos porcentuales) en Arabia Saudita, Burundi, Guatemala, Malí, Mauritania, Nepal y Níger. En Arabia Saudita, casi todos los niños llegan al último grado de primaria, pero sólo un 48% de ellos, consiguen terminar sus estudios primarios efectivamente.

Las tasas de retención y terminación de estudios suelen reflejar el grado de aprovechamiento escolar de los alumnos. En algunos países, la tasa de terminación puede reflejar también la aplicación de políticas estrictas de selección que obedecen al número limitado de plazas disponibles en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Para realizar la EPU en esos países, es necesario

a la vez mejorar la calidad de la enseñanza primaria y ampliar el acceso a la enseñanza secundaria (UNESCO, 2005).

Disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria

Los recientes progresos de la escolarización en primaria han beneficiado en particular a las niñas. En efecto, el índice mundial de paridad entre los sexos (IPS) en la enseñanza primaria pasó de 0,92 en 1999 a 0,94 en 2004 (Cuadro 2.13). Se han registrado progresos rápidos en los países en desarrollo, sobre todo en los que presentaban a la vez tasas bajas de escolarización y disparidades considerables entre los sexos (Gráfico 2.14). Tal es el caso de Benin, Djibuti, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea Ecuatorial, la India, la República Islámica del Irán,¹⁴ Marruecos, Nepal y el Yemen. Globalmente, unos dos tercios de los 181 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 habían logrado ese año la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Algunos como las Antillas Neerlandesas, Dominica, las Islas Cook, Malawi, Mauritania, Uganda y Qatar ya la habían conseguido en el periodo 1999-2004. En cambio, el IPS disminuyó en ese mismo periodo en algunos países como Aruba, Chile, Kenya, la República Dominicana, la República Unida de Tanzania, Santa Lucía y Tonga.

A pesar de esas tendencias globales positivas, subsisten disparidades importantes entre los sexos, sobre todo en detrimento de las niñas. Esas disparidades se concentran ahora en los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Globalmente, en estas tres regiones por cada 100 varones escolarizados en primaria sólo hay unas 90 niñas que van a la escuela (Cuadro 2.13). En Afganistán, Chad, Níger, Pakistán, la República Centroafricana y el Yemen, el IPS es particularmente bajo (inferior a 0,75). En las tres regiones, la paridad entre los sexos en la educación forma parte de un desafío más general: la supresión de la discriminación entre los sexos y de las desventajas con que tropiezan las niñas y las mujeres en el plano económico y político (UNICEF, 2005a).

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria suelen ser el resultado de los obstáculos con que tropiezan las niñas para poder tener acceso a la escuela. Entre esos obstáculos figuran: la pobreza y el problema conexo de los costos directos e indirectos de la educación, la distancia del hogar a la escuela, la lengua y la pertenencia étnica,¹⁵ la exclusión social y el entorno de la escuela.¹⁶ Además, las niñas tienen que afrontar una serie de obstáculos culturales relacionados con sus funciones en la familia

Cuadro 2.13: Evolución de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria, por región (1999-2004)

	Tasas brutas de escolarización					
	1999			2004		
	Varones %	Niñas %	IPS (N/V)*	Varones %	Niñas %	IPS (N/V)*
Mundo	104,2	95,8	0,92	109,3	103,0	0,94
Países en desarrollo	104,5	94,9	0,91	110,2	103,2	0,94
Países desarrollados	102,0	102,5	1,00	102,1	100,6	0,99
Países en transición	100,7	99,4	0,99	107,9	106,8	0,99
África Subsahariana	85,4	72,5	0,85	96,3	85,4	0,89
Estados Árabes	94,6	82,4	0,87	98,0	88,3	0,90
Asia Central	99,2	98,2	0,99	102,3	100,9	0,99
Asia Oriental y el Pacífico	112,4	111,4	0,99	113,9	112,5	0,99
Asia Oriental	112,8	111,7	0,99	114,2	112,8	0,99
Pacífico	94,6	93,2	0,99	99,4	96,3	0,97
Asia Meridional y Occidental	102,6	84,6	0,82	114,7	104,8	0,91
América Latina y el Caribe	122,6	118,8	0,97	119,7	116,1	0,97
Caribe	116,6	113,4	0,97	127,8	124,7	0,98
América Latina	122,9	119,0	0,97	119,4	115,8	0,97
América del Norte/Europa Occidental	102,4	103,3	1,01	102,5	100,8	0,98
Europa Central y Oriental	101,6	97,5	0,96	102,8	100,1	0,97

* N/V: Niñas/Varones.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

y la sociedad. El desafío estriba en aplicar políticas especialmente destinadas a superar las múltiples causas de exclusión y garantizar a las niñas el apoyo educativo y la seguridad física que necesitan para poder acceder a los estudios primarios y terminarlos (Lewis y Lockheed, 2006). Algunos países están afrontando con éxito este desafío.

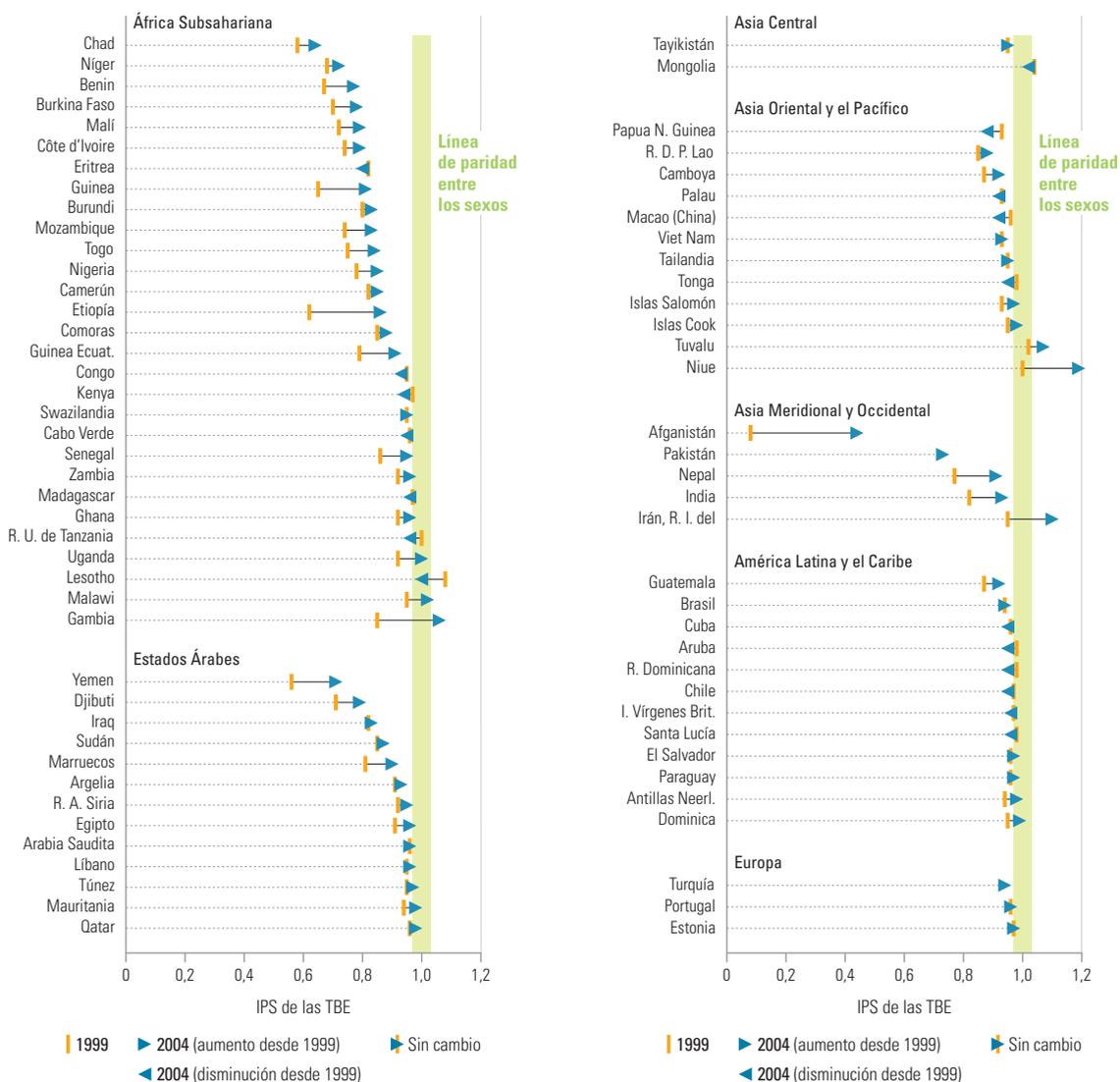
Los recientes progresos de la escolarización en primaria han beneficiado en particular a las niñas.

14. En la República Islámica del Irán, el aumento considerable de la escolarización de las niñas con respecto a 2003 se ha debido esencialmente a una modificación en la notificación de los datos: los datos correspondientes a 2004 incluyen a los alumnos de los programas de alfabetización de adultos, que no habían sido incluidos en los datos de 2003 y que, además, son mujeres en su mayoría.

15. En la República Democrática Popular Lao, por ejemplo, las niñas de las minorías étnicas tienen menos probabilidades de poder ir a la escuela que las demás (Ministerio de Educación de la R. D. P. Lao, 2004). Los obstáculos entrañados por la pertenencia étnica, racial y lingüística son particularmente visibles en la región de América Latina y el Caribe, donde el hecho de centrarse en la disparidad en favor de las niñas que se da en la educación puede ocultar el problema del analfabetismo de las niñas de las poblaciones indígenas y su escasa escolarización. Bolivia señala, por ejemplo, que en sus escuelas hay más niñas que varones, pero la mitad de las niñas de las comunidades indígenas dejan la escuela antes de cumplir los 14 años (UNICEF, 2005a, pág. 47). En Europa Central y Oriental, las estadísticas relativas a la educación de las niñas ocultan las disparidades de que son víctimas las minorías étnicas. En efecto, las posibilidades que tienen las niñas pertenecientes a esas minorías de ingresar en la escuela y frecuentarla regularmente son mucho menores que las posibilidades de las demás niñas. "Estas niñas tienen que afrontar una triple discriminación, ya que la cuestión del sexo viene a agravar los efectos negativos de la intolerancia y la pobreza" (UNICEF, 2005a, pág. 39).

16. Un estudio de Oxfam realizado en Filipinas muestra que, a pesar de haberse logrado la paridad entre los sexos, los prejuicios contra las niñas y las mujeres seguían estando "profundamente arraigados en el sistema escolar" y se manifestaban en los libros de texto, las políticas de educación y los planes de estudios. El estudio señala cuán nociva es la atmósfera en los centros escolares, que "crea condiciones propicias para el desencadenamiento de la violencia y el acoso sexual". Sigue imperando, además, la práctica de expulsar de las escuelas a las muchachas embarazadas (Bernard, 2005).

Gráfico 2.14: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria (1999-2004)



Nota: No figuran los países cuyo IPS se situaba entre 0,97 y 1,03 tanto en 1998 como en 2002. No se dispone de datos sobre Pakistán y Turquía correspondientes a 1999. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Una vez que han podido acceder a la escuela, las niñas tienden a obtener resultados tan buenos como los de los varones, o incluso mejores.

En Guinea, por ejemplo, la TBE de las niñas aumentó en 26 puntos porcentuales entre 1999 y 2004, después de que se hubieran efectuado inversiones para mejorar las instalaciones sanitarias de las escuelas (UNICEF, 2005a).

Una vez que han podido acceder a la escuela, las niñas tienden a obtener resultados tan buenos como los de los varones, o incluso mejores. En lo que respecta a los países sobre los que se dispone de datos, en 2004 el porcentaje de repetidores en la enseñanza primaria era, por término medio, inferior al 4% entre las niñas, mientras que entre los varones se aproximaba al 5% (véase el

Cuadro 6 del Anexo Estadístico). En casi todas las regiones –salvo en el África Subsahariana– las niñas tienen también, por regla general, más posibilidades de permanecer en la escuela durante más tiempo que los varones (véase el Cuadro 7 del Anexo Estadístico). En América Latina y el Caribe, por ejemplo, el problema general planteado por la terminación de los estudios primarios afecta particularmente a los varones. En Chile, la probabilidad de que un varón pobre deje la escuela prematuramente y se incorpore a la vida laboral es cuatro veces mayor que en el caso de una niña pobre (UNICEF, 2005a, pág. 46).

La enseñanza secundaria prosigue su auge

Es importante mirar más allá de la enseñanza primaria por varios motivos. En primer lugar, la enseñanza secundaria y la superior forman parte de los objetivos de la EPT y de los ODM relativos a la paridad y la igualdad entre los sexos. En segundo lugar, la realización de la EPU no sólo genera una demanda para los niveles de enseñanza posteriores, sino que también depende de la enseñanza secundaria y la superior ya que éstas le proporcionan el número adecuado de docentes competentes. Además, cuando hay un número suficiente de plazas en la enseñanza secundaria esto constituye un incentivo suplementario para incitar a los alumnos de primaria a finalizar sus estudios. Por último, en un mundo donde es cada vez más importante mejorar el nivel de conocimientos y formación para lograr integrarse con éxito en la sociedad y la vida profesional, muchos gobiernos han hecho de la universalización de la educación básica –y no sólo de la enseñanza primaria– un objetivo a plazo medio.¹⁷

La presión del nivel inferior

La demanda de enseñanza secundaria y la escolarización en este nivel de la educación han venido aumentando a medida que un número creciente de países progresa satisfactoriamente hacia la realización de la EPU. En 2004, había 502 millones de alumnos escolarizados en los centros docentes de secundaria, esto es, un 14% más que en 1999.

La progresión fue particularmente considerable en las regiones en desarrollo, sobre todo en los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. En estas tres regiones, el número de alumnos de secundaria aumentó en un 20%, o más, en el periodo examinado.

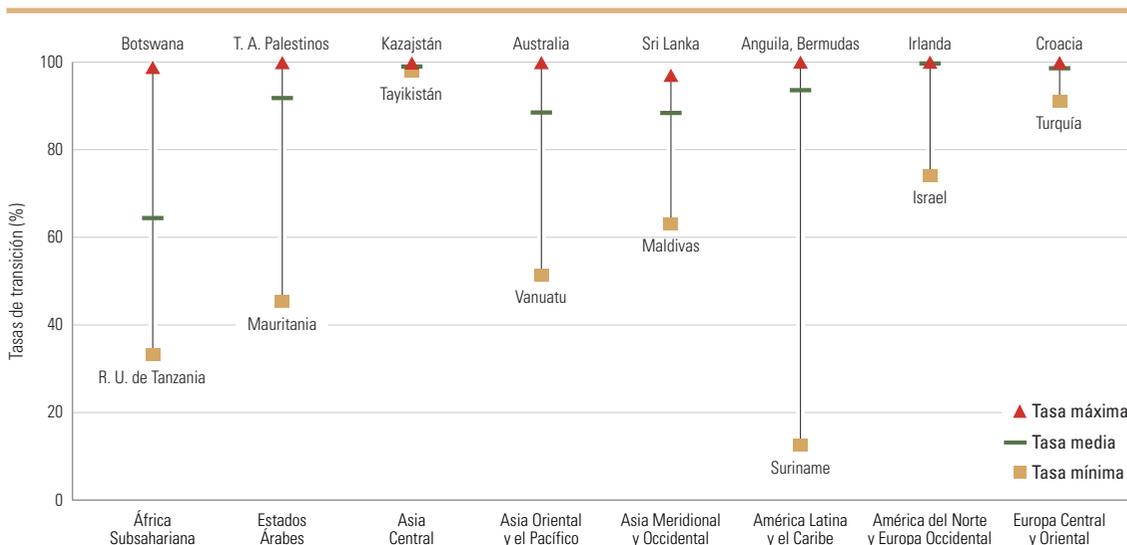
La transición a la enseñanza secundaria

Las altas tasas de transición del último grado de primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria son moneda corriente no sólo en los países desarrollados, sino también en los países en desarrollo. En 2003, esas tasas se acercaban por término medio al 90%, o superaban ese porcentaje, en todas las regiones salvo en el África Subsahariana, donde el promedio era inferior al 65% (Gráfico 2.15). Entre los países con tasas de transición inferiores al 40%, figuran Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, la República Unida de Tanzania y Uganda. En cambio, en Botswana, Ghana, Seychelles y Sudáfrica casi todos los alumnos que llegan al último grado de primaria prosiguen sus estudios en la enseñanza secundaria.

Aunque haya pocas variaciones en las tasas de transición entre las distintas regiones, las disparidades dentro de cada una de ellas son muy sustanciales con frecuencia. Las mayores diferencias entre las tasas nacionales más altas y las más bajas son las que se dan en América Latina y el Caribe, el África Subsahariana y los Estados Árabes, donde llegan a alcanzar, respectivamente, 87, 66 y 55 puntos porcentuales.

La demanda de enseñanza secundaria y la escolarización en este nivel de la educación han venido aumentando.

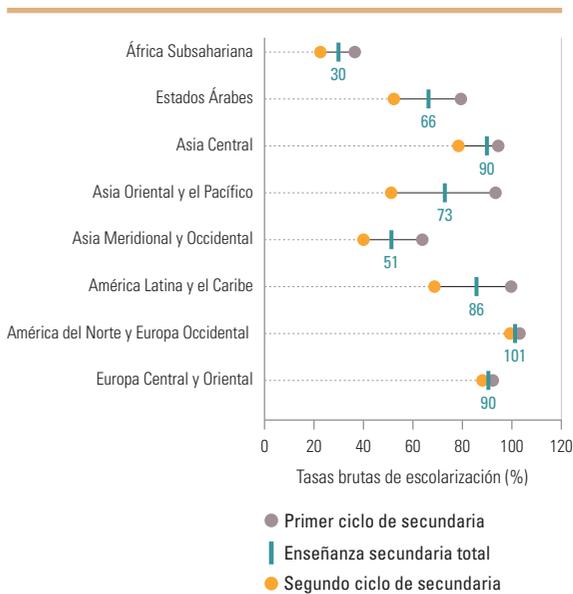
Gráfico 2.15: Tasas de transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria general, valores medios y variaciones regionales (2003)



Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

17. Según la definición de la CINE, la educación básica comprende la enseñanza primaria (primera fase) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda fase).

Gráfico 2.16: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria, por nivel y región (2004)

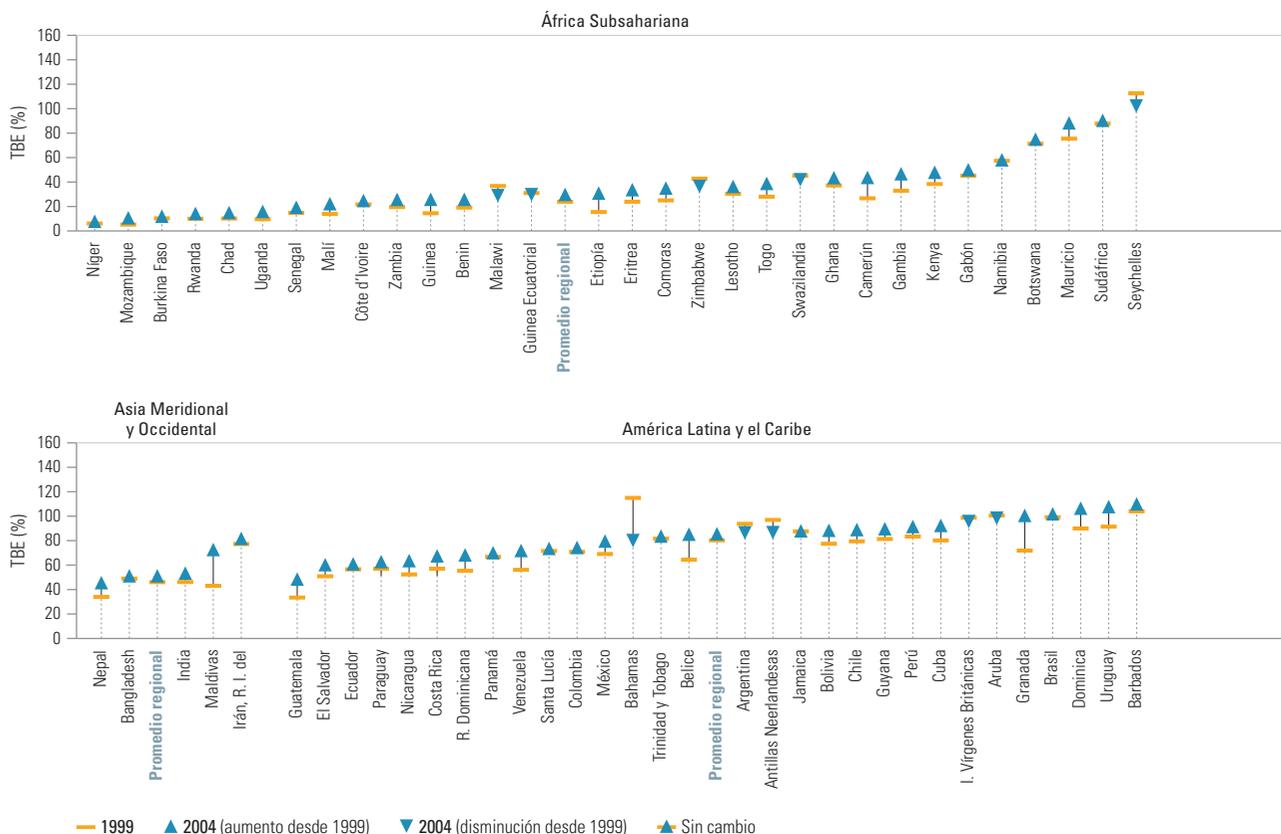


Fuente: Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

A pesar de las tasas de transición relativamente altas que se dan en muchas regiones, el nivel de escolarización en la enseñanza secundaria es a menudo mucho más bajo que en la primaria. A nivel mundial, en 2004 el promedio de la TBE en secundaria era del 65%, mientras que en primaria ascendía a un 106% (véanse los Cuadros 5 y 8 del Anexo Estadístico). Los perfiles regionales de las tasas de escolarización en primaria y secundaria son parecidos, aunque las disparidades son mayores en secundaria. La región de América del Norte y Europa Occidental ha logrado prácticamente la universalización de la enseñanza secundaria, con TBE superiores al 100%, por término medio, y TNE que sobrepasan el 90% (Gráfico 2.16).

En Europa Central y Oriental, Asia Central y América Latina y el Caribe se registran TBE altas en secundaria, ya que se acercan al 90%. En las demás regiones los índices de escolarización en secundaria son mucho más bajos y en el África Subsahariana las TBE correspondientes a este nivel de enseñanza se sitúan por debajo del 30%. En esta región y en otras, las tasas globales de escolarización ocultan variaciones importantes

Gráfico 2.17: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria (1999-2004)



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Fuentes: Cuadro 8 del Anexo Estadístico; y base de datos del IEU.

entre los países. En los países africanos de habla inglesa –en particular, en los del África Meridional– la enseñanza secundaria está más desarrollada que en las naciones del África Central y Occidental (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico).

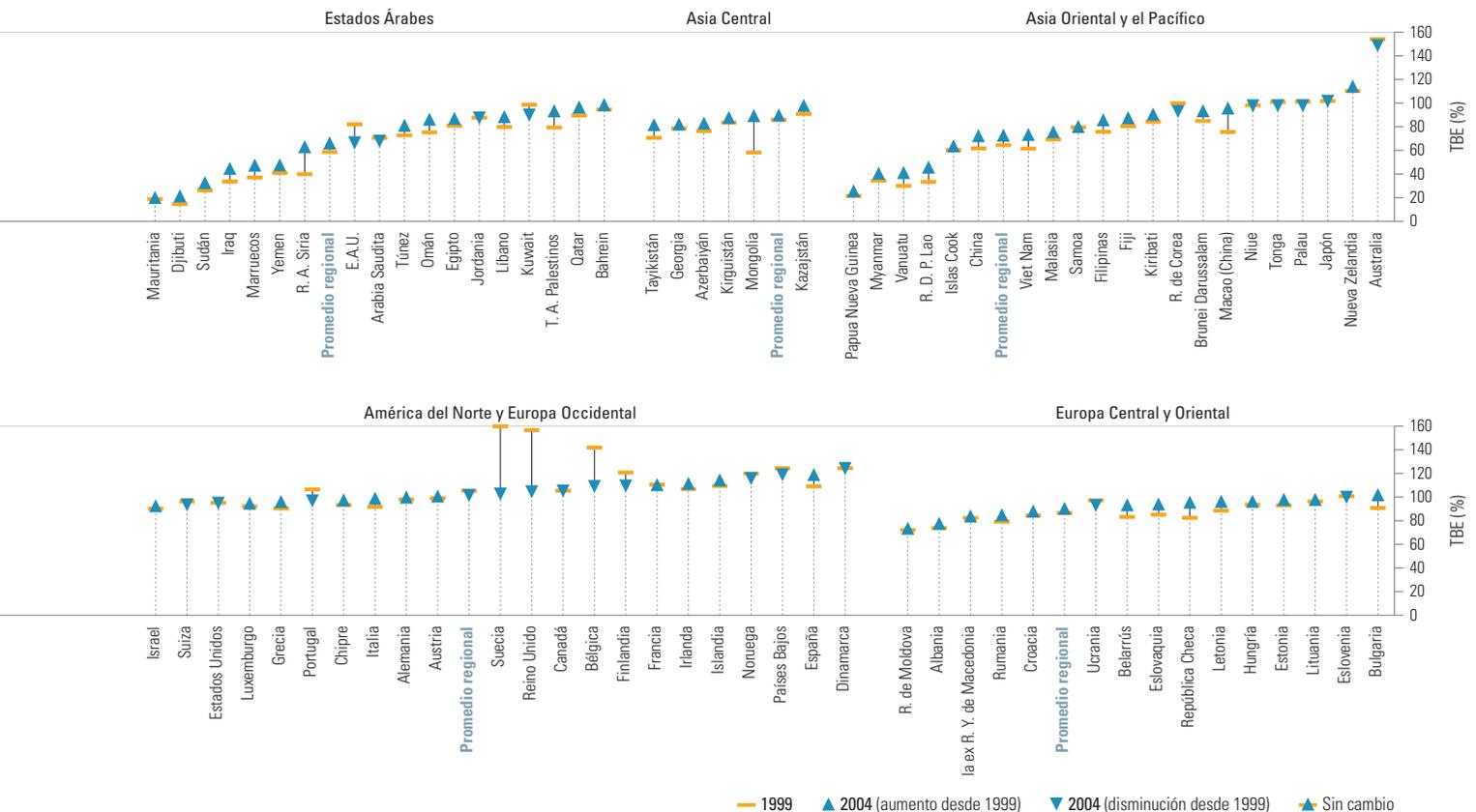
Entre 1999 y 2004, las TBE de secundaria aumentaron en 117 de los 150 países sobre los que se dispone de datos (Gráfico 2.17). Las progresiones fueron con frecuencia considerables, superando los 10 puntos porcentuales en un tercio de esos países aproximadamente. En términos relativos, los mayores incrementos se registraron en el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Oriental y el Pacífico, con una progresión del 25% en la primera de estas tres regiones y del 13% aproximadamente en las otras dos. Las TBE de secundaria se multiplicaron por dos en algunos países, por ejemplo en Etiopía y Mozambique, si bien es cierto que el nivel inicial de estas dos naciones era muy bajo. Pese a esta tendencia global, hubo algunos países en los que se registraron bajas sustanciales, por ejemplo en los Emiratos Árabes Unidos, Malawi y Zimbabue, donde las TBE disminuyeron en un 15% o más.

Dos fases distintas

La enseñanza secundaria es diversa. Además de estar centrada en materias específicas, a diferencia de la enseñanza primaria, está dividida en dos niveles. El primer ciclo de secundaria (nivel 2 de la CINE), que se suele considerar la segunda fase de la educación básica, está concebido por regla general como una prolongación de los programas básicos de primaria y su último año suele coincidir con el final de la escolaridad obligatoria. El segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) sirve de puente entre la escuela y la universidad, o prepara a los alumnos al ingreso en el mercado de trabajo (UNESCO, 1997).

En las comparaciones internacionales, la enseñanza secundaria se suele considerar a menudo como un todo. No obstante, es útil poner de relieve lo que ocurre en cada una de sus dos fases desde el punto de vista de la escolarización y las disparidades entre los sexos. En un contexto en el que se está convirtiendo en un objetivo para muchos países el logro de una educación básica –de nueve años de duración a menudo– al alcance de todos, es cada vez más importante diferenciar

En América Latina y el Caribe se registran TBE altas en secundaria, ya que se acercan al 90%.



El nivel de escolarización en el primer ciclo de secundaria es mucho más elevado que en el segundo ciclo.

los dos ciclos de la enseñanza secundaria y examinar en particular el primero con más detalle.

La TBE global de la enseñanza secundaria, mencionada precedentemente, oculta a veces la existencia de disparidades sustanciales entre el primer ciclo y el segundo. El nivel de escolarización es mucho más elevado en el primero que en el segundo como lo muestran sus respectivas TBE, que en 2004 se cifraron a nivel mundial, por término medio, en un 78% y un 51% respectivamente (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico). Tal como se muestra en el Gráfico 2.16, esa diferencia en la escolarización se da en todas las regiones del mundo, excepto en América del Norte y Europa Occidental y Europa Central y Oriental. En estas dos regiones, los niveles de escolarización son muy similares en toda la enseñanza secundaria. Las diferencias de las tasas de escolarización entre los dos niveles son particularmente importantes en Asia Oriental y el Pacífico (42 puntos porcentuales) y América Latina y el Caribe (31 puntos porcentuales). A título comparativo, cabe señalar que el promedio mundial es de 27 puntos porcentuales.

Entre los 203 países o territorios que abarcan los cuadros estadísticos, hay 192 que han declarado poseer leyes de escolaridad obligatoria. En las tres cuartas parte de los países que cuentan con esas leyes, la escolaridad obligatoria comprende el primer ciclo de secundaria (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico), lo cual quiere decir que se da por sentado que la escolarización en ese nivel debe ser universal. En la totalidad de los países desarrollados y en transición y en el 80% de las naciones de América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico, el primer ciclo de secundaria es de hecho obligatorio y la escolarización en él es elevada, ya que en 2004 las TBE registradas superaban el 90%. En cambio, en la región de los Estados Árabes las tasas medias de escolarización efectiva son inferiores al 80%, aun cuando tres de cada cuatro países de la región han decretado la obligatoriedad de cursar el primer ciclo de secundaria. En Djibuti, Marruecos, Mauritania y el Yemen, las TBE oscilan entre un 20% y un 60%, pese a que el primer ciclo de secundaria es oficialmente obligatorio. Este desfase entre la realidad y la obligación teórica de la ley conduce a preguntarse dos cosas: si se aplican suficientemente las leyes; y si los centros docentes del primer ciclo de secundaria cuentan con bastantes plazas para que las leyes puedan aplicarse efectivamente.

Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana son las dos regiones donde los índices de escolarización en el primer ciclo de secundaria alcanzan los porcentajes más bajos. En efecto, en 2004 sus TBE se cifraban en un 64% y un 35% respectivamente (Gráfico 2.15).

Son también las dos regiones donde menos numerosos son los Estados que han declarado obligatorio el primer ciclo de secundaria: menos del 40% de los países en cada una de ellas.

Globalmente, a pesar de que va en aumento el número de países que se están fijando como objetivo la universalización de la educación básica (enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria), su realización sigue siendo todavía una perspectiva lejana. Esto es particularmente cierto en el caso del África Subsahariana, donde el promedio de la TBE en la educación básica, si bien aumentó en 10 puntos porcentuales entre 1999 y 2004, se cifraba en este último año en un 73%, mientras que en las demás regiones alcanzaba el 90% o más.¹⁸

Enseñanza técnica y profesional

El nivel de la educación secundaria suele comprender, además de los programas de tipo académico, la enseñanza técnica y profesional (ETP). De los más de 500 millones de alumnos escolarizados en la enseñanza secundaria en todo el mundo en 2004, había un 10% que estaban matriculados en la ETP (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico). Globalmente, la escolarización en los programas de ETP es mayor en los países desarrollados, sobre todo en Europa Central y Oriental, una región donde los alumnos de este tipo de enseñanza representan casi el 20% del total de los matriculados en enseñanza secundaria, mientras que en los países en desarrollo ese porcentaje sólo alcanza el 8%. No obstante, la situación en estos últimos países es muy diversa. La ETP está bien implantada en una serie de países de América Latina y el Caribe, por ejemplo en las Antillas Neerlandesas, Honduras, Panamá y Suriname donde absorbe el 40% del total de los alumnos escolarizados en secundaria. Está mucho menos extendida en Asia Central, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana,¹⁹ tres regiones en las que representa, por término medio, entre el 1% y el 6% del total de los alumnos de secundaria.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria

Cuanto más elevado es el nivel de enseñanza, mayores son las disparidades entre los sexos. Las disparidades en materia de escolarización en la enseñanza secundaria son casi invariablemente más importantes que en la enseñanza primaria. Aunque los dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, sólo un tercio la ha conseguido en la enseñanza secundaria (véase el Cuadro 8 del

18. Estas cifras provienen de la base de datos del IEU.

19. Entre los países del África Subsahariana sobre los que dispone de datos correspondientes a 2004, sólo Camerún y Rwanda cuentan con un número de escolarizados en la ETP que representa una parte significativa –un tercio aproximadamente– del número total de los alumnos de secundaria.

Anexo Estadístico). La mayoría de estos últimos países 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. También han conseguido la paridad en secundaria algunos países de otras regiones, por ejemplo Jordania, Mauricio, Qatar, Swazilandia y Túnez.

Los perfiles de las disparidades entre los sexos son más complejos en la enseñanza secundaria que en la primaria. En esta última, se dan casi siempre en detrimento de las niñas. En cambio, en la enseñanza secundaria, el número de países donde se dan en detrimento de las niñas es prácticamente igual al de los que registran disparidades en detrimento de los varones. Los países con tasas globales bajas de escolarización en secundaria suelen ser los que registran disparidades en detrimento de las niñas, mientras que las disparidades en detrimento de los varones se observan en los países desarrollados y en varios países de América Latina y el Caribe. Globalmente, las disparidades en favor de los varones tienden a ser más acusadas que las que se dan en favor de las niñas. En cinco países –Afganistán, Chad, Guinea, Togo y el Yemen– por cada 100 varones escolarizados en secundaria hay menos de 50 niñas que cursan ese nivel de enseñanza. En cambio, en otros cinco países –Honduras, Kiribati, Lesotho, República Dominicana y Suriname– por cada 100 varones escolarizados el número correspondiente de niñas se cifra en 120.

El promedio del IPS en la enseñanza secundaria en su conjunto suele ocultar la existencia de diferencias sustanciales entre el primer ciclo y el segundo. En el Gráfico 2.18 se muestra que allí donde se dan disparidades entre los sexos, las diferencias son más acusadas en el segundo ciclo. En los países donde las disparidades se dan en detrimento de las niñas –la mayoría de los cuales se hallan en los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana– la proporción de niñas en el número de alumnos escolarizados es menor en el segundo ciclo. Asimismo, las disparidades en favor de las niñas que se dan en los países desarrollados y muchos países de América Latina y el Caribe suelen ser también más pronunciadas en el segundo ciclo.

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria –y más concretamente, las que se dan en detrimento de las niñas– suelen tener su origen en las disparidades existentes en la enseñanza primaria. En los países donde las niñas sólo tienen un acceso limitado a la escuela primaria –que son principalmente los de Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana–

esta desventaja persiste en toda la enseñanza secundaria, aun cuando el aprovechamiento escolar de las niñas sea igual o mejor que el de los varones, tal como se ha señalado precedentemente. De hecho, la disparidad tiende a aumentar entre los niveles inferiores de enseñanza y el segundo ciclo de secundaria. Tal como se señaló en las anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, algunos factores como la pubertad, los embarazos, los matrimonios prematuros y otros factores de índole familiar y social influyen considerablemente en los perfiles, por sexo, de la escolarización y la retención de los alumnos en la enseñanza secundaria.

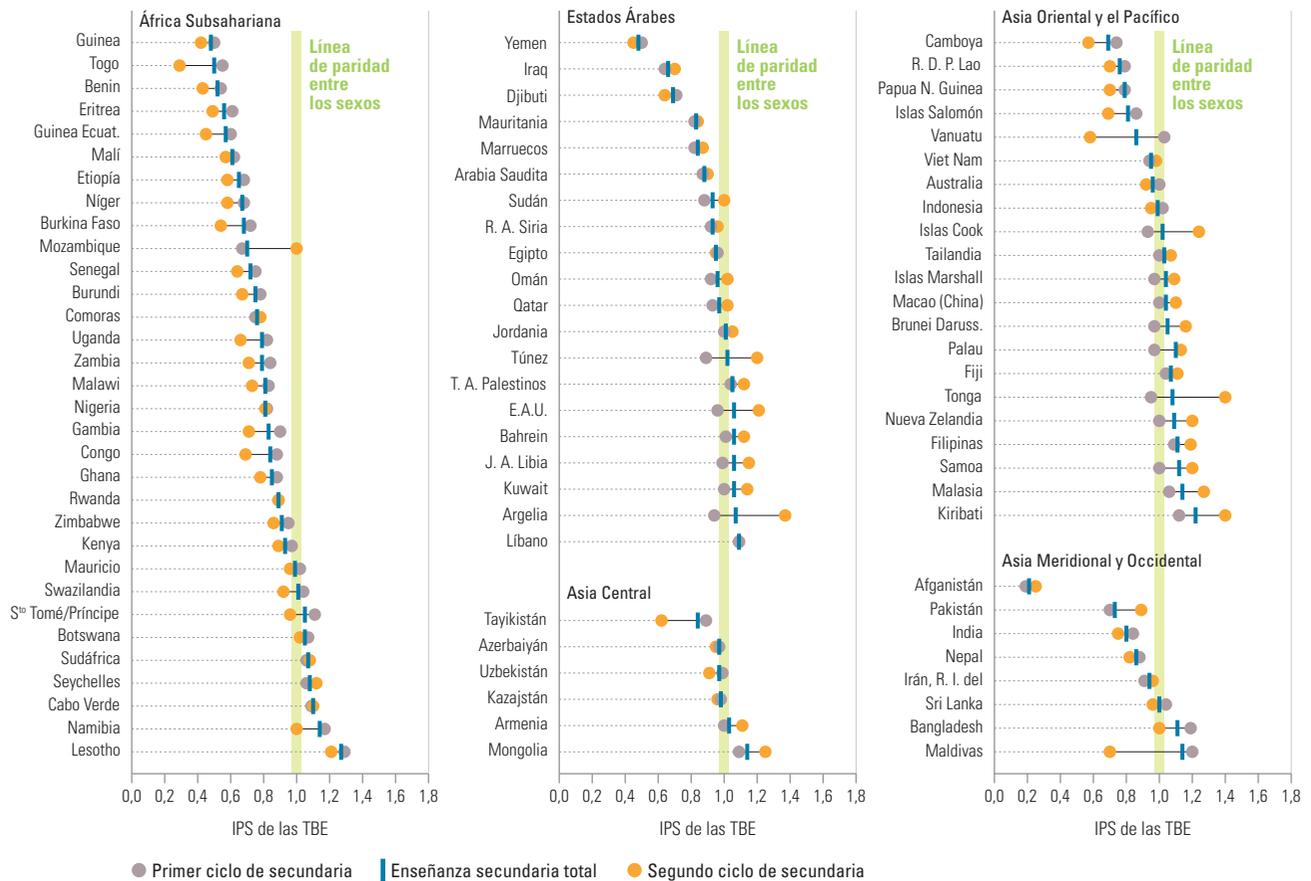
Las disparidades en favor de las niñas guardan relación con su tendencia a obtener mejores resultados que los varones, con el hecho de que sus tasas de repetición son más bajas y sus índices de graduación son mayores, y con la circunstancia de que dejan el sistema escolar más tarde (UNESCO, 2005). Este fenómeno es cada vez más corriente en el mundo y exige que se le preste atención en las políticas de educación, si se quiere lograr cabalmente el objetivo de la paridad entre los sexos.

Enseñanza postsecundaria no superior

En muchos países –en particular, en los desarrollados– algunos graduados de secundaria se matriculan en programas que los preparan para ejercer profesiones específicas. Esos programas –que no forman parte de la enseñanza superior– están clasificados en el nivel 4 de la CINE y suelen tener una duración de menos de dos años. En los países donde esos programas existen, el porcentaje de jóvenes escolarizados en ellos pocas veces sobrepasa el 10% del total de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria, aunque en algunos países en desarrollo –por ejemplo, Dominica, las Islas Turcos y Caicos, las Islas Vírgenes Británicas, Jamaica y las Seychelles– el número de matriculados en los programas del nivel 4 de la CINE representa entre un 20% y un 66% del total de los alumnos de secundaria. El único país desarrollado donde se observa un porcentaje análogo (20%) es Irlanda, por lo menos entre los países sobre los que se dispone de datos a este respecto. Las mujeres están bien representadas en esos programas. En efecto, su porcentaje en los programas del nivel 4 de la CINE superaba el 50% en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, y en un tercio de esos países era superior al 60% (véase el Cuadro 8 del Anexo Estadístico).

En la enseñanza secundaria, el número de países donde se dan disparidades en detrimento de las niñas es prácticamente igual al de los que registran disparidades en detrimento de los varones.

Gráfico 2.18: Disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza secundaria, por nivel (2004)



Nota: No figuran los países cuyo IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03 a todos los niveles. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

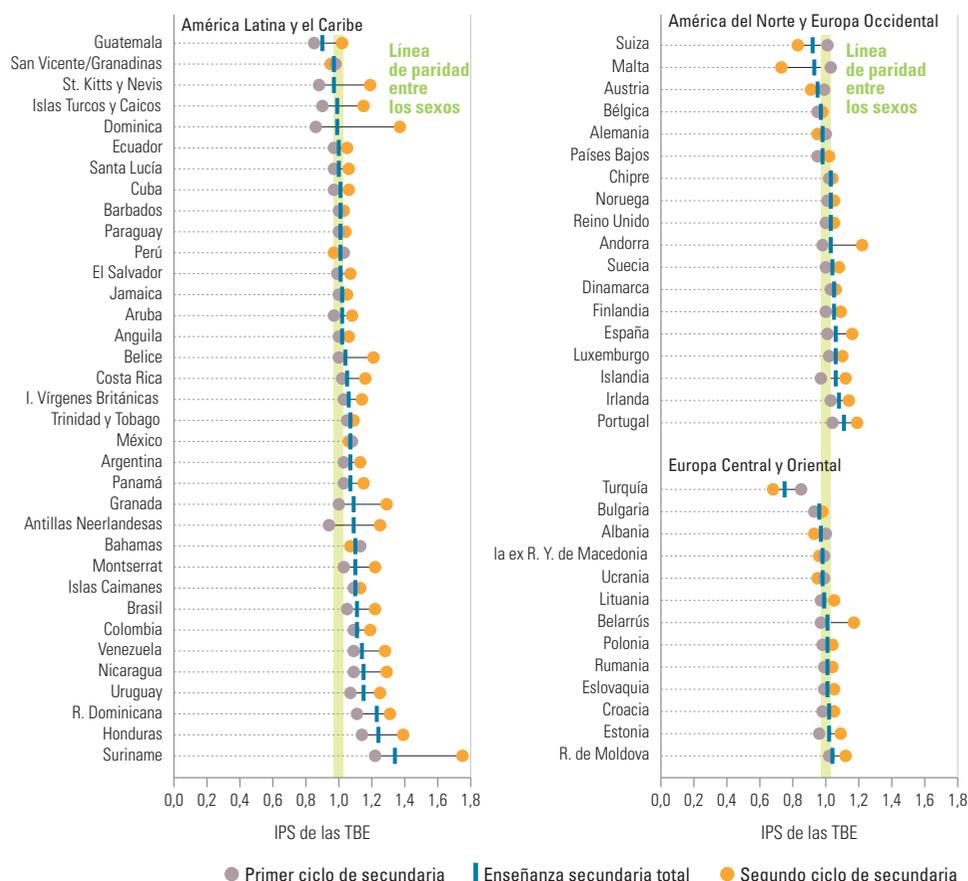
Sólo una reducida proporción del grupo de población en edad de cursar la enseñanza superior tiene acceso a ésta.

Enseñanza superior: aumento del número de estudiantes, pero el acceso sigue siendo limitado

La enseñanza superior guarda una relación con los objetivos de la EPT en dos aspectos por lo menos: en tanto que componente del objetivo referente a la igualdad entre los sexos; y en tanto que proveedora importante de docentes y administradores del sistema educativo. En 2004, había en el mundo unos 132 millones de estudiantes matriculados en centros de enseñanza superior, esto es, unos 40 millones más que en 1999. El 75% de ese aumento se produjo en los países en desarrollo, donde el número total de estudiantes en la enseñanza superior pasó de 46 millones en 1999 a 76 millones en 2004 (véase el Cuadro 9 del Anexo Estadístico). El 60% de ese incremento (17 millones) se debe imputar a la región del Asia Oriental, en particular a China.

En el Gráfico 2.19 se señala que el número de matriculados en la enseñanza superior está progresando en todos los países sobre los que se dispone de datos. Las TBE aumentaron en más de dos puntos porcentuales entre 1999 y 2004 en los dos tercios de los 119 países con datos. Se observaron progresiones de más de 10 puntos porcentuales en más de 30 países, desarrollados y en transición en su mayoría. No obstante, se registraron también progresiones importantes en varios países en desarrollo, por ejemplo en China, Macao (China) y Mauricio, donde el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de dos en el periodo examinado.

Pese al desarrollo continuo que viene experimentando la enseñanza superior a nivel mundial desde 1999, sólo una reducida proporción del grupo de población en edad de cursar este nivel de enseñanza tiene acceso al mismo (IEU, 2006a). En el plano mundial, la TBE en la enseñanza superior se cifraba en un 24% aproximadamente, pero el



En 2004, había en el mundo unos 132 millones de estudiantes matriculados en centros de enseñanza superior, esto es, unos 40 millones más que en 1999. El 75% de ese aumento se produjo en los países en desarrollo.

número de estudiantes matriculados variaba considerablemente de una región a otra. En América del Norte y Europa Occidental, la TBE se situaba en torno a un 70%, por término medio; en Europa Central y Oriental y en el Pacífico, en un 50% aproximadamente; en los Estados Árabes, Asia Central, Asia Oriental y el Pacífico, y América Latina y el Caribe, entre un 20% y un 28%. En Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, esta tasa es mucho más baja: 10% y 5%, respectivamente.

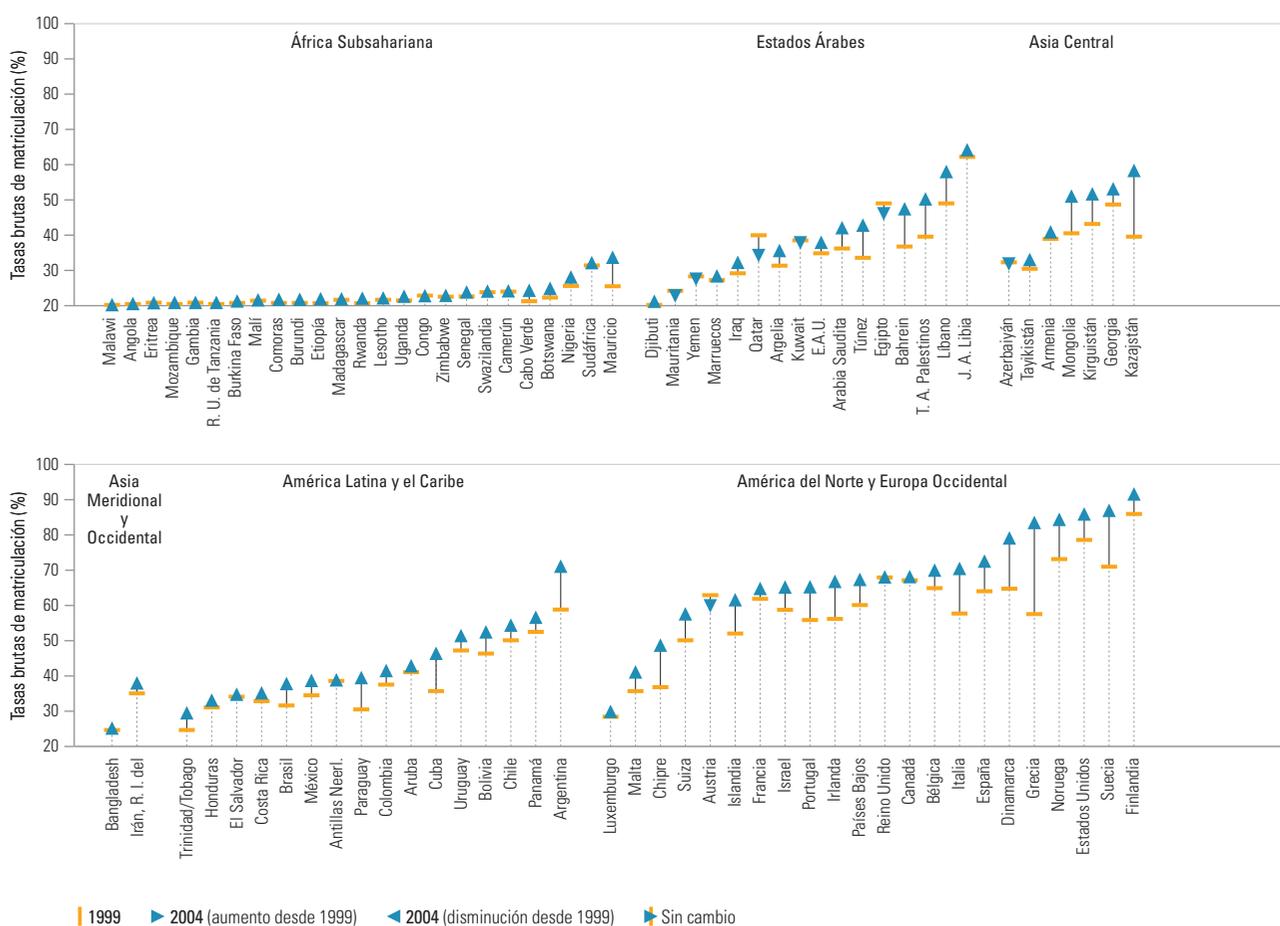
Disparidades entre los sexos en la enseñanza superior: perfiles regionales diferentes

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza superior predominan más que en los niveles de enseñanza inferiores. De los 148 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, sólo Andorra, Chipre, Georgia, México y Perú habían alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza superior (véase el Cuadro 9 del Anexo

Estadístico). En los países desarrollados y en transición, el número de mujeres matriculadas en la enseñanza superior es más alto que el de los hombres (IPS de 1,27, por término medio) y la situación de éstos ha tendido a empeorar desde 1999. En cambio, y pese a haberse registrado alguna mejora en el periodo examinado, el número de mujeres matriculadas en la enseñanza superior en los países en desarrollo seguía siendo inferior al de los hombres en 2004: el IPS global de ese año se cifró en 0,87 y el de 1999 en 0,78. Sin embargo, en las regiones en desarrollo se observan situaciones muy contrastadas. En general, la situación en los países de América Latina y el Caribe²⁰ y los del Pacífico se asemeja a la de los países desarrollados: los IPS son, por regla general, manifiestamente superiores a 1. En cambio, se observan disparidades, en favor de los hombres principalmente, en la mayoría de los países de Asia Oriental (promedio del IPS: 0,88), Asia Meridional y Occidental (0,70) y el África

20. De los países de la región sobre los que se dispone de datos, Guatemala es el único en el que se observa una gran disparidad en detrimento de las mujeres (IPS: 0,72).

Gráfico 2.19: Evolución de las tasas de matriculación en la enseñanza superior (1999-2004)



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 9 del Anexo Estadístico.

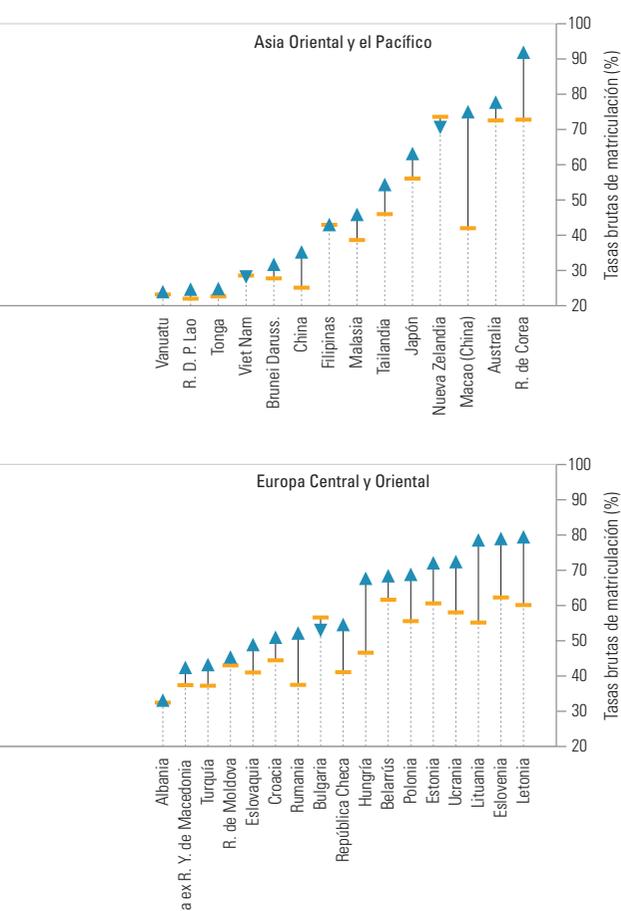
Las disparidades entre los sexos en la enseñanza superior son más frecuentes que en los niveles de enseñanza inferiores.

Subsahariana (0,62). La presencia ya de por sí marginal de las mujeres en la enseñanza superior de los países en desarrollo se está reduciendo en algunos países como Burundi, el Congo, Gambia y Macao (China). Sin embargo, otros países –Etiopía, Malawi, Marruecos, la República Democrática Popular Lao, la República Unida de Tanzania y Uganda– están facilitando mucho más que antes el acceso de las mujeres a la enseñanza superior.

Más allá de la paridad entre los sexos: ¿qué pasa con la igualdad entre ellos?

En una gran parte del mundo, el desafío más importante que se plantea es ampliar el acceso de las muchachas a la educación para que sean tan numerosas en los centros docentes como los varones. Este es el objetivo de la paridad entre los sexos. No obstante, tal como se señaló en la edición 2003-2004 del Informe, la paridad en la educación no significa necesariamente la igualdad.

No se puede decir que hay igualdad entre los sexos, por ejemplo, cuando las mujeres tienden a concentrarse en determinados ámbitos de la enseñanza superior como la educación, las ciencias sociales, las humanidades y la salud. Los datos empíricos muestran dos cosas: que allí donde los resultados académicos de los hombres son insuficientes, esto no se traduce por una pérdida de su influencia en el plano económico y político; y que las mujeres necesitan probablemente adquirir calificaciones más altas que las que han venido obteniendo hasta ahora para competir con éxito en la consecución de empleos, remuneraciones y cargos directivos (UNESCO, 2003a). Tampoco se puede decir que hay igualdad entre los sexos cuando en los centros docentes se producen agresiones y acosos sexuales, cuando los materiales didácticos son tendenciosos y cuando los docentes no están sensibilizados a la cuestión de la igualdad entre los sexos. Las políticas públicas



encaminadas a promover la igualdad entre los sexos en la educación deben, por lo tanto, ir más allá de las iniciativas centradas exclusivamente en la consecución de la paridad entre los sexos en las tasas de escolarización (UNESCO, 2005).

La calidad de la educación debe acompañar su desarrollo cuantitativo

Habida cuenta de que el objetivo de la EPT relativo a la calidad de la educación –examinado con detalle en la edición de 2005 del Informe– implica una serie de insumos, procesos y resultados relativos a la escuela, en las anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se utilizaron diversos indicadores sobre el gasto en educación, los docentes (calificaciones, distribución geográfica y disponibilidad) y la proporción

alumnos/docente (PAD) para efectuar el seguimiento de los perfiles internacionales y las tendencias longitudinales. Esos indicadores son factores clave que no sólo hacen posible que los alumnos aprendan bien en la escuela, sino que también hacen que lo que aprendan sea pertinente y pueda serles de utilidad el día de mañana.

En un nuevo informe del Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial (2006), se destaca que los países han otorgado una gran prioridad al incremento del número de alumnos escolarizados en la enseñanza primaria, pero han dedicado mucha menos atención a la cuestión fundamental de saber si los niños aprenden adecuadamente. El informe recomienda a los países y a quienes cooperan para el desarrollo que otorguen a los resultados del aprendizaje tanta importancia como al acceso a la escuela, por estimar que las actuales inversiones en la enseñanza primaria tendrían así un impacto mucho mayor en la reducción de la pobreza y en el desarrollo nacional.

En la presente sección se examinan los resultados del aprendizaje por medio de una serie de evaluaciones nacionales y nuevas conclusiones extraídas de las evaluaciones comparativas, y también se describen los aspectos relativos a la distribución geográfica, la formación y las calificaciones de los docentes.

Los resultados del aprendizaje

La ampliación del acceso a la enseñanza primaria no supone forzosamente que sea necesario renunciar a la mejora de la calidad de la educación y de los resultados del aprendizaje.²¹ Las políticas de educación pueden mejorar eficazmente el acceso y la calidad a la vez, por ejemplo encauzando el gasto público hacia la educación básica, reforzando la eficiencia de la asignación de recursos entre las escuelas y mejorando la formación inicial y permanente de los docentes.

El incremento de las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje

Desde el decenio de 1990, han sido cada vez más numerosos los gobiernos que han emprendido la tarea de evaluar el aprendizaje de los alumnos y medir la progresión de los resultados del aprendizaje a lo largo del tiempo. Esta labor de seguimiento reviste formas muy diversas: la participación en evaluaciones comparativas del aprovechamiento escolar o la adquisición de competencias básicas; el seguimiento a nivel nacional de las adquisiciones relativas al plan de estudios y disciplinas específicas; las evaluaciones basadas en normas, según el grado cursado o la edad; las evaluaciones escolares de los progresos de los

No se puede decir que hay igualdad entre los sexos cuando en los centros docentes se producen agresiones y acosos sexuales.

21. En teoría, los resultados del aprendizaje comprenden: conocimientos relativos a las disciplinas, competencias y capacidades generales, actitudes, valores y conductas. Sin embargo, en la práctica, el aprendizaje de los alumnos se evalúa esencialmente en función de sus progresos cognitivos.

La mayoría de los países evalúan solamente el aprendizaje de los alumnos de primaria.

alumnos, sobre la base de pruebas, trabajos prácticos y realización de “dossiers”; y los exámenes oficiales en los principales puntos de transición del sistema educativo. Las evaluaciones del aprendizaje, sea cual sea su forma, pueden servir no sólo para calibrar los puntos fuertes y débiles de un sistema educativo, sino también para tratar las cuestiones relativas a la equidad y comparar el aprovechamiento escolar de los alumnos entre escuelas, regiones y sistemas.

En las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se examinaron los resultados de evaluaciones comparativas internacionales y oficiales, en particular las efectuadas por la Asociación Internacional de Evaluación del rendimiento Escolar (IEA) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), patrocinado por la OCDE. También se examinaron estudios regionales realizados en América Latina por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en el África Subsahariana por el Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) y el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC), y en las islas del Pacífico por el Pacific Island Literacy Level (PILL). Las evaluaciones regionales ofrecen la ventaja de proporcionar tests sobre los conocimientos y competencias de los alumnos cuya validez cultural es mayor que la de las evaluaciones internacionales. Además, las evaluaciones regionales se adaptan mejor a las nuevas necesidades de las políticas de educación (Scheerens, 2006).

Como no se dispone de nuevas evaluaciones comparativas, en el presente Informe se examinan las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje, que constituyen una novedad particularmente importante desde la celebración del Foro de Dakar (Encinas-Martin, 2006). En algunos países, esas evaluaciones se han creado paralelamente a las evaluaciones comparativas regionales o internacionales, mientras que en otros han reemplazado a estas últimas (véase *supra*).

Se da por sentado que las evaluaciones nacionales²² proporcionan a las partes interesadas del país interesado una información sistemática acerca de los resultados del aprendizaje de los alumnos y de la medida en que éstos se ajustan a las normas definidas a nivel nacional. Esas evaluaciones muestran los niveles de aprovechamiento escolar de los alumnos, pero no en el plano individual, sino a nivel del sistema educativo en su conjunto o de una parte claramente definida de este sistema (por ejemplo, los alumnos de cuarto grado, o los alumnos de nueve años de edad) (UNESCO-IIPE, 2001). La validez científica de las

evaluaciones nacionales es muy variable y, por lo tanto, es difícil comparar los resultados del aprendizaje entre los países. No obstante, esas evaluaciones constituyen un instrumento que puede ser útil para supervisar la calidad de la educación, tratar cuestiones relacionadas con las políticas nacionales de educación y atraer la atención de los gobiernos sobre aquellos ámbitos que debe ser objeto de programas específicos.

En el Anexo del presente Informe se presenta un cuadro panorámico actualizado de las actividades nacionales de evaluación llevadas a cabo por países pertenecientes a las regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes, Asia y el Pacífico y América Latina y el Caribe. Aunque incompleto, ese cuadro pone de manifiesto la diversidad de la labor realizada por los países en desarrollo, así como de las definiciones y experiencias en este ámbito. El cuadro muestra varias características:

- En muchos países, las evaluaciones nacionales del aprendizaje se han establecido recientemente (esencialmente desde 1995, y sobre todo después del año 2000).
- La mayoría de los países evalúan solamente el aprendizaje de los alumnos de primaria, aunque en algunas naciones de Asia y América Latina se supervisan los progresos de alumnos tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.
- Las evaluaciones se basan en los planes de estudios y las disciplinas escolares que abarcan habitualmente las lenguas oficiales y extranjeras, las matemáticas y, algunas veces, las ciencias naturales y las ciencias sociales, pero no evalúan las competencias transversales como lo hace el PISA, por ejemplo.
- Las evaluaciones las lleva a cabo, por regla general, una unidad del Ministerio de Educación o un instituto de investigación nacional.

En el Anexo sólo se presentan los parámetros básicos de las evaluaciones nacionales del aprendizaje y la información es limitada en lo que respecta a las partes interesadas participantes, la transparencia de los datos acopiados y la cuestión de saber si las evaluaciones influyen en las reformas y las iniciativas adoptadas en materia de política de educación. Parece posible, no obstante, medir *grosso modo* el grado de compromiso contraído por un país con la tarea de evaluar el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta a la vez su participación en evaluaciones regionales o internacionales, por un lado, y las evaluaciones nacionales que él mismo realiza, por otro lado. En el Cuadro 2.14 se presenta una muestra de algunos países con una sólida experiencia en materia de evaluaciones del aprendizaje de los alumnos (categoría A) y algunos que son menos veteranos en este ámbito (categoría D).²³

22. Las evaluaciones nacionales del aprendizaje reciben diversas denominaciones: evaluaciones sistémicas, evaluaciones del aprendizaje y evaluaciones de los resultados del aprendizaje.

23. El Cuadro 2.14 es incompleto porque en algunos casos no se pudo disponer de información sobre las evaluaciones nacionales y, en otros casos, la información disponible no era completa o era ambigua, o adolecía de esos dos defectos a la vez. Algunos países han llevado a cabo evaluaciones nacionales, pero no se ha publicado, ni comunicado por otros medios, ninguna información sobre esos estudios. Encinas-Martin (2006) proporciona referencias y enlaces relativos a todos los documentos de proyecto pertinentes, ya sean finales o preliminares, y está examinando cuáles han de ser las siguientes etapas de este proyecto de investigación.

En resumen, las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje han proliferado en los países en desarrollo en los últimos años. Pese a su enorme heterogeneidad en lo que respecta a la población destinataria, la frecuencia, la pertinencia para las políticas de educación, el rigor científico y otros factores, su mera existencia indica claramente que se ha producido una evolución importante en las actividades nacionales de seguimiento de la calidad de la educación.

Nuevas conclusiones de las evaluaciones comparativas: ¿Qué factores cuentan más?

Aunque no se dispone de nuevas evaluaciones comparativas, se han publicado nuevos análisis de evaluaciones anteriores que completan nuestra comprensión de los factores que contribuyen a un aprendizaje logrado.

Contexto socioeconómico. Los estudios recientes del aprovechamiento escolar de los alumnos confirman una conclusión esencial de los trabajos de investigación anteriores: los alumnos procedentes de medios socioeconómicos más favorecidos (esto es, aquellos cuyo padre o madre, o los dos, han recibido educación postsecundaria o gozan de una posición profesional elevada, o aquellos que han crecido en un hogar con muchos bienes materiales, en particular libros) suelen obtener mejores resultados escolares que los alumnos procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos. La relación positiva entre las mediciones de la situación socioeconómica y el aprovechamiento escolar de los alumnos se da en todos los países, a todas las edades y en relación con todas las disciplinas y competencias.

Algunos estudios recientes han prestado más atención a la influencia de otras características familiares en el aprovechamiento escolar de los alumnos, examinando la condición de inmigrante, la lengua hablada en la familia, la estructura familiar y el empleo remunerado.

Inmigrante o nativo. Un estudio de la OCDE (2006) ha señalado que los resultados de los niños de inmigrantes y los niños de nativos en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias del PISA eran muy diferentes en un número considerable de sistemas escolares nacionales.²⁴ En Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, los Países Bajos y Suiza, las disparidades de aprendizaje entre los alumnos inmigrantes de 15 años de edad y los alumnos nativos de esa misma edad eran sustanciales, y las diferencias entre la primera y la segunda generación de emigrantes eran escasas. No obstante, en Australia, Canadá y Nueva Zelanda, la disparidad entre los inmigrantes y los nativos era escasa y no se consideraba significativa (después de haberse

Cuadro 2.14: Clasificación de los países en función de su experiencia en materia de evaluaciones del aprendizaje de los alumnos

	Ha participado en una evaluación regional o internacional	No ha participado en ninguna evaluación regional o internacional
Ha efectuado por lo menos una evaluación nacional	A: Argentina, Bolivia, Botswana, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Djibuti, El Salvador, Ecuador, Guatemala, India, Jordania, Líbano, Malawi, Marruecos, México, Nicaragua, Nigeria, Panamá, Paraguay, Perú, Qatar, R. de Corea, R. Dominicana, Singapur, Sudáfrica, Uruguay, Venezuela y Zambia.	C: Bangladesh, Gambia, Myanmar, Pakistán y Viet Nam.
No hay datos de que hayan efectuado una evaluación nacional	B: Bahrein, Belice, China, Federación de Rusia, Filipinas, Honduras, Irán (R. I. del), Kenya, Malasia, Mozambique, R. A. Siria, Seychelles, Tailandia, Trinidad y Tobago, Túnez y Turquía.	D: Angola, Bahamas, Barbados, Benin, Burundi, Dominica, Granada, Guyana, Haití, J. A. Libia, Jamaica Kazajstán, Liberia, R. D. del Congo, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sri Lanka, Sudán, Suriname y Tayikistán.

Nota: Si se dispusiera de datos más completos sobre las actividades nacionales de evaluación del aprendizaje, la clasificación de algunos países podría verse modificada.

Fuente: Encinas-Martin (2006).

efectuado el ajuste correspondiente para tener en cuenta la situación socioeconómica).²⁵ Está claro que las políticas públicas de esos tres países han influido en esa situación.

Lengua y estructura familiar. En 18 de los 20 países de altos ingresos estudiados, los alumnos que hablaban en su hogar la lengua del test obtuvieron en matemáticas puntuaciones mejores que los alumnos que hablaban en su hogar lenguas distintas de la del test (Hampden-Thompson y Johnston, 2006).²⁶ En 14 de los 20 países examinados, se registró también una diferencia importante entre los resultados de los alumnos de familias biparentales y los alumnos que vivían en otro tipo de estructuras familiares.

Empleo remunerado. Se ha comprobado que la realización de actividades remuneradas después de la jornada escolar disminuía el aprovechamiento escolar de los alumnos en matemáticas y ciencias, en particular en el caso de los varones. El impacto negativo del desempeño de un empleo remunerado después de la escuela se registró tanto en los países de altos ingresos como en los de ingresos medios (Post y Ling Pong, 2006).

Cuestiones de equidad: ¿En qué medida varía el aprovechamiento escolar de los alumnos?

Además de comparar los países en función del nivel medio del aprovechamiento escolar, también es importante examinar la distribución de los

24. El estudio se centró en 17 países y territorios con poblaciones de inmigrantes numerosas: a) Países pertenecientes a la OCDE: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia y Suiza; b) Tres países participantes en el PISA que no pertenecen a la OCDE: Federación de Rusia, Hong Kong (China) y Macao (China).

25. El estudio induce a pensar que las disparidades de resultados entre los adolescentes inmigrantes y los nativos son probablemente una característica de los sistemas educativos centrados sobre todo en la constitución de clases homogéneas.

26. Estas conclusiones se basan en el estudio PISA 2003 y se ha llegado a ellas después de haber efectuado ajustes para tener en cuenta la situación socioeconómica.

Es importante examinar la distribución de los resultados del aprendizaje dentro de cada país.

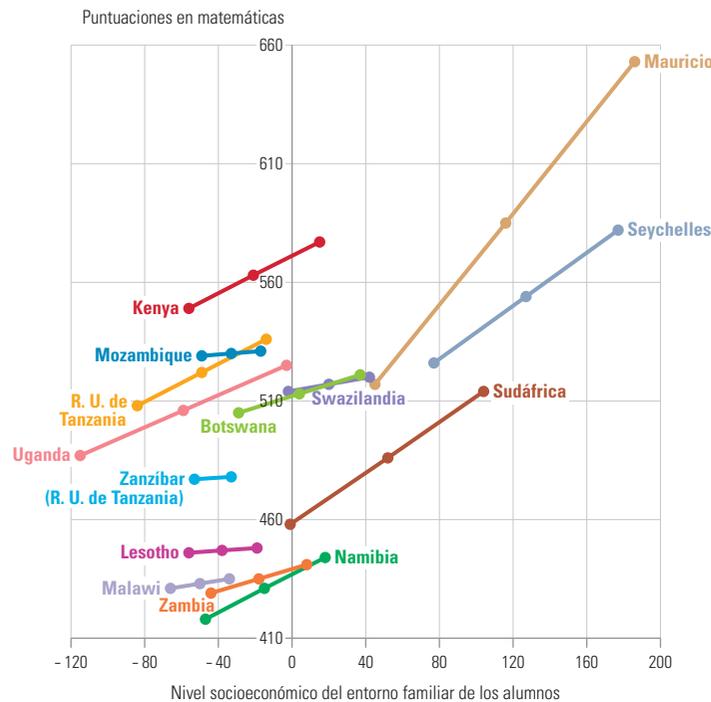
resultados del aprendizaje dentro de cada país. Si en un país determinado la dispersión del aprovechamiento escolar en torno a un nivel medio es muy amplia, eso constituye un indicio de que la equidad del sistema educativo es escasa (Schneerens y Visscher, 2004).

Un modo de abordar la dimensión “equidad” del aprovechamiento escolar de los alumnos consiste en examinar los gradientes socioeconómicos de los resultados del aprendizaje, llamados también “barras de aprendizaje” (OCDE, 2004b; y Willms y Somers, 2001). Algunos estudios comparativos recientes muestran que el nivel, la pendiente y la fuerza de los gradientes socioeconómicos del aprovechamiento escolar de los alumnos varían en función de los países y los centros docentes (Mullis y otros, 2003; OCDE, 2004b; y Willms, 2006). Por ejemplo, entre los países no pertenecientes a la OCDE que participan en el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) centrado

en los alumnos de cuarto grado de primaria, hubo algunos –por ejemplo, Belice, la República Islámica del Irán, Israel, Rumania y Singapur– en los se pudieron observar líneas de gradientes con una fuerte inclinación, lo cual es signo de una desigualdad elevada. Entre los países o territorios donde se observaron gradientes de inclinación relativamente poco pronunciada –esto es, desigualdad poco acusada– figuraban Colombia, la Federación de Rusia, Hong Kong (China), Kuwait y Letonia (Willms, 2006).

Utilizando los datos relativos a 14 países del África Subsahariana extraídos del segundo estudio del Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ II), Ross y otros han comparado los sistemas escolares nacionales en función del rendimiento (niveles medios de aprovechamiento) y de la equidad (gradientes socioeconómicos de los resultados del aprendizaje). Como puede verse en el Gráfico 2.20, Kenya, Mauricio y Seychelles obtuvieron los mejores resultados, consiguiendo los promedios de puntuación más altos en matemáticas. Sin embargo, el panorama es diferente si se tiene en cuenta la dimensión “equidad” de los resultados del aprendizaje, esto es, la inclinación y longitud de las líneas de gradientes socioeconómicos. Desde este punto de vista, los países que obtuvieron mejores resultados fueron Kenya, Mozambique y la República Unida de Tanzania, con gradientes relativamente planos y resultados en matemáticas superiores a la media. En cambio, Sudáfrica, Mauricio y Seychelles presentaron gradientes socioeconómicos con una fuerte inclinación, que indicaban la existencia de sistemas menos equitativos con disparidades considerables en los resultados de matemáticas entre los alumnos procedentes de medios socioeconómicos diferentes.²⁷

Gráfico 2.20: Puntuaciones en matemáticas de los alumnos de sexto grado en relación con su situación socioeconómica, SACMEQ II (2000-2002)



Nota: Las líneas de gradientes socioeconómicos sintetizan las relaciones de regresión entre el aprovechamiento escolar en matemáticas de los alumnos de sexto grado y el nivel socioeconómico de su entorno familiar. Las puntuaciones en matemáticas se han convertido en una media global para el SACMEQ de 500 y una desviación estándar de 100. El nivel socioeconómico del entorno familiar se ha evaluado mediante un índice compuesto que combina la información sobre el nivel de instrucción de los padres y características como la construcción de la casa, el alumbrado del hogar y los bienes materiales de la familia. Las puntuaciones del índice se convirtieron en una media global para el SACMEQ de 0 y una desviación estándar de 100. En otras palabras, las puntuaciones del índice se han “centrado” de forma que el valor 0 representa el nivel socioeconómico del entorno familiar de un “alumno medio del SACMEQ”.
Fuente: Ross y otros (2005).

Personal docente: el número y las calificaciones cuentan

Impartir una educación de calidad supone contratar docentes en cantidad suficiente, formarlos para que sean eficaces y enviarlos allí donde son necesarios. La presente subsección está dedicada sobre todo a los maestros de primaria, pero también pone de relieve las diferencias con los docentes de secundaria cuando es pertinente. En los Capítulos 6 y 8 se trata la cuestión del personal de la AEPI y, en particular, todo lo relacionado con los docentes de la enseñanza preescolar.

²⁷ Ross y otros (2005) y Lee y otros (2005) examinan las causas complejas de las variaciones importantes en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Cuadro 2.15: Distribución de los países en función de la proporción alumnos/docente (PAD) en la enseñanza primaria, por región (2004)

Región	Menos de 15	15-24	25-39	40-55	55 y más
África Subsahariana (37)	Seychelles. (1)	Mauricio. (1)	Botswana, Cabo Verde, Namibia, Swazilandia, Santo Tomé y Príncipe, Ghana, Sudáfrica, Comoras, Gabón, Nigeria, Gambia, Zimbabwe y Kenya. (13)	Côte d'Ivoire, Senegal, Lesotho, Níger, Togo, Guinea, Eritrea, Zambia, Burkina Faso, Uganda, Burundi, Benin, Malí, Madagascar, Camerún y R. U. de Tanzania. (16)	Rwanda, Mozambique, Chad, Malawi, Etiopía y Congo. (6)
Estados Árabes (18)	Qatar, Arabia Saudita Kuwait y Líbano. (4)	Emiratos Árabes Unidos, Bahrein, R. A. Siria, Omán, Jordania, Iraq, Túnez y Egipto. (8)	Argelia, T. A. Palestinos, Marruecos, Sudán y Djibuti. (5)	Mauritania. (1)	
Asia Central (7)	Azerbaiyán y Georgia. (2)	Kazajstán, Tayikistán, Armenia y Kirguistán. (4)	Mongolia. (1)		
Asia Oriental y el Pacífico (27)	Tokelau, Niue y Brunei Darussalam. (3)	Islas Cook, Nueva Zelandia, Islas Marshall, Malasia, Japón, Tuvalu, Vanuatu, Indonesia, Tonga, Tailandia, China, Nauru, Viet Nam, Macao (China) y Kiribati. (15)	Samoa, Fiji, R. de Corea, Myanmar, RDP Lao, Filipinas y Papua Nueva Guinea. (7)	Timor-Leste. (1)	Camboya. (1)
Asia Meridional y Occidental (9)		Maldivas, Irán (R. I. del) y Sri Lanka. (3)	Pakistán, Bhután y Nepal. (3)	India y Bangladesh. (2)	Afganistán. (1)
América Latina y el Caribe (37)	Bermudas, Cuba, Islas Turcos y Caicos, Islas Caimán, Islas Vírgenes Británicas y Anguila. (6)	Barbados, Argentina, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago, Granada, Aruba, Dominica, Suriname, Bahamas, Antillas Neerlandesas, Uruguay, Montserrat, Brasil, Perú, Costa Rica, Santa Lucía, Ecuador, Belice, Bolivia y Panamá. (21)	Guyana, Chile, Jamaica, Paraguay, Colombia, México, Guatemala, República Dominicana, Honduras y Nicaragua. (10)		
América del Norte y Europa Occidental (22)	Suecia, Noruega, Islandia, Italia, Grecia, Luxemburgo, Portugal, Bélgica, Israel, Andorra, Suiza, Austria, España, Alemania y Estados Unidos. (15)	Finlandia, Canadá, Chipre, Reino Unido, Irlanda, Francia y Malta. (7)			
Europa Central y Oriental (17)	Hungría, Polonia, Letonia, Estonia y Lituania. (5)	Eslovenia, Belarrús, Federación de Rusia, Bulgaria, Rumania, Eslovaquia, Croacia, República Checa, Ucrania, República de Moldova, la ex República Yugoslava de Macedonia y Albania. (12)			
Total (174)	36	71	39	20	8

Nota: Los países se han clasificado por orden creciente de su PAD. El número total de países de cada categoría se indica entre paréntesis. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 10A del Anexo Estadístico.

La proporción alumnos/docente está mejorando en la mayoría de los países, aunque sigue siendo elevada

La proporción alumnos/docente (PAD)²⁸ mide el número de docentes con respecto al de los alumnos y tiene, por lo tanto, repercusiones en

28. Las PAD examinadas en el presente Informe se basan en un cómputo de los alumnos y los docentes. Las PAD se calculan dividiendo el número total de alumnos escolarizados en un determinado nivel de enseñanza por el número de docentes de ese nivel. La PAD exige un cómputo exacto de los maestros que son responsables de una clase. En algunos países puede ocurrir que algunos docentes sólo trabajen a tiempo parcial; y además no siempre se dispone de estadísticas relativas a los docentes que trabajan a tiempo completo. También puede ocurrir que algunas formas de organización escolar –por ejemplo las clases alternas y las de enseñanza simultánea en varios grados– no se tomen en cuenta para el cálculo de la PAD, que es promedio nacional. Por último, los datos relativos a los docentes pueden comprender otras categorías del personal de la educación y es difícil obtener datos por separado sobre esas categorías, según modalidades que puedan ser objeto de comparación a nivel internacional (UNESCO, 2005).

la calidad de la enseñanza. Por regla general, una proporción de 40/1 hace que sea difícil para el docente mantener normas de calidad adecuadas. En 2004, en el 84% de los 174 países sobre los que se dispone de datos la PAD era inferior a 40/1 (Cuadro 2.15). La mayoría de los países donde la PAD es superior a 40/1 pertenecen a la región del África Subsahariana, pero hay algunos más en Asia Oriental y el Pacífico, así como en Asia Meridional y Occidental. De estas tres regiones, es África Subsahariana la que posee la PAD media más alta (44/1) y las variaciones dentro de ella son particularmente asombrosas: en el Congo, Etiopía y Malawi se observan, por ejemplo, PAD iguales o superiores a 70/1, mientras que en Seychelles esa proporción es de 14/1 solamente. En Afganistán,

Una PAD superior a 40/1 hace que sea difícil para el docente mantener normas de calidad adecuadas.

La docencia en la enseñanza primaria es una profesión sobre todo femenina.

el Chad, Mozambique y Rwanda también se registran PAD elevadas, que oscilan entre 62/1 y 69/1. Esas proporciones tan elevadas suponen un obstáculo para el aprendizaje.

Las PAD de la enseñanza primaria son más altas que las del primer ciclo de secundaria (excepto en Asia Oriental, donde se registran PAD análogas en esos dos niveles de educación) y las PAD del primer ciclo de secundaria suelen ser superiores a las del segundo ciclo de secundaria, sobre todo en Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico).

Entre 1999 y 2004, las PAD disminuyeron en la mayoría de las regiones y los países sobre los que se dispone de datos: 107 países de un total de 146. Las disminuciones más acusadas fueron las registradas en Asia Oriental, los Estados Árabes y América del Norte y Europa Occidental, tres regiones donde las PAD eran ya inferiores a 30/1. En el África Subsahariana se produjo una leve disminución, pero en el Pacífico y Asia Meridional y Occidental, las PAD aumentaron, alcanzado un promedio de 40/1 en esta última región. Las PAD aumentaron en un cuarto de los 146 países estudiados y los aumentos más importantes en porcentaje correspondieron a Afganistán (80%), Bahamas (40%), la República Unida de Tanzania (39%) y el Congo (35%). Los países con PAD altas en 2004 ya las tenían en 1999 (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico).

En los países examinados individualmente, se observan dos tendencias. En primer lugar, los aumentos sustanciales de las PAD en Afganistán,²⁹

29. Tal como se hizo observar en la edición de 2006 del presente Informe (UNESCO, 2005), en Afganistán el número de docentes no ha aumentado en las proporciones necesarias para hacer frente a la afluencia de nuevos alumnos, en particular la de niñas, que anteriormente estaban excluidas del sistema escolar.

la República Unida de Tanzania, el Congo y Kenya han ido acompañados por un incremento del número total de docentes que, sin embargo, no ha estado a la altura de la progresión de la escolarización. En segundo lugar, algunos países como Malí y la República Árabe Siria han conseguido reducir las PAD pese al fuerte incremento del número de niños escolarizados.

Mujeres docentes

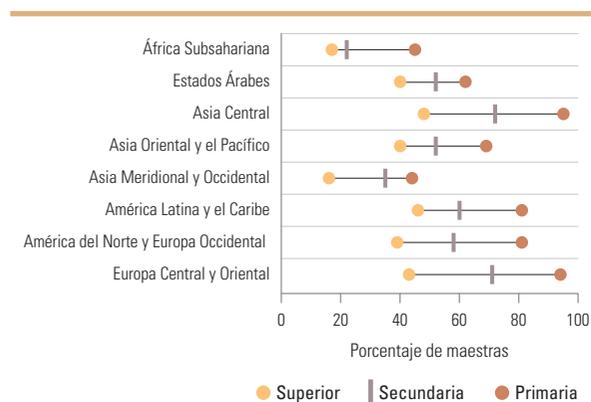
En la mayoría de las regiones, la docencia en la enseñanza primaria es una profesión sobre todo femenina. Constituyen excepciones a esta regla la región de Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico). En Afganistán, Benin, el Chad y Togo, las mujeres representan un 20% o menos de los docentes de primaria y las disparidades entre los sexos persisten en la escolarización en ese nivel de enseñanza, en particular en Afganistán, donde por cada 100 varones escolarizados en primaria sólo hay 44 niñas matriculadas en ese nivel de enseñanza. En los demás niveles de la enseñanza la proporción de mujeres docentes es mucho menor, sobre todo en la enseñanza superior, donde la docencia es una ocupación predominantemente masculina (Gráfico 2.21).

Formación y calificaciones de los docentes

Formación. Las cifras que indican la proporción de docentes formados permiten tener una noción de la calidad probable del personal docente. En más o menos la mitad de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 (76 para la enseñanza primaria y 59 para la secundaria), un quinta parte de los docentes de primaria y secundaria no habían recibido formación pedagógica alguna. En el Líbano, Nepal y Togo, menos de la mitad de los maestros de primaria reciben una formación conforme a las normas nacionales establecidas. En el caso del Líbano y del Nepal, esto se debe a que se ha exigido un nivel de educación más elevado para recibir una formación de docente (IEU, 2006b) A esto hay que añadir, en lo que respecta al Líbano, que la PAD de este país es muy baja (14/1). La mayoría de los 11 países del mundo donde más de la mitad de los docentes de secundaria no han recibido formación pertenecen a la región de América Latina y el Caribe³⁰ (véase el Cuadro 10B del Anexo Estadístico).

El porcentaje de maestros de primaria que han recibido una formación experimentó un leve aumento entre 1999 y 2004 en la mitad aproximadamente de los 41 países sobre los que se dispone

Gráfico 2.21: Porcentaje de maestras en la enseñanza primaria, secundaria y superior, medias regionales (2004)



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

30. Esos 11 países son los siguientes: Bangladesh, Belice, Burundi, Dominica, Emiratos Árabes Unidos, Granada, Nepal, Nicaragua, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas y Togo.

de datos a este respecto (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico). Se registró una mejora importante (progresión de más del 60%) en Bahamas, Namibia y Rwanda (Gráfico 2.22). En Namibia, esa mejora de la formación fue acompañada de un aumento del número de docentes disponibles y, por lo tanto, de una disminución de la PAD, aunque la mitad de los docentes de este país siguen todavía sin haber recibido formación alguna. En Rwanda y Bahamas, los aumentos de los porcentajes de docentes formados (68% y 62%, respectivamente) fueron acompañados por una disminución del número absoluto de docentes, lo cual condujo a un deterioro de la PAD, que aumentó en un 14% y un 40%, también respectivamente.³¹

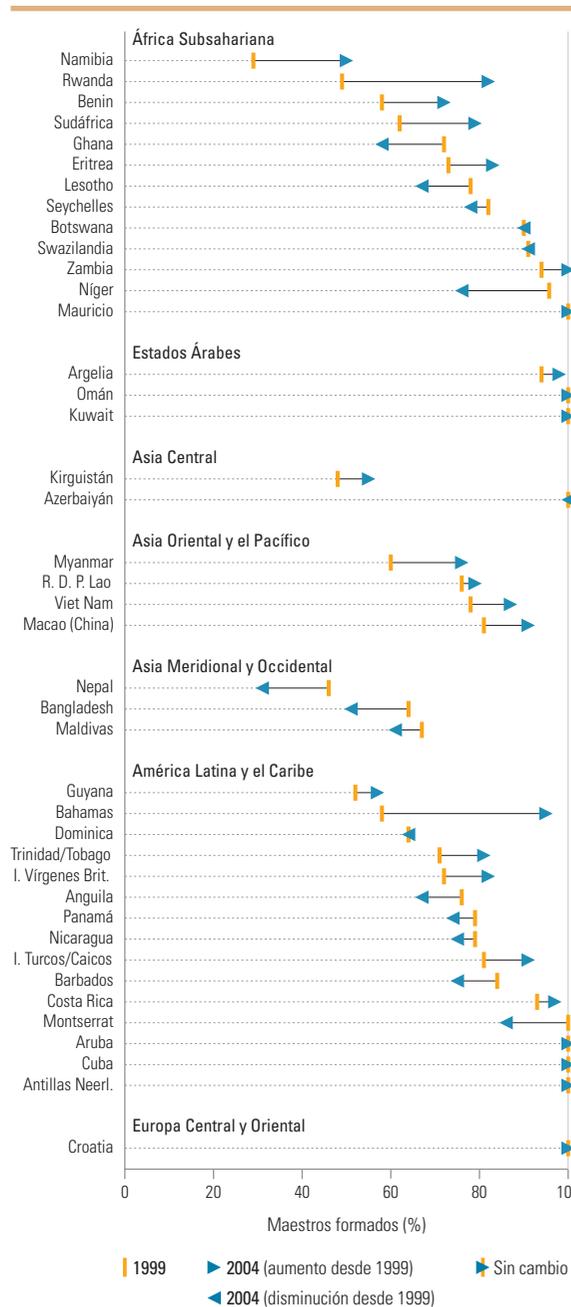
El porcentaje de maestros de primaria formados disminuyó en 15 de los 41 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2004. La disminución fue particularmente acusada en Bangladesh, Nepal y Níger. En Nepal y Níger (un país que practica la política de contratar a docentes sin formación –paraprofesionales o paradocentes – para hacer frente a una progresión de la tasa de escolarización superior al 50%), no sólo disminuyó la proporción de docentes formados, sino que además la PAD aumentó. En cambio, en Bangladesh la disminución del número de docentes formados fue acompañada por una leve disminución de la PAD.

Calificaciones. También se dan diferencias entre los países en lo que respecta a las calificaciones de sus docentes (Recuadro 2.3). Por eso, el porcentaje de docentes formados, en tanto que indicador de la calidad de éstos, es de una utilidad limitada para efectuar comparaciones entre países. Además, tal y como muestra el ejemplo del Líbano, los cambios en el porcentaje de docentes formados pueden obedecer a modificaciones en las normas mínimas exigidas para enseñar y no a la evolución del número efectivo de docentes formados.

¿Cuántos docentes se necesitan en cada región para lograr la EPU?

Los sistemas educativos deben adaptarse a la evolución de las estructuras demográficas, que es diferente según las regiones. Aunque el ritmo de crecimiento de la población haya disminuido en el mundo desde 1990, la revisión de 2004 de las estimaciones demográficas de las Naciones Unidas indica que algunos países van a tener que hacer frente todavía a un aumento de la población en edad de cursar primaria hasta 2015, sobre todo en las regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental. En cambio, en Europa Central y Oriental, Asia Central y Asia Oriental y el Pacífico, las fuertes disminuciones del crecimiento demográfico van a entrañar una disminu-

Gráfico 2.22: Evolución del porcentaje de maestros de primaria formados (1999-2004)



El porcentaje de maestros de primaria que han recibido una formación experimentó un leve aumento entre 1999 y 2004 en la mitad aproximadamente de los 41 países sobre los que se dispone de datos.

Nota: Se ha clasificado a los países en cada región en función del orden creciente de la proporción de maestros formados en 1999. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 10A del Anexo Estadístico.

nución del número de niños en edad escolar. En América Latina y el Caribe y América del Norte y Europa Occidental, la población en edad de cursar primaria permanecerá más o menos estable. ¿Cómo van a adaptarse los profesionales de la docencia para hacer frente a al desafío demográfico?

31. Rwanda ha incrementado la proporción de docentes formados reorganizando los institutos de formación de docentes, creando nuevos centros de formación de docentes y subvencionando dos institutos de formación confesionales (UNESCO, 2005).

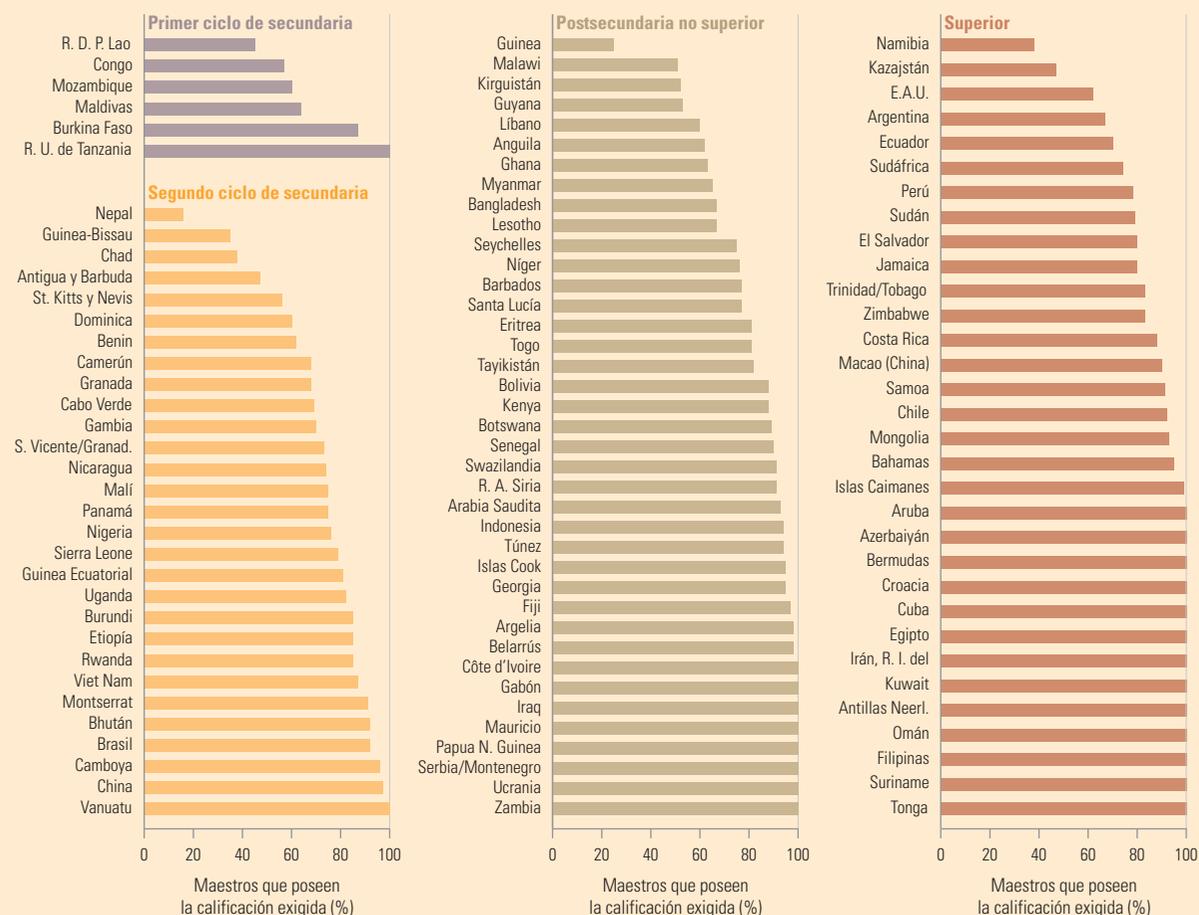
Recuadro 2.3: ¿Que se necesita para ser maestro? Una perspectiva comparativa

En 2005, el IEU realizó una encuesta especial sobre los docentes en la que se clasificó a los países en función de las normas mínimas de calificación exigidas para ejercer la docencia en la enseñanza primaria. Los resultados pusieron de manifiesto que una mayoría de países exige haber cursado estudios postsecundarios no superiores, o superiores, y que la norma mínima oscilaba entre seis meses y tres años de estudios, cursados después de haber terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Gráfico 2.23).

En el África Subsahariana y Asia Oriental y el Pacífico, algunos países exigen calificaciones mínimas de un nivel menos elevado. En Burkina Faso, el Congo, Mozambique y la República Unida de Tanzania, por ejemplo, es suficiente haber terminado el primer ciclo de secundaria. Pese a ello, en algunos de esos países se sigue registrando la existencia de una fuerte proporción de docentes que ni siquiera cumple con esa norma. En el Congo, por ejemplo, sólo un 57% de los docentes ha terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Fuente: IEU (2006b, pág. 52).

Gráfico 2.23: Porcentaje de maestros de primaria que poseen la calificación académica mínima exigida (2004)



fico y conseguir de aquí a 2015 la realización de la EPU? En el Gráfico 2.24 se muestra el aumento en porcentaje del número de docentes que algunos países tendrán que conseguir cada año para lograr la EPU, disminuyendo al mismo tiempo sus PAD para que lleguen a ser de 40/1. Los países del África Subsahariana tendrán que aumentar

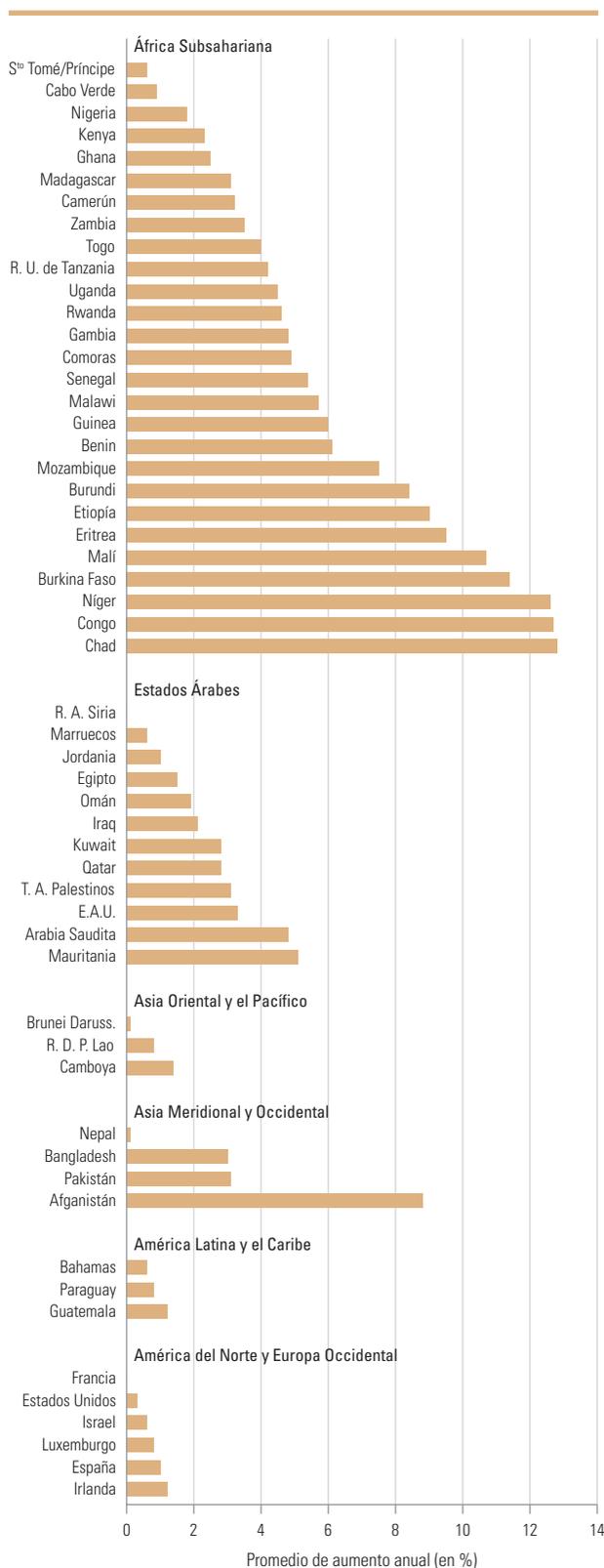
cada año en un 6%, por término medio, su número de docentes para pasar de 2,4 millones en 2004 a 4 millones en 2015. Algunos países como el Chad, el Congo, Burkina Faso y Níger, tendrán que contratar maestros para incrementar por lo menos en un 10% cada año el cuerpo docente y alcanzar así el objetivo de la EPU de aquí a 2015.

Quizás no sea posible hacer frente en todos los casos a este tremendo desafío, lo cual suscita interrogantes importantes acerca de la posibilidad de recurrir a esquemas alternativos de educación. En otros países, los aumentos necesarios del porcentaje de docentes pueden parecer relativamente modestos, pero las cifras absolutas son muy elevadas. Arabia Saudita, Bangladesh, Etiopía, Nigeria y Pakistán necesitan, en total, más de 65.000 docentes suplementarios cada año (IEU, 2006b).

Aunque la estructura demográfica sea importante, el problema de la penuria de docentes trasciende el ámbito de la demografía e induce a preguntarse si es posible incrementar el gasto público. El mercado de trabajo ofrece cada vez más oportunidades en todo el mundo. Ofrece nuevas posibilidades de empleo a los docentes actuales y futuros, en particular a los que poseen calificaciones. Quizás sea necesario aumentar los sueldos de los maestros para atraer más candidatos a la profesión y lograr que se mantengan en ella, pero la financiación de ese aumento podría resultar difícil teniendo en cuenta que los sueldos del personal docente representan ya un 75% o más del gasto público dedicado a la enseñanza primaria en la mayoría de los países que necesitan incrementar el número de maestros para lograr la EPT (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico). Otra posibilidad sería reducir el gasto dedicado a otros componentes pedagógicos como los libros de texto o el material didáctico, lo cual redundaría en perjuicio de la calidad de la educación.

Algunos países tienen que afrontar penurias de docentes de tipo específico. Es especialmente grave la escasez de maestras en los países donde la escolarización de las niñas es reducida, así como la de docentes de medios sociales u orígenes étnicos determinados. En varios países en desarrollo, los docentes –por regla general, los más calificados– suelen ser más numerosos en las zonas urbanas que en las rurales, pese a que estas últimas padecen de una grave penuria de maestros (Mulkeen, 2005). En algunos países, las tasas elevadas de absentismo de los maestros pueden conducir al cierre de las escuelas y al envío de los alumnos a sus hogares, o a su integración en otras clases (Recuadro 2.4). Otros países tropiezan con el problema de la migración de los docentes (Campaña Mundial por la Educación, 2006). En varios países, la pandemia del VIH/SIDA tiene repercusiones en el número de docentes disponibles ya que provoca un aumento de sus tasas de mortalidad y/o absentismo por enfermedad (Philander, 2006).

Gráfico 2.24: Aumento anual, en porcentaje, del número de maestros de primaria necesario para lograr la EPU en un grupo de países (2004-2015)



Fuente: IEU (2006b, Cuadro A.2.6).

Recuadro 2.4: Perfiles del absentismo de los docentes en seis países en desarrollo

En Bangladesh, Ecuador, la India, Indonesia, Perú y Uganda, los realizadores de una encuesta visitaron de improviso, entre octubre de 2002 y abril de 2003, unas 100 escuelas primarias públicas y privadas escogidas al azar en cada uno de esos países. Efectuaron un cómputo de los docentes a tiempo completo que estaban ausentes, pero que se suponía debían estar trabajando con arreglo al registro de presencias de la escuela. Se excluyeron de ese cómputo a los docentes que trabajaban en otro turno.

Se comprobó que, por término medio, el 19% de los docentes estaba ausente y que, en la mayoría de los casos, esas ausencias no estaban justificadas. Los encuestadores registraron más ausencias entre los directores y los docentes más calificados y veteranos que entre sus colegas más jóvenes y menos calificados. Además, el número de hombres ausentes era superior al de las mujeres. Los maestros nacidos en la zona donde ejercían la docencia se ausentaban menos que los nacidos fuera de ella. No se estableció una

correlación entre el absentismo de los docentes y los sueldos, las posibilidades de ejercer otro empleo remunerado en la zona, la formación permanente o de otro tipo, y las inspecciones escolares.

El absentismo era menor en las escuelas con mejores infraestructuras y en las que estaban próximas a oficinas del Ministerio de Educación. Por último, se comprobó que la probabilidad de ausentarse es mayor entre los maestros interinos que entre los que son funcionarios. También se comprobó que los docentes de las escuelas privadas se ausentaban con la misma frecuencia que los de las escuelas públicas, excepto en la India, donde se observó que, en una misma aldea, el índice de absentismo de los docentes de las escuelas privadas era más bajo que el de los maestros de los centros docentes públicos. Es interesante destacar que, globalmente, el estudio puso de manifiesto que el absentismo del personal docente es inferior a del personal del sector de la salud.

Fuente: Chaudhury y otros (2005).

Un seguimiento sistemático a nivel de cada país debería acopiar documentación sobre el aprendizaje de los jóvenes y los adultos desde el punto de vista de los servicios prestados, el grado de participación y el acceso.

Programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria

Sigue representando un desafío la realización del seguimiento del Objetivo 3 de la EPT³² y de la última parte del Objetivo 4.³³ Ambos objetivos piden un "acceso equitativo" a programas de aprendizaje que satisfagan las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos. No obstante, no existe una concepción común de los tipos de actividades estructuradas que abarcan los "programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria".³⁴ Teniendo en cuenta que el año límite

32. "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".

33. "[...] facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente".

34.

■ En el Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar se precisa con respecto al Objetivo 3 (párrafo 36): "Se deberá dar a todos los jóvenes la oportunidad de recibir una educación permanente. Para los que dejan la escuela o la terminan sin adquirir la competencia necesaria en lectura, escritura, aritmética y habilidades prácticas, deberá haber múltiples opciones para que prosigan su aprendizaje. Esas oportunidades deberán ser interesantes y adecuadas a su medio y sus necesidades, ayudarlos a ser activos para forjar su futuro y transmitirles aptitudes útiles para la vida laboral" (UNESCO, 2000a). En la edición 2003-2004 del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* se optó por definir los programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y los adultos de manera más cualitativa, combinando los Objetivos 3 y 4 (UNESCO, 2003a).

■ En el mismo Comentario Detallado, se precisa con respecto al Objetivo 3 (párrafo 38): "Se deberá ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza. Deberá haber un mayor reconocimiento del papel esencial que desempeña la alfabetización en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, unos ingresos sostenibles, la buena salud, una ciudadanía activa y una mejor calidad de vida para los individuos, las comunidades y las sociedades" (UNESCO, 2000a).

de 2015 se acerca rápidamente, es cada vez más importante examinar de forma más sistemática los programas de adquisición de conocimientos y competencias necesarias para la vida diaria que se ofrecen a los jóvenes y los adultos, recurriendo a instrumentos de seguimiento más interpretativos que reflejen una comprensión de la diversidad y fragmentación de los Objetivos 3 y 4. Un análisis de ese tipo ofrece también la oportunidad de examinar los vínculos entre la educación y el aprendizaje formales y no formales.

Aprehender el concepto

Un medio de interpretar los Objetivos 3 y 4 es el consistente en elaborar un marco que permita comprenderlos, por ejemplo mediante un análisis de las necesidades del aprendizaje, las aptitudes, las competencias fundamentales y los resultados del aprendizaje.³⁵ Otro medio consiste en deconstruir los componentes de los objetivos, recurriendo

35. La Encuesta sobre la alfabetización y las competencias para la vida diaria de los adultos (ALL) y el programa de la OCDE sobre la definición y selección de competencias básicas (DeSeCo) son ejemplos de instrumentos elaborados para medir las competencias. La encuesta ALL se basa en las competencias básicas, que comprenden la comprensión de textos narrativos y documentales, las nociones básicas de aritmética y la solución de problemas. Las competencias suplementarias evaluadas comprenden el conocimiento y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (Dirección General de Estadísticas de Canadá-OCDE, 2005). El marco de DeSeCo va más allá de la evaluación de las meras competencias prácticas. Define las competencias como "la capacidad para responder a exigencias complejas y poder movilizar y explotar recursos psicosociales [comprendidos los conocimientos prácticos y las actitudes] en un contexto particular". Clasifica las competencias en tres categorías: saber utilizar instrumentos (lenguaje, tecnologías, etc.) de forma interactiva; saber "interactuar" en grupos heterogéneos; y saber actuar de forma autónoma (OCDE, 2005b).

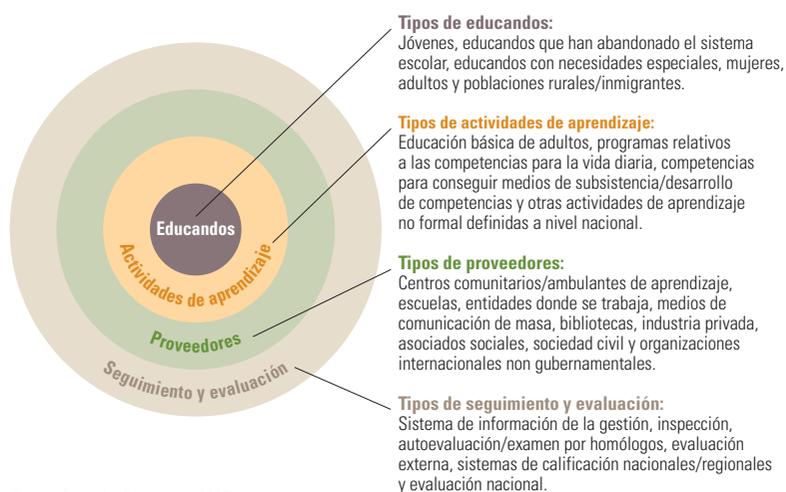
a un enfoque de abajo hacia arriba, más inductivo. Esto supone examinar las categorías de actividades de aprendizaje que los propios países y regiones definen como aptas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos. En las anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se adoptó este enfoque, pero se señaló al mismo tiempo cuán difícil era tener una visión de conjunto no sólo de quiénes se dedican a la tarea de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, sino también de qué es lo que hacen para satisfacerlas (UNESCO, 2002 y 2003). Al adoptar este enfoque, sería necesario examinar a la vez los datos cualitativos, así como los datos cuantitativos a nivel nacional, allí donde éstos existan. Un seguimiento más sistemático a nivel de cada país debería acopiar documentación sobre el aprendizaje de los jóvenes y los adultos desde el punto de vista de los servicios prestados, el grado de participación y el acceso, y debería plantearse algunas preguntas fundamentales, por ejemplo saber cuáles son los resultados del aprendizaje y qué disposiciones están adoptando los países para integrar a los excluidos.

Los educandos pueden ser adultos o jóvenes sin escolarizar que se reincorporan a la educación básica, o jóvenes que necesitan recibir una educación básica y adquirir competencias necesarias para la vida diaria³⁶ o aptitudes para conseguir medios de subsistencia. Las actividades de aprendizaje estructuradas en cuestión se caracterizan por las numerosas categorías de servicios y proveedores de éstos, que pueden ser tanto el sector público como el privado y la sociedad civil. Esos proveedores pueden prestar servicios por cuenta propia exclusivamente o en asociación. En el Gráfico 2.25 se presenta una enumeración de esas categorías.

Una primera etapa del seguimiento de los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria consiste en examinar los aspectos relativos al suministro de servicios, la participación y el acceso a las actividades de aprendizaje no formales a nivel nacional o subnacional. El aprendizaje no formal en Etiopía constituye un ejemplo interesante porque está integrado en el Programa de Desarrollo del Sector de la Educación de este país (Recuadro 2.5).

36. Las competencias necesarias para la vida diaria se pueden definir como "el conjunto de competencias psicosociales y aptitudes interpersonales que ayudan a las personas a adoptar decisiones con conocimiento de causa, resolver problemas, establecer relaciones sanas, ponerse en el lugar de los demás y conducir su vida de forma sana y productiva" (OMS, 2003). El Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre la preparación para la Vida Diaria en la EPT ha llegado a un consenso mínimo sobre esas competencias: no constituyen un ámbito o una disciplina, sino que son aplicaciones transversales de los conocimientos, los valores, las actitudes y las aptitudes que son importantes en el proceso de desarrollo del individuo y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2004b).

Gráfico 2.25: Características fundamentales de los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria



Fuente: Connal y Sauvageot (2005).

Instrumentos de seguimiento de los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria

Se dan grandes disparidades entre las regiones y los países en lo que respecta a la elaboración de sistemas de seguimiento del aprendizaje no formal. La Unión Europea ha empezado a definir las competencias fundamentales que se pueden integrar en las políticas de empleo de sus Estados Miembros. Las competencias están estrechamente vinculadas a la elaboración de un Marco Europeo de Calificaciones (Consejo de la Unión Europea, 2006). Botswana, Cabo Verde, Namibia y Sudáfrica cuentan con políticas de educación que facilitan la transición entre la educación formal y la no formal. Esas políticas han permitido la creación de marcos de calificaciones y de sistemas de convalidación nacionales que reconocen las adquisiciones de aprendizajes anteriores (Katahoire, 2006).

Globalmente, resulta difícil sin embargo conseguir a su debido tiempo datos sobre la educación no formal que sean fiables y comparables a nivel internacional. Para mejorar esta situación, se ha elaborado un sistema de información sobre la gestión de la educación no formal (SIG-ENF), que se está utilizando en varios países a título experimental.³⁷ El SIG-ENF se ha ideado para producir estadísticas fiables destinadas a los encargados de la elaboración de políticas y los planificadores a nivel nacional y subnacional. La estrategia consiste en adoptar un enfoque progresivo –partiendo del nivel subnacional– y proporcionar a los países un instrumento que les permita definir sus propios marcos conceptuales para la educación no formal (Connal y Sauvageot, 2005).

El aprendizaje no formal en Etiopía constituye un ejemplo interesante.

37. La metodología del SIG-ENF ha sido concebida por la UNESCO con la colaboración del IEU y del Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE), hoy en día denominado Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL). Se han llevado a cabo estudios de diagnóstico en Camboya, la India, Jordania y la República Unida de Tanzania.

Recuadro 2.5: Primeros esfuerzos en Etiopía para supervisar la oferta de servicios y la participación

El Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (ESDP III) de Etiopía prevé una ampliación del acceso a la educación de adultos y la educación no formal, a fin de contrarrestar el problema del analfabetismo de los adultos. Etiopía se está centrando en tres tipos de programas educativos: los programas alternativos destinados a los niños sin escolarizar con edades comprendidas entre 7 y 14 años; los programas de alfabetización destinados a las personas de más de 15 años de edad; y los programas de adquisición de competencias básicas para jóvenes y adultos en los Centros Comunitarios de Formación en Competencias (CSTC). El programa de alfabetización funcional de jóvenes y adultos pretende impartir instrucción a 5,2 millones de educandos de

aquí a 2011, y al mismo tiempo se prevé formar en diversas competencias a 143.500 adultos en los 287 centros comunitarios existentes en el país. El gobierno va a formular una política al respecto, elaborar planes de estudios y adoptar nuevas normas de calidad relativas a la asistencia profesional y el acceso a los edificios escolares. Se está alentando a la sociedad civil a que provea servicios de educación no formal (Ministerio de Educación de Etiopía, 2005). En el ESDP III no se han incluido indicadores de rendimiento para la educación no formal, pero el Ministerio de Educación ha empezado a acopiar datos sobre los participantes en los programas.

Fuente: Shenkut (2006).

Los actuales datos internacionales sobre la alfabetización basados en las mediciones convencionales se deben tratar con cautela, ya que tienden a sobreestimar los niveles de alfabetización en la mayoría de los países.

En los Estados indios de Andra Pradesh y Madhya Pradesh, se han llevado a cabo dos proyectos piloto que han permitido elaborar, probar y aplicar una serie de métodos de seguimiento y evaluación comparables en el plano internacional, con vistas a la producción de estadísticas nacionales sobre la educación no formal. El trabajo de descripción llevado a cabo en Andra Pradesh ha permitido registrar entre 25 y 30 organismos públicos y privados que organizan actividades de aprendizaje en una serie de ámbitos de la educación no formal (ENF): alfabetización, educación básica para niños y jóvenes sin escolarizar (educación de equivalencia), competencias para la vida diaria, desarrollo rural, formación para generar ingresos, educación superior no formal, educación religiosa y actividades recreativas. Se han elaborado indicadores para medir el acceso, la participación, los insumos, los procesos, los productos, los resultados y la eficiencia. Una de las principales conclusiones fue que el enfoque adoptado en la India con respecto a la EPT carecía de una visión de la educación no formal y de una política en este ámbito. La enseñanza que se puede sacar de esta experiencia es que quizás sea más realista empezar modestamente elaborando en primer lugar un sistema de seguimiento de la ENF a nivel de los distritos, ya que en éstos se presentan muchas ocasiones para utilizar los indicadores. Muchos organismos imparten educación no formal y cada uno de ellos dispone de su propio conjunto de datos, que se transmiten verticalmente a los niveles superiores, sin que haya prácticamente un aprovechamiento compartido horizontal de los mismos (Mathew y Rao, 2004). El acopio adecuado de datos desglosados en los niveles inferiores puede poner de manifiesto la existencia de áreas de desigualdad en el

acceso al aprendizaje y la educación con mayor facilidad que los indicadores globales de los niveles superiores.

Estos ejemplos dan una idea de lo complejo que es efectuar el seguimiento de los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria. En la edición de 2008 del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se efectuará una evaluación más sistemática de los progresos realizados en las actividades encaminadas a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.

Alfabetización: el desafío persiste

La alfabetización fue el tema central de del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, en el que se preconizó una estrategia con tres componentes: una enseñanza primaria universal de calidad; programas de alfabetización considerablemente ampliados para los jóvenes y los adultos; y una mayor atención a los entornos alfabetizados. En esta sección se actualiza la información relativa a los perfiles de la alfabetización de los jóvenes y los adultos, y se suscitan algunas cuestiones con respecto al seguimiento de los entornos alfabetizados. Tal como se señaló en la edición de 2006 del Informe, los actuales datos internacionales sobre la alfabetización basados en las mediciones convencionales se deben tratar con cautela, ya que tienden a sobreestimar los niveles de alfabetización en la mayoría de los países. Mientras no haya evaluaciones más directas de las competencias básicas de las personas en lectura, escritura y cálculo, esto seguirá siendo un problema.

Cuadro 2.16: Número estimado de analfabetos adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004¹, y proyecciones para 2015, por región

	1990		2000-2004		2015		Evolución del porcentaje	
	Total (en miles)	% de mujeres	Total (en miles)	% de mujeres	Total (en miles)	% de mujeres	1990 a 2000-2004	2000-2004 a 2015
Mundo	874.019	63	780.657	64	684.160	65	-10,7	-12,4
Países en desarrollo	857.407	63	770.255	64	674.244	65	-10,2	-12,5
Países desarrollados	14.855	64	9.062	63	9.318	75	-39,0	2,8
Países en transición	1.757	78	1.340	76	599	61	-23,7	-55,3
África Subsahariana	132.597	61	143.885	61	168.007	59	8,5	16,8
Estados Árabes	63.659	63	57.812	66	55.111	67	-9,2	-4,7
Asia Central	569	79	382	72	232	57	-32,8	-39,3
Asia Oriental y Pacífico	232.691	69	125.359	71	80.765	71	-46,1	-35,6
Asia Oriental	...	...	123.758	71	78.907	71	...	-36,2
Pacífico	...	...	1.600	57	1.858	54	...	16,1
Asia Meridional y Occidental	379.849	60	399.016	63	344.529	66	5,0	-13,7
América Latina y Caribe	41.838	57	38.572	55	26.225	54	-7,8	-32,0
Caribe	...	...	35.637	55	25.198	54	...	-29,3
América Latina	...	...	2.935	51	1.027	46	...	-65,0
América del Norte y Europa Occidental	11.324	64	6.312	62	2.422	63	-44,3	-61,6
Europa Central y Oriental	11.494	75	9.320	79	6.871	78	-18,9	-26,3

1. Los datos se refieren al año disponible más reciente del periodo especificado.
Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Perfiles mundiales de la alfabetización de los adultos

En el mundo hay unos 781 millones de adultos –de los cuales un 64% son mujeres– que carecen de competencias mínimas en lectura, escritura y aritmética. El aumento que supone esta cifra con respecto a la publicada en el Informe de 2006 (771 millones) obedece a la obtención de datos relativos al Afganistán –anteriormente indisponibles–, así como a modificaciones de las estimaciones demográficas.³⁸ La inmensa mayoría de los adultos privados del derecho a la alfabetización viven en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y Asia Oriental. A no ser que se unan los encargados de la elaboración de políticas a nivel nacional y la comunidad internacional para realizar de concierto esfuerzos encaminados a desarrollar sustancialmente los programas de alfabetización de adultos en el próximo decenio, el número de adultos carentes de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética sólo se reducirá en unos 100 millones de aquí a 2015, según las estimaciones actuales (Cuadro 2.16).

Entre 1990 y 2000-2004, la tasa mundial de alfabetización de adultos pasó del 75% al 82%. En los países en desarrollo, la tasa de alfabetización pasó del 67% al 77%. Esto se debió esencialmente a la considerable disminución del número de anal-

fabetos en China (-94 millones) y a un aumento correlativo de casi 13 puntos porcentuales de la tasa de alfabetización este país. Los promedios de las tasas de alfabetización han aumentado en todas las regiones, pero siguen siendo especialmente bajos en Asia Meridional y Occidental (59%), el África Subsahariana (61%), los Estados Árabes (66%) y el Caribe (70%). Pese a que en las dos primeras de estas tres regiones la tasa de alfabetización aumentó en 10 puntos porcentuales, el número absoluto de analfabetos ha seguido aumentando en ellas a causa del rápido crecimiento de la población (Cuadro 2.17).

Para progresar hacia la consecución del objetivo referente a la alfabetización, es necesario que se produzcan cambios en los países donde el número absoluto de analfabetos es muy elevado y en aquellos donde la tasa de alfabetización es relativamente baja. En el Gráfico 2.26 se muestran los progresos realizados en 10 países que cuentan con más de 10 millones de analfabetos y que agrupan a casi el 70% de la población analfabeta del mundo.³⁹ Las tasas de alfabetización han aumentado en esos 10 países, pero el crecimiento demográfico ha hecho que la población analfabeta sólo haya disminuido en la República Islámica del Irán, Egipto, Brasil, Indonesia y China. En cambio, esa población ha aumentado en Marruecos,

En el mundo hay unos 781 millones de adultos que carecen de competencias mínimas en lectura, escritura y aritmética.

38. El número estimado de adultos analfabetos que figura en el Cuadro 2.16 se basa en la revisión de las estimaciones demográficas de las Naciones Unidas efectuada en 2004, mientras que los datos publicados en la edición de 2006 del Informe se basaban en la revisión de 2002.

39. En esta lista no figura Nigeria ya que los datos relativos a este país datan de hace más de 20 años. Algunos datos empíricos inducen a pensar que el número de adultos analfabetos de Nigeria podría sobrepasar los 20 millones.

Cuadro 2.17: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004¹, y proyecciones para 2015, por región

	1990				2000-2004				2015			
	Tasa de alfabetización (%)			IPS (M/H)*	Tasa de alfabetización (%)			IPS (M/H)*	Tasa de alfabetización (%)			IPS (M/H)*
	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
Mundo	75	82	69	0,84	82	87	77	0,89	87	91	84	0,92
Países en desarrollo	67	76	58	0,76	77	83	70	0,84	84	88	79	0,89
Países desarrollados	98	99	98	0,99	99	99	99	0,99	99	100	99	0,99
Países en transición	99	100	99	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00
África Subsahariana	50	60	40	0,67	61	70	53	0,77	67	73	61	0,84
Estados Árabes	50	64	36	0,56	66	77	55	0,72	79	86	71	0,82
Asia Central	99	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00
Asia Oriental y Pacífico	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	96	97	94	0,96
Asia Oriental	...	...	...	...	92	95	88	0,93	96	97	94	0,96
Pacífico	...	...	...	...	93	94	93	0,98	93	94	93	0,99
Asia Meridional y Occidental	47	60	34	0,58	59	71	46	0,66	68	78	58	0,74
América Latina y Caribe	85	87	83	0,96	90	91	89	0,98	94	95	94	0,99
Caribe	...	...	...	...	70	70	70	1,00	97	96	97	1,01
América Latina	...	...	...	...	90	91	90	0,98	94	95	94	0,99
América del Norte y Europa Occidental	98	98	97	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00
Europa Central y Oriental	96	98	95	0,97	97	99	96	0,97	98	99	97	0,98

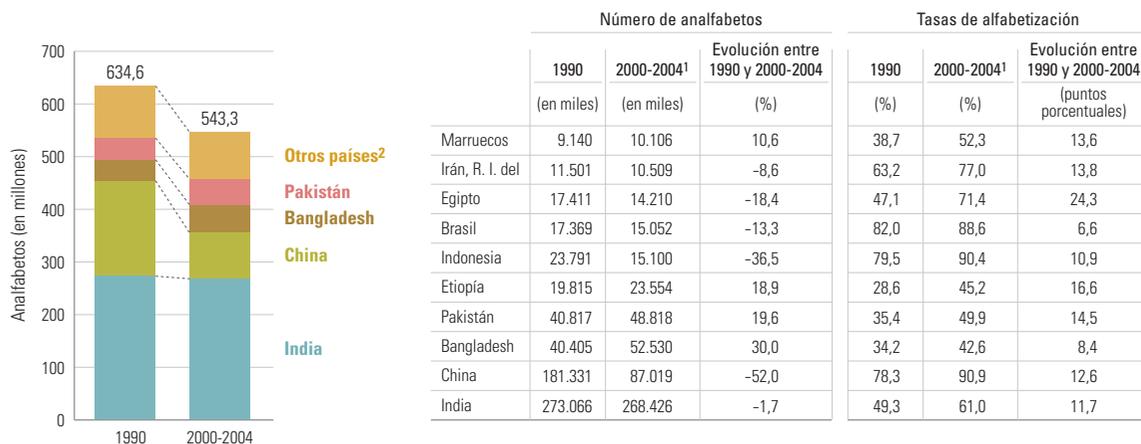
* M/H: Mujeres/Hombres.

1. Los datos se refieren al año disponible más reciente del periodo especificado.

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.26: Evolución de la alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en los países con más de 10 millones de analfabetos (1990-2004)

Las estimaciones más recientes indican que la tasa de alfabetización de adultos es inferior al 60% en 22 países.



1. Los datos se refieren al año disponible más reciente del periodo especificado. Para una explicación más completa de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción a los cuadros estadísticos del Anexo.

2. Brasil, Egipto, Etiopía, Indonesia, República Islámica del Irán y Marruecos.

Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

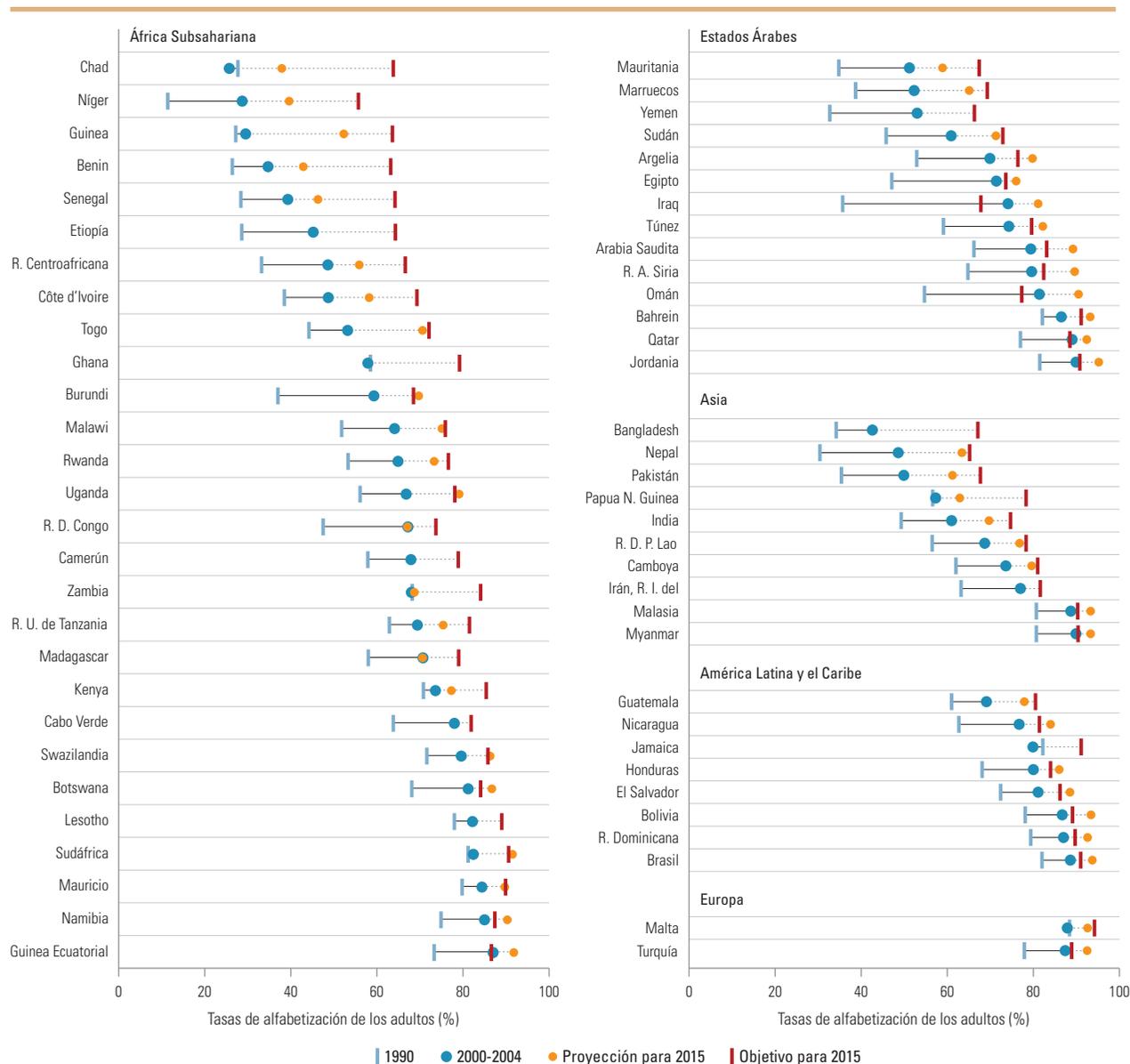
Etiopía, Pakistán y Bangladesh, mientras que en la India no ha experimentado prácticamente cambio alguno.

Las estimaciones más recientes indican que la tasa de alfabetización de adultos es inferior al 60% en 22 países (véase el Cuadro 2 del Anexo

Estadístico).⁴⁰ Catorce de esos países pertenecen al África Subsahariana (Benin, Burkina Faso, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Etiopía, Ghana, Guinea, Malí, Níger, República Centroafricana, Senegal, Sierra Leona y Togo), cuatro al Asia Meridional y Occidental (Afganistán, Bangladesh, Nepal y Pakistán), tres

40. No se dispone de tasas recientes para los seis países siguientes, que sería necesario añadir a esa lista: Eritrea, Gambia, Liberia, Mozambique, Nauru y Nigeria.

Gráfico 2.27: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (personas de más de 15 años de edad) en 1990 y 2000-2004¹, y proyecciones y objetivos para 2015



1. Los datos se refieren al año disponible más reciente del periodo especificado. Para una explicación más completa de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos, véase la introducción a los cuadros estadísticos del Anexo.

Nota: Sólo figuran los países en los que la tasa de alfabetización de los adultos era inferior al 90% en 2000-2004. Los países se presentan según el orden creciente de sus tasas de alfabetización. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

a la región de los Estados Árabes (Marruecos, Mauritania y el Yemen) y el último de ellos a la región de Asia Oriental y el Pacífico (Papua Nueva Guinea). En la mayoría de esos países, las tasas de alfabetización han progresado desde 1990. No obstante, si se mantienen las tendencias actuales, una gran parte de ellos tendrán dificultades para alcanzar de aquí a 2015 el objetivo referente a la alfabetización (Gráfico 2.27).⁴¹

41. En la edición anterior del Informe se señaló que, mientras que las primeras formulaciones del objetivo referente a la alfabetización efectuadas por la comunidad internacional hacían hincapié en la necesidad de reducir a la vez el analfabetismo de los adultos en general y la disparidad entre las tasas de alfabetización de los hombres y las de las mujeres, el objetivo de la EPT formulado en Dakar se había redactado en los siguientes términos: "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". Para efectuar mejor el seguimiento de los progresos de todos los países en lo que respecta a la mejora de la alfabetización, el equipo del *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo* ha decidido medir esos progresos en función de la reducción del analfabetismo de los adultos, de conformidad con una formulación anterior del objetivo referente a la alfabetización, esto es, reducir a la mitad el nivel del analfabetismo, en vez de mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos (UNESCO, 2005, pág. 70).

Disparidades entre los sexos en la alfabetización de los adultos: las mujeres son las más afectadas

Las mujeres representan el 64% de los adultos del mundo que no pueden leer ni escribir, comprendiéndolo, un enunciado simple que guarde relación con su vida diaria. Esta proporción ha permanecido prácticamente inalterada desde 1990, ya que en ese año el porcentaje de mujeres analfabetas se cifraba en un 63%. Globalmente, por cada 100 hombres alfabetizados hay 89 mujeres consideradas como tales (esto quiere decir que el IPS de la alfabetización de los adultos es 0,89). Las regiones donde se registran los IPS más bajos de la alfabetización de los adultos son: Asia Meridional y Occidental (0,66), los Estados Árabes (0,72) y el África Subsahariana (0,77). El IPS de Asia Oriental (0,93) es superior al promedio mundial, mientras que en las demás regiones se ha logrado la paridad entre los sexos, en promedio. Los IPS han aumentado en todas las regiones desde 1990. La progresión de este índice fue particularmente notable en las tres regiones donde se dan las tasas de analfabetismo y las disparidades entre los sexos más altas, esto es, el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes (Cuadro 2.17).

Pese a estos progresos de conjunto, siguen subsistiendo disparidades acusadas entre hombres y mujeres en algunos países (véase el Cuadro 2 del Anexo Estadístico). Las disparidades en favor de los

hombres predominan particularmente en África Occidental y Central, así como en algunos países de la región Asia Meridional y Occidental –Afganistán, Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán– y en dos países de la región de los Estados Árabes: Marruecos y el Yemen. En todos estos países, la tasa de alfabetización de las mujeres representa menos de dos tercios de la tasa de alfabetización de los hombres. No obstante, se dan algunos casos de disparidades en favor de las mujeres, por ejemplo en Jamaica (IPS de 1,16) y Lesotho (1,23). Esta tendencia inversa está cobrando auge en otras partes del mundo, sobre todo entre las cohortes de población más jóvenes.

Alfabetización de los jóvenes

Las tasas de alfabetización de la población con edades comprendidas entre 15 y 24 años tienden a ser más altas que las del conjunto de la población de más de 15 años (Cuadros 2.16 y 2.18). Esto es consecuencia de la reciente evolución del desarrollo de la escolarización. Las tasas de alfabetización de los jóvenes aumentaron en todas las regiones desde 1990, reduciéndose así el número de jóvenes analfabetos, excepto en el África Subsahariana donde la población sigue creciendo rápidamente.⁴²

Las disparidades entre los sexos en la alfabetización de los jóvenes suelen ser menos acusadas que las observadas en la alfabetización de los adultos de más edad. No obstante, los perfiles

La proporción de mujeres analfabetas ha permanecido prácticamente inalterada desde 1990.

Cuadro 2.18: Tasas estimadas de alfabetización y número de analfabetos entre los adultos jóvenes (15-24 años de edad) en 1990 y 2000-2004¹, por región

	Tasa de alfabetización (15-24 años)		Número de analfabetos (15-24 años)		Evolución de los porcentajes entre 1990 y 2000-2004	
	(%)		(en miles)		en las tasas de alfabetización	en el número de analfabetos
	1990	2000-2004	1990	2000-2004		
Mundo	84,3	87,3	157.212	138.973	3,6	-11,6
Países en desarrollo	80,9	84,8	156.410	138.083	4,8	-11,7
Países desarrollados	99,7	99,4	471	768	-0,2	63,1
Países en transición	99,2	99,7	332	122	0,6	-63,2
África Subsahariana	67,5	72,9	30.468	36.894	8,0	21,1
Estados Árabes	66,6	82,5	14.426	9.426	23,7	-34,7
Asia Central	97,7	99,7	280	47	2,0	-83,3
Asia Oriental y el Pacífico	95,4	98,0	17.420	6.767	2,7	-61,2
Asia Oriental	...	98,0	...	6.375	...	...
Pacífico	...	92,1	...	392	...	...
Asia Meridional y Occidental	61,5	72,2	86.921	80.415	17,3	-7,5
América Latina y el Caribe	92,7	96,0	6.369	4.109	3,6	-35,5
Caribe	...	76,8	...	745	...	...
América Latina	...	96,6	...	3.364	...	...
América del Norte y Europa Occidental	99,7	99,5	310	493	-0,2	59,0
Europa Central y Oriental	98,3	98,7	1.019	823	0,4	-19,3

1. Los datos se refieren al año disponible más reciente del periodo especificado.

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

42. Otra excepción de menos importancia es la de América del Norte y Europa Occidental, donde la tasa de analfabetismo y el número de jóvenes analfabetos han experimentado un leve aumento.

regionales son análogos. En efecto, las regiones con mayores disparidades entre los sexos en la alfabetización de los jóvenes son el Asia Meridional y Occidental (IPS de 0,79), los Estados Árabes (0,87) y el África Subsahariana (véase el Cuadro 2 del Anexo Estadístico).

Entornos alfabetizados: descuidados pero necesarios

La alfabetización no atañe sólo a cada persona individualmente, sino que guarda relación también con la existencia de comunidades y sociedades alfabetizadas. Además, tal como se señaló en la edición de 2006 del Informe, la motivación y propensión a aprender a leer, escribir y calcular están estrechamente vinculadas a la calidad de los entornos alfabetizados que se den en la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad en su sentido más lato. La presencia de material impreso, escrito y visual incita a los adultos a adquirir una serie de competencias y realizar un conjunto de actividades en materia de alfabetización que integran en su vida diaria. El acceso a libros, revistas y periódicos contribuye sustancialmente a las adquisiciones de los alumnos en materia de lectura y lengua.

Además, con motivo del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), la comunidad internacional ha puesto de relieve la vertiente social de la alfabetización, reconociendo que “la creación de entornos y sociedades alfabetizadas 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, 2001b). Esta iniciativa debería propiciar la creación de entornos alfabetizados dinámicos, sobre todo en las escuelas y las comunidades marginadas, de tal forma que la alfabetización siga siendo respaldada después de Decenio de la Alfabetización. En el Recuadro 2.6 se abordan los problemas conceptuales y de medición que plantean esos entornos.

Progreso global hacia la educación para todos

En las secciones anteriores de este capítulo se han examinado, uno tras otro, los objetivos de la EPT. En esta última sección se examina en qué situación se halla el mundo en lo que respecta a la realización del conjunto de los objetivos de la EPT, recurriendo en particular a los resultados del cálculo del Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE).

¿En qué punto del camino nos hallamos y cuánto nos queda por recorrer?

Ahora que disponemos de información relativa al año escolar finalizado en 2004, es evidente que podemos afirmar que se han hecho progresos considerables, aunque desiguales, desde el Foro de Dakar:

- El número de niños escolarizados en la enseñanza está aumentando, pero ese aumento no es considerable. En algunas regiones, la enseñanza preescolar se ha generalizado (por ejemplo en América del Norte y Europa Occidental, así como en América Latina y el Caribe), mientras que en otras está poco extendida (por ejemplo, en el África Subsahariana). Otros aspectos de la AEPI se examinan *in extenso* en otros capítulos del presente Informe.
- El acceso a la escuela primaria está mejorando. Así lo demuestran los datos relativos a los nuevos ingresados y el número de escolarizados en primaria, particularmente en las tres regiones que se hallaban –y se siguen hallando– más lejos del objetivo: el África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes. La progresión a lo largo de los estudios primarios y la finalización de éstos siguen constituyendo motivos importantes de preocupación, esencialmente en esas mismas regiones, y también en América Latina y el Caribe, en cierta medida. La falta de datos sobre algunos países –principalmente del África Subsahariana– que se ven afectados por conflictos o acaban de salir de ellos, significa que el panorama de conjunto no es tan positivo como el que se desprende del examen de los países sobre los que se dispone de datos.
- El número de niños sin escolarizar ha disminuido, pero sigue siendo demasiado elevado. Además, algunos datos empíricos indican que los países que se acercan a la meta de la EPU tienen muchas dificultades para franquear con éxito la última etapa, atrayendo a la escuela a los niños más marginados y manteniéndolos en ella hasta que finalicen por completo el ciclo de la enseñanza primaria.
- Se han realizado progresos considerables hacia el logro de la paridad entre los sexos, en particular en aquellos países donde siguen siendo importantes las disparidades entre las muchachas y los varones en el sistema educativo. No obstante, las disparidades siguen predominando, sobre todo en la enseñanza secundaria. Unos dos tercios aproximadamente de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 han logrado la paridad en la enseñanza primaria. En el tercio restante, las disparidades suelen ser a menudo favorables

Se han hecho progresos considerables, aunque desiguales, desde el Foro de Dakar.

Recuadro 2.6: ¿Qué es un entorno alfabetizado?

Pese al interés que manifiestan por los entornos alfabetizados tanto los encargados de la elaboración de políticas como los investigadores, este concepto suscita dos problemas de envergadura. El primero es de tipo conceptual y gira en torno a la cuestión de saber qué es exactamente un entorno alfabetizado. El segundo se refiere al seguimiento y la evaluación, esto es, cómo se pueden efectuar mediciones de esos entornos y compararlos entre países y a lo largo del tiempo.

Un punto de partida ilustrativo es la definición de Easton (2006a y 2006b), quien sostiene que los entornos alfabetizados son lugares (espacios) que ofrecen cuatro tipos interdependientes de posibilidades para aplicar y utilizar las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo:

- acceso a material de lectura que interesa directamente a los recién alfabetizados (neoalfabetos), esto es, libros, folletos, periódicos, revistas, mensajes, cartas y otros documentos prácticos, cuya existencia supone medios de edición y la utilización de los lenguajes adecuados para llegar a lectores diversos;
- acceso a la educación permanente de una u otra de las dos maneras siguientes, o de ambas a la vez: a) secuencias de educación formal a las que el educando puede acceder estableciendo una equivalencia entre las competencias ya adquiridas y un nivel determinado del sistema, y en virtud de políticas en materia de matriculación abiertas, o que no tengan en cuenta la edad; b) diversos tipos de educación no formal organizada (por ejemplo, formación con vistas a la adquisición de competencias para la vida diaria o competencias para conseguir medios de subsistencia, formación profesional de corta duración y aprendizaje profesional) que confieren otras competencias o elementos de conocimiento que interesan al educando;
- posibilidades de asumir nuevas funciones y tareas organizativas, por ejemplo en comunidades locales, cooperativas agrícolas o sistemas de divulgación que exigen y utilizan competencias básicas de lectura, escritura y cálculo;
- posibilidades de crear y ayudar a administrar empresas comerciales, o sin fines de lucro, que exigen y utilizan competencias básicas de lectura, escritura y cálculo.

La combinación de estos cuatro tipos de posibilidades –de diversas formas y en grados distintos– constituye un entorno verdaderamente alfabetizado.

Los poderes públicos pueden desempeñar un importante papel dirigente en lo que respecta a los cuatro tipos de posibilidades. La política en materia de bibliotecas, por ejemplo, puede incrementar al acceso al material de lectura y la educación permanente. En el África Subsahariana se han adoptado algunas estrategias eficaces en función de los costos, encaminadas a extender el alcance de las bibliotecas (“universidades populares”), con la ayuda de Book Aid International. Esas estrategias consisten en: establecer nexos entre las bibliotecas escolares y las comunitarias; hacer circular entre las escuelas cajas de libros, transportándolas en motocicleta; instalar tiendas de campaña para la lectura; ayudar a los muchachos y muchachas a producir libros para los niños más pequeños y las personas de edad; acondicionar espacios de lectura reservados a las mujeres adultas; y crear bibliotecas ambulantes transportadas en camello o en carretas tiradas por asnos (Makotsi, 2005). La existencia de bibliotecas y editoriales es una condición clave para la creación de entornos alfabetizados perdurables.

Además de esclarecer el concepto, es necesario elaborar indicadores claros de los entornos alfabetizados y de sus múltiples dimensiones. Mientras que las políticas gubernamentales en materia de educación formal son bastante explícitas, las políticas oficiales sobre el entorno alfabetizado (por ejemplo, las relativas a la producción y publicación de textos escritos, la recolección y difusión de información, el fomento de los medios informativos y las lenguas utilizadas en los tribunales, las escuelas y las administraciones) son menos explícitas y mucho más difíciles de evaluar. Las mediciones del entorno alfabetizado tendrían que abordar también el aspecto de la equidad, esto es, ¿en qué medida y por qué se les niega a algunos el acceso a las posibilidades que constituyen un entorno alfabetizado enriquecedor?

Fuentes: Easton (2006a y 2006b); y Makotsi (2005).

El número de niños sin escolarizar ha disminuido, pero sigue siendo demasiado elevado.

a los varones. En cambio, en la enseñanza secundaria sólo un tercio de los países sobre los que se dispone de datos relativos a este nivel de educación han conseguido la paridad. Además, las disparidades en la enseñanza secundaria son mucho más acusadas que en la primaria y pueden darse tanto en favor de las muchachas como de los varones.

- No se dispone de nueva información importante sobre los resultados del aprendizaje, pero algunos análisis recientes de las evaluaciones

anteriores y un nuevo informe de evaluación del Banco Mundial confirman que la calidad de la educación sigue siendo un problema importante, en particular para los niños de medios sociales desfavorecidos. Los indicadores clave relativos a los docentes indican lo mismo. En efecto, aunque las proporciones alumnos/docente han mejorado levemente en su conjunto, siguen siendo demasiado elevadas. También sigue siendo elevada la proporción de maestros sin calificaciones y sin formación, así como la tasa

Cuadro 2.19: Distribución de los países en función del valor del IDE, por región (2004)

	Lejos de la EPT: IDE inferior a 0,80	Posición intermedia: IDE comprendido entre 0,80 y 0,94	Cerca de la EPT: IDE comprendido entre 0,95 y 0,97	EPT realizada: IDE comprendido entre 0,98 y 1	Total de la muestra	Número total de países
África Subsahariana	19	8	1		28	45
Estados Árabes	4	11	1		16	20
Asia Central		2	3	1	6	9
Asia Oriental y Pacífico	2	6	2	1	11	33
Asia Meridional y Occidental	3	1			4	9
América Latina y el Caribe		18	3	3	24	41
América del Norte y Europa Occidental		2	1	16	19	26
Europa Central y Oriental		2	8	7	17	20
Total	28	50	19	28	125	203

Fuente: Cuadro 1 del Apéndice 1 del Anexo.

de absentismo de los docentes. El problema de la calidad no sólo afecta a las tres regiones que tienen mayores problemas en materia de escolarización, sino que también constituye un motivo de preocupación en otras dos regiones: Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe.

- La magnitud del desafío planteado por el analfabetismo a nivel mundial apenas ha variado con respecto a la situación expuesta en la edición de 2006 del Informe, que tuvo por tema específico la alfabetización. Hoy en día, uno de cada cinco adultos (una mujer de cada cuatro) no sabe todavía leer ni escribir. Los analfabetos se concentran principalmente en tres regiones: Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y Asia Oriental.
- Está pendiente la elaboración de instrumentos de seguimiento para las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos, así como para los entornos alfabetizados.

El índice de desarrollo de la EPT

El índice de desarrollo de la EPT (IDE) es una medición compuesta de la situación en que se halla un país con respecto a la realización de los objetivos de la EPT. Se introdujo por primera vez en la edición 2003-2004 del *Informe de Seguimiento de la EPT* y, desde entonces, se viene actualizando cada año. En teoría, debería comprender mediciones de los seis objetivos de la EPT, pero hasta ahora se centra solamente en sus cuatro objetivos más cuantificables:

- La enseñanza primaria universal (Objetivo 2), medida por aproximación mediante la tasa neta total de escolarización en primaria.⁴³
- La alfabetización de los adultos (Objetivo 4), medida por aproximación mediante la tasa de alfabetización de la población de 15 años de edad o más.⁴⁴

- La paridad y la igualdad entre los sexos (Objetivo 5), medidas por aproximación mediante el índice de la EPT relativo al género (IEG), que es el promedio de los IPS de las TBE en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos.

- La calidad de la educación (Objetivo 6), medida por aproximación mediante las tasas de supervivencia en quinto grado de primaria.

El IDE atribuye el mismo peso a las cuatro mediciones por aproximación de los cuatro objetivos. Teniendo en cuenta que cada una de esas mediciones se expresa en forma de porcentaje, el IDE de un país puede oscilar entre el 0% y el 100%, o de 0 a 1 si se expresa en forma de proporción; en este último caso, el valor 1 representa la plena realización de la EPT, tal como la sintetiza el IDE. En el Apéndice 1 del presente Informe se da una explicación prolija de la razón de ser del IDE y de la metodología utilizada, y se dan los valores detallados y la clasificación correspondientes a 2004. El índice se da para 125 Estados y territorios y las insuficiencias de los datos son las que explican que no se haya podido incluir a una serie de países. Algunos estos países sobre los que se carece de datos suficientes se hallan en situaciones conflicto o posconflicto y es muy probable que sus niveles de desarrollo de educación sean bajos. En ese caso se encuentran, en particular, Afganistán, Angola, el Congo, Liberia, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Sierra Leona, Somalia y Sudán. Por consiguiente, el panorama de conjunto que esboza el IDE tiene un carácter informativo, pero no da cuenta de la situación mundial de la EPT de manera exhaustiva.

En el Cuadro 2.19 se recapitulan los resultados de los cálculos del IDE correspondientes a 2004, por región. Los resultados relativos a los 125 países examinados son los siguientes:

El índice de desarrollo de la EPT (IDE) es una medición compuesta de la situación en que se halla un país con respecto a la realización de los objetivos de la EPT.

43. La TNE total en primaria comprende los niños en edad de cursar primaria que están escolarizados en la enseñanza primaria o en la secundaria.

44. Los datos relativos a la alfabetización utilizados aquí se basan en los métodos de evaluación denominados "convencionales" y deben, por lo tanto, interpretarse con cautela porque no se basan en la realización de prueba alguna y pueden sobreestimar el nivel real de alfabetización.

La evolución del IDE ha sido positiva.

- Cuarenta y siete países presentan un valor del IDE superior a 0,95 y se clasifican en la categoría de los que han alcanzado los objetivos de la EPT, o están a punto de alcanzarlos. La mayoría de estos países están situados en América del Norte y Europa, pero también hay otros pertenecientes a las regiones de América Latina y el Caribe (seis países, entre los que figuran Barbados, Cuba y Chile) y Asia Central (cuatro países, entre los que figuran Kazajistán y Kirguistán).
- Cincuenta países presentan valores del IDE comprendidos entre 0,80 y 0,94. Estos países están dispersos por todas las regiones y presentan múltiples combinaciones de las medidas por aproximación. En 16 de ellos la TNE total en primaria alcanza por lo menos el 95%. La mayoría de los 15 países de América Latina clasificados en esta categoría figuran en ella porque sus tasas de supervivencia (medición por aproximación de la calidad) son relativamente bajas. En el caso de los países pertenecientes a la región de los Estados Árabes, son las bajas tasas de alfabetización de los adultos

las que hacen disminuir el valor global del IDE. La mayoría de los 8 países del África Subsahariana que forman parte de esta categoría están situados en el África Meridional o son pequeños Estados insulares. Entre 2003 y 2004, el IDE aumentó en 32 países de esta categoría y disminuyó en 17.

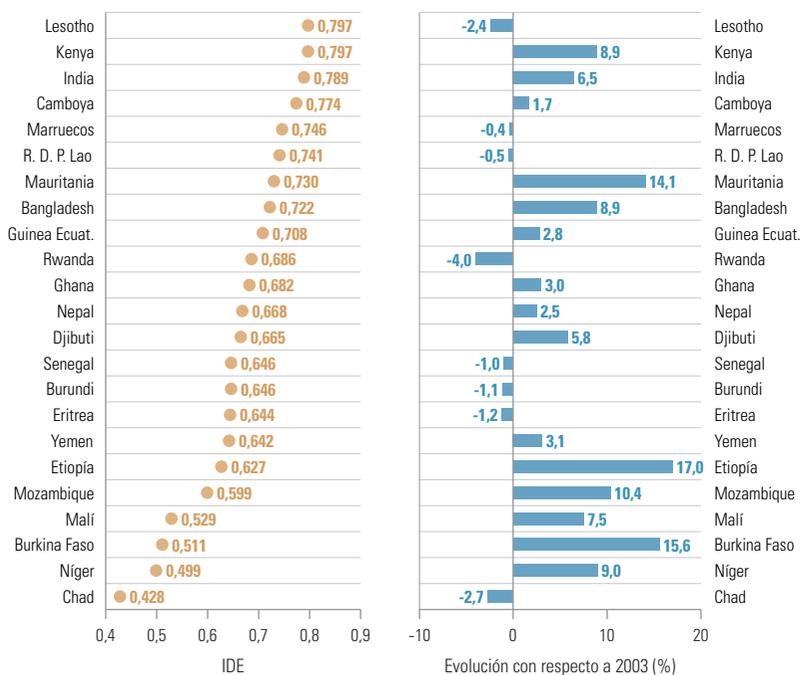
- Veintiocho países presentan valores del IDE comprendidos entre 0,43 y 0,79. Los dos tercios de estos países pertenecen a la región del África Subsahariana. Algunos países pertenecientes a la región de las regiones de los Estados Árabes, del Asia Meridional y del Asia Oriental forman también parte de esta categoría. Encontramos una vez más en esta categoría algunos países con muy buenos resultados en determinados ámbitos (por ejemplo, Bangladesh, Camboya, la India y Malawi, que poseen TNE en primaria superiores al 95%), pero en general todos ellos necesitan mejorar considerablemente el conjunto de los componentes del IDE. Toda una serie de países del África Occidental de habla francesa –Burkina Faso, el Chad, Guinea, Malí y Níger– presentan valores del IDE inferiores a 0,60.

Se ha podido evaluar la evolución del IDE de 115 países entre 2003 y 2004. Si se consideran los países individualmente, los cambios de las mediciones por aproximación no son importantes de un año a otro. No obstante, si se considera el conjunto de la muestra de países, la evolución ha sido positiva y resultó ser mucho más pronunciada en los países peor clasificados. Entre 2003 y 2004, el aumento global del IDE se cifró en 1,6% por término medio, pero ese aumento ascendió a un 4,5% en los países pertenecientes a la categoría en la que se registran los valores más bajos del IDE.

No obstante, se dan variaciones importantes dentro de las distintas categorías de países. El valor del IDE disminuyó en 14 de los 44 países del grupo mejor clasificado, en 17 de los 47 países del grupo intermedio y en nueve de los 24 pertenecientes al último grupo.

A excepción de Zambia, todos los países que registraron mayores progresos (aumento del 9% o más del valor del IDE) pertenecían al último grupo: Bangladesh, Burkina Faso, Etiopía, Kenya, Mauritania, Mozambique y Níger. Las disminuciones más acusadas se registraron en las Bahamas y la República Dominicana. Entre los países de la última categoría, fue Rwanda el que experimentó el retroceso más importante: 4% aproximadamente (Gráfico 2.28).

Gráfico 2.28: El IDE en 2004 y su evolución con respecto a 2003



Nota: Sólo figuran los países cuyo IDE tiene un valor inferior a 0,800.
Fuente: Cuadro 3 del Apéndice 1 del Anexo.

Se han registrado progresiones considerables de las mediciones por aproximación en algunos países. En algunos casos –por ejemplo, en la alfabetización de los adultos– esas progresiones se deben a la realización de nuevas encuestas que han suministrado mejor información que las estimaciones anteriores, pero en otros casos son el exponente de una evolución positiva real en el transcurso del último año. Los ejemplos más destacados de progresos efectivos son:

- La alfabetización de los adultos en Níger, Burkina Faso y Egipto.
- La TNE total de primaria en Mozambique, Etiopía, Kenya y Bangladesh.
- El IEG en Etiopía y Mauritania.
- La supervivencia en el quinto grado de primaria en Mauritania, Sudáfrica, la India, Zambia, Kenya, Etiopía y Bangladesh.

Perspectivas

Existe hoy en día una potente dinámica en pro de la realización de la EPT y, más concretamente, en pro de la consecución del objetivo de la EPU. No obstante, ni siquiera este objetivo se podrá alcanzar de aquí a 2015, a no ser que se intensifiquen los esfuerzos que se están realizando. Lo más esperanzador es que los progresos más notables se están registrando en las regiones que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Esto se debe, en parte, a que muchos países de esas regiones han entrado en el siglo XXI con una base educativa relativamente frágil.

En el presente Informe no se han efectuado nuevas proyecciones, habida cuenta de que el año suplementario de datos que contiene no ha entrañado modificaciones sensibles de las proyecciones efectuadas en su edición de 2006. Esas proyecciones indicaban que muchos países tenían posibilidades de alcanzar los objetivos de la EPT en 2015, pero que un grupo considerable de ellos no los alcanzaría a no ser que se acelerasen más las tendencias observadas. Los países que más riesgos corren de no alcanzar los objetivos⁴⁵ pertenecen a las regiones del África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes.

Los éxitos considerables conseguidos hasta la fecha –en particular, en esas tres regiones– demuestran que se pueden conseguir mejores resultados. Para ello, es necesario intensificar los esfuerzos. Ahora, es urgente prestar atención a:

- todos los objetivos de la EPT, teniendo presente que a la AEPI y la alfabetización de los adultos se les está prestando menos atención que a la

escolarización en la enseñanza primaria, por ser ésta el segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y un elemento importante de la meta del tercero de éstos que se refiere a la igualdad entre los sexos;

- la calidad de la educación a todos los niveles, ya que es fundamental que ahora que la mayoría de los niños del mundo están escolarizados en la enseñanza primaria, adquieran las competencias básicas que necesitan;
- la integración de los niños y adultos que, por hallarse marginados o excluidos, no están escolarizados o no están matriculados en programas de alfabetización de los adultos. El examen de la situación de los niños desfavorecidos es el tema central del Capítulo 3. ■

El objetivo de la EPU no se podrá alcanzar de aquí a 2015, a no ser que se intensifiquen los esfuerzos que se están realizando.

45. Las proyecciones relativas a los 87 países que no habían logrado la EPU en 2002 fueron las siguientes: 20 tenían buenas posibilidades de conseguir la EPU en 2015; 44 parecían haber realizado progresos estimables, pero insuficientes, como para poder alcanzarla en ese año; y 23 corrían el riesgo de no lograrla. Las proyecciones relativas a los 73 países con tasas de alfabetización de adultos inferiores al 97% fueron las siguientes: solamente 23 tenían buenas posibilidades de conseguir el objetivo referente a la alfabetización de adultos. Con respecto a la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, 63 países de un total de 149 la habían logrado o tenían probabilidades de lograrla en 2015, y los 86 restantes corrían el riesgo de no alcanzarla ese año.

PARTE II. Seguimiento de la EPT

Capítulo 3

Luchar contra la exclusión:

Dos mundos aparte: un muchacho camino de la escuela pasa junto a otro que recupera desechos para sobrevivir en Phnom Penh (Camboya).



© AFP/Tang Chhin Sothy

enseñanzas de las experiencias de los países



La educación para todos, tal como se concibió en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, exige un enfoque global que haga hincapié en la necesidad de llevarla a aquellos grupos que, de otro modo, no tendrían acceso a la educación y el aprendizaje. En este capítulo se dan algunos ejemplos de políticas y programas que han demostrado ser eficaces para promover la educación en general y, más concretamente, para definir y superar los obstáculos que privan a los grupos marginados de las mismas posibilidades de aprendizaje ofrecidas a los demás. Para promover la integración de esos grupos, es fundamental contar con planes de educación bien concebidos. Esos planes exigen una asignación equitativa de los recursos, un número suficiente de docentes formados y motivados y un enfoque global que comprenda todos los objetivos de la EPT.

Llegar a los excluidos: ¿Qué dicen los planes de los gobiernos?

En los planes nacionales figuran numerosas propuestas para atraer más a los niños a la escuela.

Se han examinado los planes de educación nacionales de 45 países, entre los que figuran los 20 países con mayor número de niños sin escolarizar, para ver cuáles son las categorías de niños y adultos que los gobiernos consideran marginados (UNESCO-IIPE, 2006).¹

Los grupos de niños y adultos que sus respectivos gobiernos consideran marginados difieren según las regiones. Las niñas y las mujeres se consideran un objetivo prioritario en 16 países del África Subsahariana y 4 países de Asia Oriental y el Pacífico. En Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y Turquía, se consideran grupos prioritarios las niñas y las mujeres, los niños con necesidades especiales, los niños que trabajan y las familias inmigrantes y nómadas que viven en hábitats dispersos y zonas rurales. En América Latina y el Caribe, se califica de marginados a los niños de las minorías étnicas y lingüísticas, las poblaciones que viven en hábitats rurales

1. Este examen –efectuado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación para el presente Informe– se centra exclusivamente en los documentos oficiales publicados y no comprende necesariamente todos los documentos de planificación. De ahí que no refleje forzosamente toda la atención prestada a los marginados por los gobiernos de los 45 países.

Recuadro 3.1: Niños marginados en Etiopía, la India, Nigeria y Pakistán

Etiopía, la India, Nigeria y Pakistán son países en los que se concentra una proporción muy considerable de los niños sin escolarizar de todo el mundo. Sus planes de educación se centran en determinados grupos de niños cuya marginación se considera extrema.

- Etiopía: niños escolarizados tardíamente; niños de comunidades pastorales; niños que han desertado la escuela; niñas; niños que trabajan; niños de aldeas desprovistas de escuelas o muy alejadas de éstas; y niños de familias pobres.
- India: niños que trabajan; niños que no pueden pagar los derechos de escolaridad; grupos de difícil alcance (niños que viven en aldeas minúsculas o en zonas aisladas sin escuelas); niños de familias inmigrantes; niños de comunidades costeras de pescadores; niños con necesidades especiales; niñas; niños de castas y tribus catalogadas; niños desfavorecidos de zonas urbanas; niños pertenecientes a grupos minoritarios; y niños que viven por debajo del umbral de pobreza.
- Nigeria: niños de poblaciones indígenas y nómadas; niños de las escuelas coránicas; niños discapacitados; y niñas.
- Pakistán: niños desfavorecidos de zonas urbanas y rurales, en particular las niñas que no van a la escuela; muchachas jóvenes y mujeres analfabetas; y niños que trabajan.

Fuentes: Etiopía: Ministerio de Educación (2002); Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico (2002); India: Ministerio de Fomento de Recursos Humanos (2003); Nigeria: Ministerio de Educación (2004); Pakistán: Ministerio de Educación (2003).

dispersos y algunas categorías de muchachas, por ejemplo las que están embarazadas. Son las niñas –mencionadas por 24 países en sus planes– y los niños que viven en hábitats rurales dispersos –mencionados por 21 países– los que más a menudo se suelen considerar marginados. En cambio, a otros grupos de marginados posibles como los huérfanos, los niños seropositivos y los explotados sexualmente, sólo se les menciona en muy contadas ocasiones. En el Recuadro 3.1 se describen las características de los niños que se consideran especialmente marginados en Etiopía, la India, Nigeria y Pakistán.

En los planes nacionales figuran numerosas propuestas para atraer más a los niños a la escuela. Uno de los enfoques más comunes (mencionado por 22 países) es el de reducir los gastos directos y los costos de oportunidad de la educación, tomando medidas encaminadas a suprimir el pago de los derechos de escolaridad, suministrar material de aprendizaje y uniformes, o adoptar iniciativas susceptibles de reforzar la demanda, por ejemplo ofrecer comidas gratuitas en la escuela o becas. Dieciocho países proponen la adopción de medidas para superar los obstáculos culturales que traban el acceso a la educación, en particular el de las niñas. Entre esas medidas, figuran: incrementar el número de maestras y hacer que las escuelas sean más acogedoras para las niñas. Otros ocho países, pertenecientes en su mayoría a la región de América Latina y el Caribe, prevén la integración de las lenguas locales en el programa escolar. Por último, hay ocho países más que prevén suscitar una mayor demanda de educación mediante campañas de información destinadas a los padres y las comunidades en su conjunto.

Los planes nacionales examinan también algunas medidas clave destinadas a superar los múltiples obstáculos con que tropiezan las personas que viven en zonas apartadas. En 15 planes se considera una prioridad incrementar el número de escuelas accesibles en esas zonas. En otras estrategias se incluyen los objetivos de construir más internados y escuelas en aldeas pequeñas, proyectar la creación de escuelas itinerantes y establecer servicios de autobuses escolares. Además, seis países tienen la intención de establecer horarios y calendarios escolares flexibles, en particular en las zonas donde los niños participan en las faenas agrícolas.

Los programas destinados a los jóvenes excluidos del sistema educativo son cada vez más corrientes (son 25 los países que los mencionan). Esos programas ofrecen una formación acelerada a los niños de más edad, por regla general los jóvenes de 9 a 14 años. Senegal y Guatemala,

por ejemplo, prevén crear cursos de alfabetización en los que se imparta también una formación profesional o se prepare a los educandos para actividades generadoras de ingresos, a fin de que los que han dejado el sistema de educación formal prematuramente puedan volver a éste en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En muchos países siguen existiendo obstáculos jurídicos para acceder a la educación: 43 no garantizan constitucionalmente la enseñanza gratuita y obligatoria y 37 reservan el acceso a la escuela a sus ciudadanos y los residentes legales, discriminando así a los de inmigrantes y trabajadores y residentes temporales.² Muchos países exigen todavía una partida de nacimiento para poder matricular a los niños en la escuela, denegando así el acceso a la educación a todos los que no poseen los documentos pertinentes (UNESCO, 2005b).³ Las niñas también son víctimas de discriminaciones legales específicas, por ejemplo en muchos países de África se las expulsa sistemáticamente de la escuela cuando quedan embarazadas.

Luchar contra la exclusión: políticas y programas prometedores⁴

Aunque muchos países hayan realizado progresos considerables, adoptando políticas que se centran en las necesidades educativas de los niños y jóvenes marginados, todavía siguen persistiendo graves obstáculos para ingresar en la escuela, proseguir los estudios y terminarlos. En esta sección se examinan algunas de las políticas clave aplicadas para superar los obstáculos que deben afrontar los grupos desfavorecidos, sobre todo los más pobres y, en particular, las niñas, los huérfanos, los niños enfermos del sida, los niños que trabajan, los jóvenes excluidos de la educación formal, los jóvenes y niños involucrados en conflictos armados y los niños discapacitados (Cuadro 3.1). Algunas de esas políticas tienen un carácter general (por ejemplo, la supresión del pago de los derechos de escolaridad) y otras están dirigidas a destinatarios específicos. En otras

En muchos países siguen existiendo obstáculos jurídicos para acceder a la educación.

2. Estas cifras se han extraído del documento del Relatora Especial sobre el derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ACNUDH, 2002). Es importante tener presente que el hecho de que no exista una garantía constitucional no supone la inexistencia de oferta de educación. Sin embargo, la existencia de garantías constitucionales es un indicador significativo de la importancia que un país otorga a la educación en tanto que derecho humano fundamental que debe ser protegido.

3. Los niños pueden carecer de un certificado de nacimiento por diversos motivos, que varían según los países. En muchas ocasiones, no se considera que el derecho a la expedición de ese certificado sea fundamental. Además, puede no ser gratuito, por lo cual no todas las familias pueden abonar los derechos para su obtención. Para un examen detallado de esta cuestión, véase UNESCO (2005b).

4. La exclusión es el resultado de una serie de factores relacionados entre sí, por ejemplo la pobreza, las privaciones económicas, las desigualdades entre los sexos, el lugar geográfico y físico del domicilio, el entorno político y jurídico, los factores culturales, las enfermedades y las limitaciones relacionadas con la salud. Algunos factores guardan relación con la oferta de una escolarización de calidad, el coste de ésta y el suministro de recursos educativos. Otros tienen que ver con las características de las familias, por ejemplo los ingresos familiares y la motivación de los padres. Algunas causas de la exclusión son generales y están relacionadas entre sí, por ejemplo las niñas sin escolarizar se suelen encontrar sobre todo en las zonas rurales y muchas de ellas son seropositivas o están enfermas del sida. Otros factores afectan a grupos determinados, por ejemplo las minorías étnicas y lingüísticas. En el trabajo de Sayed y otros (en preparación), se examina el concepto de exclusión en Sudáfrica y la India.

Cuadro 3.1: Ejemplos de políticas destinadas a luchar contra la exclusión*

Objetivo de la política	Tipo de intervención	Ejemplos
Reducir los costos directos de la escolarización.	Supresión de los derechos de escolaridad o concesión de exenciones para no abonarlos.	Supresión de los derechos de escolaridad en primaria por parte del Gobierno de Burundi en 2005.
Crear incentivos financieros que compensen los gastos de las familias para estimular la demanda de educación.	Oferta de becas o subvenciones para los miembros de grupos marginados.	En Gambia: Fondo de Financiación de Becas para Niñas.
	Oferta de incentivos financieros para los niños huérfanos y vulnerables.	En Swazilandia: Programa de Becarios.
Crear incentivos para reducir la necesidad de recurrir al trabajo infantil.	Oferta de ayudas en metálico y apoyo a los esfuerzos comunitarios en favor de los niños que trabajan.	En Andhra Pradesh (India): Programa Baljyothi para facilitar a los niños y los jóvenes la asistencia a la escuela. En Brasil: Programa Bolsa Escola de subvenciones en metálico (fusionado en 2004 con otros programas de transferencia de ingresos) para proporcionar a las familias pobres un complemento de ingresos y fomentar así la asistencia de los niños a la escuela.
Ofrecer posibilidades de educación no formal a los jóvenes y los adultos que no han recibido educación formal.	Oferta a los jóvenes y los adultos de oportunidades para subsanar sus carencias en materia de educación.	En Indonesia: programas de formación conducentes a convalidaciones. Estos programas ofrecen a los jóvenes y los adultos una segunda oportunidad para recibir educación. En Honduras: programa escolar comunitario Educatodos, que da a los niños y jóvenes que han desertado la escuela la posibilidad de terminar los estudios de educación básica.
Ofrecer posibilidades de educación adecuada a los niños y jóvenes afectados por las situaciones de conflicto.	Oferta de programas para satisfacer las necesidades de los niños y los jóvenes en las situaciones posteriores a conflictos.	En el norte de Etiopía: Iniciativa "Aulas curativas", destinada a proporcionar asistencia educativa y psicosocial a los niños de los campamentos de refugiados.
Ofrecer posibilidades de educación adecuada a los discapacitados.	Oferta de posibilidades de educación para satisfacer las necesidades de los discapacitados.	En Uruguay: Fondo de Inclusión Escolar, destinado a integrar a los niños discapacitados en las escuelas ordinarias.

* En este cuadro se presentan algunas de las medidas más importantes adoptadas para reducir los obstáculos que impiden el acceso a la educación. Estas medidas no se excluyen entre sí y se pueden aplicar a otros contextos y grupos. Por ejemplo, los programas de atribución de complementos de ingresos pueden constituir una estrategia viable en situaciones posteriores a conflictos para los niños y jóvenes desmovilizados.

Cuadro 3.2: Gastos de las familias en derechos de escolaridad y otros gastos de educación en Malawi (2002), Nigeria (2004), Uganda (2001) y Zambia (2002)

	Derechos de escolaridad	Asociación padres-docentes	Fondo de desarrollo de la escuela	Gastos por exámenes	Gastos de internado	Uniformes/indumentaria	Libros/material escolar	Transporte	
Porcentaje de alumnos cuyas familias pagan por cada una de las partidas durante la escolarización en primaria									
Malawi	1	–	57	3	0,3	69	83	1	
Nigeria	14	70	29	39	0,2	88	99	5	
Uganda	13	16	57	19	1	79	98	3	
Zambia	73	67	–	2	0,2	81	98	2	
Porcentaje del gasto total anual de la familia durante la escolarización primaria									
Nigeria	7	1	1	1	–	3	3	58	
Uganda	9	2	3	2	4	6	5	31	
Zambia	10	1	–	2	–	8	4	–	

Fuentes: Malawi, Oficina Nacional de Estadística y ORC Macro (2003); Nigeria, Comisión Nacional de Población y ORC Macro (2004); Uganda, Oficina Nacional de Estadística y ORC Macro (2001); y Zambia, Oficina Nacional de Estadística y ORC Macro (2003).

Muchos países suprimieron entre 2000 y 2005 los derechos de escolaridad.

partes del presente capítulo se exponen detalladamente numerosos ejemplos.

Reducir el costo de la educación para las familias

El número de niños sin escolarizar pertenecientes al 20% de familias más pobres es tres veces mayor que el de los que pertenecen al 20% de familias más acomodadas (IEU-UNICEF, 2005). En más de 90 países, los costos directos que las familias deben sufragar siguen constituyendo un obstáculo importante no sólo para acceder a la enseñanza primaria, sino también para que los alumnos se mantengan escolarizados. Esos costos comprenden cinco clases de gastos: derechos de escolaridad, manuales, uniformes obligatorios, contribuciones a las asociaciones de padres y docentes o a las agrupaciones comunitarias, y actividades escolares como los exámenes. El análisis de la situación de 94 países pone de manifiesto que sólo hay 16 países donde no es necesario sufragar ninguna de esas cargas (Banco Mundial, en preparación). Los demás gastos que incumben a las familias comprenden la comida y el transporte. La importancia relativa de los gastos de las familias varía considerablemente (UNESCO, 2005b). En el Cuadro 3.2 se comparan los costos de las distintas partidas de gastos en Malawi, Nigeria, Uganda y Zambia. En Nigeria y Uganda, el transporte es lo que cuesta más caro, mientras que en Zambia es la comida lo que resulta más oneroso. En Viet Nam, los gastos de las familias representan el 44% del gasto total, privado y público, en educación y una parte importante de ellos se destina a la compra de libros de texto y uniformes. En la India, ese porcentaje alcanza el 43% y las partidas de gasto más importantes son el abono de los derechos de escolaridad y la compra de libros de texto (Bentaouet-Kattan y Burnett, 2004).

La capacidad de pago de las familias puede ser estacional. En Zambia, el momento culminante de los gastos en educación se sitúa entre enero y marzo. Ahora bien, es en esta época del año cuando los ingresos de las familias rurales son más bajos y cuando es necesario comprar comida y medicamentos contra el paludismo.

Muchos países suprimieron entre 2000 y 2005 los derechos de escolaridad, por ejemplo Lesotho (2000), Timor-Leste (2001), la República Unida de Tanzania (2001), Camboya (2001), Zambia (2002), Kenya (2003), Madagascar (2003), Benin (2004), Mozambique (2004), Viet Nam (2004) y Burundi (2005). En Kenya, la adopción de esta medida trajo consigo la llegada a las aulas de 1.200.000 alumnos suplementarios. En Burundi, fueron casi 500.000 alumnos los que acudieron en las escuelas primarias el primer día de curso, esto es, el doble de lo previsto. La supresión de los derechos de escolaridad entraña un aumento de la escolarización y es imprescindible prever esto para mantener la calidad de la enseñanza a un nivel adecuado. Para reducir los gastos de educación pagados por los padres y aplicar una disposición constitucional de 1992 que declaraba la educación gratuita y obligatoria, el Ministerio de Educación y Deporte de Ghana seleccionó 40 distritos pobres para crear un programa piloto de subvenciones por alumno. Esa subvención se dio a las escuelas para que suprimieran todos las cargas escolares, comprendidos los costos de las actividades no realizadas en el marco de plan de estudios. Al haber dado resultados positivos, el programa se aplicó al conjunto de los 138 distritos del país. Desde 2005, el número de niños escolarizados en primaria pasó de 3,7 a 4,3 millones, esto es, un aumento del 16% aproximadamente (Servicio de Educación de Ghana, 2005).

Si se escogen bien sus destinatarios, los programas de incentivos consistentes en otorgar subvenciones en metálico pueden contribuir en gran medida a promover la equidad.

Comida	Clases particulares	Libretas de notas	Financiación de actividades deportivas	Gastos de mantenimiento	Mobiliario, herramientas, etc.	Otros gastos	
Porcentaje de alumnos cuyas familias pagan por cada una de las partidas durante la escolarización en primaria							
34	4	15	–	–	–	2	Malawi
62	23	–	–	18	14	14	Nigeria
20	5	–	–	–	–	22	Uganda
24	12	–	24	10	–	4	Zambia
Porcentaje del gasto total anual de la familia durante la escolarización primaria							
18	5	–	–	1	1	1	Nigeria
14	17	–	–	–	–	6	Uganda
62	13	–	1	–	–	1	Zambia

Los incentivos financieros pueden mejorar el acceso de los marginados

Son numerosos los estudios que muestran los nexos entre los resultados de la educación y la pobreza. Las conclusiones de un estudio longitudinal sobre la terminación de los estudios primarios en las zonas rurales del Punjab y las provincias de la frontera noroccidental del Pakistán demuestran, por ejemplo, que las cargas económicas que pesan sobre las familias son un factor clave de las tasas de deserción. La pérdida súbita de los ingresos aportados por un miembro de la familia, o la llegada de un nuevo hijo al hogar, entrañan un aumento importante de las probabilidades de deserción escolar (Lloyd y otros, 2006). Asimismo, tal y como ha puesto de relieve un estudio realizado en 2002 sobre 1.000 familias rurales y urbanas en cinco regiones de Etiopía, el grado de recursos económicos de la familia es el factor determinante más importante de que se sigan acudiendo a la escuela los niños de ocho años de edad.⁵ En la escolarización de los niños etíopes también influye el tamaño de la familia, su orden de nacimiento, la posesión de ganado y la capacidad de su familia para encajar los reveses económicos (Woldehanna y otros, 2005).

Por lo tanto, proporcionar incentivos financieros para propiciar la escolarización, compensando así los gastos de las familias, es una estrategia excelente para mejorar el acceso a la escuela de los niños marginados. Entre los ejemplos de incentivos específicos, se pueden mencionar las transferencias monetarias directas, las subvenciones en metálico y las atribuciones de becas practicadas en algunos países como Brasil, Colombia, Kenya, México, Nicaragua y Pakistán. Esos incentivos pueden estar sometidos a determinadas condiciones: niveles especificados de asistencia a la escuela y de aprovechamiento escolar. También

Recuadro 3.2: Subvenciones y becas para ampliar el acceso de las muchachas a la educación en Gambia

En Gambia, el Fondo de Financiación de Becas para Niñas tiene por objeto ampliar el acceso a la educación de las muchachas, mantenerlas en la escuela y mejorar sus resultados en el nivel superior de la educación básica y la enseñanza secundaria. En las regiones de bajos ingresos, el Fondo otorga becas que cubren la totalidad de los gastos de escolaridad, la compra de libros y los gastos por exámenes de un tercio de las niñas escolarizadas en centros docentes con pocos alumnos. En las regiones menos desfavorecidas, el 10% de las niñas que obtienen resultados excelentes en ciencias, tecnología y matemáticas reciben becas que les permiten sufragar todos sus gastos de escolaridad. En 2004, se otorgaron becas a más de 13.800 niñas del primer ciclo de la enseñanza secundaria y a más de 2.600 del segundo ciclo. Uno de los resultados del programa ha sido que la escolarización de las niñas pasó en tres regiones de un 32% en 1999 a un 65% en 2004-2005 en el primer ciclo de secundaria, y de un 11% a un 24% en el segundo ciclo.

Fuente: Banco Mundial (2005b).

pueden revestir la forma de bonos canjeables contra servicios específicos de educación y salud.

Los efectos de esas medidas en el acceso y el mantenimiento de los alumnos en la escuela primaria son tan considerables en los países donde las tasas de escolarización son bajas –Bangladesh o Nicaragua– como en aquellos donde son altas, por ejemplo en México. Los incentivos financieros pueden tener también efectos positivos en la escolarización en secundaria, en particular para las muchachas. Los datos empíricos que indican un impacto a gran escala de los programas de incentivos que otorgan subvenciones en metálico se limitan sobre todo a la región de América Latina (Chapman, 2006).⁶ Si se escogen bien sus destinatarios, esos programas pueden contribuir en gran medida a promover la equidad.

5. El estudio titulado “Young Lives”, que se centra en la pobreza de los niños en Etiopía (Woldehanna y otros, 2005), se examinan los datos de una encuesta realizada con niños de ocho años en 20 sitios “vigía” de las regiones de Addis Abeba, Oromia, Amhara, Tigré y SNNP (Southern nations, nationalities, and people – Naciones, nacionalidades y poblaciones meridionales). Estos sitios, localizados en determinadas zonas pobres, se han escogido en función de criterios utilizados por el gobierno para designar las zonas de inseguridad alimentaria.

6. Se dispone de datos empíricos menos rigurosos sobre otros países de bajos ingresos. Se han realizado trabajos de investigación sobre las becas en algunos países como Gambia, Bangladesh, Indonesia y Malawi (Chapman, 2006).

Quedan todavía en el mundo 218 millones de niños que trabajan y un 75% de ellos tienen menos de 15 años de edad.

Los incentivos financieros contribuyen a la escolarización de los huérfanos y los niños vulnerables

Las probabilidades de que un niño huérfano vaya a la escuela son inferiores en un 13% a las de un niño cuyos padres viven. En el África Subsahariana, casi un 10% de los niños y jóvenes de menos de 17 años han perdido por lo menos a uno de sus padres a causa del sida (ONUSIDA, 2006). En Kenya, la escolarización de los niños disminuye en un 5% si el padre muere, pero esa disminución alcanza el 10% si la fallecida es la madre (Evans y Miguel, 2005). Los gobiernos y las ONG han adoptado medidas para satisfacer las necesidades educativas de los huérfanos en los países donde el índice de prevalencia del VIH es elevado. Swazilandia ha creado un vasto programa de becas (Recuadro 3.3). En Zambia, donde más de un 15% de los niños de menos de 15 años han perdido por los menos a uno de sus padres a causa del sida (DeStefano, 2006), un programa de subvenciones en metálico a los hogares más vulnerables (a menudo, aquellos en los que los abuelos se han hecho cargo de los niños afectados por el sida)

ha conseguido reducir el absentismo escolar en un 16% en un lapso de nueve meses (Chapman, 2006). Además de las repercusiones directas en la asistencia a la escuela, este tipo de programas tiene repercusiones indirectas importantes en la educación, ya que contribuyen a mejorar la salud, la nutrición y las condiciones de vida de los niños pequeños.

La supresión o la reducción de la necesidad de recurrir al trabajo infantil puede mejorar la asistencia a la escuela

El trabajo infantil guarda una relación directa con la pobreza crónica generalizada.⁷ Aunque su incidencia ha disminuido en los últimos años, quedan todavía en el mundo 218 millones de niños que trabajan y un 75% de ellos tienen menos de 15 años de edad (OIT, 2006).⁸ Se estima que un 60% de ese total –esto es, 126 millones– es víctima de las peores formas de explotación de la infancia.

Hasta la fecha, son 147 los países que han firmado el Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo de la Organización Internacional del Trabajo (1973) y sus recomendaciones; y

Recuadro 3.3: Becas para huérfanos y niños vulnerables: la experiencia de Swazilandia

Swazilandia es el país del mundo donde se registra la mayor prevalencia del VIH y del sida: el índice global de contaminación de los adultos (personas de 15 a 49 años de edad) ha pasado del 16,1%, registrado mediados del decenio de 1990, al 42,6% en 2004. El porcentaje de aumento anual del número de huérfanos se ha duplicado desde el año 2000. Es muy probable que el impacto de la enfermedad en el sector de la educación sea mucho mayor que en otros países, porque en Swazilandia se siguen percibiendo derechos de escolaridad en la enseñanza primaria y la secundaria. Teniendo en cuenta que el índice de pobreza se situaba en el periodo 2000-2001 en torno al 75% en las zonas rurales y al 50% en las ciudades, es una cuestión fundamental conseguir que la escuela sea asequible.

Ante esta situación, el gobierno empezó en 2002 a otorgar becas a los huérfanos y otros niños vulnerables escolarizados en primaria y secundaria. Los fondos atribuidos aumentaron rápidamente, pasando de 220.000 dólares en 2002 a 7,5 millones en 2004.

A partir de 2005 se han atribuido becas a 5 de cada 6 huérfanos de padre y madre y a 3 de cada 4 huérfanos de padre. Los índices de escolarización y retención en la escuela han aumentado o han permanecido estables, pese a que se había previsto que la pandemia del VIH/SIDA provocaría una disminución importante de ambos índices.

No obstante, sigue constituyendo un motivo de preocupación la eficiencia del programa. Algunos niños que pueden beneficiarse de él no han podido formular una solicitud porque no han estado en condiciones de presentar su partida de nacimiento y el certificado de defunción de su(s) padre(s). Además, sólo pueden recibir becas los niños que ya están escolarizados, condición ésta que se justificaba en un principio por la falta de aulas y docentes para acoger más niños. La gestión deficiente de los fondos destinados a las becas ha proliferado, así como las malversaciones de éstos. Ejemplos: presentación de solicitudes de becas para niños inexistentes; presentación de varias solicitudes para un mismo alumno; dobles patrocinadores; duplicación de los comprobantes de solicitudes; presentación de solicitudes para alumnos que no forman parte de la categoría de niños vulnerables (hijos de docentes, funcionarios o políticos locales); inflación artificial de los gastos de escolaridad por parte de los directores de escuela; y rendimiento de cuentas muy deficiente por regla general. Además, los problemas se han agravado con la adopción de criterios de selección y procedimientos deficientes. Asimismo, cabe señalar que algunos directores de escuela y docentes no muestran buenas disposiciones en lo que respecta a las necesidades de esos niños. Por último, cuando el total de las cargas escolares sobrepasa el importe de la beca –cosa que suele ocurrir con frecuencia– los niños que no pueden pagar la diferencia corren el riesgo de ser enviados a sus casas.

Fuente: Bennell (2005).

7. El trabajo infantil se define en el Convenio 138 de la OIT de 1973. Ese convenio establece que la edad mínima para trabajar no puede ser inferior a la edad de terminación de la escolaridad obligatoria y precisa que el niño debe tener por lo menos 14 años.

8. En el año 2000 había 246 millones de niños que trabajaban.

162 el Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (1999). Estos dos convenios atañen directamente al trabajo de los niños. El primero reviste una importancia especial porque obliga a los países a aplicar políticas nacionales de abolición del trabajo de los niños. Además, fija una edad mínima a partir de la cual los niños pueden trabajar, precisando que ha de ser la edad en que finaliza la escolaridad obligatoria y disponiendo que no debe trabajar ningún menor de 15 años. El Convenio de 1999 obliga a todos los países signatarios a suprimir el tráfico de niños, la servidumbre por deudas, la esclavitud, la prostitución y otras actividades ilícitas.

Muchos países han aplicado programas de atribución de subsidios en metálico para incitar a la escolarización de los niños, reduciendo o suprimiendo así la necesidad de recurrir a su trabajo. Brasil, por ejemplo, ha creado varios programas de reducción de la pobreza y las desigualdades en los que la atribución de un mínimo de ayuda financiera a las familias pobres está condicionada a la aceptación por parte de éstas de algunos objetivos fundamentales en materia de desarrollo humano, por ejemplo enviar a sus hijos a la escuela o someterse a exámenes médicos. El programa Bolsa Escola fue proyectado para promover la asistencia regular de los niños a la escuela, reducir el trabajo infantil y aumentar el nivel de terminación de los estudios primarios mediante incentivos financieros destinados a las familias pobres. A partir de 2002, la casi totalidad de los municipios brasileños se había adherido a este programa, que ha prestado apoyo a las familias de cinco millones de niños (Cardoso y Portela Souza, 2003). En 2004, Bolsa Escola se fusionó con otros programas de transferencia de ingresos, formando así el programa denominado Bolsa Familia.⁹ Desde principios del decenio de 1990, el trabajo infantil ha disminuido y la asistencia a la escuela ha aumentado. En 2000, un 92% de las muchachas y un 84% de los varones de edades comprendidas entre 10 y 15 años iban a la escuela y no trabajaban, mientras que un 5% de muchachas y un 9% de los varones de ese grupo de edad iban a la escuela y trabajaban al mismo tiempo. El programa de subvenciones en metálico ha permitido que vayan a la escuela los niños que estaban sin escolarizar y trabajaban (Cardoso y Portela Souza, 2003).

La labor realizada por algunas comunidades para ofrecer formas de escolarización flexibles y adecuadas a las necesidades también puede constituir un medio estratégico importante para luchar contra el trabajo infantil, como lo demuestra el programa Baljyothi realizado en la India (Recuadro 3.4).

Recuadro 3.4: Afrontar el problema del trabajo infantil en el Estado de Andhra Pradesh: el programa Baljyothi

Andhra Pradesh es el Estado de la India donde hay más niños que trabajan. En 2002, el 20% de los niños de 5 a 14 años trabajaban a tiempo completo y el 60% de ellos no habían ido nunca a la escuela. Algo más de la mitad de ellos eran niñas. El gobierno del Estado decidió colaborar con la organización no gubernamental Pratyamnya para ofrecer la oportunidad de recibir educación a los niños de 10 a 14 años que trabajan. El resultado de esa colaboración fue el programa Baljyothi.

Este programa ha abierto unas 250 escuelas para los niños que trabajan en zonas miserables que carecen de centros docentes públicos. El programa descansa en un sólido apoyo de las comunidades y recurre a diversas estrategias para atraer a los niños. Las escuelas aplican los planes de estudios del Estado para que sus educandos puedan, eventualmente, pasar a la escuela pública. En 2000, hubo 1.100 muchachos y muchachas que ingresaron en la escuela pública, al cabo de cinco años de haber cursado el programa. Desde entonces se ha escolarizado en los centros Baljyothi a más de 31.000 alumnos: 18.473 muchachas y 12.696 varones. En el primer lugar donde se aplicó el programa –la barriada miserable de Borabanda– sólo quedaban 200 niños sin escolarizar en 2000, mientras que en los comienzos del programa eran 6.000.

Fuente: Jandhyal (2003).

Dar una segunda oportunidad de educación a los jóvenes y los adultos

Muchos adolescentes no van a escuela y tampoco se benefician de ninguna oferta de aprendizaje no formal. En Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán, se encuentran en ese caso unos 250 millones de jóvenes de edades comprendidas entre 11 y 18 años (Robinson, 2004). Los adultos y los jóvenes necesitan que se les dé una segunda oportunidad de acceso a la educación. Hay toda una serie de programas de educación no formal que ofrecen una educación equivalente a los que han cursado estudios primarios sin haberlos terminado. He aquí algunos ejemplos:

- La Ley de Educación de Indonesia (2003) prevé la oferta de educación no formal para reemplazar, completar y/o mejorar la educación formal. En el marco de esta educación equivalente, se ofrece un conjunto de programas de nivel análogo al de la enseñanza primaria y el primer y segundo ciclo de secundaria. En 2005, se beneficiaron de esos programas unas 500.000 personas. No obstante, cabe señalar que ese mismo año sólo un porcentaje inferior al 25% de esos educandos lograron aprobar los exámenes oficiales¹⁰ (Ministerio de Educación Nacional de Indonesia, 2005; y Yulaelawati, 2006).
- Uganda cuenta con un programa de educación básica de 3 años destinado a los habitantes de las zonas urbanas pobres, en el que se ofrece enseñanza elemental no formal a niños y adolescentes de 9 a 18 años que no están escolarizados. Este programa es modular y

Hay toda una serie de programas de educación no formal que ofrecen una formación equivalente a los que han cursado estudios primarios sin haberlos terminado.

9. El programa Bolsa Familia ofrece una ayuda única a las familias pobres que cumplen determinadas condiciones, por ejemplo la escolarización de sus hijos. Aunque los programas anteriores se centraban cada uno en un objetivo determinado (por ejemplo, promover la escolarización, la atención médica y sanitaria, o la nutrición), todos ellos otorgaban ayudas financieras a los grupos con un bajo nivel de ingresos. Todavía no se dispone de evaluaciones del nuevo programa.

10. En 2005, el total de los educandos se desglosó así: 7.290 específicamente escogidos cursaron el programa A (primaria), 416.605 el programa B (primer ciclo de secundaria) y 23.713 el programa C (segundo ciclo de secundaria).

En las nuevas formas de guerra practicadas por los ejércitos y los “señores de la guerra”, se busca a niños y jóvenes para convertirlos en soldados.

comprende versiones adaptadas de las principales materias enseñadas en la escuela primaria y la formación preprofesional (Katahoire, 2006).

- Desde mediados del decenio de 1990, se viene realizando en la India el programa Open Basic Education (OBE) [Educación Básica Abierta], destinado a los neoalfabetos que han finalizado con éxito programas de alfabetización y postalfabetización. Los participantes –para los que no se ha establecido límite alguno de edad– pueden optar por aprender en hindi, inglés o una lengua regional. El programa ofrece una formación a tres niveles y cada uno de ellos es equivalente a un nivel de educación básica del sistema de enseñanza formal.¹¹ Los educandos se presentan a los exámenes cuando se consideran preparados. El Ministerio de Fomento de Recursos Humanos y los empleadores reconocen los certificados del OBE, que además son válidos para ingresar en la enseñanza secundaria o postsecundaria.

- En 1995, el Gobierno de Honduras creó Educatodos, un programa alternativo destinado a 540.000 jóvenes sin escolarizar y adultos (de 19 años y más) que no habían terminado los nueve años de estudios de la educación básica. Este programa se lleva a cabo en lugares muy diversos –fábricas, pequeñas empresas, locales de ONG, organismos públicos, centros de formación profesional y escuelas–, por lo cual es fácilmente accesible a educandos de todas las edades. El conjunto de los aprendizajes está centrado en los alumnos. El programa es flexible y exige dos horas y media diarias de trabajo en grupo. Su realización descansa en educadores voluntarios procedentes de distintos medios económicos y académicos, y entre ellos también hay docentes. Los voluntarios perciben un estipendio del gobierno e indemnizaciones por gastos de transporte y comida. Educatodos ha conseguido elevar el nivel de educación de los jóvenes y adultos sin escolarizar. Desde sus comienzos, más de 500.000 educandos han cursado el programa de primaria, que abarca los seis grados de ese nivel de enseñanza.

El índice de terminación del programa alcanzó el 60%, por término medio, entre 1996 y 2003 (Schuh-Moore, 2005).

El punto fuerte de los programas de formación no formal para jóvenes y adultos estriba en el hecho de que se adaptan a los contextos locales. Son eficaces cuando se basan en las comunidades y combinan el uso de las lenguas vernáculas con un plan de estudios pertinente y un trabajo productivo. No obstante, tienen que afrontar dos desafíos: el primero es velar por que no aumenten las cargas económicas de las zonas más pobres y las catego-

rías de la población más desfavorecidas (Rose, 2003); el segundo es el apoyo inadecuado que reciben a nivel financiero y en el plano de las políticas, ya que se suelen percibir como programas de enseñanza de segunda categoría, impartidos por docentes y personal menos calificado que el del sistema educativo formal.

Ofrecer una educación adecuada a los niños y jóvenes afectados por conflictos

Aunque el número de conflictos armados¹² haya disminuido en el mundo entero y estén causado menos víctimas que hace 20 años (Centro de Seguridad Humana, 2005), las guerras siguen teniendo consecuencias terribles para la población civil: desaparición del imperio de la ley y de la seguridad, violaciones de los derechos humanos, propagación de las enfermedades, aumento de la malnutrición y ausencia de los servicios educativos y sanitarios más elementales. La mayoría de las guerras tienen por escenario los países pobres y, por regiones, son África y Asia las que soportar el fardo más pesado de este flagelo (Project Ploughshares, 2005). Desde principios de siglo, el número de víctimas causadas por los conflictos armados en el África Subsahariana ha sido mayor que en el resto del mundo (Centro de Seguridad Humana, 2005).

La tendencia a la disminución de los conflictos bélicos ha provocado una reducción continua de la población de refugiados en el mundo –estimada hoy en día en unos 19 millones de personas (ACNUR, 2006)–, pero no ha tenido el mismo efecto en los desplazamientos internos. Desde diciembre de 2005, unos 24 millones de personas se han visto desplazadas en sus propios países a causa de conflictos internos (Centro de Vigilancia de los Desplazados Internos, 2006).

La índole de los conflictos está cambiando. En las nuevas formas de guerra (Singer, 2004) practicadas por los ejércitos y los “señores de la guerra”, se busca a niños y jóvenes para convertirlos en soldados (Mapa 3.1). En la medida en que es cada vez mayor el número de jóvenes que se ven involucrados en conflictos de larga duración, la educación ofrece un medio cada vez más eficaz de reducir las tensiones y promover la tolerancia y otros valores que conducen a la paz.

La oferta de servicios de educación básica durante y después de los conflictos debe tener en cuenta las circunstancias sumamente específicas de la guerra, a fin de preparar a los niños y los jóvenes a la paz y la reconciliación nacional. En Burundi, un programa de educación para la paz tiene por objeto transmitir a los docentes y los alumnos valores como la confianza, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Estos valores se han

11. El nivel A del OBE equivale al de los grados 1-3 del sistema formal de escolarización, el nivel B al de los grados 4-5 y el nivel C al de los grados 6-8.

12. Se entiende por conflicto armado todo conflicto político en el que participan en los combates las fuerzas armadas de un Estado por lo menos (o de una o más facciones armadas que intentan hacerse con el control de la totalidad o una parte del Estado) y en el que el número de muertos causado por los combates en el transcurso de la contienda asciende a 1.000 como mínimo (Project Ploughshares, 2005).

Mapa 3.1: Niños y conflictos armados en 2003

En la gran mayoría de los conflictos armados se reclutan niños soldados que son menores de 18 años.

En 2003, se tuvo noticia de la presencia en combates de niños de menos de 15 años de edad en más de la mitad de los países en conflicto.

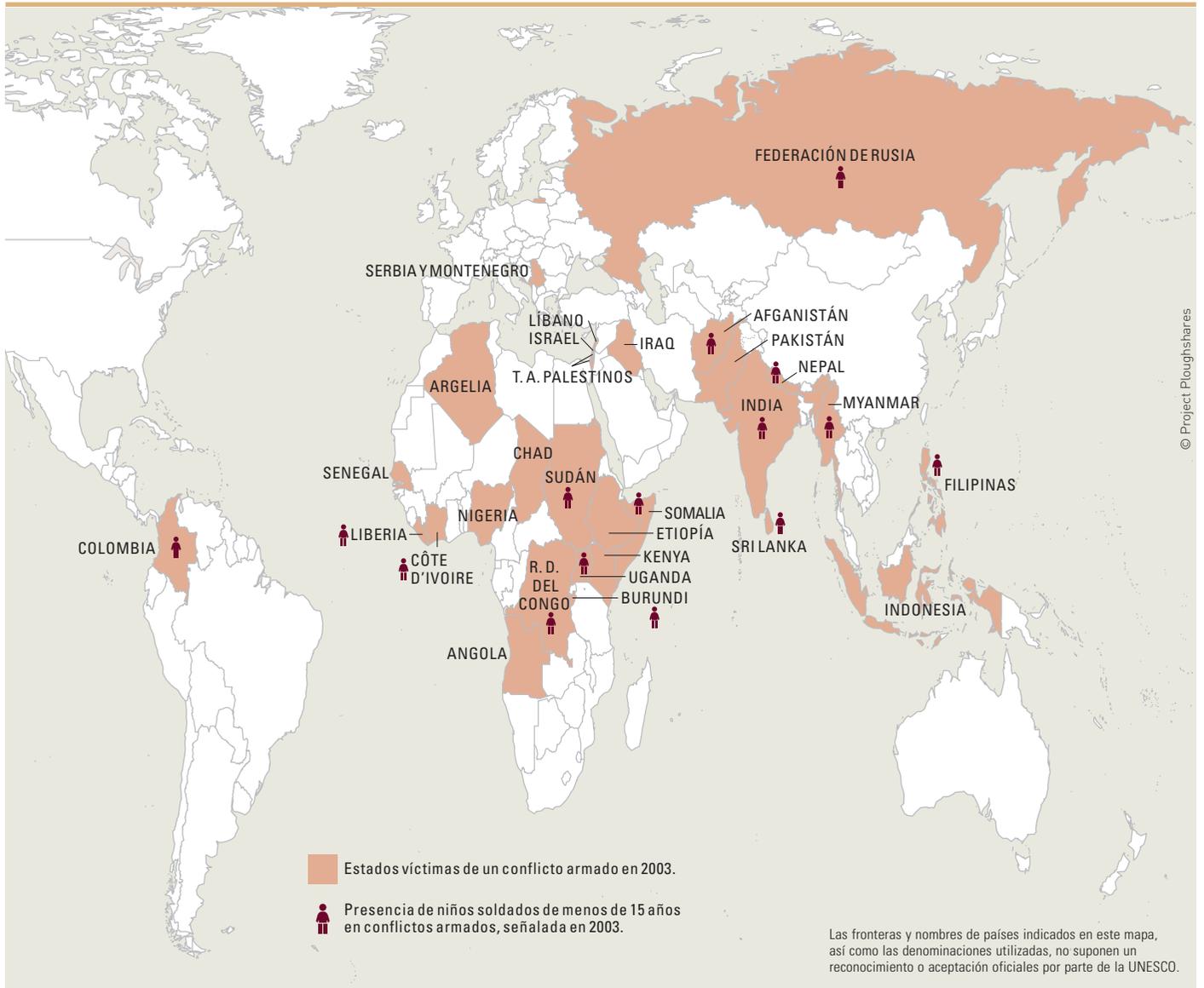


Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

Fuente: Project Ploughshares (2003); y Coalition to Stop the Use of Child Soldiers (2004). La existencia de un conflicto armado en un país no supone forzosamente que todos los niños se vean afectados por él.

integrado en determinadas materias del plan de estudios de primaria –lengua kirundi, arte, educación relativa al medio ambiente, música y deporte– y en la educación cívica de la enseñanza secundaria (Rwantabagu, 2006).

Otro problema es el de los niños soldados. En Sierra Leona, por ejemplo, las Naciones Unidas han desarmado y desmovilizado a unos 48.000 ex combatientes, entre los que se contaban 7.000 niños (Becker, 2004). A los niños soldados se les llevó primero a campos de desmovilización, e

inmediatamente después se les condujo a centros provisionales, donde se les proporcionó asistencia médica y psicológica, así como una formación, mientras se hacía todo lo posible para que pudieran reintegrarse a sus familias. Niños de 10 a 14 años cursaron un programa de educación de “respuesta rápida” que les permitió reanudar sus estudios primarios. Gracias a un programa de inversión en la educación comunitaria creado por el UNICEF, se prestó apoyo a las escuelas comunitarias para que pudiesen acoger a los niños

Más de un tercio de los niños sin escolarizar padecen una discapacidad, y en África sólo un 10% de ellos va a la escuela.

soldados. Las organizaciones de protección de la infancia supervisaron todo este proceso (Caramés y otros, 2006).¹³

Un número importante de niñas se ven involucradas en muchos conflictos armados, pero no se las incluye en los programas de desmovilización. Es posible que no se las tenga en cuenta porque no han participado directamente en los combates, y también es posible que ellas mismas sean reacias a participar en actividades de rehabilitación a causa del estigma de la violación con que están marcadas y que suele ser una secuela común de los conflictos armados (Becker, 2004). Entre los 6.845 niños soldados desmovilizados en Sierra Leona, sólo había 506 niñas (Caramés y otros, 2006).

Llegar a los discapacitados del mundo

Se estima que en el mundo hay 600 millones de discapacitados que ven sus limitadas sus posibilidades de participar plenamente en la vida social y cultural por toda una serie de obstáculos, físicos y sociales a la vez. Cerca del 80% de los discapacitados viven en los países en desarrollo. Según las estimaciones, más de un tercio de los niños sin escolarizar padecen una discapacidad, y en África sólo un 10% de ellos va a la escuela (Balescut y Eklind, 2006). En el mundo hay solamente unos 45 países dotados con legislaciones que garantizan los derechos de las personas aquejadas de discapacidades (Schindlmayr, 2006).

Los niños discapacitados tienen el mismo derecho a la educación que los demás, tal como se proclama en la Convención sobre los Derechos del

Niño, las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (Balescut y Eklind, 2006). A raíz de la Resolución 56/168 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 19 de diciembre de 2001, un grupo de trabajo está elaborando un anteproyecto de convención en el ámbito de los derechos humanos para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas discapacitadas. Si se adopta y ratifica algún día, será la primera convención sobre derechos humanos del siglo XXI que garantizará a las personas discapacitadas los mismos derechos que a los demás (Schindlmayr, 2006).

Los puntos de vista sobre la mejor manera de acabar con la exclusión de los discapacitados son divergentes. Algunos educadores del sistema educativo ordinario y una serie de organizaciones de discapacitados aducen que se precisan servicios separados y especializados y, por eso, preconizan la creación de pequeñas unidades y escuelas especializadas para las personas aquejadas de determinados tipos de discapacidad: sordera, ceguera, o ambas a la vez. Los partidarios de una educación integradora señalan que los niños discapacitados logran mejores resultados en los centros docentes ordinarios que en los especializados. Uruguay es un ejemplo de país que promueve una política de integración (Recuadro 3.5).

Elaborar planes de educación bien concebidos

En la sección anterior se destacaron algunos ejemplos prometedores de políticas y programas encaminados a suprimir los obstáculos que impiden a los niños más pobres y desfavorecidos del mundo el acceso a la educación. Entre las dificultades que los países afrontan cuando aplican esos programas, figuran los elevados costos administrativos que supone una gestión eficaz, así como los riesgos de corrupción y malversaciones. Más importante aún es señalar que el éxito de esos programas depende de su integración en una especie de plan de educación global, susceptible de entrañar una revisión completa del sistema educativo en sí mismo. Para satisfacer con éxito las necesidades educativas de los marginados, hay que aplicar estrategias múltiples. Bangladesh, por ejemplo, ha logrado aumentar la escolarización de las niñas con un conjunto de medidas estratégicas: incremento de las plazas escolares; promoción del pluralismo en la oferta de educación (escuelas regentadas por la administración pública, o

13. Este Programa de Desarme, Desmovilización y Reintegración fue administrado por el UNICEF y se ejecutó en colaboración con Caritas, el International Rescue Committee, Handicap International y Save the Children-Reino Unido. Fue financiado por Irlanda, Japón, Noruega, los Países Bajos, Suiza y el UNICEF.

Recuadro 3.5: Integración de los niños discapacitados en clases ordinarias: el ejemplo de Uruguay

En América Latina, Uruguay está considerado como el país precursor de la integración de los discapacitados físicos en las aulas. Formuló su política de educación especial en 1985, lo cual le ha conducido a adoptar iniciativas innovadoras y progresistas como la supresión de las clases especiales para discapacitados. Esas clases fueron reemplazadas por clases ordinarias en las que se presta a los niños discapacitados un apoyo personal. Se ha formado a docentes itinerantes especializados para satisfacer las necesidades educativas de los niños discapacitados que están escolarizados en esas clases. Gracias a esta iniciativa, 3.900 niños discapacitados se han integrado con éxito en clases ordinarias, en las que se benefician de un apoyo personalizado.

Uruguay ha creado un Fondo de Inclusión Escolar que promueve prácticas de integración en las clases ordinarias para que éstas estén condiciones de acoger a los niños con discapacidades. La política global del país tiene por objeto garantizar a todos los niños una educación básica de calidad. A pesar de sus recientes problemas económicos, Uruguay ha seguido financiando esta política de educación especial integradora.

Fuente: Skipper (2005).

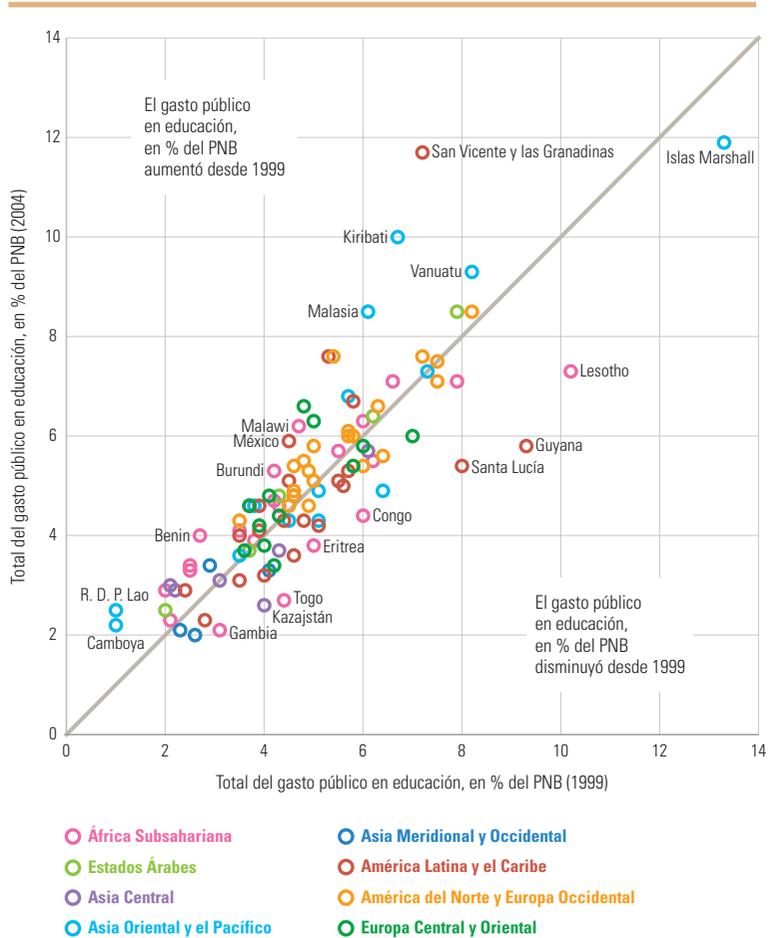
dirigidas por organizaciones confesionales y ONG); y la realización de intervenciones centradas específicamente en las niñas, por ejemplo la concesión de subvenciones. Esas medidas tienen por objetivo reducir algunas de las restricciones que pesan sobre la demanda de educación, por ejemplo los costos que pueden ser realmente elevados o se perciben como tales. Bangladesh ha sido capaz de fomentar la educación de las niñas porque ha aplicado una estrategia global y plural, que ha ido unida a una voluntad de reforma del conjunto del sistema educativo (UNESCO, 2005b).

Poner un término a la exclusión es algo que no se puede lograr con un solo tipo de intervención. Al contrario, este objetivo exige un enfoque integrado y global de la planificación de la educación. ¿Cuáles son, por lo tanto, algunas de las características clave de un plan de educación bien concebido? Diremos que es necesario disponer de un marco de financiación adecuado y de los fondos correspondientes, contar con docentes eficaces y ser capaz de desarrollar la enseñanza secundaria. Estos tres aspectos se examinan a continuación.

Financiación de la EPT: incrementar el gasto y enfocarlo mejor

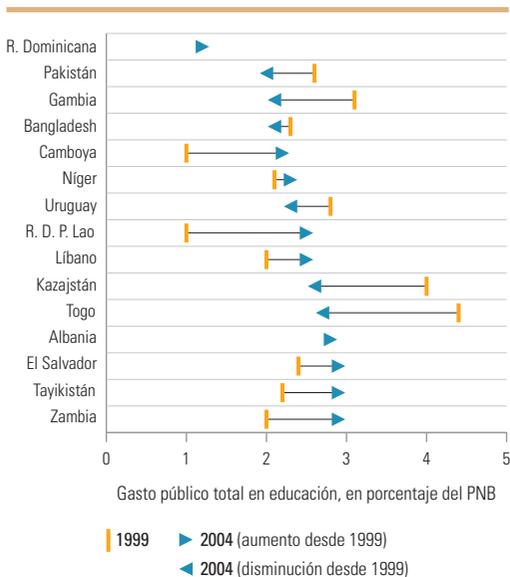
Los niveles de financiación de la educación en general, y de la enseñanza primaria en particular, son indicadores clave del grado de compromiso contraído por un gobierno con la realización del objetivo de la educación para todos. Aunque no hay elementos de referencia globales claros, se sabe

Gráfico 3.2: Total del gasto público en educación en porcentaje del PNB



Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

Gráfico 3.1: Países que dedican menos del 3% de su PNB a la educación (2004)

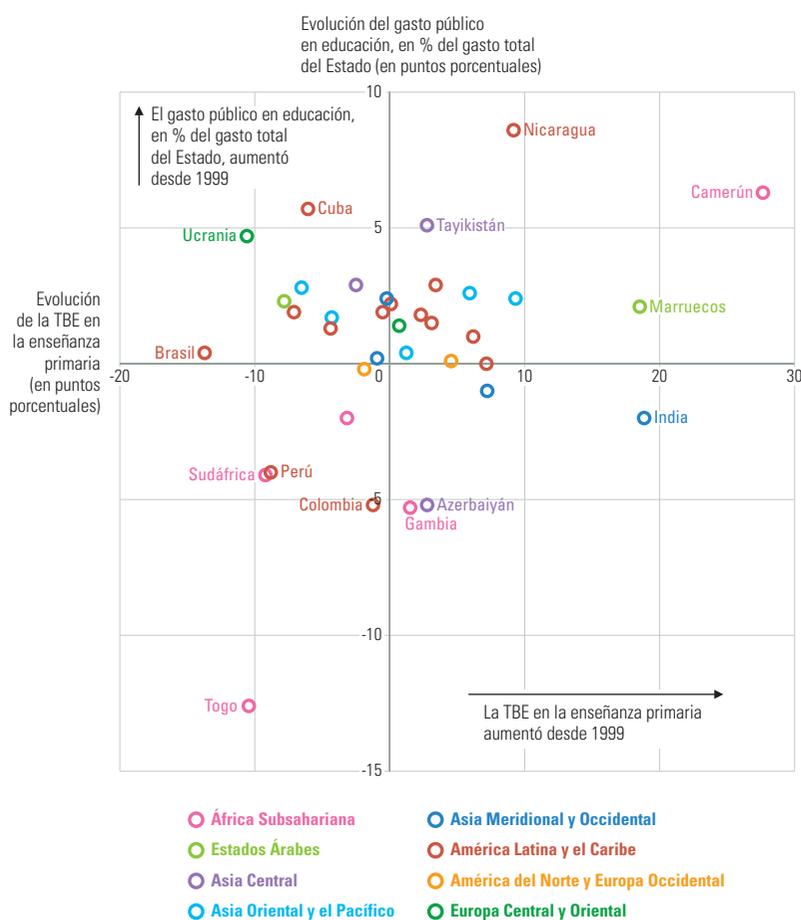


Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

que los países desarrollados con sistemas de educación avanzados suelen gastar entre un 5% y un 6% de su PNB en la educación. En 2004, más de la mitad de los 124 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos gastaron en la educación menos del 4,8% de su PNB. En 15 de esos países –entre los que figuran algunos que distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT, como Níger y Pakistán– ese porcentaje era inferior al 3% y en seis de ellos había disminuido incluso con respecto al año 1999 (Gráfico 3.1). No obstante, también se dan excepciones. En efecto, el porcentaje del PNB dedicado a la educación ha superado el 7% en Cabo Verde, Kenya, Kuwait, Lesotho, Malasia, Namibia y Túnez. Como se puede comprobar, la evolución general del gasto en educación desde 1999 es bastante contrastada. De los 106 países con datos comparables para 1999 y 2004 a la vez, unos dos tercios aumentaron la parte del PNB dedicada al gasto público en educación y algunos de ellos lo hicieron de forma sustancial (Gráfico 3.2).

En 2004, más de la mitad de los 124 países en desarrollo sobre los que se dispone de datos gastaron en la educación menos del 4,8% de su PNB.

Gráfico 3.3: Evolución del gasto público en educación en un grupo de países y evolución de la TBE en primaria entre 1999 y 2004



Fuente: Cuadros 5 y 11 del Anexo Estadístico.

Se registraron progresiones del 30%, o más, en 18 países.¹⁴ En cambio, ese porcentaje experimentó un retroceso en 41 países, pertenecientes principalmente a América Latina (donde disminuyó en 12 de los 21 países sobre los que se dispone de datos) y el Asia Meridional y Occidental (donde se redujo en tres de los cinco países sobre los que se dispone de datos).

La proporción del gasto público dedicado a la educación es un indicador de la importancia que se concede a este sector con respecto a las demás prioridades nacionales. Esa proporción oscila entre un 10% y más de un 40% en la inmensa mayoría de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico). La educación representa más de la cuarta parte del presupuesto del Estado en Comoras, Kenya, Malasia, Marruecos, Omán, Tailandia y Tuvalu. En el extremo opuesto se encuentran países como Gambia, Indonesia,

Jamaica, Panamá y la República Dominicana, que dedican menos del 10% del gasto del gobierno central a la educación.

El porcentaje de la educación en el gasto total del Estado aumentó en casi unos tres cuartos de los 36 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2004 (Gráfico 3.3). En Camerún, Cuba, Georgia, Nicaragua, Tayikistán y Ucrania, los aumentos alcanzaron un 30%, e incluso más. En cambio, se registraron disminuciones sustanciales (más del 15%) en Azerbaián, Colombia, Gambia, la India y Perú.

En la mayoría de los países que concedieron una prioridad relativamente elevada a la educación en el gasto público desde 1999, los resultados fueron positivos para el sistema educativo, como lo demuestra el aumento de la TBE en la enseñanza primaria. Otros países –por ejemplo, la India– han conseguido extender la cobertura del sistema educativo sin modificar sustancialmente la proporción del gasto público asignado a la educación. En cambio, varios países han registrado una disminución de sus TBE pese a haber aumentado el porcentaje del gasto dedicado a la educación. Esto quiere decir que la eficacia del gasto público es tan importante como la parte del presupuesto total del Estado asignado a la educación.

En la sección precedente se hizo hincapié en que los gobiernos debían suprimir o reducir los costos que la educación entraña para las familias, por ejemplo el pago de los derechos de escolaridad. Muchos gobiernos lo han hecho. No obstante, hay que señalar que este tipo de iniciativas puede tener serias repercusiones en el erario público (Recuadro 3.6).

Se impone un reparto equilibrado del gasto entre los niveles de enseñanza y las regiones

Aunque el porcentaje del PNB y el total del gasto público dedicados al sector de la educación son indicadores importantes del grado de compromiso contraído con ésta, también es importante el reparto del gasto entre los diferentes niveles del sistema educativo y entre las regiones y subregiones.

La mayoría de los países sobre los que se dispone de datos dedicaron menos del 50% del total de su presupuesto de educación a la enseñanza primaria en 2004 (Gráfico 3.5). Esto resulta preocupante en el caso de los que distan mucho todavía de alcanzar los objetivos de la EPT, por ejemplo Eritrea y Kuwait. En las tres cuartas partes de los 90 países sobre los que se dispone de datos, el gasto público en la enseñanza primaria expresado en porcentaje del PNB es inferior al 2%, una cifra alarmante para los países que no están en camino de alcanzar la EPU. Entre los países

14. Barbados, Benin, Burundi, Camboya, Chipre, Georgia, Kenya, Líbano, Madagascar, Malawi, Malasia, México, Polonia, la República Democrática Popular Lao, San Vicente y las Granadinas, Tayikistán, Vanuatu y Zambia.

Recuadro 3.6: Financiación de la educación y supresión de los derechos de escolaridad: la experiencia de Tanzania

La República Unida de Tanzania suprimió el pago de los derechos de escolaridad en 2001, lo cual provocó un fuerte incremento la escolarización y, al mismo tiempo, un rápido aumento del gasto público para compensar la consiguiente pérdida de ingresos del erario estatal. El gasto público en educación pasó del 2,1% del PIB en 2000 al 4,3% en 2004 (Gráfico 3.4). La proporción del gasto en educación en porcentaje del PIB y del gasto público total demuestra la importancia cada vez mayor que Tanzania otorga a la educación dentro de sus prioridades nacionales. La supresión del pago de los derechos de escolaridad es una buena prueba de ello.

Fuente: República Unida de Tanzania (2005).

Gráfico 3.4: Prioridad otorgada al gasto público en educación en la República Unida de Tanzania (1995/1996-2004/2005)



Fuente: República Unida de Tanzania (2005).

que dedican menos del de 2% del PNB a la enseñanza primaria figuran Bangladesh, la República Islámica del Irán y Nepal, tres naciones pertenecientes a la región del Asia Meridional y Occidental, y 16 países del África Subsahariana (entre aquellos que cuentan con datos disponibles).

La competición entre la enseñanza primaria y la secundaria por la obtención de recursos corre el riesgo de intensificarse, a medida que la extensión de la EPU vaya exigiendo una expansión de la enseñanza secundaria (esta cuestión se examina más adelante en el presente capítulo). Esta tendencia ya es perceptible en los países que han alcanzado la EPU o están apunto de alcanzarla (Gráfico 3.6). No obstante, hay que señalar que la proporción del gasto dedicado a la enseñanza primaria ha disminuido desde 1999 en algunos países donde no se ha realizado la EPU, por ejemplo en Bangladesh y Nepal. Aunque la enseñanza primaria sea prioritaria en la mayoría de los Estados, la cantidad de recursos financieros que se le asigna a nivel mundial parece distar mucho de lo que sería necesario para acelerar los progresos hacia la EPT.

Docentes para la EPT: un recurso fundamental subestimado

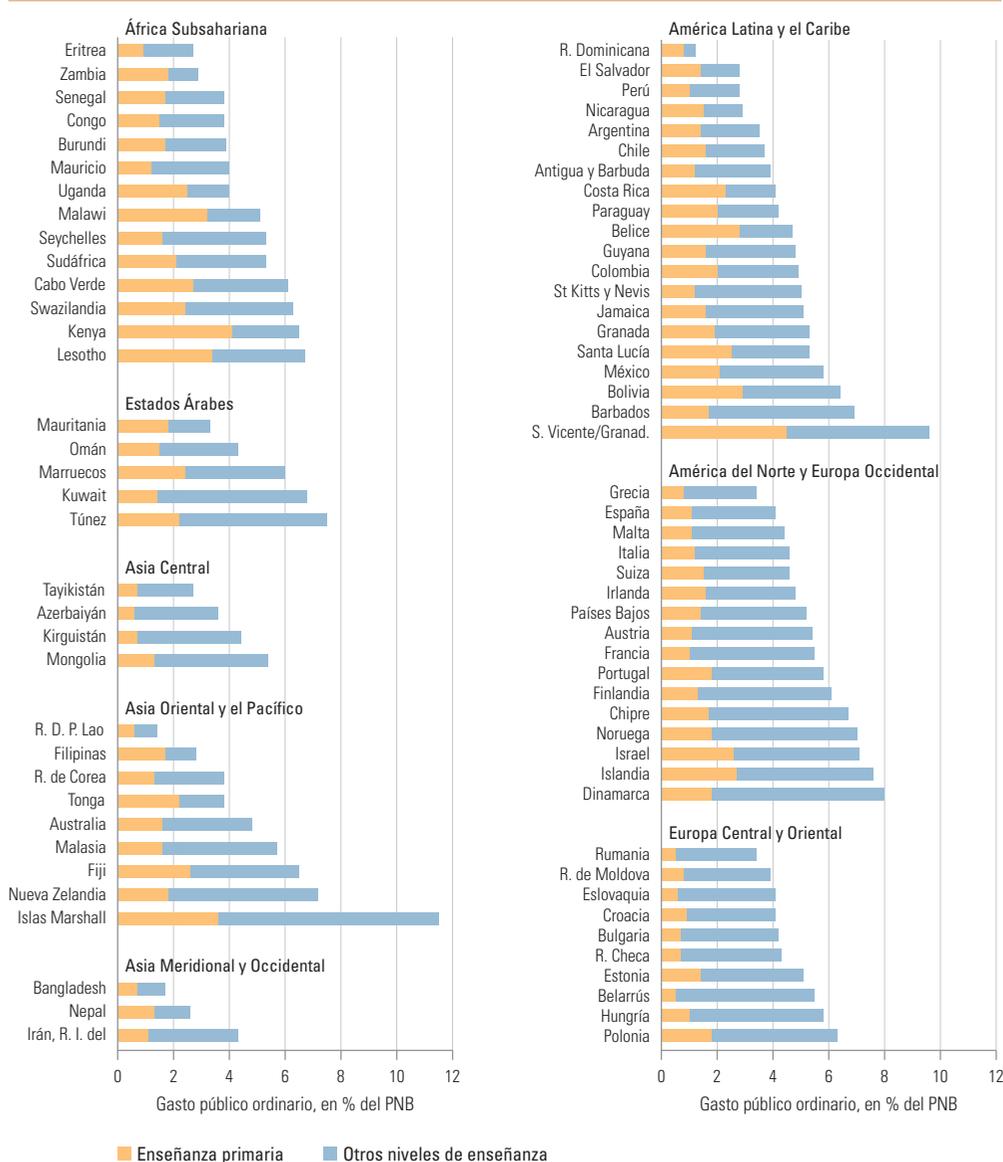
En el Capítulo 2 se puso de relieve cómo la grave penuria de docentes formados representa un obstáculo para la realización de los objetivos de la EPT, sobre todo en el África Subsahariana. Existen algunas estrategias clave para reforzar la motivación de los docentes y, más concretamente, la de aquellos que trabajan en zonas rurales.

Motivación de los docentes e incentivos

Es un motivo de preocupación cada vez mayor la grave inadecuación de los incentivos existentes –ya sean monetarios o no– para contratar maestros plenamente entregados a su cometido y conseguir que permanezcan en aquellas regiones donde son más importantes los desafíos planteados a la realización de la EPT. Esta es la conclusión principal de una serie de trabajos de investigación efectuados en Ghana, la India, Lesotho, Malawi, la República Unida de Tanzania, Sierra Leona y Zambia (Bennell y Akyeampong, 2006). En cinco de estos países, más de un tercio de los docentes encuestados señalaron que la motivación de los colegas de sus escuelas eran “escasas” o “muy escasas”. El grado de motivación de los docentes varía mucho dentro de cada país. La crisis por la que parece atravesar esa motivación tiene repercusiones de largo alcance en la EPT. Una de las conclusiones clave de las encuestas es que el ejercicio de la docencia en las zonas rurales es mucho más difícil que en las urbanas y genera una mayor desmotivación, sobre todo a causa de las deficientes condiciones de vida y de trabajo. La falta de atractivo de la vida y el trabajo en las zonas rurales hace que los docentes se resistan mucho a ser destinados a las escuelas situadas en ellas. Por eso, estas escuelas cuentan con docentes relativamente poco calificados y experimentados (Cuadro 3.3) y con un índice de rotación del personal y de puestos vacantes mayor que el de las escuelas urbanas. Además, los maestros rurales tienen que trabajar más y en condiciones más difíciles que sus colegas de las ciudades.

La mayoría de los países dedicaron menos del 50% del total de su presupuesto de educación a la enseñanza primaria en 2004.

Gráfico 3.5: Proporción de la educación primaria en el total del gasto en educación en un grupo de países



Nota: Los países se han clasificado según el orden creciente del gasto público en educación en % del PNB.

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

Cuadro 3.3: Maestros de primaria sin calificación, por zona donde ejercen* (porcentaje redondeado)

País	Zonas rurales	Zonas urbanas
Ghana	18	4
Lesotho	35	5
Malawi	77	86
R. U. de Tanzania	62	29
Sierra Leona	43	11
Zambia	29	9

* En porcentaje del número total de docentes de las escuelas que fueron objeto de la encuesta.

Fuente: Bennell y Akyeampong (2006).

En el Recuadro 3.7 se describen las estrategias encaminadas a incrementar los incentivos para ir a enseñar a las zonas rurales.

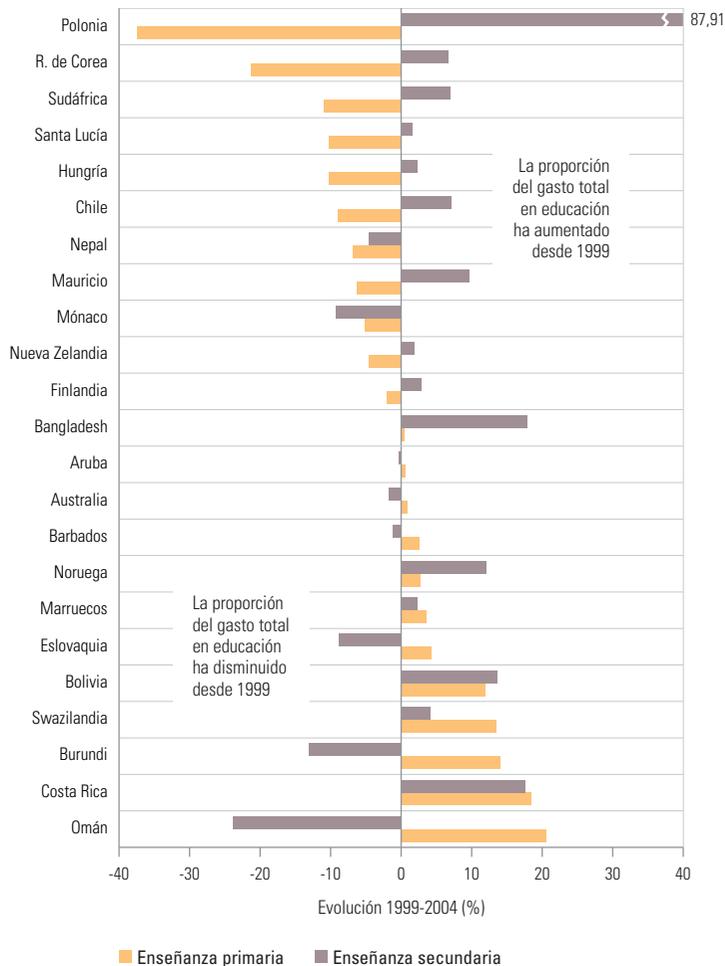
Varios países latinoamericanos han adoptado estrategias para incrementar el número de docentes y mejorar su rendimiento, en general, y no exclusivamente en las zonas rurales. La reforma de igualación de recursos financieros efectuada en Brasil proporciona a los Estados federados y los municipios recursos para contratar docentes, formarlos y aumentar sus remuneraciones (Gordon y Vegas, 2005). Chile y México cuentan con sistemas de incentivos basados en el rendi-

miento (McEwan y Santibáñez, 2005; y Mizala y Romaguera, 2005). Las políticas de descentralización y gestión basada en la escuela adoptadas en El Salvador y Honduras han incrementado la participación de los docentes en la elaboración de decisiones y han mejorado su situación profesional (Di Gropello y Marshall, 2005; y Sawada y Ragatz, 2005). En 1996, Chile empezó a aplicar una política de incentivos financieros para las escuelas y los docentes por conducto del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño. Las primeras observaciones han puesto de relieve un efecto positivo en el aprovechamiento escolar de los alumnos. La política de incentivos destinada a los docentes se empezó a aplicar después de haber aumentado sus sueldos de base en un 156%, lo cual tuvo como consecuencia un aumento de los candidatos de valía a los programas de formación del profesorado. Una de las consecuencias importantes de este programa de incentivos ha sido que los docentes se muestran más receptivos a un sistema de remuneración basado en el rendimiento profesional (Mizala y Romaguera, 2005).

Aumentar la oferta de docentes reformando su formación

Una estrategia para incrementar la oferta de docentes consiste en reducir la duración de su formación inicial. Hay cada vez más países que se encaminan hacia el establecimiento de programas cortos de formación basada en la escuela. En el Reino Unido, los candidatos a la docencia pueden pasar ahora las tres cuartas partes de su periodo de formación en las escuelas. En Cuba, toda la formación anterior al ejercicio de la docencia se efectúa en el contexto escolar (UNESCO, 2005). No obstante, la integración de la formación y el trabajo no siempre es sencilla. El establecimiento

Gráfico 3.6: Gasto en la enseñanza primaria y secundaria en % del gasto total ordinario en educación. Evolución entre 1999 y 2004 en un grupo de países



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

Recuadro 3.7: Los incentivos eficaces para los docentes de las zonas rurales

Es posible cubrir los puestos de docentes en las zonas apartadas y las comarcas rurales cuando los maestros reciben compensaciones adecuadas y se mejoran sus condiciones de trabajo. Entre los incentivos eficaces, cabe destacar:

- La oferta de una vivienda de buena calidad con agua corriente y electricidad. Esta medida es quizás la más eficaz en función de los costos, no sólo para atraer a los maestros a las escuelas de zonas rurales a las que es difícil llevar personal docente, sino también para que se mantengan en ellas.
- Un complemento de sueldo, por ejemplo las primas de un 20% o un 5% que han concedido respectivamente Kenya y Nigeria a sus maestros por ejercer la docencia

en condiciones difíciles en medio rural. Para que produzca el efecto esperado, ese complemento debe ser suficientemente alto, lo cual puede plantear problemas presupuestarios.

- La oferta de carreras más atractivas para los docentes de primaria, con ascensos profesionales regulares basados en criterios de rendimiento claramente especificados y transparentes. Los maestros que trabajan en escuelas rurales para las que es difícil conseguir personal docente pueden, por ejemplo, beneficiarse de ascensos profesionales acelerados y/o de un acceso preferente a las ofertas de perfeccionamiento profesional.

Fuente: Bennell y Akyeampong (2006).

El número insuficiente de plazas en la enseñanza secundaria constituye un problema importante.

de este sistema exige recursos importantes para apoyar a los que se están formando, una cantidad adecuada de escuelas que puedan servir de centros de formación y un número suficiente de docentes que sean capaces de cumplir la función de tutores. La reducción del tiempo de formación tiende a aumentar, especialmente en el África Subsahariana, donde países como Ghana, Guinea, Malawi, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Uganda han emprendido este derrotero. En Guinea, un programa de formación de maestros de primaria iniciado en 1998 redujo de tres a dos años el ciclo de formación inicial. Esto permitió aumentar la oferta anual de nuevos docentes, cuyo número pasó de 200 a más de 1.500, después de la realización de esta reforma. Los docentes formados gracias al nuevo programa son tan eficaces como los egresados del anterior, que duraba tres años. Además, se estima que la eficacia del nuevo programa en función de su costo es satisfactoria, debido al aumento de la proporción estudiantes-docentes/docentes-formadores (Dembélé, 2004).

La educación secundaria y el programa de la EPT: presiones cada vez mayores

En un momento en que son cada vez más numerosos los países que se acercan a la realización de la EPU, las presiones para desarrollar la enseñanza secundaria se están intensificando espectacularmente, lo cual pone en primer plano nuevas cuestiones relacionadas con la equidad.¹⁵

Enseñanza secundaria: inadecuación entre la oferta y la demanda

Muchos estudios han puesto de manifiesto los efectos beneficiosos de la enseñanza secundaria: propiciar la democracia (Bregman y Bryner, 2006); aumentar la cohesión social (Lewin, 2006); contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en particular los relativos a la salud (Banco Mundial, 2005a); incitar a las familias a escolarizar a sus hijos en la enseñanza primaria (Lewin, 2006); e incrementar la competitividad de los países en el contexto de una mundialización de la economía cada vez mayor (Banco Mundial, 2005a).

En el Capítulo 2 se ha descrito la situación de la escolarización en la enseñanza secundaria, efectuando la distinción entre el primer y el segundo ciclo de este nivel de educación. La comparación del número de alumnos escolarizados en secundaria en los países desarrollados y en desarrollo entre 1960 y 2000 nos muestra que el índice de crecimiento de la escolarización no ha aumentado al mismo ritmo que el crecimiento de la demanda.¹⁶ En lo que respecta al número de

jóvenes que han cursado parte de la enseñanza secundaria, cabe señalar que la disparidad entre los países desarrollados y los países en desarrollo ha aumentado. El África Subsahariana y Asia Meridional se han quedado muy rezagadas. En efecto, el nivel de participación sólo aumentó muy levemente en la primera de estas dos regiones.

El número de plazas en la enseñanza secundaria parece constituir un problema importante a medida que va aumentando el número de niños que terminan sus estudios primarios. Las proyecciones muestran que en el África Subsahariana –la región con tasas de escolarización más bajas– la demanda de plazas en la enseñanza secundaria podría aumentar rápidamente, pasando, por ejemplo, de 400.000 a un millón en Uganda entre 2002 y 2008, y de 500.000 a 1.200.000 en la República Unida de Tanzania, donde no se ha construido ningún centro docente de secundaria totalmente financiado por el gobierno desde 1980 (Lewin, 2006). El nivel insuficiente de la oferta, unido al incremento de la demanda, va a ejercer fuertes presiones sobre los sistemas de educación. De ahí que sea fundamental que los gobiernos empiecen a elaborar políticas y programas para afrontar ese problema.

La satisfacción de la demanda creciente de enseñanza secundaria va a exigir un aumento sustancial de la financiación nacional e internacional en los países desarrollo. Las estimaciones del costo de esa financiación son variables. Según un estudio relativo al África Subsahariana, el gasto en la enseñanza secundaria debería ascender al 2,3% del PIB, por término medio, para que la tasa de transición de primaria a secundaria pudiese alcanzar el 50% (Lewin, 2004).¹⁷

Reducir las desigualdades en el acceso y la cobertura

Mientras que la demanda de enseñanza secundaria aumenta, el acceso a ésta sigue siendo muy poco equitativo. Los principales excluidos de la enseñanza secundaria son los niños marginados, esto es, los pertenecientes a familias pobres y determinados grupos étnicos, así como los discapacitados y, muy a menudo, las niñas (Bloom, 2004). En el África Subsahariana, los excluidos son –en proporciones desmesuradas– los niños pobres, los niños de zonas rurales y las niñas. Un 50% de los varones pertenecientes a las familias del quintil más elevado de ingresos terminan el séptimo grado, mientras que sólo un 4% de las niñas pertenecientes al quintil más bajo lo consiguen. Asimismo, casi un 50% de los muchachos que viven en zonas urbanas terminan ese mismo grado, mientras que sólo un 7% de las niñas de zonas rurales lo consiguen (Lewin, 2004).

15. No existe un enfoque único de la organización de la enseñanza secundaria. En general, los países efectúan una distinción entre el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el segundo, entre la educación básica y la secundaria, o entre la enseñanza primaria y la secundaria. Las edades de inicio y terminación de la enseñanza obligatoria difieren según los países. En África, los alumnos tienen que ir a la escuela hasta los 13 años por término medio y en Europa hasta los 16. En esta sección, se considera que la enseñanza secundaria es la que comienza después de haberse cursado 5 o 6 años de años de escuela primaria. Cuando se trata de distinguir entre el primer ciclo de enseñanza secundaria y el segundo, se utilizan las definiciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

16. Este análisis se basa en el trabajo de Bloom (2004), que ha estudiado la escolarización en secundaria entre 1960 y 2000 y las proyecciones hasta 2010.

17. Lewin señala que los cálculos efectuados no tienen en cuenta los cambios en los costos unitarios que pueden derivarse de distintas reformas, por ejemplo las modificaciones del plan de estudios o las variaciones de las tasas de deserción y repetición escolares.

Recuadro 3.8: Sudáfrica: aumento de la escolarización de los niños pobres gracias a las subvenciones otorgadas a las escuelas privadas

El gobierno de Sudáfrica financia las escuelas secundarias privadas que ofrecen una educación de calidad y combaten el racismo. Aunque es limitada, esa financiación pública representa una ayuda importante para los proveedores de servicios educativos menos costosos, que de otro modo no contarían con los recursos necesarios. Los responsables de la política de educación sudafricana reconocen que, para el Estado, las escuelas privadas son eficaces en función de su costo, ya que "si todos los educandos tuviesen que

ir a los centros docentes estatales, el aumento de los costos de la educación pública en determinadas provincias podría alcanzar hasta un 5%" (Departamento de Educación de Sudáfrica, 1998, sección 56). Para recibir esas subvenciones, los centros docentes tienen que estar bien administrados, ofrecer una educación de calidad, estar al servicio de las comunidades y personas pobres, y no tener fines lucrativos (Departamento de Educación de Sudáfrica, 1998, sección 64).

Fuente: Lewin y Sayed (2005).

Muchos países se han esforzado considerablemente por aumentar la cobertura de la enseñanza secundaria. El caso de la República de Corea es ejemplar a este respecto. Este país ha aplicado políticas sólidas con miras a: dar prioridad al desarrollo de todos los niveles de enseñanza; aumentar el gasto público en educación mediante una serie de iniciativas encaminadas a obtener recursos financieros suplementarios (por ejemplo, la organización de loterías para ayudar a los niños pobres a proseguir sus estudios después de la escuela primaria); y estimular la participación el sector privado dentro de un marco de reglamentación claramente definido (Banco Mundial, 2005a).

Otro caso ejemplar es el de Bangladesh. Este país ha progresado considerablemente en el último decenio, ya que ha conseguido duplicar la tasa de escolarización y lograr que la proporción de muchachas escolarizadas en secundaria pase del 33% al 50%. Estos progresos se deben a las políticas de incentivos del gobierno consistentes en suministrar alimentos a las familias pobres y otorgarles subvenciones para los estudios de las niñas. También son el resultado del establecimiento de una cooperación entre el sector público y el privado, gracias a la cual el 95% de las escuelas privadas homologadas reciben una financiación pública que les permite sufragar el 90% de los sueldos de sus docentes. Además, la gestión de los centros docentes de secundaria está descentralizada para garantizar que las necesidades locales se satisfacen adecuadamente (Banco Mundial, 2005a).

En Sudáfrica se ha establecido un tipo de asociación diferente entre el sector público y el privado para aumentar el acceso a la enseñanza secundaria (Recuadro 3.8).

Conclusión

En este capítulo se ha mostrado que hay múltiples caminos para alcanzar los objetivos de la EPT. En efecto, las estrategias aplicables son tan numerosas y diversas como las comunidades a las que sirven, especialmente cuando se trata de llevar la educación a los marginados. Los programas que consiguen éxitos en la lucha contra la exclusión son los que: a) combinan los programas específicos con reformas del conjunto del sistema de educación; b) son viables y perdurables; c) son objeto de una supervisión y evaluación esmeradas; y d) están respaldados con las asignaciones presupuestarias necesarias.

Los ejemplos expuestos ilustran el potencial creativo de las alianzas establecidas con las comunidades y la sociedad civil, así como el poder que tienen los incentivos financieros y de otro tipo para superar obstáculos específicos, motivar a los docentes para trabajen en zonas apartadas y facilitar a los pobres, los huérfanos, las niñas, las mujeres, los discapacitados y otros grupos de excluidos el acceso a una educación de calidad que responda a sus necesidades.

En estos momentos en que muchos países están incrementando la escolarización en la enseñanza primaria, es más importante que nunca aplicar políticas y programas destinados a proporcionar una educación de buena calidad para todos –en particular, para los marginados–, evaluando su equidad, eficacia e impacto. Sólo así se podrán asignar recursos a las prioridades nacionales, se podrán utilizar de manera óptima los fondos disponibles y se podrán conseguir progresos duraderos hacia la realización de la EPT. ■

Es más importante que nunca aplicar políticas y programas destinados a proporcionar una educación de buena calidad para todos.

Apretados unos contra otros
en una escuela rural
de la provincia de Ha Nam
(Viet Nam).

© Francis Fanelli



PARTE II. Seguimiento de la EPT

Capítulo 4

Ayuda internacional: utilizar mejor una financiación más abundante

Lo ideal sería que los programas destinados a alcanzar los objetivos de la EPT fuesen financiados completamente con recursos nacionales. No obstante, si se quieren alcanzar esos objetivos de aquí a 2015, la ayuda internacional es fundamental. Se necesitan, desde ahora mismo, unos 11.000 millones de dólares anuales para extender los programas dedicados a la primera infancia y la alfabetización de los adultos y lograr que todos los niños finalicen sus estudios primarios. Las promesas de ayuda suplementaria formuladas recientemente son alentadoras, pero los recursos correspondientes todavía no se han materializado. Entre tanto, la ayuda a la educación básica sigue siendo inferior a la mitad del importe anual necesario. Además, se dan numerosas limitaciones: los países de ingresos bajos reciben un volumen insuficiente de ayuda y ésta no es suficientemente previsible; la creciente atención prestada al crecimiento económico trae consigo una rivalidad cada vez mayor con los demás sectores; y la falta de capacidad en el sector de la educación se traduce por tasas de desembolso relativamente bajas. Al mismo tiempo, los donantes y los gobiernos de los países en desarrollo han empezado a adoptar nuevos métodos de trabajo para incrementar la eficacia de la ayuda.

Expectativas y promesas

En 2005, varios informes y reuniones importantes suscitaron expectativas con respecto a una aceleración de los compromisos de incrementar el volumen y la eficacia de la ayuda al desarrollo, en particular mediante la reducción de la deuda. La Cumbre del G-8 de julio de 2005 confirmó las promesas anteriores de los miembros de la Unión Europea y formuló nuevas promesas de ayuda por un total de 50.000 millones de dólares, esto es, un aumento anual de un 60% en la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD)¹ de aquí a 2010 –comprendida una duplicación de la ayuda total a los países africanos– y otros aumentos suplementarios hasta 2015. Simultáneamente, se contrajo el compromiso de condonar todas las deudas contraídas por un grupo importante de los países más pobres con el Fondo Monetario Internacional, la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial y el Fondo Africano de Desarrollo.

Posteriormente, en ese mismo año, la Cumbre del “Milenio + 5” de la Asamblea General de las Naciones Unidas y las reuniones anuales del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial dieron un mayor impulso a esas iniciativas. Las decisiones adoptadas en las cumbres del G-8 y las Naciones Unidas no han precisado de qué manera los nuevos flujos de ayuda van a incrementar los recursos destinados a la educación, aunque en el comunicado final del G-8 se hace referencia a la Iniciativa de Financiación Acelerada –sobre la que se habla más adelante en este capítulo– y la universalización de la enseñanza primaria.

Más recientemente, en marzo de 2006, el gobierno del Reino Unido prometió una ayuda para la educación equivalente a 15.000 millones de dólares, a lo largo del próximo decenio, e hizo un llamamiento a los demás gobiernos para que aportasen contribuciones análogas con miras a proporcionar la ayuda exterior necesaria para realizar los objetivos de la EPT. En San Petersburgo, en julio de 2006, los participantes en la reunión del G-8 se comprometieron a “identificar los recursos necesarios” para que los países puedan “seguir llevando adelante sus estrategias de educación duraderas”.

La cumbre de las Naciones Unidas también abordó la cuestión de la eficiencia de la ayuda, refiriéndose a la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo que fue adoptada por

más de 100 países industrializados y en desarrollo en marzo de 2005. En esa declaración se definen las obligaciones concretas encaminadas a: estructurar y coordinar más estrechamente la ayuda, en consonancia con las estrategias de los países beneficiarios; reducir los costos de transacción y procesamiento; y reforzar la rendición de cuentas de los gobiernos donantes y beneficiarios ante sus ciudadanos y parlamentos respectivos. Los donantes aceptaron esas obligaciones, en principio, y los participantes adoptaron 12 objetivos para 2010. El Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE se encargará de supervisar los progresos.

¿Se cumplirán las promesas de ayuda? Hasta la fecha, las mejores noticias son las relativas a la reducción de la deuda en favor de los países más pobres. En enero de 2006, el Fondo Monetario Internacional otorgó una reducción de 3.400 millones de dólares a 19 países y, en marzo, el Comité de Desarrollo del Banco Mundial firmó una serie de acuerdos que supondrán, en 40 años, un ahorro de 37.000 millones de dólares para 17 países. Ese importe irá aumentando a medida que haya más países que cumplan los requisitos para beneficiarse de la reducción.² Además de las modalidades especiales de reducción de la deuda y las disminuciones considerables concedidas a Iraq y Afganistán, cabe señalar que a finales de 2005 el gobierno de Nigeria y sus acreedores firmaron un acuerdo sobre la deuda de este país. Globalmente, según el CAD-OCDE, si bien la ayuda va a aumentar en el transcurso de los próximos cinco años, el pleno cumplimiento de las promesas de ayuda “no se puede considerar un asunto concluido” (OCDE-CAD, 2006b, pág. 18). En efecto, sería necesario que el ritmo de aumento de la AOD real fuese, entre 2004 y 2010, un 50% más rápido de lo que fue en promedio entre 2001 y 2004 (Banco Mundial, 2006a). Además, es difícil predecir cuál será la composición del aumento de la ayuda. Entre 2001 y 2004, la reducción de la deuda, la cooperación técnica y la ayuda alimentaria y de emergencia representaron el 70% del aumento, y más de la mitad del total de ese aumento se destinó a Afganistán e Iraq (Banco Mundial, 2006a). Por otra parte, si se quiere que el aumento de la ayuda beneficie a los países más pobres para que éstos puedan alcanzar los objetivos de la EPT, será necesario que aumente de tal forma que permita no sólo incrementar el gasto en educación, sino también la proporción destinada a los países más pobres.

1. La explicación de los numerosos términos utilizados aquí figura en la introducción a los cuadros relativos a la ayuda internacional del Anexo. En el presente capítulo sólo se examinan los flujos de la ayuda pública oficial procedentes de los países donantes de la OCDE y las organizaciones multilaterales. La evolución importante que se ha producido en la ayuda y la cooperación Sur-Sur, así como los flujos de ayuda internacional privada destinados a la educación básica, se examinarán en el próximo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

2. La reducción de la deuda está comprendida en la AOD y representa aproximadamente un 10% de su importe. Esa reducción permite a los países conservar los recursos nacionales que dedicarían a abonar los intereses de la deuda e incrementar el gasto nacional, en particular el dedicado a la educación básica.

El Reino Unido ha prometido una ayuda para la educación equivalente a 15.000 millones de dólares.

¿Cuáles son las novedades en la ayuda a la educación después de Dakar?

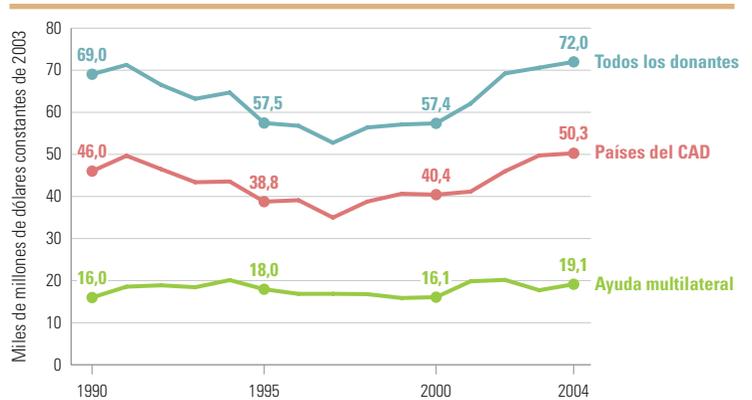
La ayuda total a los países en desarrollo está aumentando

Los desembolsos de la AOD para el conjunto de los países en desarrollo disminuyeron a principios y mediados del decenio de 1990. Luego, se estabilizaron hasta el año 2000 para aumentar posteriormente (Gráfico 4.1). Entre 2000 y 2004, esos desembolsos pasaron de 57.000 a cerca de 72.000 millones de dólares (en precios constantes de 2003). En 2004, los donantes bilaterales suministraron las tres cuartas partes de la ayuda total y las organizaciones multilaterales una cuarta parte. La proporción de la ayuda total destinada a los 72 países clasificados por el CAD-OCDE en la categoría de ingresos bajos permaneció estable en el periodo 2000-2004 en torno a un 46%, mientras que la parte destinada a los más pobres –esto es, los 50 Países Menos Adelantados (PMA)– aumentó del 26% al 32% (Gráfico 4.2).³ Más de la mitad de la ayuda total se asigna a países de ingresos medios bajos e ingresos medios altos, lo cual es sintomático de las consideraciones políticas que prevalecen en la distribución de la ayuda.

En el Gráfico 4.3 se muestra la distribución de la AOD por región en 2000 y 2004. El África Subsahariana mantuvo su posición de beneficiaria principal en 2004 con un tercio del total de la AOD, pero Asia Meridional y Occidental también se benefició de un fuerte aumento. No obstante, la región en donde la ayuda experimentó el incremento más importante fue la de los Estados Árabes, debido principalmente al acrecentamiento de la ayuda destinada a Iraq. Los flujos de la ayuda destinados a las demás regiones fueron constantes y, por consiguiente, su proporción en el total disminuyó. En lo que respecta a los compromisos y flujos de la AOD venideros, un 32% del aumento registrado entre 2000 y 2004 estaba destinado a los 50 PMA y un 45% a los otros 22 países de ingresos bajos. Por su parte, el aumento de los compromisos multilaterales estaba destinado casi por completo a estas dos categorías de países.

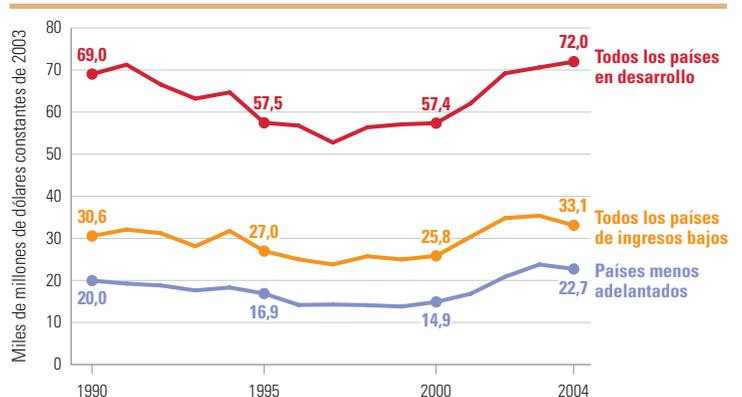
La AOD se compone de: a) los recursos financieros repartidos entre sectores como la educación, la salud, la agricultura y las infraestructuras viarias; b) el apoyo presupuestario directo; c) la condonación de la deuda y la ayuda alimentaria y de emergencia; y d) la cooperación técnica pura. En 2004, prácticamente los tres cuartos del total de la AOD se asignaron a la ayuda sectorial

Gráfico 4.1: Total de la AOD entre 1990 y 2004 (desembolsos netos en miles de millones de dólares constantes de 2003)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2a.

Gráfico 4.2: Distribución del total de los desembolsos de la AOD por grupo de ingresos (1990-2004)



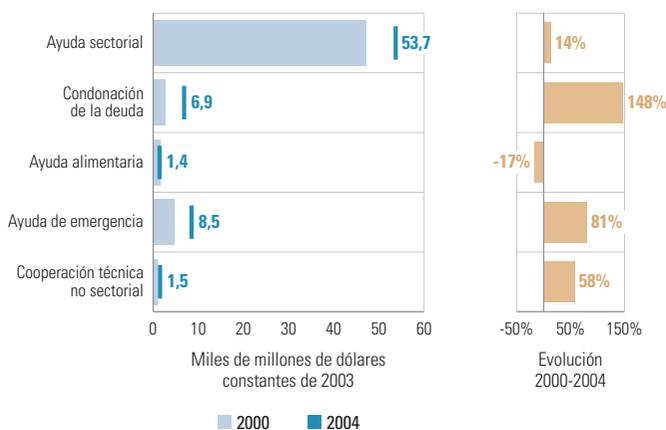
Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2a.

Gráfico 4.3: Distribución del total de los desembolsos de la AOD en un grupo de regiones (2000 y 2004) (en miles de millones de dólares constantes de 2003)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2a.

3. En las estadísticas del CAD-OCDE se diferencian tres grupos de países (y territorios) en desarrollo: 50 PMA, otros 22 países de ingresos bajos y 79 países de ingresos medios.

Gráfico 4.4: Total de los desembolsos de la AOD por categoría (2000 y 2004)

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2a.

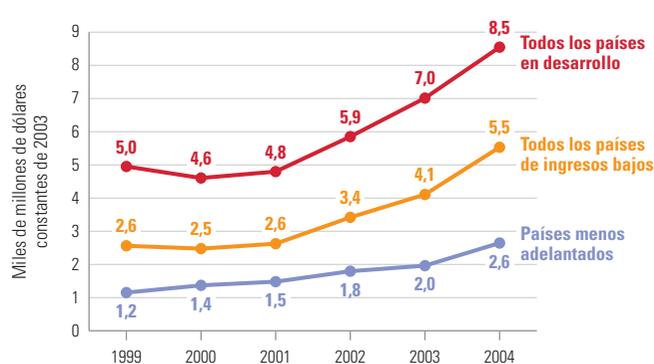
La educación básica se ha convertido en el beneficiario principal de la ayuda directa a la educación, representando un 39% de ésta en 2004.

(comprendida la cooperación técnica sectorial), mientras que en los últimos años la proporción de la ayuda sectorial ha ido disminuyendo a medida que iban aumentando la reducción de la deuda y la ayuda de emergencia (Gráfico 4.4).

La ayuda total a la educación y la educación básica están aumentando también

Los compromisos de ayuda a la educación para el conjunto de los países en desarrollo experimentaron un aumento importante entre 2000 y 2004, pasando de 4.600 a 8.500 millones de dólares (en precios de 2003),⁴ lo cual representa un aumento del 85% (Gráfico 4.5). Los flujos de ayuda destinados a los países de ingresos bajos han experimentado un aumento aún mayor, pasando de 2.500 a 5.500 millones de dólares hasta representar, en 2004, casi dos tercios de la ayuda total a la educación. Esos aumentos han hecho que el porcentaje de la ayuda destinada a la educación, en el conjunto de los sectores y para todos los países en desarrollo, pasase del 10,6% en 2000 al 13,6% en 2004 (Gráfico 4.6). Es más significativo, en lo que respecta al apoyo a los objetivos de la EPT, que la proporción de la educación en el total de la ayuda sectorial destinada a los PMA haya pasado del 12,7 al 17,3%. Esos aumentos, en valor absoluto y en porcentaje de la ayuda a la educación, inducen a pensar que los defensores de la educación han logrado un cierto éxito en su empresa de sensibilizar a la comunidad internacional a la importancia que ésta tiene.

En los PMA, una gran parte del aumento de la ayuda a la educación se destinó a la educación básica (Gráfico 4.7) y los compromisos en favor de

Gráfico 4.5: Distribución de los compromisos de ayuda a la educación por grupo de ingresos (1999-2004)

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

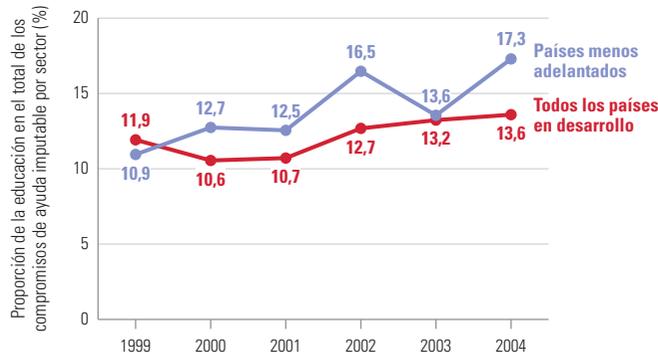
ésta aumentaron de 500 a 1.600 millones de dólares. La mayor parte de este aumento se produjo a partir de 2002. Se observa una tendencia análoga en el conjunto de los países en desarrollo, donde los compromisos directos de ayuda a la educación básica aumentaron a un ritmo más acelerado que la ayuda total a la educación, pasando de 1.400 millones de dólares en 2000 a 3.300 en 2004. Esta tendencia positiva de los últimos años ha tenido como consecuencia que la educación básica se haya convertido en el beneficiario principal de la ayuda directa a la educación, representando un 39% de ésta en 2004 para el conjunto de los países en desarrollo, en comparación con el 30% observado en 2000.⁵ Esa tendencia fue más acusada en el caso de los PMA, en los que el porcentaje de la ayuda total a la educación destinado a la educación básica pasó del 37% en 2000 al 59% en 2004 (Gráficos 4.5 y 4.7). Esta evolución muestra, en su conjunto, la atención cada vez mayor que prestan los donantes y los gobiernos a la EPT.

Además de las asignaciones directas a cada nivel de enseñanza, se asignan también sumas considerables a la categoría "educación, nivel no especificado". Entre 2000 y 2004 esas sumas representaron un total anual de 1.000 a 1.500 millones de dólares. Esa categoría comprende una ayuda a la educación básica, cuya proporción, sin embargo, se desconoce, tal como se explicaba en el Informe del año pasado. Se supone que la mitad aproximadamente de la ayuda perteneciente a la categoría "educación, nivel no especificado" se destina a la educación básica. La ayuda total a la educación básica en el conjunto de los países en desarrollo podría haber aumentado, por consiguiente, en unos 600 millones de dólares en 2004 y, en lo que respecta al conjunto de los países de ingresos bajos, en unos 300 millones.

4. En este capítulo, todas las cifras de la ayuda a la educación se expresan en precios de 2003.

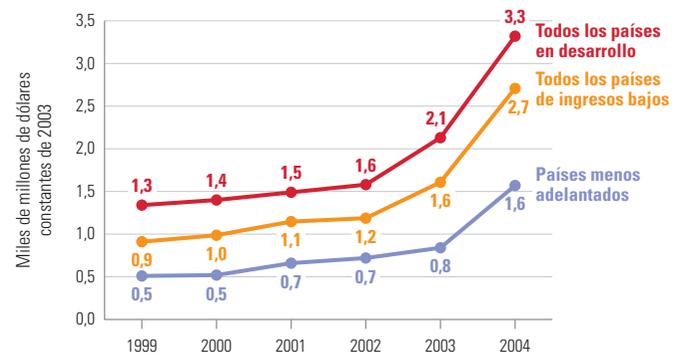
5. En las estadísticas del CAD-OCDE, la ayuda a la educación comprende la enseñanza preescolar, la enseñanza primaria y los programas de adquisición de competencias básicas para la vida diaria destinados a los jóvenes y los adultos. La ayuda a la enseñanza preescolar se examina detalladamente en el Capítulo 8.

Gráfico 4.6: Proporción de la educación en el total de los compromisos de ayuda imputable por sector (1999-2004)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Gráfico 4.7: Distribución de los compromisos de ayuda a la educación básica por grupo de ingresos (1999-2004)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Cuadro 4.1: Estimaciones del total de los compromisos de AOD para la educación y la educación básica por grupo de ingresos (2000 y 2004) (en miles de millones de dólares constantes de 2003)

Sector de la educación	Educación básica	
	Países en desarrollo	Países de ingresos bajos
2000		
Ayuda directa	4,60	2,48
Ayuda, "nivel no especificado"		
Ayuda en concepto de apoyo presupuestario	1,00	0,93
Total	5,60	3,41
2004		
Ayuda directa	8,55	5,53
Ayuda, "nivel no especificado"		
Ayuda en concepto de apoyo presupuestario	0,94	0,85
Total	9,49	6,38
Evolución desde 2000	69,3%	87,2%

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

En 2004, el apoyo presupuestario directo al conjunto de los países en desarrollo representó 4.700 millones de dólares, de los cuales se destinaron 4.200 a los países de ingresos bajos.

¿Qué ocurre con la ayuda presupuestaria general? En los últimos años, en varios países del África Subsahariana en particular, una parte de la ayuda a los proyectos y programas sectoriales se ha sustituido por un apoyo presupuestario directo sobre el cual el gobierno beneficiario puede ejercer un mayor control.⁶ En 2004, el apoyo presupuestario directo al conjunto de los países en desarrollo representó 4.700 millones de dólares, de los cuales se destinaron 4.200 a los países de ingresos bajos en su conjunto. La Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada estima que el 20% de la ayuda presupuestaria general va a parar al sector de la educación y que la mitad de ese porcentaje, aproximadamente, se asigna a la educación básica (Secretaría de la IFA, 2006). Según esto, el apoyo presupuestario directo a la educación habría

alcanzado en 2004 una suma de unos 900 millones de dólares en los países en desarrollo –de los cuales 800 millones se destinaron a los países de ingresos bajos en su conjunto– y la mitad de esas suma se habría destinado a la educación básica.

Adicionando todas esas categorías de ayuda, se estima que las sumas destinadas a la educación para el conjunto de los países en desarrollo pasaron de 5.600 millones de dólares en 2000 a 9.500 millones en 2004; y en el caso de los países de ingresos bajos de 3.400 a 6.400 millones (Cuadro 4.1). En lo que respecta a la ayuda a la educación básica, se estima que pasó de 2.600 a 4.400 millones de dólares para el conjunto de los países en desarrollo, mientras que para los países de ingresos bajos pasó de 1.800 a 3.400 millones. Se pueden comparar esas sumas con los compro-

6. El CAD-OCDE define el apoyo presupuestario directo como "un método de financiación del presupuesto de un país asociado por conducto de una transferencia de recursos de un organismo de financiación externo al tesoro público del gobierno asociado. Los fondos transferidos de esta manera se administran de conformidad con los procedimientos presupuestarios del beneficiario" (OCDE-CAD, 2005a).

mismos totales de la AOD en 2004, que ascendían a 91.000 millones de dólares (OCDE-CAD, 2006c, Cuadro 3a).

Aunque haya disminuido, el porcentaje de la cooperación técnica en los compromisos de la AOD en favor de la educación sigue siendo muy importante: 42% para el conjunto del sector de la educación y 27% para la educación básica en 2004 (Gráfico 4.8). En el caso de los países en desarrollo de ingresos más altos –en los que la ayuda a título de la cooperación técnica sirve para financiar principalmente becas y cursillos– esa proporción es mucho más elevada que en los países de ingresos bajos. En el África Subsahariana, por ejemplo, la cooperación técnica sólo representa algo más del 20% del total de la AOD, mientras que en Asia Oriental representa más del 60% (OCDE-CAD, 2006b).

En resumen, la AOD ha aumentado desde el año 2000 y se ha asignado una mayor parte a los países más pobres. Además, se han registrado una serie de cambios positivos en el sector de la educación. Por ejemplo, han aumentado: a) el porcentaje de la educación en el importe total de la ayuda prometida a los sectores; y b) el porcentaje de la ayuda a la educación directamente destinada a la educación básica. No obstante, globalmente, el porcentaje de la AOD destinado directamente a la educación básica sólo representa un 3,6% del total –4,8% si se define en sentido lato– y un tercio de ese porcentaje se destina a los países en desarrollo de ingresos medios.

Cada donante tiene sus prioridades

Los donantes no constituyen un grupo homogéneo. El Cuadro 4.2 presenta la contribución de cada donante a la ayuda bilateral total destinada al conjunto del sector de la educación y la educación básica. En ambos casos, sólo un número reducido de donantes se destaca del conjunto. En 2003-

Cuadro 4.2: Porcentaje de cada donante en los compromisos de ayuda bilateral a la educación y la educación básica (promedio, 2003-2004)

Donante	Porcentaje del país en la ayuda a la educación suministrada por los países del CAD (%)	Porcentaje del país en la ayuda a la educación básica suministrada por los países del CAD (%)
Luxemburgo	0,4	0,5
Nueva Zelanda	0,6	0,4
Suiza	0,7	1,0
Irlanda	0,8	1,1
Finlandia	0,9	0,9
Portugal	1,0	0,2
Italia	1,0	0,6
Dinamarca	1,1	1,7
Grecia	1,3	1,9
Austria	1,3	0,2
Australia	1,7	3,2
Suecia	1,9	2,9
Bélgica	2,1	0,6
España	2,1	1,6
Noruega	2,9	5,6
Canadá	3,9	7,4
Países Bajos	4,1	8,0
Estados Unidos	7,3	21,0
Reino Unido	8,6	26,0
Alemania	16,9	5,4
Japón	19,1	6,7
Francia	20,3	3,3
Todos los países del CAD	100	100

Nota: Países miembros del CAD solamente.

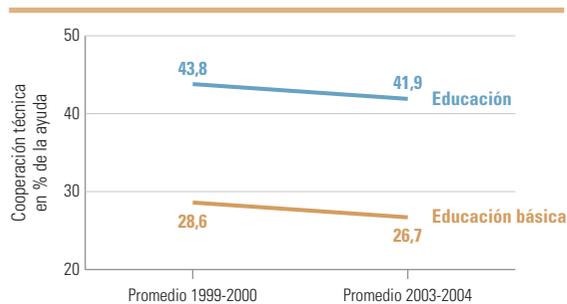
Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

2004, la ayuda suministrada por Alemania, los Estados Unidos, Francia, Japón y el Reino Unido representó el 72% del total de la ayuda bilateral a la educación. En lo que respecta a la educación básica, Canadá, los Estados Unidos, Japón, los Países Bajos y el Reino Unido suministraron más de los dos tercios de la ayuda. Si se quiere que la proporción de la ayuda destinada a la educación básica aumente considerablemente, será necesario un mayor compromiso por parte de un número acrecentado de donantes o que los tres donantes principales aumenten sus contribuciones, o que ocurran ambas cosas a la vez.

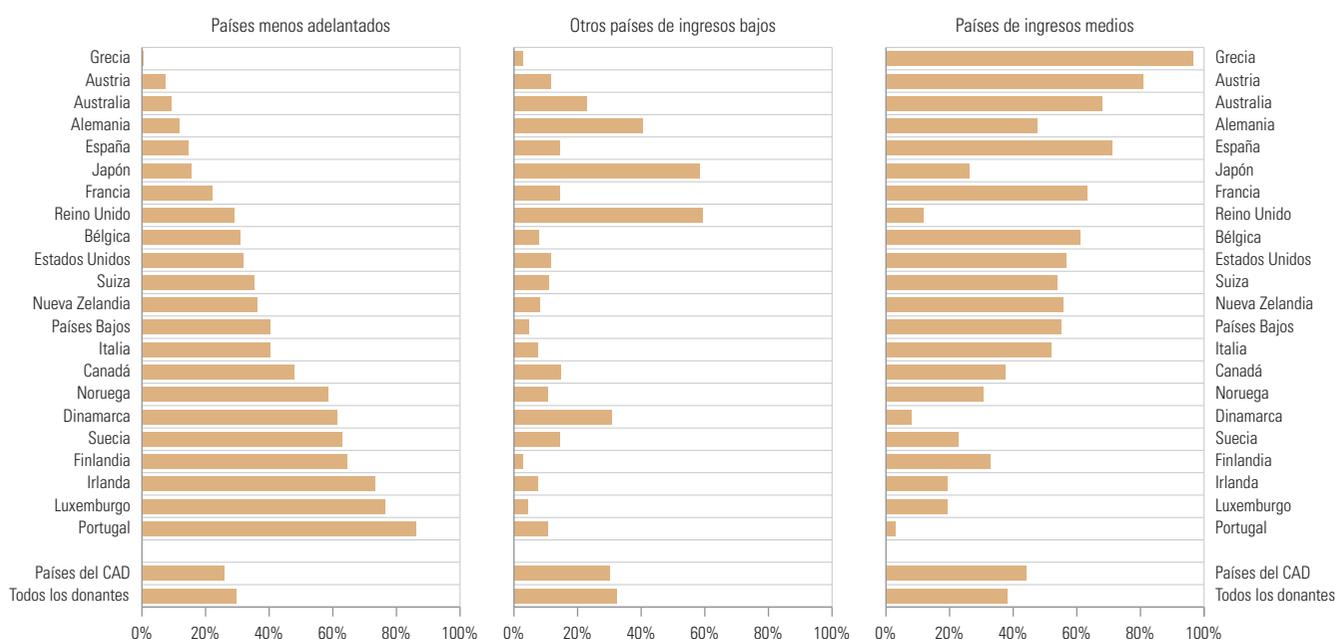
Globalmente, un tercio aproximadamente del total de la ayuda a la educación se destina a los PMA, un tercio a los demás países de ingresos bajos y el resto a los países en desarrollo de ingresos medios (Gráfico 4.5). La distribución de la ayuda entre esos grupos varía mucho de un donante a otro. A pesar de los llamamientos repetidos para que se concentre más la ayuda a la educación en los países más pobres, la mitad de los donantes bilaterales que figuran en el

Las prioridades de los donantes varían mucho de un nivel a otro de la educación.

Gráfico 4.8: Proporción de la cooperación técnica en los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (promedios, 1999-2000 y 2003-2004)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.1.

Gráfico 4.9: Proporción de la ayuda a la educación por grupo de ingresos y donante (promedio 2003-2004)

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Gráfico 4.9 asignan más de la mitad de su ayuda a la educación a países de ingresos medios. En cambio, hay ocho donantes que asignan menos del 30% de su ayuda a los países de este grupo.

Las prioridades de los donantes varían mucho de un nivel a otro de la educación (ver Gráfico 4.10). Cerca de un 40% del total de la ayuda a la educación disponible se destina a la educación básica. En lo que respecta al conjunto de los donantes bilaterales, ese porcentaje es algo inferior, y en el caso de nueve de los 22 donantes del CAD se sitúa por debajo del 25%. En cambio, es superior al 60% en el caso de seis donantes. Esta situación la complica el hecho de que varios donantes asignan una proporción importante a la categoría "educación, nivel no especificado". Incitados por el CAD, los donantes están tratando de efectuar un desglose más detallado de esa asignación.

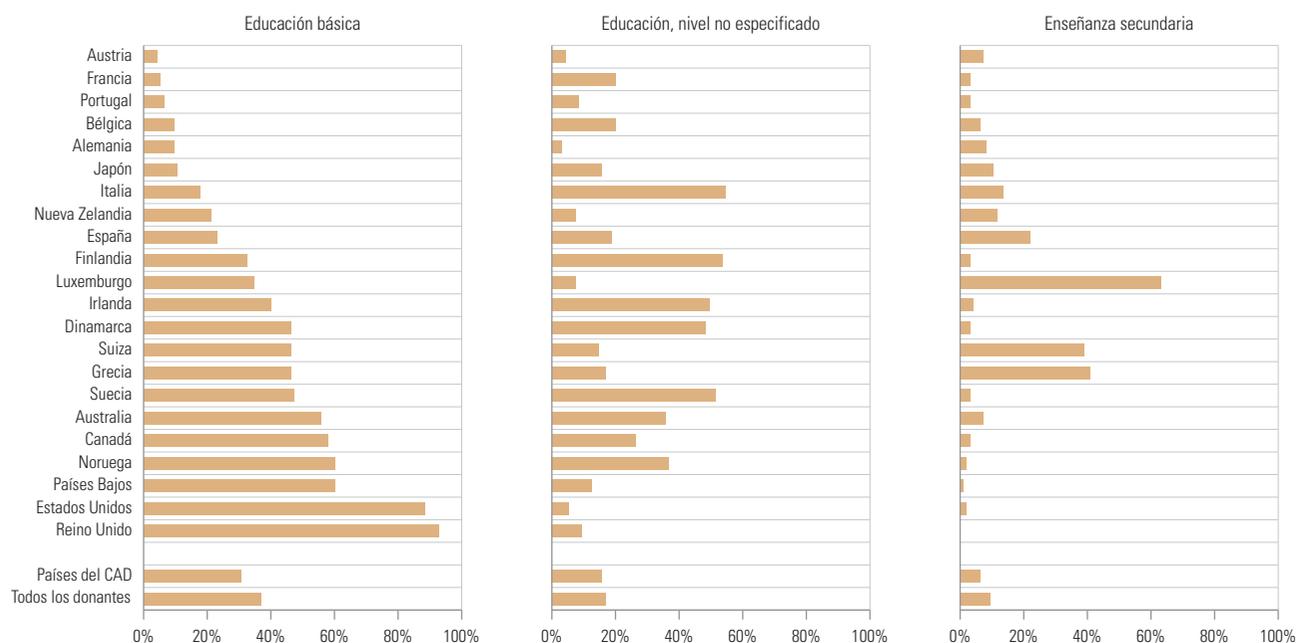
Aunque las subvenciones y los préstamos en condiciones favorables de las organizaciones de ayuda multilateral son financiados en gran medida por los donantes bilaterales y, por lo tanto, están comprendidos en el análisis precedente de la ayuda total, es interesante analizar qué prioridad otorgan los donantes multilaterales a la educación en el conjunto de sus programas de cooperación (Cuadro 4.3). En general, la proporción que dedicaron a la educación en el periodo 2003-2004 (11,8%) es análoga a la de los donantes bilaterales y la reducción de la proporción de la ayuda a la

educación imputable por sector observada entre 1999 y 2001 ha cambiado de tendencia, alcanzando un 13,5% en 2004 (ver Cuadro 4 relativo a la ayuda en el Anexo). La proporción de la ayuda multilateral atribuida a la educación básica (52%) es superior a la asignada por los donantes bilaterales (38%).

Según la Asociación Internacional de Fomento, la Comisión Europea es el donante multilateral más importante en el ámbito de la educación. Su ayuda reviste la forma de subvenciones. Los datos provisionales correspondientes a 2005 indican que casi la mitad de sus desembolsos destinados a la educación se asignaron a la educación básica y que la categoría "educación, nivel no especificado" seguía representando ese año un 13%. La enseñanza postsecundaria recibió, por su parte, un 27%. Los compromisos de ayuda más importantes se contrajeron con el África Subsahariana (30%) y Asia Meridional y Central (19%), mientras que los compromisos con los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea representaron el 13%. Los países que se beneficiaron de los compromisos más importantes fueron Bangladesh, Eritrea, la India, Pakistán, Papua Nueva Guinea y Turquía. La ayuda a la educación se repartió casi por igual entre los proyectos específicos (37%), la cooperación técnica (33%) y los programas sectoriales (30%). La Comisión asigna al África Subsahariana y la educación básica un porcentaje de su ayuda más elevado que el conjunto de los donantes.

La Comisión Europea es el donante multilateral más importante en el ámbito de la educación.

Gráfico 4.10: Distribución del total de la ayuda a la educación por nivel de educación y donante (promedio 2003-2004)



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Cuadro 4.3: AOD multilateral: compromisos de los principales donantes en favor de la educación (promedio 2003-2004)

	AOD total	Ayuda a la educación		Ayuda a la educación básica	
	Millones de dólares constantes de 2003	Importe (en millones de dólares constantes de 2003)	Educación en % de la AOD total	Importe (en millones de dólares constantes de 2003)	Educación básica en % de la AOD total
Asociación Internacional de Fomento	9.590,4	1.023,6	14,0	676,7	66,1
Comisión Europea	8.083,5	469,5	8,4	155,5	33,1
Fondo Asiático de Desarrollo	1.629,9	243,5	16,1	94,4	38,8
Fondo Africano de Desarrollo	1.397,9	164,7	13,8	49,8	30,3
UNICEF	618,2	55,7	15,1	55,2	99,0
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	431,9	36,7	9,6	4,6	12,5
Total de la ayuda multilateral	21.751,8	1.993,6	11,8	1.036,2	52,0

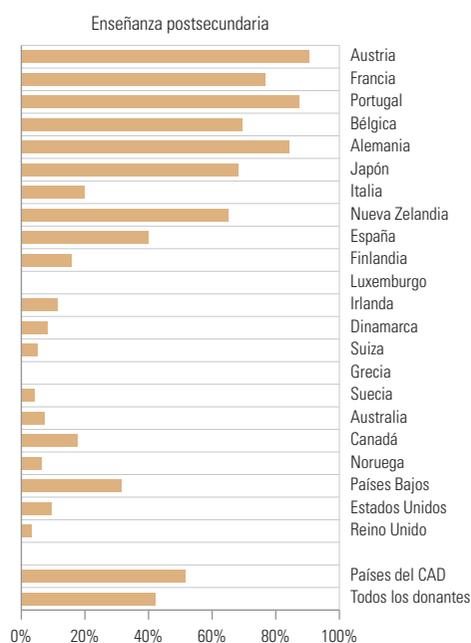
Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

La ayuda a la educación desde la perspectiva de los países en desarrollo

Esta sección se centra en los países que reciben AOD destinada al sector de la educación. A este respecto, se plantean tres interrogantes. En primer lugar, ¿qué países son los que reciben los volúmenes más importantes de ayuda a la educación y cuáles son sus características? En segundo lugar, ¿qué importancia tiene para cada país la ayuda destinada al sector de la educación y la educación básica con respecto a los ingresos totales de la ayuda? y ¿cómo varía esa importancia entre las regiones y los países? En tercer y último lugar,

¿hasta qué punto esos países se están volviendo dependientes de la ayuda al sector de la educación?

En el Cuadro 4.4 se presenta a los países que se han beneficiado de los compromisos más importantes de ayuda a la educación en el periodo 2003-2004 (la suma indicada es el promedio de esos dos años). La situación geográfica de esos países varía mucho: ocho están situados en el África Subsahariana, cinco en Asia Meridional y Occidental, tres en África del Norte, tres en Asia Oriental y uno en Europa Central y Oriental. De esos 20 países hay siete pertenecientes al grupo de los PMA, otros siete figuran en la categoría de países



Cuadro 4.4: Los 20 países que reciben los volúmenes totales más elevados de ayuda a la educación (promedio, 2003-2004)

País	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2003)
China	826,2
Bangladesh	516,0
India	472,1
Marruecos	280,2
Viet Nam	244,2
R. U. de Tanzania	189,3
Pakistán	150,4
Argelia	143,2
Ghana	131,9
Túnez	119,7
Camerún	114,9
Nepal	114,5
Indonesia	113,6
Zambia	113,2
Sudáfrica	110,5
Turquía	108,1
Kenya	107,0
Etiopía	104,6
Afganistán	104,1
Senegal	99,3

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Cuadro 4.5: Número de donantes bilaterales para la educación en los 72 países beneficiarios de ayuda más pobres

Número de donantes	Número total de países	Países
12	1	R. U. de Tanzania
11	2	Etiopía, Mozambique
10	1	Malí
9	3	Bangladesh, Burkina Faso, Zambia
8	2	Pakistán, Uganda
7	2	Indonesia, Nicaragua, Senegal
6	5	Afganistán, Benin, R. D. del Congo, Rwanda, Viet Nam
5	4	Angola, Kenya, Níger, Sudán
4	8	Eritrea, Ghana, Guinea, India, Malawi, Nepal, Timor-Leste, Yemen
3	8	Bhután, Burundi, Camboya, Camerún, Chad, Haití, R. D. P. Lao, Vanuatu
2	11	Cabo Verde, Djibuti, Georgia, Lesotho, Madagascar, Mauritania, Mongolia, Nigeria, Papua Nueva Guinea, Somalia, Togo
1	14	Congo, Côte d'Ivoire, Guinea-Bissau, Guyana, Islas Salomón, Kiribati, Liberia, Myanmar, R. Centroafricana, R. de Moldova, Santo Tomé y Príncipe, Sri Lanka, Tayikistán, Tonga
0	11	Armenia, Azerbaiyán, Comoras, Gambia, Kirguistán, Maldivas, Sierra Leona, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Uzbekistán, Zimbabue

Fuente: Secretaría de la IFA (2005).

de ingresos bajos y seis en la de países de ingresos medios bajos. Entre estos últimos, hay cuatro que se sitúan en los 10 primeros de su categoría. En los 20 países siguientes, la mitad de los beneficiarios son países de ingresos medios bajos. Por lo tanto, no se ha podido observar hasta la fecha una concentración muy significativa de la ayuda a la educación en favor de los países más pobres. Los cuadros relativos a la ayuda presentados en el Anexo proporcionan información más detallada sobre la ayuda a la educación recibida anualmente por 148 países. Los cuadros indican los importes totales para el periodo 1999-2004 y el promedio anual por habitante para el periodo 2003-2004.

Varía mucho de un país a otro el número de donantes bilaterales que aportan una contribución al sector de la educación. En el Cuadro 4.5, que presenta información relativa a los 72 países más pobres, se pone de manifiesto la existencia de diferencias importantes. En 36 de esos países hay dos donantes por lo menos, en 25 ese número oscila entre tres y seis, y en los 11 restantes entre siete y 12. Etiopía, Malí, Mozambique y la República Unida de Tanzania son los países que cuentan con un mayor número de donantes bilaterales. Entre los países que cuentan con dos donantes o más, hay 15 donde los donantes multilaterales no están presentes, si se exceptúan el UNICEF y/o la UNESCO. Esta distribución es

No se ha podido observar hasta la fecha una concentración muy significativa de la ayuda a la educación en favor de los países más pobres.

Cuadro 4.6: Ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje de la ayuda total y de la ayuda sectorial en 79 países (promedios regionales, 2003-2004)

Promedio regional	Proporción de la educación en la ayuda total (%)	Proporción de la educación en el total la ayuda imputable por sector (%)	Proporción de la educación básica en la ayuda total (%)	Proporción de la educación básica en el total la ayuda imputable por sector (%)
África Subsahariana (22 países)	11,0	16,2	2,5	3,6
América Latina y el Caribe (23 países)	8,6	9,8	1,5	1,9
Asia Central (7 países)	7,1	8,9	1,7	2,1
Asia Oriental y el Pacífico (8 países)	14,2	15,8	1,2	1,4
Asia Meridional y Occidental (5 países)	21,1	31,5	10,0	12,4
Estados Árabes (9 países)	24,0	31,8	1,1	1,5
Europa Central y Oriental (5 países)	11,0	12,5	1,7	2,0
Todos los países en desarrollo	12,4	16,1	2,3	2,9

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2 ; y Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

El sector de la educación tiene que competir cada vez más con los demás sectores y las otras variantes de la AOD para obtener un apoyo financiero externo.

reveladora y plantea interrogantes importantes con respecto a la capacidad de la ayuda mundial para mejorar el nivel de educación en un gran número de países. Esta cuestión se volverá a examinar en la última sección del presente capítulo.

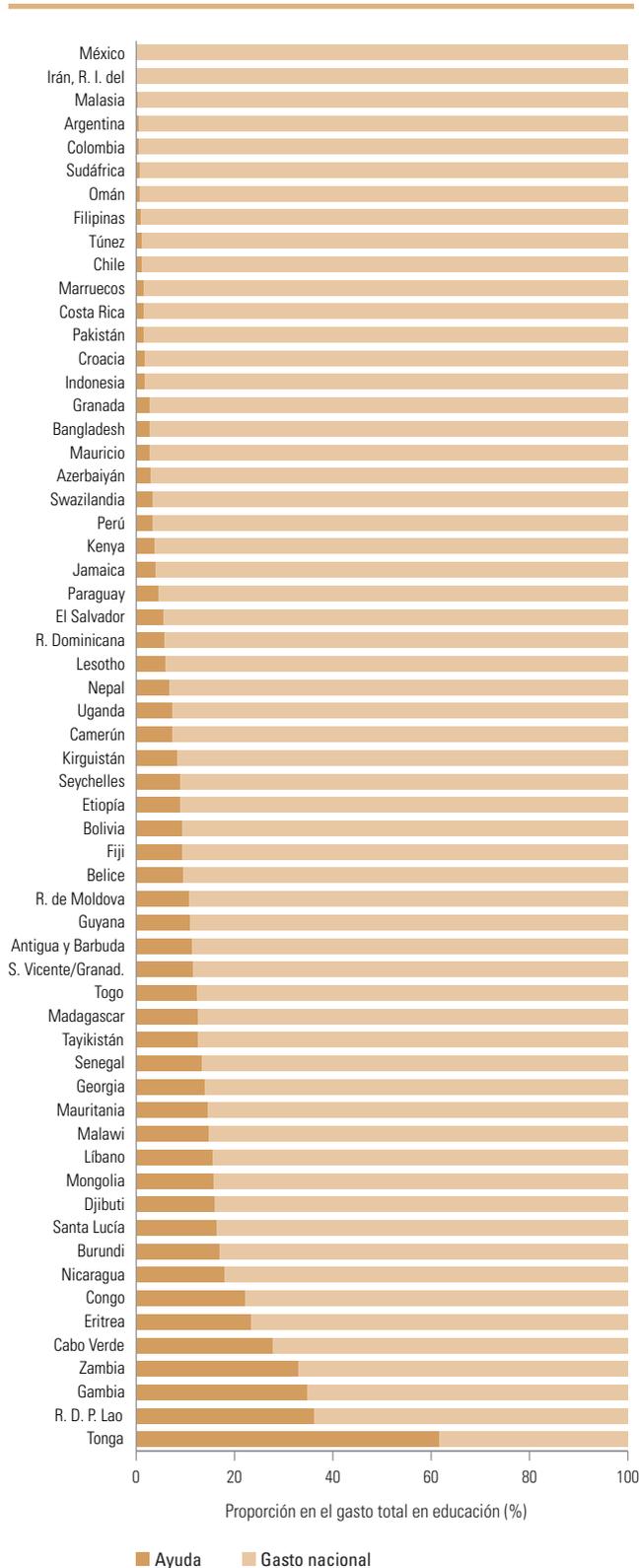
El sector de la educación tiene que competir cada vez más con los demás sectores y las otras variantes de la AOD para obtener un apoyo financiero externo. En 2004, en los países en desarrollo la educación recibió el 10,2% del total de la AOD y aproximadamente un 13,6% de la AOD sectorial. El porcentaje de esta ayuda destinado a la educación básica ascendió a un 40%. No obstante, la situación de unos pocos países importantes beneficiarios de la ayuda influye mucho en esos promedios y éstos ocultan situaciones muy diversas entre los países y las regiones. En el Cuadro 4.6 se proporciona información más detallada. En una muestra de 79 países pobres y de ingresos medios –que se muestran agregados por región– el promedio de la AOD total directamente asignado al sector de la educación en 2004 ascendió a un 12,4% y la proporción de la educación en la AOD destinada a todos los sectores alcanzó aproximadamente un 16,1%. No obstante, en casi la mitad de esos países (35), la proporción de la AOD imputable por sector destinada a la educación era inferior al 10%, mientras que en 14 de esos países superó el 25%.

La importancia relativa que se otorga a la educación en la ayuda total no es la misma en todas las regiones. En los países de Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes, la proporción dedicada a la educación en 2003–2004 era mucho más importante que en los países de las demás regiones (más del 20% de la ayuda total y más de 30% de la ayuda imputable por sector). En 22 países del África Subsahariana, la proporción de la educación, por término medio, sólo ascendía a un 11% de la ayuda total y a un 16% de la ayuda

imputable por sector. La distribución de la ayuda entre los distintos niveles de educación varía también según los países y las regiones. Los países del Asia Meridional y Occidental dedicaron a la educación básica, por término medio, casi un 50% de la ayuda a la educación, mientras que en los países del África Subsahariana y América Latina y el Caribe ese porcentaje apenas alcanzó el 20%. En los Estados Árabes y Asia Oriental y el Pacífico, ese porcentaje fue inferior. Las importantes diferencias observadas entre los países con respecto a la importancia que se concede a la educación deben estudiarse más detalladamente, si se quiere comprender mejor qué repercusiones podría tener un aumento del volumen total de la AOD en los objetivos de la EPT.

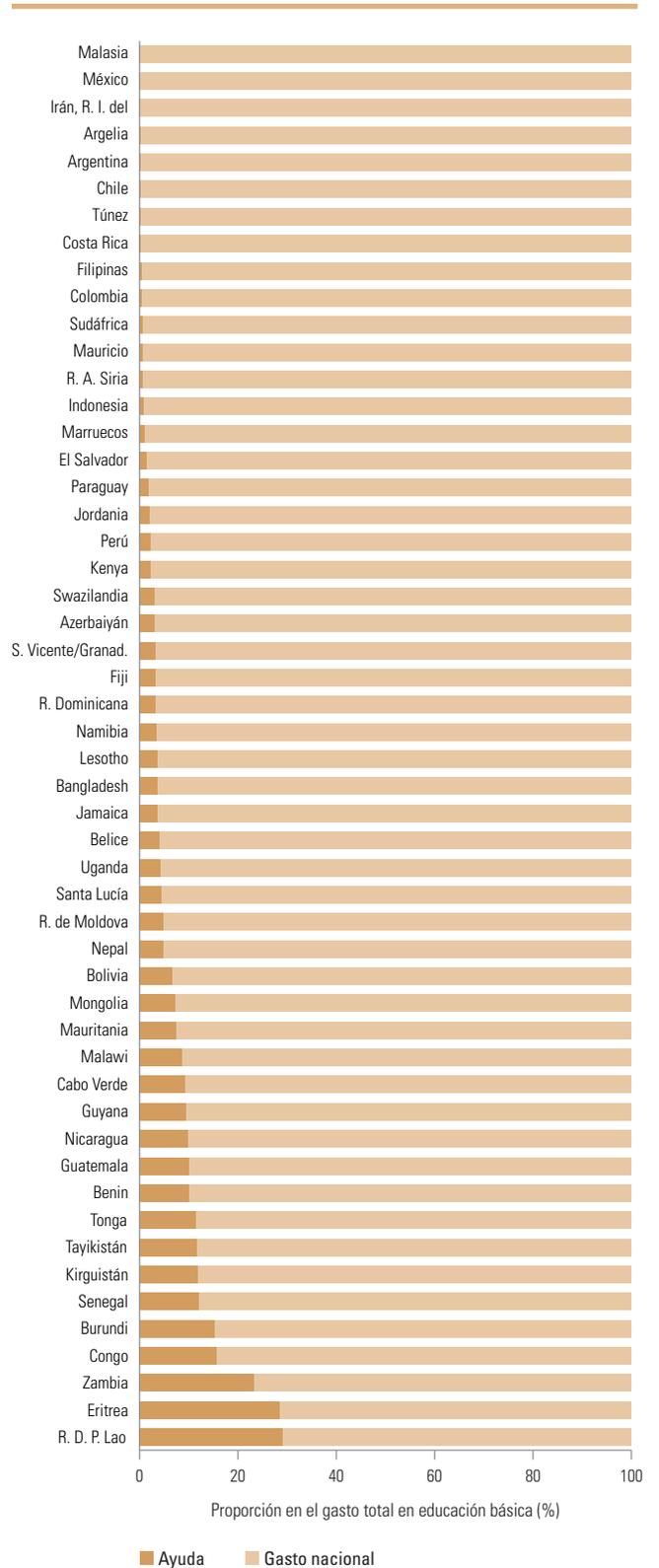
¿Qué importancia tiene la ayuda para la financiación de los sistemas educativos de los países? Es difícil responder a esta pregunta porque las informaciones suministradas por los distintos países acerca de la ayuda y el gasto financiado con los ingresos nacionales son muy diversas y la incidencia del apoyo presupuestario directo en la educación sólo puede apreciarse por aproximación. No obstante, la información suministrada por el Instituto de Estadística de la UNESCO sobre el gasto nacional en educación y por el CAD-OCDE sobre los desembolsos de la ayuda a la educación en 60 países permite efectuar algunas estimaciones aproximativas. En 24 de esos países, la ayuda representa más del 10% del gasto ordinario total en educación, y en otros siete más del 20% (Gráfico 4.11). Más adelante, en este mismo capítulo, se volverán a examinar algunas de las consecuencias del volumen de esos porcentajes, sobre todo en relación con la imposibilidad de prever a largo plazo la ayuda. La contribución de la ayuda externa al gasto en educación básica suele ser, por regla general, menor que para el conjunto del sector de la educación (Gráfico 4.12).

Gráfico 4.11: Proporciones respectivas de la ayuda y del gasto nacional en el gasto total en educación (2004)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2; y Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

Gráfico 4.12: Proporciones respectivas de la ayuda y del gasto nacional en el gasto total en educación básica (2004)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2; y Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

Etiopía, la India y Uganda son ejemplos de países donde se da una sólida adhesión a las políticas sectoriales de educación por parte del gobierno.

Racionalizar la ayuda a la educación

En las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se sostuvo que todo análisis de la eficacia de la ayuda en el sector de la educación debía contemplarse en el contexto general de los esfuerzos internacionales encaminados a mejorar la calidad y la eficacia de la ayuda en su conjunto, tal como lo ilustra la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, cuya aplicación coordina la OCDE (véase la pág. 94).

Los esfuerzos encaminados a aplicar la Declaración de París son coordinados por el Grupo de Trabajo del CAD-OCDE sobre la Eficacia de la Ayuda, creado en 2003. El seguimiento de los progresos realizados con respecto a 12 indicadores cualitativos y cuantitativos prevé la realización de una encuesta internacional bienal durante el periodo 2006-2010. Se han sometido a prueba proyectos de cuestionarios en Camboya, Ghana, Nicaragua, Senegal, Sudáfrica y Uganda, antes de iniciar la encuesta en mayo de 2006 en todos los países que expresaron su interés por ella. La OCDE tenía que publicar en principio la síntesis de los resultados en diciembre de 2006. La encuesta comprende un cuestionario destinado a los donantes, otro destinado a los gobiernos y una hoja de trabajo para cada país participante. Además de esta encuesta, se han organizado talleres consultivos regionales, por ejemplo en Malí y Uganda.

En marzo de 2006, el CAD publicó la obra titulada *Buenas prácticas recientemente identificadas de gestión para resultados de desarrollo – Libro de consulta* (OCDE-CAD, 2006d), en el que se presentan ejemplos de la labor realizada en el plano nacional y sectorial y en los organismos de desarrollo. El instrumento de seguimiento de la aplicación a nivel de los países –fruto de otra iniciativa del CAD– mide los esfuerzos realizados en el plano nacional para armonizar las políticas y las prácticas, en particular en el plano sectorial, en más de 60 países (OCDE-CAD, 2006a). En algunos de esos países –por ejemplo, Etiopía, la India y Uganda– cuya experiencia en programas sectoriales se remonta a diez años atrás, se ha comprobado que ya se aplican muchos de los principios que figuran en los indicadores de la Declaración de París. Esos principios comprenden: una sólida adhesión a las políticas educativas sectoriales por parte del gobierno; la asignación de la ayuda a los presupuestos públicos sectoriales; la reducción de la duplicación de esfuerzos (“unidades paralelas de aplicación de proyectos”); y la realización de misiones conjuntas sobre el terreno, así como de análisis comunes y evaluaciones mutuas de los progresos.

Hay pocos estudios hasta la fecha sobre la evolución que se está produciendo y las lecciones que sacan los donantes y los gobiernos de los esfuerzos que realizan para optimizar los beneficios de los nuevos procedimientos. Los estudios realizados se centran principalmente en el apoyo presupuestario directo, cuyos flujos tienden a generarse por indicadores de actividades o resultados en varios sectores, entre los que figura a menudo la educación (IDD and Associates, 2006; Lawson y otros, 2005 y USAID, 2005). En general, las evaluaciones son positivas, pero los estudios no dicen mucho sobre las experiencias sectoriales. Uno de ellos, dedicado a Mozambique, señala los problemas que surgen cuando todos los donantes participan y algunos de ellos no se adhieren realmente al programa de armonización (Killick y otros, 2005).

Antes de examinar una serie de mecanismos que podrían ser prometedores para una gestión más eficaz de la ayuda en el sector de la educación, es útil examinar rápidamente la complejidad y diversidad de las modalidades actuales de esta ayuda. En general, la financiación externa destinada a la educación se asigna directamente a una serie diferenciada de actividades determinadas de antemano (el tradicional proyecto financiado con fondos externos). Alternativamente, la financiación puede adicionarse al presupuesto del gobierno –pero reservándola a un subsector determinado, por ejemplo la enseñanza primaria o la secundaria– y repartirse en el conjunto de un programa. También se puede emplear para aportar un apoyo complementario a un programa de conjunto que atañe al sector de la educación en su totalidad. Por último, la ayuda puede no ser asignada específicamente a un sector y ser transferida al gobierno en calidad de apoyo al presupuesto general, a fin de que éste pueda repartirla como estime conveniente. En algunos casos, todas estas disposiciones y otras más coexisten. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de Etiopía que se muestra en el Cuadro 4.7. De hecho, la ayuda multiforme es particularmente corriente en países que cuentan con varios donantes y los ejemplos de este tipo muestran por qué es urgente una mayor armonización. Como ésta necesitará tiempo para plasmarse en los hechos, es necesario entretanto alentar a los gobiernos y suministrarles ejemplos de experiencias logradas para que puedan tomarlos como modelo en sus esfuerzos de coordinación.

Exámenes conjuntos de seguimiento: ¿unos cortos pasos en el buen camino?

Una característica común de los esfuerzos realizados recientemente para simplificar las medidas de ayuda en el sector de la educación e incrementar la armonización entre los gobiernos y los donantes,

así como entre los propios donantes, es el procedimiento de los exámenes conjuntos de seguimiento. Estos exámenes se sitúan en el marco de los esfuerzos destinados a alentar a los donantes a que coordinen su ayuda en torno a programas sectoriales y adopten prácticas comunes de gestión de la ayuda, en particular, pero no exclusivamente, en los países sumamente dependientes de ésta. Los exámenes conjuntos ofrecen un foro que permite un mejor diálogo entre el gobierno y los donantes. También permiten efectuar una evaluación periódica de los resultados del sector educativo –o de un subsector, o un gran proyecto– teniendo en cuenta un conjunto de objetivos, destinatarios e indicadores de resultados convenidos de antemano. Se espera que esos exámenes:

- incrementen la apropiación por parte de los países y proporcionen un apoyo más eficaz a las prioridades nacionales;
- promuevan una división más eficaz del trabajo entre los organismos de ayuda;
- mejoren la eficacia y transparencia de los marcos (armonizados) de seguimiento y evaluación; y
- mejoren la rendición de cuentas ante las fuentes de financiación y los asociados gubernamentales.

Aunque no sea dependiente de la ayuda, la India es el país que tiene más experiencia en materia de exámenes conjuntos en el sector de la educación, ya que ha realizado más de 20 desde 1995. En el caso de este país, es obvio que la responsabilidad incumbe al gobierno. En lo que respecta a otros países parece ser que la dirección de estos exámenes es más bien de la incumbencia de los donantes.

¿Son corrientes los exámenes conjuntos?

En 2006, eran 40 países los que contaban –o debían contar– con programas sectoriales de educación (Packer, 2006). Treinta de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana. Los países que cuentan con mecanismos regulares para efectuar exámenes conjuntos son, entre otros, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Camboya, Etiopía, Ghana, la India, Kenya, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Namibia, Nepal, Níger, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Uganda, Viet Nam y Zambia.

¿Cuáles son las partes interesadas?

Una muestra de los exámenes conjuntos realizados en 2005 revela que el número de participantes en ellos es muy variable. En la India, el gobierno nombró 10 miembros y los donantes otros 10 para un programa apoyado por tres donantes. Equipos formados por dos o tres personas visitaron ocho

Cuadro 4.7: Donantes que ayudan al sistema educativo de Etiopía, por subsector y tipo de ayuda (2004-2005 hasta 2009-2010)

	Subsector	Tipo de ayuda
Bélgica	Formación de docentes	Subvención (común)
Estados Unidos	Formación de docentes Primaria Educación no formal	Subvención Subvención Subvención
Finlandia	Formación de docentes Primaria	Subvención (común) Subvención y asistencia técnica
Francia	Superior Primaria Secundaria	Subvención para proyectos y asistencia técnica Subvención Subvención
Irlanda	Formación de docentes Primaria Multisectorial	Subvención (común) Subvención (común) Subvención (común)
Italia	Primaria EFTP Superior	Subvención y proyectos Subvención y proyectos Subvención y asistencia técnica
Japón	Primaria EFTP	Proyectos y asistencia técnica Asistencia Técnica
Países Bajos	Formación de docentes Superior Primaria Educación no formal Multisectorial	Subvención (común) Proyectos Proyectos y subvención Proyectos Subvención (común)
Reino Unido	Superior Multisectorial Educación no formal Formación de docentes Multisectorial	Proyectos Asistencia Técnica Subvención Proyectos y subvención (común) Subvención (común)
Suecia	Primaria Formación de docentes Multisectorial	Subvención (común) Subvención (común) Subvención
Banco Mundial (AIF)	Superior EFTP	Préstamo en condiciones favorables Préstamo en condiciones favorables
Comisión Europea	Superior Primaria Multisectorial	Subvención para proyectos Subvención para proyectos Subvención (común)
Fondo Africano de Desarrollo	Primaria Multisectorial	Préstamo en condiciones favorables y asistencia técnica Préstamo en condiciones favorables
PNUD	Multisectorial	Subvención
UNESCO	Formación de docentes Superior EFTP	Asistencia Técnica Asistencia Técnica Asistencia Técnica
UNICEF	Primaria	Subvención

Notas:

EFTP: Educación y Formación Técnica y Profesional.

Las "subvenciones comunes" están destinadas principalmente al Fondo de Perfeccionamiento Profesional de los Docentes. Las "subvenciones" financian principalmente el Programa de Desarrollo del Sector de la Educación y las percibe directamente el Ministerio de Educación.

Las "subvenciones para proyectos" suelen ser administradas unidades únicas de ejecución de proyectos.

Fuente: Yizengaw (2006).

En Rwanda participaron 121 personas en una misión de examen conjunto que se efectuó en su totalidad en Kigali, la capital.

Estados de este país. En el otro extremo, está el caso de Rwanda donde participaron 121 personas en una misión de examen conjunto que se efectuó en su totalidad en Kigali, la capital. Los participantes fueron muy diversos y, entre ellos, figuraban representantes de los niveles inferiores de la administración del sistema educativo y representantes de la sociedad civil. En Etiopía, 60 personas repartidas en seis grupos visitaron unas cuantas regiones seleccionadas. En Malawi, aproximadamente un tercio de los 68 participantes procedían de organismos donantes u organizaciones internacionales no gubernamentales. Estos exámenes exigen la presencia de muchas personas. En la mayoría de los casos atañen a todos los organismos que trabajan en el sector de la educación, ya sea prestándole un apoyo presupuestario, ya sea participando en la ejecución de proyectos o suministrando asistencia técnica.

La preparación de los exámenes conjuntos de seguimiento exige una documentación muy específica, no sólo debido a las peticiones que se hayan podido formular en el examen precedente, sino también para facilitar el análisis de temas específicos con motivo del nuevo examen. Por ejemplo, en 2004 se preparó en Ghana un informe de resultados de 131 páginas, así como un marco de progreso y evaluación de 51 páginas, que suministraban datos sobre cada uno de los conjuntos de actividades correspondientes a los principales epígrafes de políticas. Además, se suministraron resúmenes presupuestarios trimestrales y una clasificación de los resultados de cada distrito con arreglo a criterios de rendimiento específicos. En 2005, en el transcurso del primer examen de un nuevo programa en la India, el gobierno de este país suministró documentación e informes muy completos elaborados por cada uno de los ocho Estados que iban a ser visitados, centrándose primordialmente en los principales objetivos de desarrollo del programa.

Enfoques y problemas

En los exámenes se adoptan diferentes enfoques. Algunos hacen hincapié en un control sistemático de los progresos realizados con respecto a los objetivos nacionales, y otros se centran en la práctica y la gestión de la ejecución. Los exámenes realizados en Etiopía, la India y Uganda muestran, por ejemplo, una mayor focalización en los objetivos, mientras que los efectuados en Madagascar y Rwanda se centraron más en la ejecución. Algunos exámenes comprenden visitas sobre el terreno y otros no. Aunque las visitas sobre el terreno son complejas, llevan bastante tiempo y son relativamente costosas, pueden permitir que se determinen con mayor facilidad las desigualda-

des en materia de financiación y resultados en un país y poner de manifiesto las prácticas idóneas locales.

Una examen de los memorandos relativos a Etiopía, la India y Rwanda proporciona información complementaria sobre los problemas que se consideraron más importantes. En el caso de Rwanda, el memorando sitúa explícitamente el examen en el contexto más amplio de la reducción de la pobreza. En la India, los exámenes se estructuran claramente en torno a un reducido número de resultados educativos nacionales de orden más elevado, que guardan relación con el acceso, la equidad y la calidad en la enseñanza elemental. En los tres países, las necesidades y las expectativas de los niños más desfavorecidos, así como la gestión financiera y la rendición de cuentas, son objeto de una atención considerable. Los informes de los tres países muestran de forma recurrente que la capacidad para introducir reformas, mejorar la calidad y administrar los sistemas es escasa, o se ve restringida por numerosas limitaciones. En Etiopía, el informe señala que la ausencia de un plan a largo plazo para crear capacidades globales a nivel de las regiones y los *woreda* (distritos) representa un obstáculo importante. También señala que no se asignan los recursos adecuados a la creación de capacidades. En los otros dos países, la cuestión de la creación de capacidades se aborda más bien en relación con cuestiones específicas como la formación de docentes.

¿Qué influencia tienen esos exámenes?

Es difícil evaluar la influencia de los exámenes conjuntos de seguimiento y saber en qué medida inducen cambios. Quizás se deba a la índole global de estos exámenes el hecho frecuente de que no lleguen a transmitir información que permita jerarquizar las necesidades y determinar qué es posible o práctico. Se necesitan estudios a largo plazo para examinar en qué medida las recomendaciones de los informes se aceptan, aplican o tienen repercusiones efectivas. En los exámenes realizados en la India y Etiopía, los representantes de los poderes públicos señalaron que los informes conducían a la realización de actividades prácticas. En el caso de Uganda, se señaló que, como consecuencia de las conclusiones del examen se modificó la forma de transferir las subvenciones a las escuelas, así como su utilización por parte de las comunidades locales. Lo que es menos evidente es que esos exámenes sirvan para alimentar procesos nacionales de mayor envergadura, por ejemplo los relacionados con las estrategias de reducción de la pobreza. Tampoco se sabe todavía en qué medida influyen en la práctica de los donantes. Un estudio sistemático de los procedimientos

y resultados de los exámenes podría ayudar a los gobiernos y los donantes a mejorar la eficacia de la ayuda en el sector de la educación.

Intensificar la ayuda a la educación

Uno de los factores que en el futuro influirán tanto en los niveles de la ayuda como en su distribución entre los sectores será la capacidad que demuestren los gobiernos de los países en desarrollo para gastar los fondos de conformidad con lo convenido. Los índices de desembolso son relativamente bajos en el sector de la educación para el conjunto de los países en desarrollo, e incluso más bajos en la educación básica, sobre todo en los PMA (Secretaría de la IFA, 2006).

Capacidad

Algunos organismos han aducido que los límites de la capacidad de absorción no deben representar un obstáculo para la intensificación de la ayuda, con tal de que se emprendan simultáneamente esfuerzos para mejorar esa capacidad (PNUD, 2005). Otros son menos optimistas y señalan la creciente complejidad de los programas, en un momento en que los gobiernos empiezan a centrarse menos en la estrategia relativamente sencilla de incrementar ampliamente el acceso a la educación para concentrarse más en los niños más difíciles de alcanzar, en las medidas tendientes a mantener a todos los niños en la escuela y en la mejora de los resultados escolares. Necesariamente, todas esas medidas tendrán que aplicarse en el contexto de una demanda creciente de ampliación de la enseñanza secundaria y superior. Para avanzar eficazmente en todos esos terrenos, es necesario fortalecer la capacidad de definir políticas y ejecutarlas.

¿Cómo pueden ayudar los donantes? Los donantes pueden fortalecer las capacidades de los gobiernos mejorando la calidad de su apoyo técnico y esforzándose por revisar el contenido y las modalidades de su cooperación técnica. Por desgracia, en estos momentos en que están aumentando los compromisos de la AOD en favor de la educación, los donantes están reduciendo el número de su personal con competencias sectoriales. Esta tendencia, que se manifiesta tanto en los organismos bilaterales como multilaterales y que revela una evolución cada vez más acusada hacia la ayuda a programas y el apoyo presupuestario directo, entraña una serie de riesgos. En efecto, podrían verse socavados algunos de los beneficios que se han conseguido centrándose en la utilización máxima de los sistemas naciona-

les y el apoyo a nivel de los sectores. Además, suministrar la ayuda de esta manera podría reducir los esfuerzos encaminados al fortalecimiento de capacidades en los países donde no se otorga a esos esfuerzos una prioridad presupuestaria nacional. Toda evolución que conduzca a la reducción del fortalecimiento de capacidades y al aumento paralelo del apoyo a nivel sectorial, podría conducir al fracaso.

Los cambios que pueden ayudar a los donantes a minimizar esos efectos potencialmente negativos consisten, entre otras cosas, en (Frederiksen, 2005):

- utilizar, mantener y reforzar las capacidades nacionales y regionales existentes, en vez crear nuevas capacidades mediante una asistencia técnica a largo plazo y una formación externa;
- apoyar el intercambio de conocimientos que permita a los profesionales beneficiarse de las prácticas idóneas internacionales;
- otorgar subvenciones a equipos nacionales;
- mejorar la coordinación entre los organismos donantes; y
- contribuir al tratamiento de las causas de la fuga de cerebros en el sector de la educación y en el país.

Teniendo en cuenta que la proporción de la cooperación técnica –en particular, la destinada a la creación de capacidades– ha disminuido en la ayuda a la educación, es urgente reexaminar la utilización de los recursos restantes.

Dependencia de la ayuda

La amplitud y las repercusiones de la dependencia de la ayuda suscitan problemas muy diversos. El hecho de recibir ayuda supone una solución de compromiso: aunque permite alcanzar más rápidamente un objetivo, reduce potencialmente la influencia del gobierno en la utilización de los recursos y disminuye la fiabilidad. Hasta 1993, el gobierno de la India rechazó ofertas sustanciales de ayuda a la enseñanza primaria por temor a perder su soberanía en las decisiones en materia de políticas. Incluso después de ese año, la ayuda externa a la enseñanza primaria de este país ha representado menos del 2% del gasto total en ese nivel de educación.

En varios países, los donantes suministran más del 20% del presupuesto total de educación (Gráfico 4.11). En los 20 planes nacionales validados hasta la fecha por la Iniciativa de Financiación Acelerada, un 25% de los costos, por término medio, tendrá que sufragarse con la ayuda, y ese porcentaje podrá llegar a alcanzar hasta un 63%. En 2002, un primer cálculo del Banco Mundial para evaluar los fondos que necesitaría la realización de la universalización de la enseñanza

La reducción del fortalecimiento de capacidades y el aumento paralelo del apoyo a nivel sectorial podrían conducir al fracaso.

primaria de aquí a 2015 llegó a la conclusión de que la ayuda tendría que cubrir, por término medio, el 42% del gasto total en la enseñanza primaria, e incluso mucho más en algunos países. Estos niveles de dependencia ponen de manifiesto la importancia de los esfuerzos encaminados a armonizar mejor las actividades de los donantes y los programas nacionales.

Previsibilidad

Aun cuando se logre armonizar mejor la ayuda, los países que dependen mucho de ella tienen que afrontar todavía el problema de su volatilidad e imprevisibilidad. Un análisis de los flujos de ayuda en el periodo 1975-2003 en 76 países muestra que la ayuda recibida por los países en desarrollo era mucho más volátil que el ingreso generado a nivel interno y que no se daba una fuerte correlación entre los desembolsos de la ayuda y los compromisos (Bulir y Hamann, 2006). La volatilidad y el desfase entre los compromisos y los desembolsos se han acentuado en los últimos años. Entre 2000 y 2003 los proveedores de ayuda prometieron desembolsar un 50% más de lo que realmente desembolsaron. Todavía es más preocupante observar que las diferencias tienden a ser más acusadas en los países con una baja renta per cápita.

Esas tendencias obedecen en parte a los estrangulamientos y limitaciones que se dan en los países beneficiarios. Además, "en los países donantes, los organismos de desarrollo que formulan los compromisos de ayuda no son los mismos que aprueban su financiación (los Parlamentos) y efectúan los desembolsos (los ministerios de Hacienda)" (Bulir y Hamann, 2006, pág. 4). Los donantes tienen que esforzarse más por garantizar una ayuda financiera a más largo plazo y más previsible, a fin de que los países puedan adoptar las decisiones necesarias para incrementar la oferta y la demanda de educación sin temor a tener que reducirlas en caso de disminución de la ayuda. También puede ser prudente que los gobiernos de los países en desarrollo muy dependientes de la ayuda determinen las actividades que más importa mantener y que, por lo tanto, deben financiarse a nivel nacional.

La Iniciativa de Financiación Acelerada: propiciar un pacto mundial

La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) se estableció en 2002 para propiciar un pacto mundial destinado a elaborar planes sectoriales de educación "fiables" y obtener un apoyo financiero externo más considerable –y más previsible– que en el pasado. El Banco Mundial alberga la Secretaría de la IFA y más de 30 donantes participan en

su administración y sufragan sus costos. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* del año pasado se llegó a la conclusión de que los progresos sustanciales de la visibilidad política de la IFA y el apoyo que se le concedía en las declaraciones no iban acompañados de ningún aumento sustancial de los recursos asignados a su Fondo Catalítico, o al Fondo de Desarrollo de los Programas de Educación.⁷ La IFA tampoco puede reivindicar que haya tenido éxito en la movilización de una cantidad suplementaria importante de fondos externos destinados a la educación básica. Además, en el Informe de 2006 se destacó que los asesores de educación representantes de los donantes en los países se interrogan con frecuencia sobre el valor añadido de esta iniciativa, ya sea en lo que respecta al suministro de financiación suplementaria o a la mejora del diálogo sobre políticas, especialmente en los países donde este último está bien asentado. En un plano más positivo, el Informe admitió que la IFA se había convertido en un importante mecanismo de coordinación para los organismos donantes y ejercía una influencia efectiva en su armonización.

En el transcurso del último año, la IFA ha seguido evolucionando. Se ha prestado a 60 países un apoyo técnico de diverso tipo para ayudarles a elaborar planes sectoriales de educación y, además, se han preparado notas conceptuales sobre la creación de capacidades, los Estados frágiles, el sida y un mecanismo de financiación ampliado. También se han revisado las directrices relativas a la evaluación de los planes de educación y una serie de documentos marco para ofrecer un enfoque más global de las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos. Los grupos locales de donantes validaron los planes sectoriales de 20 países y se previó validar los de otros 12 países más antes de finales de 2006.⁸ Según la Secretaría de la IFA, es posible que los planes de 59 países sean objeto de ese proceso de validación de aquí a finales de 2008.

Además, la IFA ha creado un valor añadido al asignar recursos suplementarios a la mejora de la calidad de la planificación del sector de la educación y de la elaboración de programas y, a veces, al proporcionar una financiación suplementaria a los planes validados por intermedio del Fondo Catalítico. No obstante, hasta la fecha las sumas de que dispone el Fondo Catalítico siguen siendo bastante escasas –aunque las promesas de aumentarlas hayan cobrado nuevo auge recientemente– y son pocos los países que se han beneficiado de ellas. En agosto de 2006, el total de los abonos de los donantes a ese fondo ascendía a 230 millones de dólares, a los que deben añadirse 450 millones correspondientes a las promesas

Son pocos los países que se han beneficiado del Fondo Catalítico de la IFA.

7. El Fondo Catalítico presta una ayuda por un plazo máximo de tres años a los planes del sector de la educación de los países que se benefician, por lo menos, de la ayuda de cuatro donantes que aportan, cada uno de ellos, una ayuda de un millón de dólares como mínimo. Por su parte, el Fondo de Desarrollo de los Programas de Educación financia una asistencia técnica para ayudar a los países a elaborar sus planes.

8. Los países que cuentan con planes validados son: Burkina Faso, Djibuti, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, Guyana, Honduras, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mauritania, Mozambique, Nicaragua, Níger, la República de Moldova, Tayikistán, Timor-Leste, Viet Nam y Yemen. Los países cuyos planes estaba previsto validar antes de finales de 2006 son: Albania, Benin, Bután, Burundi, Camboya, Camerún, Malí, Mongolia, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal y Sierra Leona.

suplementarias formuladas por 11 donantes para el periodo que va desde aquí a 2008. Seis donantes habían prometido más de 10 millones de dólares cada uno. Dentro de ese grupo, la Comisión Europea, los Países Bajos y el Reino Unido representaban el 85% del total de las promesas. En agosto de 2006, los desembolsos para 11 países ascendían a 96 millones de dólares, a los que venían a añadirse 130 millones correspondientes a compromisos formales. El número de donantes del Fondo de Desarrollo de los Programas de Educación pasó de dos a ocho en el transcurso del año pasado y los compromisos para el periodo 2005-2007 –la mitad de los cuales corresponden a Noruega– representan en total 46 millones de dólares.

A pesar de que los recursos disponibles han aumentado algo, es evidente que el Fondo Catalítico, tal como se ha concebido en un principio, no es duradero. En efecto, se ha concebido como fuente de financiación temporal para países que cuentan con un número reducido de donantes, con la esperanza de que sus buenos resultados atraerían más financiación, pero en la práctica los nuevos fondos no han llegado y, si se tiene en cuenta la tendencia que se manifiesta entre los donantes de reducir el número de países a los que prestan apoyo, es muy probable que el problema se agrave. Asimismo, ha resultado ser más complicada de lo previsto la esperada solución de las “asociaciones silenciosas” que debían permitir a los donantes sin programas en un país determinado asignar fondos a la educación básica por intermedio de otro donante ya presente en ese país. Para suprimir el riesgo de que un país que recibe pagos del Fondo se vea privado repentinamente de éstos, los donantes prevén ahora ampliar el periodo de financiación. Aunque una medida de este tipo se justifica, la índole del Fondo se vería considerablemente alterada y, además, sin un aumento considerable de las contribuciones toda ampliación en favor de los beneficiarios ya existentes tendría por resultado reducir el número de nuevos beneficiarios potenciales.

Aunque el reciente aumento de los compromisos de la AOD en favor de la educación básica no se puede atribuir exclusivamente a la influencia de la IFA, es coherente con el creciente interés que ha suscitado a nivel internacional esta iniciativa en pro de la financiación de la educación básica. El aumento de los compromisos empieza a demostrar la viabilidad del modelo de “fondo virtual” de la IFA, al incrementar el conjunto de los recursos destinados a la educación básica a través de un enfoque país por país, y no a través de un “fondo mundial” único como los dedicados a la lucha contra el paludismo, la tuberculosis y el sida.

Además, los esfuerzos considerables realizados para la concepción de los procedimientos de la IFA han situado al sector de la educación en una posición favorable en caso de que las recientes promesas de ayuda suplementaria se cumplan.

El impacto potencial de la IFA no se limita a generar financiación externa. Cabe esperar que, a medida que los países tengan en cuenta los indicadores y los elementos de referencia del marco indicativo en el que se basa la concepción de los planes de educación y su validación por parte de los donantes presentes localmente, la elaboración de políticas mejorará y los países progresarán más rápidamente hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Hay síntomas de que es probable que lo que esté ocurriendo sea esto precisamente. Aunque el periodo transcurrido para hacer un balance definitivo sea breve, el análisis de la experiencia de los ocho primeros países admitidos como beneficiarios de la IFA muestra que se han logrado progresos con respecto a: los elementos de referencia aplicables a los sueldos de los docentes; el porcentaje del gasto recurrente dedicado a la educación; la proporción del gasto recurrente que no se destina a los sueldos; y el promedio de la tasa de repetición (Umansky y Crouch, 2006). Por otra parte, no se ha registrado ningún progreso en lo que se refiere a la proporción alumnos/docente y la proporción del gasto total en educación dedicado a la enseñanza primaria. Si se comparan los resultados relativos a varios indicadores conseguidos por esos ocho países con los resultados obtenidos por un grupo testigo de países, se puede ver que las tasas brutas de escolarización han aumentado en los primeros más rápidamente y esto induce a pensar que la eficacia interna es mayor en los países beneficiarios de la IFA.

En última instancia, sin embargo, los esfuerzos encaminados a mejorar el marco de la IFA e incrementar su eficacia sólo tendrán pocas repercusiones en los esfuerzos realizados para conseguir la EPT, a no ser que los donantes aceleren bruscamente la adopción de los compromisos necesarios para que la IFA se convierta verdaderamente en un pacto mundial. Esto necesitaría, entre otros, los siguientes cambios (Sperling, 2006):

- proporcionar fondos a la EPT con métodos análogos a los que se aplican en el esquema de reducción de la deuda: condonación automática en beneficio de los países que cumplen con una serie de obligaciones específicas;
- ofrecer una financiación más previsible y a más largo plazo, previendo que los programas de financiación actuales de tres a cinco años se prorrogarán si los resultados convenidos se alcanzan;

La eficacia interna es mayor en los países beneficiarios de la IFA.

- suministrar fondos por conducto de la IFA o sobre una base bilateral, a fin de poder disponer de una capacidad de reacción rápida cuando los gobiernos adoptan medidas de gran alcance –por ejemplo, la supresión del pago de los derechos de escolaridad– y evitar así que se produzca un aumento espectacular del número de alumnos por docente y una disminución de la calidad de la enseñanza; y
- tener en cuenta la necesidad de englobar a países muy poblados como la India, Nigeria y Pakistán.

Coordinación mundial de la EPT: la función de la UNESCO

La UNESCO ha elaborado un Plan Global de Acción para la EPT.

Todos los años, el Informe presenta y comenta las actividades de la UNESCO relacionadas con su mandato de coordinar la EPT. En el Informe de 2006 se señaló que el llamamiento del Consejo Ejecutivo en favor de “un plan de acción conciso y global para alcanzar las metas de la EPT que comprenda la movilización de recursos con miras a la realización de los objetivos de la EPT” por intermedio de un diálogo con las demás instituciones presentes en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, expresaba expectativas elevadas y, probablemente, poco realistas (UNESCO, 2006). Al mismo tiempo, señalaba cuáles eran las ocasiones que se iban a presentar al año siguiente para poner la EPT en el primer plano del diálogo internacional sobre el desarrollo, a fin de: defender la causa de la educación para todos en la Cumbre del “Milenio + 5”; estrechar los vínculos entre la UNESCO, la IFA, los países del Grupo E-9 y el Grupo de Alto Nivel; encabezar la promoción de prácticas idóneas de cooperación técnica y una mayor armonización; y proseguir las actividades en curso en los ámbitos de la alfabetización, la educación para el desarrollo sostenible, la formación de docentes en el África Subsahariana y la educación relativa al VIH/SIDA.

Aunque esté llevando a cabo actividades en cada uno de estos ámbitos, la UNESCO debe conseguir la posición de liderazgo central en la EPT prevista en un principio. Si bien es cierto que los gobiernos de los países en desarrollo suelen tener confianza en la Organización, ésta tiene poca influencia directa en la capacidad de los países para alcanzar los objetivos de la EPT, en particular en el ámbito de la creación de capacidades, en el que cabía esperar que podría tener un papel sobresaliente. El programa de reformas institucionales en curso de realización podría cambiar radicalmente esta situación. La reforma apunta a hacer de la EPT el centro de todas las actividades de la UNESCO en el ámbito de la educación, así como

a reforzar considerablemente la presencia y la función de asesoramiento de la UNESCO sobre el terreno, por los siguientes medios: a) descentralizando el poder de decisión y los recursos, en particular hacia las cuatro oficinas regionales existentes, a las que se ha añadido recientemente otra más para Europa y América del Norte, con sede en Bucarest; b) reduciendo las duplicaciones estériles y velando por una rendición de cuentas clara en lo que respecta a los ámbitos temáticos y los programas; y c) haciendo evolucionar la cultura interna de la Organización para que sea generadora de apertura y flexibilidad en un contexto de armonización clara de los programas con las prioridades institucionales y mundiales. Los resultados de la reforma iniciada en junio de 2006 pueden ser determinantes para que en el transcurso de los próximos años la UNESCO llegue a ser eficaz en dos ámbitos particulares relacionados con la EPT: la prosecución de la elaboración de un plan de acción global y los exámenes regionales de la EPT.

La petición de un plan global de acción formulada en marzo de 2005 por los miembros del Consejo Ejecutivo de la UNESCO emana del deseo de reforzar la coordinación entre los asociados en el movimiento de la EPT y, más concretamente, entre los que participaron en la reunión de Dakar en 2000: la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, el FNUAP y el Banco Mundial. Respondiendo a esta petición, la UNESCO ha iniciado un proceso consultivo para armonizar los enfoques de esos organismos multilaterales en su apoyo a la elaboración y aplicación de planes nacionales de EPT. A tal efecto, la Organización ha elaborado un proyecto de Plan Global de Acción para la EPT que ha sido examinado por los jefes de los cuatro organismos de las Naciones Unidas encargados de coordinar la EPT y un representante del Banco Mundial durante una reunión de los responsables del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que tuvo lugar en julio de 2006. En la Cumbre del G-8 celebrada en San Petersburgo se apoyó la ultimación de este plan. Se previó presentar una versión más completa del mismo en noviembre de 2006, durante la reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos.

Globalmente, el plan se ha concebido para lograr una mayor coherencia a nivel mundial y suministrar un apoyo más eficaz a la EPT a nivel nacional. Sus elementos esenciales son: el concepto “un país, un plan”; la concesión de una prioridad estratégica a los países con mayores necesidades; la preocupación por el programa de conjunto de la EPT; y la intención de establecer una división clara del trabajo entre los organismos internacionales para apoyar los planes de EPT y los esfuerzos de los países.

Además de la organización de las reuniones del Grupo de Alto Nivel, del Grupo de Trabajo sobre la EPT y del Grupo E-9, así como de otras reuniones relacionadas con la EPT, las contribuciones propias de la UNESCO se centrarán en la alfabetización, la formación para el trabajo, la formación de docentes, las tecnologías y los resultados del aprendizaje. Las actividades se concentrarán en la creación de capacidades, el seguimiento y la evaluación, y los procesos nacionales de planificación. La función global de liderazgo de la UNESCO consiste en:

- apoyar el liderazgo nacional, reforzando el papel de su Sector de Educación como centro de intercambio de ideas e incrementando sus actividades sobre el terreno para apoyar mejor a los gobiernos;
 - promover la cooperación Sur-Sur –especialmente por intermedio de los países del Grupo E-9– en lo que respecta a las prácticas idóneas de enseñanza y aprendizaje, la financiación innovadora y las innovaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación; y fomentar esa cooperación buscando donantes eventuales para financiarla;
 - coordinar las actividades encaminadas a disminuir los déficit de financiación y capacidades a nivel nacional, en los países que tienen menos probabilidades de lograr la EPT; y
 - promover un análisis de las políticas basado en datos empíricos y trabajos de investigación, recogiendo, recopilando y difundiendo información por conducto del personal de la Sede y los Institutos especializados de la Organización.
- Todavía no está claro si el Plan Global de Acción para la EPT desembocará en una mejor coordinación interinstitucional, o si servirá principalmente para guiar el futuro de la UNESCO. En ambos casos, será importante reformar también el mecanismo internacional de apoyo, y más concretamente el Grupo de Alto Nivel, para que sus actividades se orienten más hacia la acción y menos hacia debates de carácter general cuyos resultados no pueden ser objeto de un seguimiento.

La UNESCO ha manifestado también su intención de coordinar las evaluaciones de los progresos realizados por los países hacia la consecución de los objetivos de la EPT, a mitad del periodo que finaliza en 2015. La Oficina Regional para Asia y el Pacífico ha emprendido una supervisión de los progresos realizados por los países, centrándose en el objetivo de “llegar a los excluidos”. La Oficina Regional para América Latina y el Caribe trabajará en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), que tiene previsto presentar un informe en marzo de 2007 sobre la pertinencia de

los servicios educativos, la equidad y el derecho a la educación, la eficiencia en la realización de los objetivos de la educación y la eficacia de la gestión. Los países del Caribe tienen previsto, asimismo, elaborar un informe regional sobre la EPT de aquí a finales de 2007. Por su parte, la Oficina Regional para África ha previsto efectuar para 2007 un análisis de fondo centrado en “la eficacia externa de la educación”. Aunque estas evaluaciones de los países puedan ser útiles, no está claro qué es lo que podría incitar a los Estados a participar en ellas, habida cuenta de que no existen precisiones sobre los beneficios que podrían sacar de sus resultados. Por último, cabe señalar que hasta la fecha no existe ningún mecanismo que permita reunir a los países para ayudarles a establecer prioridades a nivel mundial, ya sea para la EPT en general o para los programas de la UNESCO en particular.

Se necesitan 11.000 millones de dólares anuales

El estudio de Bruns y otros (2003) es la referencia más completa y fiable para evaluar, a nivel mundial, el costo de una enseñanza primaria universal de calidad y la financiación externa necesaria. Calculando primero el número de niños en edad escolar de aquí a 2015 y los insumos necesarios para escolarizarlos a todos y formulando luego una hipótesis sobre el aumento de los recursos nacionales que los gobiernos deben asumir, los autores del estudio han estimado el importe de la financiación externa suplementaria necesitada por los países de ingresos bajos en 3.700 millones de dólares anuales, por término medio.

Un análisis de ese estudio efectuado en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* llegó a una cifra considerablemente más alta (UNESCO, 2002a). En efecto, ese análisis puso de manifiesto, en primer lugar, que el estudio se había mostrado excesivamente optimista en la apreciación de la tasa anual de crecimiento implícito del gasto público en educación a lo largo del periodo de 15 años que examinaba. Además, se necesitarían recursos complementarios para: a) reducir los costos que deben sufragar las familias para incitarlas a incrementar la demanda de escolarización de sus hijas y, en general, incitar a las más pobres a que escolaricen a todos sus hijos; b) hacer frente a todas las consecuencias de la pandemia del VIH/SIDA en los sistemas educativos, especialmente en un gran número de países del África Subsahariana; y c) rehabilitar los sistemas educativos de los países afectados por conflictos y desastres naturales, o por una inestabilidad

Se necesitan recursos complementarios para hacer frente a todas las consecuencias de la pandemia del VIH/SIDA en los sistemas educativos.

La proporción de la educación básica en el total de la AOD suministrada a los países de ingresos bajos tendría que duplicarse.

general. Según el Informe, tener en cuenta todo esto exigiría una financiación externa suplementaria de 3.100 millones de dólares anuales, con lo cual la suma anual total ascendería a 6.800 millones de dólares.

En las estimaciones iniciales se tomó el año 2000 como referencia (Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, 2005). Entre 2001 y 2004, los compromisos suplementarios de la AOD en favor de la educación básica de los países de ingresos bajos se situaban muy por debajo del nivel exigido. Para colmar este déficit, el nivel anual de financiación externa debería progresar a partir de 2005 hasta alcanzar de aquí a 2015 la suma de 9.000 millones de dólares (a precios de 2003). Además, conseguir que todos los varones y niñas cursen estudios primarios de calidad decente y los terminen no es el único de los objetivos de la EPT. Asignar 1.000 millones de dólares a cada uno de los objetivos relativos a la alfabetización y la atención y educación de la primera infancia haría que las necesidades anuales de financiación externa, por término medio, se cifrasen en 11.000 millones de dólares.⁹

¿Hasta qué punto son realistas estas estimaciones? Los planes de educación sectoriales preparados y validados por la IFA permiten verificarlas (Secretaría de la IFA, 2005). De aquí a 2008, el total del gasto necesario para la enseñanza primaria en los 20 planes actualmente validados se estima en 4.900 millones de dólares. Por término medio, los gobiernos nacionales esperan financiar un 76% de esa suma a nivel nacional (este porcentaje varía entre un 37% y un 83%). En total, la ayuda externa necesaria se estima en 1.200 millones de dólares anuales. No obstante, hay que señalar que entre esos 20 países hay solamente tres que cuentan con una población superior a 20 millones de habitantes. La IFA espera que otros 25 países más presenten sus planes y que éstos sean validados de aquí a finales de 2008. Las necesidades externas anuales de esos países se estiman en 2.700 millones de dólares.

De los 27 países restantes de la categoría de ingresos bajos establecida en la lista del CAD-OCDE, hay varios que cuentan con una población muy considerable (Bangladesh, India, Indonesia, Nigeria, Pakistán, República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia). Otros países –por ejemplo, la Côte d'Ivoire, Haití, Somalia y Sudán– se hallan en situaciones de conflicto o se consideran Estados “frágiles” por diversos conceptos. Si varios países muy poblados y de ingresos bajos vienen a unirse a muchos países con infraestructuras educativas en estado deficiente, las necesidades en materia de gasto serán muy considerables. Por consiguiente, parecen prudentes las estimaciones “revisadas”:

un mínimo de 9.000 millones de dólares anuales para acercarse al objetivo de la universalización de la enseñanza primaria en todos los países, de aquí a 2015, y un mínimo de 11.000 millones de dólares anuales si se integran los demás objetivos de la EPT.

La proporción de la educación básica en el total de la AOD suministrada a los países de ingresos bajos tendría que duplicarse si se quiere progresar más rápidamente hacia los objetivos establecidos. Ese aumento no se producirá automáticamente. Tal como se ha mostrado en el Gráfico 4.6, la proporción de la educación en el total de la AOD asignada al sector ha aumentado, pasando del 10,6% al 13,6% entre 2000 y 2004. En ese mismo periodo, la proporción de la educación básica en el total de los fondos asignados al sector de la educación pasó de menos de un tercio a cerca de dos quintos. En consecuencia, las sumas asignadas a la educación básica en los países de ingresos bajos en 2004 han experimentado un aumento importante con relación a los años anteriores, pero sólo han alcanzado la cifra de 2.700 millones de dólares, esto es, unos 3.400 millones si se integran la mitad del conjunto de los flujos destinados al sector educativo en concepto de “educación, nivel no especificado” y una parte del apoyo presupuestario. Si –tal como indican los recientes compromisos internacionales– el importe total de la ayuda aumenta en un 60% de aquí a 2010 con respecto al nivel registrado en 2004 y si la proporción de la educación básica permanece constante, el total de los fondos asignados a la educación básica ascendería a 5.400 millones de dólares, es decir, menos de la mitad de la suma de 11.000 millones de dólares que se estima necesaria.

Aunque las perspectivas de un incremento del nivel de la AOD sean favorables en su conjunto, sobre todo en lo que respecta a la proporción dedicada a apoyar las actividades sectoriales, la rivalidad por obtener la ayuda se hace cada vez más aguda y reviste diferentes formas. En primer lugar, el examen de los programas gubernamentales de reducción de la pobreza pone de manifiesto que, paralelamente a la importancia concedida a la educación, la salud, el agua y otros gastos sociales, se suele dar cada vez mayor prioridad a las infraestructuras y otras actividades que se supone que contribuyen más directamente al crecimiento económico. Además, se hace cada vez más hincapié en la enseñanza secundaria y superior. Aunque se está prestando atención, a nivel internacional, a la realización de los objetivos de la EPT, varios países con tasas bajas de terminación de estudios primarios prevén desarrollar considerablemente sus subsectores de la enseñanza secundaria y superior. Casi la mitad de la ayuda bilateral

9. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 se estimó que en todo el planeta había como mínimo 771 millones de adultos analfabetos y que la realización de programas que permitiesen alfabetizar, de aquí a 2015, a 550 millones de esos iletrados necesitaría unos 2.000 millones de dólares anuales. Aquí partimos de la base de que la mitad de esa suma sería financiada por la ayuda internacional.

a la educación se asigna ya a la enseñanza superior, pero una parte importante de esa ayuda consiste en la concesión de becas para cursar estudios en centros docentes de los países donantes.

La amplitud del déficit de financiación y la competición cada vez mayor no constituyen los únicos problemas. Mientras que los bancos multilaterales de desarrollo, los organismos de las Naciones Unidas y, en menor medida, la Unión Europea cooperan casi exclusivamente con países de ingresos bajos, los donantes bilaterales –cuyos programas representan las tres cuartas partes del total de la AOD– reparten sus recursos de forma muy desigual. Aunque algunos países cuentan con 10 donantes activos, o más, en el sector de la educación, son mucho más numerosos los países que tienen dos donantes o menos (Cuadro 4.5) y, además, los donantes bilaterales tienden a reducir el número de países en los que financian programas. Ocho de los 20 primeros países cuyos planes han sido validados por la IFA cuentan con un máximo de dos donantes. Si los donantes bilaterales siguen reduciendo el número de países a los que apoyan, sería necesario asignar recursos más considerables al Fondo Catalítico de la IFA, a un nuevo mecanismo de envergadura mundial o a las instituciones multilaterales, a fin de que la ayuda disponible para la educación se utilice en los países que más la necesitan.

La volatilidad y las perspectivas a corto plazo de la ayuda internacional se han examinado precedentemente. A este respecto, hay que señalar que es especialmente importante que los gobiernos puedan contar con recursos duraderos para respaldar sus iniciativas en favor del sector de la educación. Los países necesitan ayuda para incrementar rápidamente la escolarización y crear, al mismo tiempo, las condiciones propicias para disminuir las tasas de deserción y mejorar los resultados escolares. Es *ahora* cuando hay que construir escuelas y otras infraestructuras; es *ahora* cuando hay que crear centros de formación de docentes y hacerlos funcionar; y es *ahora* cuando hay que emprender una reforma de los programas escolares y preparar material didáctico. Es muy alentador el reciente compromiso del Reino Unido de dedicar a la educación 15.000 millones de dólares en el transcurso del próximo decenio. Este gesto ha inspirado a los ministros de hacienda y educación de 20 países africanos, reunidos en Abuja (Nigeria) en junio de 2006, la idea de preparar programas decenales de educación para septiembre de 2006. Algunos de esos programas ya se han preparado con vistas a la IFA y, en general, quizás sea mejor seguir utilizando la IFA que crear nuevos procedimientos y mecanismos.

Además del aumento del importe de la ayuda y de una gestión más eficaz de sus mecanismos, es necesario hacer más hincapié en la evaluación de las actividades y los programas de educación financiados por los donantes. Los gobiernos, por su propio interés, tienen que comprender más sistemáticamente la índole, la amplitud y las causas de los cambios que se derivan del gasto. En lo que respecta a los países donantes, no se puede descartar que, ante las propuestas de aumento de los presupuestos de ayuda internacional, sus ciudadanos exijan cada vez más pruebas de los resultados conseguidos.

Conclusión

El costo del programa de la EPT asciende a 11.000 millones de dólares anuales, esto es, a una suma más elevada de la que se previó en un principio. Aunque se cumplan las promesas de ayuda, los recursos asignados a la educación básica no serán suficientes si la proporción actual de la educación en la ayuda total y su distribución entre los diferentes niveles y grupos de ingresos permanecen inalteradas y si la armonización no progresa. La proporción de la ayuda total dedicada a la educación básica tiene que duplicarse por lo menos y concentrarse sobre todo en los países de ingresos bajos, y no tanto en los países de ingresos medios. Se debe proseguir con la racionalización de las modalidades de la ayuda y se tiene que resolver el problema de la competición con el conjunto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y con el grupo de presión de las infraestructuras. Los países en desarrollo tienen que demostrar que sus sectores de educación son capaces de absorber la ayuda pedida.

Para reducir los riesgos generados por una dependencia cada vez mayor de la ayuda, es necesario conseguir un alineamiento más estrecho de las actividades de los donantes con los programas nacionales y efectuar otros cambios en las modalidades de asistencia. La IFA sigue elaborando marcos para que se dé una convergencia entre los planes sectoriales de educación fiables y los recursos externos suplementarios. Será necesario realizar mayores esfuerzos a nivel internacional para persuadir a los donantes de que deben aumentar el volumen y la previsibilidad de la ayuda a la educación básica. También se tiene que convencer a los gobiernos de los países de ingresos bajos de que, en sus discusiones con los donantes, deben otorgar una mayor prioridad a la educación y asignarle una mayor parte de las economías realizadas gracias a la reducción de la deuda. ■

El costo del programa de la EPT asciende a 11.000 millones de dólares anuales.

Una nutrición adecuada propicia el aprendizaje: la hora de la comida en un centro preescolar de Johannesburgo (Sudáfrica).



PARTE III. Atención y educación de la primera infancia

Capítulo 5

Los argumentos en pro de la atención y educación de la primera infancia

La primera infancia es la edad en que se asientan las bases para el resto de la vida. Para el bienestar y desarrollo de los niños más pequeños, es fundamental velar por que adquieran experiencias positivas, por que sus derechos sean garantizados y por que se satisfagan sus necesidades en materia de salud, estimulación y ayuda. En un contexto en que las estructuras familiares y comunitarias están evolucionando y en que los países están experimentando transformaciones sociales y económicas rápidas, los programas para la primera infancia complementan la función de los padres y otras personas encargadas de cuidar al niño durante los primeros años de su existencia. Tras examinar la cuestión de los derechos del niño, el presente capítulo analiza los elementos de información de que se dispone sobre los múltiples beneficios de los programas para la primera infancia: facilitación de la transición a la escuela primaria, incremento de las tasas de terminación de estudios, reducción de la pobreza, mejora de la igualdad social y alto rendimiento de las inversiones efectuadas. El capítulo presenta también los argumentos en pro del desarrollo y mejora de los programas de AEPI para alcanzar el Objetivo 1 de la EPT.

Las tendencias sociales y económicas actuales están dislocando muchos de los dispositivos existentes para cuidar a los niños.

La primera infancia en un mundo en transformación

Todas las sociedades poseen dispositivos de atención y educación de los niños pequeños. Esos dispositivos han evolucionado a lo largo del tiempo y son diferentes en las distintas culturas, en función de las diferencias que se dan en las estructuras familiares y comunitarias, así como en el papel social desempeñado por los hombres y las mujeres (Blumberg, 2006). No obstante, las tendencias sociales y económicas actuales están dislocando muchos de los dispositivos existentes para cuidar a los niños. En Europa Central y Oriental y Asia Central, la transición de economías planificadas a economías de mercado ha traído consigo el desmoronamiento de las instituciones que se encargaban de los niños pequeños cuando sus padres trabajaban. En los países en desarrollo, la urbanización, las migraciones en busca de trabajo y la continua afluencia de la mujer al mercado laboral están transformando las estructuras familiares. También están cobrando auge las familias nucleares, en las que el número de adultos disponibles para encargarse de los niños pequeños es menor que antes. Al mismo tiempo, las familias amplias están disminuyendo. Los conflictos armados, la pandemia del VIH/SIDA y el deterioro del medio ambiente han traído consigo un aumento del número de huérfanos y, en un plano más general, han hecho que muchas familias tropiecen con dificultades importantes para criar a sus hijos pequeños.¹

El desarrollo y la mejora de los sistemas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) para todos los niños, y más concretamente para los más vulnerables y desfavorecidos, puede contribuir a superar esas dificultades. Los programas para la primera infancia pueden comprender actividades relativas a la salud y nutrición básicas, campañas de vacunación, programas de educación parental para ayudar y asesorar a los padres, y distintas actividades organizadas en centros –desde las guarderías para los niños más pequeños hasta los centros de enseñanza preescolar para los más grandes– que asientan las bases de la escolarización en primaria. Esos programas pueden contribuir a compensar la dislocación de los dispositivos de la sociedad y promover los derechos e intereses del niño. También pueden contribuir al bienestar de las familias y de la sociedad en general. Su finalidad no es reemplazar los cuidados que proporcionan al niño pequeño los que están llamados a atenderlo primordialmente –esto es, los padres u otros miembros de la familia o la comunidad–, sino mejorar y complementar esos cuidados cuando sea necesario.

Entre los encargados de la elaboración de políticas, no se da un consenso sobre la necesidad de los programas para la primera infancia tan claro como el que existe con respecto al objetivo deseable de lograr la universalización de la enseñanza primaria. Aunque el grupo de los niños de 0-5 años alcanzaba la cifra de 738 millones en 2005, esto es, un 11% de la población mundial (véase el Capítulo 6), los programas para la primera infancia no son universales y sólo cubren los dos tercios de ese grupo de edad en una minoría de países, principalmente desarrollados o en transición.² Además, algunos países desarrollados –por ejemplo, los Estados Unidos, no garantizan una cobertura universal. En muchos países en desarrollo, en particular los del África Subsahariana, sólo una pequeña porción de la población –constituida en general por familias acomodadas de las zonas urbanas– tiene acceso a los programas para la primera infancia. Por ejemplo, en la República Democrática del Congo, donde el grupo de edad de 0-6 años suma 12 millones de niños, sólo existen 1.200 centros de enseñanza preescolar y un 60% de ellos son escuelas privadas situadas en la provincia de Kinshasa, la capital del país, donde sólo vive un 10% de su población (Youdi, 2005).

En el presente capítulo se presentan argumentos en pro de los programas para la primera infancia. En primer lugar, hay que señalar que los niños pequeños tienen derechos y que los programas creados para ellos son un medio de garantizarlos. En segundo lugar, los trabajos de investigación sobre el desarrollo humano ponen de manifiesto que los niños pequeños tienen necesidades específicas y que el grado en que éstas se satisfagan tiene repercusiones en los resultados de su desarrollo, tanto en la adolescencia como en la edad adulta. Desde esta perspectiva del desarrollo del niño, la participación de éste en programas para la primera infancia es beneficiosa porque conduce a mejores resultados a corto y largo plazo en el plano de su nutrición, salud y educación. Además, desde un punto de vista económico, las inversiones en programas para la primera infancia son muy rentables en capital humano, lo cual constituye un poderoso argumento para reclamar una intervención de los poderes públicos en este ámbito. Esos programas no sólo son ventajosos para los niños y las familias, sino que también contribuyen a reducir la desigualdad social y redundan en beneficio de las comunidades y las sociedades en su conjunto. La mayoría de los datos presentados en este capítulo proceden de programas influidos por las sucesivas concepciones de la primera infancia que han predominado en Europa y América del Norte.

1. Según el ONUSIDA (2006), en 2005 había 15,2 millones de huérfanos del sida de edades comprendidas entre 0 y 17 años, de los cuales 12 millones vivían en el África Subsahariana.

2. No obstante conviene señalar que la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar en la región de América Latina y el Caribe alcanza un 62%, esto es, cubre los dos tercios de los niños en edad de cursar ese nivel de enseñanza.

Sería necesario efectuar trabajos de investigación más empíricos sobre los programas influidos por otras tradiciones.

Garantizar los derechos intrínsecos de los niños pequeños

Hay varios instrumentos internacionales que se refieren específicamente a los derechos del niño. En 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración de los Derechos del Niño. Aunque este instrumento no tiene un carácter vinculante en el plano jurídico, proclama algunos principios fundamentales con respecto a los derechos del niño, incluidos los relativos al disfrute de atención médica y sanitaria, vivienda, seguridad social, educación y protección contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño, que es el tratado relativo a los derechos humanos más ampliamente ratificado en el mundo entero. En su calidad de instrumento jurídico vinculante, la Convención ha inaugurado una nueva era de los derechos de la infancia en la que las nuevas normas internacionales deben plasmarse en las leyes y prácticas nacionales.³ Desde su adopción, la Convención ha servido de modelo para otros instrumentos relativos a los derechos humanos como la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990) y el Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos del Niño (1996).

La Convención se basa en cuatro principios fundamentales interdependientes:

- el derecho a la vida, la salud y el desarrollo (Artículos 6 y 24);
- la no discriminación (Artículo 30);
- la atención al interés superior del niño (Artículo 3); y
- el derecho a ser escuchado (Artículo 12).

La Convención hace hincapié en el bienestar y desarrollo del niño y pide a todos los Estados Partes que velen por que las opiniones del niño se tengan debidamente en cuenta, en función de su edad y madurez (Artículo 12). La Convención señala que se deben impartir al niño dirección y orientación apropiadas para que ejerza los derechos que se le reconocen "en consonancia con la evolución de sus facultades" (Artículo 5). Asimismo, hace hincapié en el derecho del niño a la educación y pide que se implante la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos (Artículo 28). También pide a los Estados Partes que presten la asistencia apropiada a los padres y representantes legales del niño para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza de éste, y que velen

por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños, en particular de aquellos cuyos padres trabajan (Artículo 18) (ACNUDH, 1989).

Suministrar servicios de atención y educación a la infancia de buena calidad es un poderoso medio para garantizar los derechos de los niños más pequeños, en especial los vulnerables y desfavorecidos.

Utilizar la Convención sobre los Derechos del Niño con vistas a promover los programas para la primera infancia

La Convención, en sí misma, contiene pocas disposiciones que se refieren específicamente a los niños más pequeños. No obstante, desde hace poco tiempo se ha empezado a examinar con mayor amplitud la cuestión de los derechos del niño durante su primera infancia. En 2005, el Comité de los Derechos del Niño⁴ inscribió en su programa la atención y educación de la primera infancia, señalando en una Observación General⁵ que los niños de edad más temprana tienen necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación. En ese documento (ACNUDH, 2005), se da una idea más clara de los derechos humanos de todos los niños pequeños y de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizar su respeto. Además, el documento define de forma pragmática la primera infancia como "el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad" que "incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante el periodo de transición que culmina con su escolarización".

El Comité denuncia en particular la discriminación ejercida contra los niños con prácticas como los abortos selectivos, las mutilaciones genitales y la negligencia. También se refiere a la discriminación contra los niños con discapacidades y los infectados por el VIH/SIDA o afectados por esta enfermedad, así como a la discriminación relacionada con el origen étnico, la clase o casta (apartados a) y b) del párrafo 11). El Comité recuerda a los Estados Partes que tienen la obligación de elaborar políticas globales que abarquen no sólo la salud, la protección y la educación de los niños pequeños, sino también la asistencia a los padres y las personas que los cuidan. En el documento mencionado se señala que los Estados Partes deben prestar a los padres y personas que cuidan al niño una asistencia adecuada, que comprenda la provisión de educación parental, asesoramiento y otros servicios de calidad, respaldados por sistemas de seguimiento (párrafos 20 y 21) (ACNUDH, 2005).

La Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado relativo a los derechos humanos más ampliamente ratificado en el mundo entero.

3. La Convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en virtud de su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989. La Convención entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, después de haber sido ratificada por 20 Estados. En 2004 entraron en vigor dos protocolos facultativos (uno relativo a la venta de niños y la prostitución y pornografía infantiles; y otro relativo a la participación de niños en los conflictos armados). En mayo de 2006, eran 192 los países y territorios que habían ratificado la Convención. El último Estado en ratificarla ha sido Timor-Leste (2003).

4. El Comité, que está encargado de vigilar la aplicación de la Convención, se reúne tres veces por año para examinar los informes de los Estados Partes. El Comité invita a las ONG y los organismos nacionales de derechos humanos a formular observaciones sobre los informes nacionales.

5. En esta "Observación General" de carácter no vinculante que lleva por título "Realización de los derechos del niño en la primera infancia", se atrae la atención sobre los derechos y necesidades de los niños pequeños y se señala que es necesario formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera infancia.

Recuadro 5.1: Seguimiento de los progresos realizados en los derechos del niño: el ejemplo de Ghana

En 2005 y 2006, las políticas de primera infancia de Ghana fueron objeto de un intercambio de información y opiniones entre el gobierno de este país, las ONG locales y el Comité de los Derechos del Niño. Las ONG presentaron sus argumentos sobre cuestiones tan importantes como el registro de nacimientos, el acopio de datos y la creación de mecanismos administrativos eficaces para la primera infancia. En el informe que el gobierno sometió posteriormente al Comité se hacía hincapié en las siguientes cuestiones:

- la mejora de la gestión de datos para elaborar estadísticas relativas a los niños, gracias, en particular, a un aumento del número de asistentes que visitan periódicamente las comunidades para registrar los nacimientos y las defunciones;
- la formulación de una política general de desarrollo de la primera infancia y la creación de 37 comités de distrito y un Comité Nacional de Coordinación que desempeña un papel consultivo y coordina la aplicación; y
- la integración de la AEPI en la educación básica ordinaria: el plan estratégico de 2003 del Ministerio de Educación ha integrado los centros preescolares que reciben a niños de más de cuatro años de edad en el Servicio de Educación de Ghana y los ha anexado a cada escuela primaria.

La Coalición de ONG de Ghana sobre los derechos del niño (2005) hizo observar:

- la inadecuación o indisponibilidad de los datos correspondientes a los ámbitos relativos a los derechos del niño, debido a que los sistemas de acopio, compilación y análisis no se han creado; y
- la existencia de una duplicación inútil de los mandatos de los ministerios (por ejemplo, el Ministerio del Niño y la Mujer y el Ministerio de Educación contribuyen a la elaboración de la política relativa a la primera infancia) que tiene como consecuencia un retraso en la adopción de medidas.

Por último, el Comité de Derechos del Niño formuló las siguientes recomendaciones:

- Ghana debe reforzar su sistema de acopio de datos, por ejemplo creando un sistema eficaz de registro de nacimientos que abarque el conjunto del territorio y prestando una atención especial a los niños abandonados, los que piden asilo o los refugiados;
- se debe establecer un orden de prioridades para las asignaciones presupuestarias y éstas tienen que aumentar para que la Convención sobre los Derechos del Niño pueda aplicarse a todos los niveles;
- se debe lograr una coordinación interministerial eficaz de las actividades relacionadas con la aplicación de la Convención (el Comité tomó nota de que, en el plano local, los escasos medios de que disponen las asambleas de distrito obstaculizan la aplicación).

Fuentes: Comité de los Derechos del Niño (2006a, 2006b, 2006c y 2006d); Coalición de ONG de Ghana de Defensa de los Derechos del Niño (2005); y República de Ghana (2005b).

El documento precisa que la educación de la primera infancia debe estar directamente vinculada al derecho del niño a desarrollar su personalidad, actitudes y capacidad mental y física. Los programas de desarrollo de la primera infancia figuran entre las actividades destinadas a garantizar el respeto del derecho del niño a la educación. Esas actividades se pueden organizar en un contexto familiar o comunitario, o pueden consistir en programas preescolares. Deben facilitar la autonomía y educación de los padres y demás personas encargadas de cuidar al niño.

El Comité supervisa activamente los progresos realizados por los países en la aplicación de los derechos del niño, comprendidos los que atañen al periodo de la primera infancia (Recuadro 5.1).

Tensiones entre una norma universal y contextos culturales específicos

La Convención sobre los Derechos del Niño establece una norma universal. Aunque reconoce que los padres son los primeros responsables del niño, afirma también que deben proporcionarle la dirección y orientación "apropiadas" para que éste ejerza los derechos que se le reconocen. Algunos han interpretado que esto supone que los padres deben adaptar su conducta para tener en cuenta los derechos del niño tal como se formulan en la Convención, y que la capacidad cada vez mayor del niño para tener un poder autónomo sobre su vida y ejercer sus derechos tiene más peso que el derecho de los padres a decidir qué es lo mejor para él.

La Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño añade un aspecto suplementario al imponer al niño el deber de "contribuir a la cohesión de su familia y respetar a sus padres, superiores y personas mayores en cualquier circunstancia, asistiéndolas en caso de necesidad" (Organización de la Unidad Africana, 1990). Se propuso que en la Convención sobre los Derechos del Niño figurase una disposición análoga, pero esa propuesta se rechazó por considerarse que la Convención no era un instrumento adecuado para imponer obligaciones a los niños (Alston y otros, 2005).

La Convención también establece una relación directa entre el niño y el Estado. El Estado tiene poder para intervenir en favor del niño si el interés superior de éste lo exige. Aunque la Convención destaca la importancia del papel de los padres, algunos países como los Estados Unidos han objetado estas disposiciones, argumentando que era necesario encontrar un equilibrio entre los derechos de los niños y los de los padres, por un lado, y el riesgo de una intromisión de los poderes públicos en la esfera privada, por otro lado.

Somalia y los Estados Unidos son los únicos estados signatarios de la Convención que no la han ratificado (Alston y otros, 2005).

Estos ejemplos ilustran las dificultades que suscita la adopción de un marco normativo universal. No obstante, la adopción prácticamente unánime de la Convención y el establecimiento de procedimientos de rendición de cuentas por conducto de una supervisión periódica de las Naciones Unidas confieren a este instrumento una fuerza que muy pocos tratados internacionales pueden igualar. A pesar de sus imperfecciones y generalidades, la Convención sobre los Derechos del Niño ha contribuido innegablemente a configurar las políticas de protección de los derechos del niño en general, comprendidos los de los niños más pequeños en una época más reciente.

La primera infancia: un periodo delicado

El desarrollo físico y psicológico del niño lo determinan las experiencias de sus primeros años de vida. Esta idea intuitiva ha sido ampliamente confirmada por los trabajos de investigación. De hecho, la filosofía y la ciencia se interesan desde hace mucho tiempo por la primera infancia y su impacto en el desarrollo humano, en ámbitos tan diversos como la biología, la psicología, la sociología, la antropología y la economía. También se interesan por la primera infancia los trabajos de investigación aplicada sobre educación, política social, salud, derecho y desarrollo.⁶ Se ha llegado a un amplio consenso entre los que comparten la "perspectiva del desarrollo" acerca de la primera infancia. Los partidarios de esa perspectiva afirman lo siguiente:

- El funcionamiento físico, mental, social y afectivo del niño pequeño difiere del funcionamiento de los niños de más edad y los adultos, y comprende distintas etapas de desarrollo.
- Desde la más temprana infancia hasta el principio de la escolarización se producen numerosas transformaciones en las facultades físicas, mentales, cognitivas y socioafectivas del niño. Esas transformaciones dejan una impronta en la adquisición de competencias y capacidades, así como en las formas de relacionarse, comunicar, aprender y jugar.
- La primera infancia es el periodo en el que los seres humanos son más dependientes de una relación segura y receptiva con los demás (adultos, hermanos y otros niños) no sólo para asegurar su supervivencia, sino también su seguridad afectiva, su integración social y sus capacidades cognitivas.

- El desarrollo de los niños pequeños es especialmente sensible a los efectos negativos de una subalimentación precoz, de la negligencia en los cuidados, de la falta de atención de los padres y de los malos tratos.
- Cuando las necesidades fundamentales de los niños no se satisfacen, o si se les maltrata o golpea, las repercusiones negativas de estos actos se pueden prolongar durante toda la infancia, e incluso hasta la edad adulta.
- Aunque el desarrollo de los niños pequeños se pueda sintetizar en principios generales de carácter universal, sus modalidades son muy diversas y están vinculadas a las capacidades individuales, las necesidades especiales, el sexo, el origen étnico y la condición económica, social y cultural.

La neurobiología y otras disciplinas que investigan sobre el cerebro han cobrado una influencia especial en estos últimos decenios, ya que han puesto de manifiesto la función que desempeñan los primeros años de la vida en la formación de este órgano humano (Center for Early Education and Development, 2002; y Mustard, 2002 y 2005). Los conectores de neuronas (sinapsis) se forman rápidamente en los primeros años de la vida y su densidad alcanza un máximo nivel a la edad de tres años. Después viene un periodo de estancamiento seguido por una fase de eliminación, y luego la densidad disminuye hasta alcanzar el nivel propio de los adultos. Debido a esta característica de la formación de las sinapsis, los tres primeros años de la vida son los más importantes para el desarrollo del cerebro humano. Además, los trabajos de investigación han demostrado que:

- el contexto global (físico y afectivo) en el que se cría el niño tiene una repercusión en el desarrollo del cerebro;
- la exposición temprana a sustancias tóxicas como la nicotina, el alcohol y las drogas pueden tener efectos devastadores sobre el desarrollo del cerebro, especialmente durante el embarazo, que es el periodo de formación de este órgano;
- una experiencia negativa o la carencia de estimulación adecuada pueden tener en un niño pequeño efectos mucho más graves y duraderos que en un niño de más edad.

En lo que se refiere a aspectos muy específicos del desarrollo del cerebro, hay algunos "periodos críticos", antes de los tres años de edad, durante los cuales este órgano tiene que recibir una estimulación adecuada porque, de no ser así, su desarrollo se ve alterado, a veces de modo permanente. Por ejemplo, la falta de una cantidad suficiente de luz en las primeras semanas después del nacimiento altera el desarrollo del sistema visual,

Los tres primeros años de la vida son los más importantes para el desarrollo del cerebro humano.

⁶. Para un análisis crítico de los trabajos de investigación, véase la obra de Woodhead (2006), en la que se basa la presente sección. Para un análisis histórico del desarrollo de los programas destinados a la primera infancia, vinculado con la evolución del concepto de infancia en Europa, véase la obra de Chartier y Geneix (2006).

Todavía hay en el mundo más de 10 millones de niños del grupo de edad de 0-5 años que mueren cada año.

imposibilitando por ejemplo la visión binocular. Asimismo, un niño que no oye nunca hablar o que recibe cuidados muy insuficientes –como suele ocurrir en algunos orfanatos– corre el riesgo de padecer de carencias en su desarrollo. Todos esos efectos han conducido a algunos a considerar los primeros años de la vida como un largo periodo crítico, semejante a una ventana abierta a la posibilidad de desarrollarse, que se cierra cuando el niño alcanza los tres años de edad.

A los especialistas todavía les queda mucho por investigar, sin embargo, acerca de la persistencia de esos efectos y de la aptitud del cerebro para superarlos. Además, este órgano sigue desarrollándose, incluso durante la adolescencia. Por eso, la idea de la ventana abierta a la posibilidad de desarrollarse que se cierra a los tres años de edad no es fácil de aceptar. En general, aunque es cierto que existen algunos periodos críticos, la noción de “periodos sensibles” es más apropiada si se quiere entender la primera infancia (Bailey, 2002; y Horton, 2001). Los periodos sensibles son los momentos del desarrollo en que la ausencia de determinados estímulos desemboca en una alteración de éste. Esos periodos son generalmente más prolongados que los periodos críticos y se caracterizan por una mayor flexibilidad en el ritmo de los aportes y experiencias al cerebro y en la aptitud de éste para aprender y desarrollarse a lo largo del tiempo. Por lo tanto, quizás no sea nunca demasiado tarde para adquirir una competencia (contrariamente a lo que supone la noción de periodo crítico), aunque sea preferible adquirirla lo antes posible. Por ejemplo, los adultos son capaces de aprender una lengua distinta de la suya, pero su aprendizaje es menos intuitivo que el de los niños y, además, suele ser menos logrado en general.

Los programas para la primera infancia pueden mejorar el desarrollo

La concepción de la primera infancia como una época de periodos sensibles desemboca lógicamente en la idea de que los programas destinados a los niños pequeños pueden complementar la atención y la educación que reciben en sus hogares, familias y comunidades. Además, algunos trabajos recientes (France y Utting, 2005; Luthar, 2003; y Masten, 2001) destacan la flexibilidad y adaptabilidad de los seres humanos, así como su capacidad para recuperarse de los traumas. Eso quiere decir que los programas para la primera infancia no sólo pueden ser beneficiosos para todos los niños, sino que también pueden

compensar las experiencias negativas que han tenido algunos niños pequeños a causa de conflictos –familiares o sociales– o de carencias nutricionales o afectivas. En resumen, el hecho de beneficiarse de programas para la primera infancia de carácter global y de buena calidad puede modificar considerablemente la trayectoria del desarrollo de un niño. La salud, la nutrición y la educación son tres ámbitos en los que se ha podido comprobar sistemáticamente que esos programas aportan beneficios.

Una buena salud y una buena nutrición son las bases del desarrollo

Los niños pequeños son especialmente frágiles.⁷ La reducción de la mortalidad infantil y juvenil es una prioridad en materia de salud pública desde hace mucho tiempo. Las campañas de vacunación han reducido considerablemente la mortalidad infantil, pero todavía hay en el mundo más de 10 millones de niños del grupo de edad de 0-5 años que mueren cada año. Más de la mitad de ellos pierden la vida a causa de una de estas cinco enfermedades transmisibles que se pueden prevenir o tratar: diarrea, neumonía, paludismo, sarampión y sida (en el Recuadro 5.2 se examinan las repercusiones que tiene esta última enfermedad en los niños pequeños). El desarrollo del abastecimiento en agua potable y de los servicios de saneamiento podría reducir espectacularmente la mortalidad infantil y juvenil, sobre todo si se complementa con programas de educación parental destinados a mejorar las prácticas en materia de lactancia y destete. Independientemente de que se clasifiquen o no oficialmente como pertenecientes al ámbito de la atención y educación de la primera infancia, las medidas que apuntan a reducir la mortalidad constituyen sin lugar a dudas un primer paso hacia el establecimiento de programas globales de AEPI.

La integración de la salud y la nutrición en los programas para la primera infancia no obedece exclusivamente a la necesidad de garantizar la supervivencia del niño. Por ejemplo, la subalimentación –esto es, la carencia grave o crónica de nutrientes esenciales que acarrea un déficit de crecimiento o de peso– afecta al desarrollo de muchos niños. A corto plazo, la subalimentación tiene repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo –comprendidas las competencias lingüísticas–, pero también puede tener un impacto negativo en el desarrollo motor y socioafectivo hasta la adolescencia o la edad adulta.

Algunos estudios experimentales rigurosos ha podido definir cuatro tipos de intervenciones que tienen importantes repercusiones en la atención, el coeficiente intelectual (en sus diversas

7. Esta sección se basa en la obra de Jukes (2006).

Recuadro 5.2: Los estragos del VIH/SIDA en los niños pequeños

Cada día nacen 1.800 niños contaminados por el VIH (ONUSIDA, 2006). Los niños pueden contraer el virus durante el embarazo de su madre o cuando ésta trabaja, y también en el parto o durante la lactancia. Otros vectores de contaminación son la transfusión sanguínea, la utilización de jeringas y agujas contaminadas y las violaciones. Los niños contaminados por el VIH se ven aquejados por las enfermedades infantiles comunes con mayor frecuencia que los demás niños, y esas enfermedades manifiestan en su caso una mayor virulencia y una menor reacción a los medicamentos. Muchas enfermedades que rara vez son mortales en los niños que gozan de buena salud, provocan altos índices de mortalidad entre los contaminados por el VIH. Por falta de acceso a las terapias antirretrovirales, la enfermedad progresa rápidamente y un 45% de los niños contaminados muere antes de los dos años de edad. Para disminuir las repercusiones de la contaminación por el VIH, es imprescindible un diagnóstico temprano y, además, el niño necesita una buena nutrición, la administración de las vacunas adecuadas y un tratamiento de las enfermedades infantiles corrientes con medicamentos.

Los trabajos de investigación han proporcionado elementos de información sobre el impacto negativo que tiene el VIH/SIDA en la educación de los niños.

- **Desarrollo cognitivo:** Los trabajos de investigación realizados en países de ingresos altos han puesto de manifiesto que la contaminación por el VIH guarda relación con: los bajos niveles de aprovechamiento escolar; las escasas competencias lingüísticas en la etapa preescolar y los inicios de la enseñanza primaria; y el deficiente funcionamiento visual y motor en los niños mayores. Todas estas consecuencias se deben, en parte, a los efectos del VIH en el desarrollo cognitivo de los niños antes de que

ingresen en la escuela. Los estudios sobre los niños desde la primera infancia hasta la edad escolar llegan a la conclusión de que ese déficit de la función cognitiva se puede reducir o eliminar con una terapia antirretroviral.

- **Desarrollo socioafectivo:** El comportamiento adaptativo (esto es, las competencias necesarias para las actividades diarias) de los niños que viven con el VIH se mejora después de un tratamiento.
- **Asistencia a la escuela:** Cada vez se dispone de más información sobre el impacto de la pandemia del VIH/SIDA en la escolaridad de los niños. Los niños de las familias afectadas por el sida son víctimas de la estigmatización que acompaña a esta enfermedad y a algunos se les niega el acceso a la escuela. El impacto más considerable de la enfermedad en la educación de los niños se produce probablemente a la muerte de uno de sus padres, o de los dos. Se dispone de muy poca información sobre el impacto de la orfandad en los programas para la primera infancia, pero probablemente es análogo al que se ha podido observar en la enseñanza primaria (véase el Recuadro 3.3). Teniendo en cuenta que en estos programas los gastos a cargo de las familias son más frecuentes que en la enseñanza primaria, el impacto económico de la muerte de los padres en la asistencia a la escuela puede ser mayor.

El acceso a los tratamientos es fundamental para los niños pequeños. Los programas para la primera infancia pueden desempeñar un papel importante en la lucha contra la pandemia sirviendo de vectores para proporcionar esos tratamientos, tratando de integrar a los niños afectados y paliando las consecuencias de índole afectiva, o de otro tipo, de la enfermedad.

Fuente: Jukes (2006).

definiciones) y el desarrollo del lenguaje, entre otros elementos. Esas intervenciones son: aportes de hierro, desparasitación, complementos nutricionales y estimulación psicosocial de los niños que padecen malnutrición. Sus efectos se han medido a corto plazo entre los niños que adolecían inicialmente de carencia de hierro o subalimentación, pero no se han evaluado en el conjunto de la población infantil. No obstante, otros estudios, menos numerosos que los precedentes, demuestran que las intervenciones en materia de salud a la edad preescolar tienen repercusiones a más largo plazo en la cognición. Por ejemplo, un estudio precursor realizado en Jamaica (Grantham-McGregor y otros, 1991) llegó a la conclusión de que las repercusiones de la estimulación psicosocial en las aptitudes cognitivas se podían detectar hasta la adolescencia.

La nutrición y la educación se refuerzan recíprocamente

Las intervenciones combinadas en materia de nutrición y educación tienen más posibilidades de surtir efectos que las que se centran exclusivamente en la nutrición. Algunos estudios realizados en Guatemala y Viet Nam (Watanabe y otros, 2005) han llegado a la conclusión de que el impacto de los programas de nutrición en los niños que habían recibido una estimulación cognitiva suficiente era mucho mayor y más duradero que en el caso de los niños que no la habían recibido. Esto significa –y es importante destacarlo– que las intervenciones en el plano educativo son tan importantes como las relativas a la salud, allí donde los problemas sanitarios y nutricionales son recurrentes, esto es, en los lugares donde se dan variaciones estacionales en los aportes nutricionales o en

Las intervenciones en materia de salud a la edad preescolar tienen repercusiones a más largo plazo en la cognición.

la transmisión de enfermedades, o en las comunidades que están constantemente expuestas a contraer enfermedades para las que no hay medidas preventivas simples.

La subalimentación tiene repercusiones negativas en la escolarización y el aprovechamiento escolar. Algunos estudios realizados en Pakistán (Alderman y otros, 2001), Filipinas (Mendez y Adair, 1999) y la República Unida de Tanzania (Jukes, en preparación) demuestran que los niños afectados de raquitismo (esto es, los que son pequeños para su edad) tienen menos posibilidades de acceder a la escuela y más probabilidades de ingresar en ella tardíamente y desertarla. Esta correlación se explica en parte por la pobreza—los niños de familias pobres tienen más probabilidades de estar subalimentados y de no ir a la escuela—, pero la subalimentación tiene también repercusiones directas en la escolarización. Los padres de niños raquíuticos pueden considerarlos menos maduros y favorecer a sus hermanos y hermanas en mejor estado de salud, a la hora de decidir cuáles de sus hijos van a ir a la escuela. Los niños raquíuticos también pueden tener más dificultades para ir a pie hasta la escuela y, una vez en ella, pueden ser víctimas de discriminación y estigmatización.

Teniendo en cuenta los vínculos entre la salud y la nutrición, por un lado, y la educación, por otro lado, está cobrando cada vez mayor predicamento una visión global del desarrollo del niño, que se traduce en la creación de programas para la primera infancia concebidos para abordar todos esos aspectos a la vez. Por ejemplo, un programa para suministrar complementos de hierro y desparasitar a los niños ha tenido como resultado un aumento de la asistencia a los centros preescolares de Delhi, en la India (Bobonis y otros, en preparación). Un programa de alimentación preescolar ejecutado en Kenya tuvo un resultado análogo (Vermeersch y Kremer, 2004).

La participación en programas de AEPI mejora la asistencia de los niños a la escuela primaria y sus resultados

Se han estudiado muy bien las repercusiones de la participación en los programas de AEPI en la enseñanza primaria y otros niveles de educación superiores (Arnold, 2004; Bertrand y Beach, 2004; Mustard, 2005; y Young, 1996 y 2002).⁸ Esos programas pueden mejorar el bienestar físico, así como el desarrollo motor, el desarrollo socioafectivo, el desarrollo del lenguaje y las competencias cognitivas básicas. Los programas de AEPI pueden mejorar también el estado de preparación para ingresar en la escuela, aumentar las probabilidades de ingreso en el primer grado

de primaria, reducir las escolarizaciones tardías, así como las repeticiones de curso y las deserciones escolares, e incrementar las tasas de terminación de estudios y el aprovechamiento escolar. También se han podido comprobar los efectos positivos de la participación en los programas de AEPI en la adquisición de competencias cognitivas y no cognitivas.

Los datos empíricos más sólidos provienen de las evaluaciones de programas concretos efectuadas tanto en países desarrollados como en países en desarrollo. En el Reino Unido, se ha comprobado que un programa preescolar mejoraba el desarrollo intelectual y propiciaba una mayor independencia, un mejor grado de concentración y una mayor sociabilidad durante los tres primeros grados de la enseñanza primaria (Sylva y otros, 2004). Los resultados positivos de esta experiencia fueron proporcionales a la duración de la participación de los niños en el programa preescolar.

En un distrito pobre del Nepal, más del 95% de los niños que participaron en un programa de AEPI ingresaron en la enseñanza primaria, mientras que ese porcentaje sólo alcanzó el 75% entre los niños que no se habían beneficiado de ese programa. La tasa de repetición en primer grado de primaria de los participantes en el programa representó un séptimo de la tasa de los niños que no habían participado en él. Además, los primeros obtuvieron en los exámenes de primer grado puntuaciones muy superiores a las conseguidas por los segundos (Arnold y otros, 2000). Un proyecto turco de enriquecimiento temprano del niño realizado en los barrios pobres y de bajo nivel de educación de Estambul, que comprendía la adquisición de competencias parentales y la oferta enseñanza preescolar, dio como resultado que el 86% de los niños participantes en él permaneciesen en la escuela al cabo de siete años de escolaridad, mientras que ese porcentaje ascendió solamente a un 67% entre los niños no participantes. A más largo plazo se observó que los niños beneficiarios del programa obtenían mejores resultados escolares, tenían más posibilidades de ir a la universidad, empezaban a trabajar más tarde y gozaban de una situación profesional mejor que la de los niños que no se habían beneficiado de él (Kagitcibasi y otros, 2001).

En Myanmar se pudo observar también que los participantes en un programa de AEPI tenían más posibilidades de ingresar en la escuela primaria y conseguían en los exámenes resultados mejores que los demás niños durante los tres primeros años de escolaridad (Lwin y otros, 2004). Los niños que habían asistido a centros preescolares en Kenya, Uganda y Zanzíbar (República Unida de Tanzania) tenían competencias lingüísticas mejores

8. Esta sección se basa en la obra de Arnold y otros (2006).

Está cobrando cada vez mayor predicamento una visión global del desarrollo del niño.

que los que no habían frecuentado esos centros y, además, conseguían mejores resultados en la escuela hasta el cuarto grado de primaria (Mwaura, 2005 y 2006). Si se tiene en cuenta el PIB, en los países africanos cuanto más suben las tasas de escolarización en preescolar más aumentan las tasas de terminación de la escuela primaria y más se reducen las tasas de repetición en ésta (Mingat y Jaramillo, 2003; y Arnold, 2004). El impacto positivo de la AEPI en lo que respecta a la reducción de las tasas de deserción y repetición escolares entre los niños de familias pobres es mucho más acusado que entre los niños más favorecidos (Arnold, 2004).

Las ventajas que supone el preparar a los niños más pequeños a la escuela primaria mediante su participación en programas para la primera infancia, son todavía mayores cuando los centros docentes de primaria son conscientes de que los alumnos de los dos primeros grados son todavía niños de temprana edad y adoptan, en consecuencia, métodos y programas didácticos adaptados a ellos. En el Capítulo 7 se examina con más detalle la cuestión del estado de preparación de los niños para su ingreso en la escuela primaria y cómo puede prepararse ésta para acogerlos.

Invertir en la primera infancia es rentable

Los programas de AEPI pueden mejorar la salud, la nutrición y la educación del niño, y estos resultados se mantienen en cierta medida a largo plazo. Por lo tanto, es natural que desde un punto de vista económico se consideren inversiones en capital humano y se trate de comparar sus beneficios y su costo. ¿Los programas de AEPI constituyen inversiones rentables? ¿Hasta qué punto se pueden comparar con otras inversiones en capital humano, y más concretamente con las efectuadas en los demás niveles de la educación?

Los estudios de costos y beneficios sobre programas específicos efectuados en los Estados Unidos (Recuadro 5.3) demuestran que los rendimientos de las inversiones en los programas de AEPI son positivos. En efecto, esos beneficios son superiores a los logrados con otras inversiones en la educación, ya que se obtienen durante un tiempo más prolongado que los producidos por las inversiones destinadas a los niños de más edad, los jóvenes o los adultos. Además, las competencias adquiridas gracias a la participación en los programas de AEPI constituyen la base de todos los aprendizajes ulteriores. James Heckman, Premio Nóbel de Economía, ha señalado esto en múltiples ocasiones a lo largo de los últimos años (Heckman, 2000 y 2006; y Heckman y Carneiro, 2003).

Se dispone de evaluaciones menos rigurosas de los programas para la primera infancia en los países en desarrollo, pero en el último decenio se han empezado a acumular datos.⁹ Un programa de salud preescolar realizado en Delhi incrementó, por término medio, la participación en la escuela de las niñas en 7,7 puntos porcentuales y la de los varones en 3,2 puntos porcentuales (Bobonis y otros, en preparación). Teniendo en cuenta –además de otras consideraciones– que en la India el producto por trabajador se cifra en 1.037 dólares y que el rendimiento de cada año suplementario de escolaridad se ha estimado en un 5% en el caso de las niñas y en un 9% en el de los varones, el programa de Delhi incrementaría el valor actual neto de los salarios de toda la vida en 29 dólares por niño, mientras que su ejecución sólo cuesta 1,70 dólar por niño, o 2,06 dólares si se tienen en cuenta los 36 céntimos por niño correspondientes a los emolumentos de los docentes que sería necesario contratar a causa de la demanda adicional de educación que generaría el programa de salud preescolar. El rendimiento en el mercado del empleo sería, por consiguiente, del orden de 14,07 dólares por dólar gastado.

Aunque carecen de una concepción experimental, los demás estudios efectuados en los países en desarrollo parecen indicar también la existencia de rendimientos elevados. En Bolivia, el Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, un programa de desarrollo y nutrición de niños pequeños en el hogar, registró un índice de beneficio/costo que oscilaba entre 2,4/1 y 3,1/1. Esos índices fueron aún más elevados entre los niños pertenecientes a grupos con una gran mortalidad infantil, un alto nivel de malnutrición y una tasa baja de escolarización (Van der Gaag y Tan, 1998). Otros análisis económicos efectuados en Colombia y Egipto obtuvieron índices de 3/1 aproximadamente y, en el caso de Egipto, los beneficios podrían ascender a 5,8/1 si se orientan los programas hacia los niños en situación de mayor riesgo (Arnold, 2004).

En resumen, aunque todavía sean limitados los trabajos de investigación rigurosos –esto es, los que se basan en una concepción experimental y datos longitudinales– sobre los índices de beneficio/costo de los programas de AEPI, los estudios existentes muestran rendimientos sustanciales. Los estudios efectuados sobre programas de los Estados Unidos han puesto de manifiesto rendimientos más elevados que los del resto de las inversiones en educación. Los datos empíricos de que se dispone sobre los países en desarrollo parecen indicar también la existencia de rendimientos elevados, pero hasta la fecha se basan en análisis menos rigurosos.

El impacto positivo de la AEPI entre los niños de familias pobres es mucho más acusado.

9. Las consideraciones que figuran a continuación se basan en la obra de Jukes (2006).

Recuadro 5.3: El rendimiento económico de los programas de AEPI en los Estados Unidos

Una evaluación rigurosa de los rendimientos de las inversiones en programas para la primera infancia exige datos longitudinales –esto es, que permitan efectuar un seguimiento de los participantes a largo plazo– y un marco de intervención en el que las comparaciones entre participantes y no participantes no sean falseadas por efectos de selección. Muchos elementos de información mencionados en obras publicadas proceden de un reducido número de experimentos realizados en los Estados Unidos. El más conocido es el programa High/Scope Perry Preschool realizado en 1962-1967 en Ypsilanti (Estado de Michigan) (Schweinhart y otros, 2005). En ese estudio, 58 de un total de 123 niños afroamericanos de familias de bajos ingresos –considerados en grave riesgo de fracasar en la escuela– se asignaron de forma aleatoria a un grupo que se benefició de un programa preescolar de gran calidad para niños de tres y cuatro años. Los 65 niños restantes sirvieron de grupo testigo. Todos los niños fueron evaluados anualmente hasta cumplir los 11 años, y luego en varias ocasiones a lo largo de su vida. La evaluación más reciente se ha efectuado cuando habían alcanzado ya la edad de 40 años. Las comparaciones entre ambos grupos indican que la participación en el programa tuvo las siguientes consecuencias: la posesión de un QI más alto a la edad de cinco años (67% de los participantes obtuvieron resultados superiores a 90, mientras que el porcentaje del grupo testigo fue del 28%); un mayor aprovechamiento escolar y, en particular, un porcentaje más alto de graduaciones en la escuela secundaria (un 65% frente al 45% registrado en el grupo testigo); y la obtención de ingresos superiores a la edad de 40 años (un 60% de los participantes ganaban más de 20.000 dólares anuales, mientras que ese porcentaje en el grupo

testigo sólo alcanzó el 40%). Un análisis detallado del costo/beneficio indica que el programa costó 15.166 dólares por participante y produjo un rendimiento de 258.888 dólares (constantes de 20000), es decir, un índice de beneficio/costo equivalente a 17,1/1.

Una objeción importante es que ese índice, sumamente elevado, no es representativo del conjunto de los programas para la primera infancia de los Estados Unidos. En efecto, sólo atañe a un experimento realizado a pequeña escala en los años 1960, en el transcurso del cual se proporcionaron cuidados y educación de gran calidad a niños de un medio social especialmente desfavorecido. Por ejemplo, el 66% del rendimiento de la inversión ha consistido en “economías penales”, esto es, el ahorro de los costos de procedimientos judiciales y encarcelamientos que se han evitado porque los participantes perpetraron menos delitos que los no participantes. No obstante, aun cuando se excluyan esas economías, los demás beneficios del programa para el sector público (ahorro en educación y prestaciones sociales e incremento de los ingresos fiscales debido a la obtención de ingresos superiores) y para los individuos son suficientemente altos, ya que arrojan un índice de beneficio/costo de 5,8/1.

Entre los demás programas para la primera infancia de los Estados Unidos que han sido objeto de estudios detallados, cabe mencionar el Carolina Abecedarian Project (Barnett y Masse, en preparación), el programa relativo a los Chicago Child-Parent Centers (Temple y Reynolds, en preparación) y el Infant Health and Development Program (McCormick y otros, 2006).

Los programas para la primera infancia pueden reducir también la desigualdad entre los sexos.

Las intervenciones tempranas pueden reducir las desigualdades

Antes de que se empezasen a acopiar datos cuantitativos sobre el impacto de los programas de calidad para la primera infancia en el desarrollo de los niños, los que proponían esos programas ya se preocupaban por la posibilidad de reducir las desigualdades sociales. Su argumento principal –hoy en día respaldado por los trabajos de investigación– era que las intervenciones en los primeros años de la vida de los niños pueden compensar la vulnerabilidad y las desventajas, haciendo abstracción de factores de fondo como la pobreza, el sexo, el origen racial o étnico, la casta o la religión. Así, en los Estados Unidos se inició en 1964, en el marco de la “Guerra contra la pobreza”, el gran proyecto Head Start que se basaba en trabajos teóricos que cuestionaban los prejuicios tradicionales de clase y raza relativos a las aptitudes hereditarias y hacían hincapié en la importancia

de los primeros años de la vida en la formación del individuo (Hunt, 1961). La hipótesis subyacente era que una intervención centrada en destinatarios específicos podía compensar la pertenencia a un medio familiar y comunitario poco favorable. Esta hipótesis se verificó después de manera empírica.

El estudio High/Scope, mencionado en el Recuadro 5.3, es un ejemplo de programa que permitió suprimir las desventajas de que padecían algunos niños desfavorecidos en el momento de ingresar en la escuela primaria. El proyecto experimental STAR, llevado a cabo en el Estado de Tennessee, es otro estudio efectuado en los Estados Unidos que demuestra que los beneficios de los programas para la primera infancia son especialmente importantes en el caso de los niños marginados (Krueger y Whitmore, 2001 y 2002). Aunque la mayoría de los estudios realizados en los países en desarrollo hayan carecido de una concepción experimental, todos los trabajos de investigación efectuados en países tan diferentes

como Cabo Verde, Egipto, Guinea, Jamaica y Nepal han llegado a la conclusión de que los niños más desfavorecidos sacan provecho de los programas del AEPI.¹⁰

Los programas para la primera infancia pueden reducir también la desigualdad entre los sexos. Se ha comprobado en algunos casos que el impacto de la participación en la salud es mayor entre las niñas que entre los varones (Jukes, 2006). De hecho, esos programas pueden compensar la prioridad que en determinadas sociedades se da a los varones en el acceso a los servicios sanitarios básicos. Asimismo, se ha puesto de manifiesto que las probabilidades de ingresar en la escuela a la edad apropiada y terminar los estudios primarios son mayores entre las niñas participantes en esos programas que entre las que no acuden a ellos (Arnold, 2004). Entre los niños nepaleses que participaron en un programa de AEPI, se registró un número igual de niñas y varones ingresados en el primer grado de primaria, mientras que los porcentajes registrados entre los niños que no habían participado en dicho programa ascendieron a un 39% entre las niñas y un 61% entre los varones (Arnold y otros, 2000). El acceso a los programas para la primera infancia se caracteriza por una relativa igualdad entre los sexos en una mayoría de países (véase el Capítulo 6).

Es importante preservar esa igualdad, sobre todo cuando se amplía el alcance de proyectos que anteriormente sólo abarcaban esencialmente a familias de medios sociales privilegiados. Por encima de todo, el impacto de los programas para la primera infancia en las desigualdades entre los sexos depende de la manera en que se socialice a los niños en esos programas, así como de la pedagogía y el plan de estudios (véase el Capítulo 7).

El impacto diferencial de los programas de AEPI en los desfavorecidos, ya se trate de los niños pobres o de las niñas, es un argumento importante a favor de la realización de programas orientados a destinatarios específicos, en particular cuando los recursos son limitados. No obstante, la noción de orientación hacia destinatarios específicos puede prestarse a controversias. En efecto, esa noción no siempre está exenta de la idea paternalista de que los pobres son incapaces de criar bien a sus hijos, o de la convicción de que sólo la ingeniería social basada en la ciencia puede resolver los problemas políticos que generan la vulnerabilidad y las desventajas. Sin embargo, es posible ofrecer una igualdad de oportunidades mediante programas universales que ofrezcan los mismos servicios de salud y nutrición, las mismas experiencias educativas y la misma socialización a todos los niños pequeños, sea cual sea su origen social.

El hecho de que los países opten por intervenciones específicas, o por una cobertura universal de la AEPI, depende probablemente de factores políticos y culturales (véase el Capítulo 8). Sea cual sea la política aplicada, hay datos empíricos coherentes de que los beneficios de los programas para la primera infancia son considerables en el caso de los niños vulnerables y desfavorecidos, lo cual facilita la reducción de las desigualdades sociales. Muchos estudios que aportan elementos de información sobre los beneficios –comprendidos algunos de los mencionados precedentemente– han emanado de políticas o proyectos experimentales destinados a ayudar a los niños más pequeños de medios sociales desfavorecidos. Tal como dice James Heckman, “es raro que una iniciativa de política pública que promueve la equidad y la justicia social, promueva al mismo tiempo la productividad en la economía y la sociedad en su conjunto. Una política de ese tipo es la que consiste en invertir en los niños pequeños desfavorecidos” (Heckman, 2006, pág. 2).

Conclusión

En el presente capítulo se han examinado los beneficios de los programas para la primera infancia. Se ha llegado a la conclusión de que son decisivos los argumentos en favor de “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos”, tal como se enuncia en el Objetivo 1 de la EPT. En efecto, los programas de gran calidad pueden mejorar la salud y la nutrición de los niños pequeños, prepararlos para la escuela elemental, garantizar el respecto de sus derechos y reducir las desigualdades. Es obvio que ha llegado la hora de dedicar más atención a la EPT. En el Capítulo 6 se examina la prestación de servicios de AEPI en el mundo entero y en los Capítulos 7 y 8 se examinan las siguientes cuestiones: cómo se conciben los programas de AEPI, cómo funcionan y cómo se administran. También se examinan los marcos de políticas más amplios que existen para alcanzar el Objetivo 1. ■

Ha llegado la hora de dedicar más atención a la EPT.

10. Para un examen de esta cuestión, véase Arnold (2004).

Comienzo de la jornada en un centro público de enseñanza preescolar de Budapest (Hungría) en 1948.

© David Seymour / Magnum Photos



PARTE III. Atención y educación de la primera infancia

Capítulo 6

Los progresos de la atención y educación de la primera infancia en el mundo

En este capítulo se examinan, en primer lugar, los cambios sociales ocurridos –reducción del número del tamaño de las familias, aumento del número de mujeres que trabajan, licencias de trabajo por maternidad y nuevos papeles desempeñados por el hombre y la mujer– que han contribuido, históricamente, al desarrollo de los servicios de atención y educación de la primera infancia. A continuación, se evalúan los progresos realizados por los países hacia la consecución del objetivo referente a la AEPI con respecto a tres categorías de niños: los menores de tres años, los que tienen entre tres años y la edad de ingreso en la escuela primaria, y los niños desfavorecidos y vulnerables. Por último, se definen las categorías, la composición y la situación profesional de las personas y educadores que atienden a los niños en los programas de AEPI. Entre las conclusiones del capítulo cabe destacar las siguientes: muchos países carecen de programas que atienden a las necesidades de salud, nutrición, cuidados y educación de los niños menores de tres años; pocos países cuentan con mecanismos de coordinación de los programas de AEPI; el acceso a la enseñanza preescolar ha mejorado en todo el mundo, pero su cobertura sigue siendo escasa en el África Subsahariana y los Estados Árabes; y, por último, los niños de familias pobres y rurales tienen menos posibilidades de acceder a los servicios de AEPI que los niños de las familias más acomodadas y de las que viven en zonas urbanas.

Los cambios que se han producido en la función social de la mujer han influido en la configuración de los servicios destinados a la primera infancia.

Familias, niños y servicios para la primera infancia

La organización de la atención y educación de los niños pequeños varía considerablemente de un país a otro, de tal forma que no se puede establecer una tipología clara y precisa. Es más adecuado referirse a dispositivos y programas de educación que han ido adoptando, a lo largo de un proceso histórico, diversas formas en cada país y región. Los cambios en las estructuras familiares, las tasas de fertilidad y la función social de la mujer han influido especialmente en la configuración de los servicios destinados a la primera infancia.

Cambios en las estructuras de los hogares y las familias

Los hogares y las familias son los primeros organizadores de la atención y educación de sus hijos pequeños. Desde mediados del siglo XIX, el promedio del tamaño de las familias se dividió por dos en Europa y América del Norte, alcanzando en estos últimos años la cifra de 2,5 a 3,0 personas por hogar. El número de niños y adultos por hogar ha bajado a causa del retroceso de la natalidad y de la transición de una estructura familiar más compleja a la familia nuclear. Según estudios realizados en 43 países en desarrollo en el decenio de 1990, el promedio del número de miembros del hogar oscila entre 4,8 en América Latina y 5,6 en el Oriente Medio y África del Norte (Bongaarts, 2001).

Esta evolución cuantitativa refleja también un cambio de composición. Cuanto más numerosa es la familia, menos posibilidades tiene de ser una familia nuclear; y, a partir del momento en que cuenta con más de 5,5 personas, la proporción adultos/niño es más baja. Además del tamaño y la composición de la familia, otro factor clave es el trabajo de los padres fuera del hogar. Cuando se cría a niños menores de seis años en familias en que todos los adultos en edad de trabajar son activos, la disponibilidad de los demás miembros del hogar se convierte en un factor fundamental para proporcionar cuidados al niño (Heymann, 2002).

Otro cambio importante es el aumento de las familias monoparentales, en particular el de aquellas en que el jefe del hogar es la madre. En la Unión Europea, por ejemplo, el número de familias monoparentales aumentó en un 58% entre 1983 y 1996, e incluso se multiplicó por dos en algunos países como Irlanda y el Reino Unido (Prud'homme, 2003). En todos los países de América Latina el número de hogares encabezados por una mujer aumentó en el decenio de 1990 en las zonas urbanas (Chant, 2004). En la mayor parte del África Subsahariana, las encuestas muestran

una disminución de la nupcialidad y un aumento del número de madres solteras (Mookodi, 2000). Cuando el cabeza de familia es una madre sola, la índole y la lógica de las relaciones entre padres e hijos difieren de las que se dan en las familias biparentales, lo cual no deja de tener repercusiones en el futuro desarrollo de los niños.

Cambios demográficos y diversidad regional de la primera infancia

El número de niños que no han alcanzado la edad de ingresar en primaria determina la amplitud potencial de la demanda de programas de AEPI.¹ Entre 1970 y 1990, la población mundial de niños con edades comprendidas entre 0-5 años pasó de 617 millones a 744 millones. Luego, ha ido disminuyendo paulatinamente hasta cifrarse hoy en día en 738 millones. No obstante, se prevé un aumento en los próximos años, de tal forma que en 2020 habrá posiblemente unos 776 millones (Cuadro 6.1). En los países desarrollados y en transición, así como en Asia Oriental y el Pacífico, la disminución de la población infantil era ya manifiesta en el decenio de 1970. En América Latina y el Caribe y, en menor medida, en Asia Meridional y Occidental, las cifras se han estabilizado. En cambio, en el África Subsahariana y los Estados Árabes el número de niños pequeños sigue aumentando, aunque a un ritmo más moderado desde 1990.

La estabilización y, en algunos casos, la disminución de la población infantil reflejan a un tiempo el retroceso de la tasa de fertilidad y el aumento de la edad a la que, por término medio, se contrae el primer matrimonio. Estos dos últimos factores se ven influenciados, a su vez, por el desarrollo de la planificación familiar, la mayor presencia de la mujer en el mercado de trabajo y la elevación de su nivel de estudios. Las previsiones demográficas de las Naciones Unidas permiten vaticinar un crecimiento moderado o una disminución de la población infantil en los próximos decenios, excepto en el África Sahariana donde el número de niños pequeños podría aumentar, de aquí a 2020, en unos 35 millones.

Estos cambios demográficos son perceptibles tanto en cifras absolutas como en proporción de la población total (Cuadro 6.2). La proporción de niños menores de seis años en la población mundial ha pasado del 17% en 1970 al 11% en la actualidad.² Esta disminución se observa en el conjunto de las regiones, en particular en Asia Oriental y el Pacífico, donde la proporción de la población infantil disminuyó del 19% al 9%, al experimentar un fuerte retroceso las tasas de fertilidad en las zonas urbanas de China. Un retroceso algo menos acusado se ha producido también en las demás regiones en desarrollo, excepto en el África

1. De un total de 203 países y territorios examinados, los tres cuartos han establecido la edad oficial de ingreso en primaria a los seis años, mientras que en el cuarto restante los niños empiezan a ir a la escuela a los siete años (a los ocho, en un solo caso). En los países más pobres, donde las tasas de ingreso en primaria son bajas y la oferta de enseñanza preescolar limitada, los niños de menos de seis años son los principales destinatarios de los programas de AEPI. Aunque en el Informe se define la "primera infancia" como el periodo de la vida que va desde el nacimiento hasta los ocho años, este capítulo se refiere principalmente al grupo de cero a cinco años en la medida en que corresponde al periodo que precede normalmente a su ingreso en la escuela.

2. La longevidad influye en la proporción de niños pequeños en la población total. En efecto, aunque los nacimientos aumenten, la proporción de niños pequeños con respecto a la población total puede estabilizarse o disminuir porque los adultos viven más tiempo.

Cuadro 6.1: Evolución de la población de 0 a 5 años de edad desde 1970, proyecciones para 2020 y distribución regional

	Población de 0 a 5 años de edad (en millones)							
	1970	1980	1990	2000	2005	Proyecciones		
						2010	2015	2020
Mundo	617	646	744	735	738	755	774	776
Países desarrollados y países en transición	108	103	105	88	87	88	88	86
Países en desarrollo	509	543	639	646	650	667	686	690
<i>de los cuales:</i>								
África Subsahariana	63	84	110	135	147	161	173	182
Estados Árabes	26	34	42	44	47	49	51	52
Asia Oriental y el Pacífico	222	194	216	188	175	173	177	174
Asia Meridional y Occidental	141	173	199	205	206	214	217	215
América Latina y el Caribe	54	62	67	68	68	68	67	66

Nota: En los Cuadros 6.1 y 6.2, los datos relativos a Asia Oriental y el Pacífico corresponden solamente a los países en desarrollo. Australia, Japón y Nueva Zelanda se han incluido en los países desarrollados. El total de los países en desarrollo es más elevado que la suma de las cinco regiones porque incluye a Bermudas, Chipre, Israel, Mongolia y Turquía.

Fuente: División de Población de las Naciones Unidas (2005).

La proporción de niños menores de seis años en la población mundial ha pasado del 17% en 1970 al 11% en la actualidad.

Cuadro 6.2: Proporción de los niños de 0 a 5 años de edad en la población mundial y regional, 1970-2020

	Población de 0 a 5 años de edad (porcentaje de la población total)							
	1970	1980	1990	2000	2005	Proyecciones		
						2010	2015	2020
Mundo	17	15	14	12	11	11	11	10
Países desarrollados y países en transición	10	9	9	7	7	7	7	6
Países en desarrollo	19	16	16	13	13	12	12	11
<i>de los cuales:</i>								
África Subsahariana	21	22	21	20	20	19	18	18
Estados Árabes	21	21	19	16	15	14	13	13
Asia Oriental y el Pacífico	19	14	13	10	9	8	8	8
Asia Meridional y Occidental	19	18	18	15	13	13	12	11
América Latina y el Caribe	19	17	15	13	12	11	11	10

Nota: Véase el Cuadro 6.1.

Fuente: División de Población de las Naciones Unidas (2005).

Subsahariana, donde la proporción ha permanecido prácticamente invariable: un niño pequeño por cada cinco habitantes aproximadamente.

El empleo de la mujer y la crianza del niño

En muchas culturas, la atención y educación de los niños pequeños se consideran tareas femeninas y exclusivas del ámbito familiar. La compatibilidad entre las actividades de producción de la mujer y la responsabilidad que le incumbe de cuidar a los hijos difiere en función del sistema económico (Blumberg, 2006). En el mundo entero, hay muchos hogares donde la atención a los niños pequeños se organiza con ayuda de parientes o amigos de sexo femenino. Al igual que la crianza centrada en la madre, esta modalidad de atención al niño es de tipo informal.

Desde el decenio de 1950, un número cada vez mayor de mujeres de los países desarrollados y en desarrollo han pasado a formar parte de la población activa. En 2005, el índice de participación de la mujer en la mano de obra superaba el 55% en Asia Oriental y Sudoriental y el África Subsahariana, y se acercaba al 50% en América Latina y el Caribe (OIT, 2004). Esa participación era mucho menor en Asia Meridional (35%) y los Estados Árabes (28%). El desarrollo del empleo de la mujer en los sectores no agrarios se ha limitado, en lo esencial, a determinados empleos –administrativos, comerciales y servicios diversos– que suelen ser relativamente poco remunerados y precarios. En lo que respecta a los puestos profesionales y de dirección –comprendidos los que suponen el ejercicio de responsabilidades políticas–,

Las madres siguen siendo las principales proveedoras directas de cuidados a los niños.

la discriminación sexual persiste. Así, las mujeres están excesivamente representadas en empleos sin calificar o semicalificados y perciben remuneraciones inferiores a las de los hombres, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. Además, un porcentaje sustancial del trabajo de la mujer se realiza en el sector no estructurado de la economía, en el que la estabilidad del empleo, las perspectivas de ascenso laboral y la protección social son escasas, por no decir inexistentes (OIT, 2006a).

Tal como muestran las encuestas sobre la utilización del tiempo realizadas desde mediados del decenio de 1990, las mujeres trabajan más horas que los hombres, pero su trabajo sigue concentrado en actividades que son menos visibles y no tienen carácter comercial (por ejemplo, el cuidado de los niños), de tal manera que su contribución a los ingresos del hogar tiene un valor monetario menor (PNUD, 2002 y 2005). Además, en algunos países como Singapur o Tailandia existe la costumbre de que las mujeres jóvenes entreguen una parte importante de su remuneración a los padres. Estas tendencias ponen de manifiesto la compleja situación de las mujeres económicamente activas, cuyas actividades siguen estando insertadas, por lo demás, en sólidas redes familiares.

Aunque participen cada vez más en actividades laborales, las madres siguen siendo las principales proveedoras directas de cuidados a los niños. Los padres –y los hombres en general– siempre han participado menos en la crianza y educación de los niños pequeños. Recientemente, se han adoptado políticas de licencia de trabajo parental (véase *infra*) que tratan de corregir ese desequilibrio y alentar a los padres a que se ocupen más de los niños.

En los países más desarrollados, la afluencia de la mujer al mercado de trabajo va estrechamente unida a un índice mayor de participación de los niños en los programas de enseñanza preescolar. En cambio, la relación entre las estructuras del empleo femenino y la enseñanza preescolar es más tenue en los países en desarrollo (O'Connor, 1988). Allí donde las madres trabajan mayoritariamente en la agricultura, la custodia de los niños se suele encomendar por regla general a las demás mujeres de la comunidad (tías, abuelas, las demás esposas del marido y las niñas). En algunos países, el éxodo de los hombres hacia los centros urbanos entraña para las mujeres una sobrecarga de trabajo, tanto agrícola como doméstico. Esto les deja pocas veces tiempo suficiente para prever otras posibilidades de atender y educar a los hijos, cuya presencia en el hogar, por lo demás, se hace más necesaria. En algunos casos, la feminización

del trabajo en la agricultura va unida a un incremento del trabajo infantil.

En lo referente al aumento de la actividad económica de las madres, un factor igualmente importante es el impacto de su control sobre los recursos económicos en la atención y educación de la primera infancia. En efecto, cuanto mayores son el control relativo de las mujeres sobre los ingresos y el grado de igualdad entre los adultos de ambos sexos dentro de la familia, mayores son las posibilidades de que el bienestar de los hijos se considere prioritario en las decisiones del hogar y de que los varones y las niñas se beneficien por igual de los servicios destinados a la primera infancia (Blumberg, 2006).

Globalmente, los modelos históricos indican que las madres que trabajan en el sector no estructurado de la economía, o que tienen un poder económico limitado, recurren a parientas para cuidar a los niños o los tienen consigo durante las horas de trabajo. En estos casos, se suele dar más prioridad al bienestar de los niños que al de las niñas. En cambio, las madres empleadas en el sector estructurado de la economía tienen más posibilidades de acceso a la información y, por lo tanto, pueden recurrir a una gama de soluciones más amplia para garantizar el bienestar de sus hijos pequeños. También tienen más posibilidades de recurrir a servicios estructurados de educación de la primera infancia, allí donde existen, y de tratar por igual a los varones y las niñas.

Las políticas de licencia de trabajo maternal y parental en apoyo de la atención a la infancia

Históricamente, el establecimiento de la licencia de trabajo maternal y parental ha contribuido mucho a la atención y el bienestar de los niños recién nacidos. Las primeras disposiciones legales a este respecto –que en un principio estuvieron vinculadas a la licencia por enfermedad de los trabajadores– se promulgaron hace más de un siglo, con vistas a proteger la salud de las mujeres trabajadoras y sus hijos recién nacidos.³ Los partidarios de la licencia de trabajo por maternidad estimaban que, al aliviar a la mujer de la presión ejercida por el lugar de trabajo durante un corto periodo anterior y posterior al parto y al proteger, al mismo tiempo, situación económica, se propiciaba el buen estado de salud de la madre y del niño.

La primera licencia por maternidad pagada fue establecida por el gobierno de Bismarck en Alemania, al mismo tiempo que un vasto sistema de protección social. En el momento de estallar la Primera Guerra Mundial, eran 13 los países

3. Para más información a este respecto, véanse Kamberman (2000b), Berkovitch (1999) y Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos (2004). Para la evolución en la Unión Europea, véase Moss y Deven (1999).

que habían adoptado disposiciones para otorgar una licencia de trabajo por maternidad pagada, y otros ocho más habían establecido una licencia no remunerada (Gauthier, 1996). En el decenio de 1970, todos los grandes países industrializados –excepto Australia, Austria, los Estados Unidos y Suiza– contaban con leyes que preveían una licencia por maternidad en la que la totalidad o una parte del salario de la madre era compensada con una indemnización. Esa licencia pagada podía prolongarse eventualmente con otra licencia no remunerada o de indemnización reducida. En un principio, la licencia sólo benefició a las madres que desempeñaban determinados trabajos y, posteriormente, su cobertura se fue extendiendo a otras profesiones, e incluso en algunos países se hizo extensiva a las empleadas del sector no estructurado de la economía y las mujeres desempleadas.⁴

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha desempeñado un papel muy importante en la promoción de las políticas de licencia de trabajo por maternidad (OIT, 1980 y 1985). En 1919 adoptó el Convenio sobre la Protección de la Maternidad, que fue objeto posteriormente de dos importantes revisiones efectuadas en 1952 y 2000. Este convenio se aplicaba a todas las mujeres empleadas en la industria y el comercio⁵ y daba derecho a una licencia de trabajo de 12 semanas: seis antes del parto y seis después, siendo este segundo periodo obligatorio. El convenio disponía que durante su licencia las mujeres debían percibir una indemnización igual a dos tercios por lo menos de su salario. Según la OIT, en el decenio de 1960 el derecho a la licencia de maternidad pagada se reconocía en 59 países, y en el decenio de 1980 en más de un centenar (OIT, 1980 y 1985). En 1999, una encuesta efectuada por la Asociación Internacional de la Seguridad Social mostró que en 128 países de los 172 encuestados existía una u otra forma de licencia de trabajo por maternidad (Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos, 1999).⁶ A lo largo de los decenios de 1960 y 1970, en la mayoría de los países de la OCDE se dio la tendencia a prolongar la duración de las licencias y mejorar su indemnización, compensando la totalidad o una gran parte del salario perdido con una subvención. La situación actual de las licencias de trabajo por maternidad en los países en desarrollo se examina más adelante en este capítulo.

En 1974, Suecia creó la licencia de trabajo parental que permite a la madre o al padre –según decida la pareja– pedir una licencia de trabajo. Esta medida se adoptó después en otros países nórdicos. En los países en transición existe también una licencia parental pagada con garantía

de conservación del puesto de trabajo, así como una licencia más prolongada para la crianza del niño, cuya indemnización es variable. En comparación con la mayoría de los países de la OCDE, la duración de las licencias de los países en transición es larga: tres años en Eslovaquia y Hungría y cuatro años en la República Checa.

Las políticas de licencia de trabajo no siempre tienen por objeto satisfacer las necesidades de las madres o los padres que trabajan. En un número considerable de países (Armenia, Georgia, Polonia y Uzbekistán; y en cierta medida, Alemania, Austria y Finlandia), la política de otorgar licencias de trabajo pagadas se ha previsto para incitar a las mujeres con pocas calificaciones a que se retiren del mercado de trabajo durante los periodos de gran escasez de empleos. En muchos casos, esas políticas han consistido en subvencionar la custodia de los recién nacidos y niños pequeños por parte de sus madres, en vez de efectuar inversiones más costosas en centros especializados de atención a la infancia (Kammerman y Kahn, 1991).

Aparición e institucionalización de la atención a la primera infancia

Europa y América del Norte

Fue a partir del siglo XIX cuando empezaron a multiplicarse en Europa y América del Norte los dispositivos institucionales que tenían por objeto encargarse de la atención, la socialización y la educación de los niños pequeños. La institucionalización de los servicios de atención a la infancia respondía a varias necesidades. Era necesario, en particular:

- ocuparse de las necesidades de los niños abandonados, desfavorecidos o desatendidos, así como de los hijos de las trabajadoras pobres;
- proporcionar una educación preescolar enriquecedora a los niños de las clases medias; y
- ofrecer un entorno protector a los hijos de las trabajadoras, a un precio asequible para éstas.

Recientemente, ha venido a añadirse una cuarta necesidad: preparar a los niños pequeños para su escolarización en la enseñanza primaria. Este objetivo, que exige personal calificado y una homologación oficial, sólo ha surgido una vez que se ha podido garantizar de forma regular la satisfacción de las necesidades primarias de los niños pequeños en materia de nutrición, protección y cuidados (Chartier y Geneix, 2006).

Hasta el siglo XVIII, las únicas instituciones dedicadas a la educación temprana del niño eran las Iglesias. Como condenaban el infanticidio, fundaron órdenes caritativas para recoger, bautizar y educar a los niños huérfanos y abandonados. Habiéndose comprobado la notable mejora de la esperanza de vida de esos niños con respecto a los

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha desempeñado un papel muy importante en la promoción de las políticas de licencia de trabajo por maternidad.

4. La licencia de trabajo por maternidad impuesta por convenios colectivos u otorgada voluntariamente por el empleador puede complementar las disposiciones legales, aumentando así la suma o la duración de la prestación, o ambas a la vez.

5. El 1954, las disposiciones del Convenio se hicieron extensivas a las mujeres que trabajan en la agricultura.

6. La duración de esa licencia pagada era, por término medio, de 16 semanas, repartidas por regla general en dos periodos de seis a ocho semanas, antes y después del parto. En la mitad de los países aproximadamente, una indemnización sustituye el salario íntegro, o el máximo cubierto por el seguro social. Esta norma se aplica en el conjunto de la Unión Europea con algunas variaciones en los niveles de indemnización. En 95 países –entre los que figuran todos los de Europa– la cobertura se hace extensiva a la atención médica y sanitaria. En Europa, la adopción se está integrando cada vez más en estas medidas.

En Europa, se crearon centros modelo fundados por afamados pedagogos.

niños abandonados –que, además, solían morir durante el primer año de su existencia– los poderes públicos de algunos países europeos organizaron la prestación de servicios de salud limitados para los niños abandonados, confiándolos a familias campesinas hasta la edad de 13 años por regla general (Jablonka, 2006). Hasta que no se pudo prescindir de las nodrizas, lo cual fue posible a mediados del siglo XIX gracias a la invención del biberón, no hubo centros para acoger a todos los niños y proporcionarles cuidados. A partir de entonces se empezaron a crear guarderías para niños abandonados o enfermos, así como centros –llamados *nido* en Italia, *Krippe* en Alemania y *nursery* en Inglaterra– destinados a custodiar y proporcionar cuidados a los niños en buen estado de salud (Chartier y Geneix, 2006).

En Europa, las primeras experiencias de atención y educación de la primera infancia tuvieron lugar en centros modelo fundados por afamados pedagogos. Entre ellos, cabe citar a J. H. Pestalozzi y el Instituto de Yverdon (1805-1815), Andrew Bell y Joseph Lancaster y su *monitorial system* (1798-1810), Robert Owen y la *infant school* fundada en Escocia (1816), Friedrich Fröbel y su *Kindergarten* de Blankenburgo (1837) y el Padre Ferrante Aporti con las *scuole infantili* de Cremona (1828). A lo largo del siglo XIX, varios centros ejemplares –la “Casa dei bambini” de Maria Montessori en Roma (1909), la “École de l’Ermitage” de Ovide Decroly en Bruselas, la “Maison des petits” de Roger Cousinet y Jean Piaget en Ginebra y la célebre escuela de A. S. Neill en Summerhill– atrajeron a educadores del mundo entero. En esos centros se acogía casi exclusivamente a niños de más de tres años que ya eran autónomos, esto es, que estaban destetados, andaban, hablaban y se alimentaban y hacían sus necesidades solos o con alguna ayuda (Chartier y Geneix, 2006).

El auge de las instituciones de atención y educación de la infancia a lo largo del siglo XIX en las distintas regiones europeas fue el reflejo de una serie de fenómenos históricamente importantes: la industrialización, la demanda de mano de obra femenina y los debates ideológicos y políticos entre los partidarios de proporcionar al niño cuidados de protección exclusivamente y los que abogaban por su aprendizaje temprano, o entre los que propugnaban la prestación de servicios de atención y educación para niños de clases sociales específicas y los que preconizaban el acceso universal de todos los niños a esos servicios. Por aquel entonces florecieron muy diversos tipos de instituciones en Francia (*garderies*), Bélgica (*école gardienne*), Alemania (*Spieleschule*), los Países Bajos (*speelscholen*), la Gran Bretaña (*dame schools*) e Italia (*scuole delle maestre*). Todos

esos centros ofrecían servicios básicos a los niños más pequeños. Otras escuelas, fundadas por instituciones caritativas, religiosas o filantrópicas, organizaron actividades educativas para los niños pequeños. Por ejemplo, las *infant schools* del Reino Unido, las *salles d’asile* en Francia, las *Kleinkinder-Bewahranstalen* en Alemania, las *bewaarscholen* en los Países Bajos, la escuelas de párvulos en España y las *scuole infantili* en Italia. Muchas de esas instituciones pasaron después bajo control del Estado. Otros jardines de la infancia sin carácter confesional y apoyados por movimientos liberales o progresistas se apartaron de la noción del aprendizaje temprano, haciendo hincapié en la libertad de juego de la infancia y abriéndose a niños de todas las condiciones sociales (Chartier y Geneix, 2006).

En los Estados Unidos, las raíces de las instituciones dedicadas a la primera infancia se remontan a dos innovaciones: las day nurseries (equivalentes a las guarderías actuales), que fueron creadas en el decenio de 1830 sobre la base del voluntariado para acoger a los niños “desventurados” de madres trabajadoras; y las nursery schools, centros preescolares basados en los programas de educación temprana iniciados en el Estado de Massachusetts hacia ese mismo decenio y en los primeros jardines de la infancia inspirados en las ideas de Fröbel. Las *day nurseries* –que desempeñaron sobre todo la función de guarderías en las que se custodiaba a los niños, proporcionándoles cuidados básicos– se multiplicaron desde finales del siglo XIX con los progresos de la industrialización y la afluencia de emigrantes. Por su parte, las *nursery schools* se desarrollaron a lo largo de todo el siglo XIX, pero cobraron sobre todo auge en el decenio de 1920 debido a la creciente demanda de experiencias educativas más enriquecedoras para los niños de las clases medias (Kamerman y Gatenio Gabel, 2003; y Kamerman y Kahn, 1976).

Durante la Segunda Guerra Mundial y después de ésta, los países de Europa y América del Norte empezaron a reexaminar la función que las políticas y programas destinados a la primera infancia habían venido desempeñando tradicionalmente (Berkovitch, 1999). A los dos primeros objetivos de proteger a los niños faltos de cuidados y de enriquecer la educación de los hijos de las clases medias, vino a añadirse un tercero. Las mujeres –que venían desempeñando cada vez más empleos en el sector estructurado de la economía– buscaban servicios de atención a sus hijos de buena calidad y asequibles. Paulatinamente, los centros preescolares fueron evolucionando para satisfacer las necesidades de los padres que trabajaban y empezaron a proporcionar

cuidados básicos a los niños durante las jornadas y semanas laborales (Kamerman, 2005). En algunos casos, los gobiernos facilitaron la afluencia de las mujeres al mercado de trabajo creando sistemas públicos de enseñanza preescolar. Fue por ese entonces cuando se adoptaron las políticas de licencia de trabajo maternal y parental mencionadas precedentemente, con vistas a que la madre pudiera ejercer su derecho a atender a al hijo recién nacido. En Suecia, la participación creciente de la mujer en la vida laboral provocó, a finales del decenio de 1970, un gran desarrollo de los centros de atención a la infancia, lo cual redujo, a su vez, las desigualdades de empleo y salario entre los sexos (OCDE, 2005a). A finales del siglo XX, se había impuesto por doquier el modelo del centro preescolar público que ofrece educación a niños de todos los medios sociales y funciona con personal altamente calificado, aunque conservando algunas especificidades nacionales en lo que respecta a los horarios, el grado de intervención de los poderes públicos y la organización de las actividades.

El esquema histórico predominante –por lo menos en Europa y América del Norte– es una evolución que comienza con el establecimiento de instituciones de caridad privada en el siglo XIX hasta desembocar en la intervención de los poderes públicos y que se intensifica sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Aunque la participación del Estado sea variable de un país a otro, un factor clave distintivo en la gran mayoría de las naciones es el interés que se presta en las políticas a la atención de los niños desfavorecidos cuyas madres trabajan, por un lado, y a la educación y socialización de todos los niños, por otro lado.

Los países en desarrollo

Los programas de atención y educación de la primera infancia hicieron su aparición en los países en desarrollo mucho después que en Europa –en general, hacia el decenio de 1970– y por motivos diferentes. Habida cuenta de que no se satisfacían las necesidades básicas de muchos niños, fueron numerosos los países en desarrollo y los organismos de ayuda que empezaron a centrarse en la salud de los lactantes y niños pequeños, la lucha contra la pobreza, la creación de entornos protectores y poco costosos para guardar a los niños de poca edad y la preparación de la transición hacia la escuela primaria.

La institucionalización de la prestación de servicios de atención y educación para la primera infancia presenta variaciones regionales considerables. La mayoría de los países de África han elaborado un modelo basado en la segmentación por edad: programas para proporcionar cuidados a los niños menores de tres años; y servicios

educativos para los mayores de tres años hasta que alcanzan la edad de ingresar en la enseñanza obligatoria. Se han creado servicios en centros para este segundo grupo de edad, mientras que los niños más pequeños siguen siendo guardados por sus padres o redes familiares. En algunos de los países que fueron colonizados, los centros preescolares han conservado la estructura creada por el antiguo poder colonial, a la que han venido a añadirse algunos elementos nacionales. En el Marruecos independiente, por ejemplo, las *kutab* (escuelas coránicas) han sobrevivido como centros de aprendizaje temprano para los varones de cuatro a siete años de edad (Chartier y Geneix, 2006).

En toda la subregión del Caribe, los servicios prestados a los niños pequeños han experimentado una evolución análoga. Los cuidados sanitarios en el momento del nacimiento y las vacunaciones se considera que forman parte de las obligaciones tradicionales del Estado, mientras que la prestación de servicios a la infancia en los demás ámbitos se deja a la iniciativa de los ciudadanos y de organismos como el UNICEF, la Fundación Bernard Van Leer, o instituciones religiosas. Si se exceptúan Barbados, Granada y Saint Kitts y Nevis, la característica distintiva de los programas para la primera infancia en esta subregión es el predominio de las iniciativas de índole privada o caritativa (Charles y Williams, 2006).

América Latina contaba con pocos programas para la primera infancia antes del decenio de 1970. Históricamente, los gobiernos manifestaron escaso interés por la atención al niño y la enseñanza preescolar, dejándolas en manos de organismos privados (Myers, 1983). Los centros preescolares prestaban principalmente servicios a los niños de familias urbanas de las clases superiores y medias. Sin embargo, a principios de los años setenta, las presiones para ampliar el acceso a la enseñanza preescolar se fueron intensificando poco a poco y muchos gobiernos crearon y desarrollaron programas de educación formal para los niños de tres a cinco años (IEU, 2001).

La región de Asia Oriental y el Pacífico presenta una gran diversidad. En los decenios posteriores a la Segunda Guerra Mundial, los programas para la primera infancia estaban relativamente poco desarrollados. En Asia Oriental y Sudoriental la enseñanza preescolar se desarrolló lentamente, implantándose primero en las zonas urbanas y los barrios acomodados. Los servicios para atender y educar al niño eran prestados por proveedores privados. Los niños de las familias pobres y marginadas fueron masivamente excluidos de estos programas de AEPI institucionalizados (Kamerman, 2005).

Las políticas de licencia de trabajo maternal y parental se adoptaron con vistas a que la madre pudiera ejercer su derecho a atender a al hijo recién nacido.

El siglo XX se caracterizó por un importante desarrollo de los programas para la atención y educación de la primera infancia.

Enseñanzas de las encuestas internacionales

Tres encuestas efectuadas bajo el patrocinio de la UNESCO en 1961, 1974 y 1988, proporcionan información histórica comparativa sobre la prestación de servicios de atención y educación para la primera infancia. La primera encuesta sintetizó los datos obtenidos en 65 países y mostró que, si bien la enseñanza preescolar trataba pocas veces de “socavar o usurpar” la primacía de los cuidados proporcionados al niño por sus padres y familiares, se estaban multiplicando los nuevos programas destinados a aliviar la carga de las madres que trabajaban. La encuesta también indicó también: que la creación y el funcionamiento de los centros preescolares resultaba costosa; que en algunos contextos se otorgaba una prioridad de acceso a los niños desfavorecidos; y que la penuria de docentes calificados, cuya situación socioeconómica era generalmente poco elevada, estaba generalizada en todos los países (UNESCO-OIE, 1961).

En la encuesta efectuada en 1974 se partió de una definición lata de las actividades preescolares a fin de englobar guarderías, jardines de la infancia, residencias, hogares para niños, centros educativos, instituciones especializadas para discapacitados e instituciones religiosas (Mialaret, 1976). En más de la mitad de los 78 países que participaron en la encuesta había programas preescolares para niños de dos años y la casi totalidad de los programas aceptaban a los de tres años. En la mayoría de los países en desarrollo la cobertura de los servicios para la primera infancia era escasa e irregular. Numerosos organismos, gubernamentales y no gubernamentales, participaban en la educación preescolar, pero la coordinación de los programas en el plano nacional era limitada. La encuesta presentó también una clasificación de la educación preescolar en cuatro categorías: 1) centros públicos administrados por un ministerio, en general el Ministerio de Educación; 2) centros privados dirigidos por personas, pequeños grupos, asociaciones oficialmente reconocidas u organizaciones religiosas; 3) centros administrados por las autoridades municipales o provinciales; y 4) centros semiprivados administrados por personas, grupos o asociaciones, bajo el control del Estado.

La encuesta de 1988, en la que participaron 88 países, se centró por primera vez en los programas de AEPI⁷ y distinguió cinco tipos de instituciones: los jardines de la infancia, los centros preescolares, los servicios de AEPI dependientes de escuelas primarias, las guarderías y las restantes categorías de centros.⁸ Casi la mitad de los países señalaron que poseían jardines de

la infancia y un 40% indicó la existencia de instituciones dependientes de las escuelas primarias. La mitad de los programas de AEPI eran de pago y dos tercios de ellos daban acogida a los niños durante todo el día para aliviar la carga de las madres que trabajaban (Fisher, 1991).

En definitiva, el siglo XX se caracterizó por un importante desarrollo de los programas para la atención y educación de la primera infancia, que muy a menudo se debió a la iniciativa y la ayuda de entidades privadas y caritativas. Se observó un aumento considerable del número de niños que recibían cuidados en guarderías o centros de atención infantil, fuera del hogar familiar, y también del número de niños que participaban en actividades de aprendizaje estructuradas con una finalidad definida, antes de haber cumplido tres años y sobre todo después de esa edad. Los programas destinados al segundo grupo de edad –educación preescolar, jardines de la infancia o educación de la primera infancia– acabaron siendo homologados como integrantes de la enseñanza preescolar, correspondiente al nivel 0 de la CINE (UNESCO, 1997).⁹

Progresos de los países hacia la consecución del Objetivo 1 de la EPT

Desafíos planteados por los datos y el seguimiento

La gran diversidad de los programas de AEPI, tanto en el plano organizativo como en el financiero, representa un enorme desafío para el seguimiento del objetivo referente a la AEPI. En el Recuadro 6.1 se presenta la labor recientemente realizada para compilar datos internacionales sobre los servicios de atención y educación prestados a la primera infancia.

No es tarea fácil evaluar los progresos realizados por los países hacia la consecución del objetivo referente a la AEPI. En efecto:

- Ese objetivo carece de elemento de referencia o metas cuantitativas que permitan evaluar los progresos realizados (o la ausencia de éstos).
- Los informes nacionales sobre la índole y calidad de los servicios destinados a la primera infancia están menos estandarizados que los que se refieren a la educación, habida cuenta de que en dichos servicios intervienen múltiples partes interesadas gubernamentales y no gubernamentales y abarcan a niños de edades diferentes, sin que los datos estén desglosados por edad.
- Son muy pocos los países que acopian información sobre los “restantes programas de AEPI”,

7. La encuesta daba la siguiente definición de los programas de AEPI: programas para proporcionar cuidados y/o educación a los niños desde su nacimiento hasta los seis o siete años (edad de ingreso en la escuela primaria) que se llevan a cabo en distintas instituciones y contextos y son organizados por ministerios u organizaciones no gubernamentales.

8. Guarderías, residencias, grupos de juegos, centros de acogida de niños enfermos o discapacitados, instituciones de atención mixta al niño (sanitaria y educativa), centros *anganwadí* de la India, etc.

9. La definición de la enseñanza preescolar es la siguiente: “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 y coadyuvar a la transición del hogar a la escuela”. Bajo diferentes denominaciones –educación infantil, educación preescolar, jardín de la infancia o educación de la primera infancia– estos programas constituyen el componente formal de la AEPI. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia, educación preescolar, educación preprimaria o educación 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 (véase el Glosario).

Recuadro 6.1: Hacia una base de datos mundial de los esquemas nacionales de AEPI

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, en colaboración con el UNICEF, ha preparado anteproyectos de esquemas de los servicios prestados a la primera infancia en 175 países que no pertenecen a la OCDE. Esos esquemas comprenden información sobre las legislaciones, la supervisión y coordinación oficiales de los programas de AEPI, los proveedores de servicios, las diferentes categorías de personal y su nivel de calificación, los planes de estudio y la pedagogía, y también las políticas y programas especiales aplicados actualmente, en especial los que están destinados a los niños vulnerables y desfavorecidos. También contienen datos copiados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) que se refieren a las definiciones oficiales de la enseñanza preescolar, la edad de ingreso en ésta, la duración del nivel 0 de la CINE, las tasas brutas y netas de escolarización desglosadas por sexo, los docentes y su nivel de formación, las fuentes de financiación, el promedio del gasto por niño y la duración semanal de los programas de AEPI. El UNICEF ha añadido una sección sobre los programas parentales

y los sistemas nacionales de seguimiento del desarrollo del niño y de su nivel de preparación para la escuela primaria. Los anteproyectos de esos esquemas se han remitido a los ministerios de educación de los países y las oficinas fuera de la sede del UNICEF para que sean verificados, revisados y completados. En junio de 2006, ya eran 94 los países que habían revisado sus esquemas de AEPI.

Se ha acopiado información complementaria sobre 23 países de la OCDE a partir de la base de datos mundiales de educación de la OIE (UNESCO-OIE, 2005) y de los estudios de la OCDE sobre la atención y cuidado de la primera infancia y las políticas de apoyo a las familias. En total, se han elaborado 198 esquemas de AEPI para el presente informe (www.efareport.unesco.org). Esta base de datos, aunque todavía es incompleta y desigual en sus detalles, constituye una nueva fuente de información importante sobre los servicios de atención y educación prestados a los niños pequeños en el mundo entero.

pese a que esta categoría se ha concebido para completar los datos relativos a la enseñanza "preescolar".¹⁰

- Los marcos de los informes excluyen la información relativa a la educación parental, pese a que es un elemento importante del objetivo global.

Lo ideal sería que los informes nacionales comprendiesen información detallada sobre los sitios donde se proporciona atención a los niños y sobre el personal que los cuida. Deberían también comprender información sobre la calidad de los cuidados y las experiencias educativas que se ofrecen a los niños pequeños, acompañándola, en la medida de lo posible, de una evaluación a lo largo del tiempo. Esa información figura en parte en los resultados del proyecto internacional sobre la enseñanza preescolar que lleva a cabo la IEA.¹¹ No obstante, sería necesario que se realizaran otros estudios de este tipo a mayor escala.

Actualmente, las estadísticas internacionales relativas al componente "educación" del objetivo referente a la AEPI siguen siendo heterogéneas y, a veces, resulta imposible compararlas. Además, son casi inexistentes los indicadores relativos al componente "atención" de ese objetivo, esto es, los cuidados proporcionados al niño en beneficio de su salud, nutrición y desarrollo cognitivo, social y afectivo. Debido a estos problemas, no es sorprendente que en el presente capítulo del Informe –y también en el Capítulo 2– se evalúen los progresos realizados hacia la consecución del objetivo referente a la AEPI sobre la base de las

mediciones relativas a los centros preescolares. Sigue siendo necesario realizar esfuerzos tenaces para enriquecer y mejorar los datos existentes sobre la AEPI (véase el Capítulo 9).

En el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar (párrafos 30 y 31) se enuncian algunos de los componentes clave de los programas para la primera infancia. Éstos deben ser "flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal" y, además, "han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognitivo y psicosocial". Asimismo, el Comentario señala la importancia que reviste "la educación de los padres y educadores en materia de atención infantil tomando como base las prácticas tradicionales, así como la utilización sistemática de los indicadores de la primera infancia".

Para abordar esas cuestiones, el presente capítulo amplía la información sobre el seguimiento del objetivo referente a la AEPI de tres maneras: a) examinando separadamente tres grupos de niños (los menores de tres años; el grupo que comprende a todos los mayores de tres años hasta que alcanzan la edad de ingresar en primaria; y los niños vulnerables y desfavorecidos); b) ampliando el número y tipo de indicadores utilizados para medir los progresos realizados, por grupo de niños; y c) centrándose más en el componente "atención" de los servicios para la primera infancia.

Las estadísticas internacionales relativas al componente "educación" del objetivo referente a la AEPI siguen siendo heterogéneas y, a veces, resulta imposible compararlas.

10. Se entiende por "restantes programas de AEPI" los programas de desarrollo no formales que están destinados a niños de más de tres años y comprenden actividades de aprendizaje organizado de una duración equivalente a dos horas diarias y 100 días por año, como mínimo. Esta categoría, que se creó después del Foro de Dakar, ha puesto de manifiesto la necesidad de elaborar mediciones adicionales para el seguimiento de los programas de AEPI. Los datos sobre "los restantes programas de AEPI", que empezaron a acopiarse en 2000, siguen faltando para muchos países.

11. Véase Olmsted y Montie (2001). Los países participantes en la segunda fase del proyecto son Bélgica, China, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Hong Kong (China), Indonesia, Irlanda, Italia, Nigeria, Polonia, Rumania y Tailandia.

En los países en desarrollo y en transición no siempre existen políticas de licencia de trabajo por maternidad.

La organización de los servicios de atención y educación para los menores de tres años

En los países desarrollados y en transición, la demanda de servicios estructurados de atención a la primera infancia ha crecido considerablemente a medida que aumentaba el empleo de la mujer. En cambio, en los países en desarrollo se da por sentado que las madres deben trabajar en el hogar y, de no ser así, en la agricultura o el sector no estructurado de la economía, por ejemplo vendiendo o comerciando en los mercados. En las zonas rurales, se da por sentado también que los niños deben realizar trabajos domésticos desde su más temprana edad. Teniendo presentes estas "realidades", son muy pocos los gobiernos que dan prioridad a la financiación pública de programas de atención o educación para los niños pequeños. Para satisfacer la demanda existente, que emana principalmente de las clases medias y las familias de zonas urbanas, se han estimulado las iniciativas privadas.

El empleo de las madres es una realidad de la vida que se está imponiendo cada vez más en gran parte del mundo y los padres buscan servicios de atención y educación para sus hijos que sean decorosos y asequibles. Además, son cada vez más las familias que emigran a las zonas urbanas –o a otros países– en búsqueda de un empleo remunerado, perdiendo así el apoyo que podrían aportarles las redes familiares para la crianza y el cuidado de los niños. Las emigraciones, unidas al trabajo de la mujer, han incrementado no sólo la demanda de licencias de trabajo maternales (y parentales), sino también la de servicios para la primera infancia.

Licencias de trabajo maternales y parentales

Los datos existentes a nivel mundial sobre las licencias de trabajo maternales y parentales han sido objeto de estudios comparativos y compilaciones internacionales.¹² En casi todos los países de la OCDE existe una licencia de trabajo parental pagada con garantía de conservación del empleo. Esa licencia permite al padre o a la madre –o a los dos, en más contadas ocasiones– ausentarse del trabajo por un periodo de tiempo limitado cuya duración oscila entre unos pocos meses y varios años, a fin de poder atender a sus hijos recién nacidos. Son cada vez más numerosas las políticas que prevén –o exigen, en determinados países– una licencia de trabajo prenatal. Aunque los parámetros de esa licencia de trabajo obligatoria (duración, importe de la indemnización y aplicación a los niños adoptados) varían en los países desarrollados, la mayoría de los padres recientes reciben una ayuda pública que les permite cuidar a los niños durante un periodo que es esencial para su desarrollo.

En los países de Europa Central y Oriental, que anteriormente otorgaban toda una serie de subvenciones, servicios y licencias de trabajo en beneficio de los niños y de sus familias, la transición a la economía de mercado ha traído consigo, además del desempleo, reducciones considerables de las prestaciones y servicios sociales, así como un alza de los precios de los servicios y una disminución de las subvenciones al consumo (Kamerman, 2003; y Rostgaard, 2004). A finales del decenio de 1990, no obstante, la mayoría de esos países se había recuperado de esa situación, aunque no siempre al nivel precedente, y se consolidó el modelo tradicional de servicios en beneficio de la primera infancia prestados y subvencionados por el Estado.

En los países en desarrollo y en transición no siempre existen políticas de licencia de trabajo por maternidad y, cuando esas políticas existen, se aplican de forma desigual o se circunscriben a determinados segmentos del mercado de trabajo. La carencia de mecanismos de aplicación eficaces está generalizada. De los 126 países sobre los que se dispone de datos recientes, un 80% de ellos indicó que habían establecido uno u otro tipo de licencia de trabajo por maternidad. La concesión de esa licencia es práctica corriente en América Latina y el Caribe, Europa Central y Oriental y Asia Meridional y Occidental (Cuadro 6.3). En cambio, se da con menor frecuencia en los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y Asia Central. Las tres quintas partes de los países del África Subsahariana cuentan con disposiciones que establecen esa licencia, pero sólo puede beneficiarse de ella un porcentaje muy escaso de mujeres empleadas en el sector estructurado de la economía. La duración total de la licencia de trabajo por maternidad varía de una semana a un año, pero el promedio es de 12 semanas en la mayoría de las regiones, siendo algo más elevado en Europa Central y Oriental (18 semanas), Asia Central (17 semanas) y el África Subsahariana (14 semanas). En la mayoría de las regiones está previsto compensar con indemnizaciones entre el 75% y el 90% del salario de la madre. Además, en algunas regiones –por ejemplo, en América Latina– las madres que trabajan pueden disponer de tiempo libre para amamantar a sus hijos (Linnecar y Yee, 2006).

Políticas nacionales: pocos marcos integrados

En general, son pocos los países que cuentan con marcos nacionales para financiar, coordinar y supervisar los programas de AEPI destinados a los niños más pequeños. Los ministerios encargados de la salud o de la primera infancia se dedican a satisfacer las necesidades específicas de los niños

12. Esta sección se basa en la obra de Kamerman (2005). También se puede encontrar información complementaria en Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos (1999) y Moss y Deven (1999).

más pequeños en lo que respecta a su salud y bienestar, pero no centran su labor en los aspectos más generales de la oferta de servicios de atención y educación para la primera infancia. Los ministerios de educación propenden a considerar que la educación de los niños menores de tres años incumbe a los padres, o bien a asociaciones privadas y organismos no gubernamentales. Incluso cuando se ha asignado a los ministerios de educación la responsabilidad de encargarse, en el plano administrativo, del grupo de los menores de tres años –como ha ocurrido en Brasil y está ocurriendo en otros países como Botswana– la información relativa a los programas y servicios existentes sigue siendo insuficiente.

Programas de atención y educación para los menores de tres años¹³

Los distintos esquemas nacionales indican que en algo más de la mitad de los países (53%) existe por lo menos un programa formal de AEPI –previo a la escuela primaria– que acoge a los niños más pequeños, desde su nacimiento o a partir de un año de edad. Esos programas ofrecen generalmente servicios de custodia organizados y en algunos casos prestaciones sanitarias y actividades educativas. Las denominaciones más corrientes para designarlos son: centros infantiles, day care services, crèches, guarderías y programas de desarrollo de la primera infancia.

En el Cuadro 6.4, se proporciona una medición básica de la presencia de programas formales destinados a los niños menores de tres años, indicándose por región el porcentaje de países en el que existe por lo menos un programa. Los resultados muestran que la presencia de programas es mayor en América del Norte y Europa Occidental, Asia Central y América Latina y el Caribe.

No se dispone de información relativa a la duración (en horas diarias y semanales) de los programas destinados a los menores de tres años. Algunos programas prevén horarios a tiempo completo, mientras que otros reciben a los niños con horarios flexibles. Así, en Burkina Faso, Gambia, Kazajstán, Mozambique y los Países Bajos, los niños pueden permanecer en las guarderías entre 10 y 12 horas diarias. En Eslovenia y Viet Nam, la flexibilidad de los horarios permite recibir a los niños menores de seis años entre cuatro y ocho horas por día, o más. En Namibia, los servicios de custodia a domicilio y de visitadoras ambulantes tienen una duración de seis a 10 horas semanales.

Belarrús, Kazajstán y Singapur son algunos de los muchos países que cuentan con programas proyectados para las madres que trabajan a

Cuadro 6.3: Políticas relativas a las políticas de licencia de trabajo por maternidad en los países en desarrollo y en transición, por región (1999-2002)¹

Regiones	% de países donde la licencia de trabajo está establecida por la ley	Duración de la licencia de trabajo por maternidad ² (semanas)			Tasa media de compensación del salario ² (%)
		Media	Mínima	Máxima	
África Subsahariana	76	14	4	26	74
Estados Árabes	50	12	4	14	92
Asia Central	67	17	16	20	100
Asia Oriental y el Pacífico ³	50	12	8	20	83
Asia Meridional y Occidental	86	12	8	16	93
América Latina y el Caribe	94	12	8	24	76
Europa Central y Oriental	94	18	1	52	90

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.
 2. Para el cálculo de la duración de las licencias de trabajo y las tasas medias de compensación del salario, sólo se han tenido en cuenta los países en los que la licencia de trabajo está establecida por la ley. En los países donde se aplican distintos regímenes de indemnización, se ha escogido el periodo de compensación máxima. En todos los países, ésta corresponde al primer periodo de licencia que se toma antes y después del nacimiento, que se suele denominar licencia de maternidad. Varios países prevén otros periodos de licencia legal (licencia suplementaria de maternidad, licencia parental o licencia para la crianza del niño) durante los cuales la compensación del salario con una indemnización es más reducida o inexistente. Esos países son: en Asia Central, Georgia (hasta tres años de licencia sin indemnización); y en Europa Central y Oriental, Croacia (licencia pagada hasta los 12 meses del niño), Eslovaquia (licencia pagada hasta los cuatro años del niño) Hungría (licencia pagada hasta los tres años del niño), Lituania (hasta un año de licencia pagada), Polonia (hasta los tres años del niño), la República Checa (licencia pagada hasta los cuatro años del niño) y Rumania (licencia pagada hasta los dos años del niño).
 3. Excepto Australia, Japón y Nueva Zelandia.
 Fuente: Kameron (2005).

Cuadro 6.4: Presencia de programas de AEPI destinados a los niños menores de 3 años, por región (hacia 2005)

	Países de la región con programas para niños menores de 3 años ¹ (en %)	Número de países con información pertinente
Mundo	53	198
África Subsahariana	42	45
Estados Árabes	35	20
Asia Central	89	9
Asia Oriental y el Pacífico	43	30
Asia Meridional y Occidental	44	9
América Latina y el Caribe	61	41
América del N./Europa Occ.	92	24
Europa Central y Oriental	35	20

1. Proporción de países de una región que señalan la existencia de un programa destinado a una población que comprende a los niños menores de 3 años (por ejemplo, un programa para niños de 2 a 6 años).
 Fuente: UNESCO-OIE (2006).

tiempo parcial. En Finlandia y Suecia, donde hay muchas madres en ese caso, los municipios tienen la obligación legal de proporcionar servicios de guardería adaptados a los horarios de trabajo complejos de los padres. En Camboya, Eritrea, Líbano, Malasia, Panamá, la República Árabe de Siria, Uruguay y Vanuatu, hay programas en los que se puede dar acogida a los niños menores de tres años durante cuatro horas por día solamente, e incluso menos.

Son pocos los países que cuentan con marcos nacionales para financiar, coordinar y supervisar los programas de AEPI destinados a los niños más pequeños.

13. La información de la presente sección se ha extraído de los esquemas y datos relativos a la AEPI suministrados por funcionarios de educación participantes en un taller de creación de capacidades organizado por el IEU en África (2005).

Programas integrados de AEPI: servicios de atención, salud y educación

Revisten un especial interés para el seguimiento aquellos países donde los servicios de atención para los niños menores de tres años integran todos los aspectos relativos al bienestar global del niño. La creación de marcos nacionales de políticas que comprenden no sólo la custodia de los niños, sino también la educación de sus padres y la satisfacción de sus necesidades en materia de salud, desarrollo físico y capacidad de aprendizaje, constituye, en efecto, un paso adelante esencial para el fomento de servicios globales de atención y educación para la primera infancia.

La política nacional de educación adoptada por la India en 1974 sirvió de base para crear una serie de programas centrados en el niño y la madre. El más destacado de ellos es el aplicado por los Integrated Child Development Services (ICDS) [Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño], que se basa en un enfoque del ciclo de vida. Este programa se inició en 1975 y hoy presta servicios a 23 millones de niños.¹⁴

Desde 1999, el consorcio africano denominado Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA) ofrece apoyo técnico a sus países miembros para elaborar políticas nacionales intersectoriales de atención y educación de la infancia, integrando todo los aspectos relativos a la salud, la alimentación, el abastecimiento de agua, el saneamiento y la protección, atención y educación del niño. Hay 10 países africanos que se hallan en diferentes etapas de aplicación de sus políticas para la primera infancia: Mauricio ha preparado un proyecto de política integrada; Ghana y Namibia han ratificado sus políticas nacionales de AEPI; y Eritrea está llevando a cabo un programa a título experimental (Ashby, 2002; Boakye y otros, 2001; Moti, 2002; y Torkington, 2001).

En general, quienes se encargan de los marcos integrados de AEPI son los gobiernos nacionales (en función de sus distintos grados de descentralización) junto con proveedores de servicios locales, dirigentes comunitarios, organizaciones de docentes y otras partes interesadas. Varias organizaciones internacionales y, en determinados casos, algunas asociaciones del sector público y el privado prestan un apoyo financiero, por ejemplo la Fundación Bernard Van Leer en Jamaica y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en Colombia. Los modelos de servicios integrados son muy diversos: programas de educación parental (Colombia y Jamaica); módulos comunitarios y centrados en la familia (PROMESA en Colombia); formación de docentes (India y Mauricio); actividades colectivas de atención al niño ("Educa a tu Hijo" en Cuba) y educación global inicial (Eritrea y

Haití). La información de que se dispone para evaluar la cobertura y los resultados de estos servicios integrados es limitada y a menudo contradictoria. En Dominica, Granada, Jamaica, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía, el programa itinerante Roving Caregivers se considera un medio eficaz para ofrecer información básica sobre salud y cuidados a los padres que habitan en zonas apartadas (Caribbean Support Initiative, 2006).

Salud, nutrición y supervivencia del niño

Son muchos los niños del mundo que crecen en malas condiciones, carecen de acceso suficiente a los servicios sanitarios y viven en hogares sumidos en la pobreza. Esos niños se ven muy expuestos a contraer enfermedades transmitidas por el agua, corren un mayor riesgo de tener una alimentación deficiente y padecer de raquitismo, y tienen menos posibilidades que los demás niños de sobrevivir hasta la edad de ingreso en la escuela (UNICEF, 2006). En una mayoría de países, la salud de los niños desde que nacen hasta los tres años de edad es de la exclusiva incumbencia de los ministerios encargados de la salud. A continuación, se examina diversos indicadores del estado de salud y nutrición del niño que desempeñan un papel fundamental en su bienestar y buen aprovechamiento escolar.

Los indicadores del estado de salud y nutrición presentados en el Cuadro 6.5 permiten evaluar los niveles regionales de bienestar del niño. Aunque en todo el mundo se han multiplicado las campañas de vacunación, su cobertura deja todavía bastante que desear, especialmente en las regiones más pobres. En el África Subsahariana, por ejemplo, una cuarta parte de los niños de un año de edad no están vacunados contra la tuberculosis, un tercio no ha sido vacunado nunca contra la difteria, la tos ferina y el tétanos, y dos tercios no han sido vacunados contra la hepatitis B. En los Estados Árabes y Asia Oriental y el Pacífico, los índices de vacunación contra la hepatitis son también bastante bajos.

La subalimentación y la malnutrición son las causas principales de la insuficiencia ponderal de que padecen, en mayor o menor grado, más de una cuarta parte de los niños menores de cinco años que viven en el África Subsahariana. Además, un tercio de los niños africanos de este grupo de edad presentan un raquitismo leve o grave. Estos dos problemas son causantes del debilitamiento de los niños y de su mayor vulnerabilidad a la enfermedad. El hambre crónica y el raquitismo afectan directamente a la capacidad de aprendizaje del niño, pero la detección precoz y el tratamiento de los problemas de salud provocados por la subali-

14. Véase el Recuadro 8.7.

El hambre crónica y el raquitismo afectan directamente a la capacidad de aprendizaje del niño.

Cuadro 6.5: Algunos indicadores del estado de salud y nutrición de los niños, por región (1996-2004)¹

	Vacunación de los niños de 1 año (%)			% de menores de 5 años que padecen de:		Tasa de mortalidad de los menores de cinco años (%)
	Tuberculosis	DPT3	HepB	insuficiencia ponderal moderada o grave	raquitismo moderado o grave	de cinco años (%)
	2004	2004	2004	1996-2004 ¹	1996-2004 ¹	2000-2005
Mundo	84	78	49	26	31	86
Países en desarrollo	84	76	46	27	31	95
Países desarrollados	...	96	63	...	...	8
Países en transición	93	93	90	5	14	46
África Subsahariana	76	65	33	28	38	176
Estados Árabes	88	88	77	14	21	65
Asia Central	...	...	...	...	...	79
Asia Oriental y el Pacífico	92	86	71	15	19	44
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	101
América Latina y el Caribe	96	91	83	7	16	35
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	7
Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	19

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

Nota: DPT3: tres dosis de vacuna contra la difteria, la tos ferina y el tétanos. HepB: vacuna contra la hepatitis B.

Fuente: Cuadro 3A del Anexo Estadístico.

mentación son insuficientes debido a la cobertura limitada de los servicios para la primera infancia en el África Subsahariana. En cambio, en muchos países en desarrollo –en particular, los pertenecientes a la región de América Latina y el Caribe– los programas de atención al niño han disminuido la incidencia de la malnutrición y el raquitismo, contribuyendo así a su buen desarrollo y preparación para ingresar en la escuela (véase el Capítulo 5).

La tasa de mortalidad de los menores de cinco años –esto es, el número de niños por cada 1.000 nacidos vivos que mueren antes de cumplir cinco años– se suele considerar el indicador más fiable de supervivencia de la infancia. La tasa de mortalidad de los menores de cinco años refleja mejor que la tasa de mortalidad infantil (véase el Glosario) el impacto acumulado de la calidad del parto, los cuidados neonatales, las discapacidades, la lactancia y la vacunación, así como los efectos de la discriminación sexual, la malnutrición, la subalimentación y la insuficiencia de cuidados sanitarios. Estadísticamente, este indicador permite captar el 90% de la mortalidad de la población mundial menor de 18 años.

Tal como se muestra en el Cuadro 6.5, casi un 86% de los niños del mundo nacidos en estos últimos años no alcanzará los cinco años de edad. No obstante, se dan grandes variaciones regionales: las tasas más altas son las del África Subsahariana (176%) y Asia Meridional y Occidental (101%); en cambio, son mucho menos elevadas en Europa y América del Norte (menos del 30%).

Algunos países han realizado inmensos progresos desde 1990, reduciendo a la mitad o más la mortalidad de los niños menores de cinco años. En este caso se hallan Bangladesh, Bhután, Bolivia, Brasil, Egipto, Guatemala, Indonesia, la Jamahiriya Árabe Libia, Nicaragua, Perú, la República Árabe Siria y Turquía. Sin embargo, en algunos países se han agravado las condiciones generales de supervivencia de los niños. Por ejemplo, en Camboya, Camerún, Côte d'Ivoire, Irak, Kazajstán, Kenya, Rwanda, Swazilandia, Turkmenistán y Zimbabwe, las tasas de mortalidad de los menores de cinco años han aumentado desde 1990. Según el UNICEF (2005a), la reducción de la mortalidad infantil sigue siendo, entre todos los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el que más difícil de alcanzar.¹⁵

Servicios de atención y educación para los niños mayores de tres años

La activa participación gubernamental

A diferencia del papel limitado que desempeñan en los programas destinados a los menores de tres años, los gobiernos desempeñan un papel más activo en la ejecución y supervisión de los programas destinados a los niños de más de tres años. En muchos casos, son varias administraciones oficiales las que participan en esos programas. En un 60% de los 172 países sobre los que se dispone de información procedente de sus esquemas de AEPI, son las administraciones ministeriales las que supervisan o coordinan los programas destinados a los niños de más de tres años. En un 30% de los países, los ministerios

En algunos países se han agravado las condiciones generales de supervivencia de los niños.

15. Para más detalles sobre la tasa de mortalidad de los menores de cinco años, véase Banco Mundial (2004). Los análisis factoriales indican que entre las variables como el raquitismo, la insuficiencia ponderal, la carencia de vitaminas, la lactancia y la vacunación, la tasa de mortalidad de los menores de cinco años depende sobre todo de un factor subyacente. En el cuarto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2005) se pide a los países que reduzcan en dos terceras partes la tasa de mortalidad de los niños menores de cinco años, entre 1990 y 2015.

Cuadro 6.6: Edad oficial de ingreso en la enseñanza preescolar, por región (2004)

	Edad de ingreso establecida para la enseñanza preescolar (2004)				Total
	3 años	4 años	5 años	6 años	
Mundo	142	48	11	2	203
<i>Porcentaje del total</i>	<i>70</i>	<i>24</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>100</i>
África Subsahariana	29	13	2	1	45
Estados Árabes	9	11	0	0	20
Asia Central	9	0	0	0	9
Asia Oriental y el Pacífico	19	7	6	1	33
Asia Meridional y Occidental	6	2	1	0	9
América Latina y el Caribe	28	12	1	0	41
América del Norte y Europa Occidental	22	3	1	0	26
Europa Central y Oriental	20	0	0	0	20

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

Cuadro 6.7: Duración de los sistemas de educación preescolar, según la edad oficial de ingreso (2004)

Edad de ingreso en la enseñanza preescolar	Duración (número de países)				Total
	1 año	2 años	3 años	4 años y más	
3 años	1	24	86	31	142
4 años	5	31	12	0	48
5 años o más	9	4	0	0	13
Total	15	59	98	31	203

Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

comparten estas funciones con otro organismo oficial, mientras que en el 10% restante los únicos organismos encargados de la supervisión de los programas son organizaciones no gubernamentales, autoridades de nivel subnacional y entidades sociopolíticas. En esta última categoría encontramos: organismos privados en Dominica, la República Árabe de Siria y la República Democrática del Congo; organizaciones no gubernamentales en Burundi, Côte d'Ivoire y la República Democrática Popular Lao; organizaciones comunitarias en Comoras, Côte d'Ivoire y Cuba; gobiernos regionales en Austria y Bulgaria; y una organización política en Viet Nam.

En un 85% de los 154 países donde la supervisión y/o la coordinación de los programas dependen de una administración ministerial por lo menos, el ministerio que se suele encargarse de ellas es el de educación.¹⁶ En los demás países, son los ministerios encargados de: a) la mujer, la familia, la igualdad entre los sexos, la infancia y/o la juventud; b) los asuntos sociales o el bienestar social; y c) la salud. Es menos frecuente que los ministerios de trabajo, desarrollo, planificación o administración local se encarguen de supervisar los programas destinados a la primera infancia.

Edad de ingreso en la enseñanza preescolar y duración de ésta

Todos los países tienen por lo menos un programa de enseñanza preescolar, cuando no varios. Esos programas reciben denominaciones tan diversas como enseñanza preescolar (93 países), jardines de la infancia (66 países), enseñanza preprimaria (50 países), educación de la primera infancia (34 países) o educación maternal (28 países), que a veces se combinan entre sí (UNESCO-OIE, 2006).¹⁷

Las autoridades nacionales suelen establecer una edad oficial, a partir de la cual los niños pueden ingresar en la enseñanza preescolar. En un 85% de los países, la escolarización en la educación preescolar no es obligatoria y los niños pueden ingresar en ella en cualquier momento, entre la edad de ingreso oficial en ese nivel de enseñanza y el principio de la escolaridad obligatoria en primaria. En el 70% de los 203 sistemas educativos del mundo se ha fijado la edad de tres años como edad teórica de ingreso en la enseñanza preescolar (Cuadro 6.6). En una cuarta parte aproximadamente de los países (pertenecientes en su mayoría a las regiones de los Estados Árabes, el África Subsahariana y América Latina y el Caribe) los niños solamente pueden ingresar en preescolar a partir de los cuatro años. Por último, hay una docena de países en los que se comienza ese nivel de enseñanza a la edad de cinco o seis años.¹⁸

Desde 1998 la edad fijada para ingresar en preescolar ha permanecido estable. Solamente 16 sistemas educativos han modificado las normas de admisibilidad en este nivel de educación: siete países han elevado la edad de ingreso oficial y los nueve restantes la han rebajado. Esas modificaciones han tenido como consecuencia reforzar la norma mundial que sitúa el inicio de la enseñanza preescolar a los tres años.

En casi la mitad de los países del mundo se ha establecido la duración de la enseñanza preescolar en tres años. En América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y Asia Oriental y el Pacífico predomina una escolarización más corta, que va de uno a dos años. En un número reducido de países, pertenecientes en su mayoría a las regiones de Europa Central y Oriental y Asia Central, la duración de este nivel de educación es de cuatro años. Como es previsible, se da una relación inversa entre la edad de ingreso oficial en preescolar y la duración de la escolarización: cuanto más elevada es la edad establecida, más corta es la duración de la escolaridad (Cuadro 6.7).

A nivel mundial, los grupos de edad previstos por los países para la escolarización en preescolar están menos estandarizados que en el caso de la enseñanza primaria y secundaria. En general, los

16. Con sus diferentes denominaciones: Ministerio de Educación, Ministerio de Educación y Juventud, Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, etc.

17. Otras denominaciones son: centros para niños (Eritrea y Grecia); ciclo de transición (Costa Rica), enseñanza preparatoria (Argelia, Macao [China] y Papua Nueva Guinea); y educación inicial (Argentina, Bolivia, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela).

18. Ecuador, Eritrea, Filipinas, Islas Salomón, Indonesia, Malasia, Nauru, Papua Nueva Guinea, República Islámica del Irán, República Unida de Tanzania, Sudáfrica y Suiza.

programas de enseñanza preescolar están destinados a los niños de tres a cinco años (86 países), pero en 31 países el grupo de edad previsto es el de cuatro a cinco años, en 30 países el de tres a seis años y en 24 países el de tres a cuatro años.¹⁹

La escolarización obligatoria y la cobertura universal en la enseñanza preescolar

Son cada vez más numerosos los países que promulgan leyes de escolarización obligatoria de los niños en edad de cursar la enseñanza preescolar (Cuadro 6.8). Los motivos de esto son variables: poner de manifiesto la voluntad del gobierno de ofrecer servicios para la infancia; extender y mejorar la calidad de la enseñanza preescolar; y mejorar la preparación de los niños para la escuela primaria y su transición a ésta. Si los motivos son diversos, las estructuras son, sin embargo, bastante similares. Los niños tienen que cursar en general un año de enseñanza preescolar, que da comienzo a la edad de cuatro o cinco años (en algunos casos, a los seis años). De los 30 países que han promulgado leyes a este respecto, 26 pertenecen a las siguientes regiones: América Latina y el Caribe (10 países), Europa Central y Oriental (nueve países), Europa Occidental (cuatro países) y Asia Oriental y el Pacífico (tres países).²⁰

Las leyes de escolaridad obligatoria suelen reflejar intenciones políticas más que realidades educativas, que dependen de la disponibilidad de recursos y de la aplicación estricta de lo legislado (Benavot y otros, 2005). La adopción de una ley no entraña forzosamente un aumento de la escolarización en la enseñanza preescolar. Así, la tasa neta de escolarización (TNE) en la enseñanza preescolar de 10 países de América Latina y el Caribe con legislaciones de este tipo oscila en torno a un 47%. Ahora bien, en algunos países de esa misma región que no tienen una legislación al respecto, el promedio de la TNE en la enseñanza preescolar es superior (58%, n = 21). En Europa Central y Oriental, esos porcentajes ascienden, respectivamente, a un 62% (n = 8) y un 67% (n = 7).²¹ Estas cifras suscitan dudas acerca de la aplicación real de las leyes de escolarización obligatoria y de la voluntad (o la posibilidad) que tienen los padres de enviar a sus hijos a los centros preescolares.

19. Hay más grupos de edad establecidos: el de cuatro a seis años (12 países) y el de cinco a seis años (cuatro países). Además, algunos países cuentan con programas de un año destinados a los niños de tres años (un país), cuatro años (cinco países), cinco años (siete países) y seis años (dos países).

20. Una provincia del Canadá, la Isla del Príncipe Eduardo, ha establecido un año de enseñanza preescolar obligatoria para los niños de cinco años.

21. Si se tienen en cuenta los datos correspondientes a Turquía, el promedio de la TNE de los países de esta región sin enseñanza preescolar obligatoria ascendería al 60%.

Cuadro 6.8: Los 30 países con legislaciones que imponen la obligatoriedad de la enseñanza preescolar

Países, por región	Año de promulgación de la ley	Año en que comienza la educación obligatoria	Número de años de educación preescolar obligatoria
Estados Árabes			
Sudán ¹	1992	4	...
Asia Centra			
Kazajstán ²	1999	5	1
Asie de l'Est et Pacifique			
Brunéi Darussalam	1979	5	1
Macao, Chine ³	1995	5	1
R. P. D. de Corea	...	5	1
Asia Meridional y Occidental			
Irán, R. I. del	2004	5	1
Sri Lanka	1997	5	...
América Latina y el Caribe			
Argentina	1993	5	1
Colombia	1994	5	1
Costa Rica ⁴	1997	4 ó 5	1 ó 2
El Salvador	1990	4	3
México ⁵	2002	5	1
Panamá	1995	4	1
Perú ⁶	2004	3	3
República Dominicana	1996	5	1
Uruguay	...	5	1
Venezuela	1999	4	2
América del Norte y Europa Occidental			
Chipre	2004	4 ^{2/3}	1
Dinamarca	...	6	1
Israel	1949	3	...
Luxemburgo	1963	4	2
Europa Central y Oriental			
Bulgaria	2002/2003	6	1
Eslovenia ⁷	2001	6	0
Hungría	1993	5	1
la ex RY de Macedonia	2005	6	1
Letonia	2002	4	2
Polonia	2004	6	1
República de Moldova	...	5	1
Rumania	...	6	1
Serbia y Monténégro ⁸	2003	5 ^{1/2}	1

1. La ley no se suele aplicar.

2. Según la ley, la educación preescolar puede impartirla la familia, un organismo preescolar o las escuelas primarias.

3. El esquema de la AEPI indica que, a partir de 2006, este territorio ha previsto establecer la enseñanza preescolar gratuita a partir de los tres años (en vez de a partir de los cinco años) durante un trienio. El esquema no indica modificación alguna de la edad de ingreso obligatoria en la enseñanza preescolar.

4. El esquema de la AEPI señala que la totalidad de la enseñanza preescolar es obligatoria. Después de una verificación se ha comprobado que sólo el último año de la enseñanza preescolar es obligatorio, a los cinco años de edad.

5. La obligatoriedad de la enseñanza preescolar se va a ir imponiendo por etapas –a partir del 1° de septiembre– para los siguientes grupos de edad: cinco años (2004-2005), cuatro años (2005-2006) y tres años (2008-2009).

6. Según el esquema de la AEPI, la ley prevé que los niños participen en un programa formal o no formal de educación inicial a partir de los tres años.

7. Se ha suprimido la enseñanza preescolar que se debía cursar obligatoriamente durante un año antes de ingresar en la escuela primaria y, al mismo tiempo, se ha rebajado en un año la edad de ingreso en primaria, estableciéndola en seis años.

8. Los datos se refieren a Serbia exclusivamente.

Fuentes: UNESCO-OIE (2006); base de datos del IEU; El Salvador y Panamá: Elvir y Asensio (2006); y Rumania: McLean (2006).

Cuadro 6.9: Países con tasas netas de escolarización en preescolar del 90% como mínimo, en los que la enseñanza preescolar no es legalmente obligatoria

	TNE de los niños de 4 años ¹	Año de estimación de la escolarización
Francia	102	2002
Italia	102	2002
España	101	2002
Bélgica	100	2002
Reino Unido	100	2002
Países Bajos	99	2002
Islandia	93	2002
Malta	93	2002
Dinamarca	92	2002
	TNE ²	Año de estimación de la escolarización
Cuba	100	2004
Belarrús	92	2004
Guyana	92	2004
Jamaica	91	2004
Nueva Zelanda	91	2004
Suriname	91	2004
Aruba	90	2004
Seychelles	90	2004

1. En Irlanda, se supone que los niños de cuatro años tienen que estar escolarizados en la enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). La TNE por edad específica calculada para los niños de 4 años asciende al 50%. Francia, Italia y España presentan TNE superiores al 100% porque se han calculado a partir de series de datos distintas (población y educación) obtenidas de encuestas realizadas en fechas diferentes.

2. Los grupos de edad varían según los países, en función de las definiciones nacionales.

Fuentes: Comisión Europea (2005); y Cuadro 3B del Anexo Estadístico (para los países que no pertenecen a Europa).

Además, las leyes sobre la escolarización obligatoria no contribuyen forzosamente al desarrollo de una política integrada de AEPI que esté destinada a todos los niños y abarque la totalidad del periodo comprendido entre el nacimiento y el ingreso en la escuela primaria. En varios países de América Latina donde la escolarización preescolar es obligatoria (por ejemplo, Argentina y Uruguay), la atención política y los recursos se centran casi exclusivamente en el último año de la enseñanza preescolar, en detrimento de los programas destinados a los niños más pequeños y centrados en el desarrollo global de éstos (Umayahara, 2005; y UNESCO-OREALC, 2004). Por último, cabe señalar que bastantes países han logrado una cobertura casi universal de la enseñanza preescolar (TNE superior al 90%) sin la adopción de leyes de escolarización obligatorias (Cuadro 6.9). Por consiguiente, aunque ese tipo de leyes pueda contribuir a cristalizar la voluntad política y el compromiso de las partes interesadas de satisfacer las necesidades de los niños pequeños, es evidente que se necesitan otras condiciones para garantizar la participación efectiva de los niños en programas e instituciones de educación de la primera infancia.

¿Cuál es la duración semanal de los programas de AEPI?

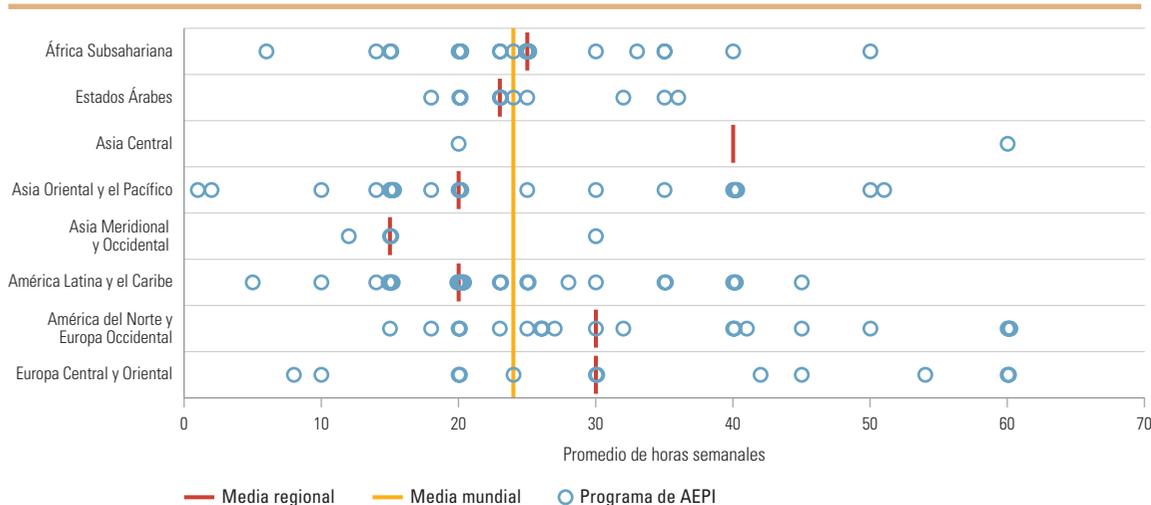
En sus esquemas nacionales de AEPI, más de 85 países han suministrado información sobre la duración semanal de 118 programas destinados a la primera infancia.²² La duración oscila entre cinco y 60 horas semanales, y el promedio se cifra en unas 27 horas.²³ En el Gráfico 6.1 se muestra

Los programas de enseñanza preescolar y de AEPI funcionan durante la mayor parte de la semana laboral y la mitad de ellos a tiempo completo.

22. Esta sección abarca a la vez la enseñanza preescolar y los demás programas de AEPI destinados a los niños de tres años y más. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/2004, se proporcionaron estimaciones nacionales de la duración semanal de la enseñanza preescolar (UNESCO, 2003a, pág. 36). En los países en desarrollo, esa duración iba de siete horas en Irak, Maldivas y Tayikistán hasta más de 32 horas en Cuba, Marruecos, la República Árabe Siria y Saint Kitts y Nevis. En una mayoría de países sobre los que se pudo disponer de datos, la duración oscilaba entre 20 y 25 horas por semana.

23. Los programas de mayor duración no son forzosamente los de mejor calidad. Gran parte de su impacto depende del apoyo prestado por la familia y de la calidad de las actividades ofrecidas.

Gráfico 6.1: Promedio de horas semanales de la enseñanza preescolar y otros programas de AEPI, por región (hacia 2005)



Nota: Cada punto representa un tipo de programa en un país de la región especificada. El promedio de duración corresponde al número de horas durante las cuales el niño pequeño tiene la posibilidad de ser llevado. No se han tenido en cuenta los programas de 24 horas diarias, porque a los niños no se les suele llevar las 24 horas seguidas. Fuente: UNESCO-OIE (2006).

Cuadro 6.10: Clasificación de los países según la proporción de la escolarización en la enseñanza preescolar privada (2004)

Regiones	Proporción de la escolarización en las escuelas privadas		
	Baja (del 0 al 32%)	Media (del 33 al 66%)	Alta (más del 66%)
África Subsahariana	Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe, R. U. de Tanzania, Seychelles, Sudáfrica, Benin, Níger y Kenya	Ghana, Guinea Ecuatorial, Côte d'Ivoire, Togo, Burundi, Comoras y Camerún	Gabón, Senegal, Eritrea, Congo, Mauricio, Madagascar, Guinea, Uganda, Etiopía, Lesotho, Namibia y Rwanda
Estados Árabes	Argelia, Iraq y J. A. Libia	Kuwait, Egipto, Yemen y Arabia Saudita	Emiratos Árabes Unidos, República Árabe Siria, Sudán, Líbano, Djibuti, Mauritania, Túnez, Qatar, Jordania, Bahrein, Territorios Autónomos Palestinos, Marruecos y Omán
Asia Central	Georgia, Tayikistán, Uzbekistán, Azerbaiyán, Kirguistán, Mongolia, Armenia y Kazajistán		
Asia Oriental y el Pacífico	Tokelau, Tonga, Nauru, Islas Marshall, Islas Cook, Tailandia, R. D. P. Lao y Camboya	Malasia, Nueva Zelanda, Filipinas, Viet Nam y Japón	Australia, Brunei Darussalam, R. de Corea, Macao (China), Indonesia y Fiji
Asia Meridional y Occidental	Irán, R. I. del	Maldivas y Bangladesh	Nepal
América Latina y el Caribe	Bermudas, Montserrat, Cuba, Guyana, México, Costa Rica, Nicaragua, Barbados, Panamá, Venezuela, Uruguay, El Salvador, Guatemala, Perú, Honduras, Bolivia y Paraguay	Colombia, R. Dominicana, Suriname, Chile, Ecuador, Granada, Saint Kitts y Nevis e Islas Turcos y Caicos	Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Jamaica, Islas Caimán, Anguila, Belice, Islas Vírgenes Británicas, Dominica, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas y Trinidad y Tobago
América del Norte y Europa Occidental	Andorra, Grecia, Israel, Luxemburgo, Suiza, Canadá, Finlandia, Islandia, Reino Unido, Francia y Suecia	España, Malta, Estados Unidos, Chipre, Noruega, Portugal, Bélgica y Alemania	Países Bajos
Europa Central y Oriental	Belarrús, la ex R.Y. de Macedonia, Lituania, Ucrania, Bulgaria, Eslovaquia, R. de Moldova, Rumania, Eslovenia, Estonia, R. Checa, Federación de Rusia, Letonia, Turquía, Hungría, Albania, Polonia y Croacia		
Total de los países: 155	76	34	45

Nota: En cada caso, se ha clasificado a los países por orden creciente de la proporción de la escolarización en el sector privado.
Fuente: Cuadro 3B del Anexo Estadístico.

la distribución de la duración semanal de los programas para la primera infancia, por región.²⁴ La duración de la mayor parte oscila entre 15 y 40 horas. En Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y el África Subsahariana, algunos programas no duran más de 10 horas semanales. Los programas de más de 40 horas son más frecuentes en Europa Central y Oriental y América del Norte y Europa Occidental.

Habida cuenta de la importancia que tienen para las mujeres trabajadoras los servicios destinados a los niños pequeños, otra forma de evaluar su disponibilidad consiste en comprobar si funcionan durante la semana a tiempo completo (esto es, más de cuatro horas diarias, en el contexto de este análisis) o a tiempo parcial. Los resultados demuestran que los programas de enseñanza preescolar y de AEPI funcionan durante la mayor parte de la semana laboral y la mitad de ellos a tiempo completo. Casi un 88% de los programas sobre los que se dispone de datos

funcionan cinco días a la semana. El funcionamiento de los programas de AEPI puede depender de su proveedor, incluso dentro de un mismo país y para un mismo grupo de edad. En Camboya, por ejemplo, los centros preescolares del Estado destinados a los niños de tres a cinco años abren cinco horas más a la semana que los centros escolares comunitarios. Además, funcionan durante 38 semanas al año, esto es, entre dos y 14 semanas más que las escuelas comunitarias.

La enseñanza preescolar: entre el sector público y el privado

En el Cuadro 6.10 se clasifica a los países en tres categorías (baja, media y alta), según la proporción de la escolarización en la enseñanza preescolar privada.²⁵ En la mitad aproximadamente de los 154 países sobre los que se dispone de datos, la escolarización en centros privados representa menos de un tercio del total. En un 30% de los países, el sector privado representa más del 66%. Por último, en el 20% restante de los países las

24. En algunos países como Belarrús, Finlandia, Letonia, la República Checa y Suecia, los servicios de los programas se pueden prestar en régimen de internado en residencias o las 24 horas del día, según las necesidades de los padres. Estos casos excepcionales no figuran en el Gráfico.

25. Se entiende por centros de enseñanza preescolar aquellos que "no dependen de una autoridad pública, sino que son controlados y administrados, con fines lucrativos o no, por organismos privados como organizaciones no gubernamentales, instituciones religiosas, grupos de interés, fundaciones o empresas comerciales". Una institución pública es la controlada y administrada por una autoridad u organismo de educación pública (nacional o federal, estatal, provincial o local), independientemente de cuáles sean sus recursos financieros.

La escolarización en la enseñanza preescolar aumentó en el conjunto de las regiones en desarrollo.

proporciones del sector público y el privado se equilibran. Las variaciones regionales son acusadas. En las regiones desarrolladas y en transición –esto es, en América del Norte y Europa Occidental y Europa Central y Oriental– los países se sitúan en la categoría baja o media.²⁶ En cambio, en la mayor parte del África Subsahariana, los Estados Árabes, el Caribe y Asia Oriental, el predominio del sector privado es considerable.

Algunos análisis complementarios han examinado la evolución de la proporción representada por la escolarización en el sector preescolar privado entre 1999 y 2004. En los países desarrollados y en transición, la escolarización en el sector privado va progresando: la escolarización privada aumentó en más de dos puntos porcentuales en 22 países y disminuyó en las mismas proporciones en ocho países solamente. Esta tendencia es menos acusada en los países en desarrollo: aumento en 33 países y disminución en 35. A nivel regional, la escolarización en el sector público aumenta en los Estados Árabes, pero retrocede en Asia Oriental y el Pacífico.

Globalmente, los datos empíricos indican que la oferta pública de educación primaria ha venido formando parte integrante de la evolución reciente de los programas de AEPI en casi toda Europa, mientras que en muchos países en desarrollo el sector privado ha desempeñado un papel más importante. En algunos casos –por ejemplo, en el África Subsahariana y los Estados Árabes– los organismos privados han creado centros de enseñanza preescolar que se han ido extendiendo en proporciones modestas a lo largo de los años. En otras partes del mundo –por ejemplo, en la mayoría de los países del

Caribe y la República de Corea– el sector privado ha creado servicios de enseñanza preescolar más dinámicos.

El desarrollo de la enseñanza preescolar
Panorama mundial y regional

En todo el mundo, el número de niños matriculados en la enseñanza preescolar se ha triplicado en el transcurso de los tres últimos decenios, pasando de 44 millones a mediados del decenio de 1970 a unos 124 millones en 2004 (Cuadro 6.11).²⁷ Las tendencias regionales son especialmente reveladoras. En los países desarrollados y en transición –comprendida la ex URSS– la escolarización en la enseñanza preescolar alcanzó su más alto nivel a principios del decenio de 1990 y luego experimentó una regresión con el descenso de la natalidad y las dificultades económicas por las que atravesaron los países en transición. En cambio, desde mediados de los años setenta hasta finales de los noventa, la escolarización aumentó en el conjunto de las regiones en desarrollo, y más concretamente en Asia Oriental y el Pacífico y Asia Meridional y Occidental.²⁸ Ese aumento obedece en gran parte al desarrollo de la enseñanza preescolar en China, donde el número de niños escolarizados en este nivel de educación

27. Se deben tratar con cautela las estimaciones mundiales y regionales de la escolarización en la enseñanza preescolar. Después del Foro de Dakar, que suscitó un interés acrecentado por la enseñanza preescolar, algunos países han empezado a publicar datos sobre este nivel de enseñanza más sistemáticamente que en el pasado. Además, la adopción de la CINE 97, que comprende una definición más global de la educación, puede haber incitado a notificar más información sobre los programas de enseñanza preescolar informal, de manera que el incremento de las tasas de escolarización no refleja probablemente el desarrollo real de esos programas. Además, los cambios en las tasas de escolarización pueden obedecer, a la vez, a la modificación de los esquemas de notificación de la información y a las evaluaciones demográficas.

28. En lo que respecta a Asia Oriental y el Pacífico, una parte del aumento se debe a que se han tomado en cuenta, en lo que se refiere a la India, datos sobre la matriculación en programas de AEPI que no se habían comunicado a finales del decenio de 1990.

26. Los Países Bajos son una excepción a esta regla, ya que cuentan con una elevada proporción de centros privados.

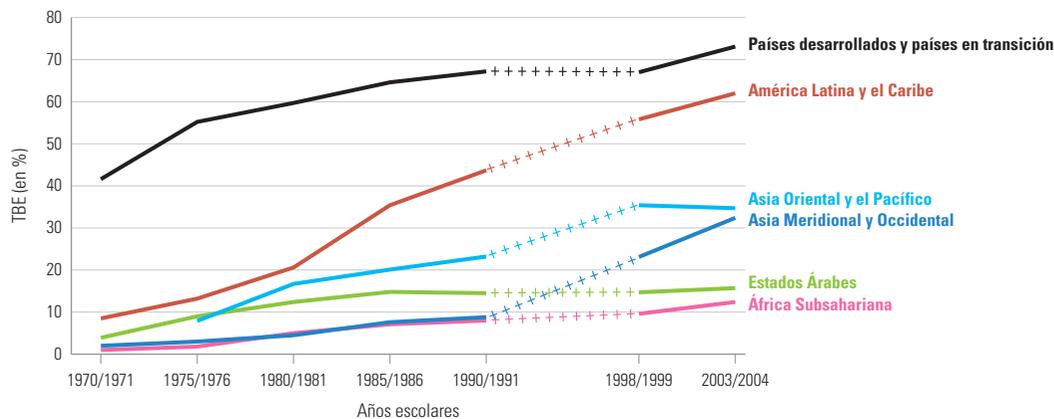
Cuadro 6.11: Escolarización en la enseñanza preescolar, por región (en millones) (1970-1971/2003-2004)

	1970/1971	1975/1976	1980/1981	1985/1986	1990/1991	1998/1999	2003/2004
Mundo	...	43,7	58,4	72,5	85,4	111,8	123,7
Países desarrollados y países en transición	23,9	30,0	33,2	35,6	37,4	31,7	32,6
Países en desarrollo	...	13,7	25,2	37,0	48,0	80,1	91,1
<i>de los cuales:</i>							
África Subsahariana	0,2	0,5	1,5	1,8	2,4	5,1	7,4
Estados Árabes	0,3	0,8	1,2	1,6	1,9	2,4	2,6
Asia Oriental y el Pacífico	...	8,1	15,2	19,7	25,9	33,3	29,9
Asia Meridional y Occidental	0,8	1,4	2,3	4,1	5,4	22,2	31,2
América Latina y el Caribe	1,8	2,8	4,7	9,4	11,9	16,4	19,1

Nota: Durante el decenio de 1970, algunos países –sobre todo del África Subsahariana– no comunicaron datos relativos a la escolarización en la enseñanza preescolar. Por eso, es probable que se haya subestimado en los totales regionales correspondientes a ese periodo. Los datos relativos a Asia Oriental y el Pacífico corresponden solamente a los países en desarrollo. Australia, Japón y Nueva Zelandia se han incluido en los países desarrollados. El total de los países en desarrollo es más elevado que la suma de las cinco regiones porque incluye a Bermudas, Chipre, Israel, Mongolia y Turquía.

Fuentes: 1970/1971-1990/1991: UNESCO (1999); y 1998/1999-2003-04: Base de datos del IEU.

Gráfico 6.2: Tendencias regionales de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, que muestran un fuerte incremento en América Latina y el Caribe



Nota: Los datos relativos a Asia Oriental y el Pacífico corresponden solamente a los países en desarrollo. Australia, Japón y Nueva Zelandia se han incluido en los países desarrollados. La línea punteada indica una solución de continuidad en la serie de datos debida a una nueva clasificación.
Fuentes: 1970/1971, 1975/1976 y 1980/1981: UNESCO (1991); 1985/1986: UNESCO (1998); 1990/1991: UNESCO (2000); y 1998/1999 y 2003-2004: Base de datos del IEU.

pasó de 6,2 millones en el año escolar 1975/1976 (UNESCO, 1999) a 24 millones en el año escolar 1998/1999, descendiendo luego hasta estabilizarse en la cifra actual de 20 millones.²⁹

La estandarización de la escolarización en la enseñanza preescolar sobre la base de la población en edad de cursarla permite medir la cobertura de este nivel de educación y calcularla en el plano nacional, regional y mundial. Entre 1975 y 2004, la tasa bruta mundial de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar se multiplicó por más de dos, pasando del 17% al 37%. En los países desarrollados y en transición un 40% aproximadamente de la población infantil considerada estaba escolarizada en la enseñanza preescolar en 1970 y la TBE había alcanzado el 73% en 2004. En los países en desarrollo la cobertura de la enseñanza preescolar es mucho menor: en 1975 menos del 10% de los niños estaban escolarizados en un centro preescolar, y en 2004 ese porcentaje ascendió al 32%, esto quiere decir que sólo uno de cada tres niños estaba escolarizado.

Entre las regiones en desarrollo se dan diferencias especialmente acusadas (Gráfico 6.2). Las TBE más altas se registran en América Latina y el Caribe y las más bajas en el África Subsahariana. La enseñanza preescolar progresó manifiestamente en Asia Oriental y el Pacífico en los decenios de 1980 y 1990, y en Asia Meridional y Occidental en los decenios de 1990 y 2000. En cambio, en los Estados Árabes la cobertura de la enseñanza preescolar está más bien estancada, pese al aumento que se ha venido registrando desde el decenio de 1970.

Disparidades entre las regiones

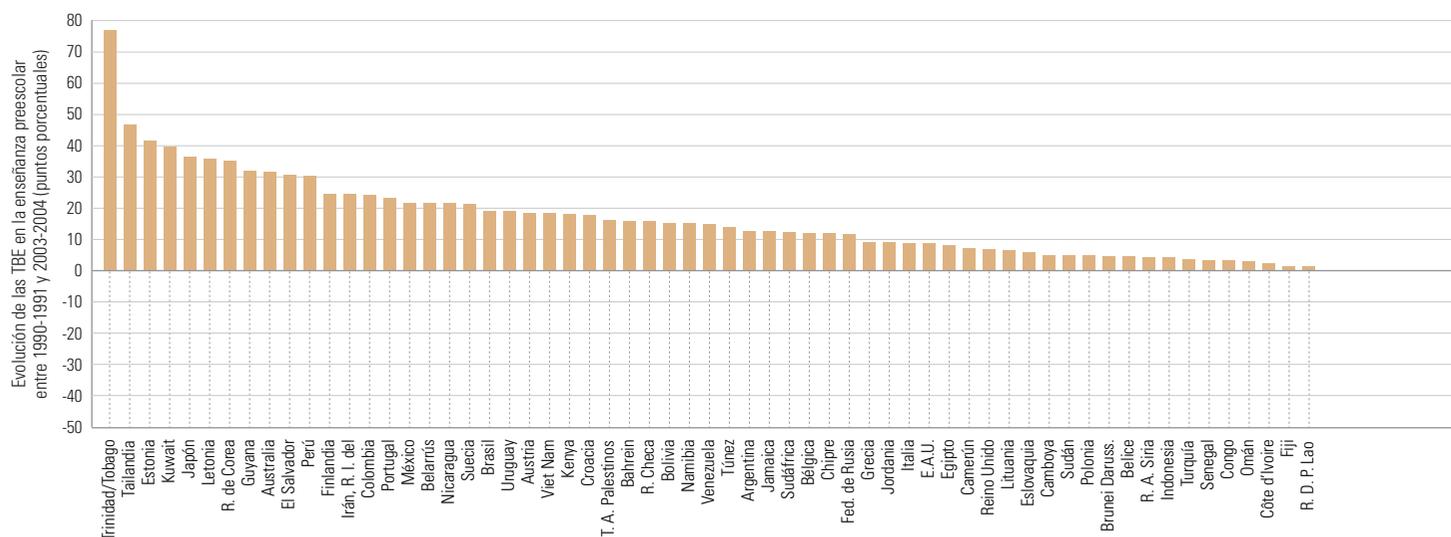
En lo que respecta a la cobertura de la enseñanza preescolar, se dan disparidades considerables entre los países de una misma región.³⁰ En el África Subsahariana la mitad de los países registran TBE inferiores al 10%, mientras que Mauricio y Seychelles están a punto de lograr la cobertura universal. Asimismo, en Asia Oriental y el Pacífico, Camboya y la República Democrática Popular Lao tienen TBE inferiores al 10%, mientras que China, Filipinas y Viet Nam registran tasas que oscilan entre un 36% y un 47%. Por otra parte, Australia, Malasia, Nueva Zelandia, la República de Corea y Tailandia se están acercando a universalización de la enseñanza preescolar. Las tres cuartas partes de los países de América Latina y el Caribe presentan TBE superiores al 75%, y la tasa más baja registrada en esta región se sitúa en un 28%. Los países del Asia Meridional y Occidental escolarizan en la enseñanza preescolar entre un tercio y la mitad de los niños pequeños. En Asia Central, aunque se haya producido una recuperación después del retroceso experimentado en el decenio de 1990, no hay ningún país que registre una TBE superior al 50%. En América del Norte y Europa Occidental prácticamente la totalidad de los países presentan TBE superiores al 60% y la mitad de ellos registran tasas del 100%. En todos los países de Europa Central y Oriental –con excepción de Albania, Croacia, la ex República Yugoslava de Macedonia y Turquía– más de la mitad de los niños están escolarizados. En Belarrús, Eslovaquia, Estonia y la República Checa la cobertura de la enseñanza preescolar es prácticamente universal (véase el Cuadro 3B del Anexo Estadístico).

En Belarrús, Eslovaquia, Estonia y la República Checa la cobertura de la enseñanza preescolar es prácticamente universal.

29. Según la División de Población de las Naciones Unidas, el grupo de edad de 0-5 años disminuyó también en China, pasando de 140 millones en 1990 a 103 millones en 2005. Esto tuvo como consecuencia que la TBE aumentase del 6% registrado en el grupo de edad de 3-6 años en 1975 al 36% registrado en el grupo de edad de 4-6 años en 2003-2004.

30. Entre los factores que obstaculizan la comparabilidad de las tasas de escolarización nacionales, cabe señalar los siguientes: la duración de los programas, el grupo de edad considerado, la obligatoriedad de la enseñanza impuesta por la ley, las condiciones de ingreso y las tasas de natalidad.

Gráfico 6.3: Evolución de las TBE en la enseñanza preescolar entre 1990/1991 y 2003/2004 en 81 países: aumento de la cobertura en los cuatro quintos de ellos



Nota: Sólo figuran los países en los que no ha cambiado el grupo de edad interesado. En el caso de Etiopía, la República de Corea y Tailandia, las TBE corresponden a 2004/2005.
Fuente: Cuadro 12 del Anexo Estadístico.

El desarrollo de la enseñanza preescolar guarda una relación con la disponibilidad de docentes.

Progresos de los países entre 1991 y 2004

Globalmente, entre 1991 y 2004 la cobertura de la enseñanza preescolar aumentó en las cuatro quintas partes de los 81 países y territorios sobre los que se dispone de datos comparables (Gráfico 6.3). En los 68 países donde progresaron las TBE, los aumentos de éstas fueron superiores a 20 puntos porcentuales en 19 países, oscilaron entre seis y 20 puntos porcentuales en 28 países, y entre uno y cinco en 16 países.³¹ En cambio, las TBE disminuyeron en Albania, Armenia, Georgia, Kazajstán, Kirguizistán y Tayikistán (véase *infra*), así como en Irak, Marruecos y Togo. En varios países y territorios como Fiji, Kuwait, el Reino Unido y los Territorios Autónomos Palestinos, la cobertura de la enseñanza preescolar se extendió entre 1991 y 1999, pero luego se redujo.³²

Los análisis a nivel internacional indican que el desarrollo de la enseñanza preescolar guarda una relación con la disponibilidad de docentes. Concretamente, la razón entre el número de docentes y el número de alumnos existente antes de 1999 guarda relación con la tasa neta de escolarización (TNE) en la enseñanza preescolar

31. En Australia, El Salvador, Estonia, Guyana, Japón, Kuwait, Letonia, Perú, la República de Corea, Tailandia y Trinidad y Tobago, las TBE en la enseñanza preescolar aumentaron por lo menos en 30 puntos porcentuales.

32. En el Gráfico 6.3 no se tienen en cuenta los datos utilizados para este análisis "intra periodo".

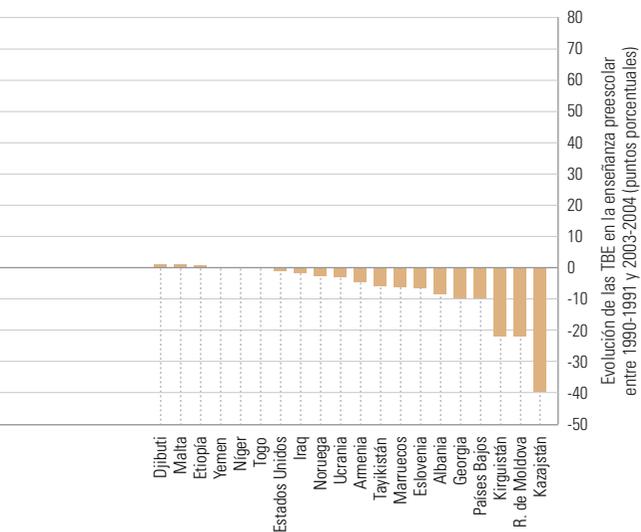
observada en 2004.³³ Los países con una proporción alumnos/docente (PAD) más baja tienden a registrar TNE más altas (Gráfico 6.4).³⁴

Los países en transición recuperan su retraso

Cuando la enseñanza preescolar se estaba extendiendo en gran parte del mundo, muchos países en transición experimentaron una disminución y/o fluctuaciones importantes después del desmoronamiento de la Unión Soviética (véase UNESCO, 2003a, págs. 37-38). En el Gráfico 6.5 se indican las tasas netas anuales de escolarización en preescolar de los niños de tres a seis años entre 1989 y 2003. En Europa Central y Oriental y los Estados bálticos, los niveles de escolarización en preescolar disminuyeron –a veces bruscamente– antes de recuperar el terreno perdido hacia finales del decenio de 1990. En Albania, Bosnia y Herzegovina, la ex República Yugoslava de Macedonia y Serbia y Montenegro, donde las tasas eran relativamente bajas a principios del decenio de 1990, los gobiernos adoptaron diversas medidas para

33. Los análisis multivariados confirman este impacto negativo de las PAD de 1999 en el desarrollo de las TNE en la enseñanza preescolar entre 1999 y 2004.

34. A nivel mundial, el promedio de la PAD en preescolar se cifraba en 18/1 en 2004, lo cual la situaba levemente por debajo del promedio de 21/1 registrado en la enseñanza primaria (en América del Norte y Europa Occidental el promedio en la enseñanza preescolar era levemente superior al promedio en primaria; véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico). La variación transnacional es limitada: de los 157 países sobre los que se dispone de datos, la PAD en preescolar era inferior a 25/1 en un 78% de los países y superior a 35/1 en un 9% de ellos.

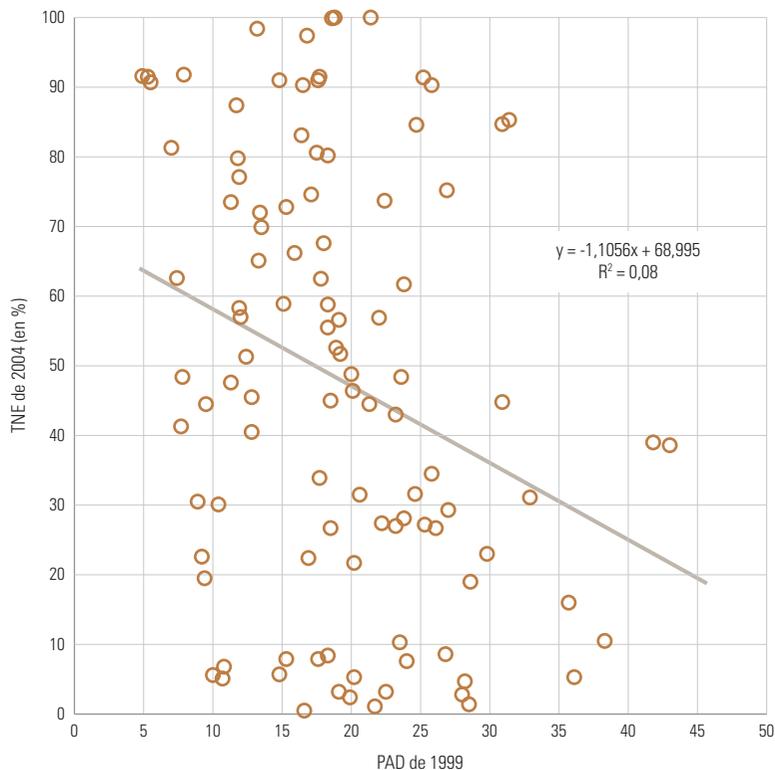


mejorar el acceso a los jardines de la infancia y otros programas de AEPI (Ministerio de Hacienda de Albania, 2004; y Zafeirakou, 2005).

En los países de la Comunidad de Estados Independientes (CEI), especialmente en los de Asia Central, las tasas de escolarización en preescolar descendieron rápidamente a principios del decenio de 1990 y no han vuelto todavía a su nivel anterior. Ese descenso se produjo a pesar de las iniciativas y políticas gubernamentales que trataron de incrementar el papel desempeñado por los proveedores de servicios y centros privados. Kazajistán, por ejemplo, ha creado nuevas modalidades de AEPI que comprenden "complejos de jardines de la infancia", así como instituciones y centros preescolares financiados por el sector privado o las autoridades locales. Los gobiernos de Kirguistán y Uzbekistán han abierto numerosos jardines de la infancia comunitarios para fomentar la escolarización (Tabuslatova, 2006).

Los problemas con que tropiezan los países en transición se han agravado por el número considerable de niños pequeños que viven separados de la familia en que nacieron y han sido confiados a instituciones u hogares de guarda, puestos bajo tutela o adoptados. El UNICEF (2005b) estima que en estos países hay aproximadamente un millón y medio de niños que son criados fuera de sus familias. Estos "huérfanos sociales", cuyos padres viven pero no quieren o no pueden ocuparse de ellos, son especialmente vulnerables y con

Gráfico 6.4: La correlación negativa entre la proporción alumnos/docente de 1999 y la tasa neta de escolarización de 2004



Fuente: Cuadro 10A del Anexo Estadístico.

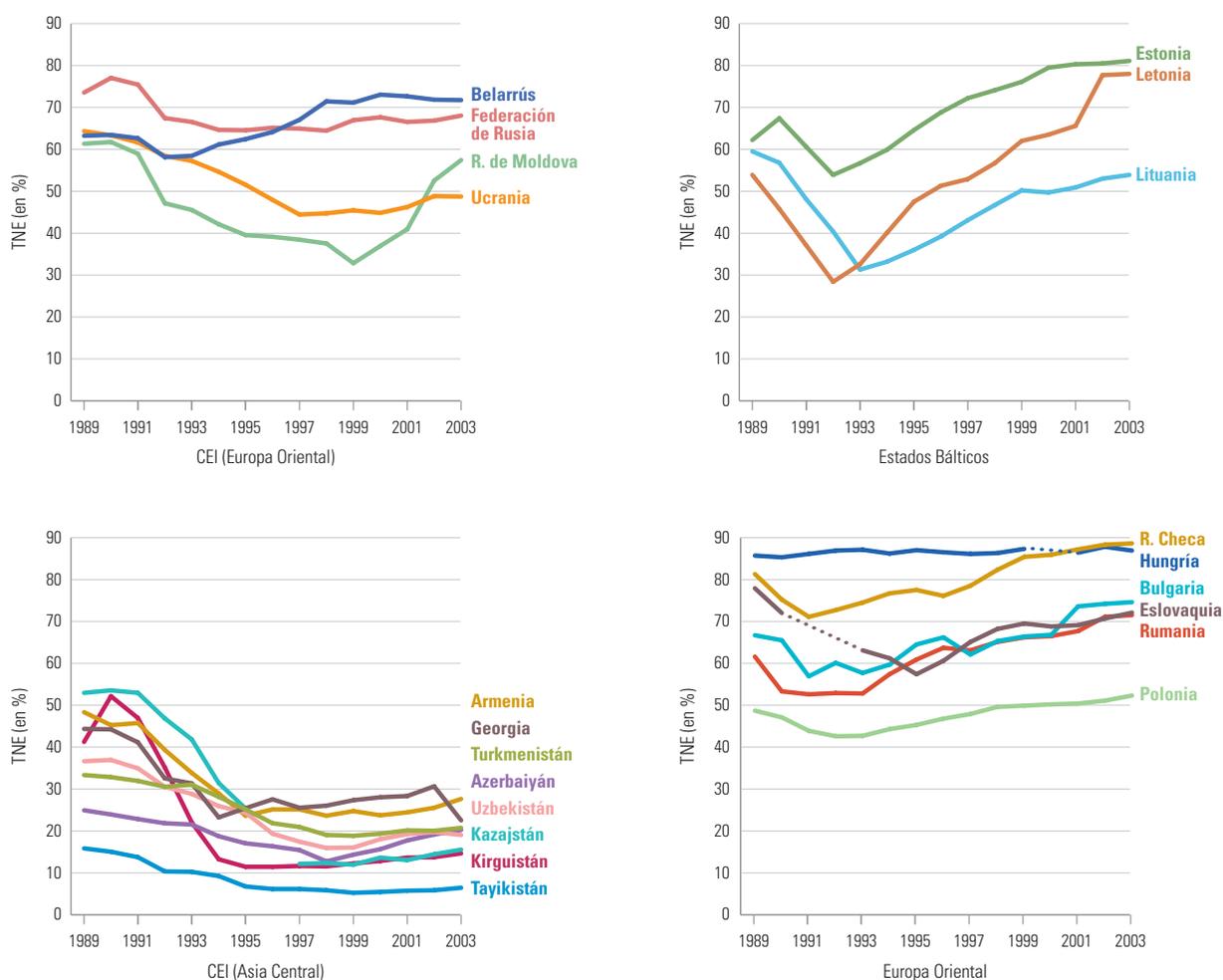
frecuencia no pueden acceder fácilmente a los programas de atención y educación de la primera infancia, allí donde éstos existen.

Escolarización en función de la edad específica y niveles de participación en los programas de AEPI

La evaluación de los progresos nacionales de la cobertura de la AEPI basándose en el examen de las tasas de escolarización brutas o netas suscita dos problemas. En primer lugar, los datos de escolarización en preescolar publicados por los ministerios de educación pueden subestimar la participación de los niños en programas para la primera infancia financiados por otros ministerios, grupos privados o comunidades locales. La falta de consenso sobre la composición de los programas de AEPI y la incertidumbre acerca de la conformidad de esos programas con las normas internacionales son factores que contribuyen también a la subestimación. En segundo lugar, aunque una mayoría de países ha establecido la edad preceptiva de escolarización entre los tres y cinco años, o los tres y seis años, en la práctica los esquemas de escolarización varían mucho dentro de cada

En los países en transición, hay aproximadamente un millón y medio de niños que son criados fuera de sus familias.

Gráfico 6.5: Tasas netas de escolarización en la enseñanza preescolar de los niños de 3 a 6 años en los países en transición (1989-2003)



Las tasas de participación más bajas en programas organizados de AEPI se registran en el África Subsahariana y las más altas en América Latina y el Caribe.

uno de esos grupos de edad. Por eso, las estadísticas convencionales no muestran una serie de esquemas importantes de escolarización en preescolar por edad específica.

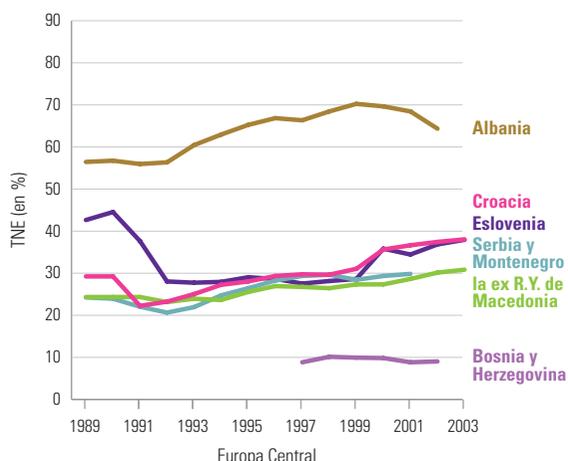
Para remediar esas limitaciones, en la presente subsección se presentan los datos de participación por edad específica copiados en tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2) y los datos sobre la matriculación en preescolar, también por edad específica, extraídos de una compilación especial del IEU. Estas dos nuevas fuentes ofrecen una imagen más exacta y válida de las diferencias observadas, a nivel nacional, en la cobertura de los programas de AEPI destinados a los niños de tres años o más. También muestran casos en los que los niños de un determinado grupo de edad pueden estar escolarizados ya sea en la enseñanza preescolar o en la primaria. Este esquema "mezclado", en el que encontramos niños de la misma edad en la enseñanza prees-

colar y primaria a la vez, se debe en parte a las decisiones de las autoridades administrativas y en parte a las preferencias de los padres y las decisiones de las familias.³⁵

En el Gráfico 6.6 se muestran las tasas netas de participación de los niños de tres y cuatro años en programas organizados de cuidados y aprendizaje.³⁶ Entre los niños de tres años, los niveles de

35. Las condiciones oficiales de admisión pueden determinar, por ejemplo las fechas utilizadas para decidir qué niños de qué determinada edad pueden ingresar en centros de preescolar o de primaria. No todos los países aplican estrictamente esas condiciones. Además, en los países federales o con sistemas descentralizados las normas de admisión no son necesariamente uniformes a nivel nacional.

36. En las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (Multiple Indicator Cluster Surveys - MICS), se formulaba la siguiente pregunta a las madres o personas encargadas de cuidar a los niños de tres y cuatro años: "¿[Nombre del niño] asiste a un programa organizado de aprendizaje o educación para niños pequeños en un centro privado o público, un jardín para la infancia o un centro de atención comunitario?". Esta pregunta engloba servicios de AEPI que pueden estar excluidos de la definición oficial de la enseñanza preescolar. Los resultados obtenidos en esta encuesta ofrecen así una imagen más exacta del componente "atención" del objetivo referente a la AEPI.


Notas:

- Albania, Armenia, Federación de Rusia, Eslovenia, Ucrania: TBE.
- Belarrús: Los datos correspondientes al periodo 1999-2003 se refieren a los niños de 3 a 5 años.
- Bosnia y Herzegovina: Niños de 3 a 7 años.
- Hungría, República Checa, Eslovaquia: Niños de 3 a 5 años.
- Kazajstán: Datos para el periodo 1989-1995. Los datos correspondientes al periodo 1997-2000 son TBE.
- Lituania: Los datos correspondientes al periodo 1989-1993 son TBE.
- la ex RY de Macedonia: Se incluyen las clases preparatorias preescolares.
- República de Moldova: Los datos correspondientes al periodo 1992-2003 excluyen la Transnistria.
- Serbia y Montenegro: Los datos por alumno correspondientes al periodo 1991-1998 no comprenden a los albaneses del Kosovo. Los datos correspondientes al periodo 1999-2001 no comprenden el Kosovo.
- Tayikistán: Los datos correspondientes al periodo 1989-2001 son TBE.

Fuente: UNICEF (2005b).

participación varían entre menos de un 3% en algunos países (Chad, Egipto, Guatemala, Irak, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania y Rwanda) y más de un 20% en otros (Albania, Bahrein, Colombia, Guinea Ecuatorial, Jamaica, Nicaragua, República de Moldova, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Venezuela y Viet Nam). Entre los niños de cuatro años, los niveles de participación son relativamente altos (más del 25%) en Albania, Bahrein, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Mongolia, República de Moldova, Viet Nam y las tres cuartas partes de los países pertenecientes a la región de América Latina y el Caribe. A nivel regional, las tasas de participación más bajas se registran en el África Subsahariana y las más altas en América Latina y el Caribe. Si se exceptúa la República de Moldova, los niveles de participación son más altos entre los niños de cuatro años que entre los de tres años, especialmente en Bolivia, Filipinas,

Recuadro 6.2: Precisiones acerca de tres series de encuestas sobre los hogares

Una parte considerable de este capítulo se basa en gran medida en la información obtenida de la segunda serie de Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (*Multiple Indicator Cluster Surveys – MICS-2*), de las Encuestas de Demografía y Salud (DHS) (*Demographic and Health Surveys – DHS*) y de las Encuestas de medición del nivel de vida (*Life Standard Measurement Surveys – LSMS*). Los datos de las MICS-2¹ y las DHS² se acopiaron entre 1999 y 2003, y los correspondientes a las LSMS³ entre 1995 y 2003. Estas tres series de encuestas se hicieron con muestras nacionales representativas de los hogares de los países en desarrollo. Los encuestadores interrogaron a los padres de niños de tres a seis años, o a las personas encargadas de su custodia, acerca de la participación de sus hijos en los programas de AEPI. En las MICS-2 participaron 65 países y se dispone de datos relativos a la AEPI para 45.⁴ Se obtuvieron datos pertinentes sobre la AEPI en ocho de los países estudiados por las DHS y en la totalidad de los 10 países donde se efectuaron las LSMS.

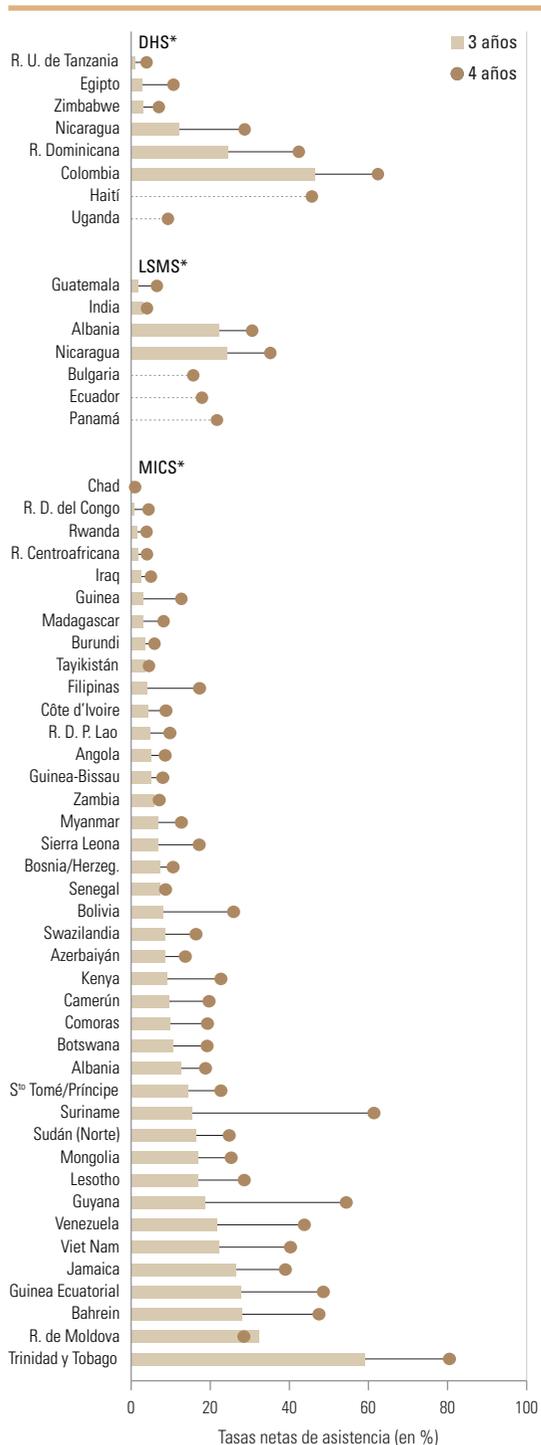
En función de la edad de los niños, cada encuesta utilizó un cuestionario diferente para recoger información acerca de la participación en los programas de AEPI. En las MICS-2 se preguntó, por ejemplo, a los padres de los niños de tres a cuatro años si sus hijos “participaban en un programa organizado de aprendizaje o educación de la primera infancia”, acudiendo a centros privados o públicos, comprendidos los jardines de la infancia y las guarderías comunitarias. En cambio, a los padres de los niños de cinco años o más se les preguntó sobre la eventual asistencia de sus hijos a centros preescolares. Las preguntas de las DHS y las LSMS se formularon también diferentemente en función de la edad del niño.⁵ Cabe señalar que las preguntas formuladas a los padres de los niños pertenecientes a los dos grupos de edad (3-4 años y 5-6 años) no son comparables y, por consiguiente, se analizan por separado.

Si se exceptúan algunos de los países estudiados por las LSMS (por ejemplo, Ecuador, Guatemala y Nicaragua), la mayoría de los países que fueron objeto de las tres encuestas sobre los hogares no establecían ninguna distinción entre los distintos servicios preescolares, esto es, guarderías, jardines de la infancia o escuelas preparatorias. A pesar de algunas variaciones en las preguntas de las encuestas, la calidad general de los datos acopiados es buena y el número de los que no respondieron fue bastante reducido.

1. Las MICS-2 tenían por objeto evaluar los progresos realizados hacia el cumplimiento de los objetivos fijados en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. El UNICEF se encargó de elaborar la metodología y realizar las encuestas, en cooperación con la OMS, la UNESCO, la OIT, el ONUSIDA y la División de Estadística de las Naciones Unidas. Esas encuestas se prepararon para recoger datos sobre diversos temas como la alimentación, la salud, la educación, el registro de nacimientos, el entorno familiar, el trabajo infantil y los conocimientos y actitudes con respecto al VIH/SIDA.
2. Las DHS se prepararon para medir la salud y el estado de nutrición de las mujeres y niños de los países en desarrollo. Estas encuestas suministran datos sobre indicadores demográficos y sanitarios estándar, y también sobre algunos temas específicos (por ejemplo la AEPI, que ha sido objeto de encuestas efectuadas hasta la fecha en Colombia, Egipto, Haití, Nicaragua, República Dominicana, República Unida de Tanzania, Uganda y Zimbabue). Los encuestadores interrogaron a padres de niños de dos a seis años –así como a personas encargadas de su custodia– acerca de la participación de sus hijos en programas de educación destinados a la primera infancia, entre otros temas. Hasta 2004, 10 de estas encuestas comprendían preguntas relativas a la AEPI.
3. Las LSMS se han llevado a cabo en Albania, Bosnia, Brasil, Bulgaria, Ecuador, Guatemala, la India (Estados de Bihar y Uttar Pradesh), Nicaragua, Panamá y Papua Nueva Guinea. En Albania, Ecuador, Nicaragua y Panamá, el grupo de edad encuestado fue el de edades comprendidas entre tres y cinco años, en vez del grupo de tres a seis años.
4. En los 20 países restantes, o bien la encuesta no incluyó el módulo relativo a la AEPI, o bien –en un número reducido de casos– no había datos disponibles.
5. Al igual que en las MICS-2, a los encuestados de algunos de los países estudiados por las LSMS (por ejemplo, Albania y Brasil) se les interrogó acerca de la asistencia de sus hijos a centros preescolares en el año en curso, mientras que a los encuestados de otros países (por ejemplo, Papua Nueva Guinea) se les preguntó acerca de la escolarización de sus hijos en la enseñanza preescolar en el transcurso del año que precedió a la encuesta.

Fuentes: Nonoyama y otros (2006); Centro de Políticas y Datos sobre Educación (2006); y Carr Hill (2006).

Gráfico 6.6: Tasas netas de asistencia de los niños de 3 y 4 años en programas organizados de cuidados y aprendizaje, que muestran una mayor participación de los niños de 4 años (hacia 2000)



La participación de los niños de cinco y seis años varía de un 2% en Burundi a un 55% en Viet Nam.

37. Tal como señalan Nonoyama y otros (2006), conviene proceder con cautela cuando se comparan las tasas nacionales correspondientes a esas edades dentro de cada una de las encuestas sobre los hogares y entre las distintas encuestas.

38. Para más información complementaria sobre los países de la Unión Europea, véase Comisión Europea (2005, pág. 128-130).

* DHS (*Demographic and Health Surveys* – Encuestas de Demografía y Salud); LSMS (*Life Standard Measurement Surveys* – Encuesta de medición de los niveles de vida); MICS (*Multiple Indicator Cluster Surveys* – Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples).

Nota: No hay datos disponibles sobre los niños de 3 años en Bulgaria, Ecuador, Haití, Panamá y Uganda.

Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

Guyana, Nicaragua, Suriname y Venezuela, tal como puede verse en el Gráfico 6.6.

En el Gráfico 6.7 se muestran las tasas de participación de los niños de cinco y seis años a los centros de enseñanza preescolar.³⁷ En el primer grupo de edad, la diferencia entre los países es enorme: desde menos de un 2% en Burundi, Chad, Myanmar, República Centroafricana y Rwanda, hasta más de un 55% en Colombia, Ecuador, Guyana, Haití, Nicaragua, Panamá, Suriname, Venezuela y Viet Nam. Entre los niños de seis años los niveles de participación son más altos en algunos casos, pero son similares o más bajos en muchos otros casos. Esta tendencia a la disminución de la cobertura refleja, en gran medida, el inicio de la escolarización obligatoria y el ingreso de los niños en la escuela primaria en muchos países, por ejemplo Bolivia, Camerún, Filipinas, Guyana, Nicaragua, la República Democrática del Congo, Suriname, Trinidad y Tobago, Viet Nam y Zimbabwwe.

En definitiva, las diferencias entre los países se sitúan en dos planos: según que el grado de participación de los niños en los programas de AEPI aumente considerablemente con la edad o permanezca relativamente estable; y según que la transición a la escuela la primaria influya en el grado de participación en la enseñanza preescolar. Para clarificar estas diferencias entre los países, se han podido detallar por edad las tasas de escolarización de los niños de tres a siete años en 60 países (Gráfico 6.8).³⁸ En este gráfico se indican por separado las tasas correspondientes a la enseñanza preescolar (barras oscuras) y la enseñanza primaria (barras claras). Se observa que en ciertas edades se dan casos de transición “mixta” (barras oscuras y claras a la vez), esto es, una imbricación de las tasas de escolarización en preescolar y en primaria para un mismo grupo de edad.

Una comparación de los esquemas de escolarización por edad pone de manifiesto las siguientes características:

- La clasificación de los países va desde los que tienen muy pocos niños escolarizados en la enseñanza preescolar en cada categoría de edad (por ejemplo, Senegal o Yemen) y los que tienen escolarizados prácticamente a todos los niños (por ejemplo, Francia o Italia).
- En algunos países, las tasas de escolarización en la enseñanza preescolar experimentan un alza bastante brusca con la edad (por ejemplo, en Brasil, Chipre o Guatemala), mientras que en otros apenas se notan cambios de una edad a otra (por ejemplo, en Azerbaiyán o Mongolia). En la Federación de Rusia, las tasas de escolarización disminuyen incluso cuando la edad aumenta.

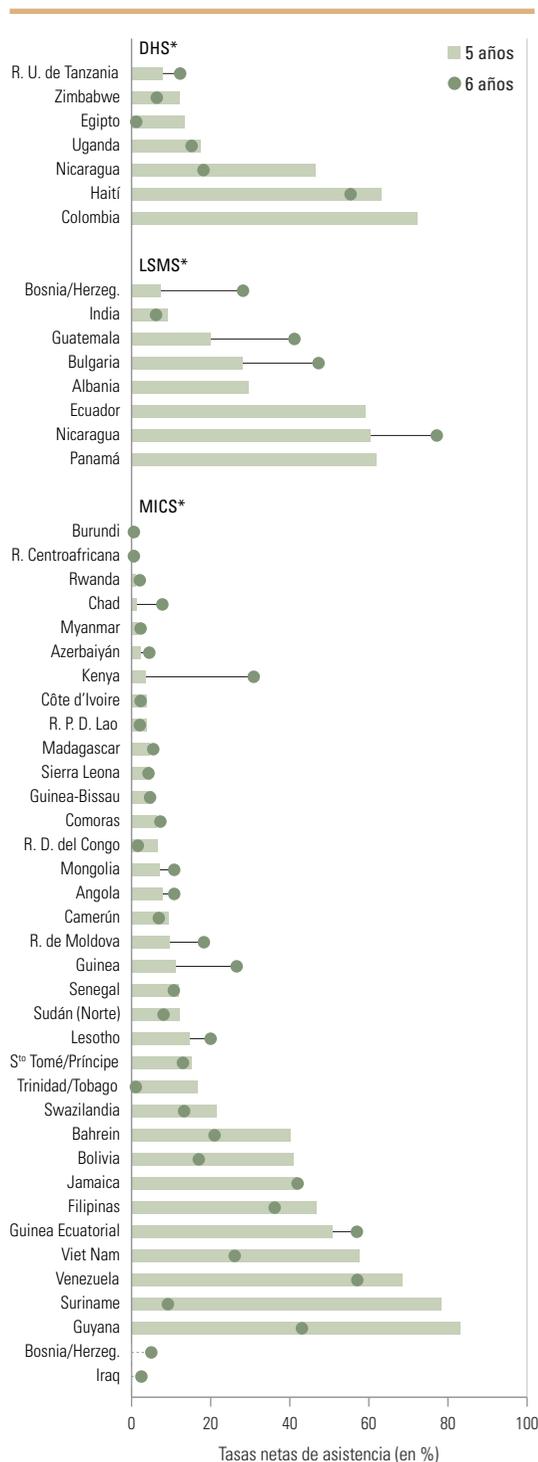
- En un número bastante importante de países –en su mayoría desarrollados– la transición a la escuela primaria se produce exactamente a la edad oficial o teórica de ingreso en ese nivel de enseñanza, sin que se den categorías de edad mixtas (por ejemplo, en Japón o Noruega).
- En otros países, muchos niños ingresan en la enseñanza primaria antes de la edad teórica establecida (por ejemplo, en Benin, Madagascar y Turquía).
- Otro caso es el de aquellos países donde los niños que han alcanzado la edad para ingresar en primaria siguen escolarizados en la enseñanza preescolar (por ejemplo, Mauricio o Pakistán).
- Por último, en algunos países coexisten las dos últimas características mencionadas: algunos niños en edad oficial de cursar la enseñanza preescolar están ya escolarizados en la primaria, mientras que otros con edad oficial de cursar la enseñanza primaria están todavía escolarizados en preescolar (casos de Colombia o Lituania).

Globalmente, es necesario efectuar comparaciones minuciosas de las cifras de participación y escolarización de los niños pequeños en los programas de AEPI con vistas a mejorar las evaluaciones de la cobertura de los programas, así como los progresos realizados hacia la consecución del objetivo referente a la AEPI.

Niños desfavorecidos y vulnerables: un acceso limitado

A millones de niños del mundo entero que forman parte de grupos desfavorecidos o viven en condiciones de vulnerabilidad se les niega el acceso a los programas de AEPI, pese a que muchos estudios han puesto de manifiesto los beneficios considerables que obtendrían participando en ellos (véase el Capítulo 5). En esta sección se examinan cuáles son los grupos sociodemográficos más desfavorecidos y cuáles son las situaciones de vulnerabilidad que más contribuyen a excluirlos de los programas de AEPI. También se evalúa la importancia respectiva de algunos factores socio-demográficos –sexo, lugar de residencia, ingresos de la familia y nivel de instrucción de los padres– en las probabilidades que tiene un niño de participar en un programa de AEPI. Asimismo, se tiene en cuenta la influencia de algunos indicadores de aproximación de la pobreza, por ejemplo el raquitismo y la carencia de certificado de vacuna o de partida de nacimiento. Aunque estos factores sólo abarcan determinados tipos de desventaja y vulnerabilidad, contribuyen a dar cuenta de las disparidades más importantes en el acceso a los programas de AEPI.³⁹

Gráfico 6.7: Tasas netas de asistencia de los niños de 5 y 6 años a programas de AEPI, que muestran una gran variación de un país a otro (hacia 2000)



A millones de niños del mundo entero que forman parte de grupos desfavorecidos o viven en situaciones de vulnerabilidad se les niega el acceso a los programas de AEPI.

* DHS (Demographic and Health Surveys – Encuestas de Demografía y Salud); LSMS (Life Standard Measurement Surveys – Encuesta de medición de los niveles de vida); y MICS (Multiple Indicator Cluster Surveys – Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples).

Nota: No hay datos disponibles en algunos países sobre los niños de 5 años (Bosnia y Herzegovina e Iraq) o de 6 años (Albania, Colombia, Ecuador y Panamá).

Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

39. Los problemas relativos a los niños discapacitados y los que viven en situaciones de emergencia se abordan en los Capítulos 3 y 7.

Gráfico 6.8: Tasas de escolarización en la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria de los niños de 3 a 7 años, por edad (2004)



Nota: La edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria se señala en letra negrita para cada país, excepto para Mongolia, donde se ingresa a los 8 años. La enseñanza obligatoria empieza a una edad anterior a la oficial de ingreso en primaria en los siguientes países: Colombia, El Salvador, Federación de Rusia, Guinea, Israel, Nicaragua, República Dominicana y República de Moldova.
Fuente: Base de datos del IEU.

40. En Nonoyama y otros (2006), Centro de Políticas y Datos sobre Educación (2006) y Carr Hill (2006) se examinan también las diferencias basadas en el sexo, el lugar de residencia (urbano o rural) y el nivel de ingresos que se dan en las tasas de participación de los niños de cinco y seis años. Los resultados son muy parecidos a los que se han podido observar en las tasas de participación de los niños de tres y cuatro años.

¿Se puede afirmar que las niñas, los niños de zonas rurales o los niños de familias pobres participan en los programas de AEPI en menor proporción que los que son de sexo masculino, viven en zonas urbanas y pertenecen a familias más acomodadas? El Gráfico 6.9 muestra las disparidades entre los sexos y el Gráfico 6.10 las correspondientes al lugar de residencia

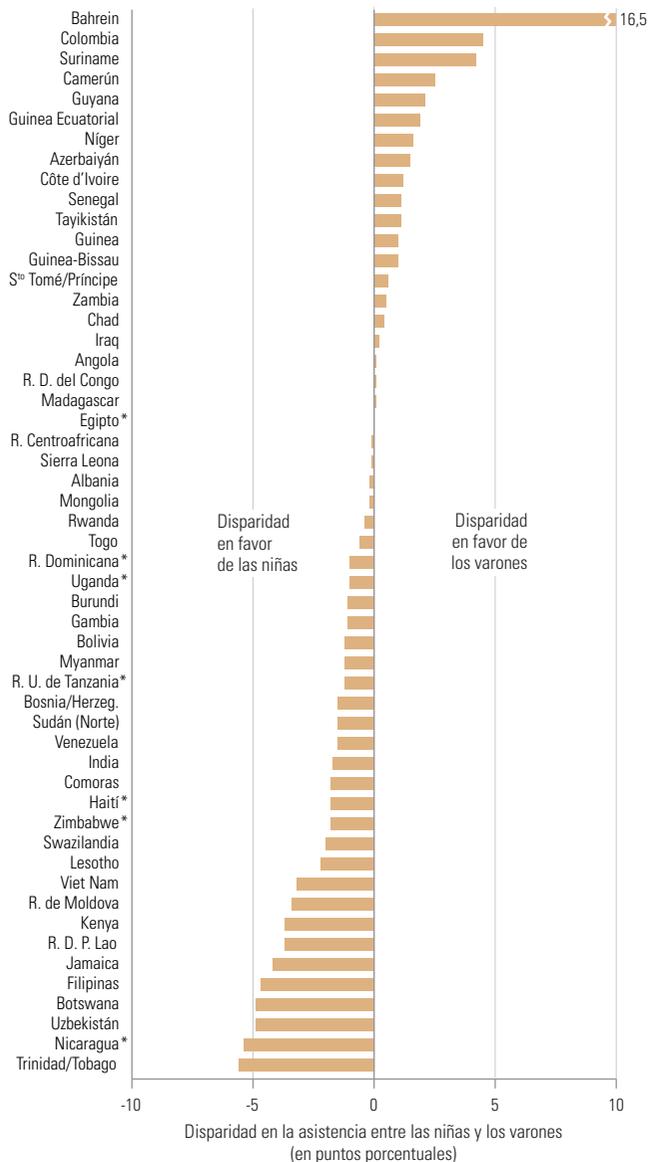
(urbano o rural) en las tasas de participación en programas de atención y aprendizaje para niños de tres a cuatro años en los países sobre los que se dispone de datos. En el Gráfico 6.11 se muestran las disparidades debidas a la riqueza de las familias en las tasas de participación de los niños de ese mismo grupo de edad.⁴⁰



La comparación entre las tasas de participación de los varones y las niñas pone de manifiesto que en muchos países la disparidad entre los sexos es relativamente pequeña (menos del 10%). En Bahrein, Colombia, Guinea Ecuatorial y Suriname, esa disparidad se da en favor de los varones, mientras que en Bolivia, Filipinas y Trinidad y Tobago se da a favor de las niñas

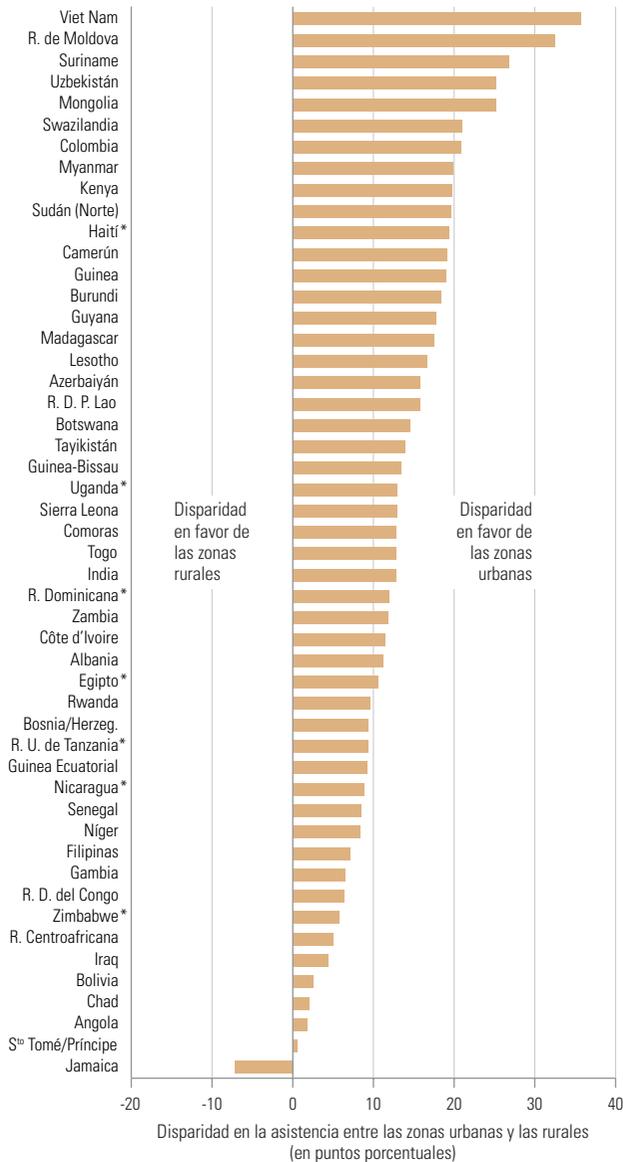
(Gráfico 6.9). En cambio, las diferencias entre zonas urbanas y rurales son más acusadas y se dan siempre en detrimento de los niños que viven en estas últimas, excepto en Jamaica (Gráfico 6.10). En muchos países, la proporción de niños de zonas rurales en los programas destinados a la infancia es inferior –entre 10 y 30 puntos porcentuales– a la de los niños de zonas urbanas.

Gráfico 6.9: Disparidades debidas al sexo en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)



* DHS (Demographic and Health Surveys – Encuestas de Demografía y Salud) nacionales. Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

Gráfico 6.10: Disparidades debidas a la zona de residencia –urbana o rural– en la asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)



* DHS (Demographic and Health Surveys – Encuestas de Demografía y Salud) nacionales. Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

El lugar de residencia es un factor más importante que el sexo en la medición de las disparidades entre las tasas de participación.

En el Gráfico 6.11 se comparan las tasas de participación del 40% de familias más acomodadas con las del 40% de familias más pobres. En general, la participación de los niños de familias más pobres en programas de AEPI es considerablemente más baja que la de los niños de familias más acomodadas. La pobreza, al igual que el lugar

de residencia, es por lo tanto un factor importante del acceso a los programas de educación de la infancia. No obstante, cabe señalar que en Albania, Bolivia y Suriname, los índices de participación de las familias más pobres son más elevados que los de las familias más ricas y que, en algunos países como Angola, Guinea Ecuatorial y Trinidad y Tobago, la disparidad debida al nivel de recursos económicos es relativamente reducida, habida cuenta de las tasas globales de participación.

Los datos indican que las políticas adoptadas en estos dos grupos de países han logrado llevar la educación a los niños desfavorecidos.

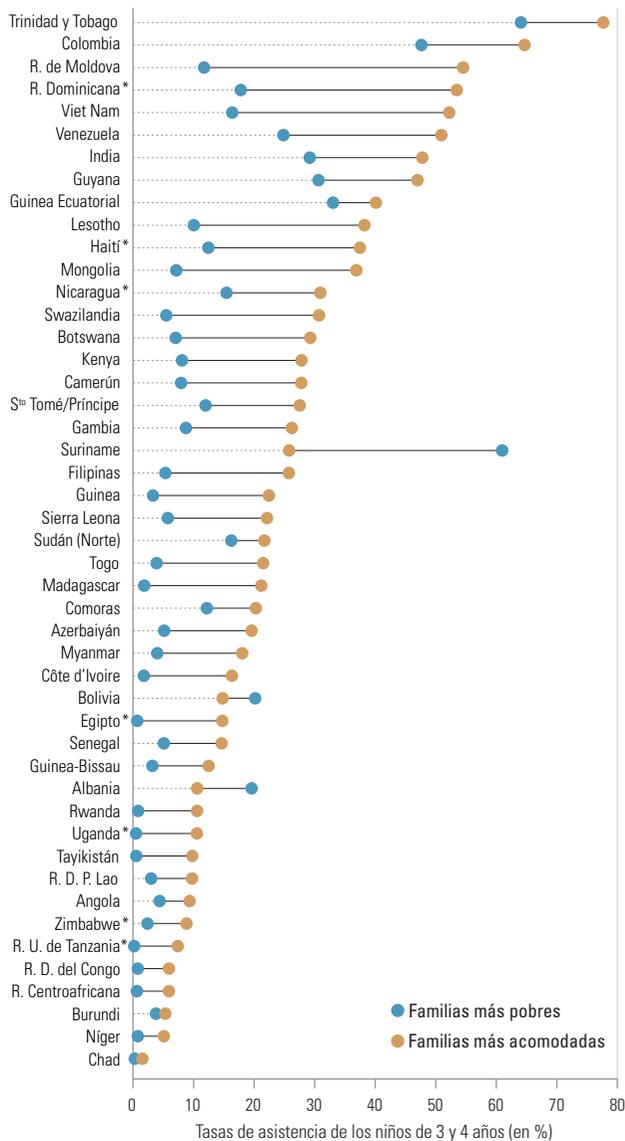
Se han efectuado análisis multivariados para poner de manifiesto factores sociodemográficos distintos del sexo, el lugar de residencia o los recursos económicos de la familia que podrían tener una influencia en la probabilidad de participar en un programa de AEPI. Esos análisis –que se han realizado por separado para los 62 países sobre los que se dispone de datos acopiados en las encuestas relativas a los hogares– se refieren también a la participación de los niños de tres y cuatro años en programas organizados de cuidados y aprendizaje.⁴¹ Han evaluado el efecto neto de cinco variables –añadiendo la edad del niño y el nivel de instrucción de la madre a los factores del sexo, el lugar de residencia y los recursos económicos de la familia– en la participación de los niños en los programas de AEPI. En el Cuadro 6.12 se muestra la correlación positiva, negativa o no significativa entre cada variable independiente y la probabilidad de participar en un programa de AEPI.

Globalmente, los análisis multivariados amplían y confirman los resultados señalados precedentemente. Demuestran que, si bien la edad es un factor determinante en la mayoría de los países (entre los niños de cuatro años se registran tasas de participación más altas que en el grupo de tres años de edad), no ocurre lo mismo con el sexo. El efecto neto del lugar de residencia es diverso: en menos de la mitad de los países, entre los niños de las zonas rurales se registran tasas de participación inferiores a las de los niños de las zonas urbanas, mientras que en la mitad de los casos ese efecto desaparece y llega a ser no significativo. El hecho de que la madre haya cursado estudios secundarios y la riqueza relativa de la familia –especialmente en las familias pertenecientes al cuarto y quinto quintiles– aumentan considerablemente la probabilidad de que los niños participen en programas de AEPI en una mayoría de países.

Los resultados obtenidos en variables complementarias y basados en una muestra más reducida de países (véase la parte inferior del Cuadro 6.12) indican lo siguiente:

- **Tamaño de la familia:** En cinco países, los niños de familias numerosas (esto es, con tres hijos o más) tienen muchas menos posibilidades de participar en los programas de AEPI que los niños de familias de tamaño más reducido. Cuantos más hijos tiene una familia, menos posibilidades tiene de enviarlos a centros de AEPI. En determinados casos, algunos miembros de la familia pueden encargarse de cuidar a los niños mientras que los demás trabajan; por eso, los padres no estiman

Gráfico 6.11: Disparidades debidas al grado de recursos económicos de las familias en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas de cuidados y aprendizaje (1999-2003)



* DHS (Demographic and Health Surveys – Encuestas de Demografía y Salud) nacionales.
 Nota: Familias más acomodadas: los dos quintiles superiores (40%) de hogares.
 Familias más pobres: los dos quintiles inferiores (40%) de hogares.
 Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

necesario escolarizar a sus hijos en centros que les presten atención y educación.

- **Familias biparentales:** La presencia del padre y la madre en el hogar no parece modificar las posibilidades de participación en los programas de AEPI, incluso después de haber efectuado un control de las demás variables socioeconómicas. La única excepción a este respecto es Ecuador, donde el efecto es negativo y significativo.

41. En Nonoyama y otros (2006) y Centro de Políticas y Datos sobre Educación (2006) se examina también la participación de los niños de cinco y seis años en la enseñanza preescolar de 41 países.

Cuadro 6.12: Resultados de los análisis multivariados de la participación en la AEPI de los niños de 3 y 4 años¹

Variable ³	Resultados de la regresión logit (número de países) ²		No significativa	Datos no disponibles
	Significativa en $p = 0,05^4$			
	Positiva	Negativa		
<i>Sexo</i>				
Femenino	10	3	48	1
<i>Edad</i>				
4 años	50	1	8	3
<i>Lugar de residencia</i>				
Zona urbana (no estandarizada)	25	3	30	4
<i>Nivel de instrucción de la madre</i>				
Estudios primarios	19	1	31	11
Estudios secundarios o superiores	40	0	13	9
<i>Recursos económicos de la familia</i>				
2º quintil	8	3	43	8
3º quintil	18	3	33	8
4º quintil	29	1	25	7
5º quintil	37	2	16	7
<i>Otras variables⁵</i>				
Tamaño de la familia	0	5	5	0
Familia biparental	0	1	7	2
Región del país	4	0	4	2
Centro de AEPI en la aldea	1	0	0	9

1. Este cuadro sintético indica el número de países en los que cada variable independiente tiene o no un efecto significativo sobre la probabilidad de participar en programas organizados de cuidados y aprendizaje. El efecto neto de cada variable se analiza manteniendo constantes las demás variables. Las cifras en negrita indican las tendencias principales.

2. La parte superior del cuadro se refiere a los 62 países participantes en las encuestas sobre los hogares mencionados en el Recuadro 6.2: los 45 países de las MICS-2 (2000-2003) que suministraron datos relativos a la AEPI; los siete países de las DHS (1999-2002); y los 10 países de las LSMS (1995-2003; en el caso de la India, se utilizaron dos Estados en la muestra).

3. Los análisis de regresión logit se emplean cuando la variable es dicotómica: en este caso, el hecho de que un niño en edad de cursar la enseñanza preescolar haya o no haya participado en un programa organizado de aprendizaje temprano o en un programa preescolar. Las categorías de referencia de las variables son (entre paréntesis): el sexo (masculino), la edad (3 años), el lugar de residencia (rural), el nivel de instrucción de la madre (ninguno) y el nivel de recursos económicos de la familia (quintil más bajo).

4. Utilizando un nivel de significación levemente inferior (esto es, $p < 0,10$), se llega a los mismos resultados, pero con un número levemente superior de casos que entran en la categoría de la tendencia dominante.

5. Los análisis presentados en esta sección se basan en las encuestas LSMS y se refieren a los niños de 3 a 6 años. Sólo diez países disponían de variables adecuadas para los análisis multivariados.

Fuentes: Nonoyama y otros (2006); y Centro de Políticas y Datos sobre Educación (2006).

■ **Regiones:** En Brasil y Guatemala se dan amplias disparidades regionales en la probabilidad de acudir a programas de AEPI, incluso después de haberse controlado el nivel de recursos económicos de la familia y la residencia en zona urbana. Esto quizás sea un indicio de que algunas regiones de esos países carecen de centros de AEPI, o quizás sea un resultado de características específicas vinculadas a la cultura, la geografía y la accesibilidad.

■ **Disponibilidad de un centro:** En la India, la disponibilidad de centros de AEPI tiene un influencia positiva en la participación. La presencia de un centro de aprendizaje temprano en la aldea donde vive la familia aumenta considerablemente la probabilidad de participación de los niños en programas de AEPI.⁴²

La acumulación de desventajas

Está ampliamente demostrado que la insuficiencia ponderal al nacer, la brevedad de la lactancia, el raquitismo y la carencia de hierro y yodo guardan relación con las deficiencias a largo plazo del desarrollo cognitivo y motor del niño, y también con el grado de preparación para la escuela primaria (véase el Capítulo 5). El examen de la influencia de estos factores en la participación en los programas para la primera infancia indica que las desventajas socioeconómicas inherentes a la pobreza, la exclusión social, la subalimentación y la propensión a las enfermedades tienden a acumularse en los primeros años de la vida y que esa acumulación obstaculiza considerablemente el acceso de los niños más vulnerables de la sociedad a los programas de AEPI. El impacto de esos factores se acentúa aún más cuando el niño accede a la enseñanza primaria.

Para examinar la influencia de algunas variables en la participación en los programas de educación de la primera infancia, se han analizado las encuestas MICS-2 sobre los hogares. Se han observado las siguientes tendencias.⁴³

■ **Partida de nacimiento:** En casi todos los países donde se realizó la encuesta, los niños cuya partida de nacimiento se había presentado al encuestador tenían muchas más posibilidades de participar en programas organizados de cuidados y aprendizaje que los niños desprovistos de ese documento (Gráfico 6.12).

■ **Vacunación:** La influencia de la vacunación es análoga a la de la posesión de una partida de nacimiento. Entre los niños desprovistos de certificado de vacunación, las tasas de participación en la EPI son más bajas que entre los niños que lo poseen. Los niños en mejor estado de salud –en este caso, los que han sido vacunados– tienen más posibilidades de participar en programas de AEPI.

■ **Raquitismo:** En todos los países de la encuesta, las tasas de participación en la EPI de los niños que adolecían de raquitismo eran inferiores a las de los demás niños. En el caso de los varones este efecto es más visible que en el de las niñas.

En resumen, estos resultados indican que las variables como la posesión de una partida de nacimiento y, en menor medida, de un certificado de vacunación guardan relación con la participación del niño en programas de atención y educación de la primera infancia. El raquitismo, vinculado a la pobreza, tiene una influencia en determinados contextos y en algunos niños, pero es un factor menos preciso de predicción de la participación. En otras palabras, la extrema pobreza y la exclusión social son factores que obstaculizan considerablemente la participación en la AEPI.

42. Aunque el efecto de la disponibilidad de un centro de AEPI en los niveles de participación sólo se ha examinado en la India, hay otros estudios que suministran datos empíricos que corroboran ese resultado.

43. Para más información sobre resultados suplementarios, consúltese también Carr-Hill (2006).

¿Quiénes cuidan y enseñan al niño pequeño?

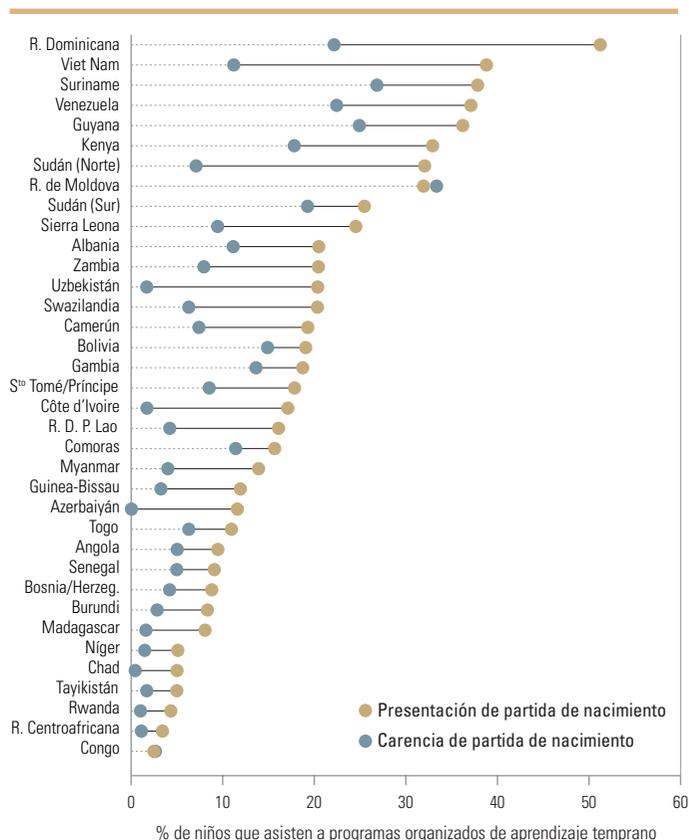
Maestros, pedagogos, puericultores, niños, empleados de guardería, enfermeros auxiliares y voluntarios. He aquí algunas de las denominaciones utilizadas para designar al personal de las instituciones y programas dedicados a la atención y educación de la primera infancia. En esta sección se examinan los tipos, las características y las situaciones profesionales de las distintas categorías del personal que trabaja en programas de AEPI en todo el mundo. Es difícil efectuar un estudio exhaustivo, a nivel mundial, en la medida en que escasean –sobre todo en los países en desarrollo– los datos comparables referentes al personal, remunerado o no, que trabaja con recién nacidos y niños menores de tres años. Por consiguiente, esta sección se centra principalmente en los docentes de los centros preescolares que acogen a niños de más de tres años de edad, ya que se dispone de mucha más información sobre esta categoría de personal.

La encuesta realizada por la UNESCO en 1988 distingue tres categorías principales de personal de los centros de AEPI: docentes (67% aproximadamente del personal), empleados de guarderías (8%) y personal diverso (25%) (Fisher, 1991). La tercera categoría agrupa al personal administrativo, los auxiliares, los animadores y el personal de servicios como cocineros y encargados de la limpieza y la vigilancia.

Los padres, y más concretamente las madres, pueden formar parte también del personal de AEPI. Además de ser los primeros educadores de sus hijos, algunos padres participan activamente en la elaboración, organización, gestión y financiación de programas locales de AEPI (Cuadro 6.13). En los países en desarrollo y las zonas rurales, no existirían muchos programas –en particular, los destinados a los niños desfavorecidos– sin el concurso de los padres y miembros de la comunidad (Fisher, 1991).

En muchos países donde las familias tienen posibilidades limitadas de acceder a los programas formales de AEPI, los gobiernos y las ONG elaboran programas de educación parental para mejorar la calidad de los cuidados y la educación de los niños pequeños (Evans, 2006). Por ejemplo, el programa internacional HIPPIY de educación parental a domicilio para niños en edad preescolar aporta a los padres ayuda e información para que puedan desempeñar mejor su papel de primeros educadores (Westheimer, 2003). En entornos más favorables, los centros preescolares integran la educación parental en sus contextos de aprendizaje. En Suecia, hay

Gráfico 6.12: Disparidades debidas a la posesión de una partida de nacimiento en las tasas de asistencia de los niños de 3 y 4 años a programas organizados de cuidados y aprendizaje (1999-2003)



Nota: La encuesta comprendía una tercera categoría: la de los encuestados que afirmaban poseer la partida del niño, pero no la presentaban a encuestador.
Fuentes: Tres encuestas sobre los hogares (Recuadro 6.2).

centros preescolares abiertos que ofrecen a los padres asesoramiento para la educación y el desarrollo de sus hijos mientras éstos participan en las actividades de esos centros (a partir de un año de edad). En Malawi, se enseña a los padres a proporcionar cuidados básicos a sus hijos y organizar actividades preescolares en el seno de grupos comunitarios de atención y educación del niño.

¿Qué calificaciones y qué formación poseen los docentes de preescolar?

Las calificaciones exigidas para formar parte del personal docente de la enseñanza preescolar varían mucho de un país a otro, tal como se puede comprobar en el Cuadro 6.14 que se refiere a 23 países en desarrollo sobre los que se ha podido disponer de datos. En cuatro de esos países, sólo se exige ser graduado del primer ciclo de la enseñanza secundaria, lo cual equivale a unos nueve u once años de

En Malawi, se enseña a los padres a proporcionar cuidados básicos a sus hijos y organizar actividades preescolares en el seno de grupos comunitarios de atención y educación del niño.

Cuadro 6.13: Participación parental en los programas de AEPI

Tipo de participación	Países ¹
Gestión/administración de las escuelas y los centros	Benin, Bolivia, Côte d'Ivoire, Fiji, Mauricio, R. D. P. Lao, Rwanda, San Marino, Suecia, Tailandia y Yugoslavia
Comités y consejos de padres	Camerún, Emiratos Árabes Unidos, Malawi, Nicaragua, Perú, R. A. Siria, R. S. S de Ucrania, Senegal y URSS
Ayuda a la construcción o instalación de los centros	Congo, Dominica, Ghana, Granada, Mauricio, R. D. P. Lao, Trinidad y Tobago y Zambia
Fabricación de juguetes, equipamiento y material, o acondicionamiento de los centros	Albania, Belice, Benin, Fiji, Tailandia y Trinidad y Tobago
Colaboración para poner en marcha los programas de AEPI, apoyarlos o elaborarlos	Camerún, España, Suecia, Suriname, Tailandia y Yugoslavia
Recaudación de fondos	Belice, Dominica, Fiji, Mauricio, Papua Nueva Guinea
Colaboración con los docentes y otro personal de AEPI (comprendido el suministro de medios de transporte y la participación en tareas de vigilancia durante las excursiones escolares)	Belice, Benin, Checoslovaquia, Congo y Ghana

1. Esta encuesta se llevó a cabo en 1988, por eso las denominaciones de los países corresponden a las de ese año.

Fuente: Fisher (1991).

estudios.⁴⁴ En ocho países, es necesario haber terminado los estudios del ciclo superior de la enseñanza secundaria. En los 11 países restantes, es necesario poseer un título de enseñanza postsecundaria o superior para ejercer la docencia.

En los países de la OCDE, la calificación exigida por regla general es un título de enseñanza superior y una formación específica. En Francia, los docentes de preescolar tienen que aprobar un examen de nivel nacional al que sólo tienen acceso los que poseen un título de enseñanza postsecundaria de tres años (OCDE, 2004c). En Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo y Portugal, tienen que haber terminado tres años de estudios postsecundarios, por lo menos. En España se exige una licenciatura (OCDE-UNESCO, 2005). En Suecia se ha alargado recientemente la duración de la formación universitaria destinada a los docentes de preescolar y los "pedagogos del tiempo de ocio", haciéndola pasar de tres años a tres años y medio, con lo cual esa formación se sitúa al mismo nivel que la exigida para ejercer la docencia en la enseñanza primaria (UNESCO, 2002c).

Los Estados Unidos constituyen un caso especial dentro de los países de la OCDE. En general, no se exige ningún título de enseñanza superior para trabajar en centros de atención a la infancia (Ackerman, 2006). Solamente 14 Estados exigen

que los docentes de los centros preescolares financiados con fondos públicos posean tres años de estudios superiores y una formación especializada en educación de la infancia (Barnett y otros, 2004). En la mayoría de los Estados no se exige formación inicial alguna para ejercer la docencia en centros privados (Ackerman, 2004).

Es frecuente que no se cumplan exigencias oficiales, lo cual tiene como consecuencia una extensión de la gama de las calificaciones observadas entre los docentes de la enseñanza preescolar. En Cuba, donde la ley se aplica estrictamente, el 100% de los docentes poseen las calificaciones exigidas. Ese porcentaje es mucho más bajo en países como Kazajstán (36%), la República Democrática Popular Lao (59%) y el Líbano (52%).

Las exigencias en materia de calificación varían también en función del tipo de personal de la AEPI y de la índole de las tareas efectuadas (Recuadro 6.3). En la mayoría de los países industrializados los componentes "atención" y "educación" de los servicios prestados a la primera infancia están diferenciados, lo cual tiene por resultado una "división de la mano de obra" y la adopción de políticas diferentes de dotación de personal (Moss, 2004). Educadores o pedagogos muy calificados trabajan con empleados carentes de formación y muchos de estos últimos sólo desempeñan su cometido a tiempo parcial. Algunos miembros del personal de los programas de AEPI reciben una formación para trabajar en el conjunto de éstos: desde la atención al recién nacido hasta la enseñanza preescolar. Otros se especializan en determinados grupos de edad o tipos de centros:

Recuadro 6.3: El personal encargado de atender al niño en seis países de la UE

Un reciente estudio comparativo del personal encargado de atender a los niños en Dinamarca, España, Hungría, Países Bajos, Reino Unido y Suecia describe las características del personal fijo asalariado de los programas para la primera infancia y los servicios extraescolares, así como las del personal de las residencias y hogares de guarda de los niños. Se excluyeron del estudio a las personas que prestan cuidados al niño de manera informal y a los empleados domésticos.*

El estudio ha llegado a la conclusión de que los puestos y calificaciones exigidas al personal encargado de atender al niño varían en función del lugar de trabajo (domicilio, guardería o residencia) y, a veces, en función del país. Los servicios a domicilio emplean: a) personas que dispensan cuidados al niño en sus hogares; b) nodrizas y otros asalariados que cuidan al niño en el domicilio de éste; y c) personas que tienen hogares

44. La información obtenida de funcionarios de la educación, en el transcurso de un taller de creación de capacidades organizado por el IEU en el África Subsahariana en agosto de 2005, indica que en Burkina Faso, Lesotho, Malawi, Mauritania y Namibia las calificaciones exigidas para el personal de dirección y apoyo de los programas de AEPI pueden ser incluso inferiores a las exigidas para ejercer la docencia en la enseñanza preescolar.

guarderías o centros preescolares (Moss, 2000). Los trabajos de investigación han permitido definir varias categorías de personal de AEPI comunes a muchos países desarrollados (Moss, 2000 y 2004; Oberhuemer, 2000; y Oberhuemer y Ulich, 1997):

- *Pedagogos*, que reciben una vasta formación teórica y práctica y ejercen su profesión en los contextos más diversos, desde el nacimiento del niño hasta que éste alcanza la edad de ingresar en la enseñanza obligatoria.
- *Educadores de la primera infancia o docentes de preescolar*, que reciben una formación docente y trabajan con los niños de edad preescolar, esencialmente en contextos institucionales.
- *Puericultores o asistentes sanitarios*, que reciben por regla general una formación paramédica básica y ejercen en centros de atención de la primera infancia. También pueden ser empleados de los servicios para la infancia de los organismos de ayuda y protección social.
- *Auxiliares calificados o formados* como las enfermeras. Estos empleados semicalificados suelen trabajar a tiempo parcial.
- *Empleados de servicios de cuidados a domicilio*, que no suelen poseer una formación o calificación formales y trabajan en general fuera del marco de los programas impartidos en centros. Su situación difiere, según que sean proveedores de servicios independientes o trabajadores autónomos.
- *Auxiliares sin calificación o voluntarios* como las madres de los niños que participan en programas de AEPI. Esta categoría forma parte del personal de muchos programas de AEPI.

de guarda. La atención al niño en las guarderías la efectúan puericultoras y asistentes de puericultura y, en algunos casos, educadores. Los puestos de trabajo en las residencias suelen ser ocupados por trabajadores sociales, pedagogos y educadores.

El nivel de formación de las personas que atienden al niño en la mayoría de los contextos familiares es escaso o inexistente. En el Reino Unido, por ejemplo, no se exige prácticamente ninguna calificación para tener un hogar de guarda, cuidar al niño en el propio hogar y ejercer de nodriza o niñera. En cambio, las personas que trabajan en guarderías y residencias deben tener un nivel de formación más elevado y estar en posesión, por ejemplo, de un certificado de formación profesional. En España, se exige un nivel de formación intermedio a los “canguros”, esto es, a las nodrizas u otras personas remuneradas que cuidan al niño en el domicilio de éste. También se exige un nivel de formación intermedio a las asistentes a domicilio, los educadores de centros de esparcimiento

Cuadro 6.14: Calificaciones académicas exigidas a los docentes de preescolar en un grupo de países y comparación con los docentes de primaria (2000-2005)

Calificación exigida para enseñar en preescolar	País	Año	% que cumple con la exigencia	Calificación exigida para enseñar en primaria ¹
Primer ciclo de secundaria	Burkina Faso	2002	98	Idéntica
	Chad	2003	...	Superior*
	Guinea	2003	...	Superior**
Primer ciclo de secundaria/técnica	R. D. P. Lao	2002	59	Idéntica
Segundo ciclo de secundaria	Ecuador	2000	84	Superior**
	Níger	2003	85	Superior*
	R. A. Siria	2003	87	Superior*
	Camboya	2003	93	Idéntica
	Omán	2004	...	Superior**
	Bangladesh	2003	...	Superior*
	Malí	2003	...	Idéntica
Segundo ciclo de secundaria/técnica	Uganda	2004	81	Idéntica
Postsecundaria no superior	Kazajstán	2004	36	Superior*
	Líbano	2003	52	Idéntica
	Bolivia	2003	84	Idéntica
	Kenya	2003	...	Idéntica
	Lesotho	2003	...	Idéntica
	Senegal	2003	...	Idéntica
Superior	El Salvador	2003	76	Idéntica
	Cuba	2003	100	Idéntica
	Samoa	2005	...	Idéntica
	Sudáfrica	2003	...	Idéntica
	Zimbabwe	2004	...	Idéntica

1. El número de asteriscos indica cuántos grados suplementarios de la CINE se exigen para enseñar en primaria: * = 1 grado suplementario; ** = 2 grados suplementarios. En el Chad, por ejemplo, la calificación exigida para enseñar en primaria es haber cursado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, esto es, un grado más que el exigido a los docentes de preescolar. En Ecuador se exige haber cursado estudios de enseñanza superior, esto es, dos grados suplementarios.
Fuente: Base de datos del IEU.

infantil y los animadores de actividades extraescolares y recreativas para niños. Por último, a los educadores, pedagogos y trabajadores sociales se les exigen títulos de enseñanza superior.

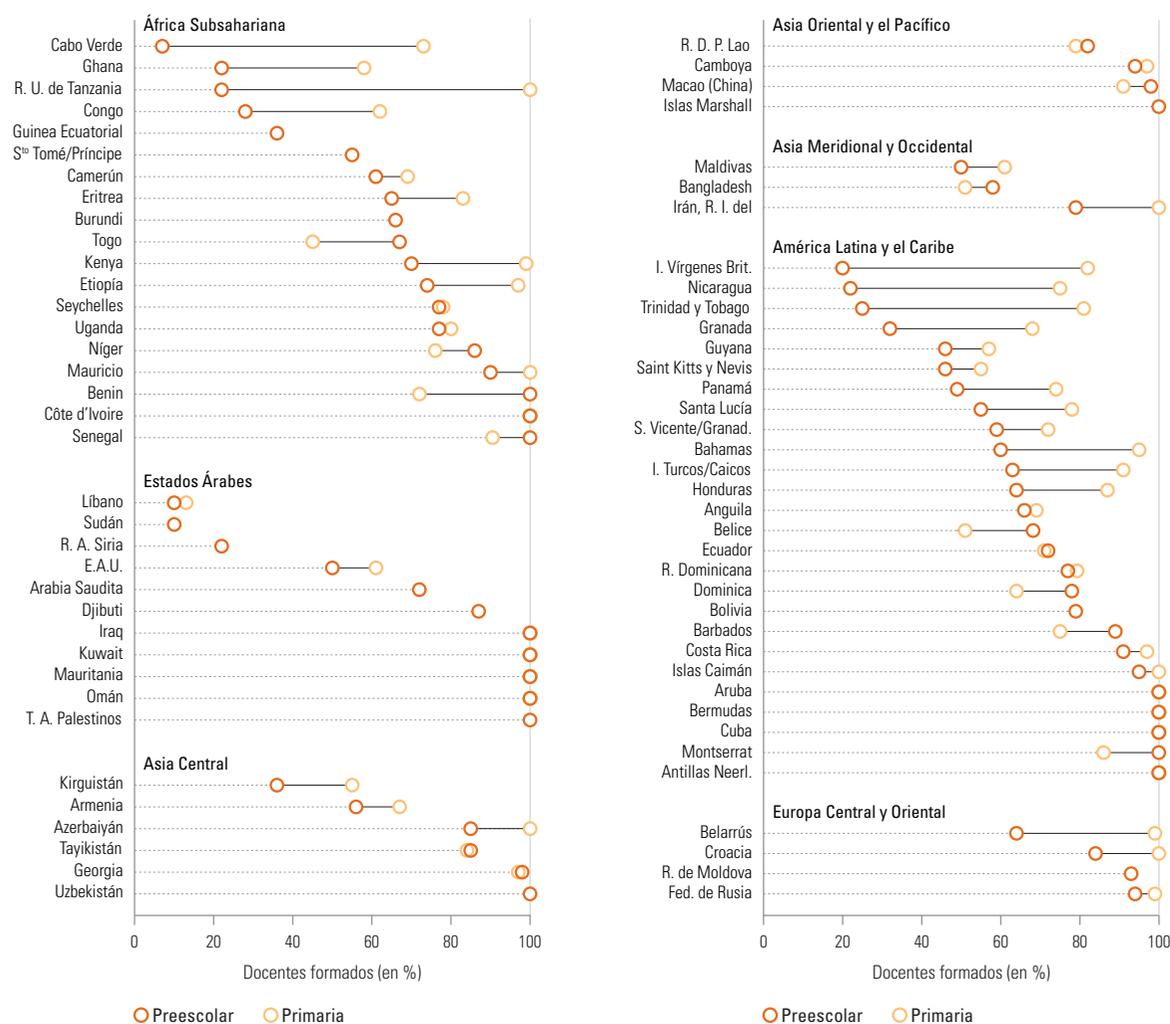
Las conclusiones del estudio ponen de manifiesto la omnipresencia del empleo a tiempo parcial en el sector de atención a la infancia, lo cual se debe en parte a la considerable proporción de mujeres que trabajan en él. El empleo por cuenta propia es muy reducido, si se compara con el de los demás sectores. Aunque el personal empleado a tiempo completo tenga una remuneración anual inferior al promedio nacional, los empleados a tiempo parcial perciben remuneraciones que son, por término medio, superiores a las del conjunto de los trabajadores a tiempo parcial.

* Este estudio patrocinado por la Unión Europea se refiere también al personal que atiende a jóvenes, adultos discapacitados y personas de edad. De estas tres categorías, el presente Informe sólo se ocupa de los jóvenes, pero no en el presente capítulo.

Fuente: Van Ewijk y otros (2002).

Casi todos los docentes de la enseñanza preescolar son mujeres.

Gráfico 6.13: Porcentaje de docentes formados de preescolar y primaria, por región (2004)



Fuente: Cuadro del Anexo Estadístico 10A.

Los docentes de la enseñanza preescolar tienen menos calificaciones que sus homólogos de la enseñanza primaria.

En general, los docentes de la enseñanza preescolar apenas reciben formación. Casi siempre tienen menos calificaciones que sus homólogos de la enseñanza primaria, tal como se puede ver en el Gráfico 6.13. En un 60% de los países sobre los que se ha podido disponer de datos correspondientes a 2004, más del 20% de los docentes no habían recibido formación alguna, lo cual representa un porcentaje levemente superior al registrado en la enseñanza primaria. En algunos países como Bangladesh, Chad, Guinea, Omán y la República Árabe Siria no hay programas de formación para los docentes de preescolar. Sólo algunos países como Senegal exigen expresamente una formación previa. Lesotho y Uganda han establecido recientemente cursos de formación para los docentes de preescolar. En el primero de estos dos países, el Lesotho College of Education imparte una

formación especializada en la primera infancia conducente a la obtención de un título, mientras que en Uganda se expide un certificado de aptitud para la docencia en preescolar homologado por el Ministerio de Educación (Wallet, 2006).

La edad y el sexo del personal de la AEPI guardan relación con la función tradicional de las madres y mujeres en tanto que encargadas de proporcionar cuidados al niño. En muchas sociedades, se ha dado por sentado desde siempre que la atención y educación de los niños pequeños son actividades intuitivas y maternas que exigen pocas competencias especializadas y una formación limitada. De ahí que la presencia predominante de las mujeres en el personal de los programas de AEPI represente, en opinión de muchos, una prolongación del papel tradicional de las madres (Moss, 2000). Casi todos los

docentes de la enseñanza preescolar son mujeres: el porcentaje de mujeres en la profesión alcanza un 99%, por término medio, en todo el mundo, mientras que ese porcentaje asciende a un 74% entre los maestros de primaria. De los 151 países sobre los que se dispone de datos, los hombres sólo son mayoritarios en la enseñanza preescolar en Nepal, Pakistán y Papua Nueva Guinea, mientras que constituyen la mayoría de los maestros de primaria en 38 países, pertenecientes principalmente al África Subsahariana (véase el Cuadro 10A del Anexo Estadístico). El predominio de la mujer entre los docentes de preescolar influye también en la concepción de los programas de atención y educación de la infancia (véase el Capítulo 7).

En los países de la OCDE, donde la enseñanza preescolar existe desde hace muchos decenios, la distribución por edad de los docentes de ese nivel de educación es comparable a la observada en la enseñanza primaria. En la mayoría de esos países, la proporción de los docentes de preescolar de más de 50 años es superior al 20%, excepto en la República de Corea y Japón, donde ese grupo de edad representa menos del 1% y del 6% del personal, respectivamente. Esto tiene repercusiones financieras, en la medida en que los docentes al final de carrera gozan de salarios más altos. Además, en un momento en que los niveles de salarios del sector público progresan más lentamente que el PNB per cápita y los niveles de salarios de los demás sectores, los países tienen dificultades para contratar nuevos docentes (OCDE, 2003).

En los países de ingresos medios y bajos, el auge reciente de la enseñanza preescolar ha tenido como consecuencia que la proporción de maestros jóvenes en este nivel de educación sea mayor que en la enseñanza primaria. En Jordania, por ejemplo, casi un 80% de los docentes de preescolar tienen menos de 30 años, y en Paraguay los maestros de ese grupo de edad representan el 52% del total. Indonesia y Níger –que han contratado masivamente docentes y paradocentes jóvenes en primaria para ampliar el acceso a este nivel de enseñanza y aumentar las tasas de terminación de estudios primarios– constituyen dos excepciones a este respecto.⁴⁵

La importancia de mejorar la calificación del personal de la AEPI

Con respecto al desarrollo y la revalorización del personal de la AEPI se están manifestando varias tendencias, que tienen repercusiones en la elaboración de programas de AEPI de calidad.⁴⁶ En primer lugar, muchos países están preparando, revisando o mejorando los programas de forma-

ción que permiten a los docentes de preescolar adquirir sus calificaciones profesionales. Algunos países están incrementando la oferta de programas de formación en atención y educación de la infancia en universidades y centros de formación profesional. En 1997, por ejemplo, Nueva Zelandia aumentó el número y la gama de proveedores de servicios de formación inicial de docentes, creando, entre otros, programas de formación de tres años especializados en la educación de la infancia. Singapur hizo lo mismo en 2001. En Egipto, varias universidades han preparado programas de formación inicial y permanente para los docentes de jardines de la infancia que no están especializados. Otros países –por ejemplo, Albania o las Islas Marshall– han elaborado recientemente sus primeros programas para formar docentes de enseñanza preescolar.

En segundo lugar, muchos países europeos –por ejemplo, Dinamarca, Finlandia, Italia y Noruega– tratan de uniformizar las calificaciones de los maestros de primaria y preescolar para que todos tengan el mismo nivel de calificación básica, aunque sus especializaciones sean diferentes (véase el Capítulo 8). Cabe señalar que la mejora de las calificaciones del personal de AEPI no significa en modo alguno que el contenido de la enseñanza primaria –inadecuado para el desarrollo de los niños más pequeño– esté sustituyendo los métodos y programas pedagógicos de la AEPI.

En tercer lugar, la formación de los docentes en varios países en desarrollo se está beneficiando de los resultados de los trabajos de investigación sobre el crecimiento y desarrollo del niño. En Libia, por ejemplo, desde la reforma de 1995 el 30% de la formación de los docentes de preescolar se centra en la pedagogía, la psicología y otras materias especializadas. En México, la escala de calidad establecida para los centros preescolares con vistas a evaluar los programas nacionales de AEPI comprende siete dimensiones basadas en los trabajos de investigación, entre las que figura la participación de las comunidades en el proceso educativo (Myers, 2006). Por su parte, Singapur ha adoptado un instrumento nacional de auto-evaluación denominado PEAK (Pursuing Excellence at Kindergartens) que se utiliza para poner de manifiesto en qué áreas de los jardines de la infancia existen problemas.

En cuarto lugar, hay varios países que están estudiando la forma de incorporar más personal de sexo masculino en los servicios de AEPI para reforzar el papel del padre en los cuidados y crianza del niño. En Noruega, un decreto ministerial se ha fijado como objetivo que la proporción de hombres en el personal de los jardines de la infancia alcance un 20%, pero los sueldos bajos

En México, la escala de calidad para evaluar los programas nacionales de AEPI comprende siete dimensiones basadas en los trabajos de investigación, entre las que figura la participación de las comunidades en el proceso educativo.

45. Para más detalles sobre Níger, véase L'Écuyer (2004).

46. Esta sección se basa esencialmente en los esquemas de la AEPI.

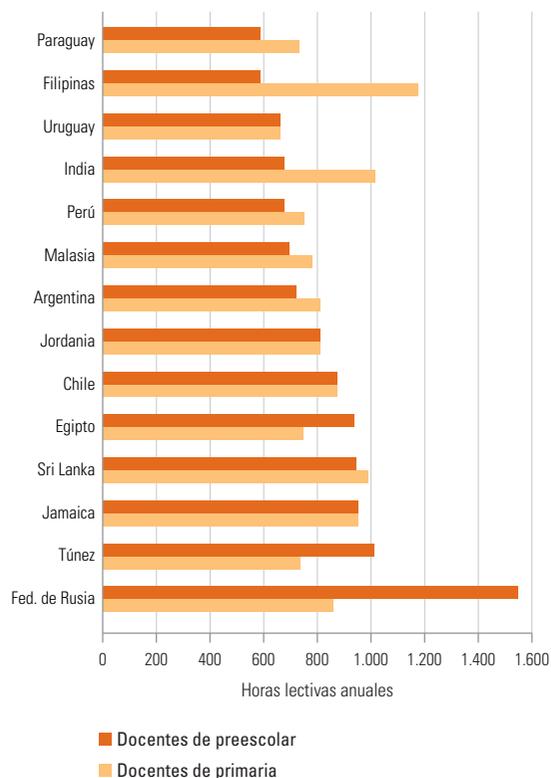
Recuadro 6.4: Sueldos y horarios lectivos de los docentes de preescolar

La mejora de las condiciones de trabajo es un factor importante para incrementar la oferta global del personal de los programas de AEPI en el mundo entero. No obstante, debido a la falta de datos, la cuestión de los sueldos y horarios lectivos oficiales de los docentes de la enseñanza preescolar sólo se puede examinar con respecto a un número reducido de países.

Se dispone de algunos datos sobre los sueldos en 11 países. En Argentina, Brasil, Jordania, Tailandia y Uruguay, los docentes de la enseñanza preescolar perciben en el inicio de su carrera remuneraciones inferiores al PIB per cápita (Gráfico 6.14). En Argentina, Jordania y Uruguay el salario medio al final del ejercicio de la docencia es equivalente al PIB per cápita o inferior, incluso teniendo en cuenta los aumentos debidos a la experiencia profesional o la antigüedad. En los demás países los docentes de la enseñanza preescolar con la calificación mínima exigida perciben por regla general mejores remuneraciones, ya que su sueldo inicial es superior al PIB per cápita, e incluso en algunos países como la India y Tailandia los aumentos por antigüedad hacen que los sueldos sean equivalentes a más del doble del promedio del PIB per cápita. En México –país que no figura en el gráfico– algunos docentes efectúan una doble jornada de trabajo y otros aceptan un segundo empleo fuera del sistema educativo (OCDE, 2004a). Los datos suplementarios de que se dispone para los 11 países que figuran en el gráfico no indican la existencia de diferencias de sueldo importantes entre los docentes de preescolar y los de primaria con calificaciones mínimas, si se exceptúa el caso de Brasil (Wallet, 2006).

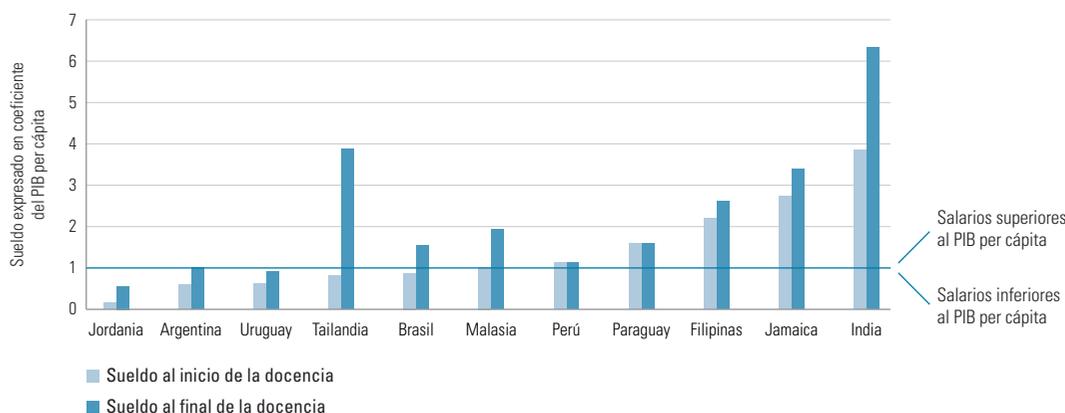
El número de horas lectivas oficiales de los docentes de preescolar y primaria en los 14 países sobre los que se ha podido disponer de datos no muestra una relación visible con los salarios, cuando se efectúa una comparación entre los países (Gráfico 6.15). En los países como la India y Filipinas donde los docentes de preescolar perciben un sueldo equivalente a la remuneración de los maestros de primaria, pese a que su horario lectivo es más reducido, los costos unitarios son probablemente más elevados en la enseñanza preescolar, en la medida en que los sueldos de los docentes representan un porcentaje muy grande del total de esos costos.

Gráfico 6.15: Número total de horas lectivas de los docentes de preescolar y primaria en un grupo de países (2002-2003)



Nota: Estos países se han clasificado por orden creciente del número de horas lectivas en la enseñanza preescolar.
Fuente: Wallet (2006).

Gráfico 6.14: Promedio de los sueldos al inicio y al final de la carrera profesional de los maestros de preescolar con calificaciones mínimas, expresado en coeficiente del PIB per cápita, en un grupo de países (2002-2003)



Nota: Los datos sobre los salarios de Tailandia corresponden al periodo 2003-2004. Para calcular el sueldo al inicio y al final de la docencia se han escogido las calificaciones mínimas porque permiten obtener los datos más completos (véase el Glosario).
Fuente: Wallet (2006).

y las condiciones generales de trabajo representan un obstáculo importante para conseguir esta meta (Recuadro 6.4). Otros países han previsto adoptar medidas análogas.

Por último, muchos países están reforzando la formación profesional o continua como medio de mejorar la calidad y calificación del personal existente. En 2003, Estonia estableció una formación inicial especializada y una formación permanente obligatoria para los docentes de la enseñanza preescolar. En Marruecos se ha dotado a cada provincia de un centro de recursos que ofrece formación continua y asistencia pedagógica a los docentes. El centro de formación SERVOL de Trinidad y Tobago organiza cursos de formación permanente para las demás islas del Caribe.

En definitiva, la presencia de un personal competente y experimentado –que falta en muchos países– es la garantía indispensable para prestar servicios de atención y educación a la infancia de calidad (véase el Capítulo 7).

Consecución del objetivo referente a la AEPI: progresos pausados, pero desiguales

Históricamente, Europa y América del Norte han desarrollado los servicios de atención y educación a la infancia con mayor rapidez que otras regiones. La disminución del tamaño de las familias, la evolución de los papeles desempeñados por el hombre y la mujer, la llegada de la mujer al mercado de trabajo y el aumento de las migraciones han creado una gran demanda de programas de atención al niño en centros de cuidados, así como de educación preescolar. En los países en desarrollo, la presencia tradicional de la mujer en la agricultura y el sector no estructurado de la economía entrañan una mayor dependencia de los mecanismos no formales de atención y educación de la primera infancia, tanto familiares como comunitarios.

Esta situación está cambiando. En efecto, el acceso a los servicios de atención al niño y de educación preescolar se está ampliando en el mundo entero. Las TBE de la enseñanza preescolar están aumentando en todas las regiones, aunque la cobertura siga siendo muy insuficiente todavía en el África Subsahariana y los Estados Árabes. Después de un serio retroceso de la enseñanza preescolar como consecuencia del desmoronamiento de la Unión Soviética, los países en transición han recuperado una buena parte del terreno perdido.

Sin embargo, en un número considerable de países en desarrollo el acceso a los programas

de AEPI de los niños de las familias más pobres y las zonas rurales es muy inferior al de los niños de familias acomodadas y zonas urbanas, pese a que la cobertura de esos programas haya progresado. Además, las desventajas socioeconómicas que se derivan de la pobreza y la exclusión social (por ejemplo, la imposibilidad de conseguir una partida de nacimiento) se acumulan a lo largo de los primeros años de vida de los niños más vulnerables y constituyen trabas suplementarias para su participación en los programas de AEPI.

Por eso, las políticas gubernamentales están destinadas a desempeñar un papel importante en el acceso de los niños desfavorecidos, vulnerables y discapacitados a los programas de AEPI. Ahora bien, son muy pocos los países que han creado marcos nacionales destinados a coordinar o financiar programas que abarquen la totalidad de las necesidades de los niños menores de tres años en materia de salud, nutrición, cuidados, educación y desarrollo psicosocial. La falta de políticas nacionales de AEPI representa verdaderamente una pérdida de oportunidades para los niños desfavorecidos, vulnerables y discapacitados. En lo que respecta a los niños mayores de tres años, es mucho mayor el número de organismos oficiales –los ministerios de educación por regla general, pero no exclusivamente– que intervienen en las políticas nacionales de atención y educación de la infancia, así como en la prestación de los servicios correspondientes.

El personal de los programas y centros de AEPI dedicado a atender o enseñar al niño presenta la característica de estar constituido casi uniformemente por mujeres. Sin embargo, ofrece una diversidad excepcional en lo que respecta a sus calificaciones, formación y experiencia. En los países más industrializados, el personal calificado trabaja con empleados sin formación y voluntarios a tiempo parcial. En los países en desarrollo, el personal de la AEPI posee por regla general calificaciones mínimas y se suele formar en el trabajo. Muchos países han aplicado políticas destinadas a aumentar el personal de la AEPI y mejorar su grado de calificación y formación, pero los progresos en este ámbito son lentos y desiguales.

En los Capítulos 7 y 8 se examinan los medios para mejorar el alcance y la cobertura de los programas de AEPI, así como la calidad de su personal, con vistas a satisfacer adecuadamente las necesidades de todos los niños, desde su nacimiento hasta que alcanzan la edad de ingresar en la escuela primaria. ■

La falta de políticas nacionales de AEPI representa verdaderamente una pérdida de oportunidades para los niños desfavorecidos, vulnerables y discapacitados.

Un padre muy orgulloso
de su hijo en Bagdad (Irak).

© UNICEF

PARTE III. Atención y educación de la primera infancia

Capítulo 7

Elaborar programas eficaces

Los programas para la primera infancia garantizan el desarrollo general del niño, apoyando y complementando los esfuerzos que sus padres y las demás personas encargadas de cuidarlo realizan durante los primeros años de su vida, y también facilitando su transición a la escuela primaria. Estos programas son extremadamente diversos y no existe un modelo universal aplicable a todos los países. Todos los programas eficaces garantizan la continuidad del apoyo al niño, desde el momento en que sale de su hogar para recibir fuera de él atención y educación hasta que ingresa por fin en la escuela primaria. Uno de los medios de garantizar una transición sin brusquedades consiste en hacer participar a los padres. Los programas realizados en centros –comprendidos los de enseñanza preescolar– para atender y educar a los niños desde los tres años hasta que alcanzan la edad de ingresar en la escuela primaria exigen una pedagogía y un plan de educación que tengan en cuenta la especificidad del desarrollo del niño y el contexto social en el que vive. Habida cuenta del número relativamente escaso de niños que participan en esos programas en los países en desarrollo y de la insuficiente calidad de muchos de ellos, podría ser útil inspirarse en las experiencias de otros países y adaptarlas a fin de superar las dificultades con que tropiezan el desarrollo y la mejora de la AEPI. En el presente capítulo se proporcionan ejemplos de esas experiencias en el mundo entero.

No hay un modelo universal de servicios de atención y educación de la primera infancia aplicable a todos los países.

Aprender de la experiencia de los países

No hay un modelo universal de servicios de atención y educación de la primera infancia aplicable a todos los países. Corresponde a cada Estado definir sus propias soluciones. No obstante, se pueden sacar lecciones provechosas de las realizaciones de otros países. Una AEPI de calidad se basa en las propias experiencias de una nación y utilización y adaptación las lecciones aprendidas de otros países. Por ejemplo, los sistemas de AEPI de Europa Occidental –que son casi universales y están bien implantados con apoyo de los poderes públicos– no conviene forzosamente aplicarlos de inmediato en los países del África Subsahariana, donde el papel del sector privado es preponderante. Haciendo abstracción de su modo de financiación, esos sistemas pueden ser, sin embargo, una fuente de inspiración, por ejemplo en lo que respecta a la continuidad del plan de estudios.

Aunque la concepción y la aplicación de programas de AEPI globales y de calidad sean particularmente complejas, los programas eficaces tienen en común una serie de características, independientemente de cual sea su contexto. Esas características son:

- centrarse en los padres y ofrecerles un apoyo durante los primeros años de vida del niño;
- integrar las actividades educativas en los servicios prestados en materia de salud, nutrición y protección social; y
- ofrecer un aprendizaje adecuado durante los años que preceden al ingreso en la escuela y facilitar la transición hacia la enseñanza primaria.

En el presente capítulo se examinan las prácticas que facilitan la transición del niño, con continuidad y sin brusquedad, del medio familiar a los programas de atención y educación de la primera infancia y al ingreso en la escuela primaria.

Las múltiples acepciones de la primera infancia

Las acepciones de la atención a la primera infancia y las prácticas inherentes varían considerablemente dentro de los países y de un país a otro, tal como muestra uno de los instrumentos de medición del entorno familiar más utilizados universalmente en los países desarrollados y en desarrollo: el Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory. Basado en visitas a domicilio, este instrumento recurre a observaciones y encuestas para medir, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, el apoyo y la estimu-

lación que recibe el niño en su hogar, así como las interacciones con la familia amplia y la comunidad que influyen en su desarrollo. HOME se centra en tres aspectos característicos de la interacción padres–niño: el afecto y la receptividad; la severidad y la disciplina; y la estimulación y la educación. Entre las conclusiones de las mediciones y observaciones efectuadas, cabe destacar las siguientes:

- Aunque el contacto físico constituye una forma casi universal del afecto para con los niños pequeños, sus manifestaciones varían de un país a otro en función de las diferencias culturales y socioeconómicas. Por ejemplo, en algunas sociedades el “mal de ojo” es una creencia profundamente arraigada que influye en las actitudes físicas individuales de manifestación de una forma de afecto al prójimo. Por otra parte, en las sociedades donde, antes de ir a la escuela, los niños pasan la mayor parte del tiempo en compañía de sus hermanos, el afecto parental es más limitado que en otras sociedades.
- Las actitudes con respecto al uso de castigos corporales como medio de control de la conducta del niño son muy diversas. En general, el castigo corporal parece mejor aceptado culturalmente en las sociedades que conceden gran importancia al respeto de los mayores y la autoridad parental, como ocurre por ejemplo en determinadas sociedades africanas. En otros contextos culturales, por ejemplo entre las familias mayas de América Latina, se estima que la capacidad del niño pequeño para comprender las consecuencias de sus actos es limitada y, por lo tanto, los padres se muestran menos propensos a castigar a los más pequeños. En general, en las sociedades donde se da por sentado que el niño debe ser respetuoso, los padres no le incitan a participar en las conversaciones entre adultos y no suelen responder verbalmente a sus necesidades afectivas. Cualquiera que sea el contexto cultural, se comprueba en general los castigos corporales severos guardan una relación con los resultados negativos de los niños más pequeños.
- La importancia otorgada a la estimulación de los niños pequeños cobró un relieve especial a finales del siglo XIX, especialmente en las sociedades industrializadas. Las adquisiciones del niño en la enseñanza preescolar se aprecian mucho en América del Norte, Europa y algunos países de Asia como Japón, la República de Corea y Taiwán (China). En cambio, en América Latina los padres sólo conceden una importancia limitada a los resultados escolares de los niños más pequeños porque estiman que su desarrollo es lento. En algunas sociedades africanas, se da por sentado que los niños aprenden más

con la observación que gracias a la enseñanza directa. Esas sociedades conceden una gran importancia a la adquisición del sentido de la responsabilidad.

No obstante, en todas las sociedades se comprueba la existencia de una sólida correlación entre la condición socioeconómica de la familia y las puntuaciones obtenidas en el HOME Inventory. Por encima de las diferencias culturales, el nivel de ingreso e instrucción de los padres tiene un impacto importante en la educación de los niños. En todas las regiones del mundo, los modelos de parentalidad evolucionan y los padres instruidos son más propensos a recurrir a la estimulación que al castigo (Bradley y Corwyn, 2005).

Los trabajos antropológicos sobre el terreno efectuados con una perspectiva cualitativa demuestran claramente que las prácticas parentales presentan diferencias acusadas, según los países y dentro de un mismo país. En Kenya, por ejemplo, los niños suelen estar presentes, sin participar, en situaciones dominadas por las interacciones entre los adultos. No suelen ser el centro de atención de éstos, pero muy raras veces, o prácticamente nunca, se les deja solos. En América del Norte y Europa Occidental, en cambio, se da una ruptura importante entre los largos periodos en que se deja solo al niño pequeño y los momentos de interacción con sus padres, en los que se les prodiga mucha atención y estimulación. En Kenya, los niños pequeños no tienen muchos juguetes ni objetos que se consideren de su pertenencia exclusiva. En cambio, en América del Norte reciben, a medida que van creciendo, una cantidad y variedad cada vez mayores de regalos, y se les incita a afirmar sus gustos propios. De esto se deriva que el sentido de la individualidad de los niños de Kenya es muy diferente del que tienen los de América del Norte (Le Vine, 2003).

En algunas comunidades rurales pequeñas de Côte d'Ivoire, los cuidados proporcionados a los niños más pequeños no están individualizados: desde que aprenden a andar (entre los 18 y 30 meses de edad) los niños van y vienen de un lado para otro libremente y se supone que cualquier adulto debe ocuparse de todos los que tenga a su vista (Gottlieb, 2004). La educación temprana se va haciendo, por lo tanto, a través de la experiencia, en medio de grupos de niños que se relacionan con la mayoría de los adultos de la comunidad, ya sean o no los padres de un niño determinado. En general, en muchas sociedades del África Subsahariana, se supone que los niños deben ser "obedientes, poco exigentes, serviciales y atentos, y dispuestos a responder a lo que se espera de ellos; de ahí que sean menos precoces desde el punto de vista del lenguaje –aunque hay

muchas probabilidades de que lleguen a ser bilingües– y también son más independientes, más autónomos y más capaces de divertirse con mayor facilidad" que los niños de América del Norte y Europa Occidental (Penn, 2006, pág. 4).¹

Los recientes estudios en el ámbito de la primera infancia sitúan la observación de las prácticas parentales en una perspectiva amplia y hacen hincapié en los siguientes aspectos:²

- El desarrollo de los niños pequeños es un proceso social. Los niños aprenden a reflexionar, sentir, comunicar y actuar gracias a la mutua relación con los demás en contextos específicos (Richards y Light, 1986; Schaffer, 1996; y Woodhead y otros, 1998).
- Las culturas de la primera infancia son también profundamente sociales y se expresan por intermedio del juego en grupos de compañeros, de los estilos de indumentaria y comportamiento, de los modelos de consumo de juguetes comerciales, de la televisión y de otros medios de comunicación de masa (Kehily y Swann, 2003).
- Los contextos y prácticas relativos a la primera infancia son construcciones sociales. La mayoría de los niños de hoy en día adquieren su experiencia del mundo a través de un entorno construido: aulas, patios de recreo, supermercados, automóviles, autobuses y otros medios de transporte, etc. Todos esos elementos son creaciones humanas que rigen la vida del niño (Maybin y Woodhead, 2003; y Qvortrup, 1994).
- La primera infancia se ha entendido, institucionalizado y reglamentado de muy diversas maneras, según las sociedades y las épocas. La primera infancia se ha reinventado y caracterizado en función, entre otros factores, del origen social y geográfico del niño, de su sexo, de su origen étnico y de la riqueza o pobreza de su familia (Cunningham, 1991; y Hendrick, 1997).
- La primera infancia tiene también una dimensión política, caracterizada por disparidades acusadas –de recursos, de acceso y de posibilidades– que están condicionadas por factores mundiales y locales a la vez (Montgomery y otros, 2003; y Stephens, 1995).

Estas perspectivas ponen de manifiesto cómo se construye y reconstruye la primera infancia, y también muestran cómo la pedagogía y la práctica son configuradas por las circunstancias, las posibilidades y las limitaciones, y cómo se ven influidas por los múltiples discursos acerca de las necesidades y la naturaleza del niño.

Los programas para la primera infancia deben tener en cuenta todas esas conclusiones. Ahora bien, los programas aplicados actualmente en la mayoría de los países en desarrollo y los modelos preconizados por las organizaciones multilaterales

La primera infancia se ha entendido, institucionalizado y reglamentado de muy diversas maneras, según las sociedades y las épocas.

1. Véase también Penn (2005).

2. El análisis siguiente se basa en la obra de Woodhead (2006).

En el transcurso del último decenio, los programas de apoyo a los padres de niños menores de tres años se han multiplicado.

y las ONG internacionales están muy influenciados por el concepto de la primera infancia que se ha venido desarrollando en Europa desde el siglo XIX (Capítulo 6). Es poco frecuente que la concepción de los programas para la primera infancia esté presidida por un entendimiento de la situación de ésta en un país determinado. Generalmente, esa concepción se guía por ideas llegadas del exterior. Las prácticas parentales de las familias occidentales u occidentalizadas de la clase media se suelen considerar como el punto de referencia de lo que conviene al desarrollo de los niños pequeños en todo el mundo. Esto puede poner en peligro las prácticas observadas en otras clases sociales o en otras regiones del mundo. Cuando se utilizan las normas emanadas de instituciones de los países desarrollados para medir los elementos constitutivos de un programa de AEPI de buena calidad en los países en desarrollo, las limitaciones o las posibilidades de estos últimos países corren el riesgo de ser ignoradas.³

Algunas iniciativas encaminadas a promover la adaptación de esos programas a los diferentes contextos culturales se exponen en la siguiente sección, en la que se examinan las buenas prácticas.

Trabajar con las familias y las comunidades

Los primeros años de vida del niño son el periodo de su crecimiento más rápido y en esta etapa de su desarrollo se asientan las bases de su bienestar ulterior. En esos primeros años, es importante prestar atención a la salud, la nutrición, la estimulación y el desarrollo del lenguaje del niño, y sobre todo a su interacción con los adultos que le cuidan y su estima por ellos (Evans, 2000). Los padres del niño,⁴ o cualquier otra persona que se ocupe de él, son sus primeros educadores; y el lugar donde los niños más pequeños reciben principalmente cuidados es el hogar. Las personas que se encargan del niño y las familias pueden también beneficiarse de los recursos que la comunidad local pone a su disposición para ayudarles a cumplir su cometido parental.

Apoyar a los padres

Las conclusiones de los trabajos de investigación confirman que el entorno familiar ejerce una gran influencia en el desarrollo del niño. Por ejemplo, la disponibilidad en el hogar de material de lectura, dibujo y arte, así como de juguetes (en particular, los fabricados en casa), se considera un buen indicador no sólo del interés y la sensibilidad de los padres por las actividades lúdicas y el desarrollo

del niño, sino también de la calidad del entorno familiar (Iltus, 2006). En los Estados Unidos, las conclusiones de una encuesta realizada con 700 alumnos del primer grado de primaria demuestran que los efectos de los estímulos y los cuidados proporcionados por la familia en la atención y la memoria de los niños son más positivos que cuando ese tipo de interacciones se producen en contextos institucionales de atención al niño (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2005). En la República de Moldova, la presencia de juguetes, material de dibujo y juegos en el hogar ha demostrado ser un buen indicador de los buenos resultados ulteriores del desarrollo cognitivo en los niños de uno a tres años, sea cual sea la condición socioeconómica de sus familias (UNICEF, Oficina en Moldova, 2005).

En la mayoría de las sociedades se considera que la atención al niño incumbe a la familia cercana o la familia amplia, pero no a personas ajenas a éstas (Evans, 2000). No obstante, tal como se ha visto precedentemente, hay muchos contextos que influyen en el aprendizaje y el desarrollo del niño. El mejor medio de prestar apoyo a la familia consiste en trabajar con los padres de los niños muy pequeños. En el transcurso del último decenio, los programas de apoyo a los padres de niños menores de tres años se han multiplicado.⁵ Esos programas los ofrece por regla general el sector de la salud, pero en la medida en que se está confiando cada vez a los ministerios de educación la responsabilidad de educar a los niños desde el nacimiento, estos organismos están examinando también de qué manera podrían trabajar mejor con los padres.

Los programas destinados a los padres son principalmente de dos tipos:

- *Programas de educación parental*, que ofrecen a los padres actividades de formación u aprendizaje. Estos programas no sólo permiten adquirir competencias parentales, sino también aptitudes para encontrar medios de subsistencia, conocimientos prácticos, etc.
- *Programas de apoyo parental*, que informan a los padres –o las personas que se encargan principalmente de los niños– sobre cómo se deben proporcionar a los niños los cuidados que necesitan para realizar plenamente sus capacidades.

Los programas de apoyo a los padres presentan, a su vez, diversas variantes. Pueden comprender visitas a domicilio como en el caso de los programas “padres educadores”, que ofrecen un apoyo individualizado a determinados padres. Desde hace algunos años, se viene comprobando que se está evolucionando de un modelo didáctico a un modelo más participativo (Evans, 2006).

3. Para un examen más detallado de esta cuestión, véase Nsamenang (2006).

4. Tal como se indica en el Capítulo 1, la familia puede revestir formas múltiples. Se entiende por “padres” las personas que asumen la responsabilidad principal de cuidar al niño, haciendo abstracción de los vínculos biológicos que les unan a él.

5. Estos programas comprenden elementos que pueden ser de utilidad para la mayoría de las familias, sea cual sea su condición socioeconómica.

Recuadro 7.1: Apoyar a los padres primerizos: el Programa “Madres Comunitarias” de Dublín

La ciudad de Dublín cuenta con un programa de apoyo a los padres con un hijo –o a veces dos– de menos de dos años de edad. Este programa está destinado a las familias monoparentales, los adolescentes, las comunidades nómadas, los peticionarios de asilo, los refugiados y las personas que viven en barrios pobres. Son las “madres comunitarias” (*community mothers*) las que apoyan a los padres y los asesoran. Estas madres experimentadas, que son voluntarias y han recibido una formación paramédica, son a su vez ayudadas por enfermeras especializadas en el desarrollo familiar. Las “madres comunitarias” visitan a los padres una vez por mes y aplican un programa de desarrollo del niño de concepción especial, centrado en los cuidados sanitarios, la mejora de la nutrición y el desarrollo global. En 1990, se efectuaron pruebas aleatorias y controladas que pusieron de manifiesto los efectos positivos importantes del programa en las madres y los niños que

participan en él (Johnson y otros, 1993). En el periodo 1997-1998 se realizó un estudio de seguimiento para determinar si los efectos positivos eran duraderos (Johnson y otros, 2000). Se localizó e interrogó a un tercio aproximadamente de las madres que formaban parte del grupo inicial de participantes y se escogió a un grupo de control. Las encuestadas fueron interrogadas con detalle sobre el estado de salud del niño, la alimentación de la madre y del niño, el desarrollo del niño, las competencias parentales y la autoestima de la madre. Globalmente, las madres que habían participado en el programa dieron muestras de una mayor autoestima y un entusiasmo más acusado por la maternidad que las del grupo testigo. Este efecto lo puso de manifiesto el tipo de relaciones que las madres mantenían con sus hijos y la forma en que apoyaban el aprendizaje y la escolaridad de éstos.

Fuente: Molloy (2002).

Los programas de visitas a domicilio son costosos porque necesitan muchos insumos, por eso lo mejor es destinarlos a las familias en situación de riesgo (Recuadro 7.1). Las visitas tienen que ser semanales porque está demostrado que pierden eficacia si son menos frecuentes. Para que los resultados positivos tengan efectos duraderos, la atención tiene que ser continua. Los resultados positivos conseguidos en los programas destinados a niños de menos de dos años se esterilizan cuando no se sigue prestando después una atención adecuada a la salud, la nutrición y la estimulación psicosocial del niño (Evans, 2000).

Los grupos de padres son otra forma bastante corriente del apoyo parental. Los padres con niños de la misma edad, o con centros de interés y preocupaciones comunes, se agrupan para informarse y compartir sus experiencias. Aunque estos grupos sean creados en general por profesionales encargados oficialmente de prestarles apoyo, es frecuente que los padres se sigan reuniendo una vez finalizada la fase oficial del programa.

Debido a la diversidad de los programas de apoyo parental, es difícil hacer comparaciones entre países. No obstante, en un análisis de la bibliografía sobre la evaluación del apoyo parental realizado en 2004,⁶ se muestra que las intervenciones tempranas son las que tienen efectos más duraderos y beneficiosos en los niños. Ese análisis también indica que las intervenciones con objetivos muy precisos –esto es, las destinadas a grupos o individuos específicos en situación de riesgo con respecto a la función parental– suelen ser más eficaces cuando afrontan los tipos más complejos de dificultades parentales (Moran y otros, 2004).

Entre los muy diversos tipos de programas de atención y cuidados colectivos, figuran los que tienen por escenario el hogar (Recuadro 7.2), la comunidad (Recuadro 7.3) y los programas de carácter más formal realizados en centros de AEPI. Estos últimos programas se examinan a continuación.

Los centros de AEPI

La atención y educación de la primera infancia en centros especializados es la forma más común de prestación de servicios de AEPI. El apoyo gubernamental a los programas realizados en esos centros es cada vez mayor (Capítulo 6). Los centros de AEPI acogen a los niños, por regla general, desde la edad de tres años hasta que ingresan en la escuela primaria, y les ofrecen una amplia gama de actividades y posibilidades de aprendizaje con vistas a que adquieran las competencias lingüísticas y sociales y el entusiasmo que tan esenciales son para su bienestar presente y futuro.

Fomentar el desarrollo lingüístico y cognitivo

Los centros de AEPI representan para los niños más pequeños una experiencia muy diferente de los cuidados recibidos en el hogar o en estructuras comunitarias. Los programas que aplican esos centros no sólo suelen estar mejor organizados y estructurados, sino que además tienen un componente educativo más acusado. Los trabajos de investigación realizados en los países desarrollados y en desarrollo están empezando a definir

Los programas de visitas a domicilio son costosos, por eso hay que destinarlos a las familias en situación de riesgo.

6. Este análisis, efectuado por el Policy Research Bureau del Reino Unido, se basa en el estudio de más de 2.000 publicaciones, libros e informes, así como en una evaluación de los resultados de programas parentales de carácter general o específico.

Recuadro 7.2: Hogares Comunitarios: las madres colombianas abren las puertas de sus hogares

A mediados del decenio de 1980, el gobierno de Colombia creó un programa específicamente destinado a mejorar la alimentación de las familias pobres. Ese proyecto, denominado Hogares Comunitarios, es hoy en día uno de los programas de bienestar más importantes del país y presta servicios a más de un millón de niños en las zonas rurales y urbanas. Es un programa de guardería comunitaria –destinado a niños del grupo con edades comprendidas entre cero y seis años– que abarca en la actualidad la nutrición y los cuidados al niño, a fin de permitir que sus madres se incorporen al mercado de trabajo. Las familias que reúnen las condiciones exigidas para beneficiarse del programa forman asociaciones de padres y eligen una “madre comunitaria” que debe cumplir con las condiciones mínimas establecidas por los poderes públicos. La madre comunitaria puede acoger en su hogar hasta 15 niños. Les sirve tres comidas por día que suman el 70% de la aportación diaria en calorías recomendada. Las primeras evaluaciones de Hogares Comunitarios no fueron concluyentes, pero los resultados de un estudio reciente –centrado en aspectos como la participación, las mediciones antropométricas, el bienestar de los niños y otras cuestiones como las tasas de empleo y los horarios de trabajo de las mujeres– han puesto de manifiesto que el programa permite llegar a los niños más desfavorecidos y está correctamente enfocado. Se ha reducido la prevalencia del raquitismo: los niños de seis años que habían participado en el programa desde su más temprana edad medían entre 3,78 y 3,83 centímetros más que los no participantes. Por otra parte, los muchachos con edades comprendidas entre 13 y 17 años que habían participado en el programa tenían más probabilidades de estar escolarizados y de no haber repetido un grado en la escuela, en el año precedente.

Fuente: Attanasio y Vera-Hernández (2004).

cuáles son las principales características de una educación de calidad impartida en los centros de AEPI que tienen repercusiones positivas en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño pequeño (Arnold y otros, 2006; y Shonkoff y Phillips, 2000).

En el Reino Unido, por ejemplo, el proyecto “Effective provision of pre-school education” [Servicios de enseñanza preescolar eficaces] ha mostrado la sólida correlación existente entre un programa preescolar de buena calidad (esto es, el que fomenta relaciones interactivas y cálidas con los niños y está dirigido por un docente formado) y el mejor desarrollo intelectual y social de los niños (Sylva y otros, 2004). Un análisis de los trabajos de investigación efectuados en los Estados Unidos pone de manifiesto que el desarrollo y el bienestar de los niños guardan una estrecha relación con la calidad de los programas. También muestra que las interacciones entre adultos y niños son más importantes para la mejora del bienestar de estos últimos que una serie de elementos estructurales: el número de alumnos por clase, la proporción niños/personal y la formación de las personas encargadas de los niños (Love y otros, 1996). Uno de los estudios internacionales más importantes sobre los programas de AEPI, el “Pre-primary Project” de la IEA, ha tratado de determinar si –y de qué manera– la experiencia adquirida por el niño a los cuatro años de edad influía en el desarrollo lingüístico y cognitivo alcanzado por éste

Recuadro 7.3: La AEPI en las sociedades tradicionales: el programa Loipi para las poblaciones pastorales de Kenya

La política nacional de universalización de la enseñanza primaria gratuita aplicada en Kenya ha hecho que las comunidades pastorales del distrito de Samburu, situado al norte del país, se hayan sedentarizado e instalado en zonas periurbanas. Los padres necesitan que se cuide a sus niños para poderse dedicar a sus quehaceres cotidianos: cuidar el ganado, ir a buscar leña y cultivar sus huertos. Los *loipi* (“sombras” en lengua samburu) son recintos donde los niños se encuentran al amparo del sol y del peligro. Era en estos recintos donde guardaban antaño las abuelas a los niños, a quienes transmitían las tradiciones y conocimientos prácticos tradicionales.

Desde 1997, los samburu, los turkana y los pokot han aunado sus recursos para organizar la custodia de los niños de dos a cinco años de edad en el marco de un programa integrado de desarrollo de la primera infancia. El programa Loipi está arraigado en los enfoques tradicionales de la educación de los niños, pero al mismo tiempo ofrece servicios sanitarios, formación para actividades generadoras de ingresos e información sobre prácticas perniciosas, por ejemplo las mutilaciones

genitales femeninas. El Centro de Distrito para la Enseñanza Preescolar y el Instituto de Educación de Kenya suministran asesoramiento profesional al programa, mientras que el Fondo Cristiano para la Infancia y la Fundación Bernard van Leer le proporcionan apoyo técnico y financiero.

En 2004, más de 5.200 niños –de los cuales las niñas representaban algo menos de la mitad– se beneficiaron de este programa en unos 70 recintos especialmente preparados y escogidos por la comunidad. Los materiales de construcción y el equipamiento para los juegos fueron suministrados por los miembros de la comunidad, que además construyeron los recintos. Algunos *loipi* ofrecen también servicios de educación para los adultos, servicios sanitarios para la madre y el niño, suplementos nutricionales e información sobre la salud. Este sistema ha permitido mejorar la nutrición, las tasas de vacunación y el control del crecimiento. Los docentes de preescolar han observado que los *loipi* tenían una influencia positiva en la transición a la escuela primaria.

Fuente: Pennels (2005).

a los siete años (Weikart, 2005). Diecisiete países⁷ o regiones que difieren por su tamaño, organización política y nivel de desarrollo, han participado en este proyecto utilizando instrumentos comunes elaborados conjuntamente. Por lo que respecta al desarrollo lingüístico, merece la pena mencionar algunas conclusiones del proyecto:

- En todos los países, los niños que a la edad de cuatro años se hallaban en contextos caracterizados por el predominio de actividades libremente escogidas consiguieron en los tests de lengua efectuados a la edad de siete años puntuaciones más altas, o mucho más altas, que los niños que se habían estado en contextos caracterizados por actividades preescolares como la lectura, la escritura y el cálculo.
- La frecuencia de las interacciones entre los adultos y los niños de cuatro años guarda una relación positiva con los resultados lingüísticos a la edad de siete años en los países donde son relativamente poco comunes los enfoques autoritarios, mientras que esa relación es negativa en el caso de los países donde esos enfoques están más extendidos.
- Se da una relación positiva entre el nivel de instrucción de los docentes y los resultados lingüísticos del niño de siete años, pero no ocurre lo mismo con el tamaño del grupo y la cantidad y diversidad del material.
- Las puntuaciones conseguidas en los tests de lengua a los cuatro años de edad guardan una relación más estrecha con las obtenidas a los siete años de edad en los países donde los adultos suelen participar en las actividades de los niños, mientras que esa relación es menos estrecha en los países donde la participación de los adultos es más escasa.

Por lo que respecta al desarrollo cognitivo, se sacaron las siguientes conclusiones:

- Los niños que participan más en actividades de grupo a los cuatro años de edad tienen más posibilidades de que sus resultados cognitivos sean más bajos a la edad de siete años.
- En los países donde predominan las actividades libremente escogidas, la frecuencia de las interacciones entre los niños de cuatro años y los adultos guarda una relación positiva con los resultados cognitivos a la edad de siete años; en cambio, esa relación es negativa en los países donde las actividades de libre elección son menos corrientes.
- La mayor disponibilidad de material a los cuatro años de edad guarda una relación con la obtención de mejores resultados cognitivos a los siete años, pero en lo que respecta al nivel de instrucción de los docentes y la talla del grupo esa relación no se observa.

La AEPI: un potente instrumento para promover la equidad

Además de su potencial para mejorar la vida de todos los niños pequeños, los programas de AEPI de calidad pueden compensar las desventajas y las dificultades. También pueden tener un efecto positivo en la equidad, promoviendo la educación multilingüe, la igualdad entre los sexos y la oferta de posibilidades a los discapacitados y niños en situaciones de emergencia o precariedad.

Las ventajas desdeñadas de la educación multilingüe⁸

La frecuencia con que las personas encargadas de la custodia del niño leen para él, así como el número de libros existentes en el hogar, son factores determinantes del desarrollo del lenguaje, de los buenos resultados en lectura y del éxito en la escuela (Whitehurst y Lonigan, 1998). Un estudio longitudinal sobre los niños ha puesto de manifiesto que su familiarización con el material escrito en los años precedentes a la escolarización es el factor de éxito más importante para el aprendizaje de la lectura en la escuela primaria. (Wells, 1985).

La pobreza afecta al desarrollo del lenguaje. En los Estados Unidos, a los cuatro años de edad, el hijo de un ejecutivo ha oído 50 millones de palabras, mientras que el hijo de una familia trabajadora sólo ha escuchado 30 millones y el niño de una familia asistida socialmente sólo ha podido oír 12 millones. A los tres años de edad, el hijo del ejecutivo tiene un vocabulario más amplio que el de los padres del niño de la familia asistida socialmente. La índole de las interacciones verbales varía también en función del medio socioeconómico. A los tres años de edad, el hijo del ejecutivo ha recibido 700.000 manifestaciones de aliento, mientras que el niño de la familia asistida sólo ha recibido 60.000. Más tarde, la asistencia a la escuela puede atenuar difícilmente esas disparidades (Hart y Risely, 2003). Estos datos demuestran claramente hasta qué punto es importante que desde su más temprana edad los niños –y más particularmente los de medios socioeconómicos más desfavorecidos– se familiaricen con entornos en los que el lenguaje ocupa un lugar importante. Si en una etapa temprana de la vida del niño no se presta toda la atención debida a sus dificultades de desarrollo del lenguaje y de comunicación, es probable que tropiece después con mayores problemas de aprendizaje y adaptación al entorno (Cohen, 2005).

En los primeros años de la infancia, los niños adquieren el lenguaje con gran rapidez. Los programas de AEPI ofrecen al niño la posibilidad de adquirir más autoestima cuando utiliza su lengua materna y aprende al mismo tiempo un

Los programas de AEPI de calidad pueden compensar las desventajas.

7. Alemania (ex República Federal), Bélgica (de habla francesa), China, Eslovenia, España,* Estados Unidos,* Finlandia,* Grecia,* Hong Kong (China),* Indonesia,* Irlanda,* Italia,* Nigeria, Polonia,* Portugal, Rumania y Tailandia.* Los resultados presentados aquí se refieren a los 10 países señalados con un asterisco, que son los que han participado en las fases 2 y 3 del proyecto.

8. Esta sección se basa en la obra de Arnold y otros (2006).

segundo idioma, o incluso un tercero (UNESCO, Oficina en Bangkok, 2005). Aunque la UNESCO promueve desde 1953 el uso de la lengua materna⁹ en la enseñanza preescolar y primaria, el monolingüismo en beneficio de la lengua predominante u oficial sigue siendo la norma en todo el mundo (Arnold y otros, 2006; y Wolff y Ekkehard, 2000). Uno de los problemas que debe afrontar la mayoría de los programas AEPI es el de responder a las necesidades de los niños de distintos orígenes lingüísticos y culturales, así como a las de sus familias.

Según los especialistas del lenguaje, los niños que se instruyen hasta los seis u ocho años de edad en su lengua materna (“modelo bilingüe aditivo”¹⁰) consiguen mejores resultados en los tests y se autoestiman más que los niños que aprenden exclusivamente en la lengua oficial (“modelo sustractivo”), o los que pasan de la lengua materna a la oficial prematuramente, esto es, antes de los seis u ocho años (“modelo de transición”) (Thomas y Collier, 2002). Es más fácil saber leer y comunicar bien en la lengua materna. Cuando un niño sabe leer y escribir en una lengua, puede aplicar sus competencias a otros idiomas. Los niños se sienten en general más a gusto en los entornos de aprendizaje bilingües que en los contextos monolingües. En Bolivia, Guinea-Bissau, Mozambique y Níger, algunos indicadores muestran que cuando se utilizan las lenguas vernáculas, hay más posibilidades de que los padres comuniquen con los docentes y participen en la educación de sus hijos (Benson, 2002).

La instrucción en la lengua materna desempeña también un papel importante en la promoción de la igualdad entre los sexos y la integración social. En algunas sociedades, las niñas tienen menos posibilidades de estar en contacto con la lengua oficial, en la medida en que pasan más tiempo en el hogar o en compañía de otros miembros de la familia. En general, las niñas que reciben enseñanza en su lengua materna permanecen más tiempo en la escuela, consiguen mejores resultados en los tests de rendimiento y repiten curso con menor frecuencia que las demás (UNESCO, Oficina en Bangkok, 2005). Asimismo, la educación multilingüe tiene efectos beneficiosos en otras categorías desfavorecidas, por ejemplo los niños que viven en comunidades rurales (Hovens, 2002).

A pesar de las conclusiones unánimes de los trabajos de investigación, ¿por qué sigue siendo tan poco frecuente la enseñanza multilingüe durante la primera infancia? Hay muchas razones que explican esto. Algunos sostienen que la oposición a la enseñanza multilingüe es una consecuencia del colonialismo en los países donde las elites políticas

y los organismos internacionales han propiciado el uso de las lenguas coloniales en detrimento de las vernáculas.¹¹ Uno de los argumentos más frecuentes en este ámbito es el que sostiene que la implantación de una enseñanza bilingüe en las sociedades plurilingües suele ser demasiado difícil de organizar y onerosa en exceso, impide a los niños aprender otros idiomas y constituye un factor de disensiones sociales y políticas (Robinson, 2005). Ahora bien, la educación multilingüe puede, de hecho, promover una mayor tolerancia social entre los distintos grupos lingüísticos. Asimismo, el uso de las lenguas vernáculas, al favorecer la integración de culturas y tradiciones diversas en el plan de estudios, enriquece el contexto de la educación en beneficio de todos los niños (Benson, 2002).

La relación entre lengua y poder es una cuestión difícil de tratar, pero la primera infancia es un buen punto de partida para hacerlo. En efecto, los programas preescolares bilingües de Camboya, Malasia, Papua-Nueva Guinea, Tailandia y Viet Nam han dado resultados prometedores y han tenido repercusiones positivas en las políticas y prácticas lingüísticas aplicadas en los primeros grados de primaria (Kosonen, 2005). En el Recuadro 7.4 se proporciona un ejemplo a este respecto.

Los programas para la primera infancia pueden adoptar prácticas que valoricen las lenguas vernáculas, propicien el bilingüismo y contrarresten los prejuicios existentes contra las minorías lingüísticas y culturales. A este respecto, cabe señalar dos ejemplos importantes:

- *La elaboración de prácticas y materiales multilingües.* Las actividades basadas en la expresión oral y la escucha –en particular, los relatos orales y las lecturas bilingües–¹² se pueden efectuar en diversos contextos lingüísticos, a fin de ofrecer a los niños la posibilidad de mejorar sus competencias en lectura y escritura susceptibles de ser transferidas de una a otra lengua. Los libros y materiales de aprendizaje bilingües o escritos en otras lenguas –comprendidos los elaborados en el hogar– desempeñan un papel importante en la promoción del bilingüismo y de la tolerancia con respecto a las minorías lingüísticas y culturales. Además, permiten valorizar las lenguas habladas por los niños y sus familias.

- *La contratación de docentes multilingües.* Para aplicar con éxito programas de AEPI bilingües es necesario apoyarse en un personal multilingüe (Benson, 2002). Es obvio que los docentes y los alumnos comunican mejor cuando conocen todas las lenguas utilizadas en la enseñanza. En el transcurso de observaciones efectuadas

El uso de las lenguas vernáculas enriquece el contexto de la educación en beneficio de todos los niños.

9. La lengua materna también se denomina lengua hablada en el hogar o lengua vernácula.

10. En este modelo, o bien la lengua materna es la lengua de enseñanza y la segunda lengua la enseña un docente especializado como una materia diferenciada, o bien se enseña la lengua materna hasta el quinto grado aproximadamente y luego se va introduciendo paulatinamente la segunda lengua, pero utilizándola sólo durante medio día.

11. Véase, por ejemplo, Alidou y otros (2005).

12. El docente o la persona encargada del niño pueden, por ejemplo, leer un cuento desde el principio hasta el fin en una lengua, y luego en otra. También puede cambiar de lengua en cada página. Los docentes monolingües pueden asociar a colegas o familiares de alumnos bilingües a estas actividades.

en clases de primaria de una serie de países africanos,¹³ algunos investigadores se percataron de que el uso de lenguas mal dominadas obligaba a los profesores a recurrir a métodos pedagógicos centrados en el docente e ineficaces que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos (Alidou y otros, 2005). Los que mejor hablan las lenguas no suelen ser forzosamente docentes calificados y pueden necesitar un apoyo en materia de enseñanza bilingüe (Johnston y Johnson, 2002). Para remediar la penuria de docentes bilingües en Europa Occidental (por ejemplo, en Dinamarca, los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia) se recurre a “asistentes bilingües” que trabajan en la enseñanza preescolar con los alumnos recién emigrados y sus padres para ayudarles a consolidar su lengua materna y familiarizarse con la lengua oficial (OCDE, 2001). Además, es indispensable intensificar el reclutamiento de candidatos multilingües para los programas de formación de personal de AEPI y formar a los docentes monolingües para prepararlos a la diversidad lingüística. Los miembros de las familias y las comunidades pueden aportar mucho. Pueden participar voluntariamente en los programas de AEPI y coadyuvar al aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura en el hogar. Los hermanos mayores pueden, por ejemplo, leer a los más pequeños (Bloch y Edwards, 1999).

Luchar contra los estereotipos sexistas desde la primera infancia

Las disparidades entre los sexos en el acceso a los programas preescolares son mucho menos frecuentes que en los demás niveles de la enseñanza, en particular en primaria. En la enseñanza preescolar, las disparidades entre los sexos en detrimento de las niñas se dan principalmente en los países donde la tasa bruta de escolarización es baja, aunque pueda haber excepciones (véanse los Capítulos 2 y 6). La lucha contra esas disparidades puede contribuir a reducirlas en el conjunto del sistema educativo. En particular, los padres de las niñas que se han beneficiado de programas de AEPI se muestran más propensos que otros a matricularlas en la enseñanza primaria (Capítulo 5).

Aun cuando la igualdad de acceso a los programas para la primera infancia sea una realidad, éstos suelen promover modelos basados en una distribución de funciones según el sexo, una tendencia que también se da en las familias y las comunidades (Chartier y Geneix, 2006; y Golombok y Fivush, 1994). Aunque los planes de estudios destaquen la importancia de la igualdad

Recuadro 7.4: Apoyo a las iniciativas comunitarias: los “nidos de lenguas” en Papua Nueva Guinea

Las iniciativas comunitarias pueden traer consigo cambios importantes en las prácticas lingüísticas. En Papua Nueva Guinea, que es el país del mundo con mayor diversidad lingüística, una iniciativa extraoficial de comunidades de aldeanos en pro de la utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza preescolar condujo al gobierno central a acometer la ambiciosa empresa de proteger las lenguas indígenas en el conjunto del sistema educativo. De las 823 lenguas vivas de Papua Nueva Guinea no hay ninguna que sea predominante, ni por el número de sus hablantes ni en el plano político. El inglés venía siendo la lengua de enseñanza desde el decenio de 1950, pese a que sólo era la lengua materna del 1% de los habitantes de este país, donde viven 5.200.000 personas. En el decenio de 1970, un grupo de padres trabajó en colaboración con algunos municipios y ONG para crear programas preescolares de dos años de duración en lengua vernácula. Se les llamó “nidos de lenguas”. Esta innovación se extendió rápidamente por todo el país. En el marco de la reforma de la enseñanza adoptada en 1995, el gobierno incitó al sistema escolar formal a utilizar las lenguas vernáculas durante los tres primeros años de primaria, antes de efectuar una transición paulatina al inglés. Hoy en día, se utilizan más de 350 lenguas en el sistema educativo del país. El ejemplo de Papua Nueva Guinea demuestra que los niños que empiezan su aprendizaje en la lengua materna pueden transferir luego sus competencias cognitivas y escolares a los contextos donde la lengua docente es el inglés.

Fuente: Wroge (2002).

entre los sexos, en la práctica las cosas son muy diferentes. Los materiales didácticos propenden a menudo a promover una distribución de funciones según el sexo: se presentan personajes masculinos fuertes y dinámicos, mientras que los femeninos son dulces, débiles, asustadizos y necesitados de ayuda. En los juegos se reproducen a menudo esos estereotipos: los varones juegan a las construcciones y las niñas a las casitas. Además, a estas últimas se les ofrecen menos posibilidades de disponer de juguetes más variados y activos, así como de áreas de juego (Evans, 1998). Más importante aún es el hecho de que los docentes no suelen tratar a las niñas y los varones del mismo modo, lo cual puede generar desigualdades. En los centros preescolares los docentes dedican más atención a los varones que a las niñas, en parte porque pasan más tiempo tratando de disciplinar a los primeros (Chartier y Geneix, 2006; Lockheed, 1982; y Sadker y Sadker, 1994). Además, suelen recurrir más a los varones para una serie de tareas, independientemente de que éstos se presten voluntariamente a ellas o no, y son también más propensos a escucharlos, a responderles, a utilizar sus ideas durante las discusiones en clase y a preguntarles con mayor frecuencia. También suelen impartirles más instrucciones personalizadas, manifestarles más su reconocimiento, encomiarlos, alentarlos y

Aunque los planes de estudios destaquen la importancia de la igualdad entre los sexos en la práctica las cosas son muy diferentes.

13. Benin, Botswana, Burkina Faso, Etiopía, Ghana, Guinea-Bissau, Mali, Mozambique y Sudáfrica.

La reforma del plan de estudios sólo será eficaz si va acompañada de una evolución de las actitudes y los comportamientos de los docentes.

corregirlos con mayor frecuencia, y ofrecerles más oportunidades para responder correctamente a las preguntas. Por último, suelen establecer con ellos una interactividad social más intensa que con las niñas. En cambio, a éstas se las elogia por su pulcritud, por seguir las instrucciones que se les dan detalladamente y porque levantan la mano para contestar (Schau y Tittle, 1985; y Vogel y otros, 1991). A esto hay que añadir que los docentes castigan a los varones y a las niñas por distintos tipos de mala conducta y toleran la agresividad de los primeros, pero no la de estas últimas. Así, se inculcan a las niñas y los varones actitudes y comportamientos estereotipados.¹⁴

Los programas de AEPI bien planeados pueden cuestionar los estereotipos sexistas (Recuadro 7.5). Esos programas se caracterizan por sus planes de estudio imparciales desde el punto de vista de las relaciones entre los sexos. En Francia y Suecia, por ejemplo, en los centros preescolares los juguetes y los juegos son los mismos para ambos sexos (juegos creativos y módulos para construcciones). Los juguetes habituales en el hogar no abundan en los centros preescolares: en el 96% de las escuelas suecas de enseñanza preprimaria y el 70% de las francesas no hay juguetes de guerra (armas, pistolas, vehículos militares, tanques y soldados de miniatura); en lo que respecta a las muñecas maniqués, como las Barbie, esos porcentajes se cifran en un 96% y un 89% respectivamente (Rayna y Brougère, 2000).

La reforma del plan de estudios sólo será eficaz si va acompañada de una evolución de las actitudes y los comportamientos de los docentes, lo cual supone modificar sus programas de formación. Esos programas deben sensibilizarlos a la cuestión de la igualdad entre los sexos y enseñarles a que le presten gran atención. También deben incitarles a reflexionar más sobre sus propias prácticas y el contexto en que trabajan (Evans, 1998). Asimismo, conviene reexaminar las políticas y las prácticas relativas a la dotación de personal en los programas para la primera infancia. En efecto, las mujeres están masivamente representadas en las profesiones dedicadas a la atención del niño (Capítulo 6). El cuidado de los niños pequeños se ha identificado durante mucho tiempo con la maternidad y, por lo tanto, se ha considerado una actividad femenina que va unida a una remuneración modesta y situación profesional poco elevada. En general, se supone que no es necesario haber recibido una formación especial para ocuparse de los niños. Por otra parte, los hombres que trabajan con los niños pequeños suelen suscitar sospechas y prejuicios, o incluso el temor de que constituyan una amenaza para la esfera de poder de la mujer en las instituciones

Recuadro 7.5: En Suecia, el gobierno encabeza los esfuerzos en pro de la igualdad de los sexos en la enseñanza preescolar

En 2003, el ministro encargado de la enseñanza preescolar creó una delegación para estudiar la cuestión de la igualdad entre los sexos en los centros preescolares de Suecia, y más concretamente para: a) promover un aprendizaje a lo largo de toda la vida que tenga en cuenta la perspectiva de la igualdad entre los sexos; b) acabar con los esquemas sexistas y los prejuicios relativos a la distribución de funciones basada en el sexo; c) estimular el debate sobre la promoción de la igualdad entre los sexos en los centros preescolares; y d) estimular el hallazgo de soluciones prácticas. La delegación imparte una formación a los que se preparan para la docencia y a los responsables políticos en todos esos ámbitos. Además, otorga fondos a los centros de enseñanza preescolar cuyo personal desea elaborar nuevos métodos para trabajar en un contexto de igualdad entre los sexos.

Fuente: Wetterberg (2004).

dedicadas a la primera infancia, e incluso dentro de la familia (Murcier, 2005).

Incitar a un mayor número de hombres a que trabajen en los programas de AEPI podría cuestionar las ideas dominantes acerca del reparto de responsabilidades dentro la sociedad en función del sexo (Cameron y Moss, 1998).¹⁵ Los hombres que trabajan en el sector de la primera infancia pueden ofrecer un modelo con el que pueden identificarse tanto los niños como las niñas (Cameron, 2001). Esto también tiene repercusiones para las familias, habida cuenta de que el personal de la AEPI suele considerar a menudo que la madre es la principal responsable de la atención al niño (Bloch y Buisson, 1998; y Blöss y Odena, 2005). Si los hombres que trabajan en los programas para la primera infancia fuesen más numerosos, se podrían establecer quizás relaciones más estrechas con los padres. Es evidente que todo esto no tendrá un impacto en las disparidades entre los sexos, a no ser que los hombres se comprometan activamente en favor de la igualdad entre éstos y reciban una formación adecuada para evitar la perpetuación de las prácticas sexistas.

Aunque el personal de la AEPI sea predominantemente femenino, en las instituciones dedicadas a la primera infancia las mujeres no están suficientemente bien representadas en las funciones administrativas y los cargos de responsabilidad. Por consiguiente, no hay que contentarse con incrementar la presencia masculina en el personal de la AEPI, sino que conviene también

14. La conducta de los docentes varía también en función del nivel de instrucción del niño y de su medio socioeconómico. Los docentes suelen prestar en general una mayor atención a los alumnos "mejores" o más activos, así como a los niños de familias de clase media que se amoldan a las expectativas del sistema escolar (Sirota, 1998).

15. En los países nórdicos se ha seguido una política dinámica de contratación de empleados masculinos en los programas de la primera infancia. Dinamarca es el país que más éxitos ha cosechado en este ámbito: el 20% de los educadores son hombres que trabajan con niños pequeños en los jardines de la infancia, o con niños de más edad en las actividades realizadas después de los horarios escolares (OCDE, 2001). Otros países han mostrado un menor dinamismo en este ámbito.

Recuadro 7.6: Primeros pasos en Chile hacia la integración de los niños con necesidades especiales

En Chile, el 5,8% de los menores de 16 años padece una discapacidad física, psicológica, mental o sensorial. La ley de 1994 sobre la integración de las personas con necesidades especiales –que abarca el conjunto de los sectores de protección social– obliga a los centros de enseñanza ordinarios, ya sean públicos o privados, a adoptar medidas innovadoras y efectuar las adaptaciones necesarias en los planes de estudio para que sean accesibles a esas personas. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) administra servicios de atención y educación de la primera infancia que benefician a más 120.500 niños. Desde 1995, la JUNJI está llevando a cabo la integración de las guarderías y la enseñanza preescolar, centrándose en los niños más pobres con necesidades especiales. Los centros de la JUNJI prestan servicios a los niños de tres meses a cinco años que tienen necesidades educativas especiales por padecer de discapacidades físicas, mentales, visuales o auditivas. Esos niños son integrados en contextos educativos ordinarios. La adaptación

de los programas de AEPI a los niños con necesidades especiales ha supuesto sensibilizar y formar a los docentes, gracias a cursos que han contado con el apoyo del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación. El Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) financia la compra de diversos equipamientos como sillas de ruedas, prótesis y aparatos auditivos. Se han elaborado directrices y principios técnicos para identificar a los niños con necesidades especiales y adaptar las estructuras educativas a fin de que puedan acoger a niños con discapacidades físicas. A las organizaciones privadas que trabajan con la JUNJI se les ofrece la posibilidad de patrocinar proyectos. Aunque el nivel de cobertura siga siendo poco elevado, los esfuerzos que están realizando la JUNJI y otras instituciones dedicadas a la primera infancia constituyen un buen ejemplo de promoción de prácticas destinadas a integrar a los niños que corren el riesgo de ser excluidos o marginados.

Fuentes: Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) de Chile (2005); Larraquibel Quiroz (1997); y Umayahara (2006).

velar por que la distribución de cargos de responsabilidad entre hombres y mujeres sea más equilibrada (Cameron, 2001; y Sumision, 2005).

Satisfacer las necesidades educativas de los niños pequeños en los grupos vulnerables

En el Capítulo 3 se presenta un análisis detallado de las políticas y programas encaminados a acabar con la exclusión en la educación formal. En el Objetivo 1 de la EPT se señala claramente que la tarea de acabar con la exclusión debe empezar incluso antes de que los niños ingresen en el sistema escolar formal, ya que puede contribuir a compensar las desventajas y la vulnerabilidad. La forma de desventaja más común es la pobreza y muchas de las medidas expuestas en el Capítulo 3 con respecto a la enseñanza primaria se pueden aplicar también al ámbito de la atención y educación de la primera infancia. Esta sección se centra en los programas de educación preescolar destinados a dos grupos vulnerables a menudo ignorados: los niños discapacitados y los que viven en situaciones de emergencia.

Integración de los discapacitados en la enseñanza preescolar. En los países en desarrollo hay muchos niños discapacitados. Algunos trabajos de investigación en los que se han realizado pruebas de detección del mismo tipo con 22.000 niños han mostrado la existencia de un alto índice de discapacidades –epilepsia y trastornos cognitivos, motores, visuales y auditivos– en Bangladesh (8,2%), Jamaica (15,6%) y la ciudad pakistaní de Karachi (14,7%) (Durkin y otros, 1994).

Según un estudio realizado en Nigeria, el índice de prevalencia de la pérdida auditiva neurosensorial afecta a un 13% de los niños que ingresan en la escuela primaria (Olunsanya, 2001). En Sudáfrica, las pruebas de detección efectuadas con 2.000 niños menores de dos años han puesto de manifiesto un índice de prevalencia del 60% de diversas discapacidades: trastornos leves del aprendizaje, discapacidades motrices cerebrales, pérdidas de audición, trastornos leves o graves de la percepción, epilepsia, etc. (Couper, 2002).

La enseñanza preescolar de buena calidad es importante para los niños que padecen discapacidades, ya que permite diagnosticar los trastornos y remediarlos en una fase temprana. En algunos casos, la enseñanza preescolar puede facilitar la transición de los niños discapacitados a las escuelas ordinarias. En el Recuadro 7.6 se describe cómo se ha preparado el terreno en Chile para la adopción de un enfoque integrador en los programas de AEPI.¹⁶

Apoyar a los niños en situaciones de emergencia. La oferta de una educación adecuada y flexible es indispensable para prestar apoyo a los numerosos niños pequeños que viven en situaciones de emergencia en todo el mundo (Capítulo 3). La AEPI desempeña a este respecto un papel clave porque puede contrapesar en parte las consecuencias perjudiciales de las crisis y los conflictos. Un análisis de las experiencias y las publicaciones sobre este particular pone de manifiesto que los principios enumerados a continuación se pueden aplicar por doquier (Kamel, 2005).

La oferta de una educación adecuada y flexible es indispensable para prestar apoyo a los numerosos niños pequeños que viven en situaciones de emergencia en todo el mundo.

16. El primer estudio nacional sobre las discapacidades efectuado en Chile se publicó en 2005. El estudio reveló la presencia de 129.994 alumnos discapacitados en la enseñanza primaria y secundaria. De ese total, había 100.521 escolarizados en centros especializados y 29.473 que participaban en programas de integración llevados a cabo en las escuelas ordinarias (De Bonadona, 2005).

Recuadro 7.7: Espacios acogedores para los niños: refugios para madres y niños en situaciones de emergencia

En situaciones de emergencia, el UNICEF –con la colaboración frecuente de asociaciones locales– crea “espacios acogedores para los niños” en los campamentos de refugiados, las escuelas y otros lugares de amparo. Esos espacios cumplen una función importante porque permiten a los niños acceder a servicios de AEPI y agrupan varios componentes de cuidados a la infancia. Además, infunden a las madres y los niños una sensación de seguridad. En Liberia, el UNICEF creó espacios para: permitir a las madres que amamantasen cómodamente a sus hijos; impartir cursos sobre el desarrollo de la primera infancia que comprendían temas como la higiene, la nutrición, la importancia del juego, etc.; y prestar servicios relacionados con la salud, la nutrición, la estimulación y aprendizaje tempranos del niño, el abastecimiento de agua, la higiene, el saneamiento y la protección de los niños más pequeños. En la República Democrática del Congo, se crearon espacios análogos en centros comunitarios de desarrollo de la primera infancia. En Angola, al cabo de una guerra civil prolongada, algunas ONG nacionales e internacionales apoyaron la creación de “espacios acogedores” en 17 provincias afectadas por el conflicto, en las que se dio acogida a más de 30.000 niños. Con el apoyo del UNICEF, dos ONG internacionales formaron a instructores que llevaron a cabo una labor con los padres acerca del desarrollo de sus hijos. A su vez, estos instructores formaron más de 450 voluntarios pertenecientes a poblaciones desplazadas para poner en marcha actividades centradas en el desarrollo de la infancia.

Fuente: Kamel (2005).

Actividades y plan de estudios

- Las políticas en materia de planes de estudios deben propiciar el desarrollo a largo plazo y fomentar soluciones duraderas.
- Los programas de AEPI deben tener un carácter global y comprender componentes como la salud, la nutrición, el agua y la higiene.
- Además, deben enriquecerse con componentes que promuevan la tolerancia, los derechos humanos y el civismo en el contexto de crisis políticas y situaciones de emergencia complejas. Los “espacios acogedores para los niños” que el UNICEF ha creado en países como Angola, Burkina Faso, Liberia y la República Democrática del Congo se basan en todos esos principios (Recuadro 7.7).

La AEPI puede facilitar la transición a la escuela primaria

Una AEPI de buena calidad no es sólo un fin en sí misma. Es también, como se enuncia en los objetivos de la EPT, una base importante para el aprendizaje ulterior. En esta sección se examina cómo los programas de AEPI pueden preparar a los niños a la escuela primaria y cómo ésta puede adaptarse a los niños más pequeños.

En lo que respecta a la transición a la escuela primaria, los dos principales enfoques pueden resumirse a dos: “preparación para la escuela” y “preparación de la escuela” (Fabian y Dunlop, 2006). El primero de estos dos enfoques destaca la importancia de la AEPI, que estimula el desarrollo del niño y le prepara para ingresar en la escuela. Este enfoque trata de definir cuáles son los elementos que caracterizan el estado de preparación del niño para pasar a la enseñanza primaria. Todos los trabajos de investigación coinciden en que el estado de preparación para ingresar en la escuela primaria engloba el desarrollo en cinco ámbitos distintos, aunque interdependientes (Arnold y otros, 2006; Copple, 1997; y Centro Offord de Estudios sobre la Infancia, 2005):¹⁷

- buena condición física y buen desarrollo motor (medidos en función del estado de salud, el crecimiento y las discapacidades);
- buen desarrollo social y afectivo (capacidad para controlar su propio comportamiento o para jugar y trabajar con otros niños, etc.);
- actitud positiva hacia el aprendizaje (entusiasmo, curiosidad, perseverancia y temperamento);
- buen desarrollo del lenguaje (vocabulario, gramática y aptitud para aprender y comunicar); y
- buen desarrollo cognitivo y buenos conocimientos generales (competencias cognitivas y aptitud para resolver problemas, por ejemplo aprender a observar y distinguir similitudes y diferencias).

17. El estado de preparación para ingresar en la escuela lo determinan los mismos factores que el desarrollo global del niño. Además de guardar una relación positiva con la participación en los programas de enseñanza preescolar y el acostumbramiento a las actividades de transición, el estado de preparación también guarda relación con los ingresos de la familia, la lengua hablada en el hogar, el nivel de instrucción de los padres y el número de miembros de la familia. Se han podido observar diferencias entre los centros de enseñanza preescolar públicos y privados, así como entre las zonas de residencia, según que sean rurales o urbanas. También se ha podido observar disparidades según la situación geográfica y el barrio (Kohen y otros, 1998; Magnuson, Meyers y otros, 2004; Magnuson, Ruhm y otros, 2004; Margetts, 1999; Centro Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos, 2005; y Ngaruiya, 2006). Algunos autores han mostrado también los efectos negativos de los programas de atención al niño previos a la enseñanza preescolar (Magnuson, Ruhm y otros, 2004).

Acceso

- Se debe garantizar el derecho de los niños pequeños a tener acceso a la educación preescolar, así como a actividades recreativas y de otro tipo, incluso en las situaciones de crisis.
- Se debe garantizar el acceso temprano a actividades educativas, recreativas y de otro tipo. La calidad y el grado de cobertura de esas actividades deben mejorarse regularmente.
- La AEPI debe ser un instrumento al servicio de la protección de la infancia y de la prevención de riesgos.

Recursos

- En los programas de AEPI se debe adoptar un enfoque participativo y comunitario, haciendo hincapié en la creación de capacidades.
- Esos programas deben comprender un componente importante de formación de docentes y ofrecer incentivos para evitar la rotación excesiva del personal docente.
- Los programas para las situaciones de crisis y reconstrucción deben elaborar y justificar con la documentación necesaria los objetivos de financiación que correspondan adecuadamente a las metas que se hayan fijado en el plano educativo y psicosocial.

Las diferencias entre los niños son considerables en todos estos ámbitos.

Por su parte, la noción de “preparación de la escuela” se refiere esencialmente a las características del entorno escolar que impulsan o frenan el aprendizaje.¹⁸ Los investigadores han podido determinar varios factores que pueden tener un efecto negativo en la preparación de la escuela: las clases con excesivo número de alumnos, la “brecha del lenguaje” (esto es, cuando la lengua de enseñanza no es la lengua materna del niño), la falta de docentes formados y experimentados en el primer grado, y el material pedagógico inadecuado (Arnold y otros, 2006). Estos problemas son especialmente difíciles de resolver en los países en desarrollo.

La importancia respectiva de la “preparación para la escuela” y la “preparación de la escuela” es objeto de un amplio debate y las estrategias de transición son difíciles de evaluar.¹⁹ No obstante, es cada vez más evidente que el mejor medio de garantizar la eficacia de los servicios a la primera infancia es velar por la continuidad de determinados elementos que caracterizan a todos los programas de AEPI de buena calidad (Fabian y Dunlop, 2002; y Kagan y Neuman, 1998). Las estrategias a este respecto comprenden: la integración de la AEPI en la enseñanza primaria; la continuidad del plan de estudios; la continuidad entre el hogar y la escuela; y por último, en el caso de los niños desfavorecidos que no se han beneficiado de programas de AEPI, las actividades específicamente orientadas a facilitar el ingreso en la escuela primaria.

La continuidad mediante la integración de la AEPI en la enseñanza primaria

La estrategia que consiste en integrar la AEPI en la enseñanza primaria formal tiene por objeto crear un sistema más coherente en lo que respecta a las políticas, el buen gobierno, la administración y el seguimiento de los programas de AEPI y las escuelas primarias. La tendencia más clara a una integración de la AEPI en el sistema educativo se da en Europa (Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia), pero también se observa en otros países como Brasil, Kazajstán, Sudáfrica y Viet Nam.

La aplicación de esa estrategia supone crear estructuras administrativas que permitan agrupar los sistemas de AEPI y enseñanza primaria que estaban separados anteriormente. A tal efecto, algunos países han puesto la enseñanza preescolar y primaria bajo la autoridad única del sistema público de educación, agrupando el conjunto de los servicios prestados al niño desde su nacimiento y a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. A veces,

se instalan clases de preescolar en el recinto mismo de las escuelas primarias. En algunos casos, los países han adelantado la edad de ingreso en la escolarización obligatoria para integrar a los alumnos de preescolar (Argentina, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Noruega, Perú, la República Dominicana, Uruguay y Venezuela).

Aunque la integración estructural pueda tener repercusiones positivas, existe el riesgo de que el componente “educación” de la AEPI eclipse el componente “atención” (bienestar, salud y cuidados del niño), lo cual puede desembocar en una visión exclusivamente escolar de la enseñanza preprimaria y del conjunto de los servicios de la AEPI. Si esa visión se lleva hasta sus últimos extremos, puede desembocar en un sistema susceptible de ejercer una presión escolar excesiva sobre los niños desde su más tierna edad (Shaeffer, 2006; y Shore, 1998).

Continuidad del plan de estudios

En la mayoría de los países, el desarrollo de los programas de AEPI y del sistema de enseñanza preescolar ha obedecido a motivos, objetivos y filosofías diferentes. Por lo tanto, la realización del importante objetivo de garantizar la continuidad del plan de estudios no es una cuestión sencilla. He aquí algunos ejemplos de estrategias:

- Elaborar y utilizar un plan de estudios integrado para la enseñanza preescolar y primaria, organizando los ciclos de aprendizaje en función de los ciclos de desarrollo del niño. Este es el enfoque del proyecto de transición de preescolar a primaria de Jamaica, del proyecto de transición de las guarderías a la escuela primaria de Guyana y del ciclo de plan de estudios integrado de Francia. Por su parte, Suecia ha elaborado dos planes de estudios conexos en el plano conceptual.
- Establecer un nexo deliberado –o incluso interpenetraciones– entre los métodos y materiales didácticos de la enseñanza preescolar y la primaria. En Pakistán, por ejemplo, se ha creado un programa centrado en el desarrollo de la confianza y creatividad del niño que ofrece material pedagógico similar para esos dos niveles de instrucción.
- Velar por que los alumnos de una misma clase de la enseñanza preescolar vayan a la misma clase cuando ingresen en la escuela primaria. Así se hace en el programa de transición denominado “Paso a Paso”, que se aplica en 30 países de Asia Central y Europa Central y Oriental.
- Agrupar a los educandos por nivel de desarrollo y no por edad. El Programa Bodh Shiksha Samiti de la India y el proyecto Escuela Nueva de

El mejor medio de garantizar la eficacia de los servicios a la primera infancia es velar por la continuidad de determinados elementos que caracterizan a todos los programas de AEPI de buena calidad.

18. Este análisis se basa en la obra de Arnold y otros [2006].

19. Son pocos los programas y centros docentes que centran su atención en la etapa de transición. Los que sí otorgan importancia a este aspecto integran las actividades relativas a la transición en otras de carácter más general y, por lo tanto, es difícil evaluar su impacto.

En Francia se recurre a mediadores comunitarios para establecer nexos entre las escuelas y las barriadas pobres.

Colombia comprenden clases que agrupan a varios grados y utilizan un plan de estudios activo, así como métodos y planes de cursos que tienen en cuenta las diferentes aptitudes y los distintos centros de interés de los niños. El plan de estudios del programa “Paso a Paso”, mencionado precedentemente, recurre a métodos análogos.

Algunas estrategias con un menor grado de integración pueden contribuir también a garantizar la continuidad pedagógica y propiciar experiencias de aprendizaje integrado. En Portugal, por ejemplo, los niños pueden ser “seguidos” de año en año por el mismo docente o grupo de docentes (esta práctica se suele denominar “looping”). En Sidney (Australia) los programas entre compañeros (“buddy programmes”) emparejan a los alumnos de más edad con los recién ingresados, reconociendo así la importancia que reviste el apoyo de los compañeros en la fase temprana del aprendizaje (Dockett y Perry, 2005).

Continuidad entre el hogar y la escuela y participación de los padres

Las barreras de lenguaje y comunicación entre los padres y los docentes plantean problemas. Esos problemas se pueden superar –facilitándose así la transición del niño a la escuela– gracias al intercambio de información y la participación de los padres, teniendo en cuenta las preferencias y valores de éstos y respetando las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas y de otro tipo (Dockett y otros, 2000; y Margetts, 1999).

Entre las soluciones posibles, cabe mencionar las siguientes: ofrecer programas de AEPI y de enseñanza primaria bilingües; crear redes de comunicación y participación eficaces entre las escuelas y los padres; hacer participar a los padres en las actividades escolares; y proponer la realización de actividades en el hogar que puedan ayudar a los niños a estar mejor preparados para su ingreso en la escuela. En el Programa “Paso a Paso” aplicado en los países en transición, los padres y los docentes de preescolar examinan conjuntamente el programa de primaria y discuten sobre el estado de preparación de los niños. En las comunidades rurales y desfavorecidas de Pakistán los padres desempeñan un papel de intermediarios en la transición, enseñando a los niños canciones y relatos locales y mostrándoles sus competencias en algunos ámbitos, por ejemplo en la construcción. En Francia, la iniciativa denominada “Adulte-relais” [Adultos intermediarios] recurre a mediadores comunitarios para establecer entre las escuelas y las barriadas pobres nexos que permitan superar las barreras de comunicación (Neuman y Peer, 2002).

En Kazajstán se han creado clases de preparación a la enseñanza primaria para los niños de menos de cinco o seis años que no tuvieron acceso a la enseñanza preescolar, en particular en las regiones rurales. Esas clases son de carácter intensivo y duran 32 semanas. Algunos temen que los métodos de este tipo presten una atención demasiado exclusiva a las competencias escolares y señalan que conviene centrarse también en el bienestar afectivo de los niños, que es un elemento fundamental para su adaptación a la escuela primaria (Choi, 2006). En Francia, los llamados “lieux passerelles” [espacios de transición] están destinados a los niños que no han realizado actividades de preparación a la escuela primaria fuera del hogar. Esos espacios se han concebido para fomentar su socialización con los demás niños y propiciar la transición del hogar al centro preescolar mediante actividades estructuradas o juegos de libre elección. Los padres de esos niños –que suelen ser emigrantes pobres– se benefician de un apoyo de profesionales que les ayudan a “separarse” de sus hijos, se reúnen con otros padres y participan en la educación de los niños (Neuman y Peer, 2002). Aunque esas actividades se centran en la transición del hogar al centro de enseñanza preescolar –que para muchas familias de emigrantes es el primer contacto con el sistema educativo–, también se pueden adaptar a la transición a la escuela primaria.

En los países donde la televisión está ampliamente difundida en los hogares o los centros comunitarios, se ha podido comprobar que los programas televisados del estilo de los producidos por Sesame Workshop contribuían eficazmente a preparar a los niños para la escuela y facilitar la transición a ésta (Recuadro 7.8).

Facilitar la transición de los niños desfavorecidos a la escuela primaria

Hasta aquí, la presente sección se ha referido a los niños que de una u otra forma se han beneficiado de programas de atención y enseñanza preescolar. Para la gran mayoría de los niños del mundo, y más concretamente para los más desfavorecidos, la realidad es que el ingreso en la escuela primaria –que tiene lugar en general hacia los seis años de edad– constituye su primer contacto con el sistema educativo (véase el Cuadro 4 del Anexo Estadístico). Cuando la enseñanza preescolar no es obligatoria, o cuando el índice de cobertura de ésta no es muy elevado, se pueden adoptar distintas medidas para preparar a los niños a la enseñanza primaria, incluso sin contar con el apoyo de programas formales de AEPI. Entre esas medidas figuran: las visitas a escuelas primarias, como las efectuadas en Nepal para que los niños se familiaricen

con el entorno escolar; las visitas de docentes del primer grado de primaria a las estructuras de AEPI establecidas en hogares familiares o centros; el mantenimiento de una baja proporción alumnos/docente en los primeros grados de primaria; y la organización de programas o sistemas de tutoría centrados en la preparación a la escuela primaria antes de ingresar en ésta o en los primeros meses posteriores al ingreso, tal como se hace en Camboya.

En Guatemala, los Centros de Aprestamiento Comunitarios en Educación Preescolar (CENACEP) ofrecen un curso intensivo de 35 días de duración para preparar el ingreso en primaria de niños de distintos orígenes étnicos que no se han beneficiado de enseñanza preescolar. Este curso, patrocinado por el Ministerio de Educación y el UNICEF, cuenta con la participación de voluntarios locales y se imparte a grupos de 35 a 40 niños de menos de seis años durante los tres meses que preceden a su ingreso en la escuela primaria. Los niños que participan en ese curso están mejor preparados en el plano social y escolar para entrar en la escuela primaria. Además, se ha comprobado una disminución de las tasas de repetición y deserción escolar en algunos lugares donde anteriormente constituían un problema importante (Elvir y Asensio, 2006).

Conclusión

Aunque los programas de AEPI eficaces son sumamente diversos a nivel nacional e internacional, es posible sacar una serie de lecciones de carácter general. En primer lugar, esos programas deben arraigarse en el entorno cultural de los niños pequeños, de ahí que sea preciso tomar precauciones para no importar modelos del extranjero sin adaptarlos adecuadamente. En segundo lugar, los programas de educación parental pueden respaldar prácticas positivas de crianza del niño, que deben entenderse situándolas en sus correspondientes contextos sociales y culturales. En tercer lugar, las buenas relaciones entre los niños, por un lado, y el personal de AEPI y los docentes de preescolar, por otro lado, son fundamentales para la calidad de los programas y tienen mucha más importancia que los insumos materiales. En cuarto lugar, los programas integradores de AEPI pueden contribuir a compensar las desventajas que se derivan de la pobreza, las situaciones de urgencia o las discapacidades. También pueden promover la igualdad entre los sexos y otras formas de integración, ofreciendo modelos adecuados y propiciando la diversidad lingüística. En quinto lugar, el mejor medio para facilitar la transición de la enseñanza preescolar

Recuadro 7.8: La utilización de la televisión en el mundo con vistas a preparar a los niños para la escuela

Sesame Workshop es un ejemplo de la capacidad de la radio y la televisión para contribuir a la preparación de los niños pequeños al ingreso en la escuela primaria, comprendidos aquellos que no han podido beneficiarse de programas formales de AEPI. Fundado en 1968, Sesame Workshop fue el creador de *Sesame Street*, un serial televisado infantil estadounidense. Hoy en día, Sesame Workshop está presente en 120 países y colabora con escritores, artistas, investigadores y educadores locales para producir programas de radio y televisión adaptados a la cultura local, en los que los personajes, los escenarios y los contenidos se conciben especialmente para satisfacer las necesidades educativas de los niños de cada país. También se distribuyen entre los niños de edad preescolar libros de cuentos y otro tipo de material, mientras que a los docentes y a los padres se les imparte una formación para que los utilicen con miras a propiciar el aprendizaje de los niños. He aquí algunos ejemplos de programas de radio y televisión en una serie de países:

- En Egipto, el programa *Alam Simsim* presta una atención especial a la educación de las niñas. Khokha, una marioneta que representa un personaje femenino, alienta a las niñas pequeñas a tener un sentido práctico inagotable.
- En Sudáfrica, en el programa *Takalani Sesame*, una marioneta seropositiva llamada Kami, viva y afectuosa, ayuda a los niños y las personas encargadas de cuidarlos a superar la estigmatización a que da lugar la enfermedad.
- En Bangladesh, el programa *Sisimpur* presenta la marioneta Halum, un tigre de Bengala vegetariano que habla bengalí. Una vez por semana se transportan en motocarros aparatos de televisión, lectores de DVD y grupos electrógenos a las aldeas desprovistas de electricidad para que los niños puedan ver el programa.
- En Israel y los Territorios Autónomos Palestinos, el programa *Rechov Sumsum/Shara'a Simsim*, destinado a los niños árabes y judíos en edad preescolar fomenta el respeto y el entendimiento entre las culturas. Este programa trata de contrarrestar los clichés y los prejuicios, mostrando a los niños la vida diaria de personas de diferentes culturas.

Los niños del mundo entero tienen en mucha estima a los personajes de *Sesame Street*. Gracias a ellos adquieren competencias escolares que les ayudan a prepararse para la escuela y sacar lecciones de los mensajes del programa relativos a la salud y la vida en sociedad. Algunas evaluaciones efectuadas en la Federación de Rusia, México, Portugal y Turquía han puesto de manifiesto la existencia de diferencias sensibles entre las competencias cognitivas —en particular, la lectura, la escritura y el cálculo— de los niños que ven el programa y los demás. En lo que respecta a las actitudes y el comportamiento en el plano social, las conclusiones de las evaluaciones son coherentes, pero algo menos concluyentes

Fuentes: Cole y otros (2001 y 2003); de los Angeles-Bautista (2006); y Fisch (2005).

a la primaria es garantizar la continuidad. Existen medidas eficaces para lograr esta continuidad, incluso para los niños que no han tenido la posibilidad de acudir a instituciones de AEPI como los centros docentes preescolares. A continuación, en el Capítulo 8, se van a examinar los problemas que plantean en el plano de las políticas la extensión y la mejora de la AEPI previstas en el Objetivo 1 de la EPT. ■

Parte III. Atención y educación de la primera infancia

Capítulo 8



© EPA/NIC BOTHMA/SIPA

Una maestra atrae la atención de los niños en un centro preescolar de la aldea de Tubab Dialao (Senegal), habitada por pescadores que viven en su mayoría por debajo del umbral de pobreza.

Fomentar políticas sólidas de AEPI

Aunque muchos países tengan que afrontar todavía numerosas dificultades para extender y mejorar sus programas de AEPI, está surgiendo un entorno político más favorable. Los gobiernos pueden contribuir a configurarlo garantizando un nivel de recursos adecuados, en particular mediante una financiación pública. Pueden también desempeñar un papel determinante preparando políticas nacionales sólidas, reforzando la coordinación entre los sectores y las partes interesadas, reglamentando

la calidad y controlándola, y realizando una labor concertada en pro de los niños desfavorecidos y los que sólo tienen un acceso limitado a la AEPI. El presente capítulo recurre a ejemplos de las experiencias nacionales para poner de manifiesto las prácticas políticas prometedoras en lo que respecta a la buena administración, la calidad y la financiación. Como los recursos públicos son objeto de demandas antagónicas, es especialmente importante establecer prioridades y objetivos claros.



¿Por qué son necesarias las políticas nacionales de AEPI?

Políticas existentes y acción legislativa

Una política nacional de AEPI encarna el compromiso de un país en favor de los niños más pequeños. Sin embargo, los gobiernos nacionales sólo han concedido hasta la fecha una importancia limitada a la AEPI, en comparación con la que otorgan a otros dos objetivos de las EPT: el acceso universal a la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos. Un análisis de los principales documentos sobre políticas (UNESCO-IIPE, 2006),¹ pone de manifiesto que, si bien todos los planes de educación se refieren a la primera infancia, la mayoría de ellos no han adoptado el enfoque global de la AEPI preconizado en el Marco de Acción de Dakar. La UNESCO, el UNICEF, la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA) y varias redes dedicadas a la primera infancia alientan a los países a elaborar políticas globales de AEPI que abarquen todos los aspectos relativos a la atención, educación, salud y nutrición de los niños menores de ocho años. En la práctica, no obstante, muchos países se centran principalmente en la enseñanza preescolar –que va desde los tres años hasta el comienzo de la enseñanza primaria– y prestan mucha menos atención a las necesidades de los niños menores de tres años y los componentes de la AEPI que no guardan una relación directa con la educación. Aunque los planes de los sectores de la salud y la educación y los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) integran a veces la vacunación del niño, la salud materna y la enseñanza preescolar, suelen pecar de fragmentarios y tienden a no considerar el bienestar y desarrollo del niño como partes integrantes de un todo (Aidoo, 2005).

No obstante, existen indicios de que el enfoque global va ganando terreno. Para crear nexos entre los distintos ámbitos de las políticas que tienen una incidencia en la vida de los niños pequeños, algunos gobiernos –en colaboración con el UNICEF la mayor parte de las veces– han empezado a elaborar políticas nacionales para la primera infancia que engloban la salud, la nutrición, la educación, el agua, la higiene, el saneamiento y la protección jurídica del niño.² Una política que engloba todos los aspectos de la primera infancia proporciona al gobierno la autoridad y los principios rectores

necesarios para llevar a cabo programas en favor de los niños pequeños. La elaboración de una política explícita centrada en la primera infancia no está exenta de riesgos: la AEPI puede verse aislada de sectores conexos como la salud o la educación, lo cual tendría como consecuencia una financiación o atención insuficientes para una aplicación efectiva. Por lo tanto, una política explícita centrada en la AEPI puede ser ineficaz, a no ser que vaya acompañada de una estrategia más amplia en la que participen los demás sectores responsables de la primera infancia. Enunciar la visión nacional de los objetivos que se han de cubrir puede ayudar a los países a que plasmen en la práctica los derechos de los niños pequeños y satisfagan sus necesidades. Esa visión debe definir claramente las funciones de los sectores de la educación, la salud y la protección social, exigiendo a los ministerios y organismos interesados que efectúen las asignaciones financieras necesarias con cargo a sus presupuestos actuales.³

También es útil que la legislación defina qué medidas se deben adoptar para aplicar efectivamente las políticas relativas a la primera infancia. Hay por lo menos 80 países con legislaciones que abarcan algunos aspectos de la AEPI. Muchos de ellos consideran que la AEPI es la primera etapa del sistema educativo y le confieren así, por lo menos en teoría, una posición específica en la política global de educación (UNESCO-OIE, 2006). Treinta países han establecido un año de enseñanza preescolar obligatoria como mínimo y en los dos tercios de ellos se han promulgado leyes a ese respecto desde 1990 (Cuadro 6.8). En 2002, por ejemplo, México hizo de la enseñanza preescolar obligatoria de tres años un derecho constitucional y adoptó las disposiciones correspondientes para que se aplique de aquí a 2008 (UNESCO-OIE, 2006). No obstante, aunque la ley dé derecho a varios años de educación preescolar, la escolarización en este nivel de enseñanza tiende a concentrarse en el año o los dos años que preceden al ingreso en la escuela primaria (UNESCO-OREALC, 2004b). En nueve países en transición, la legislación prevé un año de enseñanza preescolar gratuita. Esta disposición forma parte del esfuerzo por reconstruir los vastos sistemas de enseñanza preescolar que existieron en la era comunista (Agranovitch, 2005). La escolarización de los niños más pequeños sigue siendo escasa.

1. Con respecto a la metodología utilizada para el análisis, véase el Capítulo 3.

2. Entre los países que han publicado documentos sobre políticas relativas a la primera infancia, figuran los siguientes: Burkina Faso, Camboya, Chile, Djibuti, Filipinas, Gambia, Ghana, Guinea, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malawi, Mauritania, Mongolia, Papua Nueva Guinea, República Árabe Siria, Senegal, Tailandia y Viet Nam. Camerún, Chad, Cabo Verde y Níger están elaborando actualmente documentos sobre políticas (Diawara, 2006; Pressoir, 2006; y UNESCO-OIT, 2006).

3. El dilema entre un enfoque integrado o un enfoque disociado se planteó cuando se realizaron los primeros trabajos sobre la paridad e igualdad entre los sexos. Algunos países empezaron creando un ministerio encargado de la igualdad entre los sexos o de la mujer, pero sin atribuirle los medios necesarios para que fuese eficaz. Una vez creado ese ministerio especial, los demás sectores se desinteresaron de la cuestión de la igualdad entre los sexos. El resultado de ello fue que esta cuestión dejó de ser una prioridad nacional. Ahora, la orientación ha cambiado y se trata de evaluar la igualdad entre los sexos en todos los sectores interesados para que se siga otorgando prioridad a esta cuestión.

La mayoría de los planes de educación no han adoptado el enfoque global de la AEPI preconizado en el Marco de Acción de Dakar.

Muchas de esas políticas y de las legislaciones en que se basan entran más en el ámbito de las declaraciones de intención que en el terreno de la aplicación real. En efecto, las legislaciones nacionales que incorporan disposiciones de derecho internacional relativas a la infancia pocas veces son objeto de una aplicación enérgica (Vargas-Barón, 2005). Asimismo, los compromisos oficiales contraídos a nivel nacional en forma de declaraciones y orientaciones políticas no suelen ir acompañados de estrategias detalladas, ni de una financiación pública adecuada. Algunas condiciones pueden, no obstante, facilitar u obstaculizar la elaboración eficaz de políticas en pro de los niños más pequeños. Esta es la cuestión que se va a examinar en la siguiente sección.

Crear un entorno propicio para las políticas

Para que los gobiernos puedan elaborar políticas sólidas en favor de los niños pequeños, es necesario que se den condiciones políticas, sociales y económicas favorables. En los últimos diez años se han producido, entre otras, las siguientes novedades que indican una evolución en este sentido:

- *La realización de trabajos de investigación que muestran los efectos beneficiosos de la AEPI.* Un conjunto cada vez mayor de trabajos de investigación ha puesto de manifiesto los efectos beneficiosos de los programas de calidad para la primera infancia, en especial para los niños más desfavorecidos. Aunque esos trabajos se refieren esencialmente a países de la OCDE, el número de estudios realizados en Asia, África y América Latina está aumentando (véase el Capítulo 5). Sus conclusiones han permitido a los encargados de la elaboración de políticas tomar decisiones con conocimiento de causa y pueden contribuir a suscitar una voluntad política de apoyo a la AEPI.
- *Las tendencias del mercado del empleo.* El número cada vez mayor de madres de niños pequeños que se incorporan al mercado de trabajo, junto con el retroceso de los cuidados tradicionalmente proporcionados al niño en el seno de la familia (véase el Capítulo 6), han conducido a algunos gobiernos a mostrarse más receptivos a las políticas orientadas hacia la extensión y mejora de la AEPI.
- *La creciente atención prestada a la AEPI en las reformas nacionales en pro del desarrollo.* Aunque se dispone de pocos elementos de información, parece que está aumentando la atención prestada a la AEPI en los planes de EPT, los planes de los sectores de la educación y la salud, los DELP y las legislaciones.

- *La ayuda internacional.* Los organismos de ayuda, las organizaciones de las Naciones Unidas, las fundaciones y las ONG internacionales han prestado apoyo a la creación de capacidades y financian proyectos de AEPI que pueden aplicarse a gran escala. La UNESCO, por ejemplo, apoya la elaboración de políticas nacionales de AEPI por conducto de los estudios por país, los resúmenes de políticas sobre cuestiones actuales y los seminarios de creación de capacidades organizados sobre el terreno a nivel regional.
- *Las redes sólidas en pro de la AEPI.* En el plano local, los representantes de organismos internacionales, las ONG, los investigadores y los proveedores de servicios destinados a los niños y las familias han creado redes para intercambiar informaciones y experiencias a nivel nacional e internacional (Recuadro 8.1).⁴ Todos estos asociados utilizan sus competencias en materia de elaboración de programas, creación de capacidades, formación, investigación y evaluación a fin de apoyar la labor que realizan los países con vistas a la elaboración de políticas y la planificación.

A pesar de estos elementos positivos, un análisis de las experiencias de los países indica que para fomentar la creación de un entorno político propicio a la extensión y mejora de la AEPI, es necesario superar los siguientes obstáculos:

- *La ambigüedad acerca del papel del gobierno en la vida familiar.* La línea divisoria entre la esfera pública y la esfera privada suele ser difusa. Las políticas gubernamentales intervienen poco en favor de los niños menores de tres años, salvo en casos especialmente graves de malos tratos y abandono, aun cuando las inversiones públicas pueden generar a largo plazo beneficios importantes y ahorrar gastos.
- *La insuficiente sensibilización del público a los beneficios de la AEPI.* Una mayor sensibilización del público al papel que puede desempeñar la AEPI en la consecución de la EPT y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio puede fomentar un mayor compromiso con la causa de la atención y educación de los niños pequeños a nivel nacional. Los resultados de los trabajos de investigación deben difundirse entre las partes interesadas más importantes, y en particular entre los padres, ya que éstos pueden abogar por que se preste más atención a la AEPI en las políticas públicas.
- *Los recursos financieros y humanos limitados.* La mayoría de los gobiernos dedican el grueso de su presupuesto de educación a la enseñanza obligatoria, mientras que la ayuda externa bilateral da prioridad a la enseñanza superior

Las políticas gubernamentales intervienen poco en favor de los niños menores de tres años, aun cuando las inversiones públicas pueden generar a largo plazo beneficios importantes y ahorrar gastos.

4. Se pueden mencionar, por ejemplo, el Grupo de Trabajo de la ADEA sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, la International Step by Step Association (y la Open Society Network) y las redes que comprenden asociaciones como el UNICEF, la UNESCO, Plan International, la Fundación Aga Khan y la Fundación Bernard Van Leer.

Recuadro 8.1: El Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia

El Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia, que fue creado en 1984, es una red internacional formada por organismos internacionales, fundaciones, investigadores y proveedores de servicios de más de 100 países que se interesan por el tema de la primera infancia. El Grupo Consultivo edita periódicamente la publicación *Coordinators' Notebook*, que comprende un artículo de fondo sobre cuestiones fundamentales de la primera infancia (por ejemplo la calidad de la AEPI, los niños y el VIH/SIDA, las transiciones y los nexos, la infancia en situaciones de emergencia, los niños del grupo de 0-3 años de edad, etc.) y estudios de casos sobre las iniciativas adoptadas en los países en desarrollo. Esta publicación se difunde entre unas 3.000 personas, redes y organizaciones. El Grupo Consultivo también ha editado un manual de programación titulado *La primera infancia cuenta: Fundamentos*

del "Cuidado y desarrollo de la primera infancia" (Evans y otros, 2000) para uso de profesionales del desarrollo, planificadores de programas, formadores, encargados de la elaboración de políticas y defensores de los derechos del niño. En las reuniones anuales del Grupo Consultivo, sus miembros intercambian información y discuten temas relativos al desarrollo de la primera infancia y los derechos del niño. La secretaría del Grupo informa de sus actividades por conducto de una lista de difusión de correo electrónico y un sitio web. El Grupo lleva a cabo actividades de sensibilización a nivel mundial y local para que se preste más atención al Objetivo 1 de la EPT y pone sus recursos a disposición de la UNESCO y otras organizaciones internacionales que se esfuerzan por lograr la educación para todos.

Fuente: Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia: www.ecdgroup.com.

En los países de ingresos bajos, las opciones políticas tienen repercusiones inmediatas en la supervivencia de los niños.

(véase el Capítulo 4). La falta de personal de AEPI formado, así como su escasa remuneración y situación socioprofesional poco valorizada, constituyen un freno suplementario para el desarrollo de una AEPI de calidad. Aun cuando exista una política nacional de AEPI, el éxito de su aplicación depende en gran medida de las capacidades de los poderes públicos y las partes interesadas en el plano local.

- **Las prioridades políticas contradictorias.** En los países de ingresos bajos, las opciones políticas tienen repercusiones inmediatas en la supervivencia de los niños. Se presta una gran atención –lo cual es perfectamente comprensible– al VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. En lo que respecta a la educación, los gobiernos se hallan ante disyuntivas difíciles como ésta: ¿Hay que desarrollar los sistemas educativos partiendo de la enseñanza primaria hacia la AEPI, o desde el primer ciclo de primaria hacia los niveles superiores de educación?

Apoyar la elaboración de políticas

La AEPI está bien arraigada en los países desarrollados, mientras que en el mundo en desarrollo la atmósfera política está evolucionando positivamente en su favor, aunque los obstáculos sigan siendo numerosos. Para ayudar a los países a aprovechar esa dinámica, es útil inspirarse en el ejemplo de los que han conseguido generar una voluntad política y elaborar políticas nacionales de AEPI. Aunque tengan que ajustarse necesariamente a los distintos contextos culturales, políticos y económicos, esas estrategias parecen presentar las siguientes características comunes importantes:

Un apoyo político de alto nivel puede hacer de la AEPI una prioridad en el plano de las políticas. Desde el decenio de 1980, mucho antes de ser elegido Presidente de Senegal en el año 2000, Abdulaye Wade hizo de la atención y educación de la primera infancia una prioridad por considerar que no sólo permitiría mejorar el entorno y las condiciones de vida de los niños, sino que además contribuiría a elevar el nivel general de competencia e instrucción de la población (Hyde y Kabiru, 2006). Una vez elegido presidente, Wade creó las “cases des tout-petits” [cabañas de los pequeños], unos centros comunitarios organizados de manera flexible que acogen a los niños del grupo de edad de 0-6 años, proporcionándoles cuidados en materia de salud y nutrición e impartiendoles educación. Estas cabañas representaron una solución alternativa a los centros preescolares de tipo francés, que eran mucho más caros y estaban menos adaptados al contexto cultural (Kamerman, 2005; y Rayna, 2002). Otro ejemplo es el de Chile, donde la AEPI –que tiene ya una larga tradición– ha recibido un apoyo político al más alto nivel. En efecto, desde su elección a la presidencia a principios de 2006, Michelle Bachelet ha contraído una serie de compromisos en pro del fortalecimiento de la AEPI: iniciar un programa de atribución de bonos de enseñanza preescolar en beneficio de los niños del grupo de edad de 0-3 años pertenecientes a los dos quintiles de familias más pobres; incrementar en un 60% la escolarización en los jardines de la infancia; y ampliar la cobertura de los centros de atención al niño para fomentar el trabajo de la mujer (Umayahara, 2006).⁵

Una vasta participación de las partes interesadas contribuye a movilizar el apoyo de los poderes

5. La Presidenta de Chile, Michelle Bachelet, ha creado una comisión consultiva técnica integrada por 14 expertos de distintas disciplinas y un comité interministerial en el que participan representantes de siete ministerios, con miras a elaborar una propuesta de reforma de la política de AEPI en Chile (Presidencia de la República de Chile, 2006).

públicos. Los esfuerzos encaminados a conseguir la participación de las partes interesadas aumentan las posibilidades de aplicar con éxito las políticas y ponen a la infancia en el primer plano de los debates de la opinión pública (Addison, 2006). Incitar a los padres a defender la causa de la AEPI es un medio especialmente eficaz para promover programas duraderos. Algunas consultas pueden hacer que los procesos de elaboración de políticas sean más lentos. En Ghana, por ejemplo, se necesitaron más de 10 años para elaborar y adoptar una política nacional de la primera infancia. Las consultas prolongadas han permitido que el proceso de elaboración de políticas sea lo más participativo posible.

La cooperación establecida con organizaciones internacionales u otros organismos de ayuda puede generar fondos iniciales para emprender proyectos que se pueden aplicar después a mayor escala. Esa cooperación puede también proporcionar ayuda técnica para la planificación a nivel nacional. En Kenya, la ayuda financiera y técnica suministrada durante 10 años (1972-1982) por la Fundación Bernard Van Leer desembocó en la elaboración del Proyecto de Educación Preescolar, que se centró en la calidad de la AEPI y los programas comunitarios para el grupo de edad de 3-5 años. El Banco Mundial apoyó la elaboración y aplicación de políticas de AEPI en Egipto y Eritrea. El UNICEF ha establecido asociaciones de cooperación con muchos países de todas las partes del mundo.

La armonización estratégica de las políticas de AEPI con las restantes políticas de desarrollo nacionales y sectoriales permite movilizar recursos para la primera infancia y promover un enfoque intersectorial más global. Además, en los países más pobres la financiación del desarrollo se centra cada vez más en estrategias de reducción de la pobreza de gran envergadura, así como en los programas sectoriales. Ghana, Uganda y Zambia, por ejemplo, han incluido la primera infancia en los textos revisados de sus DELP (Aidoo, 2005).

Los planes de acción detallados facilitan la aplicación de las políticas de AEPI definiendo la distribución de responsabilidades, la asignación de los recursos y el calendario de ejecución. En Malawi, el plan de acción desempeñó un papel fundamental en la aplicación de la política nacional relativa a la primera infancia. En Jordania, el Plan de Acción para la Infancia (2004-2013) se centra en cinco aspectos principales: velar por el estado de buena salud del niño; desarrollar y reforzar sus capacidades; protegerlo en situaciones difíciles; reforzar el papel de los media; y llevar a cabo una labor de seguimiento y evaluación (UNESCO-OIE, 2006).⁶ Los planes de acción deben ser objeto de

una supervisión y actualización efectuadas en función de las dificultades con que se tropiece y de las posibilidades que surjan.

La utilización estratégica de las campañas públicas atrae la atención de la opinión sobre la AEPI e informa a las personas encargadas de cuidar a los niños. En Maldivas, el UNICEF llevó a cabo una campaña radiotelevisada de 52 semanas de duración para sensibilizar al público a las prácticas de crianza de los niños y mejorar su calidad. Según las conclusiones de la evaluación de la campaña, el público adquirió un mejor conocimiento de las cuestiones relacionadas con el desarrollo del niño (las aptitudes del recién nacido, la importancia de la lactancia materna y de la lectura para los niños pequeños, la función del padre, etc.). Los progresos realizados fueron más sustanciales en los lugares donde se organizaron talleres destinados a los padres, una vez finalizada la campaña (UNICEF, 2004). Las campañas en los medios de comunicación de masa permiten, además, que los padres se informen de los programas y proyectos de AEPI existentes.

Los componentes de una política nacional de AEPI

Aunque las políticas nacionales de AEPI tienen que ser específicas de cada país, los gobiernos deben responder siempre al mismo tipo de preguntas, que se refieren esencialmente a tres ámbitos:

La administración

- ¿A qué edad empieza la escolarización obligatoria?
- ¿Qué grupos de edad abarca la AEPI?
- ¿Qué organismo se encarga de la elaboración de políticas y de la coordinación y supervisión de la AEPI? ¿Los grupos de edad de 0-2 años y 3-6 años dependen de dos organismos distintos?
- ¿Cuáles son las competencias y responsabilidades de cada nivel de la administración con respecto a la AEPI?
- ¿Quiénes están autorizados a suministrar servicios de AEPI? ¿Los poderes públicos? ¿Las escuelas públicas? ¿Las escuelas privadas? ¿Los padres? ¿Las ONG registradas o acreditadas? ¿Los grupos confesionales? ¿Otros?
- ¿Qué actividades abarcan los programas? ¿Cuidados? ¿Educación? ¿Nutrición? ¿Salud? ¿Otras? ¿En qué medida se diferencian las actividades en función de la edad?

La calidad

- ¿Qué programas están reglamentados y sometidos a un control de calidad?
- ¿Cuáles son las normas relativas a la proporción niños/personal, el número de niños por grupo,

Desde el decenio de 1980, Senegal hizo de la atención y educación de la primera infancia una prioridad.

⁶. Cada uno de estos aspectos va acompañado de objetivos y de una definición de las actividades destinadas a alcanzarlos. Para cada una de esas actividades se especifican: los principales asociados que cooperan en la ejecución; los indicadores; los medios de verificar los indicadores; los costos; y un calendario de ejecución.

Por definición, en la AEPI intervienen múltiples sectores, programas y protagonistas.

el espacio físico de que dispone cada niño, los servicios de abastecimiento de agua y saneamiento, los programas de alimentación, la calificación y formación del personal, y la duración de los programas?

- ¿Esas normas se establecen a nivel nacional o local?
- ¿Qué resultados se esperan de los niños en lo que respecta al aprendizaje y el desarrollo tempranos?
- ¿Existe un marco nacional para los planes de estudios? ¿Cuáles son los temas y contenidos de ese marco?
- ¿Qué enfoques pedagógicos se fomentan?
- ¿La garantía de la calidad se basa en la inspección o en la acreditación?
- ¿Qué estrategias se utilizan para vincular la AEPI a la escuela primaria?

La financiación

- ¿Qué objetivos se han fijado a plazo corto y medio para extender la cobertura de la AEPI global a los niños menores de tres años y los que han sobrepasado esa edad?
- ¿Cuáles son los servicios obligatorios? (por ejemplo, las vacunas) ¿Cuáles son los servicios facultativos? (por ejemplo, la enseñanza preescolar)
- ¿Cuáles son las proporciones respectivas de la financiación pública y privada –las familias– de la AEPI?
- ¿Cómo se fijan los derechos que deben abonar las familias?
- ¿Qué proporción se ha fijado para la AEPI en el gasto público total en educación?
- ¿Cómo se asignan los fondos públicos entre los diferentes niveles administrativos (subvenciones globales y financiación por categoría), los proveedores de programas de AEPI (contratos y subvenciones) y los padres (bonos de educación y deducciones fiscales)?
- ¿Quién tiene derecho a servicios públicos que todavía no se han hecho extensivos a todos?
- ¿A qué niños se considera vulnerables y desfavorecidos?
- ¿En qué medida los niños con necesidades especiales están integrados en los programas ordinarios de AEPI?
- ¿Cómo se administran los programas destinados a grupos específicos?
- ¿Se necesita ayuda internacional para los programas de AEPI? En caso afirmativo, ¿en qué marco?

Para elaborar políticas nacionales sólidas de AEPI es imprescindible, como mínimo, encontrar respuestas a las cuestiones citadas por todas estas preguntas. En el Cuadro 8.1 se muestra cómo se

han abordado esas cuestiones en seis países en desarrollo con políticas de AEPI bien elaboradas.

La siguiente sección está dedicada a la administración, calidad y financiación de la AEPI, y comprende también la cuestión de centrarse en los desfavorecidos y el papel de la ayuda. En cierta medida, todas estas cuestiones constituyen los aspectos relativos a las políticas públicas de las características de los programas mencionadas en el Capítulo 7.

Institucionalizar la buena administración

La buena administración –esto es, la distribución de responsabilidades entre los distintos niveles gubernamentales y dentro de cada uno de ellos, así como entre los protagonistas del sector público y el privado– puede determinar que los servicios de AEPI cumplan con normas de calidad, sean de un costo asequible, respondan a la demanda local, promuevan la eficacia en función de los costos y alcancen los objetivos establecidos en lo que respecta a la equidad (Hodgkin y Newell, 1996; y Kagan y Cohen, 1997). Las diferencias entre los países estriban esencialmente en tres aspectos de la buena administración (Kamerman, 2000a; y Neuman, 2005):

- *la organización administrativa*, esto es, los organismos responsables de la AEPI a nivel nacional y el grado de integración del componente “atención” y del componente “educación” de la AEPI;
- *la descentralización*, esto es, en qué medida se confiere la administración de la AEPI a las autoridades subnacionales; y
- *el papel de los protagonistas privados*, esto es, hasta qué punto la elaboración de las políticas para la primera infancia y la prestación de los servicios correspondientes se comparten con protagonistas no gubernamentales.

En esta sección se abordan todos esos aspectos, prestando una atención especial a los problemas de la coordinación intersectorial e intergubernamental.

La organización administrativa: ¿quién debe asumir la dirección?

Por definición, en la AEPI intervienen múltiples sectores, programas y protagonistas. A nivel nacional, en la mayoría de los países las políticas y los programas de AEPI dependen de dos ministerios u organismos administrativos por lo menos. La mayoría de los países –y más concretamente los de Europa y América Latina– ofrecen uno o dos años de enseñanza preescolar en el marco del sistema de educación para preparar mejor a los

niños a la transición a la escuela primaria. Las otras modalidades de AEPI –en especial, las destinadas a los niños menores de tres años– dependen de los ministerios encargados de la salud, el bienestar social, la mujer, la infancia, etc. (Kamerman, 2005).

La distribución de responsabilidades entre varios sectores tiene un aspecto positivo ya que permite agrupar organismos con competencias variadas en diversos ámbitos (salud, nutrición y educación) y propicia el agrupamiento de recursos. Sin embargo, esta forma de organización puede también plantear problemas en la medida en que puede conducir a conflictos entre los ministerios o departamentos.⁷ En el terreno, la fragmentación de las responsabilidades puede traer consigo disparidades en el acceso y la calidad. Por regla general, los servicios de los sistemas educativos suelen ser accesibles a todos, son con frecuencia gratuitos y están abiertos una parte del día. En cambio, los servicios de AEPI que dependen de los sectores de la protección social o la salud están sometidos a criterios de acceso más restrictivos (por ejemplo, exigencia de que los padres trabajen, niños vulnerables o desfavorecidos, etc.). Además, estos servicios están menos extendidos y exigen a menudo el pago de derechos.

Si son varios los ministerios que intervienen, las responsabilidades deben delimitarse claramente. En los Estados Unidos, donde hay nueve organismos federales responsables de la AEPI, las duplicaciones estériles y las asignaciones ineficaces de recursos suelen ser moneda corriente (Oficina General de Contabilidad de los Estados Unidos, 2000). En algunos países, ningún organismo asume la responsabilidad principal de la AEPI y esto tiene como consecuencia que el gobierno se desinterese por ella. Por ejemplo, en el decenio de 1990, durante el periodo de transición a la economía de mercado, el Ministerio de la Salud de Rumania renunció a sus responsabilidades en materia de financiación y supervisión de las guarderías. Esto tuvo como consecuencia que el sistema público de atención a la infancia se desmoronase prácticamente por completo (McLean, 2006).

Conscientes de estas dificultades, unos pocos –aunque cada vez más numerosos– países han decidido atribuir la responsabilidad de la AEPI a un solo ministerio. Los países nórdicos fueron los precursores del enfoque “educare” (integración de educación y cuidados) en el decenio de 1970, cuando sus sistemas de AEPI experimentaron un formidable desarrollo debido al número cada vez mayor de madres que se incorporaban al mercado de trabajo. En Dinamarca, se confirió la responsabilidad de los servicios de AEPI para los niños

menores de seis años al Ministerio de Asuntos Sociales, mientras que en Finlandia se encomendó esta responsabilidad al Ministerio de Asuntos Sociales y Salud (en estos dos países se ha establecido un año de enseñanza preescolar que depende del Ministerio de Educación). En los países nórdicos y en todos aquellos donde se han unificado las responsabilidades, las normas de calidad –por ejemplo la proporción niños/personal o la calificación de los docentes– suelen ser homogéneas en el conjunto del sistema de la AEPI (OCDE, 2001).

Desde finales del decenio de 1980, ha empezado a predominar la tendencia de confiar al Ministerio de Educación la responsabilidad de la atención al niño desde su nacimiento. Este es el enfoque predominante en Brasil, España, Jamaica, Kenya, Nueva Zelandia, Sudáfrica, Suecia y –más recientemente– en Noruega. En Viet Nam, donde el Ministerio de Educación y Formación se encarga de los programas para la primera infancia desde 1986, las autoridades se han percatado de que la designación de un solo ministerio facilitaba la elaboración y aplicación de políticas, la supervisión de los progresos y la reducción del tiempo dedicado a coordinar las iniciativas de los distintos sectores (Choi, 2005). En Suecia, la responsabilidad de los programas de AEPI se transfirió en 1996 del Ministerio de Asuntos Sociales al Ministerio de Educación, con vistas a promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida del grupo de edad de 1-18 años. Posteriormente, el gobierno sueco ha preparado un plan de estudios para la primera infancia basándose en los principios fundamentales que orientan la enseñanza primaria y secundaria. También ha generalizado los programas preescolares gratuitos a tiempo parcial, haciéndolos extensivos a todos los niños de cuatro y cinco años (Lenz Taguchi y Munkammar, 2003).

La elección del Ministerio de Educación en calidad de organismo responsable de la AEPI permite prestar más atención al aprendizaje del niño, así como a su transición a la escuela primaria. Al igual de lo que ha ocurrido en Suecia, una vez que la enseñanza preescolar se integra en el sistema educativo, se suele considerar como un bien público y esto puede traer consigo un aumento de los recursos y una generalización del acceso a ese nivel de educación. Sin embargo, la intervención cada vez mayor del sistema educativo en los programas para la primera infancia no está exenta de riesgos. Al no ser obligatoria, por regla general, la AEPI tiene que pugnar a veces con la burocracia de la educación para conseguir la atención y los recursos que necesita. Asimismo, tal como se ha podido comprobar recientemente en Bélgica, Francia y Suecia, la enseñanza

La fragmentación de las responsabilidades puede traer consigo disparidades en el acceso y la calidad.

7. En Ghana, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Deporte y el Ministerio de Fomento de la Mano de Obra, Juventud y Empleo han pretendido desempeñar la función de coordinadores de la AEPI a nivel nacional. Como solución de compromiso, la función de coordinación se encargó a la Comisión Nacional de la Infancia, que depende del Ministerio de la Mujer y el Niño, pero esto no ha impedido que persistan las tensiones entre las distintas administraciones.

Cuadro 8.1: Ejemplos de políticas de AEPI en 6 países en desarrollo

País	Antecedentes	Administración	Acceso
Chile	<ul style="list-style-type: none"> ■ La AEPI data de principios del decenio de 1970. ■ Tasa de cobertura alta para el grupo de 4-6 años y baja para los menores de 4 años. ■ Reforma de la enseñanza de 1996: mejoras pedagógicas, e innovaciones mediante la reforma del plan de estudios y el perfeccionamiento profesional. ■ Desde 2001, las políticas comprenden: 1) una cobertura más amplia, especialmente en beneficio de los niños de las familias más pobres; 2) la mejora de la calidad y la realización de una labor con los niños, las familias, las comunidades y los educadores; y 3) el fortalecimiento del sistema de gestión. ■ En 2006, la Presidenta creó una comisión consultiva técnica para determinar las orientaciones generales de las políticas relativas a la primera infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El Ministerio de Educación se encarga de la elaboración de las políticas, la planificación, la supervisión, la coordinación y la evaluación. Se da prioridad al grupo de edad de 4-6 años. ■ Los municipios financian y administran los centros públicos y los centros privados subvencionados. ■ La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que es un organismo público autónomo encargado de los centros de preescolar para niños pobres, supervisa también los centros privados de pago. ■ INTEGRA, una fundación privada sin fines lucrativos, se encarga también de los niños desfavorecidos, en particular de los menores de cuatro años. ■ En 1990, se creó una Comisión Nacional para la Infancia para mejorar la coordinación entre las instituciones que prestan servicios a los niños menores de seis años. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El 93% de los niños de cinco años, el 51% de los niños de cuatro años, el 26% de los niños de tres años y el 18% de los niños de dos años se benefician de programas de AEPI. ■ La JUNJI ha creado jardines de la infancia en las zonas que son víctimas de la pobreza. ■ En 2006, la Presidenta se comprometió a adoptar de inmediato las siguientes medidas: ofrecer bonos de educación al 40% de familias más pobres para que los dediquen a la atención y educación de sus hijos, desde el nacimiento hasta los tres años; crear centros de enseñanza preescolar para dar acogida a 20.000 niños del grupo de edad 4-5 años; y abrir 800 guarderías para acoger a 20.000 niños.
Ghana	<ul style="list-style-type: none"> ■ A pesar del rápido auge de los servicios de AEPI y de la educación preescolar, la calidad dista mucho de ser satisfactoria. ■ El número de niños que se benefician de los programas de AEPI es relativamente limitado. ■ El documento sobre la política de AEPI (2004), que se elaboró después de una serie de consultas amplias y aborda las cuestiones del acceso y la calidad, se está difundiendo actualmente por conducto de los equipos multisectoriales de los distritos. ■ Desde 2005 existen directrices nacionales sobre políticas relativas a los huérfanos del VIH/SIDA y otros niños vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El Departamento de Bienestar Social se encarga del registro y reglamentación de las guarderías y otros centros de atención para los niños menores de dos años. ■ El Servicio de Educación de Ghana aplica la política del Ministerio de Educación relativa a la elaboración de planes de estudios para los niños de tres a cinco años. ■ La coordinación de estos dos organismos oficiales no resulta fácil en muchas ocasiones. ■ La Comisión Nacional de la Infancia, que depende del Ministerio de la Mujer y el Niño, se encarga actualmente de la coordinación de la AEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Un 40% de los niños de cinco años y un 35% de los niños de cuatro años se benefician de los programas de AEPI. ■ Según un libro blanco sobre la educación recientemente publicado, los jardines de la infancia deberían integrarse en la educación básica universal, gratuita y obligatoria. El gobierno se ha fijado el objetivo de alcanzar, de aquí a 2010, una TBE del 100% y conseguir la igualdad entre los sexos en los centros de educación básica, comprendidos los jardines de la infancia situados en los distritos más desfavorecidos.
Jamaica	<ul style="list-style-type: none"> ■ La AEPI data del decenio de 1970, una época en la que Jamaica aprobó y aplicó a gran escala un proyecto de la Fundación Bernard Van Leer que dio resultados satisfactorios. ■ Recientemente, la labor llevada a cabo en el ámbito de las políticas ha dado prioridad a un enfoque integrado para el grupo de edad de 0-6 años, así como a la mejora de la calidad del personal que se encarga de estos niños. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, que contaba antes de 1998 con una Unidad de la Primera Infancia, se hizo cargo a partir de ese año de las responsabilidades que incumbían al Ministerio de Salud en materia de AEPI. ■ Después de la realización de un estudio estratégico, se creó en 2002 la Comisión de la Primera Infancia para coordinar y supervisar los servicios de AEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Un 60% de los niños de tres años y más del 95% de los pertenecientes al grupo de edad de 4-5 años se benefician de programas de AEPI. ■ Es necesario ampliar el acceso a los programas de AEPI para que puedan beneficiarse de ellos los niños menores de cuatro años, así como los pertenecientes a las familias más pobres y los que viven en las regiones rurales más apartadas.
Jordania	<ul style="list-style-type: none"> ■ El equipo nacional formado por las partes interesadas del sector público y privado ha concebido una estrategia nacional para el desarrollo de la primera infancia, desde el embarazo de la madre hasta el ingreso en la escuela elemental. ■ Esa estrategia preconiza el desarrollo global del niño y la multiplicación de los jardines de la infancia. ■ El Plan de Acción Nacional para la Infancia, que comprende la atención y educación de los niños más pequeños, se basa en esa estrategia. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El Ministerio de Desarrollo Social se encarga de los programas de educación parental y supervisa los servicios formales de atención al niño. Este ministerio trabaja en colaboración con el Ministerio de la Salud. ■ El Ministerio de Educación supervisa el conjunto del sector preescolar y se encarga de los jardines de la infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objetivos: lograr, de aquí a 2008, que la tasa de escolarización de los niños de cuatro años pase del 28% al 35% y que alcance el 50% en 2013; y conseguir, de aquí a 2008, que la tasa de escolarización de los niños de cinco años pase del 47% al 52% y que alcance el 70% en 2013. ■ El Ministerio de Educación centra su política en la creación de centros preescolares en las regiones más apartadas y desfavorecidas. Los planes de educación preconizan la apertura de 50 centros preescolares por año, y también prevén proporcionar una comida diaria a los niños de familias desfavorecidas y suministrarles ropa de abrigo.

	Calidad	Financiación	Focalización en los menores de tres años ¹
<p><i>Plan de estudios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El marco del plan de estudios básico para el grupo de edad de 0-6 años (2001) define los resultados esperados del aprendizaje multidimensional y ofrece una orientación pedagógica para los niños indígenas y los que tienen necesidades educativas especiales. <p><i>Formación de los docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A mediados del decenio de 1990 se crearon cursos del primer y segundo nivel de la enseñanza superior destinados a los educadores de la primera infancia. Para ejercer la docencia en la enseñanza preescolar, es necesario cursar cinco años de estudios universitarios y graduarse. Se está formando gradualmente al personal de la AEPI para aplicar el plan de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace ya mucho tiempo que la financiación pública de la AEPI constituye una prioridad. El total del gasto en enseñanza preescolar por alumno es más elevado que en los demás países de América Latina, aunque en gran parte se trate de gasto privado. 	<ul style="list-style-type: none"> Para diversificar la prestación de los servicios de AEPI y llegar a los niños que viven en las regiones pobres y rurales, el Ministerio de Educación, la JUNJI e INTEGRA prestan apoyo a programas no formales. Por ejemplo, en el marco del programa "Conozca a su hijo" se imparte a las madres de familia y los miembros de las comunidades una formación centrada en los cuidados y atención a la infancia. El Programa Padres e Hijos permite comprender mejor el desarrollo del niño, la finalidad de la estimulación a todas las edades y la importancia de la familia. 	
<p><i>Normas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Con la cooperación del UNICEF, el gobierno ha elaborado normas relativas al desarrollo y educación de los niños más pequeños. <p><i>Plan de estudios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Adquisición de aptitudes psicosociales, adquisición del lenguaje y alfabetización, cálculo elemental, estudios ambientales, actividades creativas, salud, nutrición y seguridad. El programa hace hincapié en el aprendizaje mediante el juego y fomenta la utilización de lenguas vernáculas. <p><i>Formación de los docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La Asociación Nacional de Docentes organiza talleres para mejorar la situación profesional de los educadores de la infancia, y también para sensibilizar más a los encargados de la elaboración de políticas a las cuestiones relativas a la AEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> El gobierno se ha comprometido a prestar una ayuda financiera a los jardines de la infancia creados por las asambleas de distrito, las ONG, las organizaciones confesionales y las comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Las declaraciones de nacimiento han aumentado en un 65% gracias a las campañas públicas de información, y también gracias a la formación de 1.000 enfermeras oriundas de 10 regiones distintas. 	
<p><i>Plan de estudios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Enfoque ecléctico centrado en el desarrollo afectivo, psicomotor y cognitivo. <p><i>Formación de los docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El Ministerio de Educación, Juventud y Cultura nombra un docente formado en cada escuela elemental con más de 100 alumnos. El proyecto "Child Focus" (Centrarse en el niño) y el Consejo Nacional de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional han elaborado normas para la calificación de los docentes de la enseñanza preescolar. <p><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El Inventario del estado de preparación para el ingreso en primaria preparado por el Programa Nacional de Evaluación permite que los docentes sepan cuáles son las competencias de los niños que ingresan en el primer grado de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Más del 80% de los niños en edad preescolar acuden a escuelas elementales comunitarias. Un 20% de ellos van a guarderías públicas o centros privados subvencionados por el gobierno. Esas subvenciones abarcan: la remuneración de los docentes, el material didáctico y los comedores escolares. Los derechos de escolaridad abonados por los padres contribuyen a remunerar a los docentes y al mantenimiento de las instalaciones de las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> En el marco del programa "Roving Caregivers" se efectúan visitas a las madres de niños menores de cuatro años, tanto en los barrios como a domicilio, en particular en las zonas rurales donde no hay guarderías. El objetivo es conseguir que los padres adquieran las aptitudes que les permitan fomentar el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos pequeños, así como crear un equipo de educadores con miras a aplicar el programa a gran escala. 	
<p><i>Normas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en el proyecto del UNICEF relativo a las normas. <p><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicación del instrumento Early Years Evaluation (EYE) destinado a evaluar el estado de preparación de los niños para su ingreso en la escuela primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> El gobierno se ha comprometido a asignar los recursos financieros y humanos necesarios para alcanzar sus objetivos, así como a buscar fuentes de financiación complementarias, en caso de que fuere necesario. El Proyecto de Reforma de la Enseñanza para la Economía del Conocimiento (2003-2008) permite al Ministerio de Educación desarrollar y mejorar los servicios de AEPI, en cooperación con donantes internacionales o locales, ONG y entidades del sector privado. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto los conocimientos insuficientes de los padres con respecto a la educación de sus hijos. Jordania ha preparado un programa de educación parental en el marco de la AEPI, a fin de que los padres y los educadores adquieran las competencias y conocimientos necesarios para respaldar el desarrollo del niño, desde su nacimiento hasta la edad de ocho años. Se benefician de este programa unas 70.000 familias en 200 centros. 	

Cuadro 8.1 (continuación)

País	Antecedentes	Administración	Acceso
Tailandia	<ul style="list-style-type: none"> ■ El país posee una sólida tradición de educación parental. La participación en los programas de AEPI es muy considerable y la ampliación del acceso a éstos va en aumento. ■ Con arreglo a la Constitución de 1997, el gobierno tiene la responsabilidad de suministrar servicios básicos a los niños más pequeños y sus familias, comprendidos aquellos que atañen a los cuidados y el desarrollo del niño. ■ En la política y la estrategia nacionales para el desarrollo de la primera infancia (2006-2008) prevé la participación de los padres, las personas que custodian a los niños, las comunidades y las empresas locales y nacionales. ■ La oferta de programas de AEPI es inadecuada. Las comunidades locales y las zonas rurales carecen de los recursos necesarios para poner en marcha programas de calidad. ■ Es imprescindible iniciar una campaña de información para sensibilizar al público a la importancia que tienen los primeros años de la vida del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ En 1999, el Ministerio de Educación confirió la responsabilidad de la enseñanza preescolar a las administraciones de los subdistritos y las comunidades locales. ■ El Ministerio de Administración Local ayuda a los subdistritos a mejorar el acceso a los programas de AEPI de calidad en las zonas rurales y urbanas. ■ El Departamento de la Salud, el Ministerio de Sanidad Pública y el Ministerio de Desarrollo Social y Seguridad Humana cooperan con el Ministerio de Administración Local. ■ Las políticas y estrategias nacionales proyectadas prevén la creación de un comité de coordinación integrado por todas las partes interesadas, tanto del sector público como del privado. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prácticamente la totalidad de los niños de cinco años, un 90% de los niños de cuatro años y un 22% de los niños de tres años se benefician de programas de AEPI en centros preescolares, escuelas de preprimaria, jardines de la infancia y guarderías. ■ La tendencia actual consiste en transformar los programas preescolares de un año de duración en programas de dos años en todo el país. ■ En los últimos años, la Oficina de la Comisión Nacional de Enseñanza Primaria (ONPEC) del Ministerio de Educación ha ampliado el acceso a la educación de los niños de las zonas rurales, abriendo 67.200 aulas de enseñanza preescolar en 29.410 escuelas primarias, lo cual ha permitido recibir en esas clases a más de 1.400.000 niños suplementarios por año.
Viet Nam	<ul style="list-style-type: none"> ■ La oferta de AEPI apunta al grupo de edad de 3-5 años, pero es inadecuada en las zonas rurales y no está adaptada a las familias pobres, ni tampoco a los niños menores de tres años. ■ Entre las zonas urbanas y rurales se dan grandes disparidades en materia de acceso y calidad. ■ En 2002, el Primer Ministro decidió incrementar las inversiones, multiplicar el número de guarderías y centros de enseñanza preescolar, dar prioridad a los más desfavorecidos e informar a las familias sobre los cuidados que se deben proporcionar a los niños. El Proyecto Nacional de AEPI (2006-2013) se basa en esta decisión gubernamental. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desde 1999, el Ministerio de Educación y Formación se encarga de los programas destinados a los niños menores de seis años. El Ministerio de Salud y el Comité de la Población, la Familia y la Infancia cooperan con el Ministerio de Educación y Formación. ■ En la Ley de Educación de 2005 se establece que la educación de la primera infancia forma parte integrante del sistema de educación nacional. ■ Existen servicios descentralizados que se encargan de guarderías para niños del grupo de edad de 3 meses-3 años, y también de jardines de la infancia para el grupo de 3-6 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Un 92% de los niños de seis años, un 63% del grupo de edad de 3-4 años y un 16% de los menores de tres años se benefician de los programas de AEPI. ■ El Proyecto Nacional de AEPI (2006-2015) da prioridad a la creación de jardines de la infancia en las regiones pobres o habitadas por minorías. ■ Las políticas actuales prevén un incremento de la oferta de programas de AEPI para que el índice de cobertura pase del 70% al 80%. También prevén aumentar el número de guarderías familiares para los menores de tres años y fomentar las inversiones públicas y privadas.

1. Para más información sobre las políticas en materia de licencia de trabajo parental en los países en desarrollo, véase el Capítulo 6.

Fuentes: De los Angeles-Bautista (2004); Charles y Williams (2006); Umayahara (2006); UNESCO-OIE (2006); y UNESCO-OREALC (2004b).

primaria ejerce presiones para que la AEPI sea más formal y más escolar (OCDE, 2001; y Lenz Taguchi y Munkammar, 2003).

Sea cual sea el organismo que asuma la dirección, es necesario reforzar la coordinación entre las instituciones y sectores que intervienen en las cuestiones relacionadas con la primera infancia y la familia. En varios países, la experiencia ha demostrado que un órgano interministerial puede contribuir a reforzar la coordinación de las políticas y actividades a nivel nacional (Recuadro 8.2).⁸ En Sudáfrica, por ejemplo, un Comité Nacional de Coordinación del Ministerio de Educación agrupa a representantes de otros ministerios (salud, educación, asuntos sociales y desarrollo de la población), organismos gubernamentales, centros de recursos, institutos de formación, centros universitarios y organizaciones

no gubernamentales. Ese comité ha desempeñado un papel decisivo en el establecimiento de un año de enseñanza preescolar ("Grado R") para los niños de cinco y seis años (Hyde y Kabiru, 2006).

En general, los órganos de coordinación (consejos, comités, comisiones, etc.) permiten a las partes interesadas intercambiar sus conocimientos y puntos de vista para llegar a una visión común de la AEPI que englobe la movilización de recursos, la definición de normas, la elaboración de reglamentos, la formación y la dotación de personal, con vistas a la creación de un sistema integrado de atención y educación de la primera infancia. En el África Subsahariana, esos órganos han conseguido algunos éxitos en la coordinación de proyectos piloto, la formulación de políticas y la realización de análisis de situación. No obstante, las estructuras africanas existentes tropiezan con

8. En África se han creado mecanismos de este tipo en Kenya, Malí, Namibia, Senegal y Sudáfrica (Hyde y Kabiru, 2006).

Calidad	Financiación	Focalización en los menores de tres años ¹
<p><i>Plan de estudios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La ONPEC ha preparado un plan de estudios común para la primera infancia y lo ha transmitido a todos los servicios de educación descentralizados para que lo difundan entre los padres y los docentes, con miras a facilitar así una labor conjunta en pro de la mejora de la calidad. ■ En cada provincia, los jardines de la infancia en los que se aplica el programa sirven de "laboratorios de aprendizaje para la AEPI". ■ Se someten a prueba las prácticas innovadoras y se fomentan constantemente. <p><i>Formación de docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El Ministerio de Educación ha organizado talleres de formación destinados a los responsables técnicos de la AEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El presupuesto anual de las clases de enseñanza preescolar de la ONPEC asciende a 9.410.000 dólares. ■ Para la mayoría de las familias, los centros de enseñanza preescolar públicos financiados por el gobierno son más asequibles y de acceso más fácil que las escuelas privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El Ministerio de Sanidad Pública se encarga del Proyecto de Educación Parental, el Proyecto de Nacimiento sin Riesgo, el Proyecto de Nutrición y Desarrollo Mental del Niño y el Proyecto de Desarrollo Sano del Niño. ■ A los padres de los recién nacidos se les entrega un paquete de regalo que contiene: una guía para la lactancia, juguetes, libros y una manta de colores abigarrados.
<p><i>Plan de estudios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Se está efectuando una revisión del programa nacional para propiciar el desarrollo del niño en el plano físico, afectivo, intelectual y artístico, y también para prepararlo mejor a su ingreso en el primer grado de primaria. <p><i>Formación de los docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Se han mejorado los ingresos y la calidad de vida de los docentes. Más del 70% de los docentes del sistema no formal se benefician hoy de protección social y de un seguro de enfermedad. ■ El porcentaje de docentes y directores de centros que poseen la formación mínima exigida se ha multiplicado por dos desde 2000. ■ La penuria de docentes sigue representando un problema en las regiones apartadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desde 2002, el gobierno ha impuesto que un 10% del presupuesto de educación se dedique a la AEPI. No obstante, esta decisión sólo se ha aplicado en 18 provincias y municipios de un total de 64. En 17 provincias se dedica a la AEPI entre un 5% y un 7% del gasto en educación. Algunas provincias no financian en absoluto la AEPI. ■ En su inmensa mayoría, los programas son públicos o subvencionados por el Estado. Los programas privados sólo representan el 1%. ■ Aunque reducidos, los derechos de escolaridad siguen siendo demasiados onerosos para los niños de familias modestas. Se están realizando nuevos esfuerzos para incrementar la participación del sector privado. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El gobierno ha tratado de impulsar la demanda por conducto de programas de educación parental y campañas en los medios informativos.

Recuadro 8.2: La racionalización de la política de AEPI en Jamaica

El enfoque de Jamaica para crear una visión a largo plazo de la oferta global e integrada de programas y servicios de AEPI es muy instructivo. En primer lugar, el Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, encargado de supervisar la Unidad de la Primera Infancia, se hizo cargo en 1998 de la organización de las guarderías de la que se ocupaba hasta entonces el Ministerio de la Salud. Para llevar a cabo el proceso de integración, se creó un grupo interinstitucional en el que figuraban representantes de los sectores de la salud, la educación, el desarrollo comunitario y la planificación, así como de las ONG, los clubs de servicios y la Universidad de las Indias Occidentales. En 2002, se promulgó una ley por la que se creaba la Comisión de la Primera Infancia,

con vistas a encargar a una sola institución de la coordinación del conjunto de políticas, normas y reglamentaciones relativas a las guarderías y el desarrollo de la primera infancia. Hoy en día, existen reglamentaciones exhaustivas que comprenden los requisitos exigidos en materia de salud, seguridad y nutrición del niño, y se han adoptado directrices para promover el desarrollo social de la infancia y fomentar una atmósfera de aprendizaje positivo del niño. Globalmente, el enfoque integrado que ha adoptado Jamaica permite la optimización de los recursos limitados de que se dispone, evitando las duplicaciones estériles y la fragmentación.

Fuente: Ministerio de Educación, Juventud y Cultura de Jamaica (2003).

En el decenio de 1990, la descentralización emprendida en los países en transición trajo consigo un deterioro rápido de los jardines de la infancia y las guarderías.

múltiples dificultades: personal poco numeroso o con escasas calificaciones; abundancia de órganos consultivos y menor importancia de los órganos de decisión; y dificultades para conseguir la participación de todas las partes interesadas (Hyde y Kabiru, 2006).

En Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México, los órganos de coordinación intersectorial han permitido sensibilizar más a la opinión pública a la AEPI, así como ampliar la cobertura de todas las modalidades de AEPI, llegar a una visión común de ésta en su globalidad y crear un procedimiento colectivo de formulación de políticas. ¿A qué se ha debido el éxito de estos mecanismos? Entre otros elementos, cabe destacar los siguientes:

- el reconocimiento de los derechos, las necesidades y el potencial del niño;
- una visión común de la AEPI en su globalidad;
- una voluntad política tenaz y una dirección técnica;
- la adopción de decisiones a nivel nacional de forma responsable y conjunta; y
- la plena participación de la sociedad civil y el compromiso de las familias y comunidades (UNESCO-OREALC, 2004b).

La eficacia de la cooperación intersectorial depende también del ministerio escogido para desempeñar la función dirigente, así como de la eventual atribución de un poder de decisión al órgano de coordinación. El ministerio encargado de asumir la dirección tiene que ser percibido por los demás ministerios interesados como el organismo que posee el poder de convocatoria y actuación. Cuando la dirección la asumen el Ministerio de Hacienda o el Primer Ministro, por ejemplo, los demás ministerios y departamentos suelen mostrarse más dispuestos a reaccionar. Hay muy pocas posibilidades de que una comisión con un papel exclusivamente consultivo consiga que se dé prioridad a la primera infancia, mientras que un órgano dotado de poder de decisión en materia de gasto, por ejemplo, puede suscitar una participación mucho más dinámica y eficaz.

Descentralización: la necesidad de adoptar precauciones

La descentralización de la AEPI es una estrategia encaminada a menudo a mejorar la transparencia en el plano local y adaptar los servicios y recursos a las necesidades y circunstancias de las comunidades.⁹ Independientemente de que se trate de la AEPI o de otros servicios públicos, la descentralización puede agravar las desigualdades en materia de acceso y calidad cuando no se aplican políticas nacionales uniformes, o cuando los gobiernos centrales renuncian a ejercer algunas de sus responsabilidades anteriores. Por ejemplo, los

motivos aducidos para justificar la descentralización en los países en transición suelen ocultar recortes del gasto destinado a la AEPI en general y el abandono por parte del Estado de sus obligaciones financieras y administrativas para con la educación preescolar en particular (McLean, 2006).

De hecho, en el decenio de 1990, la descentralización emprendida en los países en transición trajo consigo un deterioro rápido de los jardines de la infancia y las guarderías, tanto en lo que respecta al acceso como a la calidad, la oferta y la cobertura. El número de centros destinados a la primera infancia disminuyó: algunos se fusionaron, otros cerraron y otros empezaron a funcionar con carácter estacional, o durante unas pocas horas diarias, a medida que iba disminuyendo la financiación y el número de niños escolarizados (véase el Capítulo 6). En Armenia, Kirguistán, Ucrania y otros países, la falta de supervisión de las autoridades regionales, la supresión de la asistencia pedagógica y la escasez de material didáctico exacerbaban todos esos problemas y contribuyeron a un aumento del número de niños sin suficiente preparación para ingresar en la escuela primaria (McLean, 2006).

Cuando la devolución de poderes a las autoridades locales no va acompañada de la transferencia de fondos públicos, los municipios más pobres no pueden mantener en general la calidad de los servicios de AEPI. La pérdida de los mejores maestros, la formación permanente inadecuada de los docentes y la insuficiencia de las capacidades de mantenimiento de los equipamientos pueden agravar el problema. En Armenia, China, la Federación de Rusia, Rumania y Ucrania, la descentralización ha agudizado las disparidades entre las comunidades urbanas, más ricas, y las rurales, más pobres, así como entre las clases socioeconómicas (McLean, 2006; Corter y otros, 2006; y Taratukhina y otros, 2006). En la India, debido a la limitación de las capacidades locales y una distribución desigual de los recursos, no se han podido definir con eficacia los destinatarios específicos de los servicios, lo cual ha acarreado una serie de desigualdades de carácter geográfico y socioeconómico en lo que respecta al acceso y la calidad (Banco Mundial, 2004).

Las dificultades para lograr la equidad dentro de las estructuras centralizadas han conducido a los gobiernos centrales a prestar una mayor atención a la AEPI (McLean, 2006). Por ejemplo, en Eslovaquia las autoridades encargadas de la educación a nivel local asumieron la responsabilidad de los servicios de AEPI desde 1990 hasta 1996, pero este último año las autoridades de las regiones y los distritos volvieron a encargarse

9. La descentralización de competencias como la administración, la reglamentación, la garantía de la calidad y el suministro de servicios de AEPI desde los niveles gubernamentales más altos hacia los inferiores forma un continuo que va desde la desconcentración de poderes (descentralización de intensidad baja) hasta la devolución de éstos (intensidad alta), pasando por la delegación de los mismos (intensidad media). La privatización, o transferencia de responsabilidades del sector público al privado, se puede considerar también una modalidad de descentralización. Esta cuestión se tratará en la sección siguiente.

de esos servicios (UNESCO-OIE, 2006). En Suecia, la desreglamentación efectuada en el decenio de 1990 trajo consigo disparidades acusadas en los derechos de escolaridad y las normas de calidad. Por eso, el gobierno fijó un tope para los derechos de escolaridad en todos los centros preescolares y adoptó un nuevo marco para los planes de estudio, a fin de establecer una serie de principios relativos a la calidad (Skolverket, 2004). Todos esos ejemplos demuestran que es necesario reforzar la coordinación horizontal entre los ministerios, y también la coordinación vertical entre los distintos niveles de gobierno.

El sector privado: un asociado potencial

Las organizaciones comunitarias, las ONG, los grupos confesionales y las entidades con fines lucrativos –esto es, el conjunto de los protagonistas del sector privado– pueden contribuir a los esfuerzos de los gobiernos encaminados a extender, mejorar y coordinar los servicios de AEPI. Tal como se mostró en el Capítulo 6, el sector privado desempeña un papel importante en muchos países. En algunas regiones de Europa, América del Norte y América Latina, las instituciones religiosas siguen suministrando servicios de AEPI y suelen permitir a otros proveedores de servicios que utilicen sus edificios a tal efecto. El sector privado sigue desempeñando un papel predominante en el África Subsahariana, los Estados Árabes, el Caribe y Asia Oriental. En el transcurso de los últimos años, las comunidades musulmanas de Gambia, Indonesia, Kenya, Marruecos, la República Unida de Tanzania, Túnez y Uganda han creado centros preescolares para que los niños tengan la posibilidad de cursar el plan de estudios nacional en un contexto propicio a la fe, los valores y las prácticas del Islam. En algunos países, los proveedores confesionales de servicios contribuyen espectacularmente a la generalización del acceso a la AEPI: en Zanzíbar (República Unida de Tanzania) la TBE total en la enseñanza preescolar se cifra en un 87%, pero ese porcentaje se reduce a un 9% cuando se excluyen las escuelas coránicas. Para promover la calidad y perdurabilidad de los servicios ofrecidos por las organizaciones confesionales, la Fundación Aga Khan ha creado los Centros de Recursos para las Madrazas (Recuadro 8.3) (Hyde y Kabiru, 2006; e Issa, 2006).

En muchos países en transición, los proveedores privados de servicios de AEPI –con fines lucrativos o no– se han multiplicado en una situación caracterizada por la reducción del apoyo del Estado, las restricciones financieras y la descentralización. La diversificación de los proveedores propicia las prácticas innovadoras, pero al mismo

Recuadro 8.3: Los centros de recursos enriquecen las madrazas preescolares musulmanes en el África Oriental

Gracias al apoyo de la Fundación Aga Khan, el Programa de Centros de Recursos para las Madrazas lleva a cabo una labor entre las comunidades musulmanas urbanas, periurbanas y rurales más desfavorecidas, con vistas a crear centros comunitarios de enseñanza preescolar autogestionados. Esos centros se adaptan al contexto cultural, tienen un costo asequible y logran mantener sus actividades de forma duradera. El programa suministra ayuda a 203 madrazas del África Oriental: 66 en Kenya, 53 en Uganda y 84 en Zanzíbar (República Unida de Tanzania). Desde 1986, unos 30.000 niños se han beneficiado de este programa, que también ha permitido formar a más de 4.000 docentes comunitarios. Hoy en día, son 153 las comunidades que cuentan con centros de enseñanza preescolar en funcionamiento; y otras 50 más reciben un apoyo intensivo para finalizar el programa.

Las madrazas preescolares consiguen mejores resultados que los demás centros de este nivel de enseñanza en lo que respecta a la interacción entre niños y adultos. Además, obtienen también mejores resultados en el 75% de los indicadores relativos al entorno preescolar, medidos por una escala de evaluación específica. Las puntuaciones conseguidas por sus alumnos son, por término medio, un 42% más altas que las de los niños que no asisten a centros preescolares. Este programa ha reforzado la autonomía y autoestima de los docentes y los miembros de la comunidad. También ha permitido que, incluso en las comunidades más tradicionales, las mujeres participen más en la vida comunitaria y puedan adoptar decisiones fuera del contexto familiar. Los costos directos del programa son módicos: unos 15 dólares por niño. Los dos tercios de esos costos son financiados por el Programa de Centros de Recursos para las Madrazas y el tercio restante por cada comunidad.

Fuentes: Issa (2006); y Mwaura (2005 y 2006).

tiempo ahonda las desigualdades en lo que respecta al acceso. Mientras que la participación en el sistema público está reservada casi exclusivamente a los profesionales, algunos proveedores de servicios privados fomentan la participación de los padres y las comunidades. Las familias suelen ver con buenos ojos las alternativas ofrecidas por los programas de AEPI privados que no siguen la pedagogía tradicional del sector público. El programa “Step by Step” [Paso a Paso] preparado por el Open Society Institute, ha tenido una influencia decisiva en la reforma de los planes de estudios de Europa Central y Oriental y Asia Central, al haber fomentado un enfoque centrado en el niño que puede adaptarse a sus distintos modos de aprendizaje (véase el Capítulo 7). Sin embargo, los requisitos de admisión y, sobre todo, los derechos de escolaridad onerosos impuestos por muchos de los proveedores de servicios privados en los países en transición hacen que un número importante de niños vulnerables y desfavorecidos queden excluidos de los programas de AEPI (McLean, 2006).

Para contrarrestar los efectos negativos de la desreglamentación, Suecia ha establecido una serie de principios relativos a la calidad.

Algunos universitarios rechazan el enfoque normativo de la definición y supervisión de la calidad.

El papel de los proveedores de servicios con fines lucrativos es objeto de controversias. Los partidarios de estos servicios mantienen que, al igual que ocurre en los demás niveles de enseñanza, los planteamientos basados en la ley del mercado fomentan la competición, refuerzan la eficacia y dan a los padres la posibilidad de elegir. La ley de los Países Bajos relativa a la atención de la infancia, promulgada en 2005, ha transformado el sistema anterior basado en la oferta en un nuevo sistema basado en la demanda. En vez de subvencionar directamente a los proveedores de servicios, el gobierno abona subvenciones a las familias para que puedan pagar los servicios ofrecidos en el mercado.¹⁰ En un caso de esta índole, si los bonos distribuidos a las familias no cubren la totalidad del costo de una AEPI de calidad, los hogares con ingresos modestos corren el riesgo de poder elegir solamente entre los servicios de peor calidad. En 2002, el sistema de educación nacional de Marruecos se deshizo del programa preescolar para niños de cuatro y cinco años para ponerlo en manos del sector privado, sin reglamentar en modo alguno los derechos de escolaridad. Ahora, el gobierno centra su atención en la reglamentación, la formación y las innovaciones pedagógicas (los planes de estudios). Las familias con menos recursos se han visto excluidas de los servicios más onerosos (Choi, 2004). Otro motivo de preocupación lo constituye la distribución de los servicios. En efecto, cuando predomina un enfoque basado en la demanda, aumentan las disparidades en detrimento de las zonas rurales y pobres, que son menos rentables para los proveedores de servicios privados y más difíciles de atender por parte de éstos (OCDE, 2001).

Para resumir, los países se diferencian por el grado de reglamentación que el Estado impone a los proveedores privados. Este factor tiene importantes repercusiones en el acceso y la calidad. Los proveedores privados que prestan servicios fuera del sistema público suelen tener plena libertad para determinar los requisitos de ingreso, las normas de calidad y los derechos de escolaridad. Existe el riesgo de que se cree un sistema de dos niveles: uno para los niños de familias más acomodadas, que pueden acceder a programas privados más caros y de mejor calidad; y otro para los de familias más modestas, que sólo pueden optar por el sistema público, menos costoso y de peor calidad. Para promover la equidad, los gobiernos tendrían que aplicar la reglamentación existente de manera uniforme en el sector público y el privado y conseguir que, en la medida de lo posible, el sistema no cree una segregación socioeconómica entre los niños (McLean, 2006; Corter y otros, 2006; y Taratukhina y otros, 2006).

Mejorar la calidad: reglamentación, rendición de cuentas y dotación de personal

Aunque el Objetivo 1 de la EPT no se refiera explícitamente a la cuestión de la equidad, en el párrafo 30 del Comentario Detallado del Plan de Acción de Dakar se destaca que “la buena calidad de la atención y educación de la primera infancia, tanto en la familia como en programas más estructurados, [tiene] consecuencias positivas en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el potencial de aprendizaje [del niño]”. Los trabajos de investigación llegan sistemáticamente a la conclusión de que la calidad de las primeras experiencias del niño influye en casi todos los aspectos de su desarrollo (OCDE-CERI, 1999; y Shonkoff y Phillips, 2000). Los niños pequeños que se benefician de una buena atención y estimulación en sus tres primeros años de vida tienen muchas posibilidades de mostrar más aptitudes cognitivas y lingüísticas y capacidades para la interacción social que los niños que sólo han tenido acceso a programas de calidad inferior (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2001). Los efectos beneficiosos de las modalidades intensivas y bien concebidas de AEPI corren menos riesgos de “desvanecerse” que los efectos de los programas consistentes en la mera custodia del niño (Barnett, 1995).

Algunos universitarios rechazan el enfoque normativo de la definición y supervisión de la calidad y sostienen que ésta es una construcción social y no se puede medir con criterios “objetivos” como las escalas normalizadas o la proporción niños/personal (Dahlberg y otros, 1999). Aunque la calidad sea subjetiva, eso no significa en modo alguno que sea arbitraria o que se pueda permitir todo (Woodhead, 1996). La crítica de la definición normativa de la calidad ha impulsado, en cierta medida, a los investigadores y algunos encargados de la elaboración de políticas a dar prioridad a un enfoque más participativo de la garantía de la calidad en los sistemas relativos a la primera infancia, a fin de que los administradores, el personal y los padres –y a veces incluso los niños– definan conjuntamente los objetivos y los medios para alcanzarlos. A este respecto, Myers (2006) insta a las partes interesadas en la AEPI a que concilien sus múltiples puntos de vista.

Reglamentar la calidad de los programas

La mayoría de los gobiernos reglamentan los programas de AEPI para controlar la calidad del entorno y las prácticas que contribuyen al desarrollo y aprendizaje de los niños. En general, estas reglamentaciones se basan en indicadores de la calidad estructural fáciles de medir: el tamaño de

10. Para más información, consúltese: <http://internationalezaken.szw.nl/index.cfm>.

la clase, la proporción niños/personal, la disponibilidad de material y la formación del personal. Revisten igual o mayor importancia los indicadores de la calidad del proceso: las relaciones cálidas e interactivas entre los niños y los encargados de cuidarlos, la integración de las familias y la receptividad a la diversidad cultural y los niños con necesidades especiales. En efecto, algunos trabajos de investigación indican que la interacción entre los adultos y los niños guarda una relación más estrecha con la mejora del bienestar del niño que los elementos estructurales (véase el Capítulo 7) (Love y otros, 1996). Estas conclusiones relativas a la importancia de la dinámica adulto-niño son alentadoras para todos los que trabajan en situaciones en que los elementos estructurales plantean problemas difíciles de resolver a causa de la falta de recursos (Arnold y otros, 2006).

Entre los países en desarrollo, hay cinco pertenecientes a América Latina (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México) que han elaborado normas nacionales de calidad para los programas de AEPI y otros siete países del Caribe evalúan esa calidad con un instrumento estandarizado. Asimismo, se han llevado a cabo varios proyectos de evaluación de la calidad en la India, Kenya, Pakistán, Singapur y Viet Nam (Myers, 2006). Muchos de esos instrumentos nacionales se han elaborado gracias a la asistencia prestada por organizaciones multilaterales, ONG y fundaciones, con vistas a proporcionar una base para la evaluación de programas de AEPI beneficiarios de una ayuda financiera externa. Así ha ocurrido, por ejemplo, en Bangladesh y Viet Nam (Plan International), Kenya (Fundación Aga Khan), Pakistán (USAID y Fundación Aga Khan), Ecuador (Banco Mundial) y varias partes de América Latina (Fondo Cristiano para la Infancia) y Europa del Este (International Step by Step Association).

Recientemente, se han elaborado algunos instrumentos internacionales (Cuadro 8.2) y nacionales para evaluar la calidad del proceso en los programas de AEPI. Aunque no persigan los mismos objetivos, esos dos tipos de instrumentos tienen por objeto evaluar la calidad del entorno en el que se suministran los servicios de atención y educación de la infancia, así como la calidad de la interacción entre los adultos y los niños y, por último, el grado de participación de los padres. La índole de los programas de AEPI es tan diversa que resulta especialmente difícil efectuar comparaciones entre los países. No obstante, los instrumentos mencionados son útiles para medir la calidad de un programa en un determinado país a lo largo del tiempo.

Una importante decisión en el plano de las políticas atañe al grado de reglamentación a que

se sometan las distintas modalidades de suministro de servicios de AEPI. En la mayoría de los países, por ejemplo, los servicios financiados por el Estado deben cumplir con normas de calidad, cosa que no ocurre con las modalidades de atención que proporcionan al niño, de manera no formal, sus familiares, allegados o vecinos. Tal como se señaló precedentemente, los servicios privados no están sometidos en general a reglamentación, a no ser que sean subvencionados por el Estado. Para justificar esas excepciones, se suele argumentar que es necesario limitar la intervención del Estado en el ámbito privado y familiar. No obstante, desde el punto de vista de la equidad, es difícilmente justificable que sólo se sometan determinadas modalidades de la AEPI al control de calidad y que se excluyan otras.

Los gobiernos no sólo deben elaborar reglamentaciones que fomenten la calidad, sino que además deben aplicarlas. Ahora bien, hay muchos países que no cuentan con medios para efectuar inspecciones y controles suficientes. Algunos países como Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos han optado por una solución diferente: la acreditación. Este sistema incita al personal de la AEPI a examinar sus prácticas y resolver los problemas antes de que su trabajo sea validado por un experto externo. En Australia, el Consejo Nacional de Acreditación de los Servicios de Atención a la Infancia ha elaborado un sistema de evaluación de la calidad para la acreditación, autoevaluación y mejora de los programas. La concesión de una subvención pública depende de la participación de los programas en ese sistema (Press y Hayes, 2000).

Centrarse más en los resultados del niño

Son cada vez más los gobiernos –estimulados por varias organizaciones internacionales– que optan por evaluar la calidad de los programas sobre la base de los resultados del niño, midiéndolos por normas convenientes o por las expectativas relativas al rendimiento y comportamiento del niño (Recuadro 8.4). Un enfoque centrado en los resultados hará más hincapié en el aprendizaje y desarrollo del niño que en las características del programa de AEPI. Esto incita a las partes interesadas a nivel nacional y subnacional a definir normas de aprendizaje temprano en varios ámbitos que, por regla general, atañen al estado de preparación del niño al ingreso en la escuela primaria, en sentido lato. Esas normas se basan en la observación directa de los niños.¹¹ Se pueden utilizar para dar cuenta de las competencias del niño en un momento determinado, suelen servir de elementos de orientación para la pedagogía y la instrucción, ayudan a las familias a entender y

Hay cinco países de América Latina (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México) que han elaborado normas nacionales de calidad para los programas de AEPI.

11. En América del Norte y Europa, era corriente en otros tiempos la utilización de pruebas estándar con vistas a medir el estado de preparación de los niños para el ingreso en la escuela primaria. Hoy en día, se prefiere recurrir a la observación directa y otras formas de evaluación continua, que se adaptan mejor al desarrollo por etapas del niño pequeño (Neuman, 2001; y Shepard y otros, 1996). En Mehaffie y McCall (2002) se presenta una síntesis de los instrumentos de evaluación del estado de preparación para el ingreso en primaria que existen en los Estados Unidos.

Cuadro 8.2: Instrumentos internacionales de evaluación de la calidad de la AEPI

Denominación del instrumento de evaluación	Principales categorías (número de indicadores)	Objetivo	Países/regiones participantes
Normas relativas a los programas y los docentes de la International Step by Step Association	<p>Normas relativas a los programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Interacciones docente-niño (4) ■ Participación de la familia (9) ■ Planificación de un programa centrado en el niño (5) ■ Estrategias para un aprendizaje positivo (4) ■ Entorno de aprendizaje (3) ■ Salud y seguridad (4) <p>Normas relativas a los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Individualización (4) ■ Entorno de aprendizaje (3) ■ Participación de la familia (6) ■ Estrategias de enseñanza para un aprendizaje positivo (5) ■ Planificación y evaluación (7) ■ Perfeccionamiento profesional (4) 	Instrumento de planificación y mejora. Acreditación para el programa "Step by Step".	29 países: Albania, Armenia, Azerbaiyán, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, la ex R. Y. de Macedonia, Federación de Rusia, Georgia, Haití, Hungría, Kazajstán, Kosovo, Kirguistán, Letonia, Lituania, Mongolia, Montenegro, R. de Moldova, R. Checa, Uzbekistán, Rumania, Serbia, Tayikistán y Ucrania
Instrumento de autoevaluación de la Association for Childhood Education International	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entorno y espacio físico (17) ■ Contenido del plan de estudios y pedagogía (39) ■ Educadores y encargados de los cuidados (13) ■ Niños pequeños con necesidades especiales (24) ■ Cooperación con las familias y las comunidades (5) 	Autoevaluación por parte de los centros.	26 países han participado en la elaboración de este instrumento, entre los que figuran: Botswana, Chile, China, Ecuador, Estados Unidos, Japón, Kenya, México y Nigeria
Proyecto de enseñanza preescolar de la IEA	<p>El sistema de observación está centrado en proceso que comprende tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gestión del tiempo (por ejemplo, el tiempo en tres categorías de actividades propuestas, estructura del grupo, espaciamiento de las actividades) ■ actividades de los niños (verbalización de los niños, interacción niño-niño, interacción adulto-niño, participación no activa de los niños, tiempo de realización de una tarea) ■ conducta del adulto (conducta en las principales categorías, enseñanza directiva, grado de implicación, comportamiento de escucha, gestión del niño) 	Investigación.	17 países y territorios: Alemania (ex República Federal), Bélgica (de habla francesa), China, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Hong Kong (China), Indonesia, Irlanda, Italia, Nigeria, Polonia, Portugal, Rumania y Tailandia
Escala de evaluación propuesta por Save the Children-Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> ■ Práctica personal (claridad de los objetivos, política de protección, buena práctica, remisión, plan de cuidados, examen periódico y continuidad de cuidados) (7) ■ Cuidados personales (salud y nutrición, actividades recreativas, vida privada, elección con conocimiento de causa, respeto, relaciones, sentido de identidad, control y sanciones, expresión de opiniones y educación adaptada a las necesidades) (12) ■ Encargados de los cuidados (4) ■ Recursos (accesibles/adecuados; contribución a la salud/ al desarrollo) (2) ■ Administración (archivos, confidencialidad y responsabilidad) (3) 	Instrumento de planificación y mejora (perfeccionamiento del personal, evaluación, seguimiento). Sensibilización y elaboración de políticas.	7 países: Etiopía, Kenya, R. D. del Congo, R. U. de Tanzania, Rwanda, Somalia y Sudán (Norte)
Edición revisada de la escala de evaluación del entorno de la primera infancia, elaborada en los Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Espacio y mobiliario (8) ■ Hábitos de higiene corporal (6) ■ Lenguaje-razonamiento (4) ■ Actividades (10) ■ Interacciones (5) 	Investigación y mejora de programas. Utilizada actualmente como criterio de calificación para determinados programas.	7 países del Caribe: Bahamas, Dominica, Granada, Jamaica, Montserrat, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía
Existen instrumentos análogos para programas destinados a lactantes y niños muy pequeños, así como para las guarderías familiares	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estructura del programa (4) ■ Padres y personal (6) 		

Nota: Además de estos instrumentos basados en estudios y proyectos internacionales, algunos países han elaborado sistemas nacionales de evaluación de la calidad (véase el Apéndice 1 de la publicación citada en la Fuente).

Fuente: Myers (2006), Apéndice 1.

12. El Banco Mundial ha promovido la evaluación del estado de preparación para ingresar en el primer grado de primaria en algunos países como la India, Jordania y Turquía (Centro Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos, 2005). En Canadá, el instrumento de medición del desarrollo temprano del niño elaborado por el Centro Offord de Estudios sobre la Infancia (2005) proporciona datos sobre grupos de niños de distintas comunidades, evalúa sus puntos fuertes y débiles y predice sus resultados en la escuela elemental. Este instrumento se ha utilizado en Canadá con más de 290.000 niños y también –en el marco de un proyecto piloto– en Australia, Chile, Estados Unidos, Jamaica y Kosovo. En un proyecto piloto realizado en Colombia, se ha utilizado un instrumento de evaluación que permite medir las competencias y conocimientos de los niños que han empezado a acudir a los jardines de la infancia. Viet Nam está validando normas relativas al aprendizaje y desarrollo tempranos, a fin de evaluar el estado de preparación de los niños para ingresar en la escuela primaria (UNESCO-OIE, 2006).

propiciar el desarrollo del niño, y se usan para orientar la formación de los docentes. Recientemente, se ha tratado de armonizar las normas de aprendizaje precoz con el plan de estudios y las evaluaciones centradas en el niño, en el marco de una estrategia más amplia encaminada a lograr que los proveedores de servicios rindan cuentas ante los encargados de la elaboración de políticas (Kagan y Britto, 2005).¹²

Recuadro 8.4: Enfoque normativo del seguimiento del aprendizaje temprano

Desde 2003, el proyecto Going Global, fruto de una colaboración entre el UNICEF y las universidades estadounidenses de Columbia y Yale, ayuda a los países a elaborar normas nacionales relativas al aprendizaje y desarrollo temprano en los siguientes ámbitos: la adquisición del lenguaje y la alfabetización, el desarrollo social y afectivo, el desarrollo motor, la lógica y el razonamiento, y los enfoques del aprendizaje (véase el Cuadro 8.3). El proyecto Going Global apoya los procesos participativos y agrupa a expertos nacionales en desarrollo de la primera infancia, encargados de elaboración de políticas, planificadores, padres y niños, con vistas a definir normas del aprendizaje temprano que tengan en cuenta las expectativas culturales y sociales de las comunidades locales con respecto a lo

que se supone que un niño de una edad determinada debe saber y poder hacer. Esas normas, basadas en los resultados de trabajos de investigación y los conocimientos científicos sobre el aprendizaje temprano, no sólo tienen en cuenta la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, sino que además prestan una atención particular a los niños con necesidades especiales. Después de una fase de proyectos piloto realizados en Brasil, Filipinas, Ghana, Jordania, Paraguay y Sudáfrica, Going Global está extendiendo sus actividades a otros países de América Latina y el Caribe, Asia Oriental y Europa Central. Los países interesados utilizan las normas para reformar los planes de estudios de la enseñanza preescolar, los esquemas de la formación de docentes y los sistemas de seguimiento nacionales.

El enfoque basado en las normas no está exento de riesgos. Algunos temen que el establecimiento de normas “mundiales” imponga el punto de vista de Occidente al resto del mundo, sin tener en cuenta, entre otros factores, la diversidad cultural y lingüística. Los resultados de la AEPI deben examinarse en su contexto, y más concretamente en función de los valores enunciados en los textos y planes nacionales de estudios. Tampoco es fácil elaborar normas que den cuenta de las diferencias entre los niños en lo que respecta a los ritmos y enfoques del aprendizaje. Además, las normas se pueden utilizar con propósitos reprobables. Aunque su finalidad sea apoyar el aprendizaje y poner de manifiesto las posibles dificultades de los niños, también se pueden utilizar para estigmatizarlos y clasificarlos en la categoría de los “fracasados”. Las normas se utilizan a veces de forma inadecuada para evaluar a los niños y determinar si son capaces de empezar sus estudios primarios. Además, la “calidad” carece de significado si se utiliza para caracterizar un programa de AEPI que consigue los resultados esperados con métodos poco recomendables como la intimidación o los castigos (Myers, 2006).

Promover la calidad con la política de dotación de personal

Teniendo en cuenta la importancia que reviste la interacción positiva entre el personal y el niño en las experiencias de sus primeros años de vida, se deben destacar algunas cuestiones y tendencias recientes en materia de dotación de personal. En primer lugar, tenemos la evolución –ya mencionada anteriormente– hacia un sistema integrado de servicios y reglamentaciones relativos a la atención y educación de la primera infancia, desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela del niño. Esta

Cuadro 8.3: Muestra de normas utilizadas en el proyecto Going Global: desarrollo del lenguaje y de competencias en lectura y escritura

Indicador	Cómo medir/ elemento de referencia	Actividades de aprendizaje preliminares
El niño puede seguir instrucciones que suponen la realización de acciones sucesivas en dos o tres etapas	Pedir al niño que vaya a buscar una prenda de vestir, que se la ponga y que se dirija a un sitio determinado, por ejemplo hacia la puerta de la habitación (en el exterior, hacia un árbol)	Dar instrucciones por oral y jugar a un juego del tipo “El maestro dice que...”. Pedir a los niños que se impartan mutuamente instrucciones simples.
El niño demuestra haber entendido lo dicho en una conversación	Cantar al niño una cantinela acompañada de gestos, por ejemplo mostrando partes del cuerpo. Pedir al niño que reaccione a la cantinela con la acción y el gesto.	Enseñar al niño a que escuche para obtener información específica en sus conversaciones con los demás. Escuchar la radio con el niño y comentar el tema tratado con él.
El niño demuestra haber obtenido una información escuchando	Entablar una conversación con el niño. Ver si es capaz de desarrollar una idea que usted haya expresado.	Contar un cuento o leer libro y ayudar al niño a que siga la idea central del relato.

Fuente: Kagan y Britto (2005).

tendencia, que hasta la fecha se da esencialmente en las naciones desarrolladas, ha incitado a algunos países a reestructurar las calificaciones y la formación del personal. Esos países se han visto conducidos a agrupar el componente “educación” y el componente “atención” de la AEPI. En Singapur, por ejemplo, los encargados de cuidar al niño y los docentes de la enseñanza preescolar reciben una misma formación y están sujetos a las mismas normas de calificación (Choo, 2004). En el Reino Unido, donde el personal encargado de los cuidados al niño solía estar menos remunerado que el personal docente de la enseñanza preescolar, el gobierno ha establecido un salario mínimo para el conjunto del personal dedicado a atender o educar a la primera infancia en todo el país.

Para facilitar la transición de los niños de los programas de AEPI a la enseñanza primaria, varios países han aplicado estrategias destinadas a reforzar la continuidad profesional.

En segundo lugar, algunos países están estableciendo nuevos modos de acceso a la enseñanza superior y la formación de docentes para atraer más candidatos (Oberhuemer y Ulich, 1997). Por ejemplo, Granada, Jamaica y San Vicente y las Granadinas están convalidando los conocimientos basados en competencias prácticas (Charles y Williams, 2006). En la India y la República Árabe Siria, los estudiantes tienen la posibilidad de recibir cursos de formación sobre la atención y educación de la primera infancia por medio de Internet (Faour, 2006; y National Institute of Public Cooperation and Child Development–NIPCCD, 2006). La Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia (Recuadro 8.5), que es una iniciativa encaminada a promover el perfeccionamiento en el desempeño de funciones directivas y la creación de capacidades, recurre tanto a la formación en línea como a la enseñanza presencial. En Pakistán, el Centro de Recursos para Docentes y el Ministerio de Educación se han asociado para aumentar el número de personal formado, creando un programa de certificación de la aptitud para educar a la primera infancia –el primero de este país dedicado a formar y prestar apoyo pedagógico a los docentes de preescolar– y organizando talleres de formación permanente (Teachers Resource Centre Online, 2006a y 2006b).

En tercer lugar, para facilitar la transición de los niños de los programas de AEPI a la enseñanza primaria, varios países han aplicado estrategias destinadas a reforzar la continuidad profesional. He aquí algunos ejemplos:

- En Francia, Irlanda, Jamaica y el Reino Unido se imparte la misma formación a los docentes de preescolar y primaria. Los graduados están calificados para trabajar en centros de enseñanza preescolar y primaria con niños de dos a 12 años.

- En China se ofrece a todos los docentes la posibilidad de adquirir conocimientos generales de aprendizaje activo y agradable para el niño, prestando una atención especial a los que trabajan en los primeros grados de la enseñanza primaria (Recuadro 8.6).
- En el programa de Centros de Recursos para las Madrazas, los docentes de los primeros grados de primaria están en contacto con los maestros de los centros de preescolar de donde proceden los alumnos. En Guyana los maestros de preescolar y primaria trabajan juntos en la escuela, efectúan visitas a domicilio y participan en programas que se aplican después de los horarios escolares. Estas estrategias propician el acercamiento y la coherencia de los métodos de enseñanza de dos niveles de educación que suelen estar separados.
- En Portugal, los especialistas de la primera infancia y los docentes de la enseñanza primaria se forman por separado, pero tienen el mismo nivel de formación y una calificación y situación profesional análogas.

A pesar de todos estos progresos, sigue habiendo determinados aspectos de la formación inicial y permanente de los docentes que exigen una mayor atención en todo el mundo. Esos aspectos comprenden, entre otros, los siguientes: incitar a los padres y los encargados de atender y educar al niño a participar más activamente en el desarrollo y aprendizaje del niño; adoptar prácticas integradoras en favor de los discapacitados y otros niños con necesidades educativas especiales; trabajar con niños procedentes de contextos culturales y lingüísticos diversos; y, por último, responder a las necesidades de los huérfanos, los niños vulnerables (en particular, los afectados por el VIH/SIDA) y los que viven en situaciones de emergencia y crisis.

Recuadro 8.5: La Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia: trabajar y estudiar

La Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia (Early Childhood Development Virtual University – ECDVU), es una iniciativa en el ámbito de la formación y creación de capacidades que apunta a responder a las necesidades en materia de liderazgo y desarrollo en el campo de la atención y educación de la primera infancia en África y el Oriente Medio. Gracias a la enseñanza presencial y a distancia, ofrece a los estudiantes la posibilidad de seguir trabajando en sus países y proseguir sus estudios al mismo tiempo, permitiéndoles así aplicar los nuevos conocimientos adquiridos a su trabajo diario. Además, cada participante en la Universidad Virtual organiza, a nivel nacional, una red intersectorial integrada por profesionales de la primera infancia y defensores

de los derechos del niño. Los cursos son impartidos por universitarios del mundo entero y los estudiantes trabajan con un tutor en cada país o región. En 2004, 27 de los 30 estudiantes de 10 países del África Subsahariana matriculados en la Universidad Virtual obtuvieron el máster expedido por la Universidad de Victoria (Canadá). En 2003, cinco países del Oriente Medio y África del Norte participaron en un programa para graduados de un año de duración. La Universidad Virtual cuenta con el apoyo del Banco Mundial, el UNICEF y la UNESCO, así como de diferentes ONG y organismos de ayuda al desarrollo.

Fuente: Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia (2005).

Recuadro 8.6: Reforma de la formación de docentes para mejorar las prácticas innovadoras en los jardines de la infancia en China

En 1989, el gobierno chino adoptó una política encaminada a definir los esquemas públicos de la AEPI e incrementar los niveles de participación. Esta política promueve la aplicación de principios innovadores en los jardines de la infancia, haciendo hincapié en el desarrollo del niño, el aprendizaje activo, la atención a las diferencias entre individuos, la dinámica de grupo, el establecimiento de relaciones de respeto mutuo entre el personal y los niños, y la evaluación global del niño. Este cuestionamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales ha dificultado la aplicación de la política gubernamental. El gobierno ha reaccionado ante ese obstáculo proponiendo la creación de nuevas calificaciones, en particular para los docentes, los directores de centros y otras categorías del personal que trabaja con la infancia. Esas calificaciones se aprobaron en 1996. En 2001, el gobierno publicó directrices sobre la aplicación paulatina de las ideas innovadoras, en las que se destacaba la importancia que tienen la evaluación global del niño por medio de entrevistas, la observación directa y la mejora continua de la formación inicial y permanente de los docentes.

China ha establecido así un sistema de formación profesional integrado que reviste diversas formas y comprende varios niveles: formación inicial, formación permanente, formación conducente o no a un título, y formación de corta o larga duración. Los docentes de los jardines de la infancia tienen que ser ahora graduados de la enseñanza secundaria y aprobar un examen que les permita obtener el certificado

obligatorio para poder ejercer la docencia en la enseñanza preescolar. Las universidades ofrecen, además, una formación inicial para los graduados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Por otra parte, a los directores de los jardines de la infancia se les exige poseer una gran experiencia profesional y seguir cursos de formación permanente sobre la administración de centros preescolares.

A pesar de los progresos realizados, subsisten algunos problemas. Las encuestas realizadas en las principales ciudades del país –por ejemplo, en Beijing y Shanghai– han demostrado que muchos graduados de la enseñanza secundaria carecen de las competencias profesionales y los conocimientos necesarios para observar y evaluar a los niños, de conformidad con las directrices innovadoras sobre los jardines de la infancia. Los supervisores universitarios de los estudios sólo tienen una experiencia limitada de la enseñanza preescolar, las posibilidades de acceso a la formación en las zonas rurales son insuficientes y la formación permanente no suele ajustarse a menudo a las nuevas directrices sobre los planes de estudio. Para mejorar la formación de los docentes, el gobierno está preparando marcos para los planes de estudios de la formación inicial y libros de texto. Asimismo, está alentando a los departamentos locales encargados de la educación a que reglamenten los centros de formación de los docentes.

Fuentes: Corter y otros (2006); Ministerio de Educación de China (2003); y Wong y Pang (2002).

Europa Central y Oriental es la región donde se registra la porción de gasto público más elevada en la enseñanza preescolar, expresada en porcentaje del PNB.

El costo y la financiación de los programas de AEPI

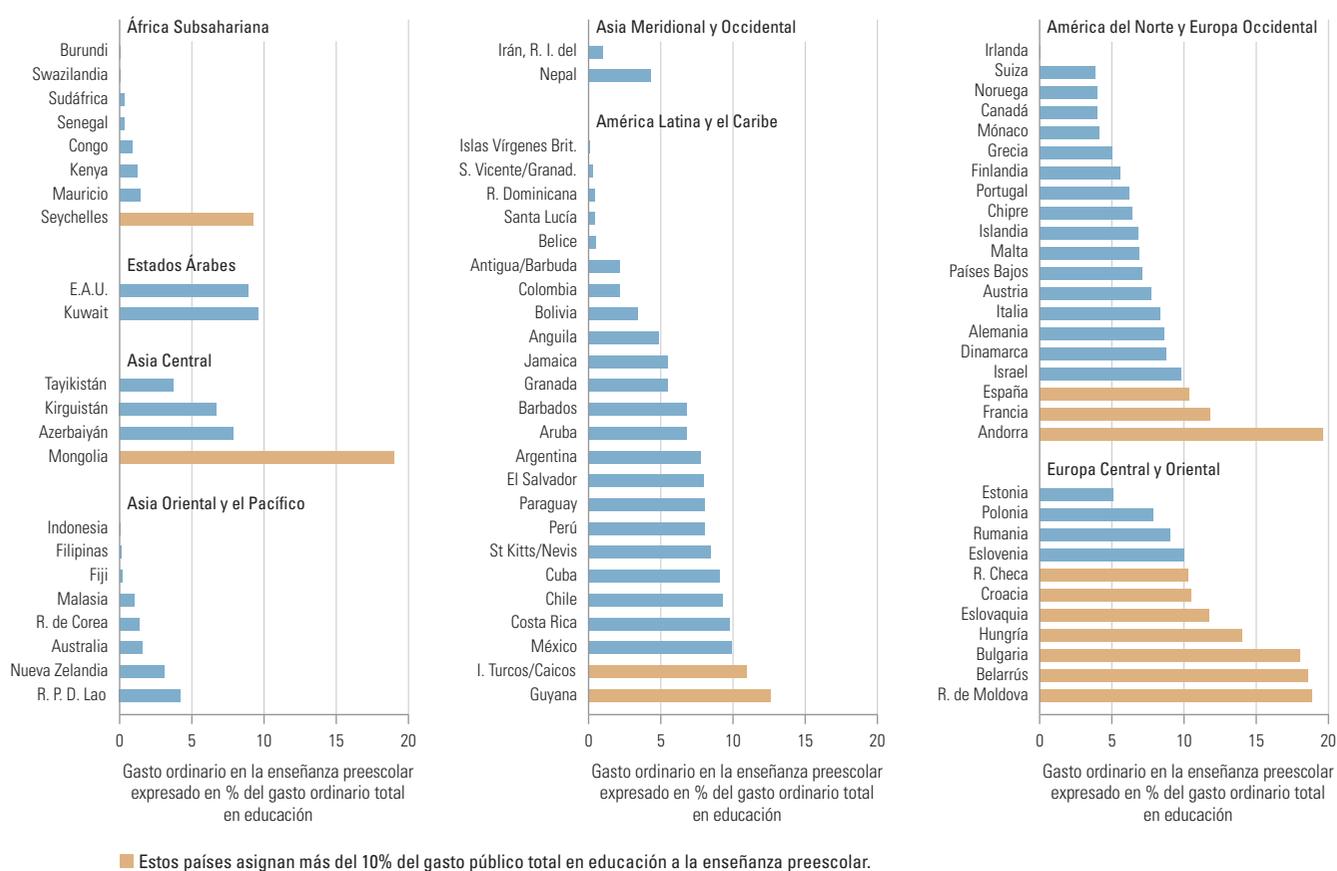
En los capítulos anteriores se pudo ver que los programas de AEPI varían en función de los países y dentro de cada uno de ellos, que son ejecutados por múltiples proveedores del sector público y el privado, y que son sufragados, en diverso grado, por las familias, los poderes públicos y otras fuentes de financiación. Teniendo en cuenta la complejidad de esta situación, es difícil evaluar el importe total del gasto público en la AEPI o determinar cuánto cuestan algunos programas específicos, y es más difícil todavía efectuar comparaciones entre los países. Por lo tanto –además de que el Objetivo 1 de la EPT no fija ninguna meta cuantitativa– no es posible estimar el costo total que supone “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia”. En esta sección se presentan, en consecuencia, datos internacionales relativos al total del gasto público en la enseñanza preescolar, que es el único componente de la AEPI para el que se pueden

establecer comparaciones, y se citan ejemplos de los costos unitarios de algunos programas ejecutados en algunos países. También se examinan distintas fuentes y enfoques de la financiación de la AEPI, prestando una atención particular a la focalización en destinatarios específicos y al papel desempeñado por los donantes de ayuda externa.

El gasto público en la enseñanza preescolar

En general, los países no dan mucha prioridad al gasto público en la enseñanza preescolar. De los 79 países sobre los que se dispone de datos, 65 dedican a este tipo de enseñanza menos del 10% del total del gasto público en educación (Gráfico 8.1). En más de la mitad de esos países, ese porcentaje es inferior al 5%. La mayoría de los 14 países que dedican más del 10% a la enseñanza preescolar son naciones europeas. Europa Central y Oriental es la región donde se registra la porción de gasto público más elevada en la enseñanza preescolar, expresada en porcentaje del PNB: 0,5%. En América del Norte y Europa Occidental

Gráfico 8.1: Proporción de la enseñanza preescolar en el total del gasto público ordinario en educación (2004)



Fuente: Base de datos del IEU.

ese porcentaje sólo alcanza el 0,4% y en América Latina el 0,2% (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico). Sólo se dispone de datos a largo plazo sobre la porción del gasto público en la AEPI para un reducido número de países. No se observa ninguna tendencia acusada. Hay indicios de que en los países de Europa Central y Oriental esa porción ha disminuido desde 1999 (a partir de niveles relativamente elevados).

No es sorprendente que se observen las mismas tendencias regionales cuando se compara el gasto público en la enseñanza preescolar con el dedicado a la enseñanza primaria. En Europa Central y Oriental, por cada 100 dólares asignados a la enseñanza primaria se dedican 67 a la preescolar. Algunos países –por ejemplo, la República de Moldova– asignan el mismo presupuesto a la enseñanza primaria y la preescolar. En cambio, en América del Norte y Europa Occidental el gasto público en preescolar representa el 26% del dedicado a la enseñanza primaria, aunque ese porcentaje alcanza un 60% en países como Francia y Alemania. En América Latina y el gasto

dedicado a la enseñanza primaria representa, por término medio, un 14% del asignado a la preescolar, registrándose importantes diferencias entre los países: desde 1% en Bolivia hasta 37% en Guyana. En los pocos países del África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes sobre los que se dispone de datos, el gasto en la enseñanza preescolar sólo representa un porcentaje muy escaso del asignado a la enseñanza primaria (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico).

Los costos de los programas de AEPI¹³

La escasa proporción de la enseñanza preescolar en el gasto público total en educación refleja más las bajas tasas de escolarización que su costo módico por niño. En todos los países sobre los que se dispone de datos, el promedio del gasto público por niño en la enseñanza preescolar representa el 85% del costo unitario en la enseñanza primaria (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico). En efecto, cuando el Estado financia por completo la enseñanza preescolar –como sigue ocurriendo a menudo en los ex países socialistas de Europa

13. Esta subsección se basa, en parte, en la obra de Levin y Schwartz (2006).

Central y Oriental– los costos unitarios de los programas de enseñanza preescolar son casi un 25% más elevados que los de la enseñanza primaria. Esto obedece esencialmente a que la proporción niños/docente es menos alta (véase el Capítulo 6). En América del Norte y Europa Occidental, así como en América Latina y el Caribe, el promedio del gasto público por niño en la enseñanza preescolar representa un 70% del gasto unitario en primaria, aunque ese porcentaje alcanza un 90% en países como Francia, Alemania y Grecia (véase el Cuadro 11 del Anexo Estadístico).

El gasto por alumno en la enseñanza preescolar se obtiene dividiendo el total del gasto público asignado a este nivel de enseñanza por el número de alumnos matriculados en el mismo en los centros docentes públicos.¹⁴ También se pueden determinar los costos a partir de los programas. En principio, este método es sencillo: una vez que se determinan los programas, se consignan y evalúan las contribuciones a la financiación de cada uno de ellos, se calculan los costos totales y unitarios, y se desglosan las contribuciones respectivas del Estado, las familias, los empleadores y otras entidades. En la práctica, sin embargo, se plantean varios problemas con respecto a los datos debido a la gran variedad de los tipos de programas de AEPI, así como a la dificultad de conseguir información sobre la financiación de los programas privados.

Aunque es difícil hacer generalizaciones acerca del costo de los programas de AEPI, sí es posible indicar cuáles son los factores determinantes más importantes y clarificar en qué ámbitos las decisiones que se adopten pueden tener una incidencia en los costos. Los factores determinantes del costo por alumno comprenden:

- la índole y gama de los servicios ofrecidos (programas preescolares; programas preescolares y atención sanitaria básica; y programas preescolares, atención sanitaria básica y nutrición);
- las instalaciones (estructuras creadas ex profeso; y edificios comunitarios y hogares de los proveedores de servicios);
- duración de los servicios (jornada completa, media jornada y número de días anuales);
- proporción niños/personal; y
- niveles de calificación y remuneración del personal.

El costo total depende del número de niños participantes que, a su vez, está en función de la estructura demográfica de la población, la demanda de los padres y la oferta de programas en el sector público y el privado.

Aunque sea imposible proporcionar una estimación realista del costo total de la realización del objetivo referente a la AEPI, se han efectuado

algunas tentativas en un determinado número de países partiendo de un conjunto de hipótesis con respecto a la cobertura y el contenido. Por ejemplo, se han calculado las necesidades presupuestarias para la realización de cinco escenarios en Burkina Faso (Mingat, 2006), un país que se caracteriza por el escaso índice de cobertura de los programas destinados a los niños del grupo de edad de 0–6 años (1,2% en 2005). Las estructuras existentes, que son privadas en su mayoría, se concentran en dos centros urbanos y su costo corre casi íntegramente a cargo de los padres y las comunidades. Los cinco escenarios difieren en lo que respecta a la calidad y la cobertura. En el escenario más ambicioso, la cobertura de la AEPI se extendería, de aquí a 2015, al 40% de los niños del grupo de edad de 0–6 años, gracias a la educación parental y la realización de programas institucionales. Este escenario comprende el suministro de un apoyo nutricional y de material didáctico. Se supone que el 75% de los niños de cuatro a seis años de edad serían atendidos en estructuras comunitarias y que el 25% restante acudiría a centros preescolares de carácter más formal. Para plasmar en los hechos este escenario, se ha estimado que el importe de los recursos necesarios superaría en un 60% a los previstos para 2015. La realización de este tipo de escenarios es útil para determinar las repercusiones financieras de algunas opciones específicas y analizar qué soluciones de compromiso habría que adoptar entre esas opciones: por ejemplo, ampliar la cobertura, reducir la calidad e incrementar o disminuir la contribución financiera de las familias.

Elementos fundamentales para la financiación de los programas de AEPI¹⁵

En lo que respecta a la financiación de los programas de AEPI, deben tomarse en consideración cuatro elementos fundamentales: las fuentes de financiación disponibles, los conductos utilizados para recaudar y asignar los recursos, el grado de focalización en destinatarios específicos y, por último, las posibilidades de establecer asociaciones con los organismos de ayuda y las ONG internacionales.

Financiación pública y privada

Las proporciones respectivas de la financiación pública y privada de la AEPI varían considerablemente en función de los países.¹⁶ En lo que respecta a los países de la OCDE, la contribución de los padres puede alcanzar hasta un 60% del total en los Estados Unidos, pero en Francia y

El promedio del gasto público por niño en la enseñanza preescolar representa un 85% del costo unitario en la enseñanza primaria.

14. Este método subestima los costos unitarios porque las familias abonan derechos de escolaridad y otros gastos, y también porque los fondos públicos se pueden utilizar en parte para subvencionar programas privados. En este caso, los niños matriculados en la enseñanza privada no se contabilizan en el número total de niños.

15. Esta sección se basa esencialmente en la obra de Belfield (2006).

16. En varios países, algunos organismos de ayuda y ONG internacionales financian también la AEPI, tal como podrá verse a continuación.

En Cuba, la prestación de servicios de AEPI y su financiación corren totalmente a cargo del Estado.

Suecia sólo asciende al 20%.¹⁷ Estas disparidades son todavía más acusadas entre los países en desarrollo. En Indonesia se considera que la AEPI incumbe esencialmente a las familias y el Estado sólo la financia en un 5%, generalmente en forma de subvenciones asignadas a los centros de atención de la infancia privados situados en las zonas urbanas. En cambio, en Cuba la prestación de servicios de AEPI y su financiación corren totalmente a cargo del Estado. A menudo, la financiación privada complementa los fondos públicos para mejorar los servicios: por ejemplo, las familias pueden financiar las horas de apertura suplementarias que no cubre el presupuesto del Estado. Los programas de AEPI también pueden ser financiados por diversas fuentes privadas: organizaciones confesionales o caritativas, ONG y empresas.

Los fondos públicos proceden generalmente de distintos organismos gubernamentales y se asignan directamente, o por intermedio de subvenciones de un organismo a otro. En Francia, por ejemplo, los sueldos de los maestros de los centros de preescolar para los niños de tres a cinco años son pagados por el Estado, mientras que las instalaciones, la administración y los demás servicios corren a cargo de los municipios (Neuman y Peer, 2002). En las guarderías, los fondos públicos asignados proceden del gobierno (36%), los departamentos (47%) y los municipios (17%). En Suecia, la financiación pública de la AEPI incumbe esencialmente a los municipios (60%) y procede del impuesto local sobre los ingresos. Para financiar el 40% restante, el gobierno nacional asigna a las autoridades locales subvenciones globales y fondos de compensación (Gunnarsson y otros, 1999). En los Estados Unidos, el gobierno federal contribuye a la financiación pública de los programas de AEPI con una aportación del 60% aproximadamente y el resto corre a cargo de los Estados y las autoridades locales (Belfield, 2006).

Los mecanismos de financiación

Los organismos públicos de nivel más elevado (gobierno, regiones o Estados) financian y llevan a cabo programas de AEPI, ya sea directamente o atribuyendo subvenciones a las autoridades locales para que los ejecuten. En algunos casos, la atribución de una financiación pública se supedita a una contribución con fondos de contrapartida. A cambio de ello, se autoriza a las autoridades locales a recaudar directamente fondos en

sus comunidades respectivas, que pueden revestir la forma de donaciones efectuadas por grupos de interés o agrupaciones sociales.

Otra solución que pueden adoptar los gobiernos para financiar directamente los programas de AEPI consiste en proporcionar recursos a los padres para que puedan comprar servicios, escogiendo entre los distintos proveedores de éstos. Este es el sistema adoptado en Taiwán (China), donde las familias utilizan bonos de educación para pagar los gastos de escolaridad en centros preescolares homologados (Ho, 2006). En los Estados Unidos, los Estados federados tienen la posibilidad de distribuir subsidios federales en forma de bonos a las familias que cumplen con determinadas condiciones. Las familias también se pueden beneficiar de subvenciones para hacer guardar a sus hijos en hogares familiares (Waiser, 1999), o recibir compensaciones si optan por un sistema de guardería privado. En Francia, por ejemplo, los padres asalariados se benefician de toda una serie de ayudas directas y reducciones fiscales para compensar el costo de las guarderías y la custodia de los niños a domicilio. Además, las empresas tienen la obligación de financiar este sistema abonando cotizaciones obligatorias a la Caja Nacional de Subsidios Familiares (Belfield, 2006).

Además de los diversos mecanismos de financiación directa de la AEPI, las políticas adoptadas por los gobiernos tienen repercusiones en los gastos de las familias para atender y educar a sus hijos. En efecto, esas políticas determinan los requisitos que se deben cumplir para tener derecho a los programas públicos de AEPI, el importe de los derechos de escolaridad y otras cargas de los programas, o la reglamentación de las licencias de trabajo parentales (Waldfoegel, 2001).¹⁸

Las empresas y los empleadores pueden contribuir a la prestación de servicios de AEPI directamente, financiando guarderías en los lugares de trabajo, integrando el costo de la atención y custodia de los niños en los sueldos y ventajas de sus asalariados, y otorgando a éstos licencias de trabajo parentales pagadas para que atiendan a sus hijos. Los gobiernos pueden, mediante incentivos fiscales, estimular a los empleadores a que adopten medidas de ese tipo. En Colombia, por ejemplo, hace ya más de 30 años que todos los empleadores del sector público y privado tienen la obligación de abonar

17. Esas estimaciones se refieren a los programas de pago destinados a los lactantes y los niños más pequeños. En cambio, son gratuitos los programas preescolares a tiempo parcial destinados a los niños de tres a cinco años en Francia y a los de cuatro a seis años en Suecia.

18. La mayoría de los países han establecido licencias de trabajo parentales pagadas después del nacimiento de un hijo, aunque en los países en desarrollo esta medida sólo se suele aplicar a los empleados del sector estructurado de la economía o del sector público. Las licencias de trabajo parentales pagadas permiten que los padres atiendan directamente de sus hijos (véase el Capítulo 6).

el equivalente del 3% del total de la masa salarial a una cuenta especial que permite a un organismo semiautónomo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, suministrar una serie de prestaciones (guarderías comunitarias, educación parental, complementos de nutrición, comedores escolares y servicios de protección de la infancia), ya sea directamente o por conducto de intermediarios como organizaciones no gubernamentales y otras entidades. Esta estrategia de financiación ha permitido que el 21% de la población tenga acceso a los servicios de AEPI (Vargas-Barón, en preparación).

Cuando los fondos públicos son insuficientes para que la AEPI formal alcance el nivel necesario, se pueden prever otras soluciones adecuadas, por ejemplo la concesión de microcréditos para el establecimiento de guarderías en hogares familiares (Blumberg, 2006) o la integración de las guarderías en otros servicios, por ejemplo, centros de enseñanza preescolar o de atención sanitaria. En el Gráfico 8.2 se presenta una síntesis de las principales fuentes y mecanismos de financiación de la AEPI.

Centrarse en los desfavorecidos

El objetivo referente a la AEPI se centra en los niños pequeños vulnerables y desfavorecidos. Cuando los recursos son limitados, ¿cómo se deben asignar a los que más los necesitan? Para identificar a los destinatarios específicos, se suele recurrir a dos criterios: el geográfico y el de los ingresos. Algunos gobiernos se centran también en grupos particulares, por ejemplo discapacitados o niños que viven en situaciones de emergencia. Otros promueven la integración recurriendo a medios que no tienen un carácter financiero, por ejemplo ofreciendo enseñanza multilingüe y fomentándola (véase el Capítulo 7).

La India ofrece un ejemplo de utilización del criterio geográfico. En este país, los Integrated Child Development Services (ICDS) [Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño] centran su atención en las barriadas miserables de las zonas urbanas, así como en las zonas tribales y las comarcas rurales apartadas (Recuadro 8.7). Por su parte, Viet Nam asigna sus recursos prioritariamente a las regiones montañosas aisladas y desfavorecidas, así como a la formación de docentes para niños con necesidades especiales y los programas de comidas escolares, por estimar que el Estado tiene que esforzarse por invertir para resolver eficazmente el problema de la equidad (Choi, 2005). Una solución más común consiste en escoger los destinatarios específicos en función de los ingresos. Esta solución comprende: una definición más estricta de los criterios que dan derecho

Gráfico 8.2: Ejemplos de fuentes y mecanismos de financiación de la AEPI



Fuente: Belfield (2006).

a determinadas ventajas; una entrega de subsidios para pagar los derechos de escolaridad de los más pobres; y una distribución de bonos de educación.

Al igual que en los demás servicios públicos, el enfoque centrado en destinatarios específicos entraña algunos riesgos. En efecto, es posible que ese enfoque no suscite una adhesión suficientemente amplia de la sociedad –sobre todo entre los electores de las clases medias– para lograr que todos los niños que cumplen las condiciones exigidas puedan tener acceso a programas de calidad. Los enfoques específicos pueden provocar una segregación entre los niños y una concentración de los más desfavorecidos en determinados programas, lo cual puede ser perjudicial para su aprendizaje. Por último, centrar la acción de manera precisa en destinatarios específicos es una empresa delicada.

Los países europeos suelen combinar la cobertura universal con un apoyo complementario reforzado a los niños vulnerables y desfavorecidos. En Bélgica, Francia y los Países Bajos existen programas preescolares financiados con fondos públicos destinados a todos los niños y, al mismo tiempo, estos países asignan recursos suplementarios a las comunidades más desfavorecidas (OCDE, 2001). Este enfoque es más difícil de aplicar en los países en desarrollo, donde la mayoría de los niños no se benefician de los programas de AEPI. La adopción de un enfoque progresivo puede ser la solución más realista, esto es, adoptar una política

En Colombia, el 3% de la masa salarial del sector público y privado se destina a la financiación de la AEPI.

Recuadro 8.7: Servicios integrados para prestar ayuda a los niños vulnerables en la India

En 1975, el gobierno de la India creó los Integrated Child Development Services (ICDS) [Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño] para ofrecer un conjunto de servicios (aportes de complementos nutricionales, vacunaciones, exámenes y remisiones médicas, educación preescolar y participación comunitaria) destinados a los niños vulnerables de menos de seis años, las mujeres embarazadas y las madres lactantes de las barriadas miserables urbanas, las zonas tribales y las regiones rurales apartadas. Son mujeres de las comunidades locales las que prestan esos servicios por intermedio de los *anganwadi*, que son centros informales de atención al niño instalados en patios de viviendas aldeanas. Los ICDS prestan hoy ayuda a 23 millones de niños, de los cuales un 15% pertenece al grupo en edad de cursar la enseñanza preescolar. El costo anual de los servicios prestados al niño oscila, por término medio, entre 10 y 22 dólares. Los ICDS también prestan ayuda a 4,8 millones de mujeres embarazadas y madres lactantes.

Teniendo en cuenta de las repercusiones positivas –aunque desiguales– que los ICDS han tenido en la supervivencia, crecimiento y desarrollo de la infancia, el gobierno federal ha renovado recientemente su compromiso de universalizar esos servicios y ofrecerlos por igual a todos los niños. Los ICDS han contribuido a reducir la mortalidad infantil, disminuir la malnutrición

grave, aumentar los índices de vacunación, incrementar las tasas de escolarización y hacer retroceder la deserción escolar. En los Estados rurales de Tamil Nadu, Andhra Pradesh y Karnataka, por ejemplo, los ICDS han contribuido a mejorar el desarrollo psicosocial de las niñas y los varones. Así, gracias a estos servicios, incluso los niños que padecen de malnutrición consiguen mejores resultados en el plano del desarrollo que los niños que no se benefician de ellos.

A pesar de los éxitos logrados, sigue siendo preocupante en las zonas donde intervienen los ICDS la incidencia de los nacimientos prematuros, de la insuficiencia ponderal al nacimiento, de la mortalidad neonatal e infantil y de la malnutrición materna e infantil. Se podrían efectuar las siguientes reformas para incrementar el impacto de los servicios prestados: otorgar más importancia a los niños menores de tres años; centrarse más en destinatarios específicos, por ejemplo las niñas y los hijos de las familias más pobres y las castas más bajas; fomentar con mayor energía el cambio de los hábitos de alimentación de los niños más pequeños; e incrementar las subvenciones concedidas a los Estados más pobres y los que registran índices de subalimentación más elevados.

Fuentes: Chandrasekhar y Ghosh (2005); Gragnolati y otros (2005); Kamerman (2005); y National Institute of Public Cooperation and Child Development (2006).

A la AEPI no se le otorga una gran prioridad en el programa internacional de desarrollo de la educación.

nacional de AEPI aplicable a todos los niños y en todos los contextos, pero centrando la asignación de los recursos públicos en los más desfavorecidos.

La cooperación internacional

La escasez de recursos disponibles para la AEPI conduce a los gobiernos de muchos países en desarrollo a establecer asociaciones con ONG y organismos internacionales de ayuda al desarrollo que pueden proporcionarles un apoyo financiero y asesoramiento técnico (Hyde y Kabiru, 2006).¹⁹ Ese apoyo puede desempeñar un papel decisivo en la preparación de proyectos piloto de AEPI susceptibles de ser aplicados posteriormente a gran escala. Además, puede ser también muy importante en el plano de la asistencia técnica y la creación de capacidades. No obstante, a la AEPI no se le otorga una gran prioridad en el programa internacional de desarrollo de la educación como lo demuestran la encuesta efectuada para el presente Informe con 68 donantes bilaterales y multilaterales²⁰ –a la que sólo respondieron 17– y el análisis de los datos

sobre la ayuda suministrados por los donantes al Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE.

Los organismos de ayuda dan prioridad a los centros de enseñanza preescolar

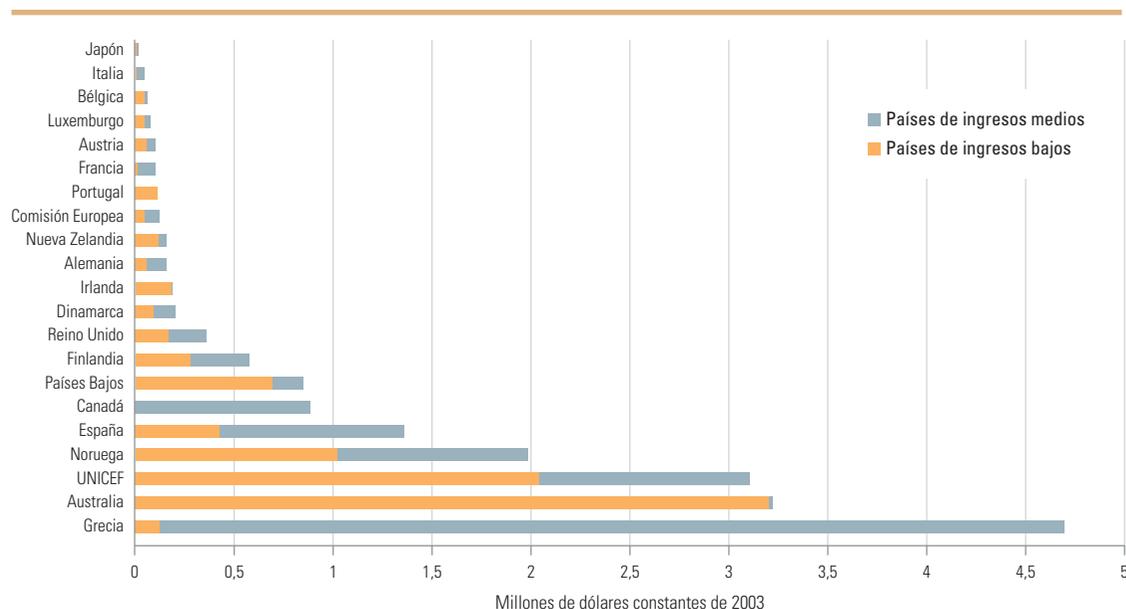
Los resultados de la encuesta realizada entre los donantes ponen de manifiesto que son muy pocos –cuatro solamente– los que integran a la AEPI como componente específico de su estrategia de ayuda *global*. No obstante, hay siete organismos que incluyen la AEPI en su estrategia de ayuda a la *educación* y otros ocho que la incorporan en su estrategia de ayuda a la *salud*.²¹ En el marco de estas estrategias amplias, la ayuda internacional a la AEPI se centra generalmente en grupos muy precisos de niños marginados y vulnerables: los que tienen necesidades educativas especiales; los más afectados por el hambre y la pobreza; los que son víctimas de discriminaciones basadas en el sexo o el origen social; y los más afectados por la pandemia del VIH/SIDA.

19. Entre 1990 y 2005, la cartera de préstamos del Banco Mundial destinados al desarrollo de la primera infancia en todo el mundo ascendía a un total de 1.600 millones de dólares (Young, 2006).

20. Para información más detallada sobre la metodología y resultados de esta encuesta, consúltese: www.efareport.unesco.org.

21. Las estrategias relativas al sector de la salud comprenden la ayuda para: el VIH/SIDA, la ginecología y obstetricia, la atención sanitaria básica, la autonomía de la mujer en las actividades relativas a la salud, la atención a huérfanos y otros niños vulnerables, y también, en lo que respecta a los niños más pequeños, la supervivencia y el desarrollo, la nutrición, el aporte de suplementos vitamínicos, la desparasitación y la prevención del paludismo.

Gráfico 8.3: Ayuda a la enseñanza preescolar, promedio anual del periodo 1999-2004, por países agrupados según su nivel de ingresos (en millones de dólares constantes de 2003)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 1.

En general, los donantes bilaterales dan prioridad a los programas de carácter preescolar que se encargan de los niños desde los tres años hasta su ingreso en la escuela primaria. La ayuda proporcionada a la atención y educación del niño en hogares familiares es mucho menor y se limita con frecuencia a programas destinados a niños mayores de tres años. Estas prioridades de la financiación no corresponden forzosamente a las necesidades de los países. En efecto, existen dispositivos menos formales y menos onerosos que los centros de enseñanza preescolar. Esos dispositivos permiten con frecuencia llegar a un mayor número de niños de todas las edades, comprendidos los menores de tres años. Los organismos de las Naciones Unidas como el Programa Mundial de Alimentos, la OMS, el UNICEF y la UNESCO muestran más propensión que los donantes bilaterales a dar prioridad a los niños menores de tres años y prestar ayuda a los programas de carácter informal.

La AEPI recibe mucha menos ayuda que los demás niveles de educación

El importe de la ayuda destinada a la AEPI no se puede evaluar fácilmente utilizando el Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS) del CAD-OCDE, que constituye la principal base de datos sobre la ayuda internacional. En sus informes, los donantes no siempre efectúan la distinción entre la educación de la primera

infancia y la educación básica. Además, algunos componentes de la AEPI se integran en otros sectores como la salud, la seguridad social y los asuntos rurales. Los datos presentados en esta sección sólo se refieren al componente "educación" de la AEPI y, por lo tanto, subestiman el total de la ayuda que se le asigna. Los donantes que atribuyen a la enseñanza preescolar una parte de la ayuda destinada a la educación no tienen las mismas prioridades (Gráfico 8.3). Algunos de ellos, por ejemplo Grecia, dan prioridad a los países de ingresos medios, mientras que otros como Australia, los Países Bajos y el UNICEF centran a menudo su ayuda en los países de ingresos bajos.

Los países de ingresos bajos suelen recibir menos financiación para la AEPI que los países de ingresos medios. Por ejemplo, de los 63 países que recibieron menos de 100.000 dólares anuales para la enseñanza preescolar entre 1999 y 2004, 37 eran países de ingresos bajos. De los 32 países que recibieron un importe de ayuda más elevado, 15 eran países de ingresos bajos y 17 de ingresos medios. Teniendo en cuenta que el volumen de la ayuda destinada a la enseñanza preescolar está determinado, en parte, por la demanda de los países en desarrollo, esa situación corresponde a la realidad: la demanda de ayuda para la enseñanza preescolar emana sobre todo de los países en los que la enseñanza primaria está relativamente bien desarrollada (véase el Capítulo 6).

Los países de ingresos bajos suelen recibir menos financiación para la AEPI que los países de ingresos medios.

Cuadro 8.4: La ayuda a la enseñanza preescolar es inferior a la suministrada a la enseñanza primaria

	Ayuda a la enseñanza preescolar	Ayuda a la enseñanza primaria	Ayuda a la enseñanza preescolar expresada en porcentaje de la ayuda a la enseñanza primaria
	Promedio 1999-2004 (en millones de dólares constantes de 2003)	Promedio 1999-2004 (en millones de dólares constantes de 2003)	
Japón	0,02	88,15	0,0
Comisión Europea	0,12	155,79	0,1
Reino Unido	0,37	228,80	0,2
Alemania	0,16	50,00	0,3
Francia	0,17	34,66	0,5
Países Bajos	1,09	160,88	0,7
Dinamarca	0,20	23,66	0,9
PNUD	0,00	0,24	1,2
Italia	0,05	3,59	1,4
Canadá	0,88	61,34	1,4
Irlanda	0,19	10,16	1,8
Bélgica	0,06	3,14	1,9
Luxemburgo	0,08	3,82	2,0
Portugal	0,11	3,98	2,8
Noruega	2,01	60,38	3,3
Nueva Zelanda	0,16	2,80	5,6
UNICEF	3,17	43,35	7,3
Australia	3,22	38,85	8,3
Finlandia	0,58	6,69	8,6
España	1,39	13,15	10,6
Austria	0,24	1,47	16,2
Grecia	4,74	6,19	76,5

Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 1.

La proporción de ayuda asignada a la enseñanza preescolar por la mayoría de los donantes representa menos del 0,5% del total de la ayuda a la educación.

En el Cuadro 8.4 se muestra que el grado de prioridad concedido a la educación de la primera infancia es relativamente escaso. De los 22 donantes sobre los que se dispone de datos, 19 asignan a la enseñanza preescolar menos del 10% de lo que dedican a la primaria, y la mayoría de ellos le asignan menos del 2%. La proporción de ayuda asignada a la enseñanza preescolar por la mayoría de los donantes representa menos del 0,5% del total de la ayuda destinada a la educación.

¿Qué hacer en el futuro?: incrementar la ayuda a la AEPI y coordinarla mejor

¿Cómo se puede persuadir a los organismos de ayuda de que es necesario dedicar más recursos a la AEPI? Según las respuestas a la encuesta efectuada entre los donantes, lo fundamental sería que los gobiernos de los países en desarrollo diesen pruebas palpables de un mayor compromiso con la atención y educación de la primera infancia, demostrando que le prestan un apoyo

financiero real, integrando la AEPI en los planes sectoriales nacionales, definiendo estrategias de AEPI en las que participen los protagonistas claves a nivel nacional –comprendidos el sector privado y la sociedad civil– y fomentando la coordinación intersectorial de las iniciativas en pro de la infancia. Un apoyo político internacional por parte del CAD-OCDE, del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT y otros organismos similares, así como una intensificación de los trabajos de investigación que ponen de manifiesto los efectos beneficiosos de la AEPI, contribuirían a sensibilizar más a los donantes multilaterales y bilaterales a la importancia de la AEPI y reforzaría su compromiso con ella. La ayuda a la AEPI se debe contemplar en el contexto más vasto de los mecanismos de coordinación de la ayuda a la educación y la salud. Para centrar más la atención en la ayuda a los niños más pequeños, podría ser útil crear a nivel nacional grupos de trabajo temáticos de los donantes implicados en la AEPI.

Planificación, participación, focalización y liderazgo

Para garantizar el acceso a programas de AEPI de buena calidad, así como la participación en ellos, es necesario crear un entorno propicio en el ámbito de las políticas. La existencia de una política de la primera infancia, o de un marco para esta política, contribuye no sólo a que se garantice el respeto de los derechos de los niños más pequeños, sino también a que los sectores cuya acción tiene una incidencia en la primera infancia respondan a las necesidades de éstos. Un ministerio que asuma la responsabilidad y la coordinación en este ámbito constituye un factor de coherencia en el plano de las políticas, pero es importante que la AEPI no esté demasiado estrechamente vinculada a un solo sector. Un marco jurídico y

un plan de acción detallado constituyen también un sólido apoyo a la ejecución de las políticas, como también lo constituye la creación de capacidades entre las personas encargadas de ejecutarlas. La participación de un amplio conjunto de partes interesadas es fundamental para que la elaboración de las políticas responda a las distintas necesidades y que para su aplicación se vea facilitada. Las cuestiones relativas a la primera infancia que reciben el respaldo de políticos y dirigentes de alto nivel pueden dar una mayor visibilidad a la AEPI y facilitar la elaboración de políticas.

Para fomentar el desarrollo saludable del niño, es importante establecer reglamentaciones relativas a la calidad y la supervisión que abarquen todos los contextos públicos y privados en los que se proporciona atención y educación a los niños pequeños. Los gobiernos pueden optar por múltiples fuentes de ingresos y estrategias de financiación, pero cada opción supone una solución de compromiso entre el acceso, la calidad y la equidad. La equidad, en particular, supone necesariamente centrarse en los niños vulnerables y desfavorecidos asignándoles prioritariamente los recursos públicos destinados a la AEPI, en el marco de una política de alcance más universal. Por último, los organismos internacionales de ayuda tienen que conceder más prioridad a la AEPI. Los países que ajusten sus políticas de AEPI a las estrategias de reducción de la pobreza y los planes de los sectores de la educación y la salud tendrán más posibilidades de conseguir un mayor apoyo de los donantes. ■

Es necesario crear un entorno propicio en el ámbito de las políticas.

En un camino de Chiapas (México).



© Miquel DEWEVER-PLANA / AGENCE VU

PARTE IV. Establecer prioridades

Capítulo 9

EPT: Ha llegado la hora de la acción

En el Capítulo 1 se subrayó cuán importante es adoptar un enfoque global de la EPT, haciendo hincapié en la equidad y la integración, y actuar con apremio desde este mismo instante. En el presente capítulo, que cierra este Informe, se resumen los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, cuando sólo nos separan nueve años de 2015 y tres años de la fecha en que todos los niños tendrán que estar escolarizados en primaria para terminar sus estudios en este nivel de enseñanza en 2015 a más tardar. A continuación, el capítulo expone cuáles son los elementos clave que deben figurar en las prioridades nacionales e internacionales para alcanzar a su debido tiempo los objetivos de la EPT, comprendido el relativo a la AEPI, que es el tema específico del presente Informe.

¿En qué punto se halla el mundo?

Los progresos más rápidos se han registrado en los países que más distan de alcanzar la universalización de la enseñanza primaria.

El panorama global de la EPT es diverso. Por una parte, se han registrado progresos importantes desde el Foro de Dakar, sobre todo en lo que respecta al acceso a la enseñanza primaria, comprendido el de las niñas. Los progresos más rápidos se han registrado en los países que más distan de alcanzar la universalización de la enseñanza primaria, pero siguen siendo insuficientes para que sea posible alcanzar a su debido tiempo los objetivos relativos a la EPU y la paridad entre los sexos. El resto del programa de la EPT se halla rezagado, sobre todo en lo que se refiere a la mejora de la alfabetización de los adultos y el desarrollo de los programas destinados a los niños antes de su ingreso en la escuela primaria. En el Cuadro 9.1 se recapitulan los progresos

realizados desde Dakar con respecto a la EPT en su conjunto, a cada uno de sus objetivos por separado y a la financiación interna y externa. Algunas tendencias son alentadoras y otras muy preocupantes.

Nueve acciones prioritarias

Para consolidar los progresos realizados y alcanzar a su debido tiempo la totalidad de los objetivos de la EPT, comprendido el relativo a la AEPI, es necesario centrar la acción en estos nueve ámbitos prioritarios:

1. *Volver al enfoque global de Dakar.* Se consiguen progresos cuando existe una voluntad de actuar y se establecen prioridades. Así ha ocurrido, por ejemplo, con la escolarización en primaria –comprendida la de las niñas– que ha acaparado

Cuadro 9.1: Los progresos de la EPT desde el Foro de Dakar

Objetivos	Progresos alentadores	Motivos de inquietud
EPT en su conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Entre 2003 y 2004, el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) aumentó en 75 países. 	<ul style="list-style-type: none"> El IDE disminuyó en 40 países. La falta de datos sobre un número considerable de países –en particular, los que son víctimas de conflictos, o acaban de salir de ellos– hace difícil tener una visión completa de la situación mundial (es muy poco probable que la situación de la EPT esté mejorando en esos países).
Atención y educación de la primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> El número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar aumentó considerablemente, sobre todo en el África Subsahariana, el Caribe y Asia Meridional y Occidental. Un poco más de la mitad de los países del mundo cuentan por lo menos con un programa formal de AEPI para los niños de menos de tres años de edad. Un 80% aproximadamente de los países en desarrollo han adoptado leyes que establecen una u otra forma de licencia de trabajo por maternidad, aunque la aplicación efectiva de esta medida es variable. 	<ul style="list-style-type: none"> A pesar de los progresos realizados, sigue habiendo millones de niños sin acceso a elementos básicos –vacunas, agua salubre, alimentación adecuada y estimulación temprana– que son imprescindibles para su supervivencia, crecimiento y desarrollo. La cobertura de los programas de atención a los niños de menos de tres años y de la enseñanza preescolar es mucho menor en los países en desarrollo que en los países desarrollados. Las disparidades entre las regiones en la enseñanza preescolar son asombrosas. Por ejemplo, la cobertura de este tipo de enseñanza es relativamente elevada en América Latina y el Caribe, pero muy reducida en el África Subsahariana y los Estados Árabes. Casi la mitad de los países no cuentan con programas formales de AEPI para los menores de tres años. En o que respeta al acceso a la AEPI, se dan grandes disparidades dentro de los países entre los ricos y los pobres, así como entre los habitantes de las zonas urbanas y los de las zonas rurales. Los que tienen menos posibilidades de beneficiarse de los programas de AEPI son los pobres, los habitantes de las zonas rurales y/o los desfavorecidos, esto es, lo que más podrían sacar provecho de esos programas. El acopio de datos sobre la AEPI es generalmente inadecuado para poder efectuar u seguimiento completo de los progresos realizados en los países en desarrollo.
Enseñanza primaria universal	<ul style="list-style-type: none"> Las tasas de escolarización han aumentado considerablemente, sobre todo en las regiones que más distan de alcanzar el objetivo (el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental). Los ingresos en el primer grado de primaria han aumentado muy considerablemente, en particular en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. El número de niños sin escolarizar ha disminuido. 	<ul style="list-style-type: none"> A pesar de los progresos realizados, hay todavía demasiados niños sin escolarizar. Es muy difícil escolarizar a los niños escolarizados y mantenerlos en la escuela. La asistencia sigue siendo inferior a la escolarización. Las tasas de retención y de terminación de los estudios siguen siendo demasiado bajas en muchos países.
Paridad e igualdad entre los sexos	<ul style="list-style-type: none"> Unos dos tercios de los países han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Por cada 100 varones escolarizados hay actualmente escolarizadas en la enseñanza primaria 94 niñas, mientras que en 1999 esa cifra ascendía a 94. 	<ul style="list-style-type: none"> La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria no se ha conseguido en el año límite fijado: 2005. Las disparidades en detrimento de las niñas siguen siendo importantes en la enseñanza primaria de muchos países, que con frecuencia son los que tienen las tasas de escolarización más bajas. Sólo un tercio de los países ha logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria. La igualdad entre los sexos sigue siendo un problema.

el interés de todos a nivel nacional e internacional y ha suscitado, en particular, la atención de la Iniciativa de Financiación Acelerada. Sin embargo, la educación para todos es un enfoque global de la educación básica. No todos los gobiernos han asumido la plena responsabilidad de algunos de sus elementos más importantes, en particular la alfabetización de los adultos (por asombroso que parezca, uno de cada cinco adultos del mundo sigue sin haber adquirido todavía competencias básicas en materia de escritura, lectura y cálculo elemental) y la AEPI, que es el tema especial del presente Informe. Asimismo, resulta cada vez más evidente que es necesario aumentar el número de plazas en el primer ciclo de secundaria para incitar a la terminación de los estudios primarios y lograr así el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria.

2. *Actuar con apremio.* Queda poco tiempo. Incluso la realización de la EPU de aquí a 2015 es incierta. Algunos países que no lograron cubrir en 2005 el objetivo de paridad entre los sexos, corren el riesgo de no alcanzarlo tampoco de aquí a 2015. Debemos ponernos manos a la obra desde ahora mismo para conseguir que todos los niños vayan a la escuela, permanezcan en ella y aprendan. También es muy importante que los niños más desfavorecidos y vulnerables se beneficien de los programas de AEPI, ya que son los que más provecho pueden sacar de ellos. Además, es necesario redoblar los esfuerzos para recuperar el retraso considerable en la alfabetización de los adultos, tal como se señaló en el Informe de 2006. A este respecto, hay que señalar que el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización está tardando en arrancar. La educación básica tiene que hacer frente

Es necesario aumentar el número de plazas en el primer ciclo de secundaria para incitar a la terminación de los estudios primarios y lograr así la EPU.

Objetivos	Progresos alentadores	Motivos de inquietud
Calidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> La proporción alumnos/docente ha mejorado levemente en todas las regiones, excepto en Asia Meridional y Occidental. El compromiso de los países en desarrollo en favor de la supervisión de la calidad se está reforzando, como lo demuestra el creciente número de evaluaciones nacionales del aprendizaje y la mayor participación en evaluaciones internacionales y regionales. 	<ul style="list-style-type: none"> La proporción alumnos/docente sigue siendo superior a 40/1 en 28 países. La penuria de maestros es demasiado grande para alcanzar el objetivo de la EPU y mejorar proporción alumnos/docente, en particular en el África Subsahariana. Hay una gran proporción de docentes que no han recibido formación y no poseen calificaciones. El absentismo de los docentes sigue siendo un grave problema. Nuevos análisis de las evaluaciones internacionales del aprendizaje confirman que los alumnos de familias pobres obtienen resultados inferiores a los de los demás alumnos.
Alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> Las tasas de alfabetización de los jóvenes y los adultos han progresado en todas las regiones desde 1990, pero ese progreso ha sido muy escaso en los años más recientes. El número absoluto de analfabetos jóvenes ha disminuido en todas las regiones, excepto en el África Subsahariana. 	<ul style="list-style-type: none"> Las tasas de alfabetización de adultos siguen siendo inferiores al 70% en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana, los Estados Árabes y el Caribe. En el mundo hay 781 millones de adultos analfabetos y dos tercios de ellos son mujeres. Al ritmo de avance actual, el número de adultos sin competencias mínimas de escritura lectura y cálculo sólo disminuirá en 100 millones de aquí a 2015. Se presta una atención relativamente escasa al entorno alfabetizado. Son demasiado pocos los países que efectúan evaluaciones directas del analfabetismo.
Financiación de la educación	<ul style="list-style-type: none"> El gasto público en educación expresado en porcentaje del PNB ha aumentado en casi los dos tercios de países sobre los que se dispone de datos. Son cada vez más numerosos los países que están reduciendo el importe de los derechos de escolaridad en primaria y otros gastos sufragados por las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> La proporción del gasto público en educación, expresado en porcentaje del PNB, ha disminuido en 41 países, pertenecientes en su mayoría a las regiones de América Latina y Asia Meridional y Occidental. Son demasiado numerosos los países que siguen exigiendo el pago de derechos de escolaridad.
Ayuda internacional a la educación (en precios constantes de 2003)	<ul style="list-style-type: none"> En el periodo 2000-2004, la ayuda aumentó en un 85% en valor real, pero este aumento se ha producido después de la regresión registrada antes del año 2000. La ayuda a la educación básica en los países de bajos ingresos se ha multiplicado por más de dos en valor real, alcanzando la cifra de 3.400 millones de dólares en el mismo periodo. Las promesas de los donantes harán probablemente que esa suma alcance un total de 5.400 millones de dólares de aquí a 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> La ayuda a la educación básica de los países de bajos ingresos dista mucho de alcanzar el total estimado de 11.000 millones de dólares anuales que se necesitan para lograr la EPT (aun cuando se cumplan las promesas formuladas para 2010). La mayor parte de la ayuda todavía no se proporciona al largo plazo que sería necesario y, además, no es suficientemente previsible.

Los costos directos e indirectos siguen obstaculizando el acceso temprano de los niños pobres al sistema educativo y su mantenimiento en éste.

cada vez más a la rivalidad con otros sectores para la obtención de fondos, en un momento en que los gobiernos y los organismos de ayuda están volviendo su mirada hacia otros sectores a menudo asociados con el crecimiento económico –por ejemplo, las infraestructuras– y hacia el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Los países víctimas de conflictos o recién salidos de ellos no pueden proporcionar datos y, por eso, no se suelen incluir en los análisis de este Informe, pero se puede afirmar que es muy poco probable que la EPT esté mejorando en ellos. Ofrecer posibilidades de educación a los niños que viven situaciones de conflicto o posconflicto debe ser una de las prioridades máximas.

3. *Hacer hincapié en equidad y la integración.*

A pesar de los progresos realizados, la mayoría de los niños desfavorecidos no se benefician de

la AEPI y son demasiado numerosos los que tienen edad de cursar la enseñanza primaria y siguen sin ir a la escuela. Es mucho más difícil y costoso compensar las desventajas cuando los niños han crecido que establecer medidas preventivas y aportarles un apoyo temprano. Es necesario adoptar un enfoque parcelado y centrarse en determinadas regiones y grupos de población específicos dentro de cada país. Son demasiado numerosos los países donde las familias cargan con toda una serie de costos directos e indirectos –comprendidos el de la necesidad de poner a sus hijos a trabajar para obtener ingresos suplementarios y el de abonar derechos de escolaridad en la enseñanza preescolar y la primaria– que siguen obstaculizando considerablemente el acceso temprano de los niños pobres al sistema educativo y su mantenimiento en éste. Para garantizar una integración

Recuadro 9.1: Incrementar la cantidad y calidad de los datos relativos a la AEPI

Es necesario que los organismos nacionales e internacionales realicen esfuerzos importantes para ampliar y mejorar la información sistemática sobre los aspectos de la AEPI que se enumeran a continuación.

Datos sobre la salud y la nutrición

- La OMS, la División de Población de las Naciones Unidas, el ONUSIDA y el UNICEF acopian regularmente estadísticas sobre el consumo de alimentos, los niveles de nutrición, el raquitismo y las tasas de supervivencia de los niños pequeños. La calidad y la cobertura geográfica de esos indicadores son, en su conjunto, bastante buenas. Los donantes podrían proporcionar una asistencia técnica y financiera con vistas a fortalecer las capacidades de los países que más ayuda necesitan para recoger esa información. La notificación de datos básicos sobre la salud y la supervivencia, por nivel subnacional y por características de las familias, mejoraría su utilidad para la elaboración de políticas.

Programas de AEPI para lactantes y niños muy pequeños

- En muchos países no se dispone de datos sobre algunos programas de AEPI (guarderías y programas centrados en la nutrición y la salud). Por lo que respecta a los niños de menos de tres años, se sabe muy poco de los servicios de prestación de cuidados organizados por entidades públicas y privadas. Algunas estadísticas sobre el número de niños beneficiarios de esos programas se están acopiando, según las necesidades, en un creciente número de países desarrollo por intermedio de encuestas sobre los hogares, por ejemplo las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) del UNICEF y las Encuestas de Demografía y Salud

(DHS) financiadas por USAID. Es fundamental comprender las disparidades de acceso a los programas de AEPI entre los niños más pequeños, en particular los que pertenecen a medios sociales desfavorecidos y vulnerables. Estas encuestas pueden completar los datos administrativos, cuyo acopio necesita ser mejorado.

- El IEU, en cooperación con otros organismos, podría ampliar el alcance de su programa de acopio de datos sobre los niños de menos de tres años, que se inició en fecha relativamente reciente con motivo de la evaluación de la EPT en el año 2000 efectuada antes del Foro de Dakar. A tal efecto, será necesario mantener contactos continuos y duraderos con las autoridades nacionales interesadas para mejorar la cobertura de los datos y la posibilidad de compararlos y, en particular, para centrarse más en el conjunto de los programas de la AEPI y no sólo en los de la enseñanza preescolar.

Enseñanza preescolar

- Los datos relativos a la enseñanza primaria acopiados por el IEU, la OCDE y Eurostat con respecto a las agrupaciones regionales pertinentes constituyen el conjunto más completo de información del mundo sobre el componente “educación” de la AEPI. Teniendo en cuenta que la enseñanza preescolar varía considerablemente en función de los países, sería útil publicar periódicamente datos sobre el número de escolarizados por grupo de edad. Algunas categorías de datos administrativos sobre el componente “educación”, que pueden ser demasiado difíciles o costosos de acopiar anualmente, podrían notificarse con una menor frecuencia, por ejemplo cada tres o cinco años. También podría ser útil suministrar periódicamente información sobre las características contextuales de

efectiva –que debe empezar cuando los niños son de edad temprana– es necesario también: promover el uso de la lengua materna como lengua inicial de enseñanza; velar por la igualdad entre los sexos, tanto en las interacciones entre docentes y alumnos como en el material didáctico; garantizar un tratamiento igual a los niños de distintos medios sociales; tener en cuenta las necesidades de los niños discapacitados; y contar con escuelas y centros de alfabetización de adultos que estén cerca de los hogares de los educandos.

4. *Incrementar el gasto público y enfocarlo mejor.* Muchos gobiernos no dedican bastantes fondos públicos a una educación básica de calidad y, por supuesto, no asignan una financiación suficiente a la alfabetización y la AEPI. Es esencial centrar los recursos financieros en las exigencias clave para realizar la EPT, por ejemplo el

aumento del número de docentes, el establecimiento de incentivos para que éstos vayan a enseñar en las zonas rurales, la aplicación de políticas de integración y el desarrollo de la alfabetización de adultos y los programas de AEPI. Centrarse de forma clara y duradera en la educación básica es esencial para contrarrestar las presiones cada vez más intensas que se ejercen para que el gasto se canalice hacia otros niveles de la enseñanza.

5. *Incrementar la ayuda internacional a la educación básica y asignarla allí donde más se necesite.* El volumen de la ayuda a la educación básica y las promesas de acrecentarla van en aumento, pero siguen siendo insuficientes si se tiene en cuenta la urgencia que reviste la realización de la EPT. La ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos tiene que *duplicarse* por lo menos y, además, debe comprender

La ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos tiene que duplicarse por lo menos y debe comprender un apoyo a la alfabetización y la AEPI.

los niños, detallándola por lugar de residencia, subdivisión administrativa y duración y contenido de los programas de preescolar. Esos datos podrían acopiarse conjuntamente el IEU y la Oficina Internacional de Educación (OIE), como ya se hizo en el pasado.

Personal

- Además de los datos existentes sobre los docentes de preescolar, se necesitaría más información sobre el tipo, características, empleo, condición profesional y distribución de todas las categorías de personal que trabajan con niños pequeños. Esos datos son necesarios para elaborar políticas de reclutamiento y distribución de los recursos humanos que se necesitan para ofrecer a los niños vulnerables y desfavorecidos más y mejores posibilidades de atención y educación.

Calidad

- La necesidad y utilidad de datos comparativos normalizados sobre la calidad de los programas de AEPI son objeto de controversias. No obstante, se podrían establecer útilmente indicadores internacionales de la calidad estructural (por ejemplo, la proporción alumnos/docente, la calificación de los docentes, el gasto y las normas aplicadas a los programas). Aunque es obviamente necesario mostrarse cautelosos a la hora de interpretar información procedente de contextos tan diversos y sacar conclusiones de ella, es importante reconocer que un perfil de la calidad es mucho más fiable que los indicadores individuales. Una vez que se efectúan evaluaciones nacionales de la calidad, los datos relativos a su mejora a lo largo del tiempo deberían notificarse a los órganos internacionales de seguimiento, utilizando mediciones de referencia definidas a nivel nacional.

Gasto

- Los datos sobre el gasto dedicado a la enseñanza preescolar son más escasos que los relativos al gasto efectuado en otros niveles de enseñanza, y a menudo sólo se refieren al gasto público. Los datos internacionales sobre el gasto dedicado a los programas de AEPI distintos de la enseñanza escolar son prácticamente inexistentes, al igual que los datos sobre los gastos de las familias en AEPI y los relativos a la ayuda internacional a la AEPI. Deberían adoptarse medidas para acopiar todos esos tipos de datos. Hoy en día, en diferentes países se está llevando a cabo una labor –de carácter experimental en la mayoría de los casos– para evaluar los costos de los programas de AEPI. Las organizaciones internacionales podrían basarse en esos estudios de casos nacionales para asesorar a los países sobre la producción de información comparable sobre los costos.

Datos cualitativos

- Los datos cualitativos pueden completar la panorámica general de la AEPI que esbozan los indicadores cuantitativos. Lo ideal sería que esos datos comprendiesen información sobre las políticas públicas relativas a la primera infancia, los tipos y la oferta de programas de AEPI, las evaluaciones de necesidades efectuadas por los padres y el personal encargado de atender a los niños, y los resultados de esos programas. Aunque son difíciles de recoger, procesar y sintetizar, esos datos se pueden obtener mediante encuestas por sondeo efectuadas conjuntamente por instituciones nacionales, regionales y/o internacionales. El establecimiento de categorías relativamente estandarizadas y métodos comunes es importante para mejorar la disponibilidad y calidad de esos datos.

Es esencial contrarrestar la tendencia a subestimar al personal dedicado a atender y educar a la infancia, remunerarlo como es debido y proporcionarle una formación adecuada.

un apoyo a la alfabetización y la AEPI. Asimismo, tiene que ser más previsible a largo plazo y debe encauzarse hacia los países que más la necesitan. Si se quiere que la Iniciativa de Financiación Acelerada se convierta en un instrumento clave de esta empresa, es imprescindible que reciba muchos más fondos, que proporcione flujos de ayuda más previsibles a largo plazo y que extienda su campo de acción más allá de la enseñanza primaria, a fin de incluir los seis objetivos de la EPT.

6. *Conseguir que se otorgue más prioridad a la AEPI en los programas nacionales e internacionales, haciendo hincapié en un enfoque global.* La atención y educación de la primera infancia exige un apoyo político de alto nivel en el plano nacional para respaldar las políticas y programas de AEPI, así como un apoyo técnico en el plano internacional. Habida cuenta de la complejidad de la AEPI y del excepcional papel que cumple al proporcionar a cada niño bases sólidas para su vida y aprendizaje, es importante: a) elaborar un marco nacional de políticas dotado de objetivos, reglamentos, mecanismos de seguimiento de la calidad y compromisos financieros que engloben toda la gama de servicios prestados a los niños desde su nacimiento hasta la edad de ocho años; y b) designar claramente un ministerio u organismo encargado de coordinar la AEPI, que coopere con todos los sectores interesados. La AEPI debe englobar las políticas y los programas destinados a los niños de menos de tres años y los que reciben educación preescolar. Aunque no haya un modelo único de servicios de AEPI, los programas que combinan prestaciones en materia de nutrición, salud, cuidados y educación son más eficaces para mejorar el bienestar presente y el desarrollo futuro de los niños que los programas que se limitan a uno solo de esos aspectos. Los programas integradores deben apoyarse en las prácticas tradicionales de cuidados al niño, respetar la diversidad lingüística y cultural e integrar en el sistema

educativo a los niños con discapacidades y necesidades educativas especiales. El sector privado desempeña un papel importante en el suministro de servicios de atención y educación de la infancia en muchos países. Por eso, los poderes públicos deben, a la vez, reglamentarlo y establecer asociaciones eficaces con él, a fin de prevenir las desigualdades en el acceso a los servicios de atención y educación del niño y en la calidad de éstos.

7. *Incrementar la financiación pública de la AEPI y enfocarla hacia objetivos específicos.* Aunque una política nacional de AEPI debe abarcar a todos los niños, puede ser adecuado en un principio –habida cuenta de la limitación de los recursos– centrar los recursos públicos en los niños más vulnerables y desfavorecidos. Para movilizar los recursos internos e internacionales y lograr que el perfil global de la AEPI cobre más relieve, es fundamental incluirla en los documentos clave que sirven para asignar los recursos y atraer la ayuda, por ejemplo los presupuestos nacionales, los planes sectoriales y los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza. Los demás donantes deberían seguir el ejemplo del UNICEF y dar prioridad a las cuestiones relacionadas con la primera infancia.
8. *Mejorar la calidad del personal de la AEPI, especialmente en lo que respecta a sus calificaciones, su formación y sus condiciones de trabajo.* Como todos los elementos de información indican que la calidad de la interacción entre los niños y el personal encargado de cuidarlos es el factor determinante de la calidad de la AEPI, es sumamente importante atraer y conservar una cantidad suficiente de personal formado y motivado. Es esencial contrarrestar la tendencia tan extendida a subestimar al personal dedicado a atender y educar a la infancia, remunerarlo como es debido y proporcionarle una formación adecuada. Es necesario fijar normas de calidad para las distintas categorías del personal de la AEPI. Además, para que este personal sea eficaz, necesita trabajar en condiciones razo-

nables en lo que se refiere a factores como la proporción niños/personal, el tamaño de los grupos y la adecuación del material.

9. *Mejorar el seguimiento de la AEPI.* Tal como se ha mostrado en este Informe, con los datos de que se dispone actualmente no resulta fácil efectuar el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución del objetivo de la AEPI, sobre todo en lo que se refiere a los niños menores de tres años. En el Recuadro 9.1 (véase p. 212) se proponen diversas opciones para mejorar el acopio de datos y se presentan propuestas a los gobiernos, el Instituto de Estadística de la UNESCO y la comunidad internacional.

Los progresos considerables hacia la EPT que se han realizado después del Foro de Dakar nos dan una idea de lo que se puede conseguir cuando los países y la comunidad internacional aúnan sus esfuerzos para llevar a cabo una acción concertada. No obstante, el logro de la EPT exige un enfoque más global y la realización de esfuerzos más prolongados. No debemos permitir que decaigan la dinámica y el interés suscitados. La Educación para Todos significa, como su nombre indica, poner la instrucción alcance de todos y no sólo de unos pocos. Significa tener en cuenta la totalidad de sus seis objetivos, y no sólo los que se refieren a la escuela primaria. Significa también prestar una atención especial a los primeros años de vida del niño, cuando se pueden adoptar con un menor costo medidas eficaces para compensar sus desventajas y cuando se pueden asentar con mayor facilidad bases sólidas para su futuro. Significa, por último, mantener el rumbo fijado. No cumplir hoy con nuestro deber para con la generación más joven, no sólo es atentar contra sus derechos, sino también sembrar malos vientos que nos hacen correr el riesgo de recoger el día de mañana las tempestades de una pobreza y unas desigualdades aún mayores. Los desafíos planteados están claros, el camino a seguir también. Ha llegado, por consiguiente, la hora de la acción. ■

Un pequeño muy aplicado en una escuela frecuentada mayoritariamente por hijos de trabajadores inmigrantes en Harbin (China).



© REUTERS

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	218
Cuadros	
1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2004)	223
2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2004)	225
3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 2003 y 2004	226

Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país

Introducción	228
Cuadros	
1: África Subsahariana	229
2: América Latina y el Caribe	230
3: Asia	232
4: Estados Árabes	233

Cuadros estadísticos

Introducción	234
Cuadros	
1: Estadísticas básicas	244
2: Alfabetización de adultos y jóvenes	252
3A: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención	260
3B: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación	268
4: Acceso a la enseñanza primaria	276
5: Participación en la enseñanza primaria	284
6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	292
7: Eficacia interna: tasas de deserción y de terminación de estudios en la enseñanza primaria	300
8: Participación en la enseñanza secundaria y la postsecundaria no superior	308
9: Participación en la enseñanza superior	316
10A: Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria	324
10B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior(año escolar finalizado en 2004)	332
11: Gasto en educación	336
12: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT	344
13: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT	352

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción	360
Cuadros	
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) (1999-2004)	362
2: AOD bilateral de los países del CAD: total de la AOD, ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje del INB (compromisos) (1999-2004)	362
3: AOD de los donantes multilaterales: promedios anuales de la AOD total, de la ayuda a la educación y de la ayuda a la educación básica (compromisos) (2003-2004)	364
4: AOD de los donantes multilaterales por nivel de educación (compromisos) (1999-2004)	364
5: Ayuda a la educación y la educación básica por país beneficiario: importes totales y cuantía por habitante y niño en edad de cursar primaria (compromisos)	366

Glosario	369
-----------------------	------------

Referencias	376
--------------------------	------------

Siglas y abreviaturas	394
------------------------------------	------------

Índice de materias	397
---------------------------------	------------

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción

Aunque cada uno de los objetivos de la EPT reviste de por sí 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 pertinentes, es uno de esos medios, por lo menos en lo que respecta a los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables: 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 todavía integrados en el IDE son el 1 y el 3. Falta también un indicador cuantitativo para 2015. El Objetivo 1 (Atención y educación de la primera infancia) es multidimensional y abarca a un tiempo el aspecto "protección" y el aspecto "educación". Los indicadores actualmente disponibles para este objetivo no se pueden incorporar fácilmente al IDE porque los datos nacionales no están suficientemente normalizados y no son totalmente fiables, y porque tampoco se dispone de datos comparables para la mayoría de los países (véase el Capítulo 6). 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 (véase el Capítulo 2).

En consonancia con el principio de que cada objetivo debe considerarse igualmente importante, se ha escogido un indicador único para medir por aproximación cada uno de los cuatro componentes del IDE,¹ otorgando la misma importancia a cada uno de ellos. El valor del IDE 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 razón. Cuanto más se acerca al máximo el valor del IDE de un país determinado, tanto mayor es el grado de realización global de la EPT en ese país y tanto más cercano se halla éste del objetivo de lograrla en su conjunto.

Elección de los indicadores 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

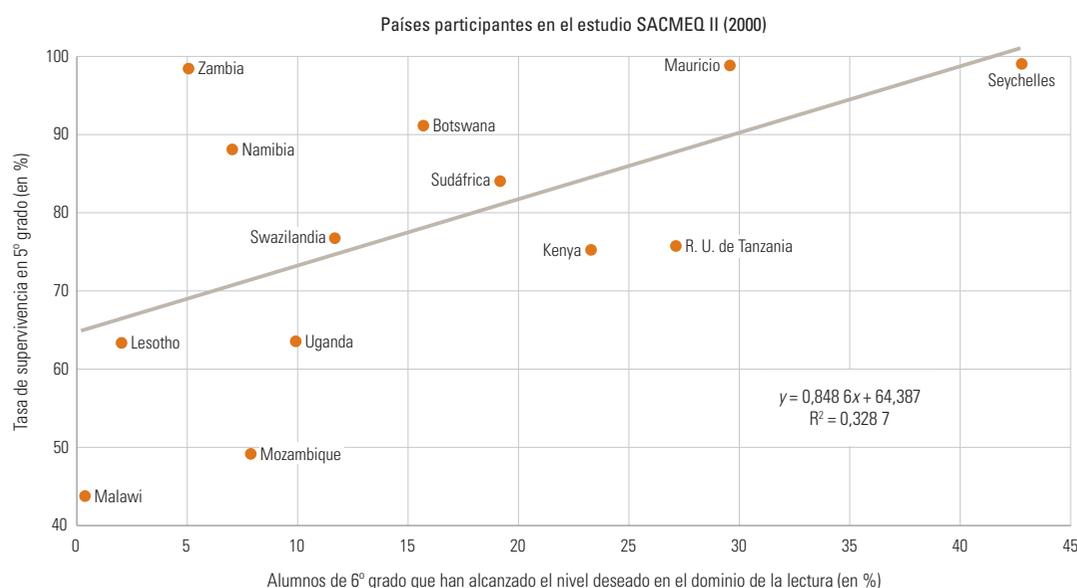
El objetivo de la EPU supone el acceso universal a la enseñanza primaria y la terminación universal de los estudios primarios. Aunque son fáciles de medir el acceso a este nivel de educación y la escolarización en el mismo, no se ha llegado a un consenso, sin embargo, acerca de lo que se debe entender por terminación de los estudios primarios. El indicador escogido para medir los resultados relativos a la EPU (Objetivo 2 de la EPT) es la tasa neta total de escolarización 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 la totalidad de los niños en edad de cursar primaria están escolarizados en un año escolar determinado, aunque no todos vayan a finalizarlo necesariamente.

Alfabetización de los adultos

La tasa de alfabetización de los adultos se utiliza como medida de aproximación de los progresos realizados hacia la consecución de la primera parte del Objetivo 4 de la EPT.² Este método tiene sus límites. En primer lugar, el indicador relativo a la alfabetización de los adultos señala el estado de las existencias en capital humano y, por eso, evoluciona lentamente. De ahí que se pueda aducir que no es un "indicador de primera categoría" de los progresos realizados cada año hacia la mejora de los niveles de alfabetización. En segundo lugar, los datos existentes sobre la alfabetización no son del todo satisfactorios. La mayoría de ellos se obtienen con métodos "convencionales" que no se basan en la realización de pruebas y sobreestiman el nivel de alfa-

1. El componente del IDE relativo a la igualdad entre los sexos –el IEG– es también un índice compuesto.

2. "Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres". A fin de poder efectuar el seguimiento de los progresos hacia la consecución de este objetivo para todos los países, sea cual sea su nivel actual de alfabetización, se decidió interpretarlo –a partir del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006– en términos de reducción del analfabetismo de los adultos.

Gráfico 1: Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria y resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria

Fuentes: Instituto de Estadística de la UNESCO, a partir de la base de datos de SACMEQ II; y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

betización de las personas.³ Por eso, se están elaborando nuevos métodos basados en la realización de pruebas y en una definición de la alfabetización como un continuo de competencias. Esos nuevos métodos se aplican en algunos países para mejorar la calidad de los datos sobre la alfabetización. Sin embargo, la producción de una nueva serie de datos de buena calidad para una mayoría de países necesitará varios años. 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.⁴ Pese a todos estos inconvenientes, los resultados del aprendizaje son probablemente la medida por aproximación más adecuada de la calidad media de la educación. No obstante, como faltan datos comparables para un número muy considerable de países, no se pueden utilizar todavía en el cálculo del IDE.

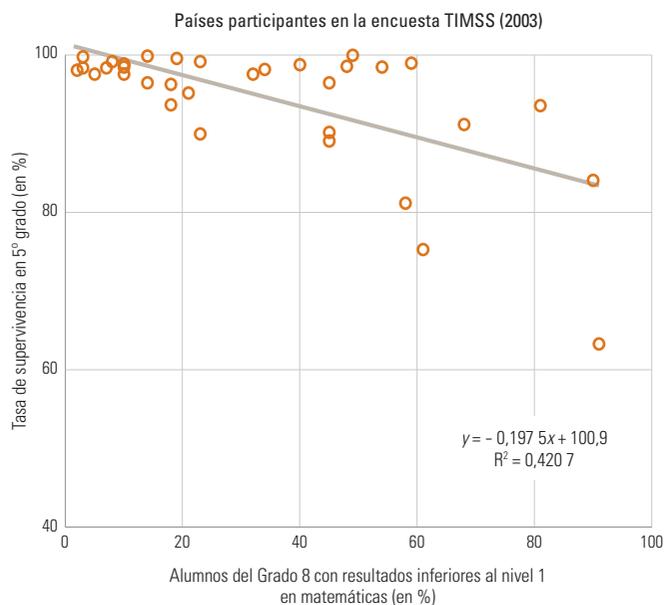
Entre las medidas de aproximación utilizables y disponibles para un gran número de países, se ha elegido como componente del IDE relativo a la calidad⁵ la tasa de supervivencia escolar en quinto grado de primaria, por ser el dato más disponible. En el Gráfico 1 se muestra que esa tasa de supervivencia 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 33% aproximadamente. Los sistemas educativos que son capaces de mantener a una mayor proporción de alumnos escolarizados hasta el quinto grado de primaria son los que obtienen mejores resultados, por término medio, en las pruebas internacionales.

3. En la mayoría de los países, en particular en las naciones en desarrollo, los datos actuales sobre la alfabetización se obtienen sobre la base de las autoevaluaciones o las declaraciones efectuadas por terceros (por ejemplo, el cabeza de familia que responde por los demás miembros del hogar) que se utilizan para los censos o las encuestas sobre los hogares. En otros casos, los datos se basan en aproximaciones suministradas por el nivel de educación. Ninguno de esos dos métodos se basa en pruebas y, además, ambos están sujetos a distorsiones (sobrestimación de la alfabetización) que afectan a la calidad y precisión de los datos relativos a la alfabetización.

4. 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.

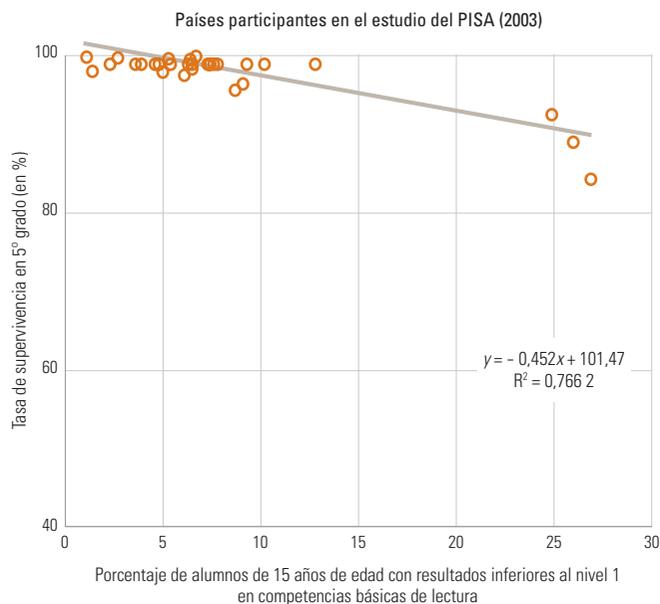
5. Para más información, véase el Apéndice 2 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

Gráfico 2: Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria y resultados del aprendizaje en el primer ciclo de secundaria



Fuentes: Mullis y otros (2004); y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2 (continuación)



Fuentes: OCDE (2004); y Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

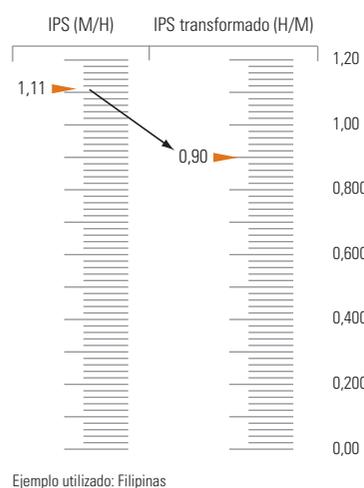
La relación es aún más estrecha entre las tasas de supervivencia en quinto grado de primaria y los resultados del aprendizaje en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el Gráfico 2 se muestra que la variación de una de las variables explica casi un 42% de la variación de la otra en los resultados de la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS) y hasta un 77% 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 (36%) es algo más elevada que la explicada por las tasas de supervivencia en quinto grado (33%). No obstante, otros muchos estudios muestran datos empíricos mucho más ambiguos en lo que respecta a la relación entre la PAD y los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2004). En un contexto de variables múltiples, las PAD van aparejadas a mejores resultados del aprendizaje en algunos estudios, pero en muchos otros casos no ocurre así. Además, la relación parece variar en función del nivel de las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas. En los países donde las puntuaciones obtenidas en las pruebas 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.⁶

Género

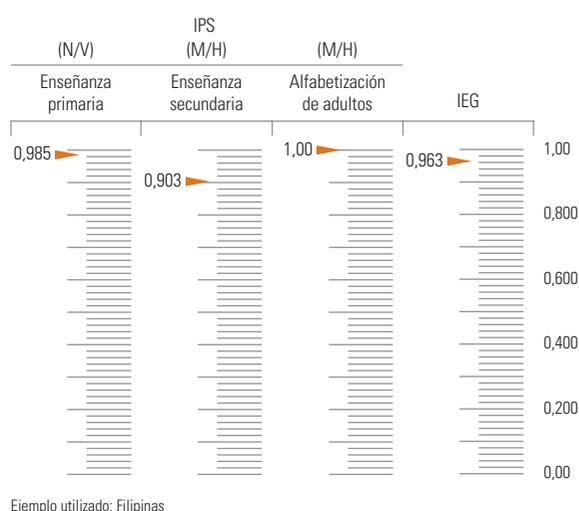
El cuarto componente del IDE se mide con un índice compuesto: el Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Este índice debería reflejar en teoría toda la sustancia del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos, a saber: "Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la 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 [...]". En ese objetivo, cabe distinguir dos metas: la paridad entre los sexos (conseguir una igual participación de los varones y las muchachas en la enseñanza primaria y secundaria); y la igualdad entre los sexos (garantizar la igualdad de los varones y las muchachas en la educación).

6. 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 quinto grado, se evita por lo tanto el tener que cambiar los datos de escala.

Gráfico 3: Cálculo de los IPS “transformados” de la enseñanza secundaria

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, 2003a). 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 comparables 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 los tres IPS correspondientes a la TBE en primaria, la TBE en secundaria y la alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no da cuenta plenamente de la segunda meta del objetivo de la EPT relativo al género.

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 o H/M. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen asignado un límite teórico de 1 ó 100%) y se mantiene la capacidad del IEG para mostrar la disparidad entre los sexos. En el Gráfico 3 se muestra cómo se calculan los IPS “transformados” para poner de manifiesto las disparidades entre los

Gráfico 4: Cálculo del IEG

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.

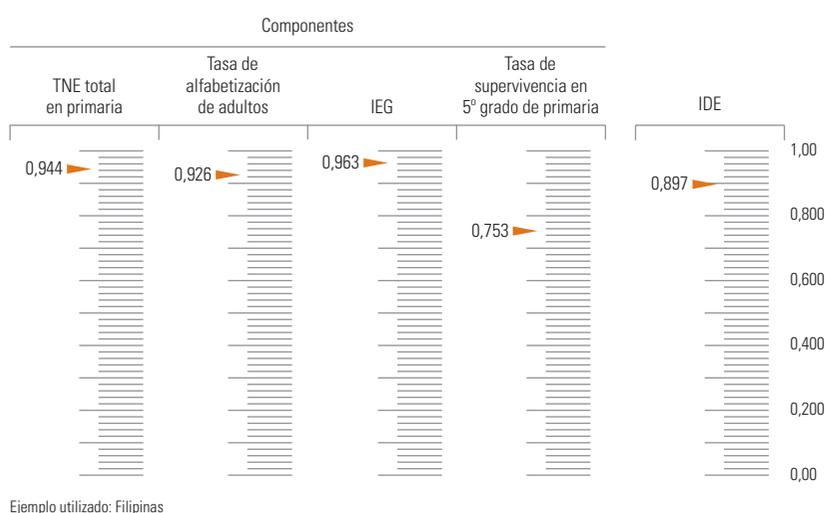
El Gráfico 4 ilustra el modo de cálculo para Filipinas, utilizando datos correspondientes al año escolar finalizado en 2004. Ese año los IPS de primaria, secundaria y alfabetización de adultos ascendieron a 0,985, 1,108 y 1,00, respectivamente, y dieron por resultado un IEG de 0,891.

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS de primaria}) \\ &\quad + 1/3 (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &\quad + 1/3 (\text{IPS transformado de alfabetización de adultos}) \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,985) + 1/3 (0,903) + 1/3 (1,00) = 0,963. \end{aligned}$$

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 IEG y la tasa de supervivencia en quinto 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, en particular acerca de la importancia que revisten todos los objetivos de la EPT y poniendo de manifiesto su sinergia.

Gráfico 5: Cálculo del IDE



Ejemplo utilizado: Filipinas

El Gráfico 5 ilustra el modo de cálculo del IDE, recurriendo una vez más al ejemplo de Filipinas, donde los valores correspondientes a la TNE total en la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de adultos, el IEG y la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria en 2004 eran iguales a 0,944, 0,926, 0,963 y 0,753, respectivamente, y dieron por resultado un IDE de 0,897.

$$\begin{aligned}
 \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNE total en primaria}) \\
 &+ 1/4 (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\
 &+ 1/4 (\text{IEG}) \\
 &+ 1/4 (\text{tasa de supervivencia en 5º grado}) \\
 \text{IDE} &= 1/4 (0,944) + 1/4 (0,926) + 1/4 (0,963) + 1/4 (0,753) \\
 &= 0,897.
 \end{aligned}$$

Fuentes de datos y países incluidos

Todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes al año escolar finalizado en 2004 proceden de los cuadros estadísticos del presente Anexo y 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 Europea sobre las Fuerzas de Trabajo efectuada en 2004.

En el presente análisis, sólo se han tomado en cuenta los 125 países que cuentan con el conjunto completo de indicadores necesarios para calcular el IDE. Por lo tanto, ha habido que excluir a muchos países del cálculo de este 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.

Cuadro 1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2004)

Clasificación según el nivel del IDE	Países y territorios	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	Reino Unido ²	0,994	1,000	0,998	0,990	0,990
2	Eslovenia ²	0,994	0,997	0,994	0,997	0,989
3	Finlandia ²	0,994	0,995	1,000	0,982	0,999
4	Kazajstán	0,992	0,989	0,995	0,987	0,997
5	Francia ²	0,992	0,996	0,986	0,995	0,990
6	Bélgica ²	0,992	0,990	1,000	0,987	0,990
7	Alemania ^{2, 3}	0,992	0,980	1,000	0,994	0,993
8	Noruega ²	0,991	0,989	0,989	0,990	0,996
9	Suecia ²	0,991	0,986	1,000	0,987	0,990
10	República de Corea ⁴	0,988	0,996	0,984	0,993	0,981
11	Letonia ³	0,987	0,980	0,997	0,989	0,983
12	Suiza ²	0,986	0,982	1,000	0,971	0,990
13	República Checa ^{2, 3}	0,986	0,970	0,998	0,990	0,984
14	Polonia ²	0,986	0,975	0,981	0,990	0,997
15	Austria ^{2, 3}	0,986	0,970	1,000	0,982	0,990
16	Estonia	0,984	0,973	0,998	0,983	0,984
17	Barbados ⁴	0,984	0,973	0,997	0,991	0,975
18	Italia	0,984	0,996	0,984	0,992	0,965
19	Israel	0,984	0,977	0,971	0,989	0,999
20	Eslovaquia ^{2, 3}	0,983	0,970	0,996	0,991	0,976
21	Hungría ²	0,982	0,960	1,000	0,993	0,976
22	Grecia	0,982	0,996	0,960	0,982	0,990
23	Irlanda ²	0,982	0,964	0,994	0,972	0,998
24	España ²	0,982	0,995	0,973	0,969	0,990
25	Trinidad y Tobago	0,981	0,971	0,988	0,966	1,000
26	Chipre	0,981	0,988	0,968	0,977	0,992
27	Cuba	0,981	0,968	0,998	0,980	0,977
28	Dinamarca ²	0,980	0,999	0,952	0,980	0,990
29	Armenia	0,979	0,982	0,994	0,978	0,963
30	Lituania	0,975	0,923	0,996	0,995	0,985
31	Kirguistán	0,974	0,959	0,987	0,991	0,958
32	Croacia	0,973	0,931	0,981	0,985	0,996
33	Tayikistán	0,972	0,972	0,995	0,929	0,994
34	Belarrús	0,971	0,905	0,996	0,984	1,000
35	Chile ³	0,969	0,950	0,957	0,979	0,990
36	Fiji	0,966	0,987	0,929	0,960	0,987
37	Bulgaria	0,965	0,966	0,982	0,976	0,937
38	Rumania	0,965	0,950	0,973	0,984	0,952
39	Seychelles	0,962	0,965	0,918	0,974	0,991
40	la ex R.Y. de Macedonia	0,961	0,920	0,961	0,979	0,982
41	Costa Rica ³	0,956	0,970	0,949	0,981	0,924
42	Albania	0,956	0,956	0,987	0,982	0,898
43	China	0,954	0,946	0,909	0,969	0,990
44	Luxemburgo ²	0,953	0,918	0,957	0,979	0,957
45	Bahrein	0,953	0,982	0,865	0,964	1,000
46	Ucrania	0,952	0,837	0,994	0,991	0,986
47	Antillas Neerlandesas	0,951	0,985	0,969	0,966	0,885
IDE medio						
48	México	0,949	0,998	0,910	0,962	0,926
49	Jordania	0,948	0,947	0,899	0,957	0,988
50	Argentina	0,946	0,995	0,972	0,976	0,843
51	Kuwait	0,946	0,911	0,933	0,969	0,972
52	Azerbaiyán	0,946	0,839	0,988	0,979	0,978
53	Uruguay ³	0,946	0,990	0,980	0,945	0,869
54	Malta	0,945	0,944	0,879	0,964	0,993
55	Portugal ²	0,942	0,999	0,858	0,921	0,990
56	T. A. Palestinos	0,942	0,904	0,924	0,954	0,985
57	Santa Lucía ²	0,942	0,984	0,901	0,981	0,901
58	Indonesia	0,938	0,990	0,904	0,966	0,891
59	Mauricio	0,936	0,945	0,844	0,968	0,989
60	Macao (China)	0,934	0,893	0,913	0,935	0,997
61	Libano ⁴	0,934	0,953	0,883	0,924	0,976
62	Malasia	0,934	0,932	0,887	0,933	0,984

Cuadro 1 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países y territorios	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						
63	Mongolia	0,933	0,894	0,978	0,954	0,909
64	Venezuela	0,932	0,939	0,930	0,950	0,910
65	Panamá	0,928	0,988	0,919	0,963	0,843
66	R. de Moldova	0,918	0,811	0,984	0,979	0,900
67	Perú	0,916	0,996	0,877	0,953	0,836
68	Ecuador	0,914	0,994	0,910	0,989	0,763
69	Bolivia	0,911	0,968	0,867	0,944	0,864
70	Viet Nam	0,910	0,931	0,903	0,937	0,868
71	Paraguay ^{2,3}	0,909	0,930	0,916	0,974	0,816
72	Brasil	0,905	0,940	0,886	0,951	0,844
73	R. A. Siria	0,902	0,982	0,796	0,911	0,918
74	Túnez	0,901	0,985	0,743	0,910	0,965
75	Filipinas	0,897	0,944	0,926	0,963	0,753
76	Jamaica	0,890	0,914	0,799	0,949	0,897
77	Turquía	0,889	0,893	0,874	0,841	0,946
78	Sudáfrica	0,888	0,932	0,824	0,955	0,841
79	Egipto	0,887	0,972	0,714	0,876	0,986
80	Botswana	0,885	0,842	0,812	0,973	0,912
81	Argelia	0,880	0,990	0,699	0,872	0,962
82	Omán	0,880	0,798	0,814	0,934	0,976
83	Bahamas ⁴	0,879	0,843	0,958	0,964	0,752
84	Colombia	0,879	0,849	0,928	0,963	0,775
85	Cabo Verde	0,877	0,924	0,780	0,893	0,912
86	Irán, R. I. del	0,864	0,887	0,770	0,897	0,902
87	El Salvador	0,861	0,941	0,811	0,965	0,728
88	Myanmar	0,860	0,876	0,899	0,963	0,703
89	Namibia	0,853	0,738	0,850	0,942	0,881
90	Emiratos Árabes Unidos ⁴	0,852	0,728	0,788	0,947	0,947
91	Zimbabwe ⁴	0,840	0,825	0,900	0,936	0,697
92	Zambia	0,829	0,809	0,680	0,844	0,985
93	Swazilandia	0,826	0,770	0,796	0,969	0,768
94	Guatemala	0,825	0,945	0,691	0,886	0,779
95	R. Dominicana	0,816	0,878	0,870	0,923	0,592
96	Nicaragua	0,811	0,942	0,767	0,949	0,588
97	Arabia Saudita	0,802	0,598	0,794	0,879	0,936
IDE bajo						
98	Lesotho	0,797	0,862	0,822	0,869	0,634
99	Kenya	0,797	0,770	0,736	0,928	0,753
100	India	0,789	0,961	0,610	0,795	0,789
101	Camboya	0,774	0,976	0,736	0,787	0,597
102	Marruecos	0,746	0,867	0,523	0,781	0,812
103	R. D. P. Lao	0,741	0,844	0,687	0,809	0,626
104	Mauritania	0,730	0,745	0,512	0,848	0,816
105	Bangladesh	0,722	0,975	0,426	0,837	0,651
106	Nigeria ⁴	0,721	0,619	0,708	0,829	0,726
107	Malawi	0,719	0,961	0,641	0,834	0,438
108	Guinea Ecuatorial	0,708	0,857	0,870	0,780	0,326
109	Rwanda	0,686	0,735	0,649	0,904	0,458
110	Togo	0,684	0,816	0,532	0,631	0,760
111	Ghana	0,682	0,659	0,579	0,855	0,633
112	Nepal	0,668	0,802	0,486	0,776	0,608
113	Djibuti ⁴	0,665	0,332	0,703	0,749	0,877
114	Senegal	0,646	0,662	0,393	0,749	0,782
115	Burundi	0,646	0,572	0,593	0,787	0,630
116	Eritrea ⁴	0,644	0,483	0,605	0,686	0,803
117	Yemen ⁴	0,642	0,758	0,530	0,548	0,732
118	Etiopía	0,627	0,579	0,452	0,745	0,733
119	Benin	0,617	0,835	0,347	0,592	0,694
120	Mozambique ⁴	0,599	0,710	0,504	0,691	0,492
121	Guinea	0,583	0,643	0,295	0,575	0,820
122	Malí	0,529	0,465	0,190	0,613	0,846
123	Burkina Faso	0,511	0,409	0,218	0,661	0,758
124	Níger	0,499	0,396	0,287	0,578	0,736
125	Chad	0,428	0,571	0,257	0,425	0,458

Nota: 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.

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.
2. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.
3. La TNE en primaria no se publica en los cuadros estadísticos porque el número de alumnos con edad oficial de cursar la enseñanza primaria está probablemente subestimado. No obstante, se ha efectuado una estimación de la TNE total en primaria para calcular el IDE. Para más detalles, véase la introducción a los cuadros estadísticos.
4. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU calculadas en julio de 2002, utilizando el modelo de evaluación anterior del IEU.

Fuentes: Cuadros 2, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; UNESCO (2005); Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Comisión Europea (2004) (para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos).

Cuadro 2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2004)

Países y territorios	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					
Reino Unido ²	1	1	9	14	18
Eslovenia ²	2	5	21	1	30
Finlandia ²	3	11	1	29	4
Kazajstán	4	19	17	19	8
Francia ²	5	8	28	2	18
Bélgica ²	6	16	1	21	18
Alemania ^{2,3}	7	32	1	4	14
Noruega ²	8	20	23	13	10
Suecia ²	9	24	1	20	18
República de Corea ⁴	10	6	30	6	43
Letonia ³	11	33	12	16	41
Suiza ²	12	29	1	47	18
República Checa ^{2,3}	13	43	8	12	38
Polonia ²	14	37	34	15	7
Austria ^{2,3}	15	44	1	28	18
Estonia	16	38	11	25	39
Barbados ⁴	17	39	13	8	50
Italia	18	10	29	7	53
Israel	19	34	40	18	5
Eslovaquia ^{2,3}	20	45	16	10	46
Hungría ²	21	54	1	5	49
Grecia	22	7	44	26	18
Irlanda ²	23	51	22	46	6
España ²	24	13	38	48	18
Trinidad y Tobago	25	42	25	53	1
Chipre	26	22	42	40	15
Cuba	27	47	10	32	45
Dinamarca ²	28	2	48	33	18
Armenia	29	28	20	39	54
Lituania	30	76	14	3	35
Kirguistán	31	55	27	9	56
Croacia	32	73	33	22	11
Tayikistán	33	41	18	84	12
Belarrús	34	81	15	23	1
Chile ³	35	59	47	35	28
Fiji	36	23	52	65	32
Bulgaria	37	49	32	41	61
Rumania	38	58	37	24	58
Seychelles	39	50	57	43	16
la ex R.Y. de Macedonia	40	77	43	38	42
Costa Rica ³	41	46	49	30	64
Albania	42	56	26	27	73
China	43	61	62	51	17
Luxemburgo ²	44	78	46	37	57
Bahrein	45	31	78	59	3
Ucrania	46	97	19	11	34
Antillas Neerlandesas	47	25	41	55	76
IDE medio					
México	48	4	61	64	63
Jordania	49	60	67	66	31
Argentina	50	12	39	42	84
Kuwait	51	80	50	49	51
Azerbaiyán	52	96	24	36	44
Uruguay ³	53	17	35	76	79
Malta	54	65	72	58	13
Portugal ²	55	3	79	88	18
T. A. Palestinos	56	82	55	68	36
Santa Lucía ²	57	27	65	31	71
Indonesia	58	15	63	54	75
Mauricio	59	62	81	52	29
Macao (China)	60	85	59	81	9
Líbano ⁴	61	57	71	86	47
Malasia	62	70	69	83	40
Mongolia	63	83	36	69	69
IDE medio					
Venezuela	64	69	51	72	68
Panamá	65	21	56	60	85
R. de Moldova	66	101	31	34	72
Perú	67	9	73	70	87
Ecuador	68	14	60	17	98
Bolivia	69	48	77	77	81
Viet Nam	70	72	64	79	80
Paraguay ^{2,3}	71	74	58	44	90
Brasil	72	68	70	71	83
R. A. Siria	73	30	88	89	65
Túnez	74	26	95	90	52
Filipinas	75	64	54	61	102
Jamaica	76	79	87	74	74
Turquía	77	84	74	102	60
Sudáfrica	78	71	82	67	86
Egipto	79	40	98	96	33
Botswana	80	95	85	45	66
Argelia	81	18	101	97	55
Omán	82	104	84	82	48
Bahamas ⁴	83	94	45	57	103
Colombia	84	92	53	63	96
Cabo Verde	85	75	92	93	67
Irán, R. I. del	86	86	93	92	70
El Salvador	87	67	86	56	107
Myanmar	88	88	68	62	109
Namibia	89	109	80	78	77
E.A.U. ⁴	90	111	91	75	59
Zimbabwe ⁴	91	99	66	80	110
Zambia	92	102	104	101	37
Swazilandia	93	105	89	50	97
Guatemala	94	63	102	94	95
R. Dominicana	95	87	75	87	119
Nicaragua	96	66	94	73	120
Arabia Saudita	97	117	90	95	62
IDE bajo					
Lesotho	98	90	83	98	113
Kenya	99	106	96	85	101
India	100	52	107	107	93
Camboya	101	35	97	108	118
Marruecos	102	89	113	110	91
R. D. P. Lao	103	93	103	106	116
Mauritania	104	108	114	100	89
Bangladesh	105	36	118	103	112
Nigeria ⁴	106	116	99	105	108
Malawi	107	53	106	104	124
Guinea Ecuatorial	108	91	76	111	125
Rwanda	109	110	105	91	122
Togo	110	100	111	119	99
Ghana	111	114	110	99	114
Nepal	112	103	116	112	117
Djibuti ⁴	113	125	100	114	78
Senegal	114	113	119	113	94
Burundi	115	119	109	109	115
Eritrea ⁴	116	121	108	117	92
Yemen ⁴	117	107	112	124	106
Etiopía	118	118	117	115	105
Benin	119	98	120	121	111
Mozambique ⁴	120	112	115	116	121
Guinea	121	115	121	123	88
Malí	122	122	125	120	82
Burkina Faso	123	123	124	118	100
Níger	124	124	122	122	104
Chad	125	120	123	125	123

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.
2. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.
3. La TNE en primaria no se publica en los cuadros estadísticos porque el número de alumnos con edad oficial de cursar la enseñanza primaria está probablemente subestimado. No obstante, se ha efectuado una estimación de la TNE total en primaria para calcular el IDE. Para más detalles, véase la introducción a los cuadros estadísticos.
4. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiosas del IEU calculadas en julio de 2002, utilizando el modelo de evaluación anterior del IEU.

Fuentes: Cuadros 2, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; UNESCO (2005); Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Comisión Europea (2004) (para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos).

Cuadro 3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 2003 y 2004

Países y territorios	Índice de desarrollo de la EPT (IDE)		Variación 2003-2004	Evolución de los componentes del IDE entre 2003 y 2004 (% en términos relativos)			
	2003	2004		TNE total en primaria (en %) ¹	Tasa de alfabetización de adultos (en %)	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto							
Reino Unido ²	0,980	0,994	1,5	0,0	0,1	6,2	0,0
Eslovenia ²	0,983	0,994	1,1	4,6	-0,3	0,2	0,0
Finlandia ²	0,991	0,994	0,3	-0,5	0,0	1,7	0,0
Kazajstán	0,989	0,992	0,3	0,8	0,0	-0,9	1,5
Francia ²	0,992	0,992	0,0	-0,3	0,0	0,2	0,0
Bélgica ²	0,989	0,992	0,3	-1,0	0,0	2,2	0,0
Noruega ²	0,993	0,991	-0,2	-1,1	0,6	-0,3	0,0
Suecia ²	0,982	0,991	0,9	-1,1	0,0	5,0	0,0
República de Corea ³	0,990	0,988	-0,2	-0,2	0,4	0,2	-1,0
Letonia ²	0,961	0,987	2,8	11,7	0,0	-0,1	0,5
Suiza ²	0,992	0,986	-0,6	-1,8	0,0	-0,6	0,0
República Checa ^{2,4}	0,956	0,986	3,1	12,1	0,1	0,5	0,7
Polonia ²	0,983	0,986	0,3	-0,6	0,3	1,1	0,5
Estonia	0,984	0,984	0,1	-0,4	0,0	0,6	0,0
Barbados ³	0,994	0,984	-1,0	-2,7	0,0	0,1	-1,3
Italia	0,971	0,984	1,3	-0,4	4,7	1,1	0,0
Israel	0,950	0,984	3,6	-1,6	0,2	0,5	17,3
Eslovaquia ^{2,4}	0,956	0,983	2,9	13,4	-0,1	-0,1	-0,3
Hungría ²	0,987	0,982	-0,4	-2,1	0,7	-0,3	0,0
Grecia	0,970	0,982	1,3	-0,4	5,4	0,4	0,0
Irlanda ²	0,979	0,982	0,3	0,4	0,0	0,0	0,6
España ²	0,982	0,982	0,0	-0,2	0,2	0,0	0,0
Trinidad y Tobago	0,904	0,981	8,6	1,7	0,3	0,4	40,5
Chipre	0,983	0,981	-0,1	0,1	0,0	-0,6	-0,1
Cuba	0,976	0,981	0,5	2,3	0,0	0,1	-0,2
Dinamarca ²	0,979	0,980	0,1	-0,1	0,2	0,4	0,0
Armenia	0,983	0,979	-0,3	-0,9	0,0	-0,5	0,0
Lituania	0,976	0,975	-0,1	-1,4	0,0	0,4	0,7
Kirguistán	0,965	0,974	0,9	0,7	0,0	0,7	2,5
Croacia	0,978	0,973	-0,5	-2,2	0,0	0,0	0,0
Belarrús	0,978	0,971	-0,7	-4,6	0,0	0,0	1,5
Chile ⁴	0,952	0,969	1,8	9,8	0,0	-0,6	-1,0
Fiji	0,944	0,966	2,3	-1,1	0,0	-0,5	11,6
Bulgaria	0,956	0,965	1,0	4,7	0,0	-0,4	-0,2
Rumania	0,957	0,965	0,8	3,2	0,0	0,3	0,0
Seychelles	0,975	0,962	-1,3	-3,1	0,0	-1,9	-0,2
la ex R.Y. de Macedonia	0,952	0,961	0,9	1,4	0,0	-0,1	2,4
Costa Rica ⁴	0,938	0,956	2,0	7,2	-1,0	1,0	0,9
Albania	0,957	0,956	-0,1	0,7	0,0	-0,9	-0,1
China	0,954	0,954	0,0	-1,1	0,0	1,0	0,0
Luxemburgo ²	0,964	0,953	-1,2	0,5	-1,7	0,0	-3,3
Bahrein	0,930	0,953	2,4	8,0	-1,4	2,0	0,9
Ucrania	0,958	0,952	-0,6	-2,4	0,0	-0,4	0,0
Antillas Neerlandesas	0,927	0,951	2,6	10,8	0,3	-0,3	0,0
IDE medio							
México	0,946	0,949	0,3	0,4	0,8	0,5	-0,4
Jordania	0,946	0,948	0,2	-0,8	0,0	-0,3	1,7
Argentina	0,968	0,946	-2,2	-0,3	0,0	-0,5	-8,5
Kuwait	0,914	0,946	3,5	3,0	12,5	0,1	-0,3
Azerbaiyán	0,932	0,946	1,5	5,0	0,0	0,6	1,2
Uruguay ⁴	0,941	0,946	0,5	9,1	0,3	-0,7	-6,4
Malta	0,954	0,945	-0,9	-1,8	0,0	-1,9	0,0
Portugal ²	0,938	0,942	0,4	-0,1	1,9	-0,1	0,0
T. A. Palestinos	0,950	0,942	-0,8	-4,7	0,6	0,2	0,6
Santa Lucía	0,950	0,942	-0,9	-1,5	0,0	4,9	-6,7
Indonesia	0,923	0,938	1,5	2,3	2,9	1,0	0,0
Mauricio	0,943	0,936	-0,7	-2,1	0,1	-0,5	0,0
Macao (China)	0,928	0,934	0,7	2,3	0,0	0,8	0,0
Libano ³	0,909	0,934	2,7	2,9	1,6	0,1	6,2
Malasia	0,908	0,934	2,9	0,1	0,0	-1,0	13,0
Mongolia	0,916	0,933	1,9	8,7	0,0	0,9	-1,2
Venezuela	0,911	0,932	2,3	1,4	0,0	0,3	8,1
Panamá	0,944	0,928	-1,7	-0,8	0,0	-0,1	-6,2

Cuadro 3 (continuación)

Países y territorios	Índice de desarrollo de la EPT (IDE)			Evolución de los componentes del IDE entre 2003 y 2004 (% en términos relativos)			
	2003	2004	Variación 2003-2004	TNE total en primaria (en %) ¹	Tasa de alfabetización de adultos (en %)	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE medio							
R. de Moldova	0,910	0,918	0,9	2,6	2,3	0,2	-1,2
Perú	0,911	0,916	0,5	-0,2	0,0	1,9	0,0
Ecuador	0,908	0,914	0,6	-0,2	0,0	0,5	2,5
Bolivia	0,904	0,911	0,8	0,3	0,2	0,4	2,3
Viet Nam	0,910	0,910	-0,1	-1,1	0,0	1,0	-0,3
Paraguay ^{2,4}	0,870	0,909	4,4	3,5	0,0	0,4	17,1
Brasil	0,905	0,905	0,0	-4,4	0,2	-0,3	5,7
R. A. Siria	0,908	0,902	-0,7	-1,5	-4,0	2,1	0,3
Túnez	0,895	0,901	0,7	0,1	0,0	2,1	0,4
Filipinas	0,898	0,897	-0,2	0,2	0,0	-0,1	-0,9
Jamaica	0,923	0,890	-3,6	-4,2	-8,8	-1,4	0,0
Sudáfrica	0,840	0,888	5,7	-0,5	0,0	0,3	29,9
Egipto	0,828	0,887	7,1	4,3	28,5	3,7	0,6
Botswana	0,859	0,885	3,0	3,8	2,9	1,5	4,1
Argelia	0,877	0,880	0,4	2,2	0,1	-0,1	-0,8
Omán	0,843	0,880	4,4	8,4	9,3	2,2	-0,4
Bahamas ³	0,921	0,879	-4,6	-15,5	0,3	-1,6	0,0
Colombia	0,876	0,879	0,3	-5,8	-1,4	-0,6	11,6
Cabo Verde	0,879	0,877	-0,2	-6,8	3,0	0,5	3,7
Irán, R. I. del	0,874	0,864	-1,2	2,7	0,0	-2,3	-4,6
El Salvador	0,842	0,861	2,3	1,9	1,9	0,6	5,7
Myanmar	0,834	0,860	3,1	4,1	0,2	1,2	8,8
Namibia	0,883	0,853	-3,4	-5,9	0,0	-0,7	-6,9
E.A.U. ³	0,886	0,852	-3,8	-17,9	2,0	-1,2	2,3
Zambia	0,748	0,829	10,8	15,7	0,2	-0,5	28,4
Swazilandia	0,810	0,826	1,9	1,9	0,5	0,8	4,8
Guatemala	0,782	0,825	5,5	6,6	0,0	-1,6	19,6
R. Dominicana	0,865	0,816	-5,7	-8,9	-0,8	-0,6	-14,3
Nicaragua	0,817	0,811	-0,7	3,8	0,0	0,2	-9,3
Arabia Saudita	0,789	0,802	1,6	6,8	0,0	-0,9	2,3
IDE bajo							
Lesotho	0,817	0,797	-2,4	0,0	1,0	0,9	-13,1
Kenya	0,731	0,797	8,9	13,9	0,0	0,5	27,6
India	0,741	0,789	6,5	2,5	0,0	-0,9	28,6
Camboya	0,761	0,774	1,7	4,4	0,0	3,0	-2,0
Marruecos	0,749	0,746	-0,4	-3,4	3,1	0,3	0,0
R. D. P. Lao	0,745	0,741	-0,5	-0,7	0,1	0,9	-2,4
Mauritania	0,640	0,730	14,1	9,8	0,0	11,1	34,8
Bangladesh	0,663	0,722	8,9	11,5	3,6	1,1	20,8
Guinea Ecuatorial	0,689	0,708	2,8	0,8	3,3	1,3	10,6
Rwanda	0,715	0,686	-4,0	-15,6	1,5	2,4	-1,7
Ghana	0,662	0,682	3,0	3,2	7,0	2,4	0,0
Nepal	0,652	0,668	2,5	9,6	0,0	4,8	-6,4
Djibuti ³	0,629	0,665	5,8	-3,1	5,7	6,3	9,3
Senegal	0,653	0,646	-1,0	-4,2	0,0	2,8	-2,3
Burundi	0,653	0,646	-1,1	-0,5	0,7	2,1	-6,7
Eritrea ³	0,652	0,644	-1,2	5,9	4,9	-3,7	-6,9
Yemen ³	0,622	0,642	3,1	4,8	8,2	5,8	-3,6
Etiopía	0,536	0,627	17,0	20,2	8,8	12,6	24,9
Mozambique ³	0,543	0,599	10,4	28,4	8,3	4,6	0,0
Malí	0,492	0,529	7,5	4,5	0,0	4,7	13,4
Burkina Faso	0,443	0,511	15,6	11,8	69,9	7,6	14,5
Níger	0,458	0,499	9,0	2,7	99,4	-5,3	6,4
Chad	0,439	0,428	-2,7	-9,4	0,5	-0,9	3,3

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.

2. La tasa de alfabetización de adultos es una medida de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

3. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU calculadas en julio de 2002, utilizando el modelo de evaluación anterior del IEU.

4. La TNE en primaria no se publica en los cuadros estadísticos porque el número de alumnos con edad oficial de cursar la enseñanza primaria está probablemente subestimado.

No obstante, se ha efectuado una estimación de la TNE total en primaria para calcular el IDE. Para más detalles, véase la introducción a los cuadros estadísticos.

Fuentes: Cuadros 2, 5, 7 y 8 del Anexo Estadístico; UNESCO (2005); Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y Comisión Europea (2004) (para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos).

Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país

Introducción

En los cuadros que figuran a continuación se presenta una panorámica de las actividades de medición y evaluación del aprendizaje emprendidas por países del África Subsahariana, de la región de los Estados Árabes, de Asia y de América Latina y el Caribe. Esas actividades tienen por objeto proporcionar a las partes interesadas en la educación una información sistemática sobre el estado de los resultados del aprendizaje de los alumnos, así como sobre el grado de terminación de estudios que han alcanzado con respecto a normas o niveles previamente definidos. La fiabilidad y validez científicas de las evaluaciones nacionales son muy variables y, por eso, las comparaciones entre los países no se pueden garantizar. Sin embargo, esas evaluaciones del aprendizaje constituyen un instrumento potencialmente útil para efectuar el seguimiento de la calidad de la educación, examinar las políticas nacionales y poner de manifiesto aquellos ámbitos que exigen la atención de los gobiernos y la ejecución de programas.

La información que figura en los cuadros se ha acopiado a partir de fuentes muy variadas (documentos impresos, sitios web, expertos y contactos establecidos por intermedio de las Oficinas Regionales de la UNESCO). Algunas de esas fuentes son parciales y/o contradictorias. Aunque se han dedicado esfuerzos considerables a la verificación y el cotejo de la información presentada, es probable que subsistan errores. El Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo tiene la intención de seguir ampliando y revisando esta información en los años venideros. Para una lista más detallada de las evaluaciones nacionales del aprendizaje, véase el trabajo de Encinas-Martin (2006).

Abreviaciones utilizadas en los cuadros

ADEA	Asociación pro Desarrollo de la Educación en África
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
HSRC	Human Science Research Council
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IEQ	Improving Educational Quality
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NIER	Instituto Nacional Japonés de Investigación sobre Políticas Educativas
UE	Unión Europea
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Cuadro 1: África Subsahariana

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización/institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas evaluadas	Años
Eritrea	Learning Achievement	Ministerio de Educación	1º y 4º Grados	Lenguas, matemáticas	1999
Etiopía	Estudio de referencia por muestreo sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos	Organización Nacional de Exámenes	4º y 8º Grados	Inglés, matemáticas, medio ambiente, química, biología	2000, 2004
Gambia	Prueba nacional	Ministerio de Educación	2º, 4º y 6º Grados	Inglés, francés, matemáticas (variable)	1997, 1998, 1999, 2000
Ghana	Evaluation of Implementation of Ghana's School Language Policy	USAID e IEQ	1º a 4º Grado	Lenguas	1999, 2000, 2001
Malawi	Primary Schools Learner Achievements Level	Annual Basic Education Statistics Census	3º, 5º y 7º Grados	Chichewa, inglés, matemáticas	Anualmente desde 2004
	Quality of Learning and Teaching in Developing Countries	DFID	4 Grados de escolaridad	Inglés, lengua materna	1996, 1997, 1998
	Reading in English in Primary Schools	DFID	3º, 4º y 6º Grados	Inglés	1993
	Reading Levels and Bilingual Literacy in Primary Schools	DFID	3º, 4º, 5º y 6º Grados	Inglés, lenguas locales	1998
	Literacy Development through a Local Language in a Multilingual Setting	USAID e IEQ	2º, 3º y 4º Grados	Alfabetización	1999, 2000
Mauricio	Early Diagnostic Tool for Literacy and Numeracy	Mauritius Examinations Syndicate y Mauritius Institute of Education	Todos los niveles de primaria	Lectura, escritura y cálculo	En curso de elaboración
Nigeria	Universal Basic Education Programme	Universal Basic Education Commission	1º y 6º Grados de primaria y 1º y 3º Grados de secundaria	Inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2001
República Centroafricana	Calidad de la educación	...	4º y 5º Grados	Francés, matemáticas	1997
Sudáfrica	Assessment of Learning Achievement	Ministerio de Educación	Primer y segundos ciclos de secundaria	Inglés, matemáticas, ciencias sociales, estudios integrados	2003
	Monitoring Education Quality	HSRC	9º Grado	Inglés, matemáticas, ciencias	Anualmente desde 1996
	Learner Assessment Results	HSRC, District development support programme y USAID	3º Grado	Lectura	2003
	Systemic Evaluation Study	Ministerio de Educación y HSRC	6º Grado	Lengua, matemáticas, ciencias	2005
Zambia	Reading Levels and Bilingual Literacy in Primary Schools	DFID	3º, 4º, 5º y 6º Grados	Inglés, lenguas locales	1998
	Primary Reading Programme	ADEA	1º a 6º Grados	Lectura, escritura	1999, 2002

... Información indisponible.

Cuadro 2: América Latina y el Caribe

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización/institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas evaluadas	Año(s)
Argentina	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa	Instituto de Calidad Educativa	3º y 7º Grados de primaria y 2º y 5º Grados de secundaria	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	Anualmente 1993-2001
	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa	Ministerio de Educación	3º, 6º, 7º y 9º Grados de primaria y 5º y 6º Grados de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	Anualmente 1993-2005
Bolivia	SIMECAL	Ministerio de Educación	1º, 3º, 6º y 8º Grados de primaria y 4º Grado de secundaria	Lengua, matemáticas	Anualmente 1996-2000
Brasil	Sistema nacional de evaluación de la educación básica	Ministerio de Educación e INEP	1º, 3º, 4º, 5º, 7º, 8º y 11º Grados (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	1990-2005 (variable)
	Examen Nacional de Enseñanza Media	INEP	Último Grado de primaria	Lengua, resolución de problemas	Anualmente 1998-2005
Chile	Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar	Ministerio de Educación y Universidad Católica	4º y 8º Grados	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	1982, 1983, 1984
	Sistema de Medición de Calidad de la Educación	Ministerio de Educación	4º y 8º Grados de primaria y 2º Grado de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, conducta (variable)	Anualmente 1998-2005
Colombia	Medición y Evaluación de Aprendizajes	Ministerio de Educación e ICFES	3º, 5º, 7º y 9º Grados	Lengua, matemáticas	Anualmente 1991-1994
	SABER	Ministerio de Educación	3º, 5º, 7º y 9º Grados (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias	Anualmente 1997-2003
	Exámenes de Estado	Ministerio de Educación e ICFES	11º Grado	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1980-2005
Costa Rica	Pruebas de Conocimientos	Ministerio de Educación y Universidad de Costa Rica	3º, 6º, 9º, 11º y 12º Grados (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1986-1997
	Pruebas Nacionales de Bachillerato	Ministerio de Educación	Enseñanza secundaria	Lenguas, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1988-2003
Cuba	Pruebas de Aprendizaje	Ministerio de Educación, Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación e Instituto de Ciencias Pedagógicas	3º, 4º, 6º, 9º y 12º Grados	Lengua, matemáticas	1975, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002
Ecuador	APRENDO	Ministerio de Educación, Banco Mundial y Universidad Católica	3º, 7º y 10º Grados	Lengua, matemáticas	Anualmente 1996-2000
El Salvador	Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes	Ministerio de Educación, USAID y Banco Mundial	Enseñanza preescolar, 1º a 6º y 9º Grados de primaria y 2º Grado de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, educación para la salud	Anualmente 1993-2001
	Pruebas de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media	Ministerio de Educación	2º y 3º Grados de secundaria y enseñanza técnica	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1997-2004
Guatemala	Sistema Nacional de Medición del Logro Académico	Ministerio de Educación, Banco Mundial y Universidad Valle de Guatemala	3º y 7º Grados de primaria y 2º y 5º Grados de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	Anualmente 1992-1996
	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar	Ministerio de Educación, Banco Mundial y Universidad Valle de Guatemala	1º, 3º y 6º Grados (variable)	Lengua, matemáticas	1998, 1999, 2000, 2004
	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural	Ministerio de Educación y BID	1º y 3º Grados	Lengua, matemáticas	2003

Cuadro 2 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización/institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas evaluadas	Año(s)
México	Sistema Nacional de Evaluación Educativa de la Educación Primaria	Ministerio de Educación	3º, 4º, 5º y 6º Grados	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1996-2000
	Estándares Nacionales	Ministerio de Educación e INEE	2º, 4º, 5º y 6º Grados	Lengua, matemáticas	Anualmente 1997-2004
	Aprovechamiento Escolar – Carrera Magistral	Ministerio de Educación e INEE	3º-6º Grado de primaria y 1º-3º Grado de secundaria	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, lenguas extranjeras	Anualmente 1994-2005
	Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria	Ministerio de Educación	6º Grado	Lectura, razonamiento verbal y numérico	Anualmente 1995-2005
Nicaragua	Evaluación del Currículo Transformado	Ministerio de Educación	4º y 5º Grados de primaria y 3º Grado de secundaria	Lengua, matemáticas	1996, 1997
	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica y Media	USAID y UNESCO	3º y 6º Grados	Lengua, matemáticas	2002
Panamá	Programa de Pruebas de Diagnóstico	Ministerio de Educación y diversas instituciones	3º y 6º Grados de primaria y 6º Grado de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas	1985, 1986, 1987, 1988, 1992
	CECE	Ministerio de Educación y diversas instituciones	1º-6º Grado de secundaria	Lengua, matemáticas	1995
	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación	Ministerio de Educación y Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana	3º, 6º y 9º Grados	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	1999, 2000, 2001
Paraguay	Sistemas Nacionales de Evaluación del Proceso Educativo	Ministerio de Educación y BID	3º, 6º, 9º y 12º Grados	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales (variable)	Anualmente 1996-2001
Perú	Unidad de Medición de Calidad – UMC-CRECEC	Ministerio de Educación	2º, 4º, 6º Grados de primaria y 3º-5º Grado de secundaria	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, educación cívica (variable)	1996, 1998, 2001, 2004
República Dominicana	Sistema de Pruebas Nacionales	Ministerio de Educación, BID y Banco Mundial	8º Grado de primaria y 4º Grado de secundaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente 1991-2003
Uruguay	Unidad de Medición de Resultados Educativos	Administración Nacional de Educación Pública y Banco Mundial	Educación preescolar y 1º a 4º y 6º Grados de primaria (variable)	Lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, conducta, desarrollo cognitivo y afectivo (variable)	1996, 1998, 1999 2001, 2002
Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje	Ministerio de Educación, Banco Mundial, Universidad Católica y Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza en Ciencia	6º Grado	Lengua, matemáticas	1998

Cuadro 3: Asia

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización/institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas evaluadas	Año(s)
Bangladesh	Evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos al final del 4º grado	Ministerio de Educación y NCTB (Academia Nacional de Enseñanza Primaria)	4º Grado	Bengalí, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2000
	Evaluación nacional	Ministerio de Educación	3º y 5º Grados	Bengalí, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, medio ambiente	2001
	Proyecto IDEAL	Ministerio de Educación	1º-5º Grado	Bengalí, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2004
	Evaluación en las escuelas	Ministerio de Educación	9º Grado	Conjunto de comportamientos, actividades y medidas cuantitativas	Pendiente de decisión
India	Baseline Assessment Survey	NCERT	1º, 3º, 4º, 5º, 7º y 8º Grados (variable)	Lengua, matemáticas, medio ambiente (variable)	1994, 2002, 2003, 2004 (variable)
	Mid-Term Assessment Survey	NCERT	1º, 3º y 4º Grados	Lengua, matemáticas	1997
	Terminal Assessment Survey	NCERT	1º, 3º y 4º Grados	Lengua, matemáticas	2001
Indonesia	Evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos	Consejo Nacional de Normas Educativas	3º Grado de primaria y 2º ciclo de secundaria	Indonesio, inglés, matemáticas	Anualmente desde 2005
Japón	Evaluación nacional de los resultados del aprendizaje	NIER	5º, 9º y 12º Grados (variable)	Japonés, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, geografía, historia, educación cívica	2002, 2003, 2004
	Evaluación nacional del rendimiento de los alumnos	Ministerio de Educación y NIER	6º y 9º Grados	Japonés, matemáticas	2007
Mongolia	Prueba nacional	Ministerio de Educación	5º, 9º y 11º Grados	Lengua, matemáticas	Anualmente desde 1997
	Prueba regional a nivel de los <i>aigmag</i> (distritos)	Organismo Estatal para la Evaluación Profesional	5º, 9º y 11º Grados (variable)	Lenguas, matemáticas, historia, física, química, biología (variable)	Cada 5 ó 6 años desde 1997
Myanmar	Estudio sobre el aprovechamiento escolar	Ministerio de Educación y UNICEF	3º y 5º Grados	Lengua de Myanmar, matemáticas, ciencias	2005, 2006
Pakistán	National Achievement Test	Ministerio de Educación y National Education Assessment System	4º y 8º Grados (variable)	Lenguas, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	2005, 2006
	Quality of Education (Learning Achievement)	Academy of Educational Planning and Management	4º Grado	Sindhi, urdu, matemáticas	2000
R. de Corea	Evaluación nacional del rendimiento educativo	Instituto Coreano de Programas de Evaluación	6º, 9º y 10º Grados	Coreano, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente desde 2003
R. D. P. Lao	Encuesta nacional sobre la alfabetización	Ministerio de Educación, UNESCO y UNICEF	6 años de edad y más	Lectura, escritura, cálculo, alfabetización visual	2000
Singapur	Core Research Programme	Centre for Research in Pedagogy and Practice	De la educación preescolar a la secundaria	Lenguas, matemáticas, ciencias, tecnologías de la comunicación y la información (TIC)	2003
Viet Nam	Evaluación de la lectura y las matemáticas	Ministerio de Educación y Banco Mundial	5º Grado	Lectura, matemáticas	2001

Cuadro 4: Estados Árabes

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización/institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas evaluadas	Año(s)
Arabia Saudita	Prueba de diagnóstico del sistema público de evaluación	Ministerio de Educación	1º, 2º y 3º Grados	Árabe, matemáticas	...
Argelia	Programme national d'évaluation du rendement	Ministerio de Educación	3º, 6º y 9º Grados de primaria y 1º Grado de secundaria	Árabe, francés, matemáticas	...
Djibuti	Évaluation du niveau de qualité et du rendement cognitif	Centre de recherche, d'information et de production de l'Éducation nationale	Primaria y primer ciclo de secundaria	Francés, árabe, matemáticas	1991, 1992, 1997-2000
Egipto	Evaluación global	Ministerio de Educación	1º, 2º y 3º Grados	Todas las disciplinas	Anualmente desde 2005
Emiratos Árabes Unidos	Evaluación nacional de las adquisiciones y progresos de los alumnos	Australian Council for Educational Research	5º y 7º Grados	Lectura y escritura, cálculo	2005
Jordania	Prueba nacional	Ministerio de Educación y DFID	10º Grado	Árabe, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales	Anualmente desde 2000
Líbano	Mesure des acquis d'apprentissage	Centre de recherche et de développement pédagogiques	4º Grado + Grado complementario	Lenguas, matemáticas, ciencias, competencias transversales /comportamiento	1994, 1995, 1996 (variable)
Marruecos	Diagnostic et appui aux apprentissages	Ministerio de Educación	3º, 5º y 8º Grados	Árabe, francés, matemáticas	2000
	Évaluation des prérequis	Ministerio de Educación y UNICEF	4º y 6º Grados	Árabe, francés, matemáticas, competencias necesarias para la vida diaria	2001
	Évaluation des acquis des élèves	Ministerio de Educación y UE	6º Grado	Árabe, francés, matemáticas, ciencias	2006
Qatar	Evaluación de conjunto de la educación y encuestas sobre las escuelas	Instituto de Evaluación	3º-11º Grado	Árabe, inglés, matemáticas, ciencias	Anualmente desde 2004

... Información indisponible.

Cuadros estadísticos

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos que figuran a continuación corresponden al año escolar finalizado en 2004. Se basan en los resultados de las encuestas que se comunicaron al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) antes de finales de mayo de 2006.¹ 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 –Etiopía, Ghana, Mauricio, Myanmar, Nepal y la República de Corea– han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2005, 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, para algunos países los datos relativos a la educación se han acopiado 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 la Oficina de Estadística de la Unión Europea (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 revisadas en 2004. 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.² La División de Población de las Naciones Unidas 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 de las Naciones Unidas, las tasas de escolarización se han calculado basándose en los datos de población nacionales, si los había disponibles. En caso de indisponibilidad de esos datos, las tasas de escolarización se han calculado a partir de estimaciones del IEU.

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 al año escolar finalizado en 1991 pueden ser a veces conformes a la versión precedente de la CINE (1976) y, por lo tanto, no ser comparables, en el caso de algunos países, 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 personas adultas. No obstante, en sus orientaciones a los países participantes en su encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que “no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela”. En cambio, en las orientaciones

1. Se trata del año 2003/2004 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2004 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil.

2. Cuando se dan incoherencias evidentes entre la escolarización indicada por los países y los datos de población suministrados por las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular las tasas de escolarización o no publicarlas.

relativas a los cuestionarios de la encuesta UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE) y la encuesta 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 potencial de calificaciones análogas”. Así, los datos correspondientes a los países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) y a los Estados cuyas estadísticas se acopian por intermedio de los cuestionarios UOE –sobre todo en 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 actuales del IEU relativas a la alfabetización se fundan en esa definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la “autoevaluación”, en el que se pide a las personas que declaren si saben leer o escribir o no, sin formularles preguntas más detalladas y 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.³ Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio de datos 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 corresponden a las estimaciones del IEU utilizadas en los anteriores informes sobre la EPT y se han vuelto a establecer teniendo en cuenta la revisión de 2004 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 los datos publicados por el IEU en mayo de 2006, para los que se utilizaron las cifras comunicadas directamente por los países y las estimaciones del IEU. Las estimaciones nacionales de la alfabetización se señalan en los cuadros estadísticos 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 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 año más reciente disponible del periodo de referencia 2000-2004, los cuadros presentan las estimaciones del IEU correspondientes a 2005, que se calcularon a partir de datos nacionales acopiados antes de 1995. Todas las cifras relativas a la alfabetización se han ajustado teniendo en cuenta la revisión de 2004 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 el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* (página 284).

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 (EIAA) y se basa en una evaluación efectiva y funcional de las competencias básicas de lectura escritura y cálculo. Su objetivo es proporcionar datos de mejor calidad y se funda en la noción de continuo entre los niveles de alfabetización, en vez de fundarse en la dicotomía tradicional entre personas alfabetizadas y analfabetas.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos reales y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios estándar, suele ser necesario realizar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en la medida de lo posible, efectúen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales. Cuando esto no es así, el IEU realiza sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. En los cuadros también puede haber lagunas cuando los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver este problema con los países interesados, pero en última

3. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU ha decidido no publicar datos relativos a la alfabetización basados en medidas de aproximación del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en los métodos de “autoevaluación” y “declaración del hogar”.

instancia se reserva el derecho a omitir los datos que estima demasiado problemáticos.⁴

Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a años escolares anteriores cuando no se ha podido disponer de datos relativos al año escolar finalizado en 2004. Esos casos se han señalado con una nota a pie de página.

Calendario del procesamiento de los datos

El calendario para el acopio y publicación de los datos utilizados en el presente Informe fue el siguiente:

- Junio de 2004 (o diciembre de 2004 para algunos países en los que el año escolar coincide con el año civil) – Fin del último año escolar previsto para el acopio de datos.
- Noviembre de 2004 (IEU) y mayo de 2005 (UOE y WEI) – Envío de cuestionarios a los países cuyos datos son acopiados directamente por el IEU o por conducto de los formularios UOE (UNESCO/OCDE/Eurostat) y los del Proyecto WEI, pidiéndoles la comunicación de sus datos antes del 31 de marzo de 2005, del 1 de agosto de 2004 y del 30 de septiembre, respectivamente.
- Junio de 2005 – 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 2005 – Elaboración de los cuadros estadísticos provisionales y envío de anteproyectos de indicadores a los Estados Miembros.
- Febrero de 2006 – Elaboración de los primeros anteproyectos de cuadros estadísticos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Abril de 2006 – Envío de los cuadros estadísticos definitivos al equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Promedios regionales

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas de ingreso y las tasas brutas y netas de escolarización, así como a la esperanza de vida escolar, son promedios ponderados, en los que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población

4. No se publica la tasa neta de escolarización (TNE) para algunos países (Alemania, Austria, Chile, Costa Rica, Eslovaquia, Letonia, Paraguay, República Checa y Uruguay) en los que se supone que el número de alumnos en edad oficial de cursar primaria se ha subestimado en los datos nacionales proporcionados al IEU. No obstante, para poder calcular el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) de esos países, se han efectuado estimaciones de la TNE total en primaria sobre la base de las tasas nacionales de escolarización anuales, calculadas a partir de los datos suministrados por los países, suponiendo que las tasas de escolarización en el primer año para el grupo en edad oficial de cursar primaria eran iguales a las del segundo año para el grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. En unos pocos casos en que las tasas nacionales anuales de escolarización no eran coherentes, se ha efectuado otra estimación, basándose en los efectos estimados de la minoración del número de alumnos en edad oficial de estar escolarizados en la enseñanza primaria.

pertinente de cada país en cada región. Los promedios se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de ningún dato fiable, a partir de estimaciones generales.

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 suficientes para establecer un promedio ponderado global, se calcula una cifra media solamente para los países sobre los que se dispone de datos.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100, pero en algunos casos puede sobrepasar ese límite teórico por la existencia de incoherencias en los datos. En esos casos se fija “un tope” de 100 al indicador, 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 los otros dos valores –el más bajo correspondiente a los hombres o las mujeres y el correspondiente a ambos sexos– se calculan de nuevo a continuación, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos sea el mismo para las cifras con un tope fijado y para las cifras sin tope.

Las notas a pie de página de los cuadros, así como el glosario que figura a continuación de éstos, proporcionan indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y la información presentada.

Dos cuadros estadísticos presentados en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* no figuran en la edición de este año: el primero de ellos presentaba el entorno alfabetizado, que no ha experimentado variaciones importantes con respecto al año anterior; y el segundo mostraba la distribución de los estudiantes de enseñanza superior por sector de estudios. Esos cuadros se publicarán, cuando proceda, en las próximas ediciones del Informe.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)
- ... Carencia de datos
- Magnitud nula o insignificante
- . Categoría no pertinente
- ./ 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 (12):
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 (43)
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, Turquía y Ucrania). Más los siguientes países: Australia, Bermudas, Japón y Nueva Zelandia.
- Países en desarrollo (148)
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 Zelandia); y Estados Árabes. Más los siguientes países: Chipre, Israel, Mongolia y 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 y territorios)
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, 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.
- Caribe (22 países y territorios)
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname y Trinidad y Tobago.
- América Latina (19 países)
Argentina^w, Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México^o, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Uruguay^w y Venezuela.
- Asia Central (9 países)
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, 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 Zelandia^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.
- Asia Oriental (15 países y territorios)
Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Filipinas^w, Indonesia^w, Japón^o, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Singapur, Tailandia^w y Viet Nam.
- Pacífico (18 países y territorios)
Australia^o, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.
- 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^w, 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 las estadísticas nacionales de alfabetización

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Afganistán	2000	MICS	La alfabetización se define como la capacidad para leer con dificultad o facilidad un periódico.	Autoevaluación
Albania	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que ha adquirido la capacidad de leer y escribir sin haber cursado un solo programa de educación, así como a la que ha adquirido esa capacidad en la escuela o gracias a un programa de alfabetización.	Declaración del hogar
Angola	2001	MICS	La alfabetización se define como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Arabia Saudita	2000	Encuesta demográfica sobre los hogares	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.	Autoevaluación
Argelia	2002	Encuesta sobre la salud	Capacidad para leer y escribir.	Autoevaluación
Argentina	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir.	Declaración del hogar
Armenia	2001	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 del hogar
Aruba	2000	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de leer un texto sencillo y escribir una carta.	Declaración del hogar
Azerbaiyán	1999	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 del hogar
Bahrein	2001	Censo de población	Se considera analfabetas a las personas que no saben leer o escribir, y a las que sólo saben leer, por ejemplo alguien que ha estudiado el Corán.	Declaración del hogar
Belarrús	1999	Censo de población	Las personas de 15 años y más que no saben leer y escribir se clasifican en la categoría de analfabetas.	Declaración del hogar
Benin	2002	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 del hogar
Bolivia	2001	Censo de población	Si la persona responde que sabe leer y escribir se la considera alfabetizada y si no sabe leer y escribir es analfabeta. Las lenguas de la encuesta fueron el español y las lenguas vernáculas en las regiones donde se hablan lenguas indígenas.	Declaración del hogar
Bosnia y Herzegovina	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Botswana	2003	Estudio sobre la alfabetización	La alfabetización se define como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, específico y adaptado al contexto, multidimensional y destinado a proporcionar a sus beneficiarios conocimientos, competencias, actitudes y técnicas especializadas que le permiten dedicarse de forma independiente a prácticas y actividades necesarias en la vida, entre las que figuran: la escucha, la expresión verbal, la lectura, la escritura, el cálculo, el desempeño de funciones técnicas y el pensamiento crítico.	Autoevaluación
Brasil	2004	Encuesta sobre los hogares	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de leer y escribir por lo menos una frase sencilla en una lengua que conoce (lengua: portugués).	Autoevaluación
Brunei Darussalam	2001	Censo de población	La alfabetización se define como 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 del hogar
Bulgaria	2001	Censo de población	Se considera alfabetizadas las personas que saben leer y escribir.	Declaración del hogar
Burkina Faso	2003	Encuesta sobre las condiciones de vida de los hogares	Se considera alfabetizadas a las personas que declaran que saben leer y escribir en una lengua cualquiera.	Autoevaluación
Burundi	2000	MICS	La alfabetización se define como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Camboya	2004	Encuesta sobre la población en el intervalo entre dos censos	La alfabetización se define como la 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
Camerún	2001	Segunda encuesta sobre los hogares – ECAM II	La alfabetización se define como la capacidad de las personas de 15 años o más para leer y escribir en francés o inglés.	Autoevaluación
Chad	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Chile	2002	Censo de población	Una persona está alfabetizada si sabe leer y escribir (en español).	Declaración del hogar
China	2000	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 como mínimo.	Declaración del hogar
Chipre	2001	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir frases sencillas.	Declaración del hogar
Colombia	2004	Encuesta sobre la población activa	La alfabetización se define como la capacidad de una persona para leer y escribir en su lengua materna.	Autoevaluación
Costa Rica	2000	Censo de población	Durante la realización del censo, se preguntó a las personas si sabían leer y escribir, y se llegó a la conclusión de que estaban alfabetizadas o eran analfabetas en función de que su respuesta hubiese sido afirmativa o negativa, respectivamente.	Declaración del hogar
Côte d'Ivoire	2000	MICS	La alfabetización se define como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Croacia	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona capaz de leer y escribir un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria, esto es que puede leer y escribir una carta en la lengua y escritura que usa, sean cuales sean.	Declaración del hogar
Cuba	2002	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir por lo menos un texto sencillo que guarda relación con hechos de su vida diaria. Se considera analfabeta a toda persona que no cumple con ese criterio.	Declaración del hogar
Ecuador	2001	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de leer y escribir.	Declaración del hogar
Egipto	2005	Estudio sobre el contrato social	Se considera analfabetas a las personas que no han terminado sus estudios primarios y que no saben leer o escribir.	Declaración del hogar
Estonia	2000	Censo de población	En el censo se calificaba de "analfabeta" a toda persona que no había alcanzado el nivel básico de educación correspondiente a la enseñanza primaria y que no podía ni leer ni escribir, comprendiéndolo, un texto relativo a hechos de su vida diaria en una lengua.	Declaración del hogar
Federación de Rusia	2002	Censo de población	A las personas que declararon poseer un determinado nivel de alfabetización se las consideró alfabetizadas, mientras que a las que declararon que no sabían leer ni escribir se las consideró analfabetas.	Declaración del hogar
Filipinas	2000	Censo de población	La alfabetización simple se define como la capacidad para leer y escribir un mensaje sencillo. Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir un mensaje sencillo en cualquier lengua o dialecto. Asimismo, se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir, pero que en el momento de realización del censo del censo no son capaces de leer y/o escribir por deficiencia física o enfermedad. Por último, se considera también alfabetizadas a las personas discapacitadas que saben leer y escribir por cualquier medio que sea (por ejemplo, el sistema braille).	Declaración del hogar
Ghana	2000	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad para leer y escribir un texto, comprendiéndolo, en cualquier lengua. Las lenguas utilizadas en el cuestionario fueron el inglés y las diversas lenguas de Ghana.	Declaración del hogar

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Grecia	2001	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de leer y escribir. Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria. Se considera analfabeta a la persona que no sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria.	Declaración del hogar
Guatemala	2002	Censo de población	Alfabetizada: toda persona que sabe leer y escribir en una lengua específica. Esta definición se aplica a las personas de 7 años de edad o más.	Declaración del hogar
Guinea	2003	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Guinea Ecuatorial	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Honduras	2001	Censo de población	El término "alfabetizado" designa a todo individuo que sabe leer y escribir.	Declaración del hogar
India	2001	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 del hogar
Indonesia	2004	Encuesta socioeconómica nacional	Se considera alfabetizada toda persona capaz de leer y escribir por lo menos una frase simple en bahasa indonesia	Autoevaluación
Irán, República Islámica del	2002	Encuesta sobre el empleo y el desempleo en los hogares	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir una frase sencilla en persa u otra lengua cualquiera.	Autoevaluación
Iraq	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Israel	2004	Encuesta sobre la población activa	Se considera iletrados a los que declaran que nunca han cursado estudios.	Autoevaluación
Italia	2001	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad de leer y escribir.	Declaración del hogar
Jamaica	1999	Encuesta sobre la alfabetización de adultos en Jamaica	Se consideran analfabetas las personas que tienen "un conocimiento muy limitado del sistema alfabético y pueden ser capaces de identificar (leer) algunas palabras de uso frecuente, pero no comprender un grupo de palabras en una expresión o una frase. Esas personas pueden ser capaces de escribir algunas letras del alfabeto"	Autoevaluación
Jordania	2003	Encuesta sobre los ingresos y gastos de los hogares	Se considera alfabetizadas a las personas de 15 años o más que saben leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación
Kazajstán	1999	Censo de población	i.n.c.	i.n.c.
Kenya	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Kirguistán	1999	Censo de población	Se considera alfabetizada a la población de más de seis años de edad que es capaz de leer y escribir, o de leer solamente.	Declaración del hogar
Kuwait	2005	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria. Esto supone poseer una serie de competencias en lectura, escritura y cálculo elemental.	Declaración del hogar
la ex República Yugoslava de Macedonia	2002	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. En cambio, se considera analfabetas a las personas que no ha recibido instrucción alguna o que, habiendo cursado entre uno y tres años de estudios primarios, no pueden leer y escribir un texto relativo a la vida diaria, esto es, leer y escribir una carta.	Declaración del hogar
Lesotho	2001	Encuesta demográfica	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir.	Autoevaluación

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Letonia	2000	Censo de población	Se considera analfabeta a la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo, así como a la persona que sabe leer, pero no escribir.	Declaración del hogar
Lituania	2001	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 del hogar
Macao (China)	2001	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 del hogar
Madagascar	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Malasia	2000	Censo de población	Se considera analfabetas a las personas de 10 años o más que nunca ha estado escolarizadas en ninguna lengua.	Declaración del hogar
Malawi	1998	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir en inglés, chichewa u otra lengua.	Declaración del hogar
Maldivas	2000	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 del hogar
Malí	1998	Censo de población	Se considera analfabeta a la persona que nunca ha estado escolarizada, aun cuando sepa leer y escribir.	Declaración del hogar
Malta	1995	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 del hogar
Marruecos	2004	Censo de población	i.n.c.	Declaración del hogar
Mauricio	2000	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 del hogar
Mauritania	2000	Censo de población	Se considera alfabetizadas todas las personas que son capaces de leer y escribir en la lengua especificada.	Declaración del hogar
México	2004	Encuesta nacional sobre los ingresos y gastos de los hogares	A las personas alfabetizadas se las define en función de su capacidad para leer y escribir un mensaje, entendido éste como la presentación sucinta y sencilla de un hecho de la vida diaria.	Autoevaluación
Mongolia	2000	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que son capaces de leer y escribir, comprendiéndolos, enunciados breves y sencillos en mongol u otra lengua cualquiera.	Declaración del hogar
Myanmar	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Namibia	2001	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 del hogar
Nepal	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de seis años de edad o más que sabe leer y escribir, comprendiéndola, una carta sencilla, y que tiene un conocimiento elemental de la aritmética, cualquiera que sea la lengua utilizada.	Declaración del hogar
Nicaragua	2001	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
Níger	2005	Encuesta sobre indicadores básicos del bienestar	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Omán	2003	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona capaz de leer y escribir, aunque no posea ninguna calificación académica.	Declaración del hogar
Pakistán	2005	Encuesta para evaluar el nivel social y el nivel de vida	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer un periódico y escribir una carta sencilla en cualquier lengua.	Declaración del hogar
Panamá	2000	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir en una lengua cualquiera.	Declaración del hogar
Papua Nueva Guinea	2000	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona capaz de leer y escribir, comprendiendo lo que lee y escribe, por lo menos en inglés, motu o tokpies.	Declaración del hogar
Perú	2002	Encuesta nacional sobre los hogares	La alfabetización se define como la capacidad de leer y escribir en cualquier lengua. Una persona alfabetizada es la que sabe leer y escribir en una lengua cualquiera. La lengua utilizada en la encuesta para acopiar los datos fue el español.	Autoevaluación
Qatar	2004	Censo de población	i.n.c.	i.n.c.
República Árabe Siria	2004	Censo de población	Se considera alfabetizada toda persona de sexo masculino o femenino capaz de leer y escribir en árabe.	Declaración del hogar
República Centroafricana	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
República Democrática del Congo	2001	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
República Democrática Popular Lao	2001	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
República de Moldova	2004	Encuesta sobre la población activa	i.n.c.	i.n.c.
República Dominicana	2002	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas de 10 años o más que saben leer y escribir.	Declaración del hogar
República Unida de Tanzania	2002	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 se aplica a cualquier lengua.	Declaración del hogar
Rumania	2002	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de 10 años de edad o más, graduada o no de un centro docente, pero que cursa estudios en un centro de ese tipo, o toda persona capaz de leer y escribir. Se considera analfabeta a toda persona de 10 años de edad o más incapaz de leer y escribir, o capaz de leer escribir solamente.	Declaración del hogar
Rwanda	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Senegal	2002	Encuesta sobre los hogares	Se considera alfabetizadas a las personas que son capaces de leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación
Serbia y Montenegro	2003	Censo de población	Se entiende por población alfabetizada todas las personas que son capaces de leer y escribir un texto relativo a la vida cotidiana, sea cual sea la lengua utilizada. Se considera analfabetas a las restantes personas, comprendidas las que sólo saben leer.	Declaración del hogar
Seychelles	2002	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de leer o escribir una frase sencilla en inglés, francés o creole.	Declaración del hogar
Sierra Leona	2004	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Singapur	2000	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de una persona para leer, comprendiéndolo, un periódico, por ejemplo, en la lengua especificada.	Declaración del hogar
Sri Lanka	2001	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 del hogar
Sudáfrica	1996	Censo de población	i.n.c.	i.n.c.
Sudán	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Suriname	2004	Censo de población	Se considera alfabetizadas a la persona que es capaz de escribir una nota o una frase sencillas.	Declaración del hogar
Swazilandia	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Tailandia	2000	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 del hogar
Tayikistán	2000	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir en cualquier lengua.	Declaración del hogar
Territorios Autónomos Palestinos	2004	Encuesta sobre la mano de obra	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria.	Autoevaluación
Togo	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Tonga	1996	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 del hogar
Túnez	2004	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir por lo menos en una lengua.	Declaración del hogar
Turkmenistán	1995	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de 7 años o más que sabe leer y escribir.	Declaración del hogar
Turquía	2004	Encuesta sobre la población activa	Las personas que saben leer y escribir se consideran alfabetizadas.	Autoevaluación
Ucrania	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona de seis años de edad o más que posea un cierto nivel de instrucción o sepa leer.	Declaración del hogar
Uganda	2002	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir un texto, comprendiéndolo, en una lengua cualquiera.	Declaración del hogar
Vanuatu	1999	Censo de población	i.n.c.	i.n.c.
Venezuela	2001	Censo de población	i.n.c.	Declaración del hogar
Viet Nam	1999	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 del hogar
Zambia	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación

i.n.c.: Información no comunicada.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Taux media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2000-2005	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	2000-2005					
					2004	2000-2005					2000-2005
África Subsahariana										
Angola	15.490	2,8	2,9	40,7	39,2	42,2	6,8	3,7	60,7	160
Benin	8.177	3,2	2,5	53,8	53,0	54,5	5,9	1,8	58,4	62
Botswana	1.769	0,1	-1,3	36,6	36,0	37,1	3,2	24,1	53,8	120
Burkina Faso	12.822	3,2	2,7	47,4	46,7	48,1	6,7	2,0	57,1	120
Burundi	7.282	3,0	2,9	43,5	42,5	44,4	6,8	3,3	60,8	120
Cabo Verde	495	2,4	2,0	70,2	66,8	73,0	3,8	...	...	...
Camerún	16.038	1,9	1,0	45,8	45,1	46,5	4,6	5,4	61,7	240
Chad	9.448	3,4	3,6	43,6	42,5	44,8	6,7	3,5	56,3	57
Comoras	777	2,6	1,9	63,0	60,9	65,1	4,9	<0,1	...	...
Congo	3.883	3,0	3,2	51,9	50,6	53,1	6,3	5,3	61,0	110
Côte d'Ivoire	17.872	1,6	0,9	46,0	45,2	46,8	5,1	7,1	58,8	450
Eritrea	4.232	4,3	4,1	53,5	51,5	55,4	5,5	2,4	58,5	36
Etiopía	75.600	2,4	1,6	47,6	46,5	48,6	5,9	...	...	...
Gabón	1.362	1,7	0,3	54,6	53,8	55,4	4,0	7,9	58,9	20
Gambia	1.478	2,8	1,9	55,5	54,0	56,9	4,7	2,4	57,9	4
Ghana	21.664	2,1	1,2	56,7	56,2	57,2	4,4	2,3	60,0	170
Guinea	9.202	2,2	1,9	53,6	53,2	54,0	5,9	1,5	67,9	28
Guinea-Bissau	1.540	3,0	3,2	44,6	43,1	46,2	7,1	3,8	58,6	11
Guinea Ecuatorial	492	2,3	2,5	43,5	42,8	44,2	5,9	3,2	58,8	5
Kenya	33.467	2,2	3,0	47,0	47,9	46,2	5,0	6,1	61,7	1.100
Lesotho	1.798	0,1	-0,6	36,7	34,9	38,1	3,6	23,2	60,0	97
Liberia	3.241	1,4	1,7	42,5	41,4	43,5	6,8	...	...	...
Madagascar	18.113	2,8	1,5	55,3	54,0	56,7	5,4	0,5	27,7	13
Malawi	12.608	2,3	1,2	39,6	39,7	39,6	6,1	14,1	58,8	550
Malí	13.124	3,0	2,5	47,8	47,1	48,4	6,9	1,7	60,0	94
Mauricio	1.233	1,0	-0,3	72,1	68,7	75,6	2,0	0,6	...	...
Mozambique	19.424	2,0	1,3	41,9	41,0	42,8	5,5	16,1	60,0	510
Namibia	2.009	1,4	-1,7	48,6	47,7	49,4	4,0	19,6	61,9	85
Níger	13.499	3,4	3,0	44,3	44,2	44,3	7,9	1,1	59,2	46
Nigeria	128.709	2,2	1,6	43,3	43,1	43,5	5,8	3,9	61,5	930
R. Centroafricana	3.986	1,3	0,6	39,4	38,5	40,3	5,0	10,7	56,5	140
R. D. del Congo	55.853	2,8	3,3	43,1	42,1	44,1	6,7	3,2	58,4	680
R. U. de Tanzania	37.627	2,0	1,1	46,0	45,6	46,4	5,0	6,5	54,6	1.100
Rwanda	8.882	2,4	2,0	43,6	41,9	45,3	5,7	3,1	56,9	210
Santo Tomé y Príncipe	153	2,3	1,9	62,9	61,9	63,8	4,1	...	...	...
Senegal	11.386	2,4	1,5	55,6	54,4	56,8	5,0	0,9	58,9	25
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5.336	4,1	4,3	40,6	39,3	42,0	6,5	1,6	60,5	31
Somalia	7.964	3,2	2,8	46,2	45,0	47,3	6,4	0,9	57,5	23
Sudáfrica	47.208	0,8	-0,1	49,0	47,1	51,0	2,8	18,8	58,5	1.200
Swazilandia	1.034	0,2	-1,5	32,9	32,5	33,4	4,0	33,4	57,1	63
Togo	5.988	2,7	2,1	54,2	52,3	56,2	5,4	3,2	61,0	88
Uganda	27.821	3,4	3,7	46,8	46,5	47,1	7,1	6,7	57,8	1.000
Zambia	11.479	1,7	1,2	37,4	37,9	36,9	5,7	17,0	57,0	710
Zimbabwe	12.936	0,6	-0,5	37,2	37,5	36,9	3,6	20,1	59,3	1.100
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82.645	0,1	-2,0	78,6	75,6	81,4	1,3	0,1	30,6	...
Andorra	67	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8.171	0,23	-1,2	78,9	75,9	81,7	1,4	0,3	19,2	...
Bélgica	10.400	0,2	-0,3	78,8	75,7	81,9	1,7	0,3	38,6	...
Canadá	31.958	1,0	-0,7	79,9	77,3	82,4	1,5	0,3	16,3	...
Chipre	826	1,2	-1,5	78,5	76,0	81,0	1,6	...	...	...
Dinamarca	5.414	0,3	-0,8	77,1	74,8	79,4	1,8	0,2	23,6	...
España	42.646	1,1	3,0	79,4	75,8	83,1	1,3	0,6	22,9	...
Estados Unidos	295.410	1,0	0,6	77,3	74,6	80,0	2,0	0,6	25,0	...
Finlandia	5.235	0,3	-1,1	78,4	75,0	81,7	1,7	0,1	...	...
Francia	60.257	0,4	0,4	79,4	75,8	83,0	1,9	0,4	34,6	...
Grecia	11.098	0,3	-0,4	78,2	75,6	80,8	1,3	0,2	21,5	...
Irlanda	4.080	1,7	2,7	77,7	75,1	80,3	1,9	0,2	36,0	...

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Taux media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	Hombres	Mujeres				
	2004	2000-2005	2000-2005	2000-2005			2000-2005	2005 Total	2005	2005
Islandia	292	0,9	-0,6	80,6	78,7	82,5	2,0	0,2	...	...
Israel	6.601	2,0	1,4	79,6	77,5	81,6	2,9	...	...	...
Italia	58.033	0,1	0,1	80,0	76,8	83,0	1,3	0,5	33,3	...
Luxemburgo	459	1,3	0,5	78,4	75,1	81,4	1,7	0,2	...	...
Malta	400	0,5	-3,1	78,3	75,8	80,7	1,5	0,1	...	...
Mónaco	35	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4.598	0,5	-1,2	79,3	76,7	81,8	1,8	0,1	...	...
Países Bajos	16.226	0,5	0,1	78,3	75,6	81,0	1,7	0,2	34,7	...
Portugal	10.441	0,5	0,2	77,2	73,8	80,5	1,5	0,4	4,1	...
Reino Unido	59.479	0,3	-1,0	78,3	75,9	80,6	1,7	0,2	31,3	...
San Marino	28	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9.008	0,4	1,1	80,1	77,8	82,3	1,6	0,2	31,3	...
Suiza	7.240	0,2	-2,3	80,4	77,6	83,1	1,4	0,4	36,9	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	12	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	81	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	181	0,8	-0,1	76,1	72,9	79,1	2,1	...	...	...
Argentina	38.372	1,0	-0,7	74,3	70,6	78,1	2,4	0,6	27,7	...
Aruba	98	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	319	1,4	0,0	69,5	66,2	72,7	2,3	3,3	58,5	...
Barbados	269	0,3	-0,8	74,9	71,1	78,3	1,5	1,5	...	...
Belice	264	2,1	0,1	71,9	69,5	74,5	3,2	2,5	27,8	...
Bermudas	64	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	9.009	2,0	0,8	63,9	61,8	66,0	4,0	0,1	27,9	...
Brasil	183.913	1,4	0,7	70,3	66,4	74,4	2,3	0,5	36,1	...
Chile	16.124	1,1	-1,4	77,9	74,8	80,8	2,0	0,3	27,1	...
Colombia	44.915	1,6	-0,1	72,2	69,2	75,3	2,6	0,6	28,1	...
Costa Rica	4.253	1,9	-0,2	78,1	75,8	80,6	2,3	0,3	27,4	...
Cuba	11.245	0,3	-0,8	77,2	75,3	79,1	1,6	0,1	55,3	...
Dominica	79	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	13.040	1,4	-0,2	74,2	71,3	77,2	2,8	0,3	54,5	...
El Salvador	6.762	1,8	0,2	70,7	67,7	73,7	2,9	0,9	28,3	...
Granada	102	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	12.295	2,4	1,7	67,1	63,4	70,8	4,6	0,9	27,1	...
Guyana	750	0,2	-1,3	62,8	59,8	65,9	2,3	2,4	60,0	...
Haití	8.407	1,4	0,8	51,5	50,6	52,3	4,0	3,8	53,3	...
Honduras	7.048	2,3	0,3	67,6	65,6	69,7	3,7	1,5	26,2	...
Islas Caimán	44	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	25	6,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	22	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2.639	0,5	-1,9	70,7	68,9	72,5	2,4	1,5	27,6	...
México	105.699	1,3	-0,7	74,9	72,4	77,4	2,4	0,3	23,3	...
Montserrat	4	2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5.376	2,0	0,0	69,5	67,2	71,9	3,3	0,2	23,6	...
Panamá	3.175	1,8	0,7	74,7	72,3	77,4	2,7	0,9	25,3	...
Paraguay	6.017	2,4	1,4	70,9	68,6	73,1	3,9	0,4	26,9	...
Perú	27.562	1,5	-0,6	69,8	67,3	72,4	2,9	0,6	28,6	...
R. Dominicana	8.768	1,5	0,6	67,1	63,7	70,9	2,7	1,1	50,0	...
Saint Kitts y Nevis	42	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	118	0,5	0,4	71,0	68,2	73,8	2,3	...	...	...
Santa Lucía	159	0,8	0,3	72,3	70,8	73,9	2,2	...	...	...
Suriname	446	0,7	-1,4	69,0	65,8	72,5	2,6	1,9	27,5	...
Trinidad y Tobago	1.301	0,3	0,5	69,9	66,9	73,0	1,6	2,6	57,7	...
Uruguay	3.439	0,7	-0,1	75,3	71,6	78,9	2,3	0,5	55,8	...
Venezuela	26.282	1,8	0,6	72,8	69,9	75,8	2,7	0,7	28,2	...
Asia Central										
Armenia	3.026	-0,4	-4,0	71,4	67,9	74,6	1,3	0,1	...	...
Azerbaiyán	8.355	0,6	-2,7	66,9	63,2	70,5	1,9	0,1	...	...
Georgia	4.518	-1,1	-2,1	70,5	66,5	74,3	1,5	0,2	...	...

Cuadro 1

PNB Y POBREZA					DEUDA EXTERNA ³					País o territorio
PNB por habitante ³				Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	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 en % de las exportaciones	
Dólares (corrientes)		Dólares PPA								
1998	2004	1998	2004							
1990-2003 ⁵					2004	2004	2004	2002 ⁶	2004	
27.460	37.920	25.140	32.370	...	...	...	...	...	...	Islandia
16.730	17.360	17.940	23.775	...	...	...	...	...	...	Israel
20.560	26.280	22.820	28.019	...	...	...	...	...	...	Italia
44.700	56.380	42.910	61.610	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
8.790	12.050	15.290	18.589	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
35.240	51.810	32.380	38.680	...	...	...	...	...	...	Noruega
25.170	32.130	24.860	31.362	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
10.960	14.220	15.370	19.241	...	...	...	...	...	...	Portugal
22.830	33.630	22.570	31.431	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
28.700	35.840	21.570	29.881	...	...	...	...	...	...	Suecia
41.560	49.600	28.680	35.661	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
8.090	9.480	8.690	11.098	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
8.230	3.580	12.230	12.526	14,3	169.247	12.377	8,6	43,6 ^x	28,5	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12.940	...	14.580	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
8.220	...	13.720	...	...	702	88	3,3	...	5,2	Barbados
2.710	3.940	4.540	6.554	...	959	332	31,3	...	62,5	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
1.000	960	2.280	2.600	34,3	6.096	513	6,1	17,4 ^x	18,6	Bolivia
4.610	3.000	6.720	7.935	22,4	222.026	53.710	9,2	...	46,8	Brasil
4.880	5.220	8.490	10.608	9,6	44.058	9.566	10,4	8,0 ^x	24,2	Chile
2.410	2.020	6.030	6.945	22,6	37.732	7.688	8,2	...	33,0	Colombia
3.590	4.470	7.480	9.216	9,5	5.700	686	3,8	16,9 ^x	7,3	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
3.280	3.670	4.940	5.291	...	226	19	7,3	...	...	Dominica
1.800	2.210	3.160	3.768	40,8	16.868	3.731	13,0	...	36,0	Ecuador
1.870	2.320	4.350	4.894	58,0	7.250	617	4,0	...	8,8	El Salvador
3.020	3.750	5.730	7.047	...	433	29	7,6	...	...	Granada
1.660	2.190	3.700	4.263	37,4	5.532	546	2,0	...	7,4	Guatemala
860	1.020	3.590	4.244	...	1.331	49	6,5	...	5,8	Guyana
440	...	1.700	...	...	1.225	133	3,7	...	...	Haití
740	1.040	2.400	2.760	44,0	6.332	333	4,7	...	7,8	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
2.650	3.300	3.370	3.950	13,3	6.399	835	9,9	21,6 ^x	14,8	Jamaica
4.020	6.790	7.800	9.645	26,3	138.689	51.292	7,7	...	22,9	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
690	830	2.780	3.481	79,9	5.145	126	2,9	...	5,8	Nicaragua
3.650	4.210	5.520	6.726	17,6	9.469	1.401	11,0	...	14,3	Panamá
1.810	1.140	4.650	4.817	33,2	3.433	501	6,8	22,7 ^x	13,5	Paraguay
2.210	2.360	4.410	5.395	37,7	31.296	2.732	4,2	20,5 ^x	17,1	Perú
1.850	2.100	5.010	6.863	<2,0	6.965	750	4,4	...	6,4	R. Dominicana
6.020	...	10.030	...	...	316	47	13,4	...	...	Saint Kitts y Nevis
2.610	3.400	4.720	6.026	...	257	21	5,5	...	...	San Vicente/Granadinas
3.690	4.180	5.060	5.595	...	413	26	3,9	...	...	Santa Lucía
2.320	2.230	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
4.490	8.730	7.260	11.431	39,0	2.926	401	3,4	...	...	Trinidad y Tobago
6.620	3.900	8.860	9.026	3,9	12.376	1.543	12,2	26,3 ^x	34,9	Uruguay
3.490	4.030	5.760	5.829	32,0	35.570	6.632	6,2	23,1 ^x	16,0	Venezuela
Asia Central										
570	1.060	2.150	4.156	...	1.224	107	3,4	...	8,0	Armenia
510	940	2.000	3.811	...	1.986	236	3,0	...	5,2	Azerbaiyán
700	1.060	1.780	2.895	...	2.082	218	4,1	18,0	11,2	Georgia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Taux media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
		2004	2000-2005	2000-2005	Total	2000-2005 Hombres	Mujeres	2000-2005	2005 Total	2005
Kazajstán	14.839	-0,3	-1,2	63,2	57,8	68,9	2,0	0,1	56,7	...
Kirguistán	5.204	1,2	0,1	66,8	62,6	71,1	2,7	0,1	...	...
Mongolia	2.614	1,2	0,1	63,9	61,9	65,9	2,4	<0,1	...	...
Tayikistán	6.430	1,1	-0,9	63,5	61,0	66,3	3,8	0,1	...	...
Turkmenistán	4.766	1,4	0,1	62,4	58,2	66,7	2,8	<0,1	...	...
Uzbekistán	26.209	1,5	0,2	66,5	63,3	69,7	2,7	0,2	13,2	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	28.574	4,6	3,9	46,0	45,8	46,3	7,5	<0,1	...	...
Bangladesh	139.215	1,9	0,6	62,6	61,8	63,4	3,2	<0,1	12,7	...
Bhután	2.116	2,2	1,1	62,7	61,5	63,9	4,4	<0,1	...	...
India	1.087.124	1,6	-0,1	63,1	61,7	64,7	3,1	0,9	28,6	...
Irán, R. I. del	68.803	0,9	0,2	70,2	68,8	71,7	2,1	0,2	16,7	...
Maldivas	321	2,5	0,4	66,3	66,9	65,8	4,3	...	...	...
Nepal	26.591	2,1	0,0	61,4	60,9	61,7	3,7	0,5	21,6	...
Pakistán	154.794	2,0	0,6	62,9	62,7	63,1	4,3	0,1	16,7	...
Sri Lanka	20.570	0,9	-0,2	73,9	71,3	76,7	2,0	<0,1	...	...
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	19.942	1,1	-0,6	80,2	77,6	82,8	1,7	0,1	...	...
Brunei Darussalam	366	2,3	1,2	76,3	74,2	78,9	2,5	<0,1	...	...
Camboya	13.798	2,0	1,4	56,0	52,1	59,6	4,1	1,6	45,4	...
China	1.307.989	0,6	-2,4	71,5	69,8	73,3	1,7	0,1	27,7	...
Estados Fed. de Micronesia	110	0,6	1,1	67,5	66,9	68,2	4,4	...	...	...
Fiji	841	0,9	-0,8	67,8	65,7	70,0	2,9	0,1	...	...
Filipinas	81.617	1,8	0,0	70,2	68,1	72,4	3,2	<0,1	28,3	...
Indonesia	220.077	1,3	0,6	66,5	64,6	68,6	2,4	0,1	17,1	...
Islas Cook	18	-1,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	60	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	466	2,6	1,5	62,2	61,6	62,9	4,3	...	...	...
Japón	127.923	0,2	-0,6	81,9	78,3	85,3	1,3	<0,1	58,2	...
Kiribati	97	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	457	0,7	-6,9	80,0	77,8	82,0	0,8	...	...	...
Malasia	24.894	1,9	0,0	73,0	70,8	75,5	2,9	0,5	25,4	...
Myanmar	50.004	1,1	-1,4	60,1	57,4	62,9	2,5	1,3	31,4	...
Nauru	13	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	1	-2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	3.989	1,1	-0,5	79,0	76,7	81,3	2,0	0,1	...	...
Palau	20	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	5.772	2,1	-0,3	55,1	54,7	55,8	4,1	1,8	59,6	...
R. de Corea	47.645	0,4	-4,7	76,8	73,2	80,5	1,2	<0,1	56,9	...
R. D. P. Lao	22.384	0,6	-2,1	63,0	60,1	66,1	2,0	...	...	...
R. P. D. de Corea	5.792	2,3	1,4	54,5	53,3	55,8	4,8	0,1	...	...
Samoa	184	0,8	-1,3	70,0	67,1	73,5	4,4	...	...	...
Singapur	4.273	1,5	-4,7	78,6	76,7	80,5	1,4	0,3	27,3	...
Tailandia	63.694	0,9	-0,1	69,7	66,0	73,7	1,9	1,4	39,3	...
Timor-Leste	887	5,4	12,3	55,1	54,1	56,3	7,8	...	...	...
Tokelau	1	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	102	0,4	-1,6	72,1	70,9	73,4	3,5	...	...	...
Tuvalu	10	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	207	2,0	0,6	68,4	66,8	70,4	4,2	...	...	...
Viet Nam	83.123	1,4	0,4	70,4	68,4	72,4	2,3	0,5	33,6	...
Estados Árabes										
Arabia Saudita	23.950	2,7	0,7	71,6	69,9	73,8	4,1	...	...	...
Argelia	32.358	1,5	1,0	71,0	69,7	72,2	2,5	0,1	21,6	...
Bahrein	716	1,6	-0,3	74,2	72,9	75,8	2,5	...	...	...
Djibuti	779	2,1	0,9	52,7	51,4	53,9	5,1	3,1	60,0	6
Egipto	72.642	1,9	1,7	69,6	67,5	71,8	3,3	<0,1	...	...
Emiratos Árabes Unidos	4.284	6,5	4,5	77,9	76,3	80,6	2,5	...	...	...
Iraq	28.057	2,8	1,5	58,8	57,3	60,4	4,8	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Taux media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
				Total	2000-2005	Mujeres					2005 Total	2005	2005
Jamahiriya Árabe Libia	5.740	2,0	2,0	73,4	71,4	76,1	3,0	...	...	...
Jordania	5.561	2,7	-0,1	71,2	69,8	72,8	3,5	...	...	...
Kuwait	2.606	3,7	2,7	76,8	75,1	79,4	2,4	...	...	...
Líbano	3.540	1,0	-1,9	71,9	69,7	74,0	2,3	0,1	...	...
Marruecos	31.020	1,5	1,0	69,5	67,4	71,7	2,8	0,1	21,1	...
Mauritania	2.980	3,0	2,8	52,5	50,9	54,1	5,8	0,7	57,3	7
Omán	2.534	1,0	-1,1	74,0	72,7	75,6	3,8	...	...	...
Qatar	777	5,9	2,5	72,7	71,1	75,9	3,0	...	...	...
R. Árabe Siria	18.582	2,5	1,6	73,2	71,4	74,9	3,5	...	...	...
Sudán	35.523	1,9	0,8	56,3	54,9	57,9	4,4	1,6	56,3	...
T. A. Palestinos	3.587	3,2	1,9	72,4	70,8	73,9	5,6	...	...	...
Túnez	9.995	1,1	-0,8	73,1	71,1	75,3	2,0	0,1	73,1	...
Yemen	20.329	3,1	2,2	60,3	59,1	61,7	6,2	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania	3.112	0,4	-2,2	73,7	70,9	76,7	2,3	...	...	...
Belarrús	9.811	-0,6	0,3	68,1	62,4	74,0	1,2	0,3	25,5	...
Bosnia y Herzegovina	3.909	0,3	-3,7	74,1	71,3	76,7	1,3	<0,1	...	...
Bulgaria	7.780	-0,7	0,5	72,1	68,8	75,6	1,2	<0,1	...	...
Croacia	4.540	0,2	-2,4	74,9	71,3	78,4	1,3	<0,1	...	...
Eslovaquia	5.401	0,0	-2,4	74,0	70,0	77,9	1,2	<0,1	...	...
Eslovenia	1.967	0,0	-0,7	76,3	72,6	79,9	1,2	<0,1	...	...
Estonia	1.335	-0,6	1,2	71,2	65,4	76,9	1,4	1,3	24,0	...
Federación de Rusia	143.899	-0,5	1,8	65,4	59,1	72,2	1,3	1,1	22,3	...
Hungría	10.124	-0,3	-1,1	72,6	68,4	76,7	1,3	0,1	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	2.030	0,2	-2,0	73,7	71,2	76,2	1,5	<0,1	...	...
Letonia	2.318	-0,6	0,9	71,4	65,6	76,9	1,3	0,8	22,0	...
Lituania	3.443	-0,4	-4,1	72,2	66,5	77,8	1,3	0,2	...	...
Polonia	38.559	-0,1	-2,2	74,3	70,2	78,4	1,3	0,1	30,0	...
R. Checa	10.229	-0,1	0,2	75,5	72,2	78,7	1,2	0,1	...	...
R. de Moldova	4.218	-0,3	-3,6	67,5	63,7	71,1	1,2	1,1	57,1	...
Rumania	21.790	-0,4	-0,9	71,3	67,7	75,0	1,3	<0,1	...	...
Serbia y Montenegro	10.510	-0,1	-0,8	73,2	70,9	75,6	1,7	0,2	20,0	...
Turquía	72.220	1,4	-0,2	68,6	66,3	70,9	2,5	...	...	...
Ucrania	46.989	-1,1	-1,9	66,1	60,1	72,5	1,1	1,4	48,8	...

	Total	Media ponderada						Media ponderada		
Mundo	6.374.924	1,2	0,1	67,0	64,9	69,2	2,7	1,0	47,7	15.200
Países desarrollados	1.002.588	0,5	-0,1	78,3	75,4	81,2	1,6	...	...	...
Países en desarrollo	5.094.073	1,4	0,1	64,9	63,2	66,6	3,1	...	...	...
Países en transición	278.263	-0,3	0,2	65,8	62,0	69,8	1,6	...	...	...
África Subsahariana	694.581	2,3	1,9	46,0	45,3	46,7	46,6	5,5	...	...
América del Norte/Europa Occ.	731.046	0,7	0,2	78,4	75,4	81,2	1,7	...	...	...
América Latina y el Caribe	548.723	1,4	0,1	71,5	68,3	74,9	2,6	...	...	...
América Latina	533.295	1,4	0,1	72,1	68,9	75,4	2,5	...	...	...
Caribe	15.428	1,1	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	75.961	0,7	-0,6	65,7	62,0	69,6	2,4	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1.528.108	1,7	0,2	63,2	61,9	64,5	3,2	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2.086.758	0,8	-1,4	71,2	69,1	73,3	2,2	...	...	...
Asia Oriental	2.054.036	0,8	-1,5	71,1	69,1	73,3	1,9	...	...	...
Pacífico	32.721	1,4	0,1	74,2	71,9	76,5	4,6	...	...	...
Estados Árabes	305.562	2,2	1,3	67,3	65,6	69,0	3,6	...	...	...
Europa Central y Oriental	404.186	-0,01	0,1	68,6	64,0	73,6	1,5	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas (revisión de 2004, variante media) – (División de Población de las Naciones Unidas, 2005).

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) (2006).

3. Banco Mundial (2006c).

4. PNUD (2005).

5. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

6. Banco Mundial (2005c).

x) Estos datos se refieren al año 2001.

Cuadro 1

PNB Y POBREZA					DEUDA EXTERNA ³					País o territorio
PNB por habitante ³				Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%) ⁴	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 en % de las exportaciones	
Dólares (corrientes)		Dólares PPA								
1998	2004	1998	2004							
1990-2003 ⁵					2004	2004	2004	2002 ⁶	2004	
...	4.400	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
1.590	2.190	3.720	4.765	7,4	8.175	700	6,0	26,0 ^x	8,2	Jordania
17.390	22.470	18.960	21.610	...	...	...	...	...	...	Kuwait
3.670	6.010	4.380	5.547	...	22.177	4.350	21,0	...	...	Líbano
1.260	1.570	3.340	4.253	14,3	17.672	2.996	6,1	...	14,0	Marruecos
420	530	1.560	2.048	63,1	2.297	57	3,5	...	...	Mauritania
6.420	9.070	11.570	14.678	...	3.872	992	4,2	14,7 ^x	6,9	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
930	1.230	3.240	3.496	...	21.521	328	1,4	...	3,5	R. Árabe Siria
310	530	1.320	1.811	...	19.332	312	1,6	...	6,0	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
2.050	2.650	5.300	7.427	6,6	18.700	2.034	7,5	...	13,7	Túnez
390	550	710	809	45,2	5.488	223	1,9	...	3,5	Yemen
Europa Central y Oriental										
880	2.120	3.110	5.072	...	1.549	74	1,0	...	...	Albania
1.560	2.140	4.210	6.966	...	3.717	326	1,4	5,4 ^x	2,1	Belarrús
1.190	2.040	4.850	7.226	...	3.202	176	2,0	...	3,7	Bosnia y Herzegovina
1.270	2.750	5.300	7.936	...	15.661	2.456	10,4	19,1 ^x	17,1	Bulgaria
4.610	6.820	8.180	11.917	...	31.548	5.294	15,8	16,9 ^x	27,2	Croacia
4.030	6.480	10.480	14.477	...	22.068	5.052	12,4	14,0 ^x	...	Eslovaquia
9.740	14.770	14.730	20.828	...	...	...	...	...	...	Eslovenia
3.750	7.080	8.730	13.631	...	10.008	1.451	13,8	2,3 ^x	15,7	Estonia
2.140	3.400	5.760	9.684	...	197.335	21.181	3,7	12,0 ^x	9,8	Federación de Rusia
4.380	8.370	10.410	15.801	...	63.159	17.156	18,1	...	25,2	Hungría
1.920	2.420	5.790	6.562	...	2.044	244	4,6	...	10,5	la ex R. Y. de Macedonia
2.650	5.580	6.570	11.816	...	12.661	1.375	10,0	4,9 ^x	21,1	Letonia
2.760	5.740	7.980	12.693	...	9.475	1.760	8,2	11,1 ^x	14,3	Lituania
4.210	6.100	8.770	12.730	...	99.190	34.551	14,5	11,4 ^x	34,6	Polonia
5.490	9.130	12.470	18.423	...	45.561	8.309	8,2	9,7 ^x	10,5	R. Checa
400	720	1.320	1.953	...	1.868	248	8,5	29,4	12,1	R. de Moldova
1.520	2.960	5.490	8.329	...	30.034	4.725	6,6	16,4 ^x	17,2	Rumania
...	2.680	...	...	...	15.882	981	4,1	...	...	Serbia y Montenegro
3.060	3.750	6.150	7.724	10,3	161.595	33.940	11,3	26,0 ^x	35,9	Turquía
850	1.270	3.580	6.330	...	21.652	4.301	6,7	8,2 ^x	10,7	Ucrania
Media ponderada					Media ponderada					
...	6.329	...	8.844	...	...	...	...	...	...	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	601	...	1.842	...	235.056	13.808	2,9	...	7,9	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte/Europa Occ.
...	3.576	...	7.661	...	778.970	156.724	8,1	...	26,4	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	1.416	...	5.332	...	588.888	78.813	3,0	...	6,8	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y jóvenes

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	70	81	60	...	...	2.401	74	3.403	69
Benin	26	38	15	35*	48*	23*	43	56	30	2.014	59	2.718	60	3.718	61
Botswana	68	66	70	81*	80*	82*	87	86	88	249	49	206	50	146	46
Burkina Faso	...	...	...	22*	29*	15*	32	37	27	...	...	5.052	55	6.554	53
Burundi	37	48	27	59*	67*	52*	70	74	66	1.950	61	1.373	62	1.724	58
Cabo Verde	64	76	54	78	87	71	...	...	...	67	71	68	71	...	...
Camerún	58	69	48	68*	77*	60*	...	...	...	2.699	64	2.764	64	...	...
Chad	28	37	19	26*	41*	13*	38	54	22	2.375	58	3.206	61	4.166	64
Comoras	54	61	46	...	...	...	...	...	...	129	59	...	...	...	...
Congo	67	77	58	...	...	...	...	...	...	440	66	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	39	51	26	49*	61*	39*	58	67	49	4.151	57	4.733	59	5.567	60
Eritrea	46	58	35	...	...	...	...	...	...	874	64	...	...	...	...
Etiopía	29	37	20	45	52	38	...	...	...	19.815	57	23.554	57	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	26	32	20	...	...	...	...	...	...	397	55	...	...	...	...
Ghana	58	70	47	58*	66*	50*	58	64	51	3.546	64	4.894	60	7.306	57
Guinea	27	42	13	29*	43*	18*	52	63	40	2.545	59	3.507	58	3.293	61
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	73	86	61	87*	93*	80*	92	94	90	55	74	33	76	28	63
Kenya	71	81	61	74*	78*	70*	77	78	77	3.508	68	4.480	58	5.755	51
Lesotho	78	65	89	82*	74*	90*	...	...	...	183	29	182	32	...	...
Liberia	39	55	23	...	...	...	...	...	...	690	64	...	...	...	...
Madagascar	58	66	50	71*	77*	65*	71	74	68	2.780	60	2.609	60	4.150	55
Malawi	52	69	36	64*	75*	54*	75	81	69	2.429	69	2.133	66	2.190	62
Malí	...	...	...	19*	27*	12*	26	34	18	...	...	4.601	56	7.131	56
Mauricio	80	85	75	84*	88*	81*	90	91	88	150	62	138	63	109	59
Mozambique	33	49	18	...	...	...	...	...	...	4.850	65	...	...	...	...
Namibia	75	77	72	85*	87*	83*	90	90	91	197	56	163	57	142	48
Niger	11	18	5	29*	43*	15*	40	52	26	3.821	53	5.033	59	6.061	60
Nigeria	49	59	38	...	...	...	...	...	...	25.081	61	...	...	...	...
R. Centrafricana	33	47	21	49*	65*	33*	56	69	44	1.132	63	1.107	67	1.218	66
R. D. del Congo	47	61	34	67*	81*	54*	67	76	58	10.519	64	8.901	71	13.353	64
República Unida de Tanzania	63	76	51	69*	78*	62*	75	80	71	5.277	68	6.194	63	6.858	59
Rwanda	53	63	44	65*	71*	60*	73	76	71	1.661	62	1.471	61	1.757	57
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	28	38	19	39*	51*	29*	46	56	37	3.058	59	3.672	61	4.780	61
Seychelles	...	...	...	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50	...	...
Sierra Leona	...	...	...	35*	47*	24*	33	44	22	...	...	1.972	60	2.656	59
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	81	82	80	82*	84*	81*	92	92	91	4.252	54	4.867	56	2.839	51
Swazilandia	72	74	70	80*	81*	78*	86	86	87	130	59	118	57	85	49
Togo	44	60	29	53*	69*	38*	71	81	61	1.183	65	1.391	67	1.379	67
Uganda	56	69	43	67*	77*	58*	79	85	74	3.987	65	4.230	65	4.318	63
Zambia	68	79	59	68*	76*	60*	69	73	64	1.413	67	1.797	63	2.441	57
Zimbabwe	81	87	75	...	...	...	...	...	...	1.101	66	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94	98	91	97*	99*	95*	99	99	98	29	80	18	79	10,7	74
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	95	98	92	96*	98*	94*	98	99	97	419	77	375	73	231,8	69
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Israel	91	95	88	97*	98*	96*	99	99	98	267	71	136	74	81	77
Italia	...	...	...	98*	99*	98*	99	99	99	...	...	785	64	427	64
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88	88	89	88*	86*	89*	93	91	94	32	49	36	45	26	39
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	96	96	96	97	97	97	...	...	...	6,1	52	4	53	...	...
Argentina	96	96	96	97*	97*	97*	98	98	98	965	54	756	52	617	49
Aruba	...	...	...	97*	98*	97*	...	...	...	...	...	2	57	...	...
Bahamas	94	94	95	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
Barbados	99	99	99	...	...	...	...	...	...	1,2	57	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	78	87	70	87*	93*	81*	93	97	90	862	71	683	74	476	77
Brasil	82	83	81	89*	88*	89*	94	93	94	17.369	53	15.052	50	9.837	47
Chile	94	94	94	96*	96*	96*	97	97	97	555	55	495	52	397	51
Colombia	88	89	88	93*	93*	93*	96	96	97	2.584	53	2.217	52	1.379	48
Costa Rica	94	94	94	95*	95*	95*	96	96	97	121	50	138	47	134	46
Cuba	95	95	95	100*	100*	100*	100	100	100	395	51	18	52	9,5	50
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88	90	85	91*	92*	90*	94	95	93	775	60	741	57	643	56
El Salvador	72	76	69	81	84	79	89	90	87	835	59	857	58	647	59
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61	69	53	69*	75*	63*	78	83	73	1.895	60	2.035	62	2.116	65
Guyana	97	98	96	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
Haití	40	43	37	...	...	...	...	...	...	2.305	55	...	...	...	...
Honduras	68	69	67	80*	80*	80*	86	85	87	851	51	773	49	814	46
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	82	78	86	80*	74*	86*	...	...	...	274	40	340	37	...	...
México	87	91	84	91*	92*	90*	96	96	95	6.501	64	6.521	60	3.975	62
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	63	63	63	77*	77*	77*	84	83	85	787	51	691	51	708	46
Panamá	89	90	88	92*	93*	91*	94	95	94	171	53	163	54	156	55
Paraguay	90	92	88	...	...	...	...	...	...	237	60	...	...	...	...
Perú	...	...	...	88*	93*	82*	92	96	89	...	...	2.271	73	1.762	73
R. Dominicana	79	80	79	87*	87*	87*	93	92	93	891	50	731	49	528	45
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90*	92*	87*	93	95	92	...	...	32	62	23	62
Trinidad y Tobago	97	98	96	99	99	98	...	...	...	26	70	13	69	...	...
Uruguay	97	96	97	98	98	98	...	...	...	80	46	53	42	...	...
Venezuela	89	90	88	93*	93*	93*	96	95	96	1.358	55	1.166	52	973	47
Asia Central															
Armenia	97	99	96	99*	100*	99*	100	100	100	63	80	14	76	4	71
Azerbaiyán	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	67	79	21	88
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	99	99	98	100*	100*	99*	100	100	100	133	79	53	77	23	53
Kirguistán	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	99	...	...	41	74	17	77

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Mongolia	...	...	...	98*	98*	98*	98	97	98	...	...	36	56	53	40
Tayikistán	98	99	97	99*	100*	99*	100	100	100	55	77	19	71	5	51
Turkmenistán	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	31	73	12	65
Uzbekistán	99	99	98	...	...	...	...	...	...	164	80	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	28*	43*	13*	36	52	19	...	...	9.048	59	14.585	61
Bangladesh	34	44	24	43	52	33	...	...	...	40.405	56	52.530	57	...	...
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	49	62	36	61*	73*	48*	70	80	60	273.066	61	268.426	65	274.871	66
Irán, R. I. del	63	72	54	77*	84*	70*	...	...	...	11.501	61	10.509	64	...	...
Maldivas	95	95	95	96*	96*	96*	98	97	98	6,0	50	6	47	6,7	45
Nepal	30	47	14	49*	63*	35*	63	76	52	7.718	62	7.661	65	7.923	68
Pakistán	35	49	20	50*	63*	36*	61	72	50	40.817	60	48.818	62	49.413	63
Sri Lanka ²	89	93	85	91*	92*	89*	93	94	92	1.342	67	1.380	57	1.262	54
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	86	91	79	93*	95*	90*	96	97	94	24	66	17	65	14	67
Camboya	62	78	49	74*	85*	64*	80	87	72	2.061	74	2.262	73	2.295	71
China	78	87	69	91*	95*	87*	96	98	93	181.331	70	87.019	73	48.790	75
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	89	92	85	...	...	...	...	...	...	51	63	...	...	...	...
Filipinas	92	92	91	93*	93*	93*	94	94	95	2.986	53	3.503	50	3.929	47
Indonesia	80	87	73	90*	94*	87*	95	97	93	23.791	68	15.100	69	8.805	70
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	91	95	87	91*	95*	88*	95	97	93	26	73	31	74	21	74
Malasia	81	87	74	89*	92*	85*	93	95	91	2.190	66	1.722	64	1.441	64
Myanmar	81	87	74	90*	94*	86*	93	95	92	4.922	68	3.201	70	2.812	63
Nauru	30	47	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	57	64	48	57*	63*	51*	63	66	60	1.046	57	1.321	56	1.718	53
R. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	57	70	43	69*	77*	61*	77	82	72	1.017	67	970	64	1.066	62
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98	99	97	99	99	99	...	...	...	1,9	61	1	57	...	...
Singapur	89	94	83	93*	97*	89*	96	98	95	265	75	232	77	151	74
Tailandia	...	...	...	93*	95*	91*	96	97	95	...	...	3.354	66	2.341	66
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	1	47	0,37	47
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	74*	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	90*	94*	87*	94	95	93	...	...	4.909	69	4.419	58
Estados Árabes															
Arabia Saudita	66	76	50	79*	87*	69*	89	94	84	3.288	59	2.681	65	2.253	68
Argelia	53	64	41	70*	80*	60*	80	87	72	6.804	62	6.423	66	5.638	69
Bahrein	82	87	75	87*	89*	84*	93	96	90	61	55	66	49	45	61
Djibuti	53	67	40	...	...	...	...	...	...	146	65	...	...	...	...
Egipto	47	60	34	71*	83*	59*	76	85	67	17.411	63	14.210	71	14.526	70
Emiratos Árabes Unidos	71	71	71	...	...	...	...	...	...	379	29	...	...	...	...
Iraq	36	51	20	74*	84*	64*	81	88	74	6.607	62	3.707	69	4.371	67
Jamahiriyá Árabe Libia	68	83	51	...	...	...	...	...	...	780	71	...	...	...	...
Jordania	82	90	72	90*	95*	85*	95	98	92	320	72	330	74	228	77
Kuwait	77	79	73	93*	94*	91*	96	96	95	317	47	139	49	110	43

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015		
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	98*	97*	98*	96	95	98	...	...	12	34	19	30	Mongolia
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	2,2	55	2	49	2	49	Tayikistán
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	49	1,8	46	Turkmenistán
100	100	100	...	...	...	...	...	...	14	57	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	34*	51*	18*	49	66	30	...	...	2.889	61	4.259	66	Afganistán
42	51	33	51	59	43	...	...	...	12.240	56	13.941	57	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
64	73	54	76*	84*	68*	84	88	79	59.032	61	46.290	66	37.689	62	India
86	92	81	...	...	...	...	...	...	1.424	68	...	...	...	...	Irán, R. I. del
98	98	98	98*	98*	98*	98	98	99	0,7	48	1	46	1	41	Maldivas
47	67	27	70*	81*	60*	83	88	77	1.921	68	1.437	66	1.193	65	Nepal
47	63	31	65*	76*	55*	74	80	68	10.787	63	11.612	64	10.039	60	Pakistán
95	96	94	96*	95*	96*	97	97	98	171	57	168	43	99	39	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
98	98	98	99*	99*	99*	100	100	100	1,0	43	1	49	0,08	97	Brunei Darussalam
73	81	66	83*	88*	79*	90	93	88	479	66	543	63	323	62	Camboya
95	97	93	99*	99*	99*	100	100	100	11.709	72	2.260	63	980	47	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
98	98	98	...	...	...	...	...	...	2,9	54	...	...	...	...	Fiji
97	97	97	95*	94*	96*	95	94	96	342	46	759	43	947	40	Filipinas
95	97	93	99*	99*	99*	99	99	99	1.872	65	549	56	322	38	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
97	99	96	100*	99*	100*	100	100	100	1,6	88	0,25	26	0	50	Macao (China)
95	95	94	97*	97*	97*	99	99	99	179	55	120	48	66	45	Malasia
88	90	86	95*	96*	93*	97	96	97	973	58	524	60	333	41	Myanmar
47	67	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
69	74	62	67*	69*	64*	68	66	69	277	60	342	52	496	46	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Corea
70	79	61	78*	83*	75*	84	87	81	235	66	225	59	238	59	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
99	99	99	100	99	100	...	...	...	0,3	49	0,2	39	...	...	Samoa
99	99	99	100*	99*	100*	100	99	100	5,6	39	2	38	2	16	Singapur
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	223	53	143	50	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	0,13	46	0,02	72	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94	94	94	94*	94*	94*	96	95	96	802	54	956	52	734	44	Viet Nam
Estados Árabes															
85	91	79	96*	98*	94*	100	100	100	446	68	157	75	12	49	Arabia Saudita
77	86	68	90*	94*	86*	94	94	94	1.174	69	705	69	381	51	Argelia
96	96	95	97*	97*	97*	100	100	100	3,5	54	3	43	0,14	48	Bahrein
73	82	64	...	...	...	...	...	...	30	67	...	...	...	...	Djibuti
61	71	51	85*	90*	79*	88	91	86	3.975	62	2.382	67	1.810	60	Egipto
85	82	89	...	...	...	...	...	...	43	28	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
41	56	25	85*	89*	80*	84	87	82	2.260	62	765	63	1.159	57	Iraq
91	99	83	...	...	...	...	...	...	78	94	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
97	98	95	99*	99*	99*	100	100	100	23	66	10	61	6	37	Jordania
88	88	87	100*	100*	100*	100	100	100	46	51	1	38	0,07	44	Kuwait

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)						
	1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Líbano	80	88	73	...	...	...	...	...	...	349	72	...	...	...	...
Marruecos	39	53	25	52*	66*	40*	65	77	54	9.140	62	10.106	65	9.022	68	
Mauritania	35	46	24	51*	60*	43*	59	66	52	743	60	732	60	955	59	
Omán	55	67	38	81*	87*	74*	91	93	87	458	56	300	57	208	60	
Qatar	77	77	76	89*	89*	89*	92	92	93	78	28	67	29	58	28	
R. Árabe Siria	65	82	48	80*	86*	74*	90	95	84	2.365	75	2.348	65	1.653	77	
Sudán ²	46	60	32	61*	71*	52*	71	79	63	8.021	63	7.557	63	8.143	64	
T. A. Palestinos	...	...	...	92*	97*	88*	97	99	96	...	...	153	78	82	75
Túnez	59	72	47	74*	83*	65*	82	90	75	2.086	65	1.878	68	1.549	71	
Yemen	33	55	13	53	72	33	...	...	...	3.852	66	5.288	70	...	...
Europa Central y Oriental																
Albania	77	87	67	99*	99*	98*	99	99	99	509	71	28	69	17	59	
Belarrús	99	100	99	100*	100*	99*	100	100	100	42	76	33	77	16	54	
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	97*	99*	94*	97	99	96	...	...	106	86	90	85
Bulgaria	97	98	96	98*	99*	98*	98	99	98	195	70	121	66	99	62	
Croacia	97	99	95	98*	99*	97*	99	100	99	113	85	69	83	38	73	
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100	100	100	100	100	100	...	...	...	7	58	6	56	...	...
Estonia	100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	3	53	3	57	2	55	
Federación de Rusia	99	100	99	99*	100*	99*	100	100	100	858	76	676	75	343	55	
Hungría	99	99	99	...	...	...	...	...	...	78	63	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	96*	98*	94*	98	99	97	...	...	62	77	41	74
Letonia	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	5	64	4	55
Lituania	99	100	99	100*	100*	100*	100	100	100	20	67	10	54	8	54	
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Moldova	97	99	96	98*	99*	98*	100	100	100	80	83	56	75	15	54	
Rumania	97	99	96	97*	98*	96*	98	98	97	519	77	491	71	411	63	
Serbia y Montenegro ²	...	...	...	96*	99*	94*	98	99	98	...	...	246	85	139	79
Turquía	78	89	66	87*	95*	80*	92	97	88	8.147	75	6.389	81	4.607	82	
Ucrania	99	100	99	99*	100*	99*	100	100	100	237	77	229	80	72	84	
Media ponderada																
Mundo	75	82	69	82	87	77	87	91	84	874.019	63	780.657	64	684.160	65	
Países desarrollados	67	76	58	77	83	70	84	88	79	857.407	63	770.255	64	674.244	65	
Países en desarrollo	98	99	98	99	99	99	99	100	99	14.855	64	9.062	63	9.318	75	
Países en transición	99	100	99	99	100	99	100	100	100	1.757	78	1.340	76	599	61	
África Subsahariana	50	60	40	61	70	53	67	73	61	132.597	61	143.885	61	168.007	59	
América del Norte y Europa Occidental	98	98	97	99	99	99	100	100	100	11.324	64	6.312	62	2.422	63	
América Latina y el Caribe	85	87	83	90	91	89	94	95	94	41.838	57	38.572	55	26.225	54	
América Latina	...	...	...	90	91	90	94	95	94	...	...	35.637	55	25.198	54
Caribe	...	...	...	70	70	70	97	96	97	...	...	2.935	51	1.027	46
Asia Central	99	99	98	99	100	99	100	100	100	569	79	382	72	232	57	
Asia Meridional y Occidental	47	60	34	59	71	46	68	78	58	379.849	60	399.016	63	344.529	66	
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	92	95	88	96	97	94	232.691	69	125.359	71	80.765	71	
Asia Oriental	...	...	...	92	95	88	96	97	94	...	...	123.758	71	78.907	71
Pacífico	...	...	...	93	94	93	93	94	93	...	...	1.600	57	1.858	54
Estados Árabes	50	64	36	66	77	55	79	86	71	63.659	63	57.812	66	55.111	67	
Europa Central y Oriental	96	98	95	97	99	96	98	99	97	11.494	75	9.320	79	6.871	78	

Nota: Para los países señalados con un asterisco (*), se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se efectuaron en julio de 2002, utilizando el antiguo método de estimación del IEU. Se basan en datos observados entre 1990 y 1994.

La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de revisión de 2004 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (2005). 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 2005.

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
1990			2000-2004 ¹			Proyecciones 2015			1990		2000-2004 ¹		Proyecciones 2015		
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
92	95	89	...	...	...	...	...	...	43	72	...	...	...	...	Libano
55	68	42	70*	81*	60*	82	89	74	2.265	64	1.888	67	1.147	69	Marruecos
46	56	36	61*	68*	55*	66	70	63	214	59	199	58	258	56	Mauritania
86	95	75	97*	98*	97*	99	100	99	43	82	14	59	3	66	Omán
90	88	93	96*	95*	98*	100	100	99	5,7	29	4	24	1	55	Qatar
80	92	67	92*	94*	90*	97	98	97	523	81	333	62	121	58	R. Árabe Siria
65	76	54	77*	85*	71*	82	85	78	1.804	65	1.468	64	1.622	59	Sudán ²
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	7	57	7	29	T. A. Palestinos
84	93	75	94*	96*	92*	98	98	98	263	77	118	67	40	53	Túnez
50	74	25	72	86	58	...	...	...	1.148	73	1.242	74	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental															
95	97	92	99*	99*	99*	99	99	99	34	75	3	46	3	42	Albania
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	2,7	50	3	40	2	49	Belarrús
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	38	0,46	49	Bosnia y Herzegovina
99	100	99	98*	98*	98*	97	98	97	7,1	59	20	52	19	53	Bulgaria
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	2,3	52	2	48	2	37	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100	100	100	100	100	100	...	...	...	0,7	44	1	49	...	...	Eslovenia
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	0,5	42	0,5	40	0,27	49	Estonia
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	42	47	67	41	44	33	Federación de Rusia
100	100	100	...	...	...	...	...	...	3,9	56	...	...	...	...	Hungría
...	...	...	99*	99*	98*	99	99	99	...	...	4	59	4	56	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	43	1	33	Letonia
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	1,2	46	1	43	1	49	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Checa
100	100	100	100*	99*	100*	100	99	100	1,3	48	4	47	2	0	R. de Moldova
99	99	99	98*	98*	98*	97	97	97	28	54	77	49	64	45	Rumania
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	52	8	48	Serbia y Montenegro ²
93	97	88	96*	98*	93*	96	98	95	843	79	583	77	519	71	Turquía
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	11	43	14	42	10	49	Ucrania
Media ponderada															
84	88	80	87	90	84	90	92	89	157.212	62	138.973	62	114.256	58	Mundo
81	86	76	85	89	81	89	91	87	156.410	62	138.083	62	113.399	58	Países desarrollados
100	100	100	99	99	99	99	100	99	471	51	768	50	770	61	Países en desarrollo
99	99	99	100	100	100	100	100	100	332	49	122	45	88	38	Países en transición
67	75	60	73	78	68	72	74	69	30.468	61	36.894	59	52.212	55	África Subsahariana
100	100	100	99	100	99	100	100	100	310	48	493	50	118	46	América del Norte y Europa Occidental
93	93	93	96	96	96	98	98	98	6.369	50	4.109	45	2.129	38	América Latina y el Caribe
...	...	...	97	96	97	98	98	98	...	...	3.364	44	1.965	39	América Latina
...	...	...	77	76	78	98	97	99	...	...	745	47	164	25	Caribe
98	98	98	100	100	100	100	100	100	280	50	47	48	59	38	Asia Central
61	71	51	72	80	63	82	86	76	86.921	61	80.415	63	46.697	64	Asia Meridional y Occidental
95	97	94	98	98	98	99	99	99	17.420	68	6.767	57	4.756	46	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	6.375	57	4.234	46	Asia Oriental
...	...	...	92	93	92	90	90	90	...	...	392	52	522	46	Pacífico
67	77	55	82	88	77	89	92	87	14.426	65	9.426	67	7.508	60	Estados Árabes
98	99	97	99	99	98	98	99	98	1.019	75	823	68	777	64	Europa Central y Oriental

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la introducción a los cuadros estadísticos 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.

2. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

Cuadro 3A
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de cinco años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de cinco años aquejados de:				Tasa de cobertura del aporte en vitamina A (%) (6-59 meses)
				Insuficiencia ponderal		Emaciación	Raquitismo	
	(‰)	(‰)	(%)	moderada y grave	grave	moderada y grave	moderado y grave	(%)
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
África Subsahariana								
Angola	139	245	12	31	8	6	45	68
Benin	105	161	16	23	5	8	31	98
Botswana	51	106	10	13	2	5	23	...
Burkina Faso	121	196	19	38	14	19	39	95
Burundi	106	187	16	45	13	8	57	95
Cabo Verde	30	36	13	14	2	6	16	...
Camerún	94	163	11	18	4	5	32	86
Chad	116	203	10	28	9	11	29	...
Comoras	58	77	25	25	9	12	42	...
Congo	72	108	...	14	3	4	19	89
Côte d'Ivoire	118	189	17	17	5	7	21	...
Eritrea	65	94	21	40	12	13	38	52
Etiopía	100	172	15	47	16	11	52	65
Gabón	58	95	14	12	2	3	21	30
Gambia	77	129	17	17	4	9	19	91
Ghana	62	102	16	22	5	7	30	78
Guinea	106	166	16	21	...	11	33	98
Guinea-Bissau	102	181	13	19	4	7	39	...
Guinea Ecuatorial	120	211	22	25	7	10	30	...
Kenya	68	118	10	20	4	6	30	33
Lesotho	67	123	14	18	4	5	46	75
Liberia	142	224	...	26	8	6	39	...
Madagascar	79	131	17	42	11	13	48	91
Malawi	111	184	16	22	...	5	45	92
Malí	133	220	23	33	11	11	38	61
Mauricio	15	18	14	15	2	14	10	...
Mozambique	101	182	15	24	6	4	41	50
Namibia	44	78	14	24	5	9	24	93
Níger	153	264	13	40	14	14	40	95
Nigeria	114	200	14	29	9	9	38	27
R. Centrafricana	98	176	14	24	6	9	39	84
R. D. del Congo	119	212	12	31	9	13	38	80
R. U. de Tanzania	104	164	13	22	4	3	38	91
Rwanda	116	190	9	27	7	6	41	86
Santo Tomé y Príncipe	82	112	20	13	2	4	29	...
Senegal	83	133	18	23	6	8	25	...
Seychelles	...	...	...	6	0	2	5	...
Sierra Leona	165	290	23	27	9	10	34	84
Somalia	126	211	...	26	7	17	23	...
Sudáfrica	43	74	15	12	2	3	25	...
Swazilandia	73	143	9	10	2	1	30	80
Togo	93	137	18	25	7	12	22	84
Uganda	81	139	12	23	5	4	39	...
Zambia	95	173	12	23	...	5	49	73
Zimbabwe	62	117	11	13	2	6	27	46
América del Norte y Europa Occidental								
Alemania	4	6	7	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	5	6	7	...	...	...	...	...
Bélgica	4	6	8	...	...	...	...	...
Canadá	5	6	6	...	...	...	...	...
Chipre	6	7	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	5	6	5	...	...	...	...	...
España	5	6	6	...	...	...	...	...
Estados Unidos	7	8	8	1	0	1	2	...
Finlandia	4	5	4	...	...	...	...	...
Francia	4	5	7	...	...	...	...	...
Grecia	6	8	8	...	...	...	...	...
Irlanda	5	7	6	...	...	...	...	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS²

Porcentaje de niños			Porcentaje de niños de un año inmunizados contra								País o territorio
Amamantados exclusivamente (< 6 meses) 1996-2004 ³	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses) 1996-2004 ³	Amamantados todavía (20-23 meses) 1996-2004 ³	Tuberculosis BCG 2004	Difteria Tos ferina Tétanos			Poliomielitis Polio3 2004	Sarampión Sarampión 2004	Hepatitis B HepB3 2004	<i>Haemophilus influenzae</i> tipo b Hib3 2004	
				Vaccinations correspondantes:							
			DCT1†	DCT3†							
África Subsahariana											
11	77	37	72	75	59	57	64	...	...	Angola
38	66	62	99	99	83	89	85	89	...	Benin	
34	57	11	99	98	97	97	90	79	...	Botswana	
19	38	81	99	99	88	83	78	...	...	Burkina Faso
62	46	85	84	86	74	69	75	83	83	Burundi	
57	64	13	79	78	75	76	69	68	...	Cabo Verde	
21	80	29	83	80	73	72	64	...	...	Camerún
2	77	66	38	68	50	47	56	...	...	Chad
21	34	45	79	85	76	73	73	77	...	Comoras	
4	94	13	85	67	67	67	65	...	...	Congo
5	73	38	51	63	50	50	49	50	...	Côte d'Ivoire	
52	43	62	91	91	83	83	84	83	...	Eritrea	
55	43	77	82	93	80	80	71	...	...	Etiopía
6	62	9	89	69	38	31	55	...	...	Gabón
26	37	54	95	95	92	90	90	90	90	Gambia	
53	62	67	92	88	80	81	83	80	80	Ghana	
23	43	73	71	75	69	68	73	...	...	Guinea
24	...	...	73	65	33	39	51	...	...	Guinea-Bissau
37	36	67	80	86	80	80	80	...	...	Guinea Ecuatorial
13	84	57	87	72	73	73	73	73	73	Kenya	
15	51	58	83	83	78	78	70	67	...	Lesotho	
35	70	45	60	48	31	33	42	...	...	Liberia
67	78	64	72	71	61	63	59	61	...	Madagascar	
44	93	77	97	99	89	94	80	89	89	Malawi	
25	32	69	75	99	76	72	75	73	...	Malí	
21	...	...	99	98	98	98	98	98	...	Mauricio
30	80	65	87	88	72	70	77	72	...	Mozambique	
19	57	37	71	88	81	81	70	...	...	Namibia
1	56	61	72	75	62	62	74	...	...	Níger
17	64	34	48	43	25	39	35	...	...	Nigeria
17	77	53	70	65	40	40	35	...	...	R. Centroafricana
24	79	52	78	76	64	63	64	...	...	R. D. del Congo
41	91	55	91	99	95	95	94	95	...	R. U. de Tanzania	
84	79	71	86	94	89	89	84	89	89	Rwanda	
56	53	42	99	99	99	99	91	99	...	Santo Tomé y Príncipe	
24	64	49	95	95	87	87	57	54	...	Senegal	
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Seychelles
4	51	53	83	77	61	61	64	...	...	Sierra Leona
9	13	8	50	50	30	30	40	...	...	Somalia
7	67	30	97	99	93	94	81	92	92	Sudáfrica	
24	60	25	84	94	83	82	70	78	...	Swazilandia	
18	65	65	91	83	71	71	70	...	...	Togo
63	75	50	99	99	87	86	91	87	87	Uganda	
40	87	58	94	94	80	80	84	...	80	Zambia	
33	90	35	95	90	85	85	80	85	...	Zimbabwe	
América del Norte y Europa Occidental											
...	...	...	...	98	97	94	92	81	90	Alemania
...	...	...	...	99	99	99	98	54	95	Andorra
...	...	...	...	97	83	83	74	83	83	Austria
...	...	...	...	97	95	96	82	65	95	Bélgica
...	...	...	...	97	91	88	95	...	83	Canadá
...	...	...	...	99	98	98	86	88	58	Chipre
...	...	...	...	95	95	95	96	...	95	Dinamarca
...	...	...	...	98	96	97	97	97	96	España
...	...	...	...	99	96	92	93	92	94	Estados Unidos
...	...	...	98	98	98	96	97	...	96	Finlandia
...	...	...	85	98	97	97	86	28	86	Francia
...	...	...	88	96	88	87	88	88	88	Grecia
...	...	...	90	96	89	89	81	...	89	Irlanda

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de cinco años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de cinco años aquejados de:				Tasa de cobertura del aporte en vitamina A (%) (6-59 meses)
				Insuficiencia ponderal		Emaciación	Raquitismo	
	(‰)	(‰)	(%)	moderada y grave	grave	moderada y grave	moderado y grave	(%)
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Islandia	3	4	4	...	...	...	...	...
Israel	5	6	8	...	...	...	...	...
Italia	5	6	6	...	...	...	...	...
Luxemburgo	5	7	8	...	...	...	...	...
Malta	7	8	6	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4	5	5	...	...	...	...	...
Países Bajos	5	6	...	...	...	...	...	...
Portugal	6	7	8	...	...	...	...	...
Reino Unido	5	6	8	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	3	4	4	...	...	...	...	...
Suiza	4	6	6	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe								
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	8	10	4	10	7	...
Antillas Neerlandesas	13	15	...	...	...	...	...	...
Argentina	15	17	8	5	1	3	12	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	16	7	...	...	...	...	...
Barbados	11	12	10	6	1	5	7	...
Belice	31	41	6	6	1	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	56	72	7	8	1	1	27	38
Brasil	27	35	10	6	1	2	11	...
Chile	8	10	5	1	...	0	2	...
Colombia	26	33	9	7	1	1	14	...
Costa Rica	10	12	7	5	0	2	6	...
Cuba	6	8	6	4	0	2	5	...
Dominica	...	...	10	5	0	2	6	...
Ecuador	25	30	16	12	...	...	26	...
El Salvador	26	35	7	10	1	1	19	...
Granada	...	...	9	...	...	...	...	...
Guatemala	39	52	12	23	4	2	49	...
Guyana	49	68	12	14	3	11	11	...
Haití	62	110	21	17	4	5	23	25
Honduras	32	48	14	17	...	1	29	35
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	15	21	10	4	...	2	5	...
México	21	25	8	8	1	2	18	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	30	40	12	10	2	2	20	91
Panamá	21	27	10	7	...	1	14	...
Paraguay	37	45	9	5	...	1	14	...
Perú	33	52	11	7	1	1	25	...
R. Dominicana	35	51	11	5	1	2	9	40
Saint Kitts y Nevis	15	20	8	14	...	6	11	...
San Vicente/Granadinas	...	...	9	...	...	...	...	...
Santa Lucía	26	31	10	...	...	...	...	...
Suriname	26	31	13	13	2	7	10	...
Trinidad y Tobago	14	19	23	7	0	4	5	...
Uruguay	13	15	8	5	1	1	8	...
Venezuela	18	29	9	4	1	3	13	...
Asia Central								
Armenia	30	35	7	3	0	2	13	...
Azerbaián	76	91	11	7	1	2	13	...
Georgia	40	43	7	3	0	2	12	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS²

Porcentaje de niños			Porcentaje de niños de un año inmunizados contra							País o territorio
Amamantados exclusivamente (< 6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)	Tuberculosis BCG	Difteria Tos ferina Tétanos		Poliomielitis Polio3	Sarampión	Hepatitis B HepB3	<i>Haemophilus influenzae</i> tipo b Hib3	
				DCT1†	DCT3†						Vaccinations correspondantes :
1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004	
...	99	99	99	93	...	99		Islandia
...	...	...	...	98	96	92	96	98	96	Israel
...	...	...	...	98	96	97	84	95	90	Italia
...	...	...	...	98	98	98	91	49	86	Luxemburgo
...	...	...	...	76	55	55	87	8	55	Malta
...	...	...	90	99	99	99	99	99	99	Mónaco
...	...	...	...	91	91	91	88	...	93	Noruega
...	...	...	...	98	98	98	96	...	97	Países Bajos
...	...	...	83	98	95	95	95	94	95	Portugal
...	...	...	...	96	90	91	81	...	91	Reino Unido
...	...	...	...	95	98	98	98	97	98	San Marino
...	...	...	16	99	99	99	94	1	98	Suecia
...	...	...	...	98	95	95	82	...	91	Suiza
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	91	97	97	97	97	97	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	99	95	90	95	95	88	90	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	99	93	92	89	93	93	Bahamas
...	...	...	...	97	93	93	98	93	93	Barbados
24	54	23	99	99	95	95	95	96	96	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
54	74	46	93	94	81	79	64	84	81	Bolivia
...	30	17	99	96	96	98	99	90	96	Brasil
63	47	...	96	94	94	94	95	...	94	Chile
26	58	25	92	95	89	89	92	89	89	Colombia
35	47	12	90	89	90	90	88	89	90	Costa Rica
41	42	9	99	89	88	98	99	99	99	Cuba
...	...	...	99	99	99	99	99	...	...	Dominica
35	70	25	99	99	90	93	99	90	90	Ecuador
24	76	43	94	90	90	90	93	83	83	El Salvador
39	...	...	...	87	83	84	74	83	83	Granada
51	67	47	98	94	84	84	75	...	...	Guatemala
11	42	31	94	90	91	91	88	91	91	Guyana
24	73	30	71	76	43	43	54	...	...	Haití
35	61	34	93	96	89	90	92	89	89	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	85	86	77	71	80	77	77	Jamaica
38	36	21	99	99	98	98	96	98	98	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
31	68	39	88	92	79	80	84	79	79	Nicaragua
25	38	21	99	99	99	99	99	99	99	Panamá
22	60	...	82	91	76	75	89	76	76	Paraguay
67	76	49	91	95	87	87	89	87	91	Perú
10	41	16	97	88	71	57	79	71	71	R. Dominicana
...	...	...	99	99	91	91	95	91	91	Saint Kitts y Nevis
56	...	...	89	87	96	96	98	96	95	San Vicente/Granadinas
...	...	...	99	99	99	99	99	99	99	Santa Lucía
9	25	11	...	92	85	84	86	...	...	Suriname
2	19	10	...	91	94	94	95	94	94	Trinidad y Tobago
...	...	...	99	98	95	95	95	94	94	Uruguay
7	50	31	97	99	86	83	80	82	61	Venezuela
Asia Central										
30	51	13	96	97	91	93	92	91	...	Armenia
7	39	16	99	98	96	97	98	97	...	Azerbaiyán
18	12	12	91	88	78	66	86	64	...	Georgia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de cinco años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de cinco años aquejados de:				Tasa de cobertura del aporte en vitamina A (%) (6-59 meses)
				Insuficiencia ponderal		Emaciación	Raquitismo	
	(‰)	(‰)	(%)	moderada y grave	grave	moderada y grave	moderado y grave	(%)
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Kazajstán	61	77	8	4	0	2	10	...
Kirguistán	55	66	7	11	2	3	25	...
Mongolia	58	85	7	13	3	6	25	87
Tayikistán	89	116	15	...	...	5	36	...
Turkmenistán	78	99	6	12	2	6	22	...
Uzbekistán	58	70	7	8	2	7	21	93
Asia Meridional y Occidental								
Afganistán	149	252	...	39	12	7	54	86
Bangladesh	59	79	36	48	13	13	43	87
Bhután	56	84	15	19	3	3	40	...
India	68	99	30	47	18	16	46	45
Irán, R. I. del	34	39	7	11	2	5	15	...
Maldivas	43	55	22	30	7	13	25	...
Nepal	64	88	21	48	13	10	51	96
Pakistán	79	114	19	38	12	13	37	95
Sri Lanka	17	20	22	29	...	14	14	...
Asia Oriental y el Pacífico								
Australia	5	6	7	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...
Camboya	95	140	11	45	13	15	45	47
China	35	41	4	8	...	...	14	...
Estados Fed. de Micronesia	38	48	18	...	...	...	...	95
Fiji	22	27	10	8	1	8	3	...
Filipinas	28	34	20	28	...	6	30	76
Indonesia	43	54	9	28	9	...	...	62
Islas Cook	...	...	3	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	12	...	...	...	...	23
Islas Salomón	34	58	13	21	4	7	27	...
Japón	3	4	8	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	13	...	11	28	45
Macao (China)	8	8	...	...	...	...	...	...
Malasia	10	13	9	11	1	...	...	...
Myanmar	75	112	15	32	7	9	32	87
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	0	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	5	7	6	...	...	...	...	...
Palau	...	...	9	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	71	98	11	35	...	...	...	1
R. de Corea	4	5	4	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	88	141	14	40	13	15	42	64
R. P. D. de Corea	46	59	7	23	8	7	37	95
Samoa	26	31	4	...	...	...	...	...
Singapur	3	4	8	14	...	4	11	...
Tailandia	20	25	9	19	...	6	16	...
Timor-Leste	94	134	12	46	15	12	49	95
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	0	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...
Vanuatu	34	42	6	20	...	...	19	...
Viet Nam	30	39	9	28	4	7	32	99
Estados Árabes								
Arabia Saudita	23	27	11	14	3	11	20	...
Argelia	37	41	7	10	3	8	19	...
Bahrein	14	17	8	9	2	5	10	...
Djibuti	93	140	...	18	6	13	26	75
Egipto	37	43	12	9	1	4	16	...
Emiratos Árabes Unidos	9	10	15	14	3	15	17	...
Iraq	94	124	15	16	2	6	22	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS²

Porcentaje de niños			Porcentaje de niños de un año inmunizados contra								País o territorio
Amamantados exclusivamente (< 6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)	Tuberculosis BCG	Difteria Tos ferina Tétanos		Poliomielitis Polio3	Sarampión	Hepatitis B HepB3	<i>Haemophilus influenzae</i> tipo b Hib3		
				DCT1†	DCT3†					Vaccinations correspondantes :	
1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004		
36	73	17	65	85	82	99	99	99	...	Kazajstán	
24	77	21	98	99	99	98	99	99	...	Kirguistán	
51	55	57	95	99	99	95	96	95	...	Mongolia	
50	...	...	97	87	82	84	89	81	...	Tayikistán
13	71	27	99	98	97	98	97	96	...	Turkmenistán	
19	49	45	99	99	99	99	98	99	...	Uzbekistán	
Asia Meridional y Occidental											
...	29	54	78	80	66	66	61	...	...	Afganistán
36	69	94	95	95	85	85	77	...	...	Bangladesh
...	...	...	92	93	89	90	87	89	...	Bhután
37	44	66	73	71	64	70	56	...	...	India
44	...	0	99	99	99	98	96	95	...	Irán, R. I. del	
10	85	...	98	98	96	96	97	97	...	Maldivas	
68	66	92	85	88	80	80	73	87	...	Nepal	
16	31	56	80	75	65	65	67	65	...	Pakistán	
84	...	73	99	98	97	97	96	85	...	Sri Lanka	
Asia Oriental y el Pacífico											
...	...	...	...	97	92	92	93	95	95	Australia
...	...	...	99	99	92	92	99	99	92	Brunei Darussalam
12	72	59	95	92	85	86	80	...	...	Camboya
51	32	15	94	97	91	92	84	72	...	China	
60	...	...	62	83	78	82	85	80	65	Estados Fed. de Micronesia
47	...	...	93	75	71	76	62	73	71	Fiji
34	58	32	91	90	79	80	80	40	...	Filipinas	
40	75	59	82	88	70	70	72	75	...	Indonesia	
19	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Islas Cook
63	...	...	91	71	64	68	70	72	46	Islas Marshall
65	...	...	84	82	80	75	72	72	...	Islas Salomón
...	...	...	...	99	99	97	99	...	...	Japón
80	...	...	94	75	62	61	56	67	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
29	...	12	99	99	99	95	95	95	99	Malasia	
15	66	67	85	86	82	82	78	54	...	Myanmar	
...	...	...	95	93	80	59	40	75	...	Nauru
...	...	...	96	99	99	99	99	99	99	Niue
...	...	...	...	96	90	82	85	90	90	Nueva Zelanda
59	...	...	...	99	98	98	99	98	98	Palau
59	74	66	54	60	46	36	44	45	...	Papua Nueva Guinea	
...	...	...	93	95	88	90	99	92	...	R. de Corea
23	10	47	60	66	45	46	36	45	...	R. D. P. Lao	
65	31	37	95	75	72	99	95	98	...	R. P. D. de Corea	
...	...	...	93	90	68	41	25	70	...	Samoa
...	...	...	99	95	94	94	94	93	...	Singapur
4	71	27	99	99	98	98	96	96	...	Tailandia	
31	82	35	72	65	57	57	55	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
62	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Tonga
...	...	...	99	99	98	98	98	98	...	Tuvalu
50	...	...	63	73	49	53	48	56	...	Vanuatu
15	...	26	96	92	96	96	97	94	...	Viet Nam	
Estados Árabes											
31	60	30	95	96	96	96	97	96	96	Arabia Saudita	
13	38	22	98	93	86	86	81	81	...	Argelia	
34	65	41	70	97	98	98	99	98	98	Bahrein	
...	...	...	78	81	64	64	60	...	...	Djibuti
30	72	31	98	98	97	97	97	97	...	Egipto	
34	52	29	98	96	94	94	94	92	94	Emiratos Árabes Unidos	
12	51	27	93	93	81	87	90	70	...	Iraq	

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de cinco años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de cinco años aquejados de:				Tasa de cobertura del aporte en vitamina A (%) (6-59 meses)
				Insuficiencia ponderal		Emaciación	Raquitismo	
	(‰)	(‰)	(%)	moderada y grave	grave	moderada y grave	moderado y grave	(%)
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Jamahiriyá Árabe Libia	19	21	7	5	1	3	15	...
Jordania	23	27	10	4	1	2	9	...
Kuwait	10	12	7	10	3	11	24	...
Líbano	22	26	6	3	0	3	12	...
Marruecos	38	46	11	9	2	4	24	...
Mauritania	97	156	...	32	10	13	35	...
Omán	16	18	8	24	4	13	23	...
Qatar	12	14	10	6	...	2	8	...
R. Árabe Siria	18	21	6	7	1	4	18	...
Sudán	72	119	31	17	7	...	...	34
T. A. Palestinos	21	24	9	4	1	3	9	...
Túnez	22	25	7	4	1	2	12	...
Yemen	69	95	32	46	15	12	53	36
Europa Central y Oriental								
Albania	25	34	3	14	1	11	34	...
Belarrús	15	18	5	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	14	16	4	4	1	6	10	...
Bulgaria	13	17	10	...	...	...	...	...
Croacia	7	8	6	1	...	1	1	...
Eslovaquia	8	10	7	...	...	...	...	...
Eslovenia	5	7	6	...	...	...	...	...
Estonia	10	12	4	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	17	22	6	3	1	4	13	...
Hungría	8	11	9	2	0	2	3	...
la ex R. Y. de Macedonia	16	18	6	6	1	4	7	...
Letonia	10	14	5	...	...	...	...	...
Lituania	9	12	4	...	...	...	...	...
Polonia	9	10	6	...	...	...	...	...
R. Checa	6	6	7	1	0	2	2	...
R. de Moldova	26	31	5	3	...	3	10	...
Rumania	18	22	9	6	1	3	8	...
Serbia y Montenegro	13	15	4	2	0	4	5	...
Turquía	42	49	16	4	1	1	12	...
Ucrania	16	18	5	1	0	0	3	...

	Media ponderada		Media ponderada					
Mundo	57	86	16	26	10	10	31	61
Países desarrollados	6	8	7	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	63	95	17	27	10	10	31	61
Países en transición	37	46	9	5	1	3	14	...
África Subsahariana	103	176	14	28	8	9	38	64
América del Norte y Europa Occ.	6	7	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	26	35	9	7	1	2	16	...
América Latina	25	33	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	64	79	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	69	101	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	35	44	7	15	...	...	19	73
Asia Oriental	35	44	...	...	...	...	...	...
Pacífico	34	47	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	49	65	15	14	3	6	21	...
Europa Central y Oriental	15	19	...	...	...	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas (revisión de 2004, variante media) – (División de Población de las Naciones Unidas, 2005).

2. UNICEF (2005).

3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS²

Porcentaje de niños			Porcentaje de niños de un año inmunizados contra								País o territorio
Amamantados exclusivamente (< 6 meses)	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía (20-23 meses)	Tuberculosis	Difteria Tos ferina Tétanos		Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B	<i>Haemophilus influenzae</i> tipo b		
	(6-9 meses)			Vaccinations correspondantes :							
1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	BCG	DCT1†	DCT3†	Polio3	Sarampión	HepB3	Hib3		
			2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004		
...	...	23	99	99	97	97	99	99	...	Jamahiya Árabe Libia	
27	70	12	58	96	95	95	99	95	95	Jordania	
12	26	9	...	99	98	98	97	94	98	Kuwait	
27	35	11	...	98	92	92	96	88	92	Líbano	
31	66	15	95	99	97	97	95	95	10	Marruecos	
20	78	57	86	83	70	68	64	...	...	Mauritania
...	92	73	99	99	99	99	98	99	99	Omán	
12	48	21	99	99	96	95	99	97	96	Qatar	
81	50	6	99	99	99	99	98	99	99	R. Árabe Siria	
16	47	40	51	79	55	55	59	...	...	Sudán
29	78	11	98	97	96	96	96	96	...	T. A. Palestinos	
47	...	22	97	97	...	97	95	96	97	Túnez	
12	76	...	63	92	78	78	76	49	...	Yemen	
Europa Central y Oriental											
6	24	6	97	98	97	98	96	99	...	Albania	
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Belarrús
6	...	...	95	93	84	87	88	81	79	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	98	95	95	94	95	94	...	Bulgaria
23	...	...	98	96	96	98	96	...	93	Croacia
...	...	...	98	99	99	99	98	99	99	Eslovaquia
...	...	...	98	97	92	93	94	...	93	Eslovenia
...	...	...	99	98	94	95	96	90	27	Estonia
...	...	...	96	98	97	98	98	96	...	Federación de Rusia
...	...	...	99	99	99	99	99	...	99	Hungría
37	8	10	94	96	94	95	96	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	99	99	98	97	99	99	95	Letonia
...	...	...	99	94	94	90	98	94	35	Lituania
...	...	...	94	99	99	98	97	98	...	Polonia
...	...	...	99	98	98	96	97	98	98	R. Checa
...	...	...	96	99	98	98	96	99	...	R. de Moldova
...	...	...	99	98	97	97	97	99	...	Rumania
11	33	11	97	96	97	96	96	89	...	Serbia y Montenegro	
21	38	24	88	86	85	85	81	77	...	Turquía	
22	...	...	98	96	99	99	99	98	...	Ucrania
Media ponderada			Media ponderada								
36	51	46	84	86	78	80	76	49	...	Mundo	
...	...	...	...	98	96	94	92	63	92	Países desarrollados
36	51	46	84	84	76	79	74	46	...	Países en desarrollo	
22	45	26	93	94	93	94	93	90	...	Países en transición	
30	67	53	76	77	65	68	66	33	...	África Subsahariana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occ.
...	45	26	96	96	91	92	92	83	91	América Latina y el Caribe	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
43	44	27	92	94	86	87	83	71	...	Asia Oriental y el Pacífico	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
29	60	23	88	94	88	89	89	77	...	Estados Árabes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

† Este fue el primer año en que se estimó la cobertura de la DTT. La cobertura de la DTT1 debería ser por lo lo menos tan amplia como la de la DTT3. Las discrepancias que se observan cuando la tasa de cobertura de la DTT1 es inferior a la de la DTT3 reflejan las lagunas en el acopio de datos y los procedimientos de declaración. El UNICEF y la OMS trabajan con los sistemas nacionales y territoriales para suprimir esas discrepancias.

Cuadro 3B

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PROGRAMAS DE AEPI (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR EN PREESCOLAR (número probable de años de escolarización en la enseñanza preescolar)			ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)		
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004		
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N
...
3	3	3	1,01	4	4	4	0,97	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...
1**y	1**y	1**y	0,94**y	...	...	...	...	1**y	1**y	1**y	0,94**y	0,0**y	0,0**y	0,0**y	3	3	3
...	...	...	...	0,8	0,8	0,8	1,01	1	1	1	0,97	0,04**	0,04**	0,04**	4	3	4
51	50	51	1,04	...	...	...	...	53	52	54	1,04	1,6	1,6	1,6	78	77	79
...	...	...	...	12	12	12	0,95	20	20	20	0,99	0,4**	0,4**	0,4**	...	...	...
...
6	5	6	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...
3*z	3*z	3*z	0,96*z	2	1	2	1,59	6	5	6	1,06	0,2	0,2	0,2	10	10	11
5	5	5	0,95	2	2	2	0,96	3*z	3*z	3*z	0,96*z	0,1*z	0,1*z	0,1*z	...	...	...
...	...	...	...	6	6	5	0,88	7	8	7	0,90	0,1	0,2	0,1	...	...	...
...	...	...	...	1	1	1	0,97	2	2	2	0,95	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4**y	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	22**	22**	22**	1,01**	0,7**	0,7**	0,7**	...	...	...
27	26	28	1,06	40**	40**	40**	1,02**	42	41	42	1,03	1,3	1,3	1,3	...	...	...
6	6	6	1,03	...	...	...	...	6	6	6	1,03	0,2	0,2	0,2	17	17	18
39z	...	...	...	31	31	32	1,04	40z	...	...	...	1,6z	...	...	...	...	...
...	...	...	...	3**	3**	3**	1,05**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29	29	30	1,03	44	44	44	1,00	53	54	53	0,99	1,7	1,7	1,7	...	...	...
...	...	...	...	23**	23**	24**	1,08**	31**	32**	30**	0,94**	0,9**	0,9**	0,9**	...	...	...
...
10**	...	...	...	3**	3**	3**	1,02**	10**	...	...	...	0,3**	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	1	1	1	1,09	2**z	2**z	2**z	1,01**z	0,1**z	0,1**z	0,1**z	7	7	8
83	83	83	1,00	100	99	101	1,02	95	95	96	1,01	1,9**	1,9**	1,9**	100	100	100
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9**z	0,8**z	0,9**z	...	...	...
1	1	1	1,00	1	1	1	1,05	1	1	1	1,01	0,04	0,04	0,04	19z	19z	19z
11	11	11	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,4	...	...	...
2**	2**	2**	1,04**	...	...	...	...	2**	2**	2**	1,04**	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...
...
29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	0,6	0,6	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	3**y	3**y	2**y	0,98**y	0,1**y	0,1**y	0,1**y	...	...	...
30	30	31	1,04	...	...	...	...	48	47	49	1,04	1,2	1,2	1,3	...	...	...
3	3	3	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,2	0,2	4	4	5
90	91	90	1,0	109	107	111	1,04	102	103	100	0,98	2,1	2,1	2,1	100	100	100
...
...
16z	16z	16z	1,02z	...	...	...	...	53z	52z	54z	1,03z	0,3z	0,3z	0,3z	...	...	...
...
2**	2**	2**	0,98**	2	2	2	0,99	2**	2**	2**	0,98**	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0**	0,0**	0,0**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16
...	...	...	...	41**	40**	41**	1,03**	43z	47z	39z	0,82z	1,3**z	1,4**z	1,2**z	...	...	...
África Subsahariana																	
...	...	...	...	93	94	93	0,98	97	97	96	0,99	2,9	2,9	2,9	...	...	...
100y	...	...	...	...	...	...	...	127**	121**	134**	1,11**	3,8**	3,6**	4,0**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	89	90	89	0,99	2,6	2,7	2,6	...	...	...
100	100	100	1,00	110	111	110	0,98	116	117	116	1,00	3,5	3,5	3,5	...	...	...
68**y	68**y	67**y	1,00**y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3**y	1,3**y	1,3**y	...	...	...
57	56	57	1,02	87	87	86	0,99	61	61	61	1,01	1,8	1,8	1,8	...	...	...
91	91	91	1,00	...	...	...	...	91	91	91	1,00	3,6	3,6	3,6	...	...	...
97	97	97	1,00	100	101	100	0,99	111	112	111	1,00	3,3	3,3	3,3	...	...	...
57	...	...	...	59	60	58	0,97	62	63	61	0,96	1,9	2,0	1,7	...	...	...
58	58	58	1,00	49	49	48	0,99	59	59	58	0,99	2,3	2,3	2,3	...	...	...
100	100	100	1,00	111	111	111	1,00	114	113	114	1,00	3,4	3,4	3,4	...	...	...
66	66	67	1,02	68	67	68	1,01	66	66	67	1,02	1,3	1,3	1,3	...	...	...
...
América del Norte y Europa Occidental																	
...	...	...	...	93	94	93	0,98	97	97	96	0,99	2,9	2,9	2,9	...	...	...
100y	...	...	...	...	...	...	...	127**	121**	134**	1,11**	3,8**	3,6**	4,0**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	89	90	89	0,99	2,6	2,7	2,6	...	...	...
100	100	100	1,00	110	111	110	0,98	116	117	116	1,00	3,5	3,5	3,5	...	...	...
68**y	68**y	67**y	1,00**y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3**y	1,3**y	1,3**y	...	...	...
57	56	57	1,02	87	87	86	0,99	61	61	61	1,01	1,8	1,8	1,8	...	...	...
91	91	91	1,00	...	...	...	...	91	91	91	1,00	3,6	3,6	3,6	...	...	...
97	97	97	1,00	100	101	100	0,99	111	112	111	1,00	3,3	3,3	3,3	...	...	...
57	...	...	...	59	60	58	0,97	62	63	61	0,96	1,9	2,0	1,7	...	...	...
58	58	58	1,00	49	49	48	0,99	59	59	58	0,99	2,3	2,3	2,3	...	...	...
100	100	100	1,00	111	111	111	1,00	114	113	114	1,00	3,4	3,4	3,4	...	...	...
66	66	67	1,02	68	67	68	1,01	66	66	67	1,02	1,3	1,3	1,3	...	...	...
...

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)									
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en									
		1999		2004		1999		1999		2004				2004			
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2004	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
59	Islandia	3-5	15	48	16**	49**	5	8**	109	110	108	0,98	126**	126**	126**	1,00**	
60	Israel	3-5	355	48	429	48	7	4	104	105	103	0,99	112	112	112	0,99	
61	Italia	3-5	1.578	48	1.644	48	30	28	96	97	95	0,98	103	103	102	0,99	
62	Luxemburgo	3-5	12	49	14	49	5	6	72	73	72	0,99	83	83	84	1,02	
63	Malta	3-4	10	48	9	50	37	39	102	103	102	0,99	104	100	108	1,08	
64	Mónaco	3-5	0,9	52	...	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	139	50	154	...	40	41	75	73	77	1,06	85	...	...	...
66	Países Bajos	4-5	390	49	350	48	69	70	98	99	98	0,99	89	90	88	0,98	
67	Portugal	3-5	220	49	254	49	52	47	68	68	68	1,00	76	75	77	1,03	
68	Reino Unido	3-4	1.155	49	822	49	6	9	79	78	79	1,00	59	59	59	1,00	
69	San Marino	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	360	49	329	48	10	14	78	78	78	1,01	85	85	85	0,99	
71	Suiza	5-6	158	48	154	49	6	7	92	92	92	1,00	95	95	94	1,00	
América Latina y el Caribe																	
72	Anguila	3-4	0,5	52	0,5	50	100	100	...	...	...	...	116**	123**	110**	0,90**
73	Antigua y Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	6**z	49**z	75	75**z	120	120	120	1,00	113**z	115**z	111**z	0,97**z	
75	Argentina	3-5	1.191	50	1.266z	49z	28	28z	57	56	57	1,02	62z	62z	62z	1,01z	
76	Aruba	4-5	3	49	3	50	83	79	97	97	97	1,00	100	97	104	1,07	
77	Bahamas	3-4	1	51	4**z	49**z	...	79**z	12	11	12	1,09	31**z	31**z	31**z	0,99**z	
78	Barbados	3-4	6	49	6	49	...	17	82	83	82	0,98	89	89	90	1,01	
79	Belice	3-4	4	50	4	50	...	100	28	27	28	1,03	28	28	28	1,01	
80	Bermudas	4-4	...	...	0,4y	51y	...	y	...	...	...	...	52y	...	...	...
81	Bolivia	4-5	208	49	226**	49**	9	23**	45	45	45	1,01	48**	47**	48**	1,01**	
82	Brasil	4-6	5.733	49	6.992z	49z	28	29z	58	58	58	1,00	68z	68z	68z	1,00z	
83	Chile	3-5	450	49	394	49	45	47	77	78	77	0,99	52	52	52	0,99	
84	Colombia	3-5	1.034	50	1.066	49	45	37	36	36	37	1,02	38	37	38	1,01	
85	Costa Rica	4-5	70	49	102	49	10	11	84	84	85	1,01	64	64	65	1,01	
86	Cuba	3-5	484	50	484	48	.	.	105	104	107	1,03	116	117	116	0,98	
87	Dominica	3-4	3	52	2	52	100	100	80	76	85	1,11	65	60	70	1,18	
88	Ecuador	5-5	181	50	221	49	39	47	64	63	66	1,04	77	76	77	1,01	
89	El Salvador	4-6	194	49	246	50	22**	18**	42	42	43	1,01	51	50	53	1,04	
90	Granada	3-4	...	...	3	52	...	58z	...	...	...	...	81	77	84	1,09
91	Guatemala	3-6	308	49	426	50	22	19	46	46	45	0,97	28	28	28	1,01	
92	Guyana	4-5	37	49	33**	49**	1	1z	122	122	121	0,99	108**	109**	107**	0,99**	
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	190	50	...	23	...	...	...	...	33	32	34	1,04
95	Islas Caimán	3-4	0,5	46	0,6	46	88	92	...	...	...	...	44**	48**	41**	0,87**
96	Islas Turcos y Caicos	4-5	0,8	54	0,9	50	47	63	...	...	...	...	106	112	100	0,90
97	Islas Vírgenes Británicas	3-4	0,5	53	0,7	49	100	100	62	57	66	1,16	93	92	93	1,01	
98	Jamaica	3-5	138	51	153	50	88	90	78	75	81	1,08	92	91	94	1,03	
99	México	4-5	3.361	50	3.743	50	9	11	73	72	73	1,01	84	84	85	1,01	
100	Montserrat	3-4	0,1	52	0,1	49	.	-	...	...	...	...	93	87	100	1,15
101	Nicaragua	3-6	161	50	199	50	17	16	28	28	29	1,04	35	34	35	1,03	
102	Panamá	4-5	49	49	73	49	23	17	39	39	39	1,01	55	54	55	1,02	
103	Paraguay	3-5	123	50	148**	49**	29	28**	27	27	28	1,03	31**	31**	32**	1,01**	
104	Perú	3-5	1.017	50	1.090	49	15	20	55	55	56	1,02	60	60	61	1,01	
105	R. Dominicana	3-5	195	49	184	49	45	43	34	34	34	1,01	32	31	32	1,01	
106	Saint Kitts y Nevis	3-4	6	48	4	52	100	100	84	86	82	0,95	71	67	74	1,11	
107	San Vicente/Granadinas	3-4	...	...	2	51	...	61**	...	...	...	...	101	94	109	1,15
108	Santa Lucía	3-4	...	...	4	49	...	100	...	...	...	...	86	87	84	0,97
109	Suriname	4-5	...	...	17**z	49**z	...	46**z	...	...	...	...	90**z	90**z	91**z	1,01**z
110	Trinidad y Tobago	3-4	23**	50**	30	49	100**	100	60**	60**	61**	1,01**	86	87	86	1,00	
111	Uruguay	3-5	100	49	104**	49**	...	17**	59	59	60	1,02	61**	61**	61**	1,01**	
112	Venezuela	3-5	738	50	915	49	20	17	45	44	45	1,03	55	55	55	1,01	
Asia Central																	
113	Armenia	3-6	57	...	47	50	-	2	26	...	...	...	31	29	34	1,17
114	Azerbaiyán	3-5	111	46	109	48	-	0,1	22	23	21	0,89	28	28	28	1,01	
115	Georgia	3-5	74	48	74	51	0,1	-	38	37	38	1,01	49	45	52	1,15	

Cuadro 3B

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PROGRAMAS DE AEPI (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR EN PREESCOLAR (número probable de años de escolarización en la enseñanza preescolar)			ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
91**	91**	92**	1,00**	109	110	108	0,98	126**	126**	126**	1,00**	3,8**	3,8**	3,8**	...	...	...	59
88	88	89	1,01	104	105	103	0,99	112	112	112	0,99	3,4	3,4	3,3	...	...	...	60
98	99	98	0,99	96	97	95	0,98	103	103	102	0,99	3,1	3,1	3,1	...	...	...	61
72	71	73	1,02	72	73	72	0,99	...	...	...	...	2,5	2,5	2,5	...	...	...	62
87	85	89	1,05	102	103	102	0,99	104	100	108	1,08	2,1	2,0	2,1	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
85	...	...	...	75	73	77	1,06	85	...	...	...	2,6	...	...	...	...	...	65
89	90	88	0,98	...	...	...	...	89	90	88	0,98	1,8	1,8	1,8	...	...	...	66
75	74	76	1,03	68	68	68	1,00	76	75	77	1,03	2,3	2,2	2,3	...	...	...	67
55	55	55	1,00	...	...	...	...	59	59	59	1,00	1,2	1,2	1,2	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
85	85	84	0,99	78	78	78	1,01	85	85	85	0,99	3,4	3,4	3,4	...	...	...	70
73	73	72	0,99	92	92	92	1,00	95	95	94	1,00	1,9	1,9	1,9	...	...	...	71
América Latina y el Caribe																		
91**z	97**z	85**z	0,87**z	...	...	...	...	116**	123**	110**	0,90**	2,3**	2,5**	2,2**	100**	100**	100**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
100**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,3**z	2,3**z	2,2**z	...	...	...	74
62z	61z	62z	1,01z	58	58	59	1,02	...	...	...	...	1,9z	1,8z	1,9z	90z	90z	91z	75
90	88	93	1,07	97	97	97	1,00	100	97	104	1,07	2,0	1,9	2,1	88	89	87	76
23y	23y	22y	0,99y	12	11	12	1,09	31**z	31**z	31**z	0,99**z	0,6**z	0,6**z	0,6**z	...	...	...	77
81	82	79	0,96	82	83	82	0,98	89	89	90	1,01	1,8	1,8	1,8	100	100	100	78
27	27	26	0,95	28	27	28	1,03	31	31	32	1,02	0,6	0,6	0,6	...	...	...	79
37**y	...	...	...	...	...	...	...	52y	...	...	...	0,5y	...	...	...	...	...	80
39**	39**	39**	1,01**	45	45	45	1,01	48**	47**	48**	1,01**	1,0**	1,0**	1,0**	63z	62z	63z	81
53z	57z	47z	0,83z	...	...	...	...	68z	68z	68z	1,00z	2,0z	2,0z	2,0z	...	...	...	82
...	...	...	...	77	78	77	0,99	52	52	52	0,99	1,5	1,5	1,5	...	...	...	83
34	34	34	1,01	36	36	37	1,02	38	37	38	1,01	1,1	1,1	1,1	...	...	...	84
...	...	...	...	94	94	95	1,01	67	67	67	1,01	1,3	1,3	1,3	81	79	83	85
100z	...	...	...	189	184	193	1,05	209	208	210	1,01	3,5	3,5	3,5	98	99	98	86
56**z	56**z	55**z	0,97**z	80	76	85	1,11	65	60	70	1,18	1,3**	1,2**	1,4**	100	100	100	87
62	62	63	1,01	94	92	95	1,03	158	158	159	1,01	0,8	0,8	0,8	55	54	56	88
46**	45**	47**	1,05**	42	42	43	1,01	51	50	53	1,04	1,5	1,5	1,6	...	...	...	89
80z	...	...	...	...	...	...	...	81	77	84	1,09	1,6**	1,5**	1,7**	...	...	...	90
27	27	27	1,01	46	46	45	0,97	28	28	28	1,01	1,2	1,2	1,2	80y	78y	82y	91
91z	92z	91z	1,00z	122	122	121	0,99	108**	109**	107**	0,99**	2,2**	2,2**	2,1**	100z	100z	100z	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
27	26	27	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	1,0	1,0	1,0	...	...	...	94
44**	48**	41**	0,87**	...	...	...	...	78**	83**	74**	0,89**	0,9**	1,0**	0,8**	90	90	90	95
65	67	64	0,96	...	...	...	...	106	112	100	0,90	2,1	2,2	1,9	100	100	100	96
81	79	83	1,05	...	...	...	...	142	141	143	1,01	1,8	1,8	1,9	98	98	98	97
91	90	93	1,04	78	75	81	1,08	92	91	94	1,03	2,8	2,7	2,8	...	...	...	98
74	73	74	1,00	73	72	73	1,01	84	84	85	1,01	1,7	1,7	1,7	...	...	...	99
77	75	80	1,07	...	...	...	...	93	87	100	1,15	1,9	1,8	2,0	100	100	100	100
35	34	35	1,03	...	...	...	...	43	44	42	1,03	1,4	1,4	1,4	43	41	44	101
52	51	52	1,02	42	41	42	1,01	59	59	60	1,02	1,1	1,1	1,1	64	63	65	102
...	...	...	...	27	27	28	1,03	...	...	...	...	0,9**	0,9**	0,9**	76z	75z	76z	103
60	60	61	1,01	57	57	58	1,02	60	60	61	1,01	1,8	1,8	1,8	...	...	...	104
28	28	28	1,03	34	34	34	1,01	32	31	32	1,01	1,0	0,9	1,0	...	...	...	105
57	53	61	1,14	...	...	...	...	94	90	98	1,09	1,4	1,3	1,5	100y	100y	100y	106
83**z	77**z	90**z	1,16**z	...	...	...	...	143	134	153	1,15	2,0**	1,9**	2,2**	...	...	...	107
...	...	...	...	...	...	...	...	86	87	84	0,97	1,7**	1,7**	1,7**	100	100	100	108
90**z	90**z	91**z	1,01**z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8**z	1,8**z	1,8**z	...	...	...	109
70	70	70	1,00	60**	60**	61**	1,01**	86	87	86	1,00	1,7	1,7	1,7	81*	80*	82*	110
...	...	...	...	59	59	60	1,02	...	...	...	...	1,8**	1,8**	1,8**	95z	95z	95z	111
49	49	50	1,02	54	53	54	1,02	59	59	59	1,01	1,7	1,6	1,7	...	...	...	112
Asia Central																		
...	...	...	...	26	...	...	...	31	29	34	1,17	1,3**	1,2**	1,4**	...	...	...	113
19	19	20	1,04	22	24	21	0,89	29	28	29	1,01	0,8	0,8	0,8	6	6	6	114
41	38	43	1,14	38	37	38	1,01	49	45	52	1,15	1,4	1,4	1,5	2	2	2	115

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2004		1999		1999		2004		1999		2004		
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2004	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	
116	Kazajstán	3-6	165	48	269	48	10	5	15	16	15	0,95	31	32	31	0,97
117	Kirguistán	3-6	48	43	49	49	1	0,8	10	11	9	0,80	12	12	12	0,99
118	Mongolia	3-7	74	54	90	51	4	0,8	25	23	28	1,21	35	34	36	1,08
119	Tayikistán	3-6	56	42	63	47	.	.	8	9	7	0,76	9	10	9	0,93
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	...	...	615**	47**	...	.	...	...	...	...	28**	29**	27**	0,93**
Asia Meridional y Occidental																
122	Afganistán	3-6	...	...	25**	43**	...	...	...	...	...	...	0,7**	0,7**	0,6**	0,80**
123	Bangladesh	3-5	2.585	52	1.165 ^z	49 ^z	...	49 ^z	26	25	27	1,12	12 ^z	11 ^z	12 ^z	1,01 ^z
124	Bhután	4-5	0,3	48	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	3-5	13.869	48	25.497	49	...	...	20	20	19	0,99	36	36	36	1,00
126	Irán, R. I. del	5-5	220	50	436	52	...	8	13	13	14	1,05	37	35	39	1,12
127	Maldivas	3-5	12	48	13	49	30	39 ^z	46	46	46	1,00	48	47	49	1,03
128	Nepal	3-4	238**	41**	512	46	...	80 ^z	11**	13**	10**	0,73**	36	38	34	0,90
129	Pakistán	3-4	...	...	3.574	44	...	...	...	...	...	...	45	48	40	0,83
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
131	Australia	4-4	...	...	262	49	...	66	...	...	...	...	102	102	102	1,00
132	Brunei Darussalam	3-5	11	49	12	48	66	67	51	50	52	1,04	52	52	52	1,00
133	Camboya	3-5	58**	50**	95	49	22**	24	6**	6**	6**	1,03**	9	9	9	0,99
134	China	4-6	24.030	46	20.039	45**	...	...	38	39	37	0,97	36	37**	35**	0,92**
135	Estados Fed. de Micronesia	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	3-5	9	49	9	50	...	100	17	16	17	1,02	16	15	16	1,06
137	Filipinas	5-5	593	50	783	50	47	45	31	30	31	1,05	40	39	41	1,04
138	Indonesia	5-6	1.526**	49**	1.850	51	99**	98	18**	18**	18**	1,01**	22	21	23	1,09
139	Islas Cook	4-4	0,4	47	0,5 ^z	50 ^z	25	22 ^z	86	87	85	0,98	91** ^z	87** ^z	97** ^z	1,11** ^z
140	Islas Marshall	4-5	1,6	50	1,5** ^z	49** ^z	19	18 ^y	...	...	...	...	50** ^z	49** ^z	50** ^z	1,02** ^z
141	Islas Salomón	3-5	13**	48**	16** ^z	48** ^z	...	...	35**	35**	35**	1,01**	41** ^z	41** ^z	41** ^z	0,99** ^z
142	Japón	3-5	2.962	49**	3.060	...	65	66	82	82**	83**	1,02**	85	...	...	...
143	Kiribati	3-5	...	...	5**	...	...	...	...	...	...	...	68**	...	...	...
144	Macao (China)	3-5	17	47	12	48	94	94	89	91	86	0,95	92	93	91	0,98
145	Malasia	5-5	572	50	603 ^z	52 ^z	49	40 ^z	102	100	104	1,04	108 ^z	101 ^z	114 ^z	1,12 ^z
146	Myanmar	3-4	41	...	...	...	90	...	2	...	...	...	...	...	...	...
147	Nauru	3-5	...	...	0,6 ^z	48 ^z	...	17 ^y	...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	72** ^z	1,02** ^z
148	Niue	4-4	0,1	44	0,0	61	.	...	154	159	147	0,93	97	75	119	1,58
149	Nueva Zelandia	3-4	101	49	103	49	24	44	88	88	89	1,00	92	92	93	1,01
150	Palau	3-5	0,7	54	0,6	52	24	...	63	56	69	1,23	64**	59**	68**	1,16**
151	Papua Nueva Guinea	6-6	54	47	96** ^z	47** ^z	1	...	35	36	35	0,96	59** ^z	61** ^z	57** ^z	0,94** ^z
152	R. de Corea	5-5	535	47	543	48	75	77	80	80	80	1,00	91	91	91	1,00
153	R. D. P. Lao	3-5	37	52	42	50	18	24	8	8	8	1,11	8	8	9	1,05
154	R. P. D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	5**	53**	5**	54**	100**	...	51**	47**	56**	1,21**	49**	44**	55**	1,26**
156	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	3-5	2.745	49	2.712**	49**	19	22** ^z	88	89	87	0,98	90	91	89	0,97
158	Timor-Leste	4-5	...	...	4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	11 ^y	...	...	...
159	Tokelau	3-4	...	...	0,1 ^z	45 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	1,6	53	1,1	56	...	12	30	27	33	1,22	23	20	27	1,36
161	Tuvalu	3-5	...	...	0,7	50**	...	...	...	...	...	...	99	98**	100**	1,02**
162	Vanuatu	3-5	8	50	9** ^y	49** ^y	...	...	49	47	51	1,08	52** ^y	52** ^y	52** ^y	1,01** ^y
163	Viet Nam	3-5	2.179	48	2.175	48	49	60 ^z	41	42	40	0,94	47	47	46	0,98
Estados Árabes																
164	Arabia Saudita	3-5	93	46	96	...	50	46	5	5	5	0,90	5	...	...	...
165	Argelia	4-5	36	49	57	48	.	.	3	3	3	1,00	5	5	5	0,97
166	Bahrein	3-5	14	48	18	48	100	99	35	36	34	0,95	45	46	44	0,96
167	Djibuti	4-5	0,2	60	0,8	49	100	77	0,4	0,3	0,5	1,50	2	2	2	0,99
168	Egipto	4-5	328	48	470	48	54	37	11	11	10	0,95	14	15	14	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	64	48	78	48	68	72	63	64	62	0,97	64	64	63	0,99
170	Iraq	4-5	68	48	91	49	.	.	5	5	5	0,98	6	6	6	1,00

Cuadro 3B

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PROGRAMAS DE AEPI (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR EN PREESCOLAR (número probable de años de escolarización en la enseñanza preescolar)			ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
30	31	30	0,97	15	16	15	0,95	31	32	31	0,97	1,2	1,3	1,2	...	...	...	116
8	8	8	0,99	10	11	9	0,80	12	12	12	0,99	0,5	0,5	0,5	14	14	14	117
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,7**	1,8**	...	...	...	118
7	7	7	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,4	...	...	...	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
21 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1**	1,1**	1,1**	...	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
11 ²	10 ²	11 ²	1,01 ²	...	...	...	...	0,7**	0,7**	0,6**	0,80**	0,03**	0,03**	0,02**	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ²	0,3 ²	0,4 ²	23 ^y	24 ^y	22 ^y	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
27 ²	25 ²	29 ²	1,13 ²	...	...	...	...	36	36	36	1,00	1,1**	1,1**	1,1**	...	...	...	126
45 ^y	44 ^y	45 ^y	1,02 ^y	13	13	14	1,05	37	35	39	1,12	0,4**	0,3**	0,4**	26	27	26	127
...	...	...	...	46	46	46	1,00	48	47	49	1,03	1,4**	1,4**	1,5**	68 ²	68 ²	69 ²	128
38*	42*	34*	0,81*	11**	13**	10**	0,73**	36	38	34	0,90	0,7**	0,8	0,7	19	19	18	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	1,0	0,8	...	...	...	130
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
64	64	64	1,00	...	...	...	...	102	102	102	1,00	1,0	1,0	1,0	...	...	...	132
...	...	...	...	51	50	52	1,04	52	52	52	1,00	1,6**	1,6**	1,6**	88 ^y	88 ^y	88 ^y	133
9	9	9	1,00	6**	6**	6**	1,03**	9	9	9	0,99	0,3	0,3	0,3	12	11	13	134
...	...	...	...	38	39	37	0,97	36	37**	35**	0,92**	1,1	1,1**	1,0**	...	...	...	135
...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
14	14	15	1,06	17	16	17	1,02	16	15	16	1,06	0,5	0,5	0,5	...	...	...	137
31** ^z	32** ^z	31** ^z	0,97** ^z	31	30	31	1,05	40	39	41	1,04	0,4	0,4	0,4	59	59	60	138
22	21	23	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,5	37	38	37	139
...	...	...	...	86	87	85	0,98	91** ^z	87** ^z	97** ^z	1,11** ^z	0,9** ^z	0,9** ^z	1,0** ^z	...	...	...	140
48** ^y	47** ^y	48** ^y	1,02** ^y	...	...	...	...	50** ^z	49** ^z	50** ^z	1,02** ^z	1,0** ^z	1,0** ^z	1,0** ^z	...	...	...	141
...	...	...	...	35**	35**	35**	1,01**	41** ^z	41** ^z	41** ^z	0,99** ^z	1,2** ^z	1,2** ^z	1,2** ^z	...	...	...	142
85	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	2,5	...	...	...	...	...	143
...	...	...	...	...	...	...	...	68**	...	...	...	2,0**	...	...	...	...	...	144
85	86	85	0,98	89	91	86	0,95	92	93	91	0,98	2,7	2,8	2,7	96	96	96	145
75 ²	72 ²	79 ²	1,10 ²	102	100	104	1,04	108 ²	101 ²	114 ²	1,12 ²	1,1 ²	1,0 ²	1,1 ²	78 ²	76 ²	81 ²	146
...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	72** ^z	1,02** ^z	2,1** ^z	2,1** ^z	2,2** ^z	...	...	...	148
...	...	...	...	154	159	147	0,93	97	75	119	1,58	1,0**	0,8**	1,2**	...	...	...	149
91	91	92	1,01	151	151	151	1,00	...	...	...	...	1,8	1,8	1,9	...	...	...	150
...	...	...	...	63	56	69	1,23	64**	59**	68**	1,16**	1,9**	1,8**	2,0**	...	...	...	151
...	...	...	...	35	36	35	0,96	59** ^z	61** ^z	57** ^z	0,94** ^z	0,6** ^z	0,6** ^z	0,6** ^z	...	...	...	152
48	48	48	1,00	80	80	80	1,00	91	91	91	1,00	1,0	1,0	0,9	...	...	...	153
8	8	8	1,06	8	8	8	1,11	8	8	9	1,05	0,3	0,2	0,3	8	8	9	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	51**	47**	56**	1,21**	49**	44**	55**	1,26**	1,0**	0,9**	1,1**	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
85**	86**	83**	0,97****	...	...	...	...	...	...	...	...	2,7	2,7	2,7	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^y	...	...	...	...	...	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	...	...	...	30	27	33	1,22	23	20	27	1,36	0,5	0,4	0,5	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	99	98**	100**	1,02**	3,0**	3,0**	3,0**	...	...	...	162
...	...	...	...	49	47	51	1,08	52** ^y	52** ^y	52** ^y	1,01	1,6** ^y	1,5** ^y	1,6** ^y	...	...	...	163
43 ^y	...	...	...	41	42	40	0,94	47	47	46	0,98	1,4**	1,4**	1,4**	...	...	...	164
5	...	...	...	5	5	5	0,90	5	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	165
5	5	5	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	3	3	3	166
44	45	44	0,96	...	...	...	...	47	48	46	0,96	1,3	1,4	1,3	73	75	72	167
1	1	1	0,98	0,4	0,3	0,5	1,50	2	2	2	0,99	0,0	0,0	0,0	...	...	...	168
8	8	7	0,95	11	11	10	0,95	14	15	14	0,95	0,3	0,3	0,3	...	...	...	169
45	45	45	0,98	63	64	62	0,97	64	64	63	0,99	1,3	1,3	1,3	82	81	83	170
6	6	6	1,00	5	5	5	0,98	6	6	6	1,00	0,1	0,1	0,1	...	...	...	171

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2004		1999		1999		2004		1999		2004		
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	1999	2004	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	
171	Jamahiriyá Árabe Libia	4-5	10	48**	17** ^z	48** ^z	.	15** ^z	5	5**	5**	0,97**	8** ^z	8** ^z	7** ^z	0,96** ^z
172	Jordania	4-5	74	46	88	47	100	95	29	30	27	0,91	30	30	29	0,94
173	Kuwait	4-5	57	49	62	49	24	33	79	78	80	1,02	71	71	70	0,98
174	Líbano	3-5	143	48	154	49	78	76	67	68	66	0,97	74	75	74	0,98
175	Marruecos	4-5	805	34	685	38	100	100	62	81	43	0,52	53	65	41	0,63
176	Mauritania	3-5	...	...	5	...	...	78	...	...	...	...	2	...	...	...
177	Omán	4-5	7	45	7	46	100	100	6	6	6	0,88	6	6	6	0,91
178	Qatar	3-5	8	48	12	49	100	93	25	26	25	0,97	32	33	32	0,99
179	R. Árabe Siria	3-5	108	46	146	46	67	73	8	9	8	0,90	10	11	10	0,91
180	Sudán	4-5	366	...	446	50	90**	74	20	...	...	...	23	23	23	1,03
181	T. A. Palestinos	4-5	77	48	70	48	100	100	40	41	39	0,96	30	31	29	0,96
182	Túnez	3-5	78	47	109** ^z	48** ^z	88	86 ^y	14	14	13	0,95	22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z
183	Yemen	3-5	12	45	15	46	37	45	0,7	0,8	0,6	0,86	0,8	0,8	0,7	0,87
Europa Central y Oriental																
184	Albania	3-5	82	50	81 ^z	49 ^z	.	6 ^z	44	42	45	1,07	49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z
185	Belarrús	3-5	263	47*	267	48	-	-	80	82*	77*	0,95*	104	105	103	0,98
186	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	3-6	219	48	201	48	0,1	0,3	69	69	68	0,99	78	78	77	0,99
188	Croacia	3-6	81	48	87 ^z	48 ^z	5	8 ^z	40	40	39	0,98	47 ^z	47 ^z	46 ^z	0,98 ^z
189	Eslovaquia	3-5	169	...	154	48	0,4	0,7	83	...	...	...	92	93	91	0,97
190	Eslovenia	3-6	59	46	41	47	1	1	75	79	72	0,91	59	60	57	0,95
191	Estonia	3-6	55	48	54	48	0,7	1,4	90	90	89	0,99	114	115	113	0,98
192	Federación de Rusia	3-6	3.471	47**	4.385	46	7**	1	55	57**	53**	0,94**	85	89	81	0,91
193	Hungría	3-6	376	48	328	48	3	4	80	80	79	0,98	81	82	80	0,98
194	la ex R. Y. de Macedonia	3-6	33	49	33	48	.	.	28	28	28	1,01	32	32	32	1,00
195	Letonia	3-6	58	48	61	48	1	2	53	54	52	0,95	79	81	78	0,96
196	Lituania	3-6	94	48	88	48	0,3	0,2	51	51	50	0,97	64	66	63	0,96
197	Polonia	3-6	958	49	832	49	3	7	50	50	50	1,01	53	52	53	1,01
198	R. Checa	3-5	312	50	289	48	2	1	94	91	97	1,06	107	110	105	0,96
199	R. de Moldova	3-6	103	48	95	48*	...	0,8	41	42	40	0,96	50	51*	50*	0,97*
200	Rumania	3-6	625	49	637	49	0,6	1	63	63	64	1,02	76	75	76	1,02
201	Serbia y Montenegro	3-6	166	48	...	...	.	...	44	44	44	0,99	...	...	...	...
202	Turquía	3-5	261	47	358	48	6	4	6	6	6	0,94	8	8	8	0,95
203	Ucrania	3-5	1.103	48	977	48	0,0	0,3	48	49	48	0,98	82	83	80	0,97

I	Mundo	...	Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderada							
			111.772	48	123.685	48	35,5	39,3	33	34	32	0,96	37	38	37	0,97
II	Países desarrollados	...	25.386	49	25.482	47	8,0	8,1	73	74	73	0,99	77	77	77	0,99
III	Países en desarrollo	...	80.070	47	91.089	48	49,0	53,8	28	28	27	0,95	32	32	31	0,97
IV	Países en transición	...	6.316	47	7.115	47	1,2	0,8	41	42	40	0,94	59	61	57	0,93
V	África Subsahariana	...	5.129	49	7.359	49	55,1	64,3	10	10	9	0,98	12	13	12	0,98
VI	América del N./Europa Occ.	...	19.151	48	19.408	47	26,0	20,4	76	76	75	0,98	78	79	78	0,98
VII	América Latina y el Caribe	...	16.392	49	19.119	49	39,4	44,4	56	55	56	1,01	62	62	62	1,01
VIII	América Latina	...	15.720	49	18.154	49	22,6	21,2	55	55	56	1,01	61	61	61	1,01
IX	Caribe	...	673	50	965	50	87,8	85,0	71	69	72	1,04	101	99	103	1,03
X	Asia Central	...	1.450	47	1.482	48	2,4	0,8	22	23	22	0,92	27	28	26	0,95
XI	Asia Meridional y Occidental	...	22.186	47	31.166	48	...	...	23	24	22	0,93	32	33	32	0,98
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	36.568	47	33.352	47	47,9	44,6	40	40	39	0,98	40	41	39	0,96
XIII	Asia Oriental	...	36.152	47	32.831	47	57,0	59,6	40	40	39	0,98	40	40	39	0,96
XIV	Pacífico	...	416	49	520	48	...	...	58	58	58	1,00	72	72	72	0,99
XV	Estados Árabes	...	2.356	42	2.625	46	89,4	76,4	15	17	13	0,76	16	17	15	0,87
XVI	Europa Central y Oriental	...	8.538	48	9.176	47	1,0	1,4	45	45	44	0,97	57	59	56	0,95

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. La disminución de la escolarización obedece principalmente a una reclasificación de los programas. A partir de 2004, se decidió incluir a los niños de más de cuatro años en las cifras de la enseñanza primaria y no en las de la enseñanza preescolar, aunque hubieran empezado el año escolar en este nivel de enseñanza. Se trata de niños que van a cumplir cinco años (esto es de más de cuatro años y medio) y empiezan generalmente –aunque no siempre– su primer año de escolaridad en primaria en el segundo o tercer trimestre del año escolar. Cabe señalar que la disminución de 261.182 niños escolarizados en el nivel 0 de la CINE es ampliamente compensada por el aumento de 187.571 alumnos en el nivel 1 de la CINE.

Cuadro 3B

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PROGRAMAS DE AEPI (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR EN PREESCOLAR (número probable de años de escolarización en la enseñanza preescolar)			ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2** ^z	0,2** ^z	0,1** ^z	...	...	...	171
27	28	27	0,95	29	30	27	0,91	30	30	29	0,94	0,6	0,6	0,6	49	...	...	172
59**	59**	58**	0,98**	79	78	80	1,02	71	71	70	0,98	1,4	1,4	1,4	84 ^z	84 ^z	84 ^z	173
72	73	71	0,98	67	68	66	0,97	74	75	74	0,98	2,2	2,3	2,2	93	93	94	174
46	56	36	0,65	63	83	44	0,53	...	...	...	...	1,1	1,3	0,8	...	...	...	175
...	...	...	...	...	...	...	...	4	...	...	...	0,1**	...	...	25	25	24	176
5	6	5	0,89	6	6	6	0,88	6	6	6	0,91	0,1	0,1	0,1	...	...	...	177
31	32	31	0,98	25	26	25	0,97	32	33	32	0,99	1,0	1,0	1,0	...	...	...	178
10	11	10	0,91	8	9	8	0,90	10	11	10	0,91	0,3	0,3	0,3	30	29	30	179
23	23	23	1,03	20	...	...	...	23	23	23	1,03	0,5	0,5	0,5	49	52	44	180
19	19	19	0,96	40	41	39	0,96	30	31	29	0,96	0,6	0,6	0,6	...	...	...	181
22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z	14	14	13	0,95	22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z	0,6** ^z	0,7** ^z	0,6** ^z	...	...	...	182
0,5** ^z	0,5** ^z	0,5** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02**	0,02**	0,02**	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																		
49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z	44	42	45	1,07	49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z	1,5 ^z	1,4 ^z	1,5 ^z	...	...	...	184
92	92	91	0,99	...	...	...	...	121	122	119	0,98	3,1	3,1	3,1	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
74	74	73	0,99	69	69	68	0,99	78	78	77	0,99	3,1	3,1	3,1	...	...	...	187
46 ^z	46 ^z	45 ^z	0,97 ^z	46	46	45	0,99	53 ^z	54 ^z	53 ^z	0,98 ^z	1,9 ^z	1,9 ^z	1,8 ^z	98* ^z	98* ^z	98* ^z	188
...	...	...	...	83	...	...	...	92	93	91	0,97	2,7	2,8	2,7	...	...	...	189
59	60	57	0,95	87	91	83	0,92	59	60	57	0,95	2,4	2,4	2,3	...	...	...	190
92	93	91	0,98	90	90	89	0,99	114	115	113	0,98	4,5	4,6	4,5	...	...	...	191
...	...	...	...	...	...	...	...	85	89	81	0,91	3,3	3,5	3,2	...	...	...	192
80	81	79	0,98	...	...	...	...	81	82	80	0,98	3,2	3,3	3,2	...	...	...	193
30	30	30	1,01	31	31	32	1,01	36	35	36	1,00	1,3	1,3	1,3	...	...	...	194
...	...	...	...	53	54	52	0,95	79	81	78	0,96	3,2	3,2	3,1	...	...	...	195
63	64	61	0,97	56	57	55	0,97	64	66	63	0,96	2,6	2,6	2,5	...	...	...	196
51	51	52	1,01	50	50	50	1,01	53	52	53	1,01	2,1	2,1	2,1	...	...	...	197
...	...	...	...	94	91	97	1,06	107	110	105	0,96	3,2	3,2	3,1	...	...	...	198
48	49*	48*	0,97*	41	42	40	0,96	50	51*	50*	0,97*	2,0	2,0*	2,0*	...	...	...	199
75	74	76	1,03	63	63	64	1,02	76	75	76	1,02	3,0	3,0	3,1	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
8	8	8	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,3	0,2	...	...	...	202
41	42	41	0,98	48	49	48	0,98	82	83	80	0,97	2,4	2,4	2,3	46 ^y	...	...	203

Mediana				Mediana								Media ponderada			Mediana			
...	46	46	45	0,98	56	56	56	0,99	1,0	1,0	1,0	...	...	...	I
...	76	75	78	1,03	85	...	...	...	2,2	2,3	2,2	...	...	...	II
...	40	41	39	0,96	48	47	48	1,02	0,9	0,9	0,8	...	...	...	III
...	26	...	...	...	49	45	52	1,15	2,2	2,3	2,1	...	...	...	IV
...	10	...	...	...	0,4	0,4	0,3	...	...	...	V
...	92	92	92	1,00	91	91	91	1,00	2,2	2,3	2,1	...	...	...	VI
...	59	58	59	1,02	79	80	79	0,99	1,7	1,7	1,7	...	...	...	VII
...	55	55	56	1,02	59	59	60	1,02	1,7	1,7	1,7	...	...	...	VIII
...	91	90	92	1,02	2,9	2,8	2,9	...	...	...	IX
...	22	24	21	0,89	31	29	34	1,17	1,0	1,1	1,0	...	...	...	X
...	36	36	36	1,00	0,9	0,9	0,9	...	...	...	XI
...	41	42	40	0,94	55	56	54	0,96	1,0	1,1	1,0	...	...	...	XII
...	39	40	38	0,95	49	50	49	0,99	1,0	1,1	1,0	...	...	...	XIII
...	49	47	51	1,08	61	60	63	1,04	0,9	0,9	0,9	...	...	...	XIV
...	20	...	...	...	22	22	22	1,01	0,4	0,4	0,3	...	...	...	XV
...	55	56	54	0,96	78	78	77	0,99	2,0	2,1	2,0	...	...	...	XVI

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.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
 z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Escolaridad obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2004	1999				2004				
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
África Subsahariana													
1	Angola ^{2,3}	6-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6-11	No	...	247	...	...	...	103	112	94	0,84	
3	Botswana	6-15	Sí	50	47	111	112	110	0,99	105	108	102	0,94
4	Burkina Faso	6-15	No	154	272	45	53	38	0,72	71	76	66	0,87
5	Burundi	7-12	No	146**	189	72**	79**	65**	0,83**	91	95	86	0,91
6	Cabo Verde ²	6-16	No	13**	11	101**	102**	100**	0,98**	90	90	89	0,99
7	Camerún	6-11	No	335**	474	79**	87**	71**	0,81**	108	115	100	0,87
8	Chad ^{2,3}	6-14	Sí	175	242**	72	84	59	0,70	84**	98**	70**	0,71**
9	Comoras ²	6-14	No	13	15	70	76	64	0,84	70	74	66	0,89
10	Congo ³	6-15	Sí	...	78	...	...	...	...	65	66	63	0,95
11	Côte d'Ivoire	6-15	No	309	354*,z	65	72	58	0,80	72*,z	75*,z	68*,z	0,91*,z
12	Eritrea	7-13	No	57	69	59	65	52	0,81	58	63	52	0,82
13	Etiopía	7-12	No	1.537	3.143	78	93	63	0,69	141	148	135	0,91
14	Gabón	6-16	No	...	35***,z	...	...	...	...	94***,z	94***,z	94***,z	1,00***,z
15	Gambia	...	Sí	28	31	83	85	80	0,94	81	79	83	1,04
16	Ghana ^{3,4}	6-15	Sí	469	538	86	88	84	0,96	95	94	96	1,02
17	Guinea	6-12	No	119	215	51	55	45	0,82	83	87	79	0,92
18	Guinea-Bissau ²	7-11	Sí	33	16 ^y	269	313	225	0,72	123 ^y	137 ^y	110 ^y	0,80 ^y
19	Guinea Ecuatorial	7-12	Sí	36**	...	93**	110**	76**	0,69**	...	...	...	...
20	Kenya ³	6-13	Sí	892	1.169*	103	105	102	0,97	124*	127*	121*	0,95*
21	Lesotho	6-12	No	51	62	106	106	107	1,01	137	144	131	0,91
22	Liberia ²	6-16	No	50	...	59	72	46	0,63	...	...	...	...
23	Madagascar ³	6-14	Sí	495	897	107	108	106	0,98	166	168	164	0,97
24	Malawi	6-13	Sí	616	712	177	176	178	1,01	171	164	178	1,08
25	Mali ³	7-15	Sí	173**	254	51**	58**	44**	0,77**	64	69	58	0,85
26	Mauricio ³	...	Sí	22	20	98	96	99	1,04	102	102	102	1,00
27	Mozambique	6-12	No	536	771	102	110	93	0,85	134	138	129	0,94
28	Namibia ³	6-15	Sí	54	58***,z	92	90	93	1,03	99***,z	99***,z	99***,z	0,99***,z
29	Níger ³	7-12	Sí	133	242	40	46	33	0,71	59	68	51	0,75
30	Nigeria ³	6-11	Sí	...	4.210**	...	...	...	...	112**	120**	103**	0,86**
31	R. Centroafricana	6-15	No	...	71*,y	...	...	...	...	64*,y	75*,y	52*,y	0,69*,y
32	R. D. del Congo ³	6-13	Sí	767	...	51	49	52	1,07	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	7-13	Sí	714	1.342	72	72	72	0,99	125	125	124	0,99
34	Rwanda ³	6-12	Sí	295	456	134	119	148	1,25	183	183	183	1,00
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	Sí	4	5	109	110	108	0,98	116	116	117	1,01
36	Senegal	7-12	Sí	190	284	64	66**	63**	0,96**	90	89	91	1,03
37	Seychelles ⁴	6-15	Sí	2	1	117	116	118	1,02	116	119	113	0,94
38	Sierra Leona	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-15	No	1.157	1.188 ^z	114	115	112	0,98	115 ^z	118 ^z	112 ^z	0,94 ^z
41	Swazilandia	6-12	No	31	31 ^z	100	102	98	0,96	107 ^z	110 ^z	104 ^z	0,94 ^z
42	Togo	6-15	No	139	149	91	97	86	0,88	86	90	82	0,91
43	Uganda	...	No	...	1.550	...	...	...	...	163	164	163	1,00
44	Zambia	7-13	No	252	380	78	77	78	1,01	110	110	110	1,00
45	Zimbabwe	6-12	No	398	417 ^z	110	111	108	0,97	120 ^z	122 ^z	118 ^z	0,97 ^z
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania	6-18	Sí	869	844	100	101	100	1,00	105	105	105	1,00
47	Andorra ²	6-16	...	...	1	...	...	...	...	110**	108**	112**	1,04**
48	Austria ^{2,5}	6-15	Sí	100	89**	106	107	104	0,98	105**	105**	105**	1,00**
49	Bélgica ⁵	6-18	Sí	...	120**	...	...	...	...	103**	103**	104**	1,01**
50	Canadá	6-16	Sí	...	387***,y	...	...	...	...	97***,y	97***,y	96***,y	0,99***,y
51	Chipre ^{2,4}	6-15	Sí	...	10	...	...	...	...	100	100	101	1,01
52	Dinamarca	7-16	Sí	66	69	100	100	100	1,00	98	98	99	1,01
53	España	6-16	Sí	403**	391**	106**	106**	105**	0,99**	100**	101**	100**	0,99**
54	Estados Unidos	6-17	No	4.235	4.010**	102	105	100	0,95	99**	100**	99**	0,99**
55	Finlandia	7-16	Sí	65	61	100	101	100	1,00	98	98	97	0,99
56	Francia	6-16	Sí	736	...	102	103**	101**	0,98**	...	...	...	...
57	Grecia ²	6-15	Sí	...	109**	...	...	...	...	102**	103**	102**	0,99**
58	Irlanda	6-15	Sí	51	56	99	100	98	0,98	101	102	101	0,99
59	Islandia	6-16	Sí	4	4**	99	101	97	0,96	99**	102**	96**	0,94**

Cuadro 4

	TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la primaria hasta la superior)						
	Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
	1999				2004				1999			2004			
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
	África Subsahariana														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7**	4,0**	3,4**	...	...	...	1
...	...	...	...	48	52	44	0,84	...	6,3**	7,9**	4,8**	...	...	...	2
22	20	24	1,20	...	...	...	...	11,2**	11,1**	11,3**	11,9**	11,6**	12,2**	...	3
19	23	16	0,71	26	29	24	0,85	3,5**	4,2**	2,8**	4,1**	4,7**	3,5**	...	4
...	...	...	...	35	37	34	0,91	...	...	...	5,9**	6,6**	5,3**	...	5
65**	64**	66**	1,03**	70	69	70	1,01	...	...	...	11,0**	11,0**	11,0**	...	6
...	...	...	...	...	...	...	...	7,7**	...	...	10,6**	11,9**	9,4**	...	7
22	25	18	0,71	29 ^Y	33 ^Y	24 ^Y	0,73 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	8
16	18**	13**	0,70**	...	...	...	...	6,5**	7,1**	5,9**	8,0**	8,7**	7,3**	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7** ^Z	8,5** ^Z	7,0** ^Z	...	10
27	30	24	0,79	27* ^Z	28* ^Z	26* ^Z	0,94* ^Z	6,2**	7,4**	4,9**	...	...	...	...	11
19	20	17	0,89	25	26	23	0,87	4,5**	5,1**	3,9**	5,6**	6,7**	4,5**	...	12
20	23	18	0,80	31	33	30	0,92	3,8**	4,8**	2,9**	5,6**	6,6**	4,6**	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9**	12,3**	11,5**	...	...	...	...	14
48**	49**	47**	0,96**	...	...	...	...	7,0**	7,8**	6,1**	7,8**	8,0**	7,7**	...	15
29**	29**	29**	1,00**	29**	29**	30**	1,03**	...	...	...	8,3**	8,7**	7,9**	...	16
19	20	18	0,89	35	36	35	0,97	...	...	...	6,9	8,1	5,6	...	17
...	...	...	...	49 ^Y	62 ^Y	36 ^Y	0,58 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
30**	29**	31**	1,05**	42** ^Z	41** ^Z	43** ^Z	1,05** ^Z	...	...	...	9,9**	10,2**	9,5**	...	20
28	27	29	1,06	61**	61**	62**	1,01**	9,3	8,8	9,8	10,9** ^Z	10,6** ^Z	11,2** ^Z	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1**	9,6**	6,5**	...	...	...	...	22
...	...	...	...	47** ^Z	46** ^Z	48** ^Z	1,05** ^Z	6,1**	6,2**	5,9**	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1**	11,8**	10,4**	9,6**	9,8**	9,5**	...	24
...	...	...	...	23	26	21	0,82	4,0**	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	...	25
72	71	74	1,03	81	81	81	1,00	12,1**	12,2**	12,0**	13,5**	13,6**	13,3**	...	26
18	18	17	0,93	30**	29**	30**	1,01**	5,4**	...	...	7,6**	8,4**	6,8**	...	27
52**	51**	54**	1,07**	55** ^Z	54** ^Z	57** ^Z	1,06** ^Z	...	...	...	10,9** ^Z	10,8** ^Z	11,1** ^Z	...	28
25	30	20	0,68	37	43	31	0,72	...	...	...	3,2**	3,8**	2,6**	...	29
...	...	...	...	69**	74**	64**	0,86**	...	...	...	8,8**	9,7**	7,9**	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4,3**	...	...	...	...	...	...	32
14	13	15	1,16	90	89	90	1,02	5,1**	5,2**	5,1**	...	...	...	...	33
...	...	...	...	91**	90**	92**	1,03**	6,8**	...	...	8,2**	8,3**	8,2**	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	8,4**	6,9**	10,1	10,2	10,1	...	35
36	36**	35**	0,96**	58	57	59	1,02	5,0**	...	...	6,2**	...	...	...	36
75	74	77	1,03	69 ^Z	67 ^Z	72 ^Z	1,06 ^Z	14,0	13,9	14,2	12,8**	12,4**	13,2**	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
43	44	42	0,96	44 ^Z	45 ^Z	43 ^Z	0,97 ^Z	13,3**	13,1**	13,5**	13,0** ^Z	12,7** ^Z	13,0** ^Z	...	40
42	41	44	1,06	47 ^Z	46 ^Z	47 ^Z	1,01 ^Z	9,8**	10,1**	9,5**	9,4** ^Z	9,6** ^Z	9,2** ^Z	...	41
37	40	35	0,87	39	41	37	0,90	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	...	42
...	...	...	...	64	63	65	1,03	10,1**	10,8**	9,5**	10,4**	10,7**	10,2**	...	43
35	33	36	1,07	39	38	41	1,06	6,5**	6,9**	6,1**	...	...	...	...	44
...	...	...	...	45 ^Z	45 ^Z	46 ^Z	1,03 ^Z	9,7**	...	...	9,1** ^Z	9,3** ^Z	8,9** ^Z	...	45
	América del Norte y Europa Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1**	16,2**	15,9**	...	...	...	...	46
...	...	...	...	54**	53**	56**	1,05**	...	...	...	11,3**	11,3**	11,3**	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,3**	15,2**	15,3	15,2	15,5	...	48
...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	16,0**	15,8**	16,2**	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	15,7** ^Y	15,3** ^Y	16,2** ^Y	...	50
...	...	...	...	91 ^Y	90 ^Y	92 ^Y	1,02 ^Y	12,5	12,4	12,7	13,6	13,5	13,6	...	51
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1**	15,6**	16,6**	16,7	16,0	17,3	...	52
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	...	53
...	...	...	...	70**	68**	72**	1,05**	15,9**	...	...	15,8**	15,2**	16,5**	...	54
...	...	...	...	93**	92**	93**	1,01**	17,4**	16,7**	18,2**	17,0	16,5	17,6	...	55
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,0**	15,8	15,4	16,1	...	56
...	...	...	...	96**	96**	96**	1,00**	13,8**	13,5**	14,1**	15,8	15,5	16,2	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	16,4**	15,9**	16,8**	17,8	17,6	18,1	...	58
...	...	...	...	97**	100**	94**	0,94**	16,7**	16,1**	17,3**	18,3**	17,3**	19,3**	...	59

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2004	1999				2004				
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
60	Israel ³	5-15	Sí	...	123	...	...	...	101	99	102	1,03	
61	Italia ²	6-16	Sí	558	557	100	101	99	0,99	103	103	103	1,00
62	Luxemburgo	6-15	Sí	5	6	97	...	...	...	101	101	101	1,00
63	Malta ²	5-16	Sí	5	5	102	102	101	0,99	97	96	98	1,01
64	Mónaco ²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	6-16	Sí	61	61	99	100	99	0,98	98	98	98	1,00
66	Países Bajos ^{2,5}	6-17	Sí	199	197	100	101	99	0,99	100	100	99	0,99
67	Portugal	6-15	Sí	...	107**	...	...	...	...	97**	97**	97**	1,01**
68	Reino Unido	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7-16	Sí	127	97**	104	105	103	0,98	93**	92**	93**	1,01**
71	Suiza	7-15	Sí	82	77	96	94	98	1,04	91	89	94	1,05
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	5-17	...	0,2	0,2	...	...	...	...	101**	78**	134**	1,72**
73	Antigua y Barbuda	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-15	...	4**	3**z	116**	114**	119**	1,05**	112**z	109**z	115**z	1,06**z
75	Argentina ^{2,3}	5-15	Sí	781	762z	112	111	112	1,00	110z	110z	110z	1,00z
76	Aruba ⁴	6-16	...	1	2	106	109	103	0,94	104	106	102	0,96
77	Bahamas	5-16	No	7	6	117	122	111	0,91	92	94	89	0,95
78	Barbados	4-16	Sí	4	4	110	110	109	0,99	110	111	109	0,97
79	Belice	5-14	Sí	8	8	129	130	127	0,98	115	115	115	1,00
80	Bermudas	5-16	...	...	0,8y	...	...	...	...	101y	...	...	...
81	Bolivia ³	6-13	Sí	282	278**	124	124	125	1,01	120**	119**	120**	1,01**
82	Brasil ³	7-14	Sí	...	3.964z	...	...	...	...	117z	...	...	...
83	Chile ²	6-14	Sí	284	260	95	95	94	0,99	98	99	97	0,98
84	Colombia ^{2,3}	5-15	No	1.267	1.168	134	137	131	0,96	123	126	120	0,95
85	Costa Rica ³	6-15	Sí	87	87	104	104	105	1,01	107	108	107	0,99
86	Cuba	6-14	Sí	164	147	100	103	97	0,95	104	105	103	0,98
87	Dominica ⁴	5-16	No	2	1	111	118	104	0,88	74	75	74	0,98
88	Ecuador ³	5-14	Sí	374	388	134	134	134	1,00	135	136	134	0,99
89	El Salvador ³	4-15	Sí	196**	207	132**	136**	128**	0,94**	132	134	129	0,96
90	Granada ⁴	5-16	No	2	2z	117	119	115	0,97	96z	97z	94z	0,97z
91	Guatemala	7-15	Sí	425	452	132	136	128	0,94	127	129	125	0,97
92	Guyana ³	6-15	Sí	18	21**	123	120	126	1,05	140**	140**	140**	1,00**
93	Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras ^{2,3}	6-13	Sí	...	243	...	...	...	...	128	129	127	0,99
95	Islas Caimán	5-16	...	0,6	1	...	...	...	...	86**	88**	83**	0,94**
96	Islas Turcos y Caicos ⁴	4-16	...	0,3**	0,3	...	...	...	...	89	86	93	1,09
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	105	113	98	0,87
98	Jamaica	6-11	No	...	53	...	...	...	...	92	93	92	0,99
99	México ³	6-15	Sí	2.509	2.362	109	109	109	0,99	106	106	105	0,99
100	Montserrat ⁴	5-14	...	0,1	0,1	...	...	...	...	104	95	117	1,23
101	Nicaragua ²	6-16	Sí	203	200	147	150	143	0,95	140	144	135	0,94
102	Panamá ³	6-11	Sí	69	79	112	113	111	0,99	119	121	118	0,97
103	Paraguay ³	6-14	Sí	179**	164**	122**	125**	120**	0,96**	107**	109**	106**	0,97**
104	Perú ³	6-16	Sí	676	639	111	111	111	1,00	105	105	106	1,01
105	R. Dominicana	5-13	Sí	267	212	138	143	133	0,93	111	118	104	0,88
106	Saint Kitts y Nevis ⁴	5-16	No	4**	3	98**	99**	96**	0,97**	101	103	98	0,95
107	San Vicente/Granadinas	5-16	No	...	1	...	...	...	...	100	99	101	1,02
108	Santa Lucía	5-15	No	...	2	...	...	...	...	92	94	89	0,94
109	Suriname ³	6-11	Sí	...	10**z	...	...	...	...	104**z	109**z	98**z	0,90**z
110	Trinidad y Tobago ^{2,3}	5-12	Sí	20	17*	98	99	97	0,98	96*	97*	96*	0,98*
111	Uruguay ³	6-15	Sí	60	60**	107	107	107	1,00	106**	106**	106**	1,00**
112	Venezuela ³	6-15	Sí	537	556	98	99	97	0,98	101	103	100	0,97
Asia Central													
113	Armenia ³	7-15	Sí	...	44	...	...	...	...	99	96	101	1,06
114	Azerbaiyán ³	6-17	Sí	175	137	94	94	95	1,01	95	96	93	0,97
115	Georgia ³	6-14	Sí	74	58	99	99**	100**	1,02**	106	107	105	0,98
116	Kazajstán	7-17	Sí	...	241	...	...	...	...	105	106	105	0,99
117	Kirguistán ³	7-15	Sí	120*	108	99*	99*	100*	1,02*	98	99	97	0,98

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2004				1999			2004			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0**	14,6**	15,4**	15,4	15,0	15,8	60
...	...	...	...	95 ^z	96 ^z	95 ^z	1,00 ^z	14,9**	14,6**	15,1**	15,9	15,6	16,3	61
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1**	13,1**	13,2**	13,5**	13,4**	13,7**	62
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,9	14,7	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	16,9**	17,7	16,9	18,4	65
...	...	...	...	98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,98 ^z	16,5**	16,8**	16,3**	16,5	16,6	16,4	66
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,1**	15,2	14,7	15,7	67
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	16,6	16,1	17,1	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	19,1**	17,5**	20,7**	16,0	15,1	16,9	70
...	...	...	...	55 ^z	55 ^z	56 ^z	1,01 ^z	15,1**	15,7**	14,5**	15,2	15,6	14,8	71
América Latina y el Caribe														
...	...	...	...	72**	57**	93**	1,63**	...	...	...	11,9**	11,8**	12,3**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
80**	75**	84**	1,12**	75** ^y	67** ^y	82** ^y	1,22** ^y	15,3**	15,0**	15,6**	14,3 ^y	13,8 ^y	14,7 ^y	74
...	...	...	...	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1,00 ^z	15,1**	14,4**	15,9**	15,4 ^z	14,5 ^z	16,2 ^z	75
88	89	86	0,98	84	86	81	0,94	13,3**	13,2**	13,4**	13,4	13,3	13,5	76
84	85	83	0,97	62	62	61	0,99	13,3	13,5	13,0	11,0	10,9	11,2	77
85**	86**	85**	0,99**	94	94	94	1,00	14,0**	13,4**	14,6**	...	...	...	78
79**	80**	77**	0,96**	67	68	66	0,97	...	...	...	13,3**	13,3**	13,3**	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,3** ^y	...	...	80
69**	68**	69**	1,03**	71**	71**	71**	1,01**	13,5**	...	...	14,3**	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	14,2**	13,9**	14,4**	14,0 ^z	13,6 ^z	14,3 ^z	82
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8**	12,9**	12,7**	13,7**	13,9**	13,5**	83
58**	60**	57**	0,96**	...	...	...	...	11,1**	10,8**	11,4**	11,5**	11,3**	11,8**	84
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3**	10,2**	10,4**	10,7** ^z	...	...	85
97**	100**	95**	0,95**	99	100	98	0,98	12,3**	12,1**	12,4**	14,4**	14,4**	14,3**	86
80	83	78	0,94	46	46	46	1,01	12,3**	11,7**	13,0**	13,4**	13,2**	13,6**	87
84	83	84	1,01	85	85	85	1,01	...	...	...	...	...	...	88
...	...	...	...	59**	59**	59**	1,00**	10,7**	10,9**	10,6**	11,5**	11,6**	11,5**	89
74**	74**	74**	1,00**	61** ^z	60** ^z	61** ^z	1,00** ^z	...	...	...	12,1**	11,8**	12,3**	90
57	59	54	0,92	69	70	68	0,97	...	...	...	9,3** ^z	9,9** ^z	8,8** ^z	91
90**	88**	91**	1,04**	99** ^z	100** ^z	98** ^z	0,98** ^z	...	...	...	12,5** ^z	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	60	59	61	1,03	...	...	...	11,0**	10,5**	11,5**	94
...	...	...	...	58	60	56	0,94	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	55	50	59	1,17	...	...	...	12,4**	11,4**	13,3**	96
73**	70**	76**	1,09**	67**	70**	64**	0,92**	15,8**	15,0**	16,7**	15,9**	14,6**	17,1**	97
...	...	...	...	74**	73**	76**	1,04**	...	...	...	11,5** ^z	11,0** ^z	12,0** ^z	98
87	87	87	1,00	89 ^z	89 ^z	89 ^z	1,00 ^z	11,6**	11,7**	11,5**	12,6	12,5	12,7	99
...	...	...	...	63	54	73	1,36	...	...	...	13,6	13,5	13,7	100
41	42	40	0,95	38	39	36	0,93	...	...	...	10,8** ^z	10,6** ^z	11,0** ^z	101
84**	84**	84**	1,00**	88**	87**	89**	1,02**	12,6**	12,1**	13,1**	13,4**	12,8**	14,0**	102
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1**	11,1**	11,1**	11,5** ^z	11,4** ^z	11,6** ^z	103
79	79	80	1,00	76	76	76	1,01	...	...	...	13,7**	13,5**	14,0**	104
60	60	60	1,00	59** ^z	62** ^z	57** ^z	0,9** ^z	...	...	...	12,5**	11,9**	13,2**	105
69**	69**	68**	0,99**	71** ^z	72** ^z	70** ^z	0,97** ^z	...	...	...	12,9**	12,2**	13,6**	106
...	...	...	...	66**	66**	67**	1,00**	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	107
...	...	...	...	62** ^z	62** ^z	62** ^z	1,00** ^z	...	...	...	11,7**	11,8**	11,6**	108
...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	71** ^z	1,00** ^z	...	...	...	12,2** ^y	11,3** ^y	13,2** ^y	109
69	69	70	1,01	68*	68*	68*	1,00*	11,9**	11,7**	12,1**	12,3**	12,1**	12,5**	110
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9**	13,1**	14,8**	15,2** ^z	13,9** ^z	16,2** ^z	111
60**	60**	61**	1,01**	63	63	64	1,00	...	...	...	11,7** ^z	11,5** ^z	12,0** ^z	112
Asia Central														
...	...	...	...	88	85	91	1,07	...	...	...	11,3	10,9	11,7	113
...	...	...	...	63	64	62	0,97	10,1	10,2	10,0	10,8	11,0	10,7	114
69	68**	69**	1,02**	90	90	90	1,00	11,6**	11,5**	11,6**	12,3	12,2	12,4	115
...	...	...	...	67	69	65	0,95	12,0	11,8	12,2	14,7	14,3	15,1	116
58*	59*	58*	0,99*	60	61	59	0,95	11,5	11,4	11,7	12,4	12,1	12,7	117

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2004	1999				2004				
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
118	Mongolia	8-16	No	70	61	111	111	111	1,00	114	113	115	1,02
119	Tayikistán ³	7-15	Sí	177	164	99	101	96	0,95	96	98**	94**	0,96**
120	Turkmenistán	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán ³	7-16	Sí	...	596**	...	...	...	...	102**	102**	102**	1,00**
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	7-12	...	...	1.563	...	...	...	...	180	226	131	0,58
123	Bangladesh	6-10	Sí	4.005	4.318	121	122	119	0,98	130	129	131	1,02
124	Bhután ^{3,6}	6-16	Sí	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India ³	6-14	Sí	29.639	31.813	127	138	115	0,83	135	139	130	0,94
126	Irán, R. I. del	6-10	Sí	1.563	1.374	90	91	90	0,99	110	102	118	1,15
127	Maldivas	6-12	No	8	7**	93	93	94	1,01	83**	83**	83**	1,00**
128	Nepal	6-10	Sí	...	794	...	...	...	...	110	115	105	0,91
129	Pakistán	5-9	No	...	4.422*	...	...	...	...	111*	126*	95*	0,76*
130	Sri Lanka ²	5-14	Sí	...	303**	...	...	...	...	93**	90**	96**	1,06**
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	5-15	Sí	...	271	...	...	...	...	104	105	104	0,99
132	Brunei Darussalam	5-16	No	8	7	107	107	106	0,99	101	103	100	0,97
133	Camboya ³	...	Sí	404**	495	117**	120**	114**	0,95**	148	154	143	0,93
134	China ^{3,7}	6-14	Sí	...	18.339	...	...	...	...	94	95	93	0,98
135	Estados Fed. de Micronesia	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6-15	No	...	19	...	...	...	...	104	105	103	0,98
137	Filipinas ³	6-12	Sí	2.551	2.615	133	137	130	0,95	134	138	129	0,93
138	Indonesia	7-15	No	...	4.877	...	...	...	...	118	121	116	0,96
139	Islas Cook ⁴	5-15	...	1	0,4 ²	131	...	...	...	80** ^z	81** ^z	78** ^z	0,96** ^z
140	Islas Marshall	6-14	No	1	2** ^z	...	...	...	...	115** ^z	116** ^z	113** ^z	0,98** ^z
141	Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón ⁵	6-15	Sí	...	1.182**	...	...	...	...	98**	98**	98**	1,00**
143	Kiribati ⁴	6-15	No	3	3	109	106	113	1,06	126	124	127	1,02
144	Macao (China)	5-14	...	6	5	88	88	89	1,01	96	102	91	0,89
145	Malasia	...	No	...	525 ^z	...	...	...	...	94 ^z	94 ^z	94 ^z	1,00 ^z
146	Myanmar	5-9	No	1.226	1.158**	112	111	113	1,02	117**	117**	116**	0,99**
147	Nauru ⁴	6-16	No	...	0,3 ^y	...	...	...	...	97 ^y	99 ^y	95 ^y	0,97 ^y
148	Niue ⁴	5-16	...	0,05	0,02	105	79	137	1,73	70	47	100	2,11
149	Nueva Zelandia ⁵	5-16	Sí	...	56**	...	...	...	...	100**	100**	99**	0,99**
150	Palau ^{2,4}	6-17	Sí	0,4**	...	118**	120**	115**	0,96**	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6-14	No	154	152** ^z	105	109	100	0,92	95** ^z	101** ^z	90** ^z	0,89** ^z
152	R. de Corea	6-15	Sí	711	658	106	105	107	1,02	106	105	107	1,02
153	R. D. P. Lao	6-10	No	180	186	121	128	114	0,89	118	123	114	0,93
154	R. P. D. de Corea ^{2,5}	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	5-14	No	5	6**	105	106	104	0,98	101**	101**	101**	1,00**
156	Singapur	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6-14	No	1.037**	...	97**	101**	94**	0,93**	...	...	...	...
158	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ⁸	...	...	...	0,03 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6-14	No	3	3	107	109	104	0,95	119	127	112	0,88
161	Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2**	0,2**	89**	94**	83**	0,89**	93**	91**	96**	1,05**
162	Vanuatu	6-12	No	6**	7	109**	109**	109**	1,00**	121	124	118	0,96
163	Viet Nam ³	6-14	Sí	2.035	1.569	107	111	103	0,93	98	101	95	0,95
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita ³	6-11	Sí	379	402	66	66	65	0,99	66	66	66	1,00
165	Argelia ²	6-16	Sí	745	628	101	102	100	0,98	102	103	100	0,98
166	Bahrein	...	Sí	13	13	101	99	103	1,04	100	100	99	0,99
167	Djibuti	6-15	No	6	8	30	34	25	0,74	39	42	35	0,83
168	Egipto ³	6-13	Sí	1.451**	1.577**	92**	94**	90**	0,96**	99**	99**	99**	0,99**
169	Emiratos Árabes Unidos ³	6-15	Sí	47	54	91	93	90	0,97	89	89	88	0,99
170	Iraq	6-11	Sí	709**	826	102**	109**	95**	0,88**	107	110	103	0,94
171	Jamahiriyá Árabe Libia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania ²	6-16	Sí	126	133	102	101	102	1,00	92	91	92	1,01
173	Kuwait ²	6-14	Sí	35	41**	97	97	98	1,01	97**	96**	97**	1,01**

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la primaria hasta la superior)						
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2004				1999			2004			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
83	83	82	1,00	57	58	55	0,95	8,7**	7,8**	9,6**	11,6	10,8	12,5	118
66	68	65	0,95	...	...	...	...	9,7**	10,5**	8,8**	10,7	11,7	9,7	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	85 ^z	85** ^z	85** ^z	1,0** ^z	...	...	...	11,4**	11,6**	11,2**	121
...
91	91	91	1,00	96** ^z	96** ^z	97** ^z	1,01** ^z	9,2**	9,3**	9,1**	9,2 ^z	9,0 ^z	9,3 ^z	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
44**	44**	43**	0,97**	90	90	90	0,99	11,5**	12,1**	10,9**	12,5**	12,7**	12,2**	125
80**	79**	80**	1,01**	70 ^y	70 ^y	70 ^y	1,00 ^y	11,8**	11,7**	11,9**	11,2**	11,1**	11,4**	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,9** ^z	9,8** ^z	8,0** ^z	127
...	...	...	...	88*	100*	76*	0,76*	...	...	...	6,2**	7,1**	5,2**	128
...	...	...	...	90**	87**	92**	1,06**	...	...	...	6,5**	7,3**	5,6**	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,7**	9,4**	3,8**	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,1**	10,9**	9,4**	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,5**	12,1**	10,9**	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,8**	11,7**	11,9**	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,9** ^z	9,8** ^z	8,0** ^z	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,2**	7,1**	5,2**	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,5**	7,3**	5,6**	130
...
...	...	...	...	71	69	74	1,07	20,0**	19,8**	20,3**	20,3	20,2	20,4	131
...	...	...	...	...	...	...	...	13,4**	13,1**	13,7**	13,8**	13,5**	14,2**	132
69**	70**	68**	0,97**	86	88	85	0,96	...	...	...	9,7** ^z	10,5** ^z	8,9**	133
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2**	11,3**	11,1**	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,3**	13,1**	13,5**	136
47**	48**	45**	0,95**	49	47	52	1,11	11,6**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,4**	137
...	...	...	...	40	41	39	0,94	...	...	...	11,7	11,9	11,5	138
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6**	10,5**	10,6**	10,0** ^z	10,0** ^z	10,0** ^z	139
...	...	...	...	65** ^y	62** ^y	67** ^y	1,08** ^y	...	...	...	13,0** ^z	13,0** ^z	12,9** ^z	140
...	...	...	...	...	...	...	...	7,1	7,5	6,6	8,0** ^z	8,4** ^z	7,5** ^z	141
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4**	14,6**	14,3**	14,8**	15,0**	14,7**	142
...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,6*	12,0*	13,2*	143
63	60	65	1,07	76	79	72	0,91	12,1**	12,4**	11,9**	15,3	16,4	14,4	144
...	...	...	...	...	...	...	...	12,3**	12,1**	12,4**	12,9 ^z	12,3 ^z	13,5 ^z	145
77**	...	...	...	98 ^z	97 ^z	98 ^z	1,01 ^z	...	...	...	7,3** ^y	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,9** ^z	7,8** ^z	8,0** ^z	147
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	11,1	10,8	11,6	148
...	...	...	...	...	...	...	...	17,7**	16,9**	18,5**	18,2	17,3	19,0	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	6,0**	6,3**	5,6**	...	...	...	151
99	98	100	1,02	95**	94**	96**	1,03**	15,0**	15,8**	14,1**	16,2	17,2	15,2	152
55	56	54	0,96	61	61	61	1,00	8,4**	9,4**	7,4**	9,3**	10,2**	8,3**	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,4**	12,3**	12,4**	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2** ^y	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
50	51	49	0,95	...	...	...	...	13,3**	13,0**	13,5**	13,4**	13,3**	13,6**	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	56	57	55	0,97	9,1**	...	...	10,5**	10,9**	10,1**	162
80	...	...	...	82** ^y	...	...	...	10,3**	10,7**	9,8**	10,5**	10,9**	10,1**	163
...
40	48	32	0,68	45**	47**	44**	0,95**	9,9**	10,1**	9,7**	9,9**	10,0**	9,7**	164
77	79	76	0,97	90	91	89	0,98	...	...	...	12,5**	12,6**	12,5**	165
86	83	88	1,06	83	83	82	0,98	13,1**	12,6**	13,7**	14,2**	13,7**	14,8**	166
22	25	19	0,75	30	34	27	0,80	3,2**	...	...	4,0**	4,6**	3,4**	167
68**	67**	69**	1,02**	92**	92**	91**	0,99**	12,5**	...	...	12,0**	...	...	168
48	48	47	0,99	37	38	35	0,93	11,2**	10,7**	12,0**	10,3** ^z	9,7** ^z	11,2** ^z	169
79**	83**	75**	0,90**	82	86	79	0,92	8,2**	9,4**	7,0**	9,6**	10,9**	8,2**	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,2** ^z	15,7** ^z	16,8** ^z	171
...	...	...	...	60	60	60	1,00	...	...	...	13,1**	12,9**	13,2**	172
62	63	61	0,97	64**	63**	66**	1,04**	13,7**	13,0**	14,4**	12,5**	11,7**	13,3**	173

Asia Meridional y Occidental

Asia Oriental y el Pacífico

Estados Árabes

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2004	1999				2004				
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
174	Líbano ^{2,3}	6-12	Sí	71	71	102	106	98	0,92	100	100	99	0,99
175	Marruecos ³	6-14	Sí	731	623	112	115	109	0,94	98	100	96	0,96
176	Mauritania ³	6-14	Sí	...	89	...	...	...	...	106	106	105	0,99
177	Omán	...	Sí	52	44	86	86	86	1,00	74	74	75	1,02
178	Qatar ³	6-14	Sí	11**	11**	111**	112**	109**	0,98**	100**	100**	100**	1,00**
179	R. Árabe Siria ²	6-12	Sí	466	543	107	110	103	0,94	120	122	118	0,97
180	Sudán ³	6-13	Sí	...	637	...	...	...	...	68	73	62	0,85
181	T. A. Palestinos	6-15	...	95	93	105	104	106	1,01	84	85	84	0,99
182	Túnez	6-16	Sí	204	162	101	101	100	1,00	95	94	96	1,02
183	Yemen ³	6-14	Sí	440	691**	78	91	65	0,71	110**	122**	97**	0,80**
Europa Central y Oriental													
184	Albania	6-13	Sí	67**	60 ²	102**	103**	102**	0,99**	102 ^z	103 ^z	102 ^z	0,99 ^z
185	Belarrús ³	6-16	Sí	173	91	131	132	130	0,99	102	103	102	0,99
186	Bosnia y Herzegovina ³	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria ^{2,3}	7-16	Sí	93	72,4	101	102	100	0,98	106	107	104	0,98
188	Croacia	7-15	Sí	50	49 ²	94	95	93	0,98	98 ^z	99 ^z	97 ^z	0,98 ^z
189	Eslovaquia ²	6-16	Sí	75	58	102	102	101	0,99	96	97	96	0,99
190	Eslovenia ²	6-15	Sí	21	26	99	99	99	0,99	142	142	141	0,99
191	Estonia	7-15	Sí	18	13	100	100	99	0,98	101	101	101	1,00
192	Federación de Rusia ³	6-15	Sí	1.659	1.313	86	...	...	...	97	98**	97**	0,99**
193	Hungría	7-16	Sí	127	104	102	104	100	0,97	95	96	94	0,98
194	la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}	7-15	Sí	32	27	102	102	102	1,00	98	98	97	0,99
195	Letonia ³	7-15	Sí	32	19	96	96**	96**	0,99**	90	90	89	0,99
196	Lituania ³	7-16	Sí	54	40	105	105	104	0,99	101	101	102	1,01
197	Polonia ^{2,5}	7-18	Sí	535	422	101	...	...	...	97	97**	97**	1,00**
198	R. Checa	6-15	Sí	124	92	101	102	100	0,98	97	97	96	0,99
199	R. de Moldova ³	6-16	Sí	62	48	85	85**	85**	1,00**	88	89	88	0,99
200	Rumania ³	7-14	Sí	269	276	94	94	94	0,99	126	126	126	1,00
201	Serbia y Montenegro ⁴	7-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía ³	6-14	Sí	...	1.311	...	...	...	...	91	93	88	0,95
203	Ucrania ³	6-17	Sí	623	457	93	94	93	0,99	105	105*	105*	1,00*

I	Mundo	...	...	Total	Total	Media ponderada							
				130.129	134.132	106	110	101	0,92	111	115	108	0,94
II	Países desarrollados	...	...	12.288	11.622	101	103	100	0,98	101	101	101	1,00
III	Países en desarrollo	...	...	113.609	119.134	107	112	101	0,91	113	116	109	0,94
IV	Países en transición	...	...	4.232	3.376	94	94	94	0,99	100	101	100	0,99
V	África Subsahariana	...	...	15.982	20.924	88	94	82	0,88	105	109	101	0,92
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	9.243	8.852	102	104	101	0,97	101	101	101	0,99
VII	América Latina y el Caribe	...	...	13.159	12.813	119	122	116	0,95	115	118	113	0,96
VIII	América Latina	...	...	12.595	12.265	117	121	114	0,94	114	116	111	0,96
IX	Caribe	...	...	565	548	164	162	166	1,02	162	161	164	1,02
X	Asia Central	...	...	1.785	1.529	101	101	100	1,00	102	103	102	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	...	40.273	44.892	118	128	107	0,84	131	138	125	0,90
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	38.021	33.761	105	105	104	0,99	102	103	101	0,98
XIII	Asia Oriental	...	...	37.460	33.179	105	106	105	0,99	102	103	101	0,98
XIV	Pacífico	...	...	561	582	102	103	101	0,98	106	108	104	0,96
XV	Estados Árabes	...	...	6.186	6.747	89	92	85	0,92	94	97	92	0,94
XVI	Europa Central y Oriental	...	...	5.479	4.612	94	96	93	0,97	98	99	97	0,98

1. Fuente: Tomasevsky (2003).

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, 2002; y Bentaouet-Kattan, 2005).

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se perciben derechos de matrícula, pero se ha señalado la existencia de algunos costos directos (Banco Mundial 2002; y Bentaouet-Kattan, 2005).

6. 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.

7. Los niños acceden a la enseñanza primaria a partir de los seis o siete años.

8. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la primaria hasta la superior)					
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en					
1999				2004				1999			2004		
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N
75**	77**	74**	0,95**	79	79	78	0,99	13,2**	13,0**	13,3**	14,1**	13,9**	14,4**
51	53	49	0,93	80	82	79	0,96	8,0**	8,9**	7,1**	9,9**	10,5**	9,2**
...	...	...	...	36**	37**	35**	0,95**	6,9**	...	...	7,5**	7,8**	7,2**
70	69	70	1,01	53	53	54	1,02	...	...	...	11,5**	11,6**	11,3**
...	...	...	...	72**	74**	70**	0,95**	12,9**	12,2**	13,8**	12,7**	12,4**	13,4**
60	61	60	0,98	63	63	62	0,98	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	38	41	35	0,84	4,7**	...	...	...	...	...
...	...	...	...	62	63	61	0,96	12,0	11,9	12,0	13,4	13,2	13,6
...	...	...	...	88	88	89	1,02	12,9**	13,0**	12,7**	13,7**	...	...
26	31	21	0,68	...	...	...	...	7,7**	10,4**	4,8**	8,8**	11,0**	6,5**
Europa Central y Oriental													
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1**	11,1**	11,0**	11,3 ^z	11,2 ^z	11,3 ^z
76	77	76	0,99	85*	86*	85*	0,99*	13,5**	13,3**	13,8**	14,4	14,1	14,7
...
...	...	...	...	87 ^y	87 ^y	87 ^y	1,01 ^y	13,0	12,6	13,3	13,3	13,3	13,2
68	69	66	0,97	71 ^z	73 ^z	70 ^z	0,95 ^z	12,0	11,9	12,2	12,9 ^z	12,7 ^z	13,1 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1**	13,0**	13,3**	14,1	13,9	14,4
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8**	14,4**	15,3**	16,6**	16,1**	17,2**
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5	14,0	15,0	15,8	14,8	16,8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,4**	12,8**	13,9**
...	...	...	...	65**	67**	63**	0,94**	13,8**	13,6**	14,1**	15,0	14,6	15,4
...	...	...	...	75 ^y	76 ^y	74 ^y	0,98 ^y	11,9	11,9	11,9	12,1	11,9	12,3
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	12,9	14,4	15,4	14,4	16,3
...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,6	14,6	15,6	14,9	16,4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,4	15,6
...	...	...	...	...	...	...	...	13,5**	13,4**	13,5**	14,7	14,6	14,9
...	...	...	...	...	...	...	...	9,8**	9,6**	10,0**	10,3	9,9	10,6
...	...	...	...	78 ^y	78 ^y	77 ^y	0,99 ^y	11,9	11,7	12,0	13,3	13,0	13,6
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	13,3	13,4	...	...	...
...	...	...	...	72**	74**	71**	0,96**	...	...	...	11,1	12,0	10,1
66	...	...	...	78*	78*	78*	1,00*	12,6**	12,4**	12,8**	13,7	13,5*	14,0*
Mediana													
...	...	...	...	67	70	64	0,92	9,9	10,3	9,4	10,7	11,0	10,4
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,5	16,1	15,7	15,4	16,1
...	...	...	...	64	63	65	1,03	9,1	9,7	8,5	10,1	10,5	9,7
...	...	...	...	81	81	81	1,00	11,9	11,8	12,0	12,7	12,5	12,9
28	27	29	1,06	45	45	45	1,00	6,5	7,2	5,8	7,6	8,3	6,9
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	15,9	15,5	16,4
79	80	78	0,98	69	69	68	0,98	12,5	12,4	12,6	13,0	12,8	13,2
69	68	69	1,03	71	71	71	1,01	12,6	12,4	12,7	13,0	12,8	13,2
80	75	84	1,12	67	70	64	0,92	11,0	11,1	10,9	11,9	11,9	11,9
...	...	...	...	67	69	65	0,95	10,9	11,1	10,8	11,7	11,8	11,6
...	...	...	...	90	87	92	1,06	8,3	9,3	7,2	9,6	10,3	8,8
...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,6	10,3	11,5	11,6	11,5
...	...	...	...	...	...	...	...	10,4	10,6	10,2	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5	14,4	14,6	14,7	14,7	14,7
62	63	61	0,97	63	63	64	1,01	9,6	10,3	8,9	10,3	10,8	9,7
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,1	12,0	12,9	12,9	12,8
Media ponderada													
...	...	...	...	67	70	64	0,92	9,9	10,3	9,4	10,7	11,0	10,4
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8	15,5	16,1	15,7	15,4	16,1
...	...	...	...	64	63	65	1,03	9,1	9,7	8,5	10,1	10,5	9,7
...	...	...	...	81	81	81	1,00	11,9	11,8	12,0	12,7	12,5	12,9
28	27	29	1,06	45	45	45	1,00	6,5	7,2	5,8	7,6	8,3	6,9
...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,8	16,6	15,9	15,5	16,4
79	80	78	0,98	69	69	68	0,98	12,5	12,4	12,6	13,0	12,8	13,2
69	68	69	1,03	71	71	71	1,01	12,6	12,4	12,7	13,0	12,8	13,2
80	75	84	1,12	67	70	64	0,92	11,0	11,1	10,9	11,9	11,9	11,9
...	...	...	...	67	69	65	0,95	10,9	11,1	10,8	11,7	11,8	11,6
...	...	...	...	90	87	92	1,06	8,3	9,3	7,2	9,6	10,3	8,8
...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,6	10,3	11,5	11,6	11,5
...	...	...	...	...	...	...	...	10,4	10,6	10,2	11,5	11,6	11,4
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5	14,4	14,6	14,7	14,7	14,7
62	63	61	0,97	63	63	64	1,01	9,6	10,3	8,9	10,3	10,8	9,7
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,1	12,0	12,9	12,9	12,8

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Alumnos matriculados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)				
			Año escolar finalizado en 1999		2004		Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 1999				
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
África Subsahariana													
1	Angola	6-9	1.806	1.057**	46**	...	...	5**	...	64**	69**	59**	0,86**
2	Benin	6-11	1.335	872	39	1.320	43	7	11	74	89	59	0,67
3	Botswana	6-12	314	322	50	329	49	5	5 ^z	102	101	102	1,00
4	Burkina Faso	7-12	2.150	816	40	1.140	43	11	13	44	52	36	0,70
5	Burundi	7-12	1.212	702**	44**	968	45	1**	2	61**	68**	54**	0,80**
6	Cabo Verde	6-11	77	92	49	85	49	—	—	119	122	116	0,96
7	Camerún	6-11	2.552	2.134	45	2.979	46	28	23**	89	98	80	0,82
8	Chad	6-11	1.585	840	37	1.125**	39**	25	34 ^y	64	81	47	0,58
9	Comoras	6-11	121	83	45	104	46	12	10	76	82	69	0,85
10	Congo	6-11	659	276	49	584	48	10	25	50	51	48	0,95
11	Côte d'Ivoire	6-11	2.877	1.911	43	2.046*, ^z	44*, ^z	12	11**, ^z	70	80	60	0,74
12	Eritrea	7-11	564	262	45	375	44	11	8	57	62	51	0,82
13	Etiopía	7-10	8.430	4.368	38	8.019	46	...	5**	59	72	45	0,62
14	Gabón	6-11	217	265	50	281**	49**	17	29**	132	132	132	1,00
15	Gambia	7-12	215	150	46	175	51	3**	...	80	86	74	0,85
16	Ghana	6-11	3.291	2.377	47	2.930	48	13	21	76	79	72	0,92
17	Guinea	7-12	1.451	727	38	1.147	43	15	21	57	68	45	0,65
18	Guinea-Bissau	7-11	65	75	44	78 ^y	48 ^y	33	...	132	148	116	0,79
19	Guinea Ecuatorial	7-12	247	145**	40**	...	...	19**	...	70**	84**	56**	0,67**
20	Kenya	6-11	5.325	4.782	49	5.926	48	...	...	93	94	92	0,97
21	Lesotho	6-12	326	365	52	427	50	...	0,3	105	101	110	1,08
22	Liberia	6-11	552	396	42	...	...	38	...	85	97	72	0,74
23	Madagascar	6-10	2.521	2.012	49	3.366	49	22	19	94	95	92	0,97
24	Malawi	6-11	2.274	2.582	49	2.842	50	...	...	139	143	136	0,95
25	Malí	7-12	2.191	959	41	1.397	43	22	35	51	59	43	0,72
26	Mauricio	5-10	123	133	49	124	49	24	25	105	105	106	1,00
27	Mozambique	6-12	3.761	2.302	43	3.569	45	...	...	69	79	59	0,74
28	Namibia	6-12	408	383	50	409 ^z	50 ^z	4	4 ^z	104	103	105	1,02
29	Níger	7-12	2.194	530	39	980	40	4	4	29	34	23	0,68
30	Nigeria	6-11	21.277	16.869**	43**	21.111	45	5**	...	88**	98**	77**	0,78**
31	R. Centroafricana	6-11	654	...	...	421**	41**	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6-11	9.304	4.022	47	...	...	19	...	48	51	46	0,90
33	R. U. de Tanzania	7-13	7.023	4.190	50	7.541	49	0,2	1	64	64	64	1,00
34	Rwanda	7-12	1.470	1.289	50	1.753	51	...	1	99	100	98	0,98
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	22	24	49	30	49	—	—	106	108	105	0,98
36	Senegal	7-12	1.819	1.034	46**	1.383	48	12	11	61	66**	57**	0,86**
37	Seychelles ³	6-11	...	10	49	9	49	5	5 ^z	116	117	116	0,99
38	Sierra Leona	6-11	798	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	6-12	1.407	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-13	7.153	7.935	49	7.470 ^z	49 ^z	2	2 ^z	114	116	113	0,98
41	Swazilandia	6-12	204	213	49	208 ^z	48 ^z	—	— ^z	100	102	98	0,95
42	Togo	6-11	974	954	43	985	46	36	40	112	127	96	0,75
43	Uganda	6-12	5.883	6.288	47	7.152	50	...	9	126	132	120	0,92
44	Zambia	7-13	2.278	1.556	48	2.251	49	...	2	75	78	72	0,92
45	Zimbabwe	6-12	2.433	2.460	49	2.362 ^z	49 ^z	88	87 ^z	98	100	97	0,97
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania	6-9	3.300	3.767	49	3.305	49	2	3	106	106	105	0,99
47	Andorra	6-11	...	...	...	4	47	...	1	...	...	...	...
48	Austria	6-9	352	389	48	373	49	4	5	102	103	102	0,99
49	Bélgica	6-11	719	763	49	747	49	55	55	104	104	103	0,99
50	Canadá	6-11	2.401	2.404	49	2.461**, ^y	49**, ^y	5	7**, ^y	98	98	98	1,00
51	Chipre ³	6-11	...	64	48	62	49	4	6	97	98	97	1,00
52	Dinamarca	7-12	416	372	49	420	49	11	12	102	102	102	1,00
53	España	6-11	2.319	2.580	48	2.498	48	33	33	107	108	106	0,98
54	Estados Unidos	6-11	24.813	24.938	49	24.559	...	12	10	101	100	103	1,03
55	Finlandia	7-12	386	383	49	388	49	1	1	99	99	99	1,00
56	Francia	6-10	3.610	3.944	49	3.783	49	15	15	107	107	106	0,99
57	Grecia	6-11	647	646	48	657	48	7	7	94	94	95	1,00
58	Irlanda	4-11	423	457	49	450	48	1	1	103	104	103	0,99
59	Islandia	6-12	31	30	48	31**	49**	1	1**	99	100	98	0,98

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²						
Año escolar finalizado en 2004					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
Total	V	N	IPS (N/V)		1999				2004				1999			2004			
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana																			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
99	111	86	0,77		50*	59*	40*	0,68*	83	93	72	0,78	585	241	344	220	44	176	2
105	105	104	0,99		78	77	80	1,04	82**	81**	83**	1,03**	63	35	28	50**	28**	22**	3
53	59	47	0,78		35	41	29	0,69	40	46	35	0,77	1.205	551	655	1.271	590	681	4
80	87	73	0,83		...	...	...	...	57	60	54	0,89	...	...	...	518	240	278	5
111	113	108	0,95		99**	99**	98**	0,98**	92	92	91	0,99	0,8**	0,1**	0,7**	6	3	3	6
117	126	107	0,85		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
71**	86**	56**	0,64**		52	64	40	0,62	57** ^z	68** ^z	46** ^z	0,68** ^z	636	236	400	657** ^z	243** ^z	413** ^z	8
85	91	80	0,88		49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	24	28	...	...	...	9
89	92	85	0,93		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
72** ^z	80** ^z	63** ^z	0,79** ^z		53	61	46	0,75	56** ^z	62** ^z	50** ^z	0,80** ^z	1.254	523	731	1.223** ^z	519** ^z	705** ^z	11
66	74	59	0,80		36	39	34	0,86	48	52	44	0,85	293	140	153	291	135	156	12
93	101	86	0,86		33	38	28	0,74	56**	58**	55**	0,94**	4.962	2.297	2.665	3.615**	1.734**	1.880**	13
130**	130**	129**	0,99**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
81	79	84	1,06		67	71	62	0,88	75**	73**	77**	1,06**	61	26	35	52**	28**	24**	15
88	90	87	0,96		57**	58**	56**	0,96**	65	65	65	0,99	1.330**	659**	670**	1.129	572	557	16
79	87	71	0,81		44	51	36	0,71	64	69	58	0,84	709	317	392	519	228	291	17
127 ^y	133 ^y	121 ^y	0,91 ^y		83	93	73	0,79	85 ^y	92 ^y	78 ^y	0,85 ^y	9	2	7	9 ^y	2 ^y	6 ^y	18
...	...	...	...		45**	53**	37**	0,71**	...	...	...	...	114**	49**	65**	...	...	...	19
111	114	108	0,94		64	63	64	1,01	76	76	77	1,00	1.834	934	899	1.226	618	607	20
131	131	131	1,00		60	56	63	1,13	86	83	88	1,06	139	76	63	45	27	18	21
...	...	...	...		41	47	36	0,77	...	...	...	...	271	123	148	...	...	...	22
134	136	131	0,96		63	63	63	1,01	89	89	89	1,00	785	396	389	272	136	136	23
125	123	126	1,02		98	99	97	0,98	95	93	98	1,05	23	-	23	89	71	19	24
64	71	56	0,79		40**	46**	34**	0,73**	46	50	43	0,85	1.113**	507**	606**	1.172	557	615	25
102	102	102	1,00		97	96	97	1,01	95	94	95	1,02	4	2	2	7	4	3	26
95	104	86	0,83		52	58	46	0,80	71	75	67	0,90	1.602	703	899	1.089	475	614	27
101 ^z	100 ^z	102 ^z	1,01 ^z		73	70	76	1,08	74 ^z	71 ^z	76 ^z	1,08 ^z	100	56	44	106 ^z	59 ^z	47 ^z	28
45	52	37	0,72		24	29	20	0,68	39	46	32	0,71	1.393	674	718	1.326	609	717	29
99	107	91	0,85		...	...	...	...	60**	64**	57**	0,89**	...	...	...	8.109,6**	3.786**	4.323**	30
64**	76**	52**	0,69**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
106	108	104	0,96		48	47	49	1,04	91	92	91	0,98	3.405	1.736	1.669	604	273	331	33
119	118	120	1,02		...	...	...	...	73	72	75	1,04	...	...	...	390	205	185	34
133	134	132	0,98		85	85	84	0,99	98	98	98	1,00	3	2	2	0,01	-	0,01	35
76	78	74	0,95		52	55**	48**	0,88**	66	68	64	0,95	808	379**	429**	616	296	320	36
110	109	110	1,00		...	...	...	...	96	96	97	1,01	...	...	...	0,3	0,2	0,1	37
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
105 ^z	107 ^z	103 ^z	0,97 ^z		93	92	94	1,02	89 ^z	88 ^z	89 ^z	1,01 ^z	171	139	32	487 ^z	287 ^z	200 ^z	40
101 ^z	103 ^z	98 ^z	0,95 ^z		75	74	75	1,02	77 ^z	76 ^z	77 ^z	1,01 ^z	53	28	25	48 ^z	24 ^z	23 ^z	41
101	110	92	0,84		79	89	70	0,79	79	85	72	0,85	148	29	119	180	55	125	42
118	118	117	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
99	101	97	0,96		63	64	62	0,96	80	80	80	1,00	760	370	391	435	221	214	44
96 ^z	97 ^z	95 ^z	0,98 ^z		81	81	82	1,01	82 ^z	81 ^z	82 ^z	1,01 ^z	449	230	219	429 ^z	224 ^z	206 ^z	45
América del Norte y Europa Occidental																			
100	100	100	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
101**	102**	100**	0,98**		...	...	...	...	89**	90**	87**	0,97**	...	...	...	0,5**	0,2**	0,3**	47
106	106	106	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
104	104	104	0,99		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	8	4	4	7	4	3	49
100** ^y	100** ^y	100** ^y	1,00** ^y		97	97	97	1,00	...	...	...	...	70	36	34	...	...	...	50
98	98	97	1,00		95	95	95	1,00	96	96	96	1,00	1,3	0,7	0,7	0,8	0,4	0,4	51
101	101	101	1,00		97	97	97	1,00	100	100	100	1,00	8	4	3	0,4	0,4	-	52
108	109	107	0,98		99	...	...	...	99	100	99	0,99	13	...	...	13	3	10	53
99	...	...	...		94	94	94	1,00	92	...	...	...	1.154	622	532	1.626	...	...	54
101	101	100	0,99		99	99	98	1,00	99	99	99	1,00	5	2	3	2	0,9	1,0	55
105	105	104	0,99		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	9	6	3	14	11	4	56
102	102	101	0,99		92	92	93	1,01	99	100	99	0,99	31	17	14	3	-	3	57
106	107	106	0,99		93	93	93	1,01	96	96	96	1,00	31	16	14	15	8	7	58
101**	102**	100**	0,98**		99	100	98	0,98	99**	100**	98**	0,98**	0,3	-	0,3	0,3**	-**	0,3**	59

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Alumnos matriculados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2004		1999		2004		1999		
	2004	2003	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
60	Israel	6-11	703	722	49	775	49	...	—	112	113	112	0,99
61	Italia	6-10	2.731	2.876	48	2.768	48	7	7	103	103	102	0,99
62	Luxemburgo	6-11	35	31	49	35	49	7	7	100	99	100	1,01
63	Malta	5-10	30	35	49	31	48	36	38	106	106	106	1,01
64	Mónaco ⁴	6-10	...	2	50	...	...	31	...	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	437	412	49	432	49	1	2	100	100	100	1,00
66	Países Bajos	6-11	1.194	1.268	48	1.283	48	68	69	108	109	107	0,98
67	Portugal	6-11	653	815	48	758	48	9	10	124	127	121	0,96
68	Reino Unido	5-10	4.398	4.661	49	4.686	49	5	5	102	102	102	1,01
69	San Marino	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	697	763	49	691	49	3	6	110	108	111	1,03
71	Suiza	7-12	520	530	49	532	49	3	4	104	104	104	0,99
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	5-11	...	2	50	1	50	5	11	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	18	25	48	23**z	49**z	74	73**z	134	139	130	0,94
75	Argentina	6-11	4.156	4.821	49	4.675 ^z	49 ^z	20	21 ^z	117	116	117	1,00
76	Aruba ³	6-11	...	9	49	10	48	83	80	112	114	111	0,98
77	Bahamas	5-10	37	34	49	34	49	...	20	95	96	94	0,98
78	Barbados	5-10	21	25	49	22	49	...	11	108	108	107	0,98
79	Belice	5-10	39	44	48	49	49	...	82	118	120	116	0,97
80	Bermudas ³	5-10	...	...	...	4,9y	50,3y	...	35y	...	...	...	...
81	Bolivia	6-11	1.362	1.445	49	1.546**	49**	8	20**z	113	114	112	0,98
82	Brasil	7-10	13.509	20.939	48	18.919 ^z	48 ^z	8	9 ^z	155	159	150	0,94
83	Chile	6-11	1.694	1.805	48	1.756	48	45	50	101	102	99	0,97
84	Colombia	6-10	4.727	5.162	49	5.259	49	20	17	113	113	112	1,00
85	Costa Rica	6-11	499	552	48	558	48	7	7	108	109	107	0,98
86	Cuba	6-11	903	1.074	48	906	48	.	.	106	109	104	0,96
87	Dominica ³	5-11	...	12	48	10	48	24	30	104	107	102	0,95
88	Ecuador	6-11	1.702	1.899	49	1.990	49	21	28	114	114	114	1,00
89	El Salvador	7-12	914	940	48	1.045	48	11**	10**	111	113	109	0,96
90	Granada ³	5-11	...	...	...	16	49	...	76 ^z	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2.015	1.824	46	2.281	47	15	11	101	108	94	0,87
92	Guyana	6-11	88	107	49	111**	49**	1	1 ^z	119	120	118	0,98
93	Haití	6-11	1.230	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1.113	...	...	1.257	49	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	5-10	...	3	47	3	49	36	33	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ³	6-11	...	2	49	2	51	18	24	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ³	5-11	...	3	49	3	48	13	19	112	113	110	0,97
98	Jamaica	6-11	348	316**	49**	331	49	4**	8	93**	93**	93**	1,00**
99	México	6-11	13.540	14.698	49	14.781	49	7	8	109	110	107	0,97
100	Montserrat ³	5-11	...	0,4	44	0,5	45	38	37	...	...	...	...
101	Nicaragua	7-12	840	830	49	942	49	16	15	103	103	103	1,01
102	Panamá	6-11	383	393	48	430	48	10	10	108	110	106	0,97
103	Paraguay	6-11	894	951**	48**	946**	48**	15**	16**	113**	115**	111**	0,96**
104	Perú	6-11	3.630	4.350	49	4.133	49	13	15	123	123	122	0,99
105	R. Dominicana	6-11	1.145	1.315	49	1.282	48	14**	15**	113	114	112	0,98
106	Saint Kitts y Nevis ³	5-11	23	26	49	24	48	2**	3	103	104	102	0,98
107	San Vicente/Granadinas	5-11	...	...	...	6	50	...	16	...	...	...	...
108	Santa Lucía	5-11	17	...	...	18	48	...	3	...	...	...	...
109	Suriname	6-11	54	...	...	65**z	49**z	...	48**z	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	5-11	134	172	49	137*	49*	72**	72*	102	102	101	0,99
111	Uruguay	6-11	336	366	49	366**	48**	...	12**	112	113	111	0,99
112	Venezuela	6-11	3.287	3.261	49	3.453	48	15	14	100	101	99	0,98
Asia Central													
113	Armenia	7-9	143	...	...	145	48	...	1	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	6-9	627	707	49	607	48	—	0,1	94	94	94	1,00
115	Georgia	6-11	381	302	49	363	48	0,5	3	98	98	98	1,00
116	Kazajstán	7-10	989	1.249	49	1.080	49	1	1	98	98	98	1,00
117	Kirguistán	7-10	453	470	49	444	49	0,2	0,3	98	98	97	0,99

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²						
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
Total	V	N	IPS (N/V)	1999				2004				1999			2004			
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
110	110	111	1,01	98	98	98	1,00	98	97	98	1,01	15	7	8	16	9	7	60
101	102	101	1,00	99	99	98	0,99	99	99	99	1,00	9	—	9	11	4	7	61
99	100	99	1,00	96	95	97	1,02	91	91	91	1,00	0,9	0,6	0,3	3	1	1	62
102	103	102	0,99	95	94	96	1,02	94	94	94	1,00	2	1,0	0,7	1,8	0,9	0,9	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,7	0,3	0,5	4,8	2,4	2,4	65
107	109	106	0,97	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6	0,1	6	14	3	11	66
116	119	114	0,96	...	...	...	...	99	99	99	0,99	...	...	...	0,8	—	0,8	67
107	107	107	1,00	100	99	100	1,01	99	99	99	1,00	20	20	0,5	0,9	0,8	0,2	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
99	99	99	1,00	100	100	99	0,99	99	99	98	1,00	2	—	2	9,5	4,4	5,2	70
102	103	102	0,99	96	96	95	0,99	94	94	94	1,00	2	1	1	9	5	4	71
...
93**	91**	94**	1,03**	...	...	...	...	88**	87**	89**	1,02**	...	...	...	0,1**	0,1**	0,0**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
126**z	127**z	124**z	0,98**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
112z	113z	112z	0,99z	99*	99*	99*	1,00*	99z	99z	98z	0,99z	10*	5*	5*	22z	3z	19z	75
114	117	111	0,95	98	97	98	1,01	97	97	96	0,99	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	76
93	93	93	1,00	89	90	89	0,99	84	83	85	1,02	4	1,8	1,8	6	3	3	77
107	108	106	0,99	97**	97**	97**	0,99**	97	98	97	0,99	0,7**	0,3**	0,4**	0,6	0,2	0,3	78
124	126	123	0,98	94**	94**	94**	1,00**	95	95	96	1,01	2**	0,9**	0,8**	0,6	0,5	0,1	79
102y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
113**	114**	113**	0,99**	95	95	95	1,00	95**	95**	96**	1,01**	52	26	26	44**	25**	18**	81
141z	145z	137z	0,94z	91	...	...	...	93z	...	...	...	1.032	...	...	800z	...	...	82
104	106	101	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
111	112	111	0,99	88	88**	89**	1,01**	83	83	84	1,01	431	232**	200**	713	379	334	84
112	112	111	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
100	103	98	0,95	98	98	98	1,00	96	98	95	1,00	4	4	—	29	9	20	86
95	96	95	0,99	94**	95**	93**	0,98**	88	87	88	1,01	0,4**	0,1**	0,2**	0,7	0,4	0,3	87
117	117	117	1,00	97	97	98	1,01	98**	97**	98**	1,01**	17	14	3	11**	11**	—**	88
114	116	112	0,97	...	...	...	...	92**	92**	92**	1,00**	...	...	...	54**	29**	25**	89
92	94	90	0,96	...	...	...	...	84	84	84	0,99	0,01	—	0,01	2	1,1	1,1	90
113	118	108	0,92	82	86	79	0,91	93	95	91	0,95	292	114	178	112	32	80	91
126**	127**	125**	0,99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
113	113	113	1,00	...	...	...	...	91	90	92	1,02	...	...	...	70	43	27	94
93**	96**	91**	0,95**	...	...	...	...	87**	89**	85**	0,95**	...	...	...	0,4**	0,1**	0,2**	95
94	92	95	1,03	...	...	...	...	81	78	85	1,08	...	...	...	0,4	0,2	0,1	96
108	110	105	0,96	96**	95**	97**	1,02**	95**	95**	95**	1,00**	0,04**	0,03**	0,02**	0,1**	0,1**	0,1**	97
95	95	95	1,00	88**	88**	88**	1,00**	91	90	91	1,01	38**	19**	18**	30	16	14	98
109	110	108	0,98	98	98	97	1,00	98	98	98	1,00	25	16	9	29,6	22,3	7,3	99
108	109	106	0,97	...	...	...	...	94	96	92	0,96	...	...	...	0,0	—	0,0	100
112	113	111	0,98	78	78	79	1,01	88	89	87	0,99	145	76	69	49	25	23	101
112	114	111	0,97	96	96	96	0,99	98	98	98	1,00	11	5	6	5	2	3	102
106**	108**	104**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103
114	114	114	0,99	98**	98**	98**	1,00**	97	97	97	1,00	2**	—**	2**	14,6	12,3	2,3	104
112	115	109	0,95	84	84	85	1,01	86	85	87	1,02	167	90	78	140	77	63	105
106	108	103	0,96	91**	91**	91**	0,99**	98	99	96	0,97	2**	1,0**	1,0**	0,4	0,1	0,3	106
101	98	105	1,07	...	...	...	...	94	91	98	1,08	...	...	...	0,2	0,2	—	107
106	109	103	0,95	...	...	...	...	94**	95**	92**	0,97**	...	...	...	0,6**	0,3**	0,4**	108
120**z	118**z	121**z	1,02**z	...	...	...	...	92**z	90**z	96**z	1,07**z	...	...	...	3,3**z	2,7**z	0,6**z	109
102*	104*	101*	0,97*	93	93	93	1,00	92*	92*	92*	0,99*	5	3	2	4*	2*	2*	110
109**	110**	108**	0,98**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
105	106	104	0,98	86	85	86	1,01	92	92	92	1,01	423	226	197	199	110	90	112
...
101	99	103	1,03	...	...	...	...	94	92	95	1,04	...	...	...	3	3	—	113
97	98	96	0,98	85	85	86	1,01	84	85	83	0,98	110	58	52	101	50	51	114
95	95	95	1,00	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	...	26	13	13	115
109	110	109	0,99	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	...	11	4	6	116
98	98	98	1,00	88*	89*	87*	0,99*	90	90	90	0,99	35*	17*	18*	18	10	9	117

América Latina y el Caribe

Asia Central

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Alumnos matriculados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2004		1999		2004		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
118	Mongolia	8-11	226	251	50	236	49	0,5	3	98	97	100	1,04	
119	Tayikistán	7-10	691	690	48	690	48	.	.	97	100	95	0,95	
120	Turkmenistán	7-9	317	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2.446	...	...	2.441**	49**	...	.²	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	7-12	4.771	957	7	4.430	29	...	...	25	46	4	0,08
123	Bangladesh	6-10	16.480	17.622	49	17.953	50	37	39 ²	110	110	109	0,99	
124	Bhután ⁵	6-12	...	81	46	91** ^y	47** ^y	2	...	...	...	...	...
125	India	6-10	117.206	110.986	43	136.194**	47**	...	...	97	107	87	0,82
126	Irán, R. I. del	6-10	7.093	8.667	47	7.307	51	...	4	96	98	93	0,95	
127	Maldivas	6-12	61	74	49	63	48	3	2 ²	130	130	131	1,01	
128	Nepal	5-9	3.534	3.588	42	4.030	46	...	15 ²	114	128	98	0,77	
129	Pakistán	5-9	19.748	...	...	16.207	41	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5-9	1.650	...	...	1.612**	...	...	-	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	5-11	1.881	1.885	49	1.935	49	27	29	98	98	98	1,00	
132	Brunei Darussalam	6-11	42	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97	
133	Camboya	6-11	2.023	2.127	46	2.763	47	2	0,6	99	106	92	0,87	
134	China ⁶	7-11	102.869	...	...	120.999	47	...	...	...	...	...	...
135	Estados Fed. de Micronesia	6-11	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6-11	107	116	48	113	48	...	99	110	111	110	0,99	
137	Filipinas	6-11	11.586	12.503	49	13.018	49	8	7	113	113	113	1,00	
138	Indonesia	7-12	24.917	...	...	29.142	49	...	16	...	...	...	...
139	Islas Cook ³	5-10	...	3	46	2 ²	47 ²	15	19 ²	96	99	94	0,95	
140	Islas Marshall	6-11	...	8	48	9** ^z	47** ^z	25	24 ^y	...	...	...	...
141	Islas Salomón	6-11	73	58	46	88	47	...	...	88	91	85	0,93
142	Japón	6-11	7.228	7.692	49	7.257	49	1	0,9	101	101	101	1,00	
143	Kiribati ³	6-11	...	14	49	16	50	...	...	104	104	105	1,01
144	Macao (China)	6-11	38	47	47	40	47	95**	95	100	102	97	0,96	
145	Malasia	6-11	3.299	3.040	48	3.056 ²	49 ²	6	1 ²	100	101	99	0,98	
146	Myanmar	5-9	5.112	4.733	49	4.948	50	.	.	88	88	87	0,99	
147	Nauru	6-11	...	...	...	1 ²	47 ²	...	21 ^y	...	...	...	...
148	Niue ³	5-10	...	0,3	46	0,2	51	.	...	99	99	98	1,00
149	Nueva Zelandia	5-10	347	361	49	353	48	2	2	102	102	103	1,01	
150	Palau ³	6-10	...	2	47	2**	48**	18	...	114	118	109	0,93	
151	Papua Nueva Guinea	7-12	926	623	45	681** ^z	45** ^z	2	...	78	81	75	0,93	
152	R. de Corea	6-11	3.983	3.845	47	4.125	47	2	1	95	95	96	1,01	
153	R. D. P. Lao	6-10	760	828	45	885	46	2	2	117	126	107	0,85	
154	R. P. D. de Corea	6-9	1.580	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	5-10	31	27	48	31	48	16	17	99	99	98	0,98	
156	Singapur	6-11	381	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6-11	6.205	6.120	48	5.975	48	13	16	94	97	92	0,95	
158	Timor-Leste	6-11	120	...	...	184 ^y	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ⁴	5-10	...	...	...	0,2 ²	50 ²	...	.²	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9	112	113	110	0,98	
161	Tuvalu ³	6-11	...	1	48	1	50	...	...	98	97	99	1,02
162	Vanuatu	6-11	33	34	48	39	48	...	...	110	111	109	0,98
163	Viet Nam	6-10	8.523	10.250	47	8.350	47	0,3	0,3 ²	108	112	104	0,93	
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6-11	3.544	2.260	48	2.386	48	6	7	70	71	69	0,96	
165	Argelia	6-11	4.035	4.779	47	4.508	47	.	.	105	110	100	0,91	
166	Bahrein	6-11	80	76	49	83	49	19	23	105	105	105	1,01	
167	Djibuti	6-11	124	38	41	49	44	9	15	35	40	29	0,71	
168	Egipto	6-10	7.873	8.086**	47**	7.928**	48**	...	8**	101**	106**	97**	0,91**	
169	Emiratos Árabes Unidos	6-10	304	270	48	255	48	44	58	90	91	89	0,97	
170	Iraq	6-11	4.402	3.604	44	4.335	44	.	.	92	101	83	0,82	
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6-11	662	822	48	744** ^z	49** ^z	.	3** ^z	114	115	113	0,98	
172	Jordania	6-11	815	706	49	800	49	29	30	99	99	99	1,00	
173	Kuwait	6-9	164	140	49	158	49	32	32	100	99	101	1,01	

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²						
Año escolar finalizado en 2004					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
Total	V	N	IPS (N/V)		1999				2004				1999			2004			
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
104	104	105	1,02		90	88	91	1,04	84	84	84	1,01	20	13	7	24	13	11	118
100	102	97	0,95		89	92	86	0,94	97	99	94	0,96	78	30	48	20	3	17	119
...	120
100**	100**	99**	0,99**		121
Asia Meridional y Occidental																			
93	127	56	0,44	122
109	107	111	1,03	89*	89*	89*	1,00*	94*	93*	96*	1,03*	1.151	610	541	404	354	51	123	
...	124
116**	120**	112**	0,93**	...	...	...	...	90**	92**	87**	0,94**	...	...	...	4.583**	654**	3.929**	125
103	98	108	1,10	82**	83**	80**	0,97**	89	89	88	0,99	1.666**	799**	868**	803	400	402	126	
104	105	102	0,97	97	97	98	1,01	90 ^y	89 ^y	90 ^y	1,01 ^y	1,3	0,8	0,6	6 ^y	3 ^y	3 ^y	127	
113	118	108	0,91	65*	72*	57*	0,79*	79**	84**	74**	0,87**	1.046	413	633	698**	264**	434**	128	
82	95	69	0,73	...	...	...	...	66*	76*	56*	0,73*	...	...	...	6.463*	2.259*	4.204*	129
98**	...	...	...	...	...	...	...	98**	...	...	...	...	...	...	47**	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																			
103	103	103	1,00	92	92	92	1,01	96	96	96	1,00	154	82	72	77	42	35	131	
109	109	109	1,00	132
137	142	131	0,92	85**	89**	81**	0,91**	98	100	96	0,96	321	119	201	48	4	44	133	
118	118	117	1,00	134
...	135
106	107	105	0,98	99	99	99	1,01	96	97	96	0,99	1,1	0,8	0,4	1,4	0,6	0,9	136	
112	113	111	0,99	...	...	...	...	94	93	95	1,02	...	...	...	646	392	255	137
117	118	116	0,98	...	...	...	...	94	95	93	0,98	...	...	...	242	-	242	138
82** ^z	83** ^z	81** ^z	0,98** ^z	85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	0,2	0,2	...	...	...	139
113** ^z	116** ^z	109** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	90** ^z	90** ^z	89** ^z	0,99** ^z	...	...	...	0,7** ^z	0,3** ^z	0,3** ^z	140
119	121	117	0,97	...	...	...	...	80	80	79	0,99	...	...	...	15	8	7	141
100	100	101	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	3	-	3	7	7	-	142	
115	113	116	1,03	88**	88**	88**	1,00**	...	...	...	...	1,3**	0,7**	0,6**	...	...	...	143
106	110	101	0,92	85	84	85	1,01	89	91	88	0,97	7	4	3	4	2	2	144	
93 ^z	94 ^z	93 ^z	1,00 ^z	98	99	97	0,98	93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z	67	20	46	222 ^z	112 ^z	110 ^z	145	
97	96	98	1,02	80**	81**	80**	0,99**	88	87	88	1,02	1.051**	521**	530**	634	340	293	146	
84** ^z	84** ^z	83** ^z	0,99** ^z	147
87	80	95	1,19	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,004	0,002	0,002	...	...	...	148
102	102	102	1,00	99	98	99	1,01	99	99	99	1,00	3,1	2,4	0,7	1,9	0,8	1,1	149	
114** ^z	119** ^z	109** ^z	0,92** ^z	97**	99**	94**	0,94**	...	...	...	...	0,05**	0,0**	0,05**	...	...	...	150
75** ^z	80** ^z	70** ^z	0,88** ^z	151
105	105	104	0,99	94	94	95	1,01	99	100	99	1,00	214	121	93	14	4	10	152	
116	124	109	0,88	80	84	77	0,92	84	87	82	0,94	141	59	82	119	50	68	153	
...	154
100	100	100	1,00	92	92	91	0,99	90**	90**	91**	1,00**	2	0,8	0,8	0,3**	0,3**	-**	155	
...	156
97	100	95	0,95	157
140 ^y	158
...	159
115	118	112	0,95	91	92	89	0,97	93	95	91	0,96	1,4	0,6	0,7	0,7	0,2	0,5	160	
99	95	102	1,07	161
118	120	116	0,97	91	91	90	0,99	94	95	93	0,98	2,8	1,4	1,4	2	0,7	0,9	162	
98	101	94	0,93	96	...	...	...	93** ^y	...	...	...	393	...	...	634** ^y	...	...	163
Estados Árabes																			
67	69	66	0,96	58	60	56	0,93	59**	62**	56**	0,91**	1.345	651	694	1.425**	682**	743**	164	
112	116	107	0,93	91	93	89	0,96	97	98	95	0,98	362	141	221	41	-	41	165	
104	104	104	1,00	96	95	97	1,02	97	96	97	1,01	0,9	0,9	0,1	1,5	1,0	0,5	166	
39	44	35	0,79	28	33	24	0,73	33	36	29	0,81	79	37	42	83	40	44	167	
101**	103**	98**	0,96**	93**	97**	90**	0,93**	95**	97**	94**	0,97**	320**	28**	293**	220**	58**	161**	168	
84	85	82	0,97	79	79	79	0,99	71	72	70	0,97	56	28	28	83	41	42	169	
98	108	89	0,83	85	91	78	0,85	88	94	81	0,86	603	175	428	540	129	411	170	
112** ^z	113** ^z	112** ^z	1,00** ^z	171
98	98	99	1,01	92	91	92	1,01	91	90	92	1,02	33	18	15	43	26	17	172	
96	96	97	1,00	87	86	87	1,01	86**	85**	87**	1,03**	10	5	5	15**	9**	6**	173	

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Alumnos matriculados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2004		1999		2004		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
174	Líbano	6-11	425	395	48	454	48	66	65	115	117	112	0,95	
175	Marruecos	6-11	3.843	3.462	44	4.070	46	4	5	87	96	78	0,81	
176	Mauritania	6-11	461	346	48	434	49	2	7	87	89	84	0,94	
177	Omán	6-11	351	316	48	306	49	5	4	91	92	89	0,97	
178	Qatar	6-11	64	61	48	65	48	37	42	105	107	103	0,96	
179	R. Árabe Siria	6-9	1.784	2.738	47	2.193	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Sudán	6-11	5.337	2.513**	45**	3.208	46	2**	4	51**	55**	47**	0,85**	
181	T. A. Palestinos	6-9	418	368	49	389	49	9	8	106	106	107	1,01	
182	Túnez	6-11	1.118	1.443	47	1.228	48	1	1	114	117	111	0,95	
183	Yemen	6-11	3.552	2.303	35	3.108	40	1	2	73	93	52	0,56	
Europa Central y Oriental														
184	Albania	6-9	237	292	48	253 ²	48 ²	.	2 ²	110	111	109	0,98	
185	Belarrús	6-9	399	632	48	404	48	0,1	0,1	109	110	108	0,98	
186	Bosnia y Herzegovina	6-9	186	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	7-10	300	412	48	314	48	0,3	0,4	106	107	104	0,97	
188	Croacia	7-10	202	203	49	192 ²	49 ²	0,1	0,2 ²	92	93	92	0,98	
189	Eslovaquia	6-9	257	317	49	255	48	4	4	103	103	102	0,99	
190	Eslovenia	7-10	76	92	48	93	49	0,1	0,1	101	102	100	0,99	
191	Estonia	7-12	92	127	48	92	48	1	2	102	104	100	0,97	
192	Federación de Rusia ⁷	7-9	4.335	6.138	49	5.330	49	0,3	0,5	100	100	99	0,99	
193	Hungría	7-10	456	503	48	447	48	5	6	102	102	101	0,98	
194	la ex R. Y. de Macedonia	7-10	116	130	48	113	48	.	.	101	102	100	0,98	
195	Letonia	7-10	100	141	48	92	48	1	1	99	100	98	0,98	
196	Lituania	7-10	175	220	48	170	49	0,4	0,4	103	104	102	0,98	
197	Polonia	7-12	2.888	3.434	48	2.856	49	...	1	98	99	97	0,98	
198	R. Checa	6-10	525	655	49	534	48	1	1	104	104	103	0,99	
199	R. de Moldova	7-10	237	262	49	202	49	...	1	84	84	85	1,00	
200	Rumania	7-10	944	1.285	49	1.006	48	.	0,2	105	105	104	0,98	
201	Serbia y Montenegro ³	7-10	...	418	49	...	...	.	...	104	105	103	0,99
202	Turquía	6-11	8.437	...	...	7.873	48	...	2	...	...	...	...
203	Ucrania	6-9	1.953	2.200	49	1.851	49	0,3	0,5	105	106	105	0,99	

		Total	Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderada				
I	Mundo	...	642.092	644.985	47	682.225	47	7	8	100	104	96	0,92
II	Países desarrollados	...	66.509	70.418	49	67.419	48	4	4	102	102	102	1,00
III	Países en desarrollo	...	562.634	558.733	46	600.879	47	11	11	100	105	95	0,91
IV	Países en transición	...	12.949	15.834	49	13.926	49	0,3	0,6	100	101	99	0,99
V	África Subsahariana	...	111.551	79.772	45	101.424	47	11	10	79	85	72	0,85
VI	América del Norte y Europa Occ.	...	50.883	52.857	49	51.734	48	7	6	103	102	103	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	58.710	70.206	48	69.259	48	15	16	121	123	119	0,97
VIII	América Latina	...	56.649	67.705	48	66.637	48	15	15	121	123	119	0,97
IX	Caribe	...	2.062	2.500	49	2.622	49	21	27	115	117	113	0,97
X	Asia Central	...	6.274	6.853	49	6.376	49	0,5	0,8	99	99	98	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	170.919	157.510	44	187.884	46	...	4	94	103	85	0,82
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	182.126	217.575	48	206.217	48	7	16	112	112	111	0,99
XIII	Asia Oriental	...	178.546	214.277	48	202.712	48	4	2	112	113	112	0,99
XIV	Pacífico	...	3.581	3.298	48	3.505	48	16	21	94	95	93	0,99
XV	Estados Árabes	...	39.355	34.725	46	36.700	46	7	7	89	95	82	0,87
XVI	Europa Central y Oriental	...	22.273	25.489	48	22.630	48	0,4	1,0	100	102	97	0,96

1. Los datos corresponden al año 2003, excepto para los países en los que el año escolar corresponde al año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2002.

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

3. 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.

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²						
Año escolar finalizado en 2004					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
Total	V	N	IPS (N/V)		1999				2004				1999			2004			
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
107	109	105	0,96		94**	96**	92**	0,96**	93	94	93	0,99	13**	4**	9**	20	10	10	174
106	111	100	0,90		72	77	66	0,86	86	89	83	0,94	1.114	456	659	528	218	310	175
94	95	93	0,98		63	65	61	0,94	74	75	74	0,99	150	71	78	117	58	60	176
87	88	87	1,00		80	80	80	1,00	78	77	79	1,02	63	32	30	71	38	33	177
102	102	101	0,98		94	94	94	1,01	96	97	95	0,99	0,6	0,4	0,3	0,6	0,1	0,5	178
123	126	120	0,95		92**	95**	88**	0,93**	92	94	90	0,96	137**	22**	115**	32	-	32	179
60	64	56	0,87		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
93	93	93	1,00		97	96	97	1,01	86	86	86	1,00	4	3	1	40	22	19	181
110	112	108	0,97		94	95	92	0,98	97	97	98	1,00	72	30	42	17	11	6	182
87	102	72	0,71		57	72	42	0,59	75**	87**	63**	0,73**	1.334	449	885	861**	229**	632**	183
Europa Central y Oriental																			
104 ^z	105 ^z	104 ^z	0,99 ^z		99**	100**	99**	0,99**	96 ^z	96 ^z	95 ^z	0,99 ^z	1,6**	-**	1,6**	11 ^z	5 ^z	6 ^z	184
101	103	99	0,97		...	...	...	...	90	91**	88**	0,97**	...	...	...	38	16**	21**	185
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
105	106	104	0,98		97	98	96	0,98	95	96	95	0,99	5	1	4	10	5	5	187
94 ^z	95 ^z	94 ^z	0,99 ^z		85	86	85	0,98	87 ^z	88 ^z	87 ^z	0,99 ^z	18	9	9	14 ^z	7 ^z	7 ^z	188
99	100	98	0,99 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	189
123	123	122	0,99 ^z		97	98	97	0,99	98	98	98	1,00	0,5	0,1	0,4	0,2	0,2	-	190
100	101	98	0,97		96**	96**	95**	0,98**	94	94	94	1,00	0,2**	0,0**	0,2**	3,2	1,9	1,3	191
123	123	123	1,00		...	...	...	...	91**	91**	92**	1,01**	...	...	...	369**	198**	171**	192
98	99	97	0,99		88	88	88	0,99	89	90	88	0,99	15	8	7	18,3	9,7	8,6	193
98	98	98	1,00 ^z		93	94	92	0,98	92	92	92	1,00	1,4	0,1	1,3	2,9	1,6	1,3	194
93	94	91	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	7	7	195
97	98	97	0,99		95	96	95	0,99	89	90	89	1,00	4	2	2	13,5	7,1	6,4	196
99	99	99	0,99		...	...	...	...	97	97	98	1,00	...	...	...	73,2	40,6	32,6	197
102	103	101	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	198
85	85	85	0,99		78**	...	...	...	78	78	77	0,99	58**	...	...	45	23	22	199
107	107	106	0,98		96	96	95	0,99	92	92	92	0,99	1,6	-	1,6	47	23	24	200
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
93	96	90	0,94		...	...	...	...	89**	92**	87**	0,95**	...	...	...	900**	354**	546**	202
95	95	95	1,00		...	...	...	...	82	82*	82*	1,00*	...	...	...	317	162*	155*	203
Media ponderada					Media ponderada								Total						
106	109	103	0,94		83	86	80	0,93	86	88	84	0,96	98.172	40.717	57.455	76.841	33.252	43.589	I
101	102	101	0,99		96	96	96	1,00	96	96	95	0,99	2.024	1.065	959	2.282	938	1.344	II
107	110	103	0,94		81	84	78	0,92	85	87	82	0,95	94.056	38.619	55.437	73.473	31.770	41.704	III
107	108	107	0,99		85	85	84	0,99	91	91	90	0,99	2.093	1.034	1.059	1.086	545	541	IV
91	96	85	0,89		55	58	52	0,89	65	67	63	0,93	43.289	20.368	22.922	38.020	17.914	20.106	V
102	103	101	0,98		96	96	96	1,00	96	97	95	0,98	1.519	806	713	1.845	703	1.142	VI
118	120	116	0,97		93	94	93	0,98	95	96	94	0,99	3.731	1.712	2.019	2.698	1.203	1.495	VII
118	119	116	0,97		94	95	93	0,98	95	96	95	0,99	3.296	1.501	1.795	2.358	1.048	1.309	VIII
126	128	125	0,98		77	79	76	0,96	83	85	82	0,96	435	211	224	341	155	185	IX
102	102	101	0,99		89	89	88	0,99	92	92	91	0,98	544	269	275	364	171	193	X
110	115	105	0,91		77	84	70	0,83	86	89	82	0,92	31.309	9.646	21.663	15.644	4.873	10.771	XI
113	114	112	0,99		96	96	96	1,00	94	94	94	0,99	6.827	3.381	3.446	9.671	4.757	4.914	XII
114	114	113	0,99		96	96	96	1,00	94	94	94	0,99	6.382	3.159	3.223	9.298	4.587	4.712	XIII
98	99	96	0,97		87	88	87	0,99	90	91	88	0,97	445	222	222	373	170	203	XIV
93	98	88	0,90		77	81	73	0,89	81	85	78	0,92	8.361	3.407	4.954	6.585	2.695	3.890	XV
101	103	100	0,97		89	91	88	0,97	91	92	90	0,98	2.592	1.129	1.463	2.014	936	1.078	XVI

6. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre siete y once años. La TNE no se ha publicado debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

7. 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 siete 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 al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)												
		Año escolar finalizado en 2003												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
	2004	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana														
1	Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6	22,4	22,3	22,4	20,6	20,2	21,2	25,8	25,1	26,8	22,7	21,6	24,2
3	Botswana	7	10,1	10,1	10,0	4,5**	5,6**	3,4**	4,3**	5,5**	3,1**	10,3**	13,1**	7,5**
4	Burkina Faso	6	7,6	7,7	7,4	10,7	10,8	10,6	13,5	13,9	12,9	14,6	14,5	14,8
5	Burundi	6	29,8	28,8	30,9	29,6	28,2	31,3	27,9	26,6	29,6	26,9	25,1	29,1
6	Cabo Verde	6	1,0	1,2	0,8	26,2	29,8	22,0	0,5	0,7	0,4	22,6	25,5	19,4
7	Camerún	6	32,9	33,5	32,2	23,0	23,5	22,3	21,2	21,5	20,8	36,4	36,8	35,8
8	Chad	6	27,2**	27,2**	27,2**	24,3**	24,0**	24,9**	25,4**	25,0**	25,9**	23,4**	22,7**	24,4**
9	Comoras	6	30,2	31,3	28,8	28,1	...	...	27,7	...	...	23,5	...	...
10	Congo	6	33,4	34,4	32,3	23,8	24,2	23,4	35,2	36,0	34,2	30,0	30,8	29,1
11	Côte d'Ivoire	6	13,3**y	14,0**y	12,5**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	5	29,7	29,4	30,2	19,6	19,2	20,1	19,9	19,5	20,4	22,0	20,7	23,7
13	Etiopía	4	9,1	9,7	8,5	7,6	8,1	7,0	7,5	8,1	6,6	10,2	10,5	9,7
14	Gabón	6	48,1**y	49,1**y	47,0**y	33,2**y	33,7**y	32,6**y	37,0**y	38,3**y	35,6**y	24,8**y	25,1**y	24,5**y
15	Gambia	6	13,0**	8,6**	17,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6	9,7	10,1	9,3	6,4	6,5	6,3	5,9	6,0	5,8	5,3	5,4	5,3
17	Guinea	6	6,6	6,6	6,7	13,6	13,1	14,3	7,8	7,1	8,7	14,8	13,7	16,5
18	Guinea-Bissau	5	48,1**x	44,6**x	51,7**x	40,2**x	38,1**x	42,2**x	33,6**x	32,8**x	34,4**x	32,5**x	33,0**x	32,0**x
19	Guinea Ecuatorial	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	6	6,2*	6,5*	6,0*	6,6*	6,8*	6,3*	5,6*	5,9*	5,2*	5,9*	6,2*	5,6*
21	Lesotho	7	23,1	25,6	20,2	21,5	24,2	18,4	17,4	20,2	14,5	16,2	19,2	13,4
22	Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	42,4	43,4	41,4	30,9	32,7	29,1	33,7	34,8	32,5	26,8	27,5	26,2
24	Malawi	6	17,5x	17,9x	17,0x	17,0x	17,3x	16,7x	16,7x	17,0x	16,5x	14,3x	14,5x	14,1x
25	Malí	6	13,4	13,1	13,8	12,9	12,7	13,3	20,3	19,6	21,2	24,5	23,6	25,7
26	Mauricio	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27	Mozambique	7	25,8x	25,4x	26,1x	25,0x	24,7x	25,4x	25,2x	24,5x	26,2x	22,0x	21,1x	23,3x
28	Namibia	7	14,9**y	15,6**y	14,2**y	11,6**y	13,7**y	9,4**y	11,3**y	13,7**y	9,0**y	12,6**y	15,0**y	10,3**y
29	Níger	6	0,1	0,1	0,1	3,6	3,4	4,0	5,5	5,3	5,8	6,8	6,5	7,3
30	Nigeria	6	4,0**	3,8**	4,2**	3,2**	3,1**	3,4**	2,8**	2,7**	2,9**	2,5**	2,4**	2,6**
31	R. Centrafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	7	0,5	0,5	0,4	5,9	6,0	5,8	5,0	4,6	5,4	14,6	14,0	15,3
34	Rwanda	6	21,9	21,9	21,9	17,8	18,0	17,5	19,1	18,8	19,3	20,7	20,0	21,3
35	Santo Tomé y Príncipe	6	31,3	32,1	30,5	25,7	28,0	23,1	24,4	25,3	23,3	18,2	18,8	17,5
36	Senegal	6	9,6	9,5	9,6	11,2	11,2	11,3	12,7	12,9	12,5	12,2	12,1	12,3
37	Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38	Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	7,0y	6,8y	7,1y	5,2y	6,0y	4,3y	5,5y	6,4y	4,5y	5,9y	6,9y	4,8y
41	Swazilandia	7	18,6y	21,0y	15,9y	16,1y	19,2y	12,7y	19,9y	24,7y	14,4y	16,6y	19,0y	14,1y
42	Togo	6	28,6	29,0	28,2	23,9	24,0	23,8	26,1	25,6	26,7	21,9	21,1	22,8
43	Uganda	7	13,8x	14,1x	13,4x	10,0x	10,3x	9,8x	10,8x	10,9x	10,6x	10,6x	10,7x	10,5x
44	Zambia	7	5,4x	5,5x	5,3x	6,7x	6,9x	6,5x	6,9x	7,1x	6,6x	7,9x	8,3x	7,5x
45	Zimbabwe	7	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	4	1,5	1,6	1,4	1,9	2,0	1,9	1,5	1,6	1,3	0,9	1,0	0,8
47	Andorra	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
48	Austria	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	6	1,3	1,5	1,2	0,1	0,1	0,1	0,03	0,1	-	0,04	0,02	0,1
52	Dinamarca	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
53	España	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,1	0,7	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1
56	Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Irlanda	8	2,5	2,8	2,1	1,6	1,8	1,3	0,9	1,0	0,8	0,6	0,6	0,5
59	Islandia	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60	Israel	6	2,2	2,9	1,3	1,1	1,4	0,8	1,1	1,4	0,7	1,3	1,6	0,9
61	Italia	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1

Cuadro 6

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)										REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en%)						
Quinto Grado			Año escolar finalizado en 2003 Sexto Grado			Séptimo Grado			Año escolar finalizado en							
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	1999			2004				
									Total	V	N	Total	V	N		
África Subsahariana																
-	-	-	-	-	-	-	-	-	29,0**	29,0**	29,0**	...	...	...	1
30,8	29,8	32,2	31,4	30,8	32,4	-	-	-	...	...	...	23,1	23,0	23,2	2
2,8**	3,5**	2,2**	2,4**	2,9**	2,0**	0,2**	0,2**	0,2**	3,3	3,9	2,7	5,2**	6,2**	4,2**	3	
15,7	15,2	16,4	33,1	32,2	34,5	-	-	-	17,7	17,5	18,0	13,0	13,2	12,8	4	
37,1	33,7	41,5	43,6	39,8	48,4	-	-	-	20,3**	20,3**	20,4**	29,1	27,8	30,6	5	
0,6	0,6	0,6	16,2	18,0	14,3	-	-	-	11,6**	12,8**	10,3**	13,0	15,0	10,8	6	
24,3	24,9	23,6	22,1	23,1	20,9	-	-	-	26,7**	26,8**	26,5**	25,1	25,6	24,5	7	
22,3**	21,5**	23,8**	24,7**	24,6**	25,1**	-	-	-	25,9	25,7	26,3	24,2**	23,8**	24,7**	8	
22,7	...	...	27,2	...	...	-	-	-	26,0	26,4	25,5	27,1	28,2	25,9	9
25,4	26,4	24,4	10,8	10,4	11,3	-	-	-	...	...	...	24,5	25,1	23,9	10
...	...	...	...	...	...	-	-	-	23,7	22,8**	24,9**	17,6*.z	17,5*.z	17,7*.z	11
14,5	14,0	15,3	-	-	-	-	-	-	19,4	18,2	20,8	21,3	20,6	22,2	12	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	11,4	10,7	12,5	7,0	7,6	6,3	13	
27,7**.y	27,4**.y	28,0**.y	19,3**.y	18,9**.y	19,6**.y	-	-	-	...	...	...	34,4**.z	35,1**.z	33,7**.z	14
...	...	...	...	...	...	-	-	-	12,2	12,1	12,3	...	...	...	15
4,6	4,6	4,6	5,1	5,2	5,0	-	-	-	4,2	4,3	4,1	5,8	6,0	5,7	16	
9,1	8,3	10,2	18,7	17,5	20,6	-	-	-	26,2	25,5	27,4	10,5	10,1	11,0	17	
33,5**.x	32,0**.x	35,0**.x	-	-	-	-	-	-	11,8	9,3	14,9	40,5y	38,1y	43,0y	18	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	24,0**	23,6**	24,5**	...	...	...	19
5,7*	5,6*	5,7*	5,5*	5,8*	5,3*	12,6**	12,9**	12,3**	...	...	...	5,8*	6,0*	5,6*	20
16,0	18,7	13,6	10,9	12,5	9,7	14,9	15,0	14,8	20,3	22,9	17,9	18,2	20,7	15,6	21	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	22
27,7	28,0	27,5	-	-	-	-	-	-	28,3**	29,2**	27,4**	30,0	30,9	29,0	23	
10,7x	10,0x	11,6x	11,4x	11,2x	11,5x	-	-	-	14,4	14,4	14,4	18,0	18,4	17,6	24	
29,5	28,4	31,1	28,2	27,4	29,5	-	-	-	17,4	17,2	17,7	19,0	18,7	19,3	25	
-	-	-	21,8**	24,8**	18,6**	-	-	-	3,8	4,1	3,5	4,8**	5,6**	4,0**	26	
21,3x	20,1x	23,2x	23,8x	22,6x	25,5x	28,0x	26,4x	30,5x	23,8	23,2	24,7	20,6	20,6	20,5	27	
19,5**.y	21,5**.y	17,4**.y	10,8**.y	11,5**.y	10,1**.y	10,6**.y	10,6**.y	10,5**.y	12,3	13,9	10,7	13,1**z	14,6**z	11,6**z	28	
9,7	9,2	10,5	21,8	21,3	22,4	-	-	-	12,2	12,4	11,8	5,3	5,1	5,5	29	
2,4**	2,4**	2,5**	1,8**	1,8**	1,8**	-	-	-	...	...	...	3,0**	3,0**	3,1**	30
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	32
0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,01	0,01	0,01	3,2	3,1	3,2	4,3	4,2	4,4	33	
22,6	21,7	23,5	17,7	17,2	18,2	-	-	-	29,1	29,2	29,0	18,8	18,7	18,9	34	
18,0	17,1	18,8	29,0	27,0	31,0	-	-	-	30,7	32,6	28,7	24,6	25,4	23,8	35	
16,1	15,7	16,6	26,7	25,8	27,8	-	-	-	14,4	14,5**	14,2**	12,9	13,1	12,8	36	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	39
4,8y	5,6y	3,9y	4,5y	5,3y	3,8y	3,2y	3,6y	2,8y	10,4	11,6	9,2	5,2z	6,0z	4,4z	40	
15,3y	15,3y	15,3y	15,2y	16,4y	14,0y	9,0y	9,9y	8,3y	17,1	19,5	14,5	16,3z	18,9z	13,7z	41	
22,0	21,4	22,7	18,4	17,6	19,5	-	-	-	31,2	30,9	31,6	23,8	23,6	24,1	42	
10,5x	10,4x	10,7x	11,0x	10,8x	11,1x	8,9x	9,7x	7,8x	...	...	...	13,7	13,8	13,7	43
7,9x	8,2x	7,4x	9,0x	9,6x	8,4x	15,2x	16,4x	13,6x	6,1**	6,4**	5,8**	6,9	7,1	6,8	44	
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	-	-	-	.z	.z	.z	45	
América del Norte y Europa Occidental																
...	...	...	-	-	-	-	-	-	1,7	1,9	1,5	1,5	1,6	1,3	46
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	-	-	-	47
...	...	...	...	...	...	-	-	-	1,5	1,8	1,3	...	...	...	48
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	50
0,03	0,02	0,04	0,1	0,2	0,1	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	51	
.y	.y	.y	.y	.y	.y	-	-	-	-	-	-	-	-	-	52	
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	53
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	54
0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	-	-	-	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	55	
...	...	...	-	-	-	-	-	-	4,2	4,2**	4,2**	...	...	...	56
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	57
0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,8	0,8	0,7	1,8	2,1	1,6	1,0	1,1	0,9	58	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-**	-**	-**	59	
1,2	1,6	0,8	1,0	1,3	0,7	-	-	-	...	...	...	1,6	2,0	1,1	60
0,4	0,4	0,3	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	61	

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA
(en %)

REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS
(en%)

Año escolar finalizado en 2003									Año escolar finalizado en					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2004		
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
3,7	4,0	3,4	1,0	1,4	0,7	-	-	-	...	...	...	4,3	4,8	3,8
0,7 ^y	0,8 ^y	0,5 ^y	9,0 ^y	9,9 ^y	7,9 ^y	-	-	-	2,1	2,4	1,8	2,0	2,4	1,6
...	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	-	-	-	-	-	-	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
...	-	-	-
1,6	1,9	1,3	1,0	1,3	0,8	-	-	-	1,8	1,9	1,6	1,6	1,7	1,4
América Latina y el Caribe														
30,4	28,8	32,0	28,9	24,5	33,7	25,5	26,2	24,8	0,3	0,4	0,3	21,8	22,8	20,8
...
11,2** ^y	12,5** ^y	9,8** ^y	6,6** ^y	8,4** ^y	5,0** ^y	-	-	-	12,0**	14,5**	9,3**	12,6** ^z	15,5** ^z	9,6** ^z
4,3 ^x	5,2 ^x	3,3 ^x	3,6 ^x	4,5 ^x	2,7 ^x	-	-	-	6,1	7,1	5,0	6,4 ^z	7,5 ^z	5,2 ^z
6,0	5,8	6,2	3,8	4,1	3,4	-	-	-	7,7	9,5	5,9	8,5	9,6	7,3
...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9,5	11,4	7,4	8,8	10,2	7,4	-	-	-	9,7	10,8	8,4	10,8	12,5	9,0
. ^x	. ^x	. ^x	. ^x	. ^x	. ^x	-	-	-	-	-	-	. ^y	. ^y	. ^y
1,4**	1,6**	1,3**	2,9**	3,3**	2,5**	-	-	-	2,4	2,6	2,3	1,6**	1,7**	1,5**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	24,0	24,0	24,0	20,6 ^y	...	...
2,8	3,8	1,8	2,7	3,6	1,8	-	-	-	2,4	2,9	1,9	2,4	3,0	1,9
2,2**	2,4**	1,9**	-	-	-	-	-	-	5,2	5,8	4,6	4,3	4,7	3,8
5,7**	6,8**	4,6**	0,5**	0,5**	0,4**	-	-	-	9,2	10,4	7,9	6,9	8,0	5,8
0,5	0,8	0,3	0,2	0,3	0,1	-	-	-	1,9	2,6	1,1	0,7	0,9	0,4
3,2	5,5	0,9	2,3	3,5	0,9	5,7	6,0	5,4	3,6	3,8	3,5	4,3	5,7	2,9
0,9**	1,0**	0,8**	0,5**	0,6**	0,4**	-	-	-	2,7	3,0	2,4	2,0**	2,3**	1,8**
3,5**	4,2**	2,7**	3,2**	4,0**	2,5**	-	-	-	7,1**	7,7**	6,4**	6,7**	7,6**	5,7**
1,4 ^y	1,5 ^y	1,3 ^y	2,1 ^y	...	...	4,0 ^y	3,5 ^y	4,5 ^y	2,7**	3,3**	2,0**	3,4	4,6	2,1
4,9**	5,3**	4,5**	1,8**	1,9**	1,7**	-	-	-	14,9	15,8	13,8	13,3	14,0	12,5
0,9** ^y	1,2** ^y	0,6** ^y	0,8** ^y	0,9** ^y	0,8** ^y	-	-	-	3,1	3,6	2,5	1,5**	1,7**	1,1**
...	-	-	-
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	8,5	9,4	7,5
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,2**	0,2**	0,1**	-	-	-
7,1	7,3	6,9	12,2	14,0	9,9	-	-	-	...	...	...	5,5	6,7	4,3
3,4	4,4	2,3	...	...	...	0,5	1,1	-	3,8**	4,1**	3,6**	4,1	5,6	2,5
1,0	1,1	0,9	6,2	5,6	6,7	-	-	-	...	...	...	2,8	3,3	2,3
2,9	3,7	2,1	0,5	0,7	0,4	-	-	-	6,6	7,6	5,5	4,8	5,8	3,8
-**	-**	-**	4,6**	7,9**	-**	6,3**	8,7**	4,0**	0,5	0,5	0,6	3,4	5,0	1,4
6,2**	7,3**	5,1**	3,3**	4,0**	2,6**	-	-	-	4,7	5,3	4,1	10,5	11,8	9,2
2,9**	3,7**	2,0**	1,2**	1,5**	0,9**	-	-	-	6,4	7,4	5,2	5,5	6,4	4,5
3,2 ^y	3,9 ^y	2,4 ^y	1,5 ^y	1,9 ^y	1,0 ^y	-	-	-	7,8	8,8	6,7	7,3**	8,5**	6,0**
8,1 ^x	8,4 ^x	7,8 ^x	3,9 ^x	4,1 ^x	3,8 ^x	-	-	-	10,2	10,5	9,9	7,6	7,8	7,4
6,2	7,9**	4,5**	5,0	6,5**	3,6**	-	-	-	4,1	4,5	3,7	7,3	8,8	5,5
1,2	1,3	1,0	1,2	1,3	1,0	4,0	3,5	4,5	2,4**	2,8**	2,0**	2,3	2,6	2,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6,6	7,6	5,6	5,0	5,9	4,2	9,5	9,6	9,4	...	...	...	6,4	7,4	5,2
...
4,4*	5,5*	3,3*	4,4*	5,1*	3,7*	3,1*	3,3*	2,9*	4,7	4,9	4,4	5,2*	6,1*	4,2*
4,9**	6,0**	3,7**	2,3**	2,9**	1,7**	-	-	-	7,9	9,3	6,5	8,3**	9,7**	6,9**
4,5	5,6	3,4	1,9	2,3	1,4	-	-	-	7,0**	8,5**	5,5**	7,3	8,9	5,7
Asia Central														
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,1	0,1	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,3	0,5**	0,2**	0,3	0,4	0,2
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	...	...	0,1	0,2	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,0	0,8	0,6	0,7	0,6
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5**	0,6**	0,2	0,2**	0,2**
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-**	-**	-**

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)												
		Año escolar finalizado en 2003												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
2004	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	7,1	6,8	7,4	6,7	6,6	6,7	9,2	9,4	8,9	7,7	8,2	7,3
124	Bhután	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	5	3,5	3,6	3,4	2,7	2,7	2,7	3,8	3,8	3,8	4,0	4,2	3,8
126	Irán, R. I. del	5	4,2	4,9	3,5	2,6	3,4	1,9	1,7	2,3	1,0	1,8	2,5	1,1
127	Maldivas	7	5,8 ^y	6,5 ^y	5,2 ^y	.y								
128	Nepal	5	43,0**	42,6**	43,5**	16,6**	15,6**	17,8**	12,4**	12,1**	12,7**	12,9**	12,5**	13,4**
129	Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	0,9**	1,4**	0,3**	1,1**	1,6**	0,5**	0,9**	1,4**	0,4**	2,0**	2,8**	1,1**
133	Camboya	6	19,3	20,3	18,1	11,8	12,9	10,5	9,2	10,3	7,8	6,4	7,5	5,2
134	China	5	1,4 ^y	1,6** ^y	1,3** ^y	0,2 ^y	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1 ^y	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1 ^y	0,1** ^y	0,1** ^y
135	Estados Fed. de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	4,6	5,7	3,4	2,2	2,7	1,6	2,1	2,7	1,5	1,5	2,2	0,8
137	Filipinas	6	4,8	5,6	3,8	2,5	3,3	1,7	1,8	2,4	1,1	1,2	1,7	0,7
138	Indonesia	6	6,0	6,1	6,0	3,5	3,4	3,6	3,0	2,9	3,0	2,3	2,3	2,3
139	Islas Cook	6	..y	..y	..y	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	6	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...	...	..y
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
144	Macao (China)	6	2,4	2,8	2,0	3,2	4,4	1,9	5,0	6,7	3,2	6,9	8,5	5,1
145	Malasia	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
146	Myanmar	5	1,3**	1,3**	1,3**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,5**	0,5**	0,5**
147	Nauru	6	..y											
148	Niue	6	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	..y											
152	R. de Corea	6	0,0	0,0	0,0	0,01	0,00	0,01	0,0	0,0	0,0	0,01	0,00	0,01
153	R. D. P. Lao	5	34,8	35,3	34,2	19,7	21,0	18,1	13,0	14,6	11,2	8,3	9,9	6,3
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	5,3 ^x	6,1** ^x	4,4** ^x	1,8 ^x	...	...	1,4 ^x	...	...	1,7 ^x	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	.y											
160	Tonga	6	.x											
161	Tuvalu	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
162	Vanuatu	6	13,2**	13,4**	13,0**	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	5,4** ^y	6,2** ^y	4,4** ^y	2,6** ^y	3,0** ^y	2,1** ^y	1,7** ^y	2,0** ^y	1,3** ^y	1,6** ^y	1,9** ^y	1,2** ^y
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6	8,2	8,9	7,3	3,4	4,3	2,4	4,2	6,0	2,3	4,0	5,0	3,0
165	Argelia	6	10,5	12,1	8,8	9,3	11,3	7,1	10,2	12,7	7,3	11,0	13,8	7,9
166	Bahrein	6	2,8	2,4	3,1	5,3	5,2	5,3	3,2	3,8	2,5	3,1	3,6	2,5
167	Djibuti	6	2,6**	2,8**	2,3**	16,7**	16,0**	17,5**	20,0**	18,7**	21,6**	19,7**	18,3**	21,5**
168	Egipto	5	2,9**	3,5**	2,1**	3,6**	4,5**	2,5**	5,3**	6,6**	3,8**
169	Emiratos Árabes Unidos	5	3,0	2,8	3,3	1,9	2,0	1,8	1,8	2,0	1,7	2,4	3,6	1,1
170	Iraq	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,1	1,4
173	Kuwait	4	3,7**	3,9**	3,5**	1,9**	1,9**	1,9**	3,1**	3,6**	2,6**	1,5**	1,8**	1,2**
174	Libano	6	5,4	6,5	4,3	7,2	8,6	5,6	7,4	9,1	5,5	19,6	22,1	16,7
175	Marruecos	6	17,2 ^y	18,2 ^y	16,1 ^y	14,9 ^y	16,6 ^y	12,9 ^y	15,4 ^y	17,7 ^y	12,8 ^y	12,4 ^y	14,8 ^y	9,4 ^y
176	Mauritania	6	15,1	14,8	15,3	13,8	13,8	13,8	15,3	14,9	15,7	15,0	14,3	15,8
177	Omán	6	0,2	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	1,7	2,0	1,3
178	Qatar	6	3,0** ^y	3,4** ^y	2,5** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
179	R. Árabe Siria	4	11,9	12,8	10,9	7,7	8,8	6,5	5,6	6,4	4,8	4,2	4,7	3,6
180	Sudán	6	1,7	0,4	3,1	2,1	0,6	3,8	2,4	0,8	4,4	2,6	1,1	4,5

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA
(en %)

REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS
(en%)

Año escolar finalizado en 2003									Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2004			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
5,1	5,5	4,7	.	.	.	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0	7,2	6,9	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,5	11,7	12,9**y	13,5**y	12,3**y	124
3,9	4,1	3,7	...	...	...	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,2**	3,3**	3,1**	125
0,8	1,2	0,5	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,3	3,0	1,6	126
.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	8,4**	7,6**	9,2**	11,3**	11,6**	10,9**	127
10,8**	10,7**	11,0****	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	23,1**	22,9**	23,3**	128
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
1,6**	2,5**	0,6**	8,7**	11,5**	5,5**	.	.	.	.	.	.	2,6	3,6	1,4	132
4,2	4,9	3,4	2,1	2,4	1,8	.	.	.	24,6**	25,4**	23,5**	10,6	11,6	9,4	133
0,1y	0,1**y	0,1**y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,3	0,3	0,3	134
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	135
2,0	2,5	1,6	0,4	0,5	0,2	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,5	136
1,0	1,4	0,6	0,4	0,5	0,2	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,1	2,8	1,5	137
1,6	1,6	1,6	0,2	0,3	0,2	.	.	.	...	...	...	2,9	2,9	2,9	138
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,6	...	...	...	...	...	139
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	140
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	142
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	143
8,0	10,2	5,4	7,1	8,9	5,1	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,9	7,5	4,1	144
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	145
0,3**	0,3**	0,3****	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7**	1,7**	0,7**	0,7**	0,7**	146
-y	-y	-y	-y	-y	-y	.	.	.	-	-	-	-z	-z	-z	147
...	...	...	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	148
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	.	.	.	.	.	.	-	-	-	...	...	...	150
-y	-y	-y	-y	-y	-y	.	.	.	-	-	-	...z	...z	...z	151
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	-	-	-	0,01	0,00	0,01	152
5,3	6,4	3,9	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	19,9	21,1	18,5	153
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	154
1,5x	...	...	1,1x	1,4**x	0,8**x	.	.	.	1,0	1,1	0,9	0,9**	1,1**	0,7**	155
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,5	3,4	3,5	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	158
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	159
.x	.x	.x	29,2**x	31,3**x	26,8**x	.	.	.	8,8	8,5	9,2	6,2**y	6,9**y	5,5**y	160
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	161
...	...	...	13,5**	13,5**	13,5**	.	.	.	10,6**	11,1**	9,9**	10,7	11,5**	9,7**	162
0,2**y	0,2**y	0,2**y	.	.	.	.	.	.	3,8	4,2	3,2	2,4**z	2,8**z	1,9**z	163
Estados Árabes															
3,4	3,7	3,2	1,4	1,4	1,3	.	.	.	5,4	6,6	4,2	4,2	5,0	3,3	164
11,5	14,5	8,2	16,0	19,1	12,4	.	.	.	11,9	14,6	8,7	11,8	14,3	8,9	165
2,8	3,5	2,1	2,0	3,1	0,7	.	.	.	3,8	4,6	3,1	3,2	3,6	2,7	166
22,1**	20,6**	24,0**	33,1**	32,5**	33,9**	.	.	.	16,6	16,7**	16,4**	18,0	17,4	18,7	167
8,1**	10,0**	5,9**	.	.	.	.	.	.	6,0**	7,1**	4,6**	4,0**	5,0**	2,9**	168
2,2	3,1	1,1	.	.	.	.	.	.	3,5	4,4	2,5	2,2	2,6	1,8	169
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10,0	10,7	9,2	8,0	9,1	6,5	170
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	171
2,1	1,9	2,2	2,3	2,3	2,2	.	.	.	0,7	0,7	0,7	1,0	1,0	1,1	172
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,3	3,4	3,1	2,5**	2,8**	2,3**	173
12,3	13,9	10,6	10,8	12,3	9,2	.	.	.	9,1	10,5	7,7	10,6	12,3	8,7	174
10,6y	13,0y	7,6y	9,4y	11,5y	6,7y	.	.	.	12,4	14,1	10,2	13,2	15,2	11,0	175
15,8	15,3	16,4	23,3	22,4	24,3	.	.	.	...	...	...	14,4	14,1	14,6	176
1,6	2,0	1,1	0,9	1,2	0,7	.	.	.	8,0	9,5	6,4	0,8	0,9	0,6	177
...	...	...	4,6**y	7,0**y	2,0**y	.	.	.	2,7**	3,5**	1,9**	...	...	...	178
.	.	.	.	.	.	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,5	8,3	6,6	179
2,7	1,3	4,4	2,7	1,2	4,6	.	.	.	...	...	...	2,2	0,8	3,8	180

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio		Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)											
			Año escolar finalizado en 2003											
			Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
		2004	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
181	T. A. Palestinos	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,6	0,7	0,6
182	Túnez	6	0,6	0,6	0,5	10,4	11,8	8,8	1,8	2,2	1,4	8,8	10,8	6,6
183	Yemen	6	3,6**	3,7**	3,4**	4,1**	4,2**	3,9**	4,9**	5,2**	4,4**	5,5**	6,1**	4,4**
Europa Central y Oriental														
184	Albania	4	3,9** <i>y</i>	4,5** <i>y</i>	3,2** <i>y</i>	2,7** <i>y</i>	3,0** <i>y</i>	2,2** <i>y</i>	2,0** <i>y</i>	2,3** <i>y</i>	1,8** <i>y</i>	2,2** <i>y</i>	2,5** <i>y</i>	2,0** <i>y</i>
185	Belarrús	4	0,3	0,3	0,3	0,1	...	...	0,02	...	...	0,02	...	...
186	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	4	0,8	0,9	0,7	2,8	3,3	2,2	2,3	2,7	1,8	2,7	3,1	2,2
188	Croacia	4	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	0,3 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y
189	Eslovaquia	4	5,0	5,2	4,9	2,1	2,3	1,9	1,5	1,7	1,3	1,5	1,6	1,3
190	Eslovenia	4	0,6	0,7	0,5	0,6	0,7	0,5	0,6	0,7	0,4	0,4	0,5	0,3
191	Estonia	6	1,4 ^y	1,6 ^y	1,2 ^y	0,9 ^y	1,3 ^y	0,6 ^y	1,7 ^y	2,3 ^y	1,0 ^y	2,0 ^y	2,7 ^y	1,1 ^y
192	Federación de Rusia	3	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	4	4,2	4,8	3,6	1,7	2,0	1,4	1,2	1,6	0,9	1,2	1,5	0,9
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
195	Letonia	4	4,9	6,7	3,0	1,8	2,5	1,1	1,6	2,2	0,9	1,8	2,4	1,0
196	Lituania	4	1,3	1,7	0,9	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,4	0,6	0,2
197	Polonia	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,8	...	...
198	R. Checa	5	1,6	1,7	1,5	1,0	1,1	0,9	0,9	1,0	0,7	0,9	1,1	0,7
199	R. de Moldova	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
200	Rumania	4	4,8	5,5	4,1	1,9	2,3	1,5	1,5	1,8	1,1	1,7	2,0	1,4
201	Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	6	4,7**	4,9**	4,6**	2,2**	2,1**	2,4**	2,3**	1,9**	2,8**	2,7**	2,0**	3,5**
203	Ucrania	4	0,3	0,3**	0,2**	0,1	0,1**	0,1**	0,05	0,03**	0,06**	...	...	...

I	Mundo ²	...	4,7	5,3	4,0	3,6	3,4	3,8	3,5	4,2	2,8	4,0	5,5	2,3
II	Países desarrollados	...	1,0	1,2	0,9	0,9	1,2	0,7	0,8	0,8	0,7	0,8	...	...
III	Países en desarrollo	...	7,0	6,8	7,1	6,9	7,6	6,1	5,6	6,1	5,0	6,4	7,5	5,2
IV	Países en transición	...	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1
V	África Subsahariana	...	14,9	15,6	14,2	17,0	17,3	16,7	17,4	20,2	14,5	16,6	19,0	14,1
VI	América del N./Europa Occ.	...	1,0	1,0	0,9	0,8	1,0	0,6	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,3
VII	América Latina y el Caribe	...	7,4	8,0	6,7	7,1	9,0	5,2	5,7	6,9	4,4	4,3	5,3	3,3
VIII	América Latina	...	9,2	10,3	8,1	7,8	9,0	6,5	6,2	7,3	5,0	4,6	5,5	3,7
IX	Caribe	...	5,6	6,9	4,1	5,2	6,5	3,8	4,5	5,6	3,1	3,6	4,3	2,8
X	Asia Central	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2
XI	Asia Meridional y Occidental	...	5,8	6,5	5,2	6,7	6,6	6,7	9,2	9,4	8,9	5,9	6,2	5,5
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	2,4	2,8	2,0	1,8	...	...	1,4	...	...	1,5	2,2	0,8
XIII	Asia Oriental	...	3,6	4,2	2,9	2,6	3,2	1,9	1,7	2,2	1,2	1,8	2,4	1,2
XIV	Pacífico	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XV	Estados Árabes	...	3,0	3,1	2,9	4,1	4,2	3,9	3,6	4,5	2,5	4,2	4,7	3,6
XVI	Europa Central y Oriental	...	1,1	...	...	0,9	1,3	0,6	0,9	1,0	0,7	1,0	1,3	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 al año escolar finalizado en 2004 y los referentes a los repetidores en todos los grados al año escolar finalizado en 2005.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)										REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en%)					
Quinto Grado			Año escolar finalizado en 2003 Sexto Grado			Séptimo Grado			Año escolar finalizado en						
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	1999			2004			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,2	2,0	0,2	0,2	0,2	181
11,6	13,7	9,2	7,5	9,1	5,7	-	-	-	18,3	20,0	16,4	7,3	8,7	5,7	182
5,5**	6,1**	4,4**	4,5**	5,1**	3,3**	-	-	-	10,6	11,7*	8,7*	4,3**	4,8**	3,7**	183
Europa Central y Oriental															
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,9**	4,6**	3,2**	2,8 ^z	3,2 ^z	2,4 ^z	184
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	185
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	186
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,7	2,7	2,3	2,7	1,8	187
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,4 ^z	0,4 ^z	0,3 ^z	188
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,3	2,6	2,0	2,6	2,8	2,4	189
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4	190
2,3 ^y	3,6 ^y	1,0 ^y	3,5 ^y	5,4 ^y	1,3 ^y	-	-	-	2,5	3,5	1,4	2,0	3,0	1,0	191
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	...	...	0,7	...	...	192
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	2,1	2,2	2,2	2,6	1,7	193
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	194
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,7**	1,3**	2,7	3,7	1,6	195
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,4	196
0,8	...	...	0,5	...	...	-	-	-	1,2	...	...	0,6	0,9	0,2	197
0,8	1,0	0,6	-	-	-	-	-	-	1,2	1,5	1,0	1,1	1,2	0,9	198
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	0,9**	0,9**	0,4	0,4	0,4	199
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	4,1	2,6	2,4	2,9	2,0	200
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	201
2,6**	1,8**	3,5**	4,7**	3,6**	6,0**	-	-	-	...	...	...	3,2	2,7	3,8	202
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,8	...	...	0,1	0,1	0,1	203
4,2	4,9	3,4	4,4	5,1	3,5	-	-	-	4,1	4,3	4,0	4,3	4,8	3,8	I
-	-	-	0,5	...	...	-	-	-	1,6	1,8	1,4	1,0	1,2	0,9	II
4,9	5,7	4,1	4,7	3,6	6,0	-	-	-	7,7	9,5	5,9	6,7	7,6	5,7	III
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	IV
16,1	17,2	15,1	18,1	17,4	18,9	-	-	-	17,6	17,4	17,8	17,6	17,5	17,7	V
0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	-	-	-	1,0	1,2	0,8	0,4	0,5	0,3	VI
3,5	4,2	2,7	2,9	3,3	2,5	-	-	-	5,0	5,5	4,4	5,9	7,0	4,8	VII
3,5	4,2	2,7	2,1	2,6	1,6	-	-	-	6,5	7,5	5,4	6,9	8,0	5,8	VIII
3,9	4,9	2,8	4,6	7,9	-	-	-	-	3,4	3,7	3,0	4,3	5,7	2,9	IX
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	X
4,5	4,8	4,2	-	-	-	-	-	-	8,4	7,6	9,2	9,2	9,4	8,9	XI
1,0	1,4	0,6	0,4	0,5	0,2	-	-	-	2,6	...	...	2,2	2,7	1,5	XII
1,3	2,0	0,6	1,3	1,5	1,0	-	-	-	3,6	3,8	3,4	2,5	3,2	1,7	XIII
-	-	-	0,4	0,5	0,2	-	-	-	...	...	...	...	...	...	XIV
6,8	8,1	5,1	4,6	7,0	2,0	-	-	-	6,5	7,2	5,6	4,3	4,9	3,5	XV
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	...	...	0,9	...	...	XVI

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2001.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 7

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)			TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA											
							TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)			TASA BRUTA DE INGRESO EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (%)		
							Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003		
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana																		
...
3,9**	3,9**	3,9**	36,9	36,2	38,1	69,4	69,5	69,1	63,1	63,8	61,9	48,8	59,0	38,3	52,4	52,4	52,5	
...	14,8**	17,3**	12,3**	91,2**	88,1**	94,6**	85,2**	82,7**	87,7**	92,0**	89,9**	94,1**	...	...	...
...	30,8	32,3	28,7	75,8	74,4	77,9	69,2	67,7	71,3	29,5	33,5	25,3	...	...	...
...	45,1	44,2	46,4	63,0	64,0	61,7	54,9	55,8	53,6	33,1	39,3	26,9	25,1	25,2	24,9	
...	12,2	14,0	10,4	91,2	87,8	94,8	87,8	86,0	89,6	95,4	95,6	95,3	82,4	74,2	90,7	
...	10,7	11,0	10,4	98,0	96,3	100,0	89,3	89,0	89,6	63,3	68,9	57,6	76,5	76,2	76,9	
...	63,3**	56,9**	72,4**	45,8**	50,9**	38,5**	36,7**	43,1**	27,6**	29,5**	40,6**	18,4**	...	...	...
...	44,1	...	...	62,7	...	...	55,9	...	...	50,4	51,7	49,0	...	...	...
...	44,6 ^y	44,7 ^y	44,6 ^y	66,3 ^y	65,4 ^y	67,2 ^y	55,4 ^y	55,3 ^y	55,4 ^y	66,4	69,6	63,2	...	...	...
...	19,7	13,7	27,2	80,3	86,3	72,8	80,3	86,3	72,8	44,3	52,9	35,5	75,5	81,8	67,8	
...	26,7	27,7	25,3	...	...	...	73,3	72,3	74,7	55,0	61,1	48,8	...	...	...
...	44,5** ^y	46,3** ^y	42,6** ^y	69,3** ^y	67,9** ^y	70,7** ^y	55,5** ^y	53,7** ^y	57,4** ^y	66,2** ^z	64,8** ^z	67,6** ^z	...	...	...
...	40,0 ^y	44,7 ^y	34,7 ^y	63,3 ^y	61,8 ^y	64,7 ^y	60,0 ^y	55,3 ^y	65,3 ^y	72,1	75,2	68,7	49,4 ^y	46,1 ^y	53,1 ^y	
...	23,4	17,8	30,2	82,0	87,1	75,8	76,6	82,2	69,8	48,5	57,6	38,8	...	...	...
...	67,4** ^x	66,2** ^x	68,7** ^x	32,6** ^x	33,8** ^x	31,3** ^x	32,6** ^x	33,8** ^x	31,3** ^x	50,4 ^y	53,8 ^y	47,0 ^y	...	...	...
...	27,2*	26,0*	28,6*	75,3*	76,6*	74,0*	72,8*	74,0*	71,4*	91,8*	93,2*	90,3*	...	...	...
5,2	7,6	3,2	43,1	50,9	35,4	63,4	58,0	68,9	56,9	49,1	64,6	71,0	60,0	82,0	55,8	...	...
...	43,0	43,9	42,2	57,0	56,1	57,8	57,0	56,1	57,8	45,3	44,6	46,0	48,5	...	...
...	67,2 ^x	65,4 ^x	69,1 ^x	43,8 ^x	49,7 ^x	38,1 ^x	32,8 ^x	34,6 ^x	30,9 ^x	58,5	59,8	57,2	...	...	...
...	15,4	13,1	27,3	...	...	...	84,6	86,9	72,7	44,0	57,9	29,6	58,8	62,4	47,9	
...	2,4 ^x	3,8 ^x	0,9 ^x	98,9 ^x	98,2 ^x	99,5 ^x	97,6 ^x	96,2 ^x	99,1 ^x	99,7	97,8	101,7	87,8 ^x	81,0 ^x	94,8 ^x	
10,8 ^x	11,3 ^x	10,2 ^x	69,2 ^x	67,5 ^x	71,3 ^x	49,2 ^x	52,7 ^x	44,9 ^x	30,8 ^x	32,5 ^x	28,7 ^x	29,0	34,7	23,4	...	...	...
3,5** ^y	5,1** ^y	1,9** ^y	18,5** ^y	22,1** ^y	15,0** ^y	88,1** ^y	86,6** ^y	89,6** ^y	81,5** ^y	77,9** ^y	85,0** ^y	80,7** ^z	76,3** ^z	85,3** ^z	...	...	...
...	30,8	29,9	32,2	73,6	74,9	71,7	69,2	70,1	67,8	25,0	29,8	20,0	39,9	40,9	38,6	
...	37,4**	38,6**	35,9**	72,6**	71,1**	74,6**	62,6**	61,4**	64,1**	75,6**	82,4**	68,4**	...	...	...
...	
...	
1,6	1,3	1,9	26,6	26,2	26,9	75,8	75,6	76,0	73,4	73,8	73,1	54,2	55,3	53,1	69,3** ^y	74,4** ^y	64,6** ^y	
...	69,1	70,3	68,0	45,8	42,9	48,7	30,9	29,7	32,0	37,4	38,0	36,8	13,4	14,8	11,8	
...	39,7	42,3	37,0	66,5	65,7	67,2	60,3	57,7	63,0	74,9	72,7	77,0	...	...	...
...	27,8	27,1	28,6	78,2	79,0	77,4	72,2	72,9	71,4	45,2	48,7	41,7	...	...	...
...	0,9 ^y	1,7 ^y	- ^y	...	...	...	99,1 ^y	98,3 ^y	100,0 ^y	115,7 ^z	114,0 ^z	117,6 ^z	...	...	...
...	
...	
3,3 ^y	3,7 ^y	2,9 ^y	21,3 ^y	24,7 ^y	17,7 ^y	84,1 ^y	81,7 ^y	86,7 ^y	78,7 ^y	75,3 ^y	82,3 ^y	95,6 ^z	93,8 ^z	97,5 ^z	...	...	...
10,0 ^y	10,5 ^y	9,6 ^y	39,0 ^y	47,4 ^y	29,2 ^y	76,8 ^y	73,7 ^y	79,9 ^y	61,0 ^y	52,6 ^y	70,8 ^y	61,3 ^z	58,3 ^z	64,2 ^z	58,5 ^y	49,8 ^y	68,7 ^y	
...	29,7	25,1	35,2	76,0	78,6	72,8	70,3	74,9	64,8	66,3	77,6	55,0	52,6 ^y	59,5 ^y	44,4 ^y	
22,0 ^x	20,3 ^x	23,8 ^x	59,3 ^x	58,6 ^x	60,1 ^x	63,6 ^x	62,9 ^x	64,4 ^x	40,7 ^x	41,4 ^x	39,9 ^x	57,1	60,9	53,3	...	...	...
6,6 ^x	12,5 ^x	...	...	98,5 ^x	...	...	87,5 ^x	...	...	66,2	70,9	61,5	...	...	...
8,8** ^y	7,9** ^y	9,7** ^y	37,9** ^y	38,4** ^y	37,5** ^y	69,7** ^y	68,2** ^y	71,2** ^y	62,1** ^y	61,6** ^y	62,5** ^y	80,2** ^z	81,8** ^z	78,6** ^z	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																		
...	0,7	1,1	0,4	...	...	...	99,3	98,9	99,6	95,8	96,0	95,6	...	...	...
...	102,7**	104,2**	101,1**	...	...	...
...	
...	
...	1,3	-	2,7	99,2	100,0	98,3	98,7	100,0	97,3	87,6	88,1	87,0	...	...	...
...	99,4	99,2	99,6 ^z	...	...	...
...	
...	0,2	0,5	-	99,9	99,9	100,0	99,8	99,5	100,0	99,6	99,4	99,8 ^z	...	...	...
...	
...	
...	99,8	99,6	100,0	...	...	...	101,0	99,7	102,3	...	...	...
- ^y	- ^y	- ^y	0,4 ^y	...	...	99,7 ^y	100,0 ^y	99,4 ^y	99,6 ^y	...	...	106,1**	105,6**	106,6**	...	...	...

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio		Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)														
			Año escolar finalizado en 2003														
			Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2004		Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
60	Israel	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,4	0,6	0,3
61	Italia	5	— ^x	— ^x	— ^x	1,0 ^x	0,9 ^x	1,1 ^x	1,6 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,1 ^x	1,0 ^x	1,1 ^x	...	...	...
62	Luxemburgo	6	—	—	—	—	—	—	4,2	3,4	5,1	2,9	6,0	—	...	...	...
63	Malta	6	0,9 ^y	0,5 ^y	1,2 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,3 ^y	0,8 ^y	— ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,4 ^y
64	Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
66	Países Bajos	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	1,9 ^{**y}	1,3 ^{**y}	2,6 ^{**y}
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe																	
72	Anguila	7	20,5	16,5	23,9	6,0	—	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	4,9 ^x	1,8 ^x	8,4 ^x	2,8 ^x	4,8 ^x	0,9 ^x	2,0 ^x	...	...	0,3 ^x	...	...	5,4 ^x	...	...
75	Argentina	6	5,1 ^y	5,3 ^y	4,9 ^y	3,3 ^y	3,4 ^y	3,2 ^y	3,3 ^y	3,3 ^y	3,2 ^y	3,8 ^y	4,0 ^y	3,6 ^y	3,9 ^y	4,4 ^y	3,4 ^y
76	Aruba ²	6	1,9	2,2	1,4	0,7	1,6	—	—	—	—	0,8	0,5	1,0	—	—	—
77	Bahamas	6	3,9 ^{**}	6,6 ^{**}	1,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	6	1,1	1,6	0,5	1,2	0,8	1,6	0,4	0,6	0,2	0,6	1,7	—	—	—	—
79	Belice	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudas ²	6	0,1 ^x	...	...	1,5 ^x	...	...	2,5 ^x	...	...	—^x	...	...	1,2 ^x	...	...
81	Bolivia	6	5,3 ^{**}	5,5 ^{**}	5,1 ^{**}	1,8 ^{**}	1,8 ^{**}	1,7 ^{**}	4,6 ^{**}	4,2 ^{**}	5,0 ^{**}	2,4 ^{**}	1,8 ^{**}	3,1 ^{**}	3,4 ^{**}	1,8 ^{**}	5,1 ^{**}
82	Brasil	4	6,8 ^x	...	...	1,3 ^x	...	...	4,1 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chile	6	0,4	0,4	0,5	1,3	1,5	1,1	—	—	—	—	—	—	0,5	0,7	0,3
84	Colombia	5	18,8 ^{**}	19,9 ^{**}	17,5 ^{**}	2,4 ^{**}	2,8 ^{**}	2,0 ^{**}	0,9 ^{**}	1,4 ^{**}	0,3^{**}	—^{**}	—^{**}	—^{**}	...	...	...
85	Costa Rica	6	3,8 ^{**}	3,8 ^{**}	3,7 ^{**}	— ^{**}	— ^{**}	— ^{**}	1,3 ^{**}	0,3 ^{**}	2,4 ^{**}	3,0 ^{**}	3,6 ^{**}	2,4 ^{**}	3,0 ^{**}	3,1 ^{**}	3,0 ^{**}
86	Cuba	6	1,4	1,6	1,1	1,1	1,0	1,1	—	—	—	0,1	0,1	0,1	0,4	0,3	0,4
87	Dominica ²	7	9,5	10,1	8,8	3,5	2,6	4,5	0,5	—	1,9	2,0	1,0	3,0	—	—	—
88	Ecuador	6	12,9 ^{**}	13,0 ^{**}	12,8 ^{**}	2,9 ^{**}	3,1 ^{**}	2,7 ^{**}	3,7 ^{**}	4,0 ^{**}	3,4 ^{**}	5,5 ^{**}	6,1 ^{**}	4,9 ^{**}	4,8 ^{**}	4,3 ^{**}	5,3 ^{**}
89	El Salvador	6	9,0 ^{**}	9,6 ^{**}	8,3 ^{**}	8,3 ^{**}	7,9 ^{**}	8,7 ^{**}	4,2 ^{**}	5,1 ^{**}	3,3 ^{**}	6,3 ^{**}	7,3 ^{**}	5,2 ^{**}	4,2 ^{**}	3,9 ^{**}	4,5 ^{**}
90	Granada ²	7	13,4 ^y	13,3 ^y	13,4 ^y	1,2 ^y	4,0 ^y	— ^y	5,9 ^y	10,1 ^y	1,6 ^y	1,1 ^y	1,1 ^y	1,1 ^y	— ^y	...	...
91	Guatemala	6	8,3 ^{**}	7,8 ^{**}	8,8 ^{**}	6,0 ^{**}	5,9 ^{**}	6,1 ^{**}	2,8 ^{**}	2,3 ^{**}	3,4 ^{**}	2,1 ^{**}	1,5 ^{**}	2,7 ^{**}	3,4 ^{**}	3,6 ^{**}	3,1 ^{**}
92	Guyana	6	22,4 ^{**x}	23,4 ^{**x}	21,3 ^{**x}	5,2 ^{**x}	5,4 ^{**x}	5,1 ^{**x}	4,8 ^{**x}	3,7 ^{**x}	5,9 ^{**x}	7,5 ^{**x}	8,0 ^{**x}	6,9 ^{**x}	8,3 ^{**x}	2,3 ^{**x}	14,8 ^{**x}
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ²	6	...	...	...	20,2 ^y	10,8 ^y	27,8 ^y	8,5 ^y	9,4 ^y	7,5 ^y	12,9 ^y	20,1 ^y	2,9 ^y	2,2 ^y	— ^y	6,5 ^y
97	Islas Vírgenes Británicas ²	7	1,1	2,1	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	6	— ^y	— ^{**y}	— ^{**y}	1,2 ^y	...	...	1,0 ^y	...	...	8,1 ^y	...	...	5,3 ^y	...	...
99	México	6	2,7	3,0	2,5	1,3	1,4	1,1	1,8	1,9	1,6	1,3	1,5	1,1	2,4	2,7	2,1
100	Montserrat ²	7	3,9^{**}	...	...	19,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	15,6 ^{**}	16,4 ^{**}	14,8 ^{**}	6,8 ^{**}	7,9 ^{**}	5,7 ^{**}	8,2 ^{**}	8,8 ^{**}	7,5 ^{**}	12,4 ^{**}	13,9 ^{**}	10,9 ^{**}	6,3 ^{**}	6,4 ^{**}	6,1 ^{**}
102	Panamá	6	6,0 ^{**}	7,1 ^{**}	4,8 ^{**}	3,6 ^{**}	4,0 ^{**}	3,1 ^{**}	2,6 ^{**}	2,9 ^{**}	2,3 ^{**}	3,3 ^{**}	3,8 ^{**}	2,8 ^{**}	3,8 ^{**}	3,6 ^{**}	3,9 ^{**}
103	Paraguay	6	5,6 ^y	5,8 ^y	5,3 ^y	3,6 ^y	3,9 ^y	3,3 ^y	3,8 ^y	4,1 ^y	3,4 ^y	5,0 ^y	5,3 ^y	4,6 ^y	5,9 ^y	6,4 ^y	5,3 ^y
104	Perú	6	6,4 ^x	6,7 ^x	6,0 ^x	3,1 ^x	2,9 ^x	3,4 ^x	3,5 ^x	2,8 ^x	4,3 ^x	2,6 ^x	2,3 ^x	2,8 ^x	6,1 ^x	5,5 ^x	6,6 ^x
105	R. Dominicana	6	14,9	16,8 ^{**}	12,8 ^{**}	12,4	17,0 ^{**}	7,1 ^{**}	7,3	5,9 ^{**}	8,9 ^{**}	11,0	12,1 ^{**}	9,9 ^{**}	8,5	9,3 ^{**}	7,8 ^{**}
106	Saint Kitts y Nevis ²	7	0,3	1,2	—	2,9	3,5	2,4	0,9	0,5	1,5	5,9	5,5	6,2	—	—	—
107	San Vicente/Granadinas	7	0,4	0,4	0,4	4,1	8,9	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	7	—	—	—	3,0 ^{**y}	...	...	3,5 ^y	...	...	4,2 ^y	...	...	4,2 ^y	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7	— [*]	0,3 [*]	1,4 [*]	— [*]	0,3 [*]
111	Uruguay	6	3,1 ^{**}	3,1 ^{**}	3,2 ^{**}	3,1 ^{**}	3,7 ^{**}	2,5 ^{**}	2,5 ^{**}	2,9 ^{**}	1,9 ^{**}	3,6 ^{**}	2,7 ^{**}	4,6 ^{**}	1,3 ^{**}	2,6 ^{**}	— ^{**}
112	Venezuela	6	2,9	3,2	2,5	1,1	1,6	0,6	1,8	2,3	1,2	2,6	3,5	1,7	2,3	2,9	1,7
Asia Central																	
113	Armenia	3	2,6 ^y	2,7 ^y	2,4 ^y	1,2 ^y	1,1 ^y	1,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	4	0,1	0,8	—	0,8	1,3	0,1	0,6	1,3	—	...	...	...	...	...	...
115	Georgia	6	0,3 ^y	— ^y	1,1 ^y	0,6 ^y	0,9 ^y	0,3 ^y	1,0 ^y	0,3 ^y	1,6 ^y	...	...	...	...	...	...
116	Kazajstán	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	4	1,3	2,4	0,2	1,3	1,5	1,1	1,6	2,1	1,2	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS [%]			TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA													
							TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)			TASA BRUTA DE INGRESO EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (%)				
Año escolar finalizado en 2003 Sexto Grado				Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003				
Total	V	N		Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
...	0,1	...	...	99,9	100,0	99,9	99,9	...	...	104,6	104,1	105,1	...	...	...	60	
.	.	.	.	3,5 ^x	4,0 ^x	3,0 ^x	96,5 ^x	96,0 ^x	97,0 ^x	96,5 ^x	96,0 ^x	97,0 ^x	101,3	101,5	101,2	...	...	...	61
...	95,7	93,3	98,1	...	...	...	80,2	79,5	80,9	...	...	...	62	
...	1,0 ^y	1,4 ^y	0,5 ^y	99,3 ^y	98,8 ^y	99,9 ^y	99,0 ^y	98,6 ^y	99,5 ^y	100,3	100,1	100,5	...	...	...	63	
.	64	
-	-	-	-	0,6	1,2	-	99,6	99,2	100,0	99,4	98,8	100,0	101,4	101,4	101,4	...	...	...	65
...	1,7 ^{**y}	1,2 ^{**y}	2,2 ^{**y}	99,8 ^y	99,7 ^y	100,0 ^y	98,3 ^{**y}	98,8 ^{**y}	97,8 ^{**y}	99,9 ^{**z}	100,9 ^{**z}	98,9 ^{**z}	...	...	...	66	
...	67	
...	68	
.	69	
...	70	
...	96,9	95,8	98,1	...	...	...	71	
América Latina y el Caribe																				
...	53,7 ^{**}	54,8 ^{**}	52,7^{**}	...	...	...	72	
...	73	
...	16,9 ^x	...	...	88,5 ^x	...	...	83,1 ^x	...	...	100,9 ^{**z}	94,5 ^{**z}	107,4 ^{**z}	...	...	...	74	
...	19,1 ^y	20,3 ^y	17,9 ^y	84,3 ^y	83,6 ^y	85,1 ^y	80,9 ^y	79,7 ^y	82,1 ^y	100,5 ^z	98,0 ^z	103,1 ^z	...	...	...	75	
...	2,9	3,7	2,1	...	...	...	97,1	96,3	97,9	93,6	94,8	92,4	...	...	...	76	
...	96,3	96,0	96,7	...	...	...	77	
...	2,5	4,3	0,5	...	...	...	97,5	95,7	99,5	108,0	110,0	105,8	96,7	94,0	99,6	78	
...	103,3	102,8	103,8	...	...	...	79	
...	5,5 ^x	...	...	96,3 ^x	...	...	95,2 ^x	...	...	110,1 ^y	...	...	...	...	...	80	
...	16,6 ^{**}	14,4 ^{**}	18,8 ^{**}	86,4 ^{**}	87,2 ^{**}	85,6 ^{**}	83,4 ^{**}	85,6 ^{**}	81,2 ^{**}	100,2 ^{**}	102,4 ^{**}	97,9 ^{**}	71,3 ^y	71,7 ^y	70,8 ^y	81	
.	.	.	.	15,6 ^x	...	...	.	...	...	84,4 ^x	...	...	126,0 ^z	...	...	...	...	...	82
...	1,6	1,5	1,6	99,0	99,2	98,7	98,4	98,5	98,4	95,4	96,2	94,6	...	...	...	83	
.	.	.	.	22,5 ^{**}	25,1 ^{**}	19,8 ^{**}	77,5 ^{**}	74,9 ^{**}	80,2 ^{**}	77,5 ^{**}	74,9 ^{**}	80,2 ^{**}	94,3	92,3	96,4	62,5 ^x	59,4 ^x	65,9 ^x	84	
...	10,5 ^{**}	10,8 ^{**}	10,2 ^{**}	92,4 ^{**}	92,2 ^{**}	92,7 ^{**}	89,5 ^{**}	89,2 ^{**}	89,8 ^{**}	92,3	91,2	93,5	83,8 ^{**}	83,0 ^{**}	84,7 ^{**}	85	
...	2,6	2,3	3,0	97,7	98,0	97,4	97,4	97,7	97,0	92,6	93,1	92,1	...	...	...	86	
1,6	1,6	1,7	1,7	15,6	14,3	17,0	84,3	86,3	82,3	84,4	85,7	83,0	107,4	111,4	103,5	83,2	83,4	83,0	87	
...	27,4 ^{**}	28,0 ^{**}	26,8 ^{**}	76,3 ^{**}	75,3 ^{**}	77,3 ^{**}	72,6 ^{**}	72,0 ^{**}	73,2 ^{**}	100,6 ^{**}	100,0 ^{**}	101,1 ^{**}	70,2 ^{**}	69,6 ^{**}	70,9 ^{**}	88	
...	30,4 ^{**}	32,1 ^{**}	28,4 ^{**}	72,8 ^{**}	70,8 ^{**}	75,0 ^{**}	69,6 ^{**}	67,9 ^{**}	71,6 ^{**}	85,7 ^{**}	85,2 ^{**}	86,2^{**}	...	...	...	89	
-y	17,4 ^y	...	...	79,0 ^y	73,0 ^y	85,4 ^y	...	...	...	90,2 ^z	90,4 ^z	89,9 ^z	...	...	...	90	
...	24,9 ^{**}	23,7 ^{**}	26,1 ^{**}	77,9 ^{**}	79,4 ^{**}	76,4 ^{**}	75,1 ^{**}	76,3 ^{**}	73,9 ^{**}	70,2	74,9	65,4	48,1 ^{**y}	50,6 ^{**y}	45,4 ^{**y}	91	
...	41,2 ^{**x}	38,0 ^{**x}	44,4 ^{**x}	64,3 ^{**x}	63,5 ^{**x}	65,0 ^{**x}	58,8 ^{**x}	62,0 ^{**x}	55,6 ^{**x}	95,3 ^{**}	99,1 ^{**}	91,5^{**}	...	...	...	92	
...	93	
...	79,4	77,1	81,8	...	...	...	94	
...	102,0 ^{**}	105,5 ^{**}	98,5^{**}	...	...	...	95	
...	55,2 ^y	...	...	45,9 ^y	41,8 ^y	51,4 ^y	44,8 ^y	...	...	96,3	100,5	91,9	...	...	...	96	
...	104,3	102,7	105,9	...	...	...	97	
...	15,1 ^y	...	...	89,7 ^y	...	...	84,9 ^y	...	...	84,4	83,1	85,7	...	...	...	98	
...	9,6	10,7	8,5	92,6	91,8	93,5	90,4	89,3	91,5	98,9	98,1	99,6	...	...	...	99	
...	59,3	53,6	65,4	...	...	...	100	
...	45,2 ^{**}	48,5 ^{**}	41,5 ^{**}	58,8 ^{**}	55,3 ^{**}	62,5 ^{**}	54,8 ^{**}	51,5 ^{**}	58,5 ^{**}	73,5	70,0	77,0	45,8 ^{**y}	42,1 ^{**y}	49,7 ^{**y}	101	
...	19,0 ^{**}	21,1 ^{**}	16,7 ^{**}	84,3 ^{**}	82,0 ^{**}	86,8 ^{**}	81,0 ^{**}	78,9 ^{**}	83,3 ^{**}	96,6	96,4	96,9	77,7 ^{**y}	76,2 ^{**y}	79,3 ^{**y}	102	
...	23,3 ^y	25,1 ^y	21,4 ^y	81,6 ^y	80,2 ^y	83,1 ^y	76,7 ^y	74,9 ^y	78,6 ^y	90,2 ^{**}	89,7 ^{**}	90,7^{**}	...	...	...	103	
...	21,9 ^x	20,6 ^x	23,3 ^x	83,6 ^x	84,5 ^x	82,7 ^x	78,1 ^x	79,4 ^x	76,7 ^x	99,5	100,1	98,9	...	...	...	104	
...	46,1	51,0 ^{**}	40,4 ^{**}	59,2	54,5 ^{**}	64,9 ^{**}	53,9	49,0 ^{**}	59,6 ^{**}	90,8	88,2	93,4	...	...	...	105	
...	90,1	89,4	90,8	...	...	...	101,6	104,3	98,9	...	...	...	106	
...	114,3	112,9	115,7	...	...	...	107	
4,8 ^y	20,9 ^{**y}	...	...	88,0 ^{**y}	...	...	79,1 ^{**y}	...	...	92,9	83,0	102,8	...	...	...	108	
...	109	
3,3 [*]	3,8 [*]	100,0 [*]	96,2 [*]	94,2 [*]	93,1 [*]	95,3 [*]	110	
...	14,3 ^{**}	15,8 ^{**}	12,6 ^{**}	86,9 ^{**}	86,5 ^{**}	87,4 ^{**}	85,7 ^{**}	84,2 ^{**}	87,4 ^{**}	90,8 ^{**}	89,0 ^{**}	92,7^{**}	...	...	...	111	
...	11,1	14,1	8,0	91,0	88,6	93,6	88,9	85,9	92,0	89,4	87,0	92,0	...	...	...	112	
Asia Central																				
.	.	.	.	3,7 ^y	3,8 ^y	3,6 ^y	.	.	.	96,3 ^y	96,2 ^y	96,4 ^y	106,6	105,6	107,6	...	...	...	113
.	.	.	.	2,2	4,1	-	.	.	.	97,8	95,9	100,0	96,1	97,0	95,2	97,5	...	...	114
...	1,8 ^y	0,8 ^y	2,9 ^y	...	...	...	98,2 ^y	99,2 ^y	97,1 ^y	85,6	83,8	87,5	...	...	...	115	
.	.	.	.	0,3	-	0,7	...	...	...	99,7	100,0	99,3	110,0	110,4	109,5	99,8	100,0	99,5	116
.	.	.	.	4,2	5,8	2,4	.	.	.	95,8	94,2	97,6	93,1	92,7	93,4	...	...	...	117

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2003															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2004	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
118	Mongolia	4	5,6	5,5	5,7	2,0	1,9	2,0	1,7	2,2	1,2	...	...	...	.	.	.
119	Tayikistán	4	—	—**	—**	0,5	—**	1,1**	0,7	0,8**	0,6**	...	...	...	.	.	.
120	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
121	Uzbekistán	4	1,2**y	0,1**y	2,3**y	2,4**y	3,1**y	1,6**y	0,4**y	0,4**y	0,4**y	...	...	...	.	.	.
Asia Meridional y Occidental																	
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	14,6	17,6	11,2	9,9	11,4	8,3	5,8	5,2	6,4	7,2	5,5	8,9	...	...	...
124	Bhután	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	5	14,4	14,0	14,9	4,4	3,6	5,2	4,4	4,0	4,9	—	—	—	...	...	...
126	Irán, R. I. del	5	0,8	1,9	—	3,2	2,7	3,6	2,7	2,0	3,4	3,2	2,6	3,7	...	...	...
127	Maldivas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	5	9,4**	10,5**	8,1**	9,8**	12,0**	7,2**	7,9**	8,5**	7,2**	7,1**	8,2**	5,7****	...	...	...
129	Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																	
131	Australia	7	5,3**	6,0**	4,6**	3,4**	3,8**	3,1**	3,3**	3,5**	3,0**	3,0**	3,3**	2,7**	2,9**	3,1**	2,7**
132	Brunei Darussalam	6	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**
133	Camboya	6	12,0	11,6	12,5	11,8	12,4	11,1	9,5	10,3	8,5	9,0	9,4	8,5	9,9	9,5	10,4
134	China	5	—y	—**y	—**y	—y	—**y	—**y	0,2y	0,0**y	0,4**y	1,3y	1,3**y	1,3**y	...	...	...
135	Estados Fed. de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	2,1	2,3	2,0	0,5	0,3	0,6	—	—	—	—	—	—	3,3	3,3	3,2
137	Filipinas	6	14,4	16,0	12,5	4,6	5,4	3,7	3,5	4,6	2,4	3,4	4,3	2,4	4,1	5,4	2,9
138	Indonesia	6	3,9y	3,7y	4,1y	1,8y	1,3y	2,3y	1,3y	2,4y	0,2y	3,8y	4,3y	3,3y	3,0y	2,9y	3,1y
139	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	6	6,7**x	4,3**x	9,2**x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati ²	6	12,0	11,4	12,5	2,9	4,2	1,6	0,8	1,6	0,1	3,3	8,7	—	0,6	1,5	—
144	Macao (China)	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
145	Malasia	6	1,7y	1,7y	1,6y	—y	—y	—y	—y	—y	—y	0,3y	0,1y	0,5y	0,7y	0,7y	0,7y
146	Myanmar	5	13,2**	13,4**	13,1**	5,6**	5,5**	5,6**	7,1**	8,4**	5,7**	7,3**	8,6**	6,0****	...	...	...
147	Nauru ²	6	28,8x	32,6x	24,3x	8,8x	6,0x	11,9x	38,2x	58,0x	13,5x	23,3x	2,1x	37,0x	17,3x	17,4x	17,3x
148	Niue ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	7,2**y	6,8**y	7,8**y	13,7**y	13,1**y	14,3**y	9,4**y	9,8**y	9,0**y	6,5**y	6,9**y	6,0**y	14,2**y	14,0**y	14,4**y
152	R. de Corea	6	—	—	—	0,7	0,7	0,6	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8
153	R. D. P. Lao	5	13,2	13,6	12,7	7,3	7,6	7,0	6,3	6,1	6,6	5,9	5,2	6,8	...	...	...
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
155	Samoa	6	4,8y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tuvalu ²	6	15,9x	25,6x	4,5x	2,8x	...	...	10,4x	...	...	4,5x	...	...	10,4x	...	...
162	Vanuatu	6	9,5**	10,1**	8,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	5,5**y	5,3**y	5,8**y	0,9**y	1,6**y	0,05**y	8,2**y	7,5**y	9,0**y	—**y	—**y	—**y	...	...	...
Estados Árabes																	
164	Arabia Saudita	6	1,2	1,2	1,2	1,6	2,4	0,8	3,0	2,9	3,1	0,4	—	1,8	1,9	1,8	2,0
165	Argelia	6	0,9	1,6	0,2	0,7	0,8	0,6	0,6	0,6	0,5	1,3	1,4	1,1	2,5	3,1	1,9
166	Bahrein	6	—	—	—	0,1	0,3	—	—	—	—	—	—	—	0,5	0,3	0,6
167	Djibuti	6	2,3x	2,7x	1,9x	3,5x	3,9x	2,8x	1,9x	0,8x	3,4x	4,2**x	2,6**x	6,4**x	...	...	...
168	Egipto	5	0,2**	0,3**	0,1**	0,4**	0,5**	0,4**	0,3**	0,3**	0,2**	0,4**	0,5**	0,3**	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	5	4,2	4,3	4,1	—	—	—	0,6	1,0	0,2	0,6	0,6	0,7	...	...	...
170	Iraq	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,7	1,2	0,3	—	—	—	—	—	—	0,9	0,3	1,5	1,0	0,8	1,2
173	Kuwait	4	0,8**	0,5**	1,1**	0,9**	0,8**	1,1**	1,0**	0,9**	1,1**	...	...	...	.	.	.

Cuadro 7

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)			TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA												
							TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)			TASA BRUTA DE INGRESO EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (%)			
							Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
.	.	.	9,1	9,5	8,7	.	.	.	90,9	90,5	91,3	95,5	94,7	96,3	86,2	...	...	118
.	.	.	0,6	—**	1,3**	.	.	.	99,4	100,0**	98,7**	91,9	94,2**	89,6**	98,6	99,5**	97,7**	119	
.	120	
.	.	.	3,9** _Y	3,7** _Y	4,2** _Y	.	.	.	96,1** _Y	96,3** _Y	95,8** _Y	98,1 ²	98,4 ²	97,9 ²	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																			
...	122	
.	.	.	34,9	36,9	32,7	65,1	63,1	67,3	65,1	63,1	67,3	76,4	74,1	78,8	54,7	51,8	58,0	123	
...	124	
.	.	.	21,1	18,8	23,7	78,9	81,2	76,3	78,9	81,2	76,3	88,5	92,9	83,9	...	...	...	125
...	9,8	9,3	10,2	90,2	90,7	89,8	90,2	90,7	89,8	94,6	92,3	96,9	...	...	...	126	
...	99,7**	97,8**	101,7**	...	...	...	127	
.	.	.	39,2**	43,4**	33,9**	60,8**	56,6**	66,1**	60,8**	56,6**	66,1**	74,7**	79,6**	69,5**	38,6**	35,4**	42,8**	128	
.	129	
.	130	
Asia Oriental y el Pacífico																			
3,0**	3,3**	2,7**	19,2**	21,0**	17,3**	85,8**	84,3**	87,4**	80,8**	79,0**	82,7**	98,2	97,4	99,0	...	...	...	131
...	111,9	111,7	112,1	...	...	...	132	
...	46,5	47,6	45,3	59,7	58,2	61,3	53,5	52,4	54,7	81,7	85,4	77,8	...	...	...	133	
...	1,0 _Y	—** _Y	2,0** _Y	99,0 _Y	100,0** _Y	98,0** _Y	99,0 _Y	100,0** _Y	98,0** _Y	99,5 ²	99,4 ²	99,6 ²	...	...	...	134	
...	135	
...	4,2	3,0	5,4	98,7	100,0	97,4	95,8	97,0	94,6	104,9	104,7	105,1	...	...	...	136	
...	27,8	32,4	22,7	75,3	71,5	79,6	72,2	67,6	77,3	96,6	93,4	99,9	...	...	...	137	
...	13,6 _Y	14,3 _Y	12,9 _Y	89,1 _Y	88,3 _Y	89,9 _Y	86,4 _Y	85,7 _Y	87,1 _Y	100,6 ²	100,6 ²	100,5 ²	...	...	...	138	
...	139	
...	125,0** _Z	122,6** _Z	127,5** _Z	...	...	...	140	
...	141	
...	142	
...	18,6	25,0	11,2	81,9	76,2	88,4	81,4	75,0	88,8	118,1	116,1	120,3	...	...	...	143	
...	99,7 _Y	99,4 _Y	100,0 _Y	...	...	...	102,1	102,3	101,8	...	...	...	144	
...	2,3 _Y	2,0 _Y	2,7 _Y	98,4 _Y	98,7 _Y	98,0 _Y	97,7 _Y	98,0 _Y	97,3 _Y	91,0 ²	90,8 ²	91,1 ²	...	...	...	145	
.	.	.	29,7**	31,8**	27,5**	70,3**	68,2**	72,5**	70,3**	68,2**	72,5**	77,7**	76,4**	79,1**	70,4**	69,0**	71,8**	146	
...	74,6 _X	78,5 _X	69,9 _X	30,8 _X	26,1 _X	36,3 _X	25,4 _X	21,5 _X	30,1 _X	74,1 _Y	70,9 _Y	77,8 _Y	...	...	...	147	
...	81,1	88,9	73,7	...	...	...	148	
...	149	
.	150	
...	41,8** _Y	41,5** _Y	42,1** _Y	67,8** _Y	68,1** _Y	67,6** _Y	58,2** _Y	58,5** _Y	57,9** _Y	53,9** _Z	57,9** _Z	49,5** _Z	...	...	...	151	
...	2,6	2,7	2,5	98,1	97,9	98,3	97,4	97,3	97,5	104,1	104,1	104,1	...	...	...	152	
.	.	.	37,4	37,9	36,9	62,6	62,1	63,1	62,6	62,1	63,1	74,0	78,3	69,6	57,3	56,9	57,8	153	
.	154	
...	96,1**	94,2**	98,2**	...	...	...	155	
...	156	
...	157	
...	158	
...	159	
...	106,9** _Y	108,0** _Y	105,5** _Y	...	...	...	160	
...	37,4 _X	...	...	69,9 _X	...	...	62,6 _X	...	...	103,1**	94,3**	113,3**	...	...	...	161	
...	87,2	88,2**	86,2**	...	...	...	162	
.	.	.	13,2** _Y	12,8** _Y	13,5** _Y	86,8** _Y	87,2** _Y	86,5** _Y	86,8** _Y	87,2** _Y	86,5** _Y	100,8** _Z	103,9** _Z	97,6** _Z	...	...	...	163
Estados Árabes																			
...	8,2	7,6	8,8	93,6	94,1	93,1	91,8	92,4	91,2	61,8	62,4	61,1	47,9	...	...	164	
...	6,6	8,4	4,6	96,2	95,0	97,4	93,4	91,6	95,4	94,3	94,0	94,5	88,2	86,1	90,5	165	
...	0,03	0,04	—	...	...	...	100,0	100,0	100,0	101,6	99,9	103,3	...	...	...	166	
...	87,7** _X	89,6** _X	85,2** _X	...	...	...	29,1	33,1	25,0	...	...	...	167	
...	1,4**	1,7**	1,0**	98,6**	98,3**	99,0**	98,6**	98,3**	99,0**	94,6**	96,4**	92,8**	...	...	...	168	
...	5,3	6,0	4,6	94,7	94,0	95,4	94,7	94,0	95,4	75,4	77,1	73,6	...	...	...	169	
...	74,1	85,0	62,7	...	...	...	170	
...	171	
...	2,2	2,0	2,4	98,8	98,7	98,8	97,8	98,0	97,6	96,7	97,0	96,3	...	...	...	172	
.	.	.	2,8**	2,2**	3,4**	.	.	.	97,2**	97,8**	96,6**	91,3**	90,8**	91,8**	93,3**	93,8**	92,7**	173	

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2003															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2004	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
174	Líbano	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
175	Marruecos	6	6,3 ^y	6,1 ^y	6,6 ^y	2,9 ^y	2,4 ^y	3,5 ^y	3,5 ^y	3,3 ^y	3,7 ^y	4,4 ^y	4,2 ^y	4,6 ^y	6,3 ^y	6,3 ^y	6,3 ^y
176	Mauritania	6	—	—	—	3,8	3,2	4,4	6,1	6,1	6,0	7,7	8,7	6,7	12,5	12,5	12,5
177	Omán	6	1,2	1,4	1,0	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,2	0,8	0,8	0,7	0,6	0,3	0,9
178	Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	R. Árabe Siria	4	3,3	3,4	3,3	2,8	2,9	2,6	1,6	1,5	1,7	...	...	...	...	...	...
180	Sudán	6	1,6	1,3	2,0	0,9	0,7	1,2	1,2	1,4	1,1	4,3	4,8	3,8	4,2	4,3	4,1
181	T. A. Palestinos	4	0,4	0,7	0,1	—	—	—	1,5	1,6	1,4	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	6	—	—	—	0,9	0,8	1,0	0,8	0,9	0,6	1,6	1,6	1,5	2,9	3,2	2,6
183	Yemen	6	11,3**	10,2**	12,7**	5,2**	4,1**	6,6**	4,9**	3,3**	7,2**	7,2**	5,4**	10,1**	7,6**	6,6**	9,4**
Europa Central y Oriental																	
184	Albania	4	1,7** ^y	3,0** ^y	0,3** ^y	4,2** ^y	4,9** ^y	3,4** ^y	4,3** ^y	3,7** ^y	4,9** ^y	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	4	3,3	3,6	2,9	1,8	2,1	1,5	1,3	1,2	1,4	...	...	...	...	...	...
188	Croacia	4	— ^y	—^{y}	—^{y}	—^{y}	—^{y}	—^{y}	—^{y}	—^{y}	—^{y}	...	...	...	...	...	...
189	Eslovaquia	4	1,7	1,8	1,6	0,4	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...
190	Eslovenia	4	0,6 ^y	0,7 ^y	0,4 ^y	0,1 ^y	0,3 ^y	— ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...	...	...
191	Estonia	6	— ^y	— ^y	— ^y	0,7 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,7 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,3 ^y	0,7 ^y	— ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,8 ^y
192	Federación de Rusia	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	4	2,1	2,3	1,9	0,2	0,1	0,2	0,0	—	0,1	...	...	...	...	...	...
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	0,8	1,0	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5	0,6	0,5	...	...	...	...	...	...
195	Letonia	4	1,2	0,9	1,5	0,2	0,3	0,1	0,2	—	0,5	...	...	...	...	...	...
196	Lituania	4	0,7	0,7	0,8	0,3	0,4	0,1	0,5	0,7	0,3	...	...	...	...	...	...
197	Polonia	6	0,2	...	...	—	...	...	—	...	...	—	...	...	—	...	...
198	R. Checa	5	0,9	1,1	0,7	0,3	0,3	0,4	0,2	0,3	0,1	0,2	0,0	0,3	...	...	...
199	R. de Moldova	4	6,9	7,7	6,0	1,6	0,9	2,3	1,8	2,0	1,5	...	...	...	...	...	...
200	Rumania	4	2,1	2,5	1,8	1,4	1,5	1,2	1,2	1,2	1,1	...	...	...	...	...	...
201	Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	6	—**	—**	—**	1,9**	1,8**	2,0**	2,3**	1,9**	2,7**	2,3**	1,9**	2,8**	3,1**	1,5**	4,8**
203	Ucrania	4	0,5 ^x	—** ^x	1,3** ^x	0,9 ^x	1,3** ^x	0,5** ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...

		Mediana															
I	Mundo	...	3,3	3,6	2,9	1,6	1,6	1,6	1,8	2,3	1,2	3,0	3,5	2,5	...	...	...
II	Países desarrollados	...	0,6	0,7	0,4	0,3	0,6	0,2	0,2	0,1	0,4	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	...	5,6	5,7	5,5	2,9	...	...	3,1	3,6	2,5	3,8	4,3	3,3	3,8	3,6	3,9
IV	Países en transición	...	0,4	—	1,2	0,8	1,3	0,3	0,6	1,1	0,3	...	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	...	10,0	9,7	10,2	3,3	5,3	1,0	5,6	6,7	4,3	6,7	6,9	6,5	5,5	5,1	6,1
VI	América del N./Europa Occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	...	3,9	...	...	2,9	3,5	2,4	2,6	...	...	2,6	3,5	1,7	3,2	2,4	4,0
VIII	América Latina	...	5,8	6,5	5,1	3,0	3,4	2,6	3,0	2,8	3,3	3,0	3,6	2,4	3,6	3,6	3,5
IX	Caribe	...	1,1	2,1	—	2,9	3,5	2,4	1,4	...	...	1,5	1,1	2,0	0,7	...	...
X	Asia Central	...	0,7	0,1	1,7	1,0	1,2	0,7	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...
XI	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	6,1	4,8	7,5	2,8	...	...	3,3	3,5	3,0	3,3	8,7	—	...	...	...
XIII	Asia Oriental	...	3,9	3,7	4,1	0,9	1,6	0,05	1,3	2,4	0,2	1,3	1,3	1,3	...	...	...
XIV	Pacífico	...	7,2	6,8	7,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	0,9	1,6	0,2	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,1	1,6	1,6	1,5	2,5	3,1	1,9
XVI	Europa Central y Oriental	...	0,8	1,0	0,6	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,3	...	...	...	...	...	...

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. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular la tasa bruta de ingreso en el último grado.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2004 en lo que respecta a las tasas de deserción, de supervivencia y de terminación de una cohorte, y al año escolar finalizado en 2005 en lo que respecta a las tasas brutas de admisión en el último grado.

Cuadro 7

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)			TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA												
							TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)			TASA BRUTA DE INGRESO EN EL ÚLTIMO GRADO (%)			TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (%)			
							Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			Año escolar finalizado en 2003			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N					
...	3,7	7,1	—	97,6	95,4	100,0	96,3	92,9	100,0	94,1	91,9	96,5	92,4	88,8	96,3	174	
...	24,5 ^y	24,0 ^y	25,1 ^y	81,2 ^y	82,0 ^y	80,4 ^y	75,5 ^y	76,0 ^y	74,9 ^y	75,4	78,7	72,0	66,0 ^y	67,2 ^y	64,7 ^y	175	
...	30,6	31,3	29,8	81,6	80,7	82,7	69,4	68,7	70,2	43,1	45,1	41,0	42,2	43,7	40,4	176	
...	3,0	3,0	3,0	97,6	97,3	97,9	97,0	97,0	97,0	91,3	92,9	89,6	97,3	97,6	97,0	177	
...	92,1** ^z	93,1** ^z	91,0** ^z	...	...	...	178	
...	8,2	8,4	8,0	...	...	...	91,8	91,6	92,0	106,6	108,7	104,3	...	...	...	179	
...	12,1	12,0	12,1	91,9	92,0	91,8	87,9	88,0	87,9	48,8	53,1	44,5	...	...	...	180	
...	1,5	1,8	1,2	...	...	...	98,5	98,2	98,8	98,1	97,5	98,7	...	...	...	181	
...	6,7	7,2	6,1	96,5	96,4	96,7	93,3	92,8	93,9	97,1	96,7	97,5	...	...	...	182	
...	32,7**	27,7**	39,7**	73,2**	77,8**	66,9**	67,3**	72,3**	60,3**	62,3**	78,3**	45,6**	...	...	...	183	
Europa Central y Oriental																			
...	10,2** ^y	11,5** ^y	8,6** ^y	...	...	...	89,8** ^y	88,5** ^y	91,4** ^y	99,0 ^z	98,9 ^z	99,2 ^z	...	...	...	184	
...	100,0	...	...	100,7	102,6	98,7	85,4	...	...	185	
...	186	
...	6,3	6,9	5,7	...	...	...	93,7	93,1	94,3	98,2	99,0	97,4	...	...	...	187	
...	0,4 ^y	0,9 ^y	— ^y	...	...	...	99,6 ^y	99,1 ^y	100,0 ^y	91,4 ^z	91,9 ^z	90,8 ^z	...	...	...	188	
...	2,4	2,5	2,2	...	...	...	97,6	97,5	97,8	99,4	99,3	99,6	...	...	...	189	
...	1,1 ^y	1,6 ^y	0,7 ^y	...	...	...	98,9 ^y	98,4 ^y	99,3 ^y	102,4 ^z	102,9 ^z	101,9 ^z	...	...	...	190	
...	2,3 ^y	2,9 ^y	1,6 ^y	98,4 ^y	97,6 ^y	99,2 ^y	97,7 ^y	97,1 ^y	98,4 ^y	101,5	102,7	100,2	...	...	...	191	
...	192	
...	2,4	2,5	2,3	...	...	...	97,6	97,5	97,7	95,7	95,4	96,0	...	...	...	193	
...	1,8	2,0	1,6	...	...	...	98,2	98,0	98,4	96,4	95,6	97,3	...	...	...	194	
...	1,7	1,2	2,1	...	...	...	98,3	98,8	97,9	92,3	92,6	92,0	...	...	...	195	
...	1,5	1,7	1,2	...	...	...	98,5	98,3	98,8	97,9	98,6	97,2	...	...	...	196	
...	0,3	...	...	99,7	...	...	99,7	...	...	100,3	...	...	...	...	...	197	
...	1,6	1,7	1,4	98,4	98,3	98,6	98,4	98,3	98,6	103,8	103,6	104,0	...	...	...	198	
...	10,0	10,4	9,6	...	...	...	90,0	89,6	90,4	82,5	82,3	82,8	...	...	...	199	
...	4,8	5,3	4,2	...	...	...	95,2	94,7	95,8	93,3	93,8	92,8	...	...	...	200	
...	201	
...	8,4**	6,6**	10,4**	94,6**	94,9**	94,3**	91,6**	93,4**	89,6**	87,8	93,1	82,3	...	...	...	202	
...	1,4 ^x	1,1** ^x	1,8** ^x	...	...	...	98,6 ^x	98,9** ^x	98,2** ^x	...	...	...	...	...	...	203	
Mediana																			
...	13,4	13,6	13,2	...	...	...	86,6	86,4	86,8	86,1	88,4	83,6	...	...	...	I	
...	1,7	1,2	2,2	...	...	...	98,3	98,8	97,8	98,8	99,4	98,2	...	...	...	II	
...	20,3	...	...	81,6	80,4	82,9	79,7	...	...	84,4	87,0	81,6	...	...	...	III	
...	2,0	2,5	1,5	...	...	...	98,0	97,5	98,5	91,4	91,8	91,0	...	...	...	IV	
...	33,9	33,0	35,2	72,6	71,1	74,6	66,1	67,0	64,8	56,8	61,5	52,1	...	...	...	V	
...	99,0	99,7	98,2	...	...	...	VI	
...	16,9	...	...	84,3	83,6	85,1	83,1	...	...	98,3	97,9	98,8	...	...	...	VII	
...	19,1	20,7	17,3	84,3	82,0	86,8	80,9	79,3	82,7	99,3	98,8	99,7	...	...	...	VIII	
...	15,6	14,3	17,0	...	...	...	84,4	85,7	83,0	68,3	68,3	68,4	...	...	...	IX	
...	2,9	3,9	1,8	...	...	...	97,1	96,1	98,2	99,0	99,6	98,5	...	...	...	X	
...	82,3	86,5	77,9	...	...	...	XI	
...	97,1	97,3	96,8	...	...	...	XII	
...	13,6	14,3	12,9	88,0	87,7	88,2	86,4	85,7	87,1	97,3	97,5	97,1	...	...	...	XIII	
...	84,1	84,8	83,4	...	...	...	XIV	
...	5,9	7,2	4,6	94,7	94,0	95,4	94,1	92,8	95,4	80,0	83,8	76,1	...	...	...	XV	
...	1,7	1,6	1,8	...	...	...	98,3	98,4	98,2	90,1	91,6	88,5	...	...	...	XVI	

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2001.
 y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
 z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 8
Participación en la enseñanza secundaria¹ y la postsecundaria no superior²

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
	Año escolar finalizado en 2003			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos		Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 2004	% M	Año escolar finalizado en 2004	% M	Total (en miles)	% M	Año escolar finalizado en 2004			
	Total	H	M	2004	2003 ³	Total (en miles)	% M	Año escolar finalizado en 2004	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)
África Subsahariana															
1	Angola	...	...	...	10-16	2.753	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	51 ^y	51 ^y	51 ^y	12-18	1.305	338 ^{**}	33 ^{**}	18 ^{**}	31	42	34 ^{**}	44 ^{**}	24 ^{**}	0,54 ^{**}
3	Botswana	99 ^{**}	100 ^{**}	98 ^{**}	13-17	226	170 ^{**}	51 ^{**}	4 ^{**}	11 ^{**}	38 ^{**}	87	84	89	1,07
4	Burkina Faso	40 ^{**}	42 ^{**}	37 ^{**}	13-19	2.030	246 ^{**}	40 ^{**}	34 ^{**y}	19 ^{**}	50 ^{**}	16 ^{**}	19 ^{**}	14 ^{**}	0,72 ^{**}
5	Burundi	34	35	33	13-19	1.254	152	43	9	12	49	16	18	14	0,78
6	Cabo Verde	72	69	76	12-17	76	50	52	—	2	40	93	89	97	1,09
7	Camerún	48	47	49	12-18	2.652	1.161	41 [*]	43	399	30 [*]
8	Chad	56 ^{**}	60 ^{**}	46 ^{**}	12-18	1.468	222 ^{**}	24 ^{**}	17 ^y	...	...	19 ^{**}	28 ^{**}	9 ^{**}	0,33 ^{**}
9	Comoras	67	72	61	12-18	122	43	43	41	0,2	7	41	47	35	0,75
10	Congo	78	78	78	12-18	609	235 ^{**}	46 ^{**}	22 ^{**}	43 ^{**}	48 ^{**}	50	53	47	0,88
11	Côte d'Ivoire	40 ^x	42 ^x	36 ^x	12-18	3.046	737 ^{**y}	36 ^{**y}	...	...	...	31 ^{**y}	39 ^{**y}	23 ^{**y}	0,59 ^{**y}
12	Eritrea	81	85	76	12-17	575	194	36	6	1,8	28	61	75	46	0,61
13	Etiopía	85	84	85	11-18	14.097	4.506	39	6^{**}	106	51	44	53	36	0,68
14	Gabón	...	...	...	12-18	221	105 ^{**y}	...	30 ^{**y}	8 ^y	34 ^y	62 ^{**y}	...	...	...
15	Gambia	...	...	...	13-18	182	85 ^{**}	45 ^{**}	...	0,6 ^{**}	77 ^{**}	59	63	56	0,90
16	Ghana	97^{**}	95^{**}	100^{**}	12-17	3.057	1.350^{**}	45^{**}	14^{**}	21	14	64	68	59	0,88
17	Guinea	68	73	60	13-19	1.349	349	31	10 ^{**}	8 ^{**}	46 ^{**}	32	43	21	0,50
18	Guinea-Bissau	...	...	...	12-18	76	21 ^{**y}	36 ^{**y}	...	1,4 ^y	20 ^y	41 ^{**y}	51 ^{**y}	31 ^{**y}	0,60 ^{**y}
19	Guinea Ecuatorial	...	...	...	13-17	166	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	95 ^{**}	94 ^{**}	97 ^{**}	12-17	5.041	2.420 ^{**}	48 ^{**}	...	15 ^{**}	46 ^{**}	87	89	86	0,97
21	Lesoto	63	64	62	13-17	246	89	56	1	1	56	45	40	51	1,29
22	Liberia	...	...	...	12-17	461	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	55	56	55	11-17	2.870	...	...	...	...	...	25 ^{**}	25 ^{**}	25 ^{**}	0,98 ^{**}
24	Malawi	76 ^x	78 ^x	73 ^x	12-17	1.751	505	45	...	.	.	41	44	37	0,83
25	Malí	60	62	57	13-18	1.781	398	37 ^{**}	22	49	42 ^{**}	30	37	23	0,62
26	Mauricio	67^{**}	61^{**}	72^{**}	11-17	143	128^{**}	49^{**}	73 ^y	18^{**}	31^{**}	99	98	100	1,02
27	Mozambique	45 ^x	43 ^x	46 ^x	13-17	2.261	243	41	...	24	28	16	19	13	0,67
28	Namibia	88 ^{**y}	87 ^{**y}	88 ^{**y}	13-17	253	141 ^z	53 ^z	4 ^y	. ^z	. ^z	74 ^z	68 ^z	80 ^z	1,17 ^z
29	Níger	49	51	48	13-19	2.013	158	39	12	3	43	11	13	9	0,68
30	Nigeria	...	...	...	12-17	18.250	6.316	44	...	...	...	37	41	33	0,82
31	R. Centrafricana	...	...	...	12-18	653	72 ^{**y}	...	...	...	...	14 ^{**y}	...	...	...
32	R. D. del Congo	...	...	...	12-17	7.690	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	33^{**}	34^{**}	33^{**}	14-19	5.289	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34	Rwanda	...	...	...	13-18	1.420	204	48	44 ^z	72	48	18	19	17	0,89
35	Santo Tomé y Príncipe	55	57	53	13-17	18	7	50	—	0,1	23	63	59	66	1,11
36	Senegal	47	49	45	13-19	1.859	360	42	26	4	40	25	29	21	0,75
37	Seychelles ⁴	95	93	97	12-16	...	7	51	4 ^z	.	.	109	106	112 [*]	1,06
38	Sierra Leona	...	...	...	12-17	682	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	...	...	...	13-17	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	95 ^y	94 ^y	96 ^y	14-18	4.918	4.447 ^z	51 ^z	3 ^z	260 ^z	40 ^z	95 ^z	92 ^z	97 ^z	1,06 ^z
41	Swazilandia	77 ^y	76 ^y	78 ^y	13-17	150	62 ^z	50 ^z	— ^z	0,7 ^z	26 ^z	50 ^z	49 ^z	51 ^z	1,04 ^z
42	Togo	64	67	61	12-18	964	375	33	26	20	18	54	69	38	0,55
43	Uganda	36 ^{**}	36 ^{**}	36 ^{**}	13-18	3.944	651^{**}	44^{**}	45	32^{**}	32^{**}	19^{**}	21^{**}	17^{**}	0,82^{**}
44	Zambia	54 ^{**x}	52 ^{**x}	57 ^{**x}	14-18	1.411	364	44	4	7	8	40	43	36	0,84
45	Zimbabwe	70 ^{**y}	69 ^{**y}	70 ^{**y}	13-18	2.099	758 ^z	48 ^z	71 ^y	. ^z	. ^z	55 ^z	56 ^z	53 ^z	0,95 ^z
América del Norte y Europa Occidental															
46	Alemania	99	99	99	10-18	8.357	8.361	48	8	1.791	42	103	103	103	1,00
47	Andorra	96	95	96	12-17	...	3	50	5	0,2	48	91 ^{**}	92 ^{**}	89 ^{**}	0,98 ^{**}
48	Austria	...	...	...	10-17	763	770	47	9	292	43	105	106	104	0,99
49	Bélgica	...	...	...	12-17	740	806	48	68	326	43	116	119	113	0,95
50	Canadá	...	...	...	12-17	2.557	2.622 ^{**y}	49 ^{**y}	6 ^{**y}	102 ^{**y}	36 ^{**y}	97 ^{**y}	98 ^{**y}	97 ^{**y}	0,99 ^{**y}
51	Chipre ⁴	100	100	100	12-17	...	65	49	13	4	18	101	101	102	1,02 [*]
52	Dinamarca	100 ^y	100 ^y	99 ^y	13-18	362	450	50	13	123	45	119	118	121	1,03
53	España	...	...	...	12-17	2.560	3.048	50	29	423	48	120	120	120	1,01
54	Estados Unidos	...	...	...	12-17	25.544	24.217	49	9	.	.	102	101	104	1,03
55	Finlandia	100	100	100	13-18	389	426	50	7	120	46	100	100	100	1,00
56	Francia	...	...	...	11-17	5.269	5.827	49	25	1.528	24	110	111	109	0,99
57	Grecia	...	...	...	12-17	723	696	48	6	125	39	96	97	95	0,98

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)				EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados		
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004		
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana																	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
14**	20**	9**	0,43**	26**	34**	18**	0,52**	...	...	...	...	23,1**	22,8**	23,8**	...	...	2
58**	57**	58**	1,02**	75**	73**	77**	1,05**	61**	58**	64**	1,10**	0,6**	0,4**	0,8**	16**,z	52**,z	3
6**	7**	4**	0,54**	12**	14**	10**	0,68**	10**	11**	8**	0,68**	27,6**	26,5**	29,2**	...	...	4
7	8	6	0,67	12	14	10	0,75	...	...	...	...	20,3	18,7	22,4	...	...	5
52	49	54	1,10	66	63	69	1,10	55	52	58	1,12	20,1	20,9	19,3	1	66	6
...	...	...	...	44	51*	36*	0,70*	...	...	...	...	10,2	9,9	10,5	...	...	7
...	...	...	...	15**	23**	7**	0,32**	11**,z	16**,z	5**,z	0,3**,z	21,1**	20,7**	22,3**	...	...	8
27	30	24	0,78	35	40	30	0,76	...	...	...	...	16,4	15,4	17,7	0,7**	46**	9
21**	25**	17**	0,69**	39**	42**	35**	0,84**	...	...	...	...	24,2	23,5**	25,0**	6	68	10
...	...	...	...	25**,y	32**,y	18**,y	0,55**,y	20**,y	26**,y	15**,y	0,57**,y	15,8y	15,8y	15,8y	...	...	11
19	26	13	0,49	34	43	24	0,56	24	28	19	0,66	17,0	16,4	18,3	1**	8**	12
16	20	11	0,58	31	37	25	0,65	28**	34**	22**	0,65**	9,3z	7,8z	12,0z	30**	39**	13
32**,y	...	...	...	50**,y	...	...	...	...	...	...	...	21,7**,y	...	...	...	...	14
33**	39**	28**	0,71**	47**	51**	42**	0,83**	45**	49**	41**	0,83**	...	...	...	2z	71z	15
23**	25**	20**	0,78**	44**	47**	40**	0,85**	37**	39**	35**	0,90**	2,4**,z	2,4**,z	2,5**,z	19**,z	29**,z	16
16**	22**	9**	0,42**	26	34	17	0,48	21**	28**	14**	0,51**	11,8	10,6	14,5	...	...	17
13y	17y	8y	0,45y	30**,y	38**,y	22**,y	0,57**,y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
29**	30**	27**	0,89**	48**	50**	46**	0,93**	40**	40**	40**	1,01**	...	...	...	10**	82**	20
23	21	25	1,21	36	32	41	1,27	23	18	28	1,54	9,2	9,3	9,0	0,6**	50**	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	14,5	14,2	17**,y	34**,y	23
16	18	13	0,73	29	32	26	0,81	25	27	23	0,86	...	...	...	...	...	24
14	18**	10**	0,57**	22	28**	17**	0,61**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
80**	81**	78**	0,96**	88**	89**	88**	0,99**	82**	82**	83**	1,01**	12,3	13,7	11,1	9	22	26
3	3	3	1,00	11	13	9	0,70	4	5	4	0,78	22,3	21,8	22,9	...	...	27
30z	30z	30z	1,00z	58z	54z	62z	1,14z	37z	32z	43z	1,35z	7,8**,z	6,8**,z	8,6**,z	3z	31z	28
3	4	2	0,58	8	9	6	0,67	7	8	5	0,68	7,3	6,7	8,1	0,4	46	29
32	35	28	0,81	35	38	31	0,81	27**	30**	25**	0,82**	...	...	...	...	...	30
8**,y	...	...	...	12**,y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,2**	2,5**	4,1**	-y	-y	33
10	11	10	0,89	14	15	14	0,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
26	26	25	0,96	40	39	41	1,05	26	25	27	1,07	32,4	30,8	34,0	0,4	41	35
11	13	9	0,64	19	22	16	0,72	15	18	13	0,72	12,3	12,2	12,6	...	...	36
92	87	98	1,12	102	98	106	1,08	93	90	96	1,07	.z	.z	.z	2	59	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
88z	84z	91z	1,08z	90z	87z	94z	1,07z	...	...	...	...	10,9z	11,4z	10,4z	171z	40z	40
29z	30z	28z	0,92z	42z	42z	42z	1,01z	29z	26z	32z	1,24z	12,0z	12,3z	11,7z	.z	.z	41
17	27	8	0,29	39	52	26	0,50	...	...	...	...	22,6	22,8	22,3	...	...	42
9**	11**	7**	0,66**	16**	18**	14**	0,79**	13**	14**	12**	0,87**	1,9	1,9	1,9	...	...	43
16	18	13	0,71	26	29	23	0,79	24**	27**	21**	0,78**	5,1	5,0	5,2	...	...	44
27z	29z	25z	0,86z	36z	38z	35z	0,91z	34z	35z	33z	0,93z	.z	.z	.z	0,9z	11z	45
América del Norte y Europa Occidental																	
95	97	92	0,95	100	101	99	0,98	...	...	...	...	3,1	3,6	2,6	458	48	46
61**	55**	67**	1,22**	81**	80**	83**	1,03**	71**	71**	72**	1,01**	-	-	-	...	...	47
97	102	92	0,91	101	104	98	0,95	90	91	89	0,98	...	...	...	71	61	48
105	107	104	0,98	109	111	107	0,97	97**,z	96**,z	97**,z	1,01**,z	...	...	...	26	60	49
113**,y	113**,y	112**,y	1,00**,y	105**,y	105**,y	105**,y	0,99**,y	...	...	...	...	...	...	...	298**,y	42**,y	50
94	92	96	1,04	98	96	99	1,03	93	92	95	1,03	1,7	2,5	1,1	.z	.z	51
130	126	134	1,06	124	122	127	1,05	92	91	94	1,03	.	.	.	1,0	22	52
118	109	127	1,16	119	116	123	1,06	97	95	99	1,04	...	...	...	...	...	53
87	88	87	0,99	95	94	95	1,01	90	89	91	1,02	...	...	...	429	69	54
119	113	124	1,09	109	107	112	1,05	94	94	94	1,01	0,3	0,4	0,3	-	-	55
111	110	113	1,03	111	110	111	1,01	96	95	97	1,02	...	...	...	28	65	56
97	96	98	1,03	96	96	97	1,01	87	85	88	1,04	...	...	...	33	54	57

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
	Año escolar finalizado en 2003			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos		Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004			
	Total	H	M	2004	2003 ³	Total (en miles)	% M	Año escolar finalizado en 2004	Año escolar finalizado en 2004	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)
58	Irlanda	100Y	...	...	12-16	287	321	51	0,6	50	55	105	103	107	1,03
59	Islandia	100Y	99Y	100Y	13-19	30	35**	50**	4**	7**	38**	102**	103**	100**	0,97**
60	Israel	74	74	74	12-17	655	607	49	-	125	42	77	77	77	1,01
61	Italia	100	100	99	11-18	4.549	4.506	48	5	1.696	40	107	108	105	0,97
62	Luxemburgo	...	...	...	12-18	37	35	50	18	11	48	102	101	103	1,02
63	Malta	91Y	90Y	92Y	11-17	40	42	47	28	7	27	106	104	107	1,03
64	Mónaco	...	...	...	11-17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	100	100	100	13-18	346	400	49	7	132	46	102	101	102	1,01
66	Países Bajos	98**	96**	100**	12-17	1.176	1.397	48	83	725	47	130	133	127	0,95
67	Portugal	...	...	...	12-17	688	665	51	15	94	43	109	107	111	1,04
68	Reino Unido	...	...	...	11-17	5.453	5.700	49	29	1.298	49	100	100	100	1,00
69	San Marino	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	...	...	...	13-18	694	712	49	8	193	54	104	104	104	1,00
71	Suiza	100	100	100	13-19	603	564	47	7	176	40	111	110	112	1,01
América Latina y el Caribe															
72	Anguila	100	...	...	12-16	...	1	52	..*,z	0,1**	60**	89**	90**	89**	1,00**
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	18	15**z	52**z	81**z	6**z	54**z	116**z	120**z	112**z	0,94**z
75	Argentina	93Y	92Y	94Y	12-17	4.087	3.499 ²	51 ²	27 ²	1.286 ²	52 ²	102 ²	98 ²	101 ²	1,03 ²
76	Aruba ⁴	99	98	100	12-16	...	7	51	92	1	40	114	116	113	0,97
77	Bahamas	95**	96**	94**	11-16	35	28	52	24	.	.	83	78	88	1,13
78	Barbados	98	96	100	11-15	19	21	50	5	0,1	14	113	113	113	1,00
79	Belice	87	85	89	11-16	37	31	50	74**z	3	43	96	96	95	1,00
80	Bermudas ⁴	100 ^x	...	...	11-17	...	5Y	51Y	41Y	.Y	.Y	101Y	...	...	...
81	Bolivia	91**	92**	91**	12-17	1.214	1.075**	48**	28**y	...	...	...	...	...	...
82	Brasil	...	...	...	11-17	23.781	24.593 ²	52 ²	11 ²	452 ²	73 ²	115 ²	113 ²	118 ²	1,05 ²
83	Chile	97	95	98	12-17	1.789	1.595	49	51	384	46	100	101	99	0,98
84	Colombia	100**	100**	100**	11-16	5.435	4.051	52	22	318	55	82	78	85	1,09
85	Costa Rica	92**	93**	90**	12-16	439	297	50	12**	58	50	84	83	84	1,02
86	Cuba	98	98	99	12-17	1.008	932	49	.	260	43	103	104	101	0,97
87	Dominica ⁴	94Y	94Y	94Y	12-16	...	7	50	33	0,3	62	125	134	115	0,86
88	Ecuador	74	76	71	12-17	1.632	997	49	33	223	52	69	71	68	0,97
89	El Salvador	94**	94**	94**	13-18	822	496**	50**	20**z	...	...	77**	78**	77**	0,99**
90	Granada ⁴	...	...	...	12-16	...	14	51	60 ²	0,8	46	107	107	107	1,00
91	Guatemala	96**	97**	95**	13-17	1.437	699	47	74	202	52	53	58	49	0,85
92	Guyana	...	...	...	12-16	71	64**	60**	2 ²	5**	52**	118 ²	...	...	...
93	Haití	...	...	...	12-18	1.483	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	12-16	847	555	55	...	207	55	60	56	64	1,14
95	Islas Caimán	91 ^x	89 ^x	93 ^x	11-16	...	3	51	28	.	.	110**	106**	115**	1,09**
96	Islas Turcos y Caicos ⁴	72Y	72Y	71Y	12-16	...	2	49	13	0,1**	50**	87	92	82	0,90
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	69**x	62**x	76**x	12-16	...	2	52	4	0,2	37	114	113	116	1,03
98	Jamaica	97Y	...	...	12-16	279	246	50	6	-	-	96	96	96	1,00
99	México	94	95	92	12-17	13.052	10.404	51	15	1.540	57	104	100	108	1,08
100	Montserrat ⁴	...	...	...	12-16	...	0,3	49	..*,z	.	.	119	118	121	1,03
101	Nicaragua	...	...	...	13-17	654	416	53	28	22	54	73	70	76	1,09
102	Panamá	64**	63**	65**	12-17	362	254	51	15	102	50	85	84	86	1,03
103	Paraguay	91Y	91Y	91Y	12-17	825	519**	50**	20**	47**	47**	75**	75**	74**	1,00**
104	Perú	94 ^x	96 ^x	92 ^x	12-16	2.905	2.662	50	22	279	62	103	101	105	1,03
105	R. Dominicana	87**	85**	90**	12-17	1.144	783	54	25**	31	59	81	76	85	1,11
106	Saint Kitts y Nevis ⁴	69**	62**	76**	12-16	17	13	50	5**	0,6	31	78	79	77	0,97
107	San Vicente/Granadinas	...	...	...	12-16	...	5	50	3	.	.	125	133	117	0,88
108	Santa Lucía	74	68	78	12-16	13	10	49	32**y	2	32	95	96	94	0,98
109	Suriname	12**y	15**y	10**y	12-17	54	41**z	56**z	21**z	18**z	52**z	82**z	74**z	90**z	1,22**z
110	Trinidad y Tobago	97*	96*	99*	12-16	126	105*	51*	27*	0,9	28	84*	83*	86	1,05*
111	Uruguay	85**	78**	92**	12-17	322	348**	52**	10**	31**	43**	113**	109**	117**	1,07**
112	Venezuela	98	97	100	12-16	2.712	1.954	52	24	68	51	85	81	88	1,09
Asia Central															
113	Armenia	99**	98**	100**	10-16	429	393	50	0,6	2	30	97	97	97	1,00
114	Azerbaiyán	99	99	99	10-16	1.306	1.086	48	0,3	3	31	87	88	86	0,97
115	Georgia	98Y	98Y	99Y	12-16	388	320	49	3	9	31	92	93	92	0,99

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)				EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados		
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004		
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	Total (en miles)	% M	
121	113	129	1,14	112	108	116	1,08	87	84	89	1,06	2,0**	1,9**	2,1**	62	36	58
125**	118**	132**	1,12**	115**	111**	118**	1,06**	86**	85**	88**	1,04**	—**	—**	—**	0,6 ^z	40 ^z	59
109	109	108	0,99	93	93	93	1,00	89	89	89	1,00	2,1	3,1	1,0	14	49	60
94	94	95	1,00	99	100	98	0,99	92	92	93	1,02	3,2	4,3	2,3	52	55	61
89	85	93	1,10	95	92	98	1,06	79	77	82	1,07	. ^z	. ^z	. ^z	1	22	62
105	120	88	0,73	105	109	102	0,93	88	85	90	1,06	1,4	1,6	1,2	0,4	45	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.^z	. ^z	64
130	127	133	1,05	116	114	117	1,03	96	96	97	1,01	...	...	...	6	18	65
107	106	108	1,02	119	120	118	0,98	89	89	90	1,01	4,5	5,0	4,0	7	23	66
85	78	93	1,19	97	92	102	1,11	82 ^z	78 ^z	87 ^z	1,11 ^z	...	...	...	2	32	67
108	105	110	1,05	105	103	106	1,03	95	93	97	1,03	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
101	97	105	1,08	103	101	105	1,04	98	97	100	1,03	...	...	...	5	42	70
80	87	72	0,83	93	97	89	0,92	83	86	80	0,93	2,3	2,5	2,1	29	70	71
América Latina y el Caribe																	
119**	116**	123**	1,06**	100**	99**	102**	1,02**	93**	93**	93**	1,00**	—	—	—	0,1	72	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
71** ^z	63** ^z	79** ^z	1,25** ^z	87** ^z	83** ^z	90** ^z	1,09** ^z	77** ^z	73** ^z	81** ^z	1,10** ^z	...	...	...	0,4** ^z	84** ^z	74
73 ^z	69 ^z	77 ^z	1,13 ^z	86 ^z	84 ^z	89 ^z	1,07 ^z	79 ^z	76 ^z	82 ^z	1,07 ^z	11,5 ^z	13,7 ^z	9,4 ^z	. ^z	. ^z	75
87	84	90	1,08	98	97	100	1,02	74	73	75	1,02	17,5	18,2	16,9	.	.	76
78	75	80	1,07	80	76	84	1,10	74	70	78	1,12	.	.	.	...	...	77
106	104	107	1,03	110	109	111	1,01	95	93	98	1,05	.	.	.	4	48	78
63	57	69	1,21	85	84	87	1,04	71**	70**	73**	1,05**	6,3	7,3	5,3	3	42	79
74 ^y	...	...	...	86 ^y	...	...	...	...	...	...	...	.^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	80
79**	81**	77**	0,94**	89**	90**	87**	0,97**	74**	74**	73**	0,99**	3,4**	4,0**	2,7**	...	...	81
85 ^z	77 ^z	94 ^z	1,22 ^z	102 ^z	97 ^z	107 ^z	1,11 ^z	76 ^z	73 ^z	78 ^z	1,07 ^z	17,4 ^y	...	...	.	.	82
84	82	85	1,03	89	89	90	1,01	78	77	79	1,02	2,7	3,3	2,2	.	.	83
59	54	65	1,19	75	71	78	1,11	55**	52**	58**	1,11**	2,6**	3,2**	2,1**	.	.	84
44	41	48	1,16	68	66	69	1,05	50	48	52	1,07	10,2	11,7	8,6	.	.	85
83	80	85	1,06	93	92	93	1,01	87	86	87	1,02	1,0	1,4	0,7	20	77	86
80	68	93	1,37	107	107	106	0,99	90**	89**	92**	1,03**	8,1	10,2	6,0	2	60	87
52	51	54	1,05	61	61	61	1,00	52	52	53	1,01	3,9	4,6	3,2	.	.	88
43**	41**	44**	1,07**	60**	60**	61**	1,01**	48** ^z	47** ^z	49** ^z	1,03** ^z	3,2** ^z	4,0** ^z	2,3** ^z	.	.	89
91	80	103	1,29	101	96	105	1,09	78**	75**	82**	1,10**	7,8**	9,6**	6,1**	1**	66**	90
41	41	42	1,02	49	51	46	0,90	34**	35**	32**	0,92**	3,1**	3,5**	2,5**	.	.	91
49 ^z	...	...	...	90 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2**	28**	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
75	63	87	1,39	65	58	73	1,24	...	...	...	...	...	...	...	.	.	94
84**	79**	89**	1,13**	97**	93**	102**	1,10**	91**	87**	96**	1,10**	—	—	—	0,1	61	95
97	91	104	1,15	91	91	90	0,99	78**	78**	78**	1,00**	1,9 ^z	2,2 ^z	1,6 ^z	0,6	73	96
66	62	71	1,14	96	93	98	1,06	80	75	84	1,11	9,5**	12,4**	7,0**	1	69	97
76	74	78	1,05	88	87	89	1,02	79	78	81	1,03	1,5	1,9	1,0	48	45	98
53	52	55	1,06	80	77	82	1,07	64	63	65	1,03	2,1	2,7	1,5	.	.	99
106	96	118	1,22	114	109	120	1,10	100	...	...	...	—	—	—	0,02	59	100
49	43	56	1,29	64	59	68	1,15	41	38	43	1,13	6,7	8,0	5,5	.	.	101
55	51	59	1,15	70	68	73	1,07	64	61	67	1,10	4,8	6,0	3,7	7	61	102
51**	50**	52**	1,04**	63**	62**	63**	1,01**	52**	51**	54**	1,06**	1,1**	1,4**	0,7**	2 ^z	...	103
74	75	73	0,97	92	91	92	1,01	69	69	69	1,00	4,6	5,6	3,6	...	...	104
62	54	71	1,31	68	61	76	1,23	49**	45**	54**	1,21**	3,1**	4,0**	2,4**	.	.	105
66	64	68	1,06	74	74	74	1,00	63**	63**	62**	1,00**	0,2**	0,2**	0,2**	2	65	106
88	80	95	1,19	110	111	108	0,97	98	100	97	1,0	2,7	2,5	2,8	0,8	59	107
52	53	50	0,95	78	79	76	0,97	62	62	63	1,02	9,6	10,8	8,5	1	65	108
57** ^z	41** ^z	72** ^z	1,75** ^z	73** ^z	63** ^z	84** ^z	1,34** ^z	63** ^z	53** ^z	74** ^z	1,38** ^z	—** ^z	—** ^z	—** ^z	. ^z	. ^z	109
83*	79*	87*	1,09*	84*	81*	86*	1,07*	72**	70**	74**	1,05**	0,9*	1,1*	0,7*	9	62	110
102**	91**	114**	1,25**	108**	100**	116**	1,15**	69**	66**	72**	1,10**	10,1**	11,8**	8,7**	4 ^z	38 ^z	111
53	47	60	1,28	72	67	77	1,14	61	57	66	1,15	8,4	10,4	6,5	.	.	112
Asia Central																	
79	75	83	1,11	91	90	93	1,03	89	88	90	1,03	0,2**	0,3**	0,1**	31	70	113
73	74	71	0,95	83	84	82	0,97	77	78	76	0,98	0,6	0,7	0,5	73	59	114
68	68	68	1,00	82	83	82	0,99	81	81	81	1,00	0,3	0,4	0,1	26	65	115

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
	Año escolar finalizado en 2003			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos		Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004			
	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)		
116 Kazajstán	100	100	100	11-17	2.130	2.090	49	0,8	98	35	100	101	99	0,98	
117 Kirguistán	99	98	100	11-17	833	733	50	0,5	28	35	90	90	91	1,01	
118 Mongolia	99	99	99	12-17	372	333	53	3	21	49	95	91	99	1,09	
119 Tayikistán	98	98**	97**	11-17	1.191	974	45	.	24	28	93	98	88	0,89	
120 Turkmenistán	...	...	...	10-16	809	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 Uzbekistán	100**y	100**y	99**y	11-17	4.475	4.235**	49**	.	378**	44**	98**	98**	97**	0,99**	
Asia Meridional y Occidental															
122 Afganistán	...	...	...	13-18	3.819	594	16	...	3	4	21	34	7	0,19
123 Bangladesh	95y	92y	99y	11-17	21.877	11.051 ^z	51 ^z	96 ^z	127 ^z	26 ^z	69 ^z	63 ^z	75 ^z	1,19 ^z	
124 Bhután ⁵	...	...	...	13-16	...	29**y	45**y	...	0,5**y	39**y	...	...	...	...
125 India	85	87	82	11-17	156.704	83.858	43	...	727**	15**	71	77	65	0,84	
126 Irán, R. I. del	92	95	88	11-17	12.598	10.313	47	7	872	37	89	93	85	0,91	
127 Maldivas	63**y	58**y	68**y	13-17	40	29**	52**	9 ^z	1**	30**	108	98	118	1,20	
128 Nepal	76**	78**	73**	10-16	4.385	2.054	45**	28 ^z	22**	22**	71	76	66	0,88	
129 Pakistán	...	...	...	10-16	26.734	7.272	41	23	131	17	32	37	26	0,70
130 Sri Lanka	97**y	96**y	98**y	10-17	2.827	2.332**	49**	-	...	...	95**	94**	97**	1,04**
Asia Oriental y el Pacífico															
131 Australia ⁶	100**y	100**y	100**y	12-17	1.678	2.492	48	30	1.044	45	112	113	112	1,00	
132 Brunei Darussalam	89**	87**	93**	12-18	45	42	49	13	3	40	115	116	113	0,97	
133 Camboya	83	85	80	12-17	2.150	632**	40**	0,4**	15**	34**	44	50	37	0,74	
134 China	97	97	97	12-17	136.167	98.763	47	...	12.852**	51**	101	101	101	1,00	
135 Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136 Fiji	99	100	99	12-18	116	102	50	92	3	28	100	98	102	1,04	
137 Filipinas	97	97	96	12-15	7.348	6.309	52	20	.	.	91	87	95	1,09	
138 Indonesia	84	84	84	13-18	25.506	16.354	49	43	2.198	43	80	79	81	1,02	
139 Islas Cook	...	...	...	11-18	...	2 ^z	49 ^z	19 ^z	.	.	85**z	88**z	81**z	0,93**z
140 Islas Marshall	99**y	...	...	12-17	...	6**z	50**z	34y	.	.	126**z	128**z	124**z	0,97**z
141 Islas Salomón	70**y	71**y	68**y	12-18	75	22**z	43**z	...	.	.	49**z	52**z	45**z	0,86**z
142 Japón	...	...	...	12-17	7.771	7.894	49	19	1.015	43	101	101	101	1,00
143 Kiribati ⁴	94	89	100	12-17	...	12	53	...	-	-	111	105	118	1,12	
144 Macao (China)	92	89	95	12-17	49	47	50	94	3	48	116	116	116	1,00	
145 Malasia	...	...	...	12-18	3.383	2.519 ^z	52 ^z	5 ^z	139 ^z	42 ^z	98 ^z	96 ^z	101 ^z	1,06 ^z
146 Myanmar	72**	72**	71**	10-15	6.363	2.589	49	.	-	-	45	46	45	0,98	
147 Nauru	82 ^x	75 ^x	89 ^x	12-17	...	0,6 ^z	50 ^z	19y	. ^z	. ^z	...	...	...	...
148 Niue ⁴	...	...	...	11-16	...	0,2	51	...	.	.	...	...	...	...
149 Nueva Zelandia	...	...	...	11-17	427	489	51	12	55	57	109	109	109	1,00
150 Palau	...	...	...	11-17	...	2**	50**	...	.	.	104**	105**	103**	0,97**
151 Papua Nueva Guinea	77**y	77**y	77**y	13-18	758	190**z	41**z	...	17**z	27**z	35**z	38**z	30**z	0,79**z	
152 R. de Corea	99	99	98	12-17	4.011	3.693	47	34	515	47	95	95	96	1,00	
153 R. D. P. Lao	78	80	76	11-16	827	380	42	1	5	35	56	62	49	0,79	
154 R. P. D. de Corea	...	...	...	10-15	2.346	...	...	...	.	.	...	...	...	...
155 Samoa	96**	95**	97**	11-17	30	24	51	32	.	.	100	100	100	1,00	
156 Singapur	...	...	...	12-16	316	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157 Tailandia	...	...	...	12-17	6.478	4.718	50	13	871	44	86	86	86	1,00
158 Timor-Leste	...	...	...	12-17	143	47y	...	...	-y	-y	41y	...	...	...
159 Tokelau ⁷	88y	92y	82y	11-16	...	0,2 ^z	48 ^z	. ^z	. ^z	. ^z	...	...	...	...
160 Tonga	76**	75**	79**	11-16	14	14	49**	...	1	32**	93**	95**	91**	0,95**	
161 Tuvalu ⁷	69 ^x	85 ^x	53 ^x	12-17	...	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
162 Vanuatu	51**	49**	53**	12-18	33	14	45	...	3	30	47**	47**	48**	1,03**	
163 Viet Nam	100**y	99**y	100**y	11-17	13.054	9.589	48	11**z	360	52	87	89	84	0,94	
Estados Árabes															
164 Arabia Saudita	97	100	93	12-17	3.005	2.037	46	8	66	9	69	74	65	0,87	
165 Argelia	79	76	83	12-17	4.558	3.677	51	.	422	39	105	108	102	0,94	
166 Bahrein	97	96	99	12-17	70	70	50	16	15	39	102	102	103	1,01	
167 Djibuti	59**	60**	57**	12-18	123	27	40	21	2	49	26	30	21	0,71	
168 Egipto	86**	83**	89**	11-16	9.566	8.330**	48**	5**	2.525**	46**	98**	100**	96**	0,96**	
169 Emiratos Árabes Unidos	96	96	96	11-17	421	279	49	41	2	.	72	73	70	0,96	
170 Iraq	...	...	...	12-17	3.810	1.706	39	.	135	32	57	69	44	0,64
171 Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	12-17	740	798**z	50**z	3**z	178**z	53**z	122**z	122**z	122**z	0,99**z

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN SECUNDARIA						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
	Año escolar finalizado en 2003			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos		Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 2004			
	Total	H	M	2004	2003 ³	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)
172 Jordania	97	97	97	12-17	704	616	49	17	36	37	93	93	93	1,00	
173 Kuwait	95**	95**	95**	10-17	297	267	50	28	16	47	90	90	90	1,00	
174 Líbano	86	83	89	12-17	405	359	51	52	48	40	100	96	105	1,09	
175 Marruecos	79**	79**	80**	12-17	3.950	1.879	45	5	115	39	61	67	55	0,82	
176 Mauritania	45	47	44	12-18	440	89	45	10	3	42	20	22	18	0,82	
177 Omán	99	99	99	12-17	331	286	48	1	.	.	93	97	89	0,92	
178 Qatar	...	...	...	12-17	56	54	49	32	0,5	.	101	105	98	0,93
179 R. Árabe Siria	94	93	95	10-17	3.557	2.249	47	4	128	44	84	87	80	0,92	
180 Sudán	90	88	92	12-16	3.940	1.293	47	10	28	34	47	50	44	0,88	
181 T. A. Palestinos	100	100	100	10-17	671	628	50	4	5	29	102	100	104	1,04	
182 Túnez	88	86	90	12-18	1.488	1.210	49	4	...	...	102	108	96	0,89
183 Yemen	...	...	...	12-17	3.029	1.446	31	2	9	5	54	71	35	0,50
Europa Central y Oriental															
184 Albania	99**y	98**y	100**y	10-17	509	396 ^z	48 ^z	3 ^z	20 ^z	49 ^z	102 ^z	102 ^z	102 ^z	1,00 ^z	
185 Belarrús	99	100	97	10-16	1.037	970	49	0,1	5	33	107	108	105	0,97	
186 Bosnia y Herzegovina	...	...	...	10-17	414	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria	96	96	96	11-17	690	705	48	0,8	209	38	88	91	85	0,93	
188 Croacia	100y	100y	100y	11-18	447	400 ^z	49 ^z	1 ^z	146 ^z	46 ^z	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,98 ^z	
189 Eslovaquia	98	98	99	10-18	715	674	49	6	227	47	97	98	97	0,99	
190 Eslovenia	99**y	100**y	99**y	11-18	188	188	49	1	64	43	99	100	98	0,98	
191 Estonia	96y	93y	98y	13-18	127	124	49	2	17	33	110	112	108	0,96	
192 Federación de Rusia	...	...	...	10-16	14.588	13.559	49	0,5	2.033	37	89	89	89	1,01
193 Hungría	99**	98**	99**	11-18	998	963	49	9	130	38	99	99	98	0,99	
194 la ex R. Y. de Macedonia	98	99	98	11-18	257	216	48	0,5	58	43	94	95	94	0,99	
195 Letonia	98	97	99	11-18	285	275	49	1	41	38	99	100	98	0,98	
196 Lituania	99	99	99	11-18	439	431	49	0,4	38	35	100	101	98	0,97	
197 Polonia	100	...	...	13-18	3.599	3.480	49	2	877	40	98	99	97	0,98
198 R. Checa	99	99	99	11-18	1.027	982	49	7	382	46	99	99	99	1,01	
199 R. de Moldova	98	97	99	11-17	543	400	50	1	23	38	79	78	79	1,02	
200 Rumania	98	98	98	11-18	2.532	2.155	49	0,6	673	44	96	97	95	0,99	
201 Serbia y Montenegro	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Turquía	91**	93**	89**	12-16	6.728	5.331	42	2	1.321	31	85	92	78	0,85	
203 Ucrania	99x	99**x	100**x	10-16	4.787	4.446	48*	0,4	320	33*	93	94*	93*	0,99*	

I	Mundo	Mediana			Total	Total	% M	Mediana	Total	% M	Media ponderada				
		Total	H	M							Total	H	M	IPS	
I	Mundo	94	94	94	...	772.990	502.560	47	12	49.224	46	78	80	76	0,94
II	Países desarrollados	99	99	99	...	84.125	85.067	49	7	15.291	44	103	103	103	1,00
III	Países en desarrollo	87	84	89	...	656.350	387.723	47	17	30.996	48	74	77	71	0,93
IV	Países en transición	99	98	100	...	32.516	29.770	49	0,5	2.937	37	92	93	92	0,99
V	África Subsahariana	64	67	61	...	102.261	30.576	43	14	1.854	36	36	41	32	0,78
VI	América del N./Europa Occ.	100	100	99	...	61.893	62.685	49	9	10.047	45	103	103	104	1,01
VII	América Latina y el Caribe	94	94	94	...	66.657	57.109	51	24	5.710	55	100	97	102	1,05
VIII	América Latina	93	93	93	...	64.466	55.838	51	22	5.670	55	100	98	103	1,05
IX	Caribe	94	94	94	...	2.191	1.270	50	26	40	49	75	73	76	1,04
X	Asia Central	99	98	100	...	11.933	10.729	48	1	577	41	95	96	93	0,98
XI	Asia Meridional y Occidental	88	91	85	...	229.189	117.524	44	16	1.359	36	64	69	59	0,86
XII	Asia Oriental y el Pacífico	88	89	87	...	219.134	159.785	48	19	18.904	49	93	94	93	1,00
XIII	Asia Oriental	91	88	94	...	215.814	156.337	48	13	17.778	50	93	94	93	1,00
XIV	Pacífico	85	84	86	...	3.320	3.449	48	...	1.126	45	88	89	88	0,99
XV	Estados Árabes	92	90	93	...	41.163	27.272	47	9	3.814	43	79	84	74	0,88
XVI	Europa Central y Oriental	99	98	99	...	40.760	36.880	48	1	6.959	39	92	93	91	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. Los datos corresponden al año 2003, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2004.

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 incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

Cuadro 8

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)				EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR		
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados		
Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004				Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004		
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	Total (en miles)	% M	
75	74	77	1,05	87	87	88	1,01	81	80	82	1,02	2,7	2,7	2,6	.	.	172
90	84	96	1,14	90	87	93	1,06	78**y	76**y	80**y	1,05**y	7,8**	9,1**	6,4**	10	60	173
77	74	80	1,09	89	85	93	1,09	...	...	...	...	11,7	12,5	11,1	.	.	174
34	37	32	0,87	48	52	43	0,84	35**z	38**z	32**z	0,86**z	16,4z	18,6z	13,7z	83	45	175
21	22	19	0,84	20	22	18	0,83	14**	16**	13**	0,82**	13,1	12,4	14,0	1	63	176
79	79	80	1,02	86	88	85	0,96	75	74	75	1,01	6,5	8,1	4,7	...	...	177
92	91	93	1,02	97	98	95	0,97	87	88	86	0,98	...	...	...	.	.	178
30	31	29	0,96	63	65	61	0,93	58	60	56	0,93	7,8	9,2	6,3	41	55	179
23	23	23	1,00	33	34	32	0,93	...	...	...	...	...	...	...	.	.	180
65	62	69	1,12	94	91	96	1,05	89	87	92	1,05	2,0	2,2	1,7	...	...	181
66	60	72	1,20	81	80	82	1,02	64z	61z	67z	1,11z	14,6	17,5	12,0	5	27	182
41	57	25	0,45	48	64	31	0,48	...	...	...	...	...	...	...	27**	21**	183
Europa Central y Oriental																	
53z	55z	51z	0,93z	78z	79z	77z	0,97z	74z	75z	73z	0,98z	4,2z	4,5z	3,8z	.z	.z	184
66	61	71	1,17	93	93	94	1,01	87	87**	88**	1,01**	0,1	0,1	0,1	121	36	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	186
119	120	118	0,98	102	104	100	0,96	88	90	87	0,98	1,7	2,3	1,2	3	38	187
83z	81z	85z	1,05z	88z	87z	89z	1,02z	85z	84z	86z	1,02z	0,5z	0,8z	0,3z	.z	.z	188
91	89	93	1,05	94	94	95	1,01	90	89	91	1,02	1,5	1,8	1,1	3	49	189
100	100	101	1,00	100	100	100	1,00	95	94	95	1,00	1,3	2,4	0,3	2	68	190
88	84	92	1,09	98	97	99	1,02	90	89	91	1,03	3,6	4,9	2,5	11	62	191
101	102	99	0,97	93	93	93	0,99	76**	73**	78**	1,07**	0,7	...	...	221	57	192
94	94	95	1,00	97	97	96	0,99	91**	91**	90**	0,99**	2,8**	3,4**	2,1**	59	46	193
74	76	73	0,96	84	85	83	0,98	81**y	82**y	80**y	1,0**y	0,5	0,6	0,4	-	-	194
93	92	95	1,03	96	97	96	1,00	89	88	89	1,01	2,4	3,4	1,3	6	71	195
93	91	96	1,05	98	99	98	0,99	93	93	93	1,01	1,1	1,5	0,6	9	58	196
96	94	98	1,04	97	96	97	1,01	90	89	92	1,03	1,7	2,9	0,5	76	63	197
93	92	94	1,02	96	95	96	1,01	90	89	91	1,02	1,0	1,3	0,7	22	38	198
63	59	66	1,12	74	72	75	1,04	69	67	70	1,05	0,3	0,3	0,3	.	.	199
76	74	77	1,04	85	85	86	1,01	81	80	82	1,03	2,0	2,9	1,2	55	62	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
75	89	60	0,68	79	90	68	0,75	...	...	...	...	0,5	0,6	0,3	.	.	202
92	94*	89*	0,95*	93	94*	92*	0,98*	84	83*	84*	1,00*	0,04	0,04**	0,04**	173	52*	203
Media ponderada																	
51	53	50	0,94	65	67	63	0,94	58	59	56	0,95	3,2	4,2	2,3	...	...	I
99	99	100	1,01	101	101	101	1,01	91	90	92	1,02	1,7	2,9	0,5	...	...	II
44	46	42	0,92	59	61	57	0,92	52	54	50	0,93	6,1	6,7	5,5	...	...	III
90	93	88	0,95	92	93	91	0,98	84	84	84	0,99	0,2	0,3	0,1	...	...	IV
23	25	20	0,78	30	34	26	0,78	24	26	21	0,81	12,3	12,2	12,6	...	...	V
99	99	100	1,01	101	101	102	1,01	91	90	92	1,02	2,1	3,1	1,0	...	...	VI
69	64	73	1,14	86	82	89	1,08	67	65	69	1,06	3,2	4,0	2,3	...	...	VII
70	65	75	1,14	87	83	90	1,08	67	66	69	1,06	3,7	4,3	3,0	...	...	VIII
42	41	43	1,04	58	56	59	1,04	41	39	43	1,10	1,9	2,2	1,6	...	...	IX
78	82	75	0,92	90	92	88	0,96	85	86	84	0,97	0,2	0,3	0,1	...	...	X
40	44	35	0,80	51	56	46	0,83	45	49	41	0,83	...	...	...	...	...	XI
51	51	51	1,00	73	73	73	1,00	69	69	69	1,00	2,2	2,2	2,3	...	...	XII
50	50	50	1,00	72	72	72	1,00	69	69	69	1,00	2,1	2,6	1,6	...	...	XIII
131	132	130	0,98	104	105	103	0,98	68	68	69	1,01	...	...	...	...	...	XIV
52	53	51	0,96	66	69	63	0,91	56	58	54	0,93	7,3	8,5	6,1	...	...	XV
88	91	85	0,93	90	92	88	0,96	82	83	81	0,98	1,2	1,9	0,5	...	...	XVI

6. El número de escolarizados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria comprende la educación de adultos. Esto explica el alto nivel de la TBE.
7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.
x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2001.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 9
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR													
	Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en							
	1999			2004			1999				2004			
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
África Subsahariana														
Angola	8	5	3	13** ^z	8** ^z	5** ^z	0,6	0,7	0,5	0,63	0,8** ^z	1,0** ^z	0,7** ^z	0,66** ^z
Benin	16	13	3	...	...	...	3	4	1	0,26	...	...	...	...
Botswana	5,5	3,1	2,4	13	7	6	3	3	3	0,79	6	7	6	0,85
Burkina Faso	10	8	2	19**	15**	4**	1	2	0,5	0,30	2**	3**	0,8**	0,29**
Burundi	5	4	1	16	11	4	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,37
Cabo Verde	0,7	...	...	3,0	1,4	1,6	2	...	...	...	6	5	6	1,10
Camerún	67	...	...	84*	51**	33**	5	...	...	...	5*	6**	4**	0,64**
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	0,6	0,4	0,3	1,8**	1,0**	0,8**	1,0	1,1	0,9	0,75	2**	3**	2**	0,77**
Congo	11	8	2	12** ^z	10** ^z	2** ^z	4	6	1	0,26	4** ^z	6** ^z	1** ^z	0,19** ^z
Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	6	10	3	0,36	...	...	...	...
Eritrea	4	3	1	5	4	1	1	2	0,3	0,15	1	2	0,3	0,15
Etiopía	52	43	10	172	129	43	0,9	1,4	0,3	0,23	2	4	1	0,34
Gabón	7,5	4,8	2,7	...	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambia	1	1	0,3	1,5	1,2	0,3	1,1	1,7	0,5	0,29	1,2	1,9	0,5	0,23
Ghana	...	...	...	70	48	22	...	...	...	...	3	4	2	0,48
Guinea	...	...	...	17	15	3	...	...	...	...	2,2	3,6	0,7	0,20
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0,5**	0,4**	0,1**	...	...	...	0,4**	0,7**	0,1**	0,18**	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	108	68	41	...	...	...	...	3	4	2	0,60
Lesotho	4	1	3	6 ^z	2 ^z	4 ^z	2	2	3	1,64	3 ^z	2 ^z	3 ^z	1,51 ^z
Liberia	21	17	4	...	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	17	14	42	22	20	2	2	2	0,84	3	3	2	0,90
Malawi	3	2	1	5	3	2	0,3	0,4	0,2	0,38	0,4	0,5	0,3	0,54
Malí	19	...	...	26	18	8	2	...	...	...	2	3	1	0,47
Mauricio	7,6	4,1	3,5	18	8	10	7	7	6	0,88	17	14	20	1,39
Mozambique	10	...	...	22	15	7	0,6	...	...	...	1	2	0,7	0,46
Namibia	...	...	...	12 ^z	6 ^z	6 ^z	...	...	...	...	6 ^z	6 ^z	7 ^z	1,15 ^z
Níger	...	...	...	9	6	2	...	...	...	...	0,8	1,1	0,4	0,40
Nigeria	744**	...	...	1.290	844	446	7**	...	...	...	10	13	7	0,55
R. Centroafricana	6	5	1	...	...	...	2	3	1	0,18	...	...	...	...
R. D. del Congo	60**	...	...	...	...	...	1**	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	19	15	4	43	30	13	0,6	1,0	0,3	0,27	1,2	1,7	0,7	0,41
Rwanda	6	...	...	25	15	10	0,9	...	...	...	3	3	2	0,62
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	29	...	...	52	...	...	3	...	...	...	5	...	...	...
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	9** ^y	6** ^y	3** ^y	...	...	...	...	2** ^y	3** ^y	1** ^y	0,40** ^y
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	633	292	341	718 ^z	332 ^z	386 ^z	14	13	15	1,17	15 ^z	14 ^z	17 ^z	1,17 ^z
Swazilandia	5	3	2	7	3	3	5	5	4	0,86	5	5	5	1,07
Togo	15	12	3	...	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Uganda	41	27**	14**	88	54	34	2	2**	1**	0,53**	3	4	3	0,62
Zambia	23**	16**	7**	...	...	...	2**	3**	1**	0,46**	...	...	...	...
Zimbabue	43**	...	...	56** ^z	34** ^z	22** ^z	3**	...	...	...	4** ^z	5** ^z	3** ^z	0,63** ^z
América del Norte y Europa Occidental														
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	0,3	0,2	0,2	...	...	...	...	9**	9**	9**	1,00**
Austria	253	126	127	239	111	127	54	52	55	1,04	50	46	54	1,19
Bélgica	352	166	185	386	178	208	56	52	60	1,15	63	57	69	1,21
Canadá	1.193	529	664	1.255 ^y	547 ^y	708 ^y	59	51	67	1,32	60 ^y	51 ^y	70 ^y	1,36 ^y
Chipre	11	5	6	21	11	10	21	19	23	1,25	36	36	35	0,98
Dinamarca	190	83	107	217	92	126	56	48	64	1,33	74	61	87	1,42
España	1.787	839	948	1.840	850	990	55	50	60	1,18	66	59	72	1,22
Estados Unidos	13.769	6.106**	7.663**	16.900	7.256	9.645	73	63**	83**	1,31**	82	69	96	1,39
Finlandia	263	121	142	300	140	160	82	74	91	1,22	90	82	98	1,20
Francia	2.012	917	1.095	2.160	971	1.189	52	47	58	1,24	56	49	63	1,28
Grecia	388	193	195	597	288	309	47	45	49	1,11	79	73	86	1,17
Irlanda	151	70	81	188	84	104	45	41	49	1,20	59	51	66	1,28
Islandia	8	3	5	11**	4**	7**	40	30	50	1,68	52**	38**	67**	1,78**

Cuadro 9

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en						
Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			1999			2004			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	H	M	Total	H	M	
África Subsahariana												
100**z	.z	...**z	40**z	.z	...**z	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
67	19	14	45	47	44	...	...	...	...	...	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
32,5	67,1	0,4	25	29	19	0,1	...	...	0,5y	...	...	Burundi
99,7	.	0,3	53	.	63	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
68**	32**	...**	39**	52**	.	.	.	.	...	...	...	Comoras
84**z	15**z	1**z	16**z	13**z	31**z	...	...	...	0,1	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
77	23	.	12	16	.	0,1	0,08	0,02	—	—	—	Eritrea
100	.	0,0	25	.	—	...	...	...	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...	Gabón
100	.	.	19	.	.	...	...	...	—	—	—	Gambia
86,7	13,0	0,3	32	26	17	...	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	.	...	...	.	...	...	...	0,4	0,3	0,1	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
62	33	5	35	43	36	...	...	...	...	...	...	Kenya
51z	49z	.z	53z	70z	.z	1,0	0,5	0,5	0,1z	0,06z	0,05z	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
80	18	2	47	47	44	1,1	...	...	1,2	0,9	0,3	Madagascar
100	.	.	35	.	.	...	...	...	...	...	...	Malawi
95	5	.	31	51	.	1,2	...	...	...	...	...	Malí
42	57	0,9	48	65	38	...	...	...	0,1	0,0	0,0	Mauricio
100	.	.	32	.	.	...	...	...	...	...	...	Mozambique
60,5z	39,4z	0,1z	55z	51z	44z	...	...	...	1,0z	...	...	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,0	Níger
58**	41	1**	26**	46	39**	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
74	20	6	30	28	27	...	...	...	0,3	0,2	0,1	R. U. de Tanzania
65	35	.	41	36	.	0,07	...	...	...	...	...	Rwanda
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
44**y	56**y	.	16**y	39**y	.	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
87z	12z	1z	53z	64z	39z	...	...	...	50,0z	23,0z	27,0z	Sudáfrica
100	.	.	52	.	.	0,1	...	...	0,1y	...	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	0,5	0,4	0,2	...	...	...	Togo
62	36	2	41	35	37	...	...	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
38**z	59**z	...	32z	44z	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental												
...	...	...	...	...	...	178,2	96,2	82,0	260,3	130,8	129,5	Alemania
28	72	.	60	44	.	...	...	...	0,03**z	...	...	Andorra
83	11	7	52	66	46	29,8	15,2	14,6	33,7	16,0	17,7	Austria
46	52	2	51	57	39	36,1	18,9	17,2	26,2	...	...	Bélgica
73y	25y	2y	58y	52y	46y	35,5j	20,0	15,6	87,6y	46,2y	41,5y	Canadá
19	80	1	75	41	50	1,9	1,1	0,7	6,7	5,2	1,5	Chipre
85	13	2	60	48	43	12,3	4,8	7,5	9,9	3,8	6,1	Dinamarca
82	14	4	54	51	51	33,0	16,2	16,7	15,1	7,3	7,7	España
77	21	2	56	60	51	451,9	262,6	189,4	572,5	...	...	Estados Unidos
93	0,1	7	54	45	51	4,8	2,8	2,0	10,3	5,8	4,5	Finlandia
71	24	5	55	56	47	131,0±	...	...	237,6	...	...	Francia
63	34	3	54	49	42	...	...	...	12z	...	...	Grecia
64	34	2	57	52	46	7,2e0	...	...	12,7	6,3	6,4	Irlanda
94,1**	5,6**	0,3**	64**	51**	53**	0,2	0,1	0,1	0,6z	0,2z	0,4z	Islandia

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR													
	Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en							
	1999			2004			1999			2004				
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Israel	247	105	142	301	133	168	48	40	57	1,44	56	49	65	1,33
Italia	1.797	806	991	1.986	870	1.117	47	41	53	1,28	63	54	72	1,34
Luxemburgo	2,7	1,3	1,4	3**	1**	2**	11	10	11	1,09	12**	11**	13**	1,18**
Malta	6	3	3	8	3	4	20	18	21	1,13	26	23	30	1,34
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega	187	80	108	214	86	127	66	56	78	1,40	80	64	98	1,54
Países Bajos	470	238	232	543	267	277	50	50	50	1,01	59	57	62	1,08
Portugal	357	157	199	395	174	221	45	39	51	1,30	57	49	65	1,32
Reino Unido	2.081	974	1.107	2.247	965	1.282	60	56	64	1,15	60	51	70	1,37
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	335	142	193	430	174	256	64	53	75	1,41	84	66	102	1,55
Suiza	156	91	65	196	108	88	38	44	31	0,70	47	52	42	0,80
América Latina y el Caribe														
Anguila	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua y Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antillas Neerlandesas	2	1	1	2,3y	0,9y	1,4y	23	22	25	1,13	24y	19y	28y	1,49y
Argentina	1.601	614	987	2.101z	848z	1.254z	49	37	60	1,63	64z	51z	77z	1,51z
Aruba ²	1,4	0,7	0,8	1,7	0,7	1,0	26	24	28	1,16	29	23	34	1,51
Bahamas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Barbados	7	2	5	...	...	...	32	20	45	2,29	...	...	...	...
Belice	...	...	...	0,7	0,2	0,5	...	...	...	...	3	2	4	2,43
Bermudas ²	...	...	...	2,0**y	0,9**y	1,1**y	...	...	...	...	62**y	...	...	...
Bolivia	253	...	...	346**	...	...	33	...	...	...	41**	...	...	...
Brasil	2.457	1.092	1.365	3.994z	1.740z	2.254z	14	13	16	1,26	22z	19z	25z	1,32z
Chile	451	239	212	581	302	279	38	39	36	0,91	43	44	42	0,95
Colombia	878	420	458	1.113	542	571	22	21	23	1,11	27	26	28	1,09
Costa Rica	59	28	31	79**z	38**z	42**z	16	15	17	1,17	19**z	18**z	20**z	1,16**z
Cuba	153	72	82	236z	103z	133z	20	18	21	1,18	33z	28z	38z	1,34z
Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	118	53	65	120	55	65	18	16	19	1,25	19	17	20	1,22
Granada	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Guatemala	...	...	...	115**z	65**z	49**z	...	...	...	...	10**z	11**z	8**z	0,72**z
Guyana	...	...	...	7	2	5	...	...	...	...	9	6	12	1,91
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85**	38**	47**	123**	51**	72**	14**	12**	16**	1,29**	16**	13**	20**	1,46**
Islas Caimán ³	0,4**	0,1**	0,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	0,03	-	0,03	0,01	-	0,01	...	...	...	...	0,4	-	0,8	.
Islas Vírgenes Británicas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Jamaica	...	...	...	46**z	14**z	32**z	...	...	...	...	19**z	12**z	26**z	2,29**z
México	1.838	950	888	2.323	1.162	1.160	18	19	17	0,92	23	24	23	0,98
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	104**z	50**z	54**z	...	...	...	...	18**z	17**z	19**z	1,11**z
Panamá	109	43	66	130	51	79	41	31	50	1,59	46	35	57	1,59
Paraguay	66	28	38	149**	64**	85**	13	11	15	1,38	24**	21**	28**	1,37**
Perú	...	...	...	897**	449**	448**	...	...	...	...	33**	33**	34**	1,03**
R. Dominicana	...	...	...	294**	114**	180**	...	...	...	...	33**	25**	41**	1,64**
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	2	1	2	...	...	...	...	14	6	22	3,46
San Vicente/Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Santa Lucía	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	...	...	...	5y	2y	3y	...	...	...	...	12y	9y	15y	1,62y
Trinidad y Tobago	7,6	3,2	4,3	17	7	9	6	5	7	1,38	12	11	13	1,26
Uruguay	91**	34**	57**	101**z	34**z	67**z	34**	25**	44**	1,76**	39**z	26**z	53**z	2,04**z
Venezuela	...	...	...	983**z	482**z	502**z	...	...	...	...	39**z	38**z	41**z	1,08**z
Asia Central														
Armenia	61	28	33	79	35	44	24	22	25	1,11	26	24	29	1,21
Azerbaiyán	108	66	42	123	66	56	15	19	12	0,64	15	16	14	0,87
Georgia	130	63	68	155	77	78	36	35	37	1,07	41	41	42	1,03
Kazajstán	324	151	173	664	283	382	25	23	26	1,16	48	40	56	1,38
Kirguistán	131	65	67	205	94	111	29	28	30	1,04	40	36	43	1,19

Cuadro 9

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en						
Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			1999			2004			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	H	M	Total	H	M	
80	17	3	57	51	53	...	...	...	...	...	...	Israel
97	1	2	56	66	51	23,5	11,7	11,8	40,6	17,5	23,2	Italia
60**	40**	0,9**	54**	52**	52**	0,7j	...	...	...	...	...	Luxemburgo
85,3	14,5	0,2	55	60	24	0,3j	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	Malta
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mónaco
96	2	2	60	55	43	9,0	4,2	4,8	9,7	4,2	5,5	Noruega
99	.	1	51	.	41	13,6	7,4	6,3	26,2	12,0	14,1	Países Bajos
94	1	4	56	54	54	...	...	...	16,2	8,2	7,9	Portugal
73	23	4	55	67	44	232,5	124,2	108,3	300,1	157,7	142,4	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
91	4	5	61	48	47	24,4	13,5	11,0	17,3	8,6	8,7	Suecia
72	20	8	47	41	39	25,3	14,2	11,1	35,7	19,6	16,1	Suiza
América Latina y el Caribe												
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguila
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua y Barbuda
15Y	64Y	21Y	44Y	59Y	73Y	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
73z	26z	0,3z	56z	70z	57z	...	...	...	3Y	...	...	Argentina
23	77	.	76	55	.	...	...	...	0,09z	0,08**z	0,01**z	Aruba ²
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
100	.	.	70	.	.	...	...	...	...	...	...	Belice
.Y	100**Y	.Y	.Y	55**Y	.Y	...	...	...	...	...	...	Bermudas ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	3z	...	...	57z	...	...	...	1,2z	...	...	Brasil
73,6	26,1	0,3	50	42	40	1,5	...	...	5z	...	...	Chile
81,8	18,1	0,1	52	46	35	...	...	...	...	...	...	Colombia
85,2**z	14,6**z	0,1**z	54**z	43**z	53**z	...	...	...	1,6	...	...	Costa Rica
99z	.z	1z	56z	.	37z	...	...	...	13,7	...	...	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
89**	11**	0,0**	54**	56**	9**	...	...	...	0,5z	0,2z	0,3z	El Salvador
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	Granada
95**z	5**z	.**z	42**z	66**z	.**z	...	...	...	...	...	...	Guatemala
72	28	.	62	75	.	...	...	...	.	.	.	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
91**	9**	0,0**	58**	67**	33**	...	...	...	0,8z	0,5z	0,3z	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán ³
.	100	.	.	100	.	.	.	.	...	...	...	Islas Turcos y Caicos ²
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Vírgenes Británicas
37**z	56**z	7**z	73**z	68**z	71**z	0,6	...	...	...	...	...	Jamaica
96	3	1	50	41	39	2,3	...	...	1,9Y	...	...	México
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
95**z	5**z	.**z	52**z	59**z	.**z	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
87,0	12,9	0,1	62	53	59	...	...	...	...	...	...	Panamá
81**	18**	...	55**	68**	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
56**	44**	...	45	56	...	...	...	...	...	...	...	Perú
91**	8**	1**	65**	25**	40**	...	...	...	...	...	...	R. Dominicana
86	14	.	79	71	.	...	...	...	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	...	.	.	.	.	.	San Vicente/Granadinas
.	.	.	.	.	.	...	.	.	.	.	.	Santa Lucía
63**Y	37**Y	.Y	49**Y	84**Y	.Y	...	...	...	...	...	...	Suriname
52	34	15	60	48	57	1,0	0,5	0,5	1,0	0,4**	0,5**	Trinidad y Tobago
74**z	26**z	...	60z	85z	...	0,9	...	...	...	...	...	Uruguay
62**z	34**z	4**z	47**z	58**z	...	...	...	...	2,5	...	...	Venezuela
Asia Central												
98	.	2	56	.	35	...	...	...	3,3	2,5	0,8	Armenia
99	.	1	46	.	27	1,7	1,1	0,6	2,0	1,6	0,4	Azerbaiyán
99	.	1	50	.	64	0,3	...	...	1,1	...	...	Georgia
99	.	1	57	.	52	7,5	...	...	8,7	...	...	Kazajstán
99	.	1	54	.	64	1,1	0,5**	0,6**	16,2	7,5*	8,8*	Kirguistán

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR													
	Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en							
	1999			2004			1999			2004				
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Mongolia	65	23	42	109	42	67	26	18	34	1,88	39	29	48	1,64
Tayikistán	76	57	19	108	82	27	13	19	7	0,35	16	25	8	0,33
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	408**	229**	179**	...	...	...	...	15**	17**	14**	0,80**
Asia Meridional y Occidental														
Afganistán	...	...	...	28	22	6	...	...	...	...	1	2	0,5	0,28
Bangladesh	709	480	229	877 ^z	596 ^z	281 ^z	6	8	4	0,51	7 ^z	9 ^z	4 ^z	0,50 ^z
Bhután ⁴	1,5**	0,9**	0,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	...	...	...	11.853	7.325	4.528	...	...	...	...	12	14	9	0,66
Irán, R. I. del	1.308	740	568	1.955	951	1.004	19	21	17	0,80	22	21	24	1,11
Maldivas	.	.	.	0,07 ^z	0,02 ^z	0,05 ^z	.	.	.	.	0,2 ^z	0,1 ^z	0,3 ^z	2,37 ^z
Nepal	...	...	...	147	107	41	...	...	...	...	6	8	3	0,40
Pakistán	...	...	...	521	298	222	...	...	...	...	3	4	3	0,80
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
Australia	846	388	458	1.003	460	543	66	59	72	1,22	72	65	80	1,23
Brunei Darussalam	3	1	2	4,9	1,7	3,2	10	7	13	1,87	15	10	20	1,98
Camboya	...	...	...	45	31	14	...	...	...	...	3	4	2	0,46
China	6.366	...	...	19.417	10.905**	8.512**	6	...	...	...	19	21**	17**	0,85**
Estados Fed. de Micronesia	2	...	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	13	6	7	...	...	...	...	15	14	17	1,20
Filipinas	2.209	995	1.213	2.421	1.085	1.336	29	25	32	1,26	29	25	32	1,28
Indonesia	...	...	...	3.551	1.995	1.556	...	...	...	...	17	19	15	0,79
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	...	0,9** ^z	0,4** ^z	0,5** ^z	...	...	...	...	17** ^z	15** ^z	19** ^z	1,30** ^z
Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón	3.941	2.180	1.760	4.032	2.183	1.848	45	49	41	0,85	54	57	51	0,89
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao (China)	7	4	3	25	15	10	27	31	24	0,77	69	84	54	0,65
Malasia	473	237	237	726 ^z	310 ^z	415 ^z	23	23	24	1,04	32 ^z	27 ^z	38 ^z	1,41 ^z
Myanmar	...	...	...	555** ^y	...	...	...	...	...	...	11** ^y	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelanda	167	69	99	179	77	103	67	55	79	1,45	63	53	74	1,40
Palau	...	...	...	0,5** ^y	0,2** ^y	0,3** ^y	...	...	...	...	40** ^y	27** ^y	57** ^y	2,15** ^y
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	2.636	1.713	923	3.225	2.037	1.188	66	83	47	0,57	90	110	69	0,62
R. D. P. Lao	12	8	4	34	21	13	2	3	2	0,49	6	7	5	0,63
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	1,0	0,9	...	...	...	12	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	1.814	846	969	2.359	1.123	1.236	32	30	35	1,16	43	41	45	1,11
Timor-Leste	...	...	...	6* ^y	3* ^y	3* ^y	...	...	...	...	10* ^y	8* ^y	12* ^y	1,48* ^y
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	0,2	0,2	0,7 ^z	0,3 ^z	0,4 ^z	3	3	4	1,27	6 ^z	5 ^z	8 ^z	1,68 ^z
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6**	...	...	0,96**	0,61**	0,35**	4**	...	...	...	5**	6**	4**	0,58**
Viet Nam	810	462	348	845**	482**	363**	11	12	9	0,76	10**	11**	9**	0,77**
Estados Árabes														
Arabia Saudita	350	150	199	574	237	337	20	17	24	1,38	28	22	33	1,50
Argelia	456**	...	...	716	351	365	14**	...	...	...	20	19	20	1,08
Bahrein	11	4**	7**	19**	7**	12**	21	16**	27**	1,76**	34**	25**	45**	1,84**
Djibuti	0,2	...	...	1,1	0,6	0,5	0,3	...	...	...	2	2	1	0,82
Egipto	2.447**	...	...	2.512**	...	...	36**	...	...	...	33**	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	40**	13**	27**	68** ^z	23** ^z	45** ^z	19**	10**	31**	3,03**	22** ^z	12** ^z	39** ^z	3,24** ^z
Iraq	272	179	93	413	263	149	11	15	8	0,54	15	19	11	0,59
Jamahiriya Árabe Libia	308	158**	150**	359 ^y	175 ^y	185 ^y	53	53**	52**	0,98**	55 ^y	53 ^y	58 ^y	1,09 ^y
Jordania	...	...	...	214	104	110	...	...	...	...	39	37	41	1,10
Kuwait	32**	10**	22**	42**	12**	30**	23**	14**	34**	2,39**	22**	12**	33**	2,72**

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR													
	Total de estudiantes matriculados (en miles)						Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en							
	1999			2004			1999				2004			
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Líbano	113	56	57	155	74	81	36	36	37	1,04	48	45	50	1,12
Marruecos	273	159	114	344	187	157	9	10	8	0,74	11	11	10	0,87
Mauritania	13	...	...	9	7	2	5	...	...	...	3	5	2	0,31
Omán	...	...	...	34	15	19	...	...	...	...	13	11	15	1,37
Qatar	9**	3**	6**	9**	3**	6**	25**	13**	41**	3,23**	18**	10**	30**	3,05**
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	201	106	95	...	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
T. A. Palestinos	66	36	30	122	62	60	25	26	23	0,89	38	37	39	1,04
Túnez	157**	81**	76**	292	127	165	17**	17**	17**	0,97**	29	24	33	1,36
Yemen	164	130	34	192	142	50	10	16	4	0,28	9	14	5	0,38
Europa Central y Oriental														
Albania	39	15	23	44 ^z	16 ^z	27 ^z	16	13	18	1,40	16 ^z	13 ^z	20 ^z	1,56 ^z
Belarrús	387	171	216	507	218	290	52	45	59	1,32	61	51	71	1,39
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	270	109	161	228	109	120	46	36	56	1,54	41	38	44	1,16
Croacia	96	45	51	122 ^z	57 ^z	65 ^z	31	28	33	1,16	39 ^z	35 ^z	42 ^z	1,19 ^z
Eslovaquia	123	59	64	165	76	89	26	25	28	1,11	36	33	40	1,23
Eslovenia	79	35	44	104	45	59	53	45	61	1,36	74	62	86	1,38
Estonia	49	21	28	66	25	41	51	42	60	1,42	65	49	82	1,68
Federación de Rusia	...	...	...	8.622**	3.708**	4.915**	...	...	...	...	68**	58**	79**	1,36**
Hungría	279	128	151	422	180	242	33	30	37	1,24	60	50	70	1,40
la ex R. Y. de Macedonia	35	16	19	47	20	27	22	19	24	1,28	28	23	33	1,39
Letonia	82	32	51	128	48	79	50	38	62	1,64	74	55	94	1,72
Lituania	107	43	64	183	73	110	44	35	53	1,52	73	57	89	1,56
Polonia	1.399	601	798	2.044	868	1.177	44	37	52	1,38	61	51	72	1,41
R. Checa	231	116	115	319	155	163	26	26	27	1,03	43	41	45	1,10
R. de Moldova	104	46	58	127	54	72	29	25	32	1,28	32	27	37	1,37
Rumania	408	200	208	686	310	376	22	21	23	1,09	40	36	45	1,26
Serbia y Montenegro ²	197	92	106	...	...	...	34	31	37	1,19	...	...	...	...
Turquía	1.465	884	581	1.973	1.156	817	22	25	17	0,68	29	34	24	0,73
Ucrania	1.737	821	916	2.465	1.136*	1.329*	47	44	51	1,14	66	60*	71*	1,19*

	Total			Total			Media ponderada				Media ponderada			
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	IPS	Total	H	M	IPS
Mundo	91.963	47.791	44.173	131.813	66.548	65.265	18	18	18	0,97	24	23	24	1,03
Países desarrollados	36.337	16.982	19.355	42.574	19.234	23.339	55	50	60	1,19	65	57	73	1,27
Países en desarrollo	46.354	26.550	19.804	75.743	41.312	34.431	11	12	9	0,78	16	17	15	0,87
Países en transición	9.272	4.258	5.014	13.496	6.002	7.495	41	37	45	1,20	54	48	61	1,28
África Subsahariana	2.150	1.350	800	3.300	2.050	1.250	4	5	3	0,59	5	6	4	0,62
América del N./Europa Occ.	28.202	12.920	15.282	32.866	14.554	18.313	61	55	68	1,23	70	60	79	1,32
América Latina y el Caribe	10.652	5.045	5.607	14.576	6.785	7.790	21	20	23	1,12	28	26	30	1,17
América Latina	10.583	5.009	5.574	14.474	6.748	7.726	22	21	23	1,12	29	27	31	1,16
Caribe	69	36	33	102	38	64	5	5	5	0,91	6	5	8	1,70
Asia Central	1.279	669	610	1.884	928	956	19	20	18	0,92	25	24	26	1,05
Asia Meridional y Occidental	9.496	5.997	3.499	15.465	9.345	6.120	7	9	6	0,63	11	12	9	0,70
Asia Oriental y el Pacífico	22.073	12.772	9.301	38.696	21.099	17.597	13	15	11	0,77	23	24	21	0,89
Asia Oriental	21.034	12.300	8.734	37.475	20.543	16.932	13	15	11	0,75	22	24	21	0,88
Pacífico	1.039	472	567	1.220	556	664	46	41	51	1,24	49	43	55	1,27
Estados Árabes	5.151	3.008	2.144	6.517	3.410	3.107	19	22	16	0,74	21	21	20	0,95
Europa Central y Oriental	12.960	6.030	6.930	18.509	8.377	10.132	39	36	43	1,19	54	48	60	1,25

1. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

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.

eo) A tiempo completo solamente.

j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

q) Los datos se refieren solamente al 80% de los estudiantes.

v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

± Datos parciales.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS (en miles)						País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en						
Año escolar finalizado en 2004			Año escolar finalizado en 2004			1999			2004			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	H	M	Total	H	M	
85	14	1	54	45	35	15,6	...	...	13,9	7,0	7,0	Líbano
82	13	5	46	46	33	4,2	3,5	0,7	6,4	4,8	1,6	Marruecos
94**	5**	0,9**	24**	20**	6**	...	...	...	0,2**	...	...	Mauritania
99	.	1	56	.	22	...	...	...	...	...	...	Omán
98**	1**	0,2**	67**	76**	21**	...	...	...	1,6 ^z	0,7 ^z	1,0 ^z	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
90	10	.	49	49	.	2,8	2,0	0,8	-	-	-	T. A. Palestinos
70	23	7	...	...	...	2,7 ^j	...	...	2,3	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
99 ^z	1 ^z	./,1 ^z	62 ^z	81 ^z	./,1 ^z	0,8	0,6	0,2	0,5 ^z	0,4 ^z	0,1 ^z	Albania
67	32	1	58	56	52	2,7	...	...	2,4	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
91	7	2	52	57	51	8,4	4,9	3,5	8,3	4,9	3,4	Bulgaria
66 ^z	34 ^z	0 ^z	55 ^z	50 ^z	36 ^z	0,5 ^j	...	...	2,8 ^z	1,5 ^z	1,3 ^z	Croacia
91	3	6	54	78	41	...	...	...	1,5	0,9	0,6 ^z	Eslovaquia
50	50	-	60	53	-	0,7	0,4	0,3	0,9	0,4	0,5 ^z	Eslovenia
60	37	3	61	63	54	0,8	0,3	0,5	0,8	0,4	0,4	Estonia
75**	23**	...	58	55	...	41,2	...	...	75,8	...	...	Federación de Rusia
93	5	2	57	62	42	8,9 ^j	4,1	4,8	12,9	6,0	6,9	Hungría
94	6	-	58	48	-	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1 ^z	la ex R. Y. de Macedonia
87	12	1	63	55	58	1,8 ^j	...	...	1,3	...	...	Letonia
70	29	1	59	62	56	0,5	0,4	0,1	0,7	0,4	0,3	Lituania
97	1	2	57	81	48	5,7 ^j	3,0	2,7	8,1	3,6	4,5	Polonia
82	10	7	51	66	36	4,6	2,7	1,9**	14,9	7,5	7,4	R. Checa
84	15	2	57	56	60	1,7	...	...	2,5	1,6	0,9	R. de Moldova
91	7	3	55	57	51	13,3	8,0	5,3	10,5	...	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	1,3	0,8	0,5	...	...	...	Serbia y Montenegro ²
70	29	1	43	39	39	18,3 ^v	13,1	5,2	15,3	10,5	4,8 ^z	Turquía
75	24	1	54*	53*	50	18,3	...	...	15,6	...	...	Ucrania
Mediana												
82	15	3	54	52	40	...	...	...	...	...	...	Mundo
82	10	7	56	55	46	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
82	18	...	50	49	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
98	.	2	54	.	51	...	...	...	...	...	...	Países en transición
75	22	...	35	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
80	17	3	56	52	47	...	...	...	...	...	...	América del N./Europa Occ.
82	18	...	55	58	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
86	14	0	54	56	40	...	...	...	...	...	...	América Latina
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Caribe
99	.	1	52	.	45	...	...	...	...	...	...	Asia Central
96	3	2	38	...	28	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
73	26	2	52	53	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
74	24	2	43	48	35	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
84	11	5	52	47	35	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
83	13	4	57	57	49	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 10A
Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en		
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999	2004	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	0,6	66	100	100	100	100	100	100	28	36	
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	0,5** ^y	66** ^y	...	...	...	...	...	...	...	29** ^y
Burundi	0,2**	99**	0,3	92	...	...	...	66	25	69	28**	28
Cabo Verde	...	...	1	100	...	...	...	7	.	7	...	22
Camerún	4	97	9	97	...	...	...	61	...	...	23	20
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	0,1**	94**	0,5	...	...	...	...	...	...	...	26**	...
Congo	0,6	100	1	86	...	...	...	28	—	33	10	19
Côte d'Ivoire	2	96	2* ^z	80* ^z	...	...	...	100* ^z	100* ^z	100* ^z	23	22* ^z
Eritrea	0,3	97	0,5	96	65	22	66	65	57	65	36	38	
Etiopía	2	93	5**	90**	63	37	65	74	60	75	36	32**	
Gabón	...	...	0,5** ^y	98** ^y	...	...	...	...	...	...	...	30** ^y
Gambia	...	...	0,8**	56**	...	...	...	...	...	...	...	38**
Ghana	26**	91**	29	91	24**	14**	25**	22	25	22	25**	25	
Guinea	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	36
Guinea-Bissau	0,4	36	0,6 ^z	80 ^z	...	...	...	36 ^z	46 ^z	33 ^z	43	39 ^z
Guinea Ecuatorial	0,2**	73**	...	...	...	...	...	...	...	...	21**	...
Kenya	44	55	70	87	...	...	...	70	54	72	27	23
Lesotho	...	...	2**	99**	...	...	...	—^y	—** ^y	—** ^y	...	20**
Liberia	6	19	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Madagascar	...	...	4**	91**	...	...	...	...	...	...	...	48**
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	2** ^z	73** ^z	...	...	...	...	...	...	...	21** ^z
Mauricio	3	100	3	100	100	.	100	90	.	90	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Niger	0,5	98	0,8	99	100	100	100	86	64	86	22	24	
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centrafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	...	...	11	58	...	...	...	22	16	27	...	57
Rwanda	...	...	0,6** ^y	86** ^y	...	...	...	...	...	...	...	35** ^y
Santo Tomé y Príncipe	...	...	0,2** ^z	94** ^z	...	...	...	55 ^y	75 ^y	53 ^y	...	25** ^z
Senegal	1	78	2	80	...	...	...	100	100	100	19	28
Seychelles	0,2	100	0,2**	100**	86	.	86	77 ^z	. ^z	77 ^z	16	15**	
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6**	80**	...	...	...	...	...	...	...	...	36**	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0,6	97	0,7**	91**	...	...	...	67 ^z	70 ^z	67 ^z	20	18**
Uganda	3**	70**	3** ^z	83** ^z	...	...	...	77 ^y	56 ^y	81 ^y	25**	25** ^z
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	20 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	23 ^z
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	...	...	190	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorra	...	...	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	15
Austria	14	99	15	99	...	...	...	...	...	...	16	15
Bélgica	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canadá	29	68**	28** ^y	68** ^y	...	...	...	...	...	...	18	18** ^y
Chipre	1	99	0,9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
España	68	93	101	91	...	...	...	...	...	...	17	13
Estados Unidos	327	95	403	91	...	...	...	...	...	...	22	18
Finlandia	10	96	11	97	...	...	...	...	...	...	12	12
Francia	128	78	139	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Grecia	9	...	11	99	...	...	...	...	...	...	16	13
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2004		1999		2004		1999		2004			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
...	Angola
16	23	26	19	58	52	77	72	70	82	53	52	Benin	
12	81	13	79	90	81	92	90 ^z	86 ^z	91 ^z	27	26	Botswana	
17	25	23	28	...	...	...	89	89	92	49	49	Burkina Faso
12**	54**	19	54	...	...	...	...	...	...	57**	51	Burundi
3**	62**	3	67	...	...	...	73	65	77	29**	27	Cabo Verde
41	36	55	40	...	...	...	69	68	69	52	54	Camerún
12	9	16**	10**	...	...	...	...	...	...	68	69**	Chad
2	26	3	33	...	...	...	...	...	...	35	35	Comoras
5	42	7	45	...	...	...	62	57	68	61	83	Congo
45	20	48*,z	24*,z	...	...	...	100*,z	100*,z	100*,z	43	42*,z	Côte d'Ivoire
6	35	8	36	73	75	69	83	91	70	47	47	Eritrea	
69**	37**	111	45	...	...	...	97	96	98	64**	72	Etiopía
6	42	8**	45**	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	44	36**	Gabón
5	29	5	31	72	72**	72**	...	...	...	33	37	Gambia
80	32	89	31	72	64	89	58	49	78	30	33	Ghana	
16	25	25	24	...	...	...	...	...	...	47	45	Guinea
1	28	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	Guinea-Bissau
3**	20**	...	...	...	...	...	...	...	...	44**	...	Guinea Ecuatorial
148	42	150	44	...	...	...	99	98	99	32	40	Kenya
8	80	10	80	78	68	81	67	...	...	44	44	Lesotho
10	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	Liberia
43	58	64	60**	...	...	...	...	...	...	47	52	Madagascar
41**	40**	41**	46**	...	...	...	...	...	...	63**	70**	Malawi
15*	23*	27	28	...	...	...	...	...	...	62*	52	Malí
5	54	5	63	100	100	100	100	100	100	26	23	Mauricio	
37	25	55	30	...	...	...	...	...	...	61	65	Mozambique
12	67	14**,z	61**,z	29	27	30	50**,y	50**,y	49**,y	32	28**,z	Namibia	
13	31	22	36	98	98	98	76	78	72	41	44	Niger	
440**	47**	580	51	...	...	...	51	39	62	38**	36	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centrafricana
155	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	R. D. del Congo
104	45	135	48	...	...	...	100	100	100	40	56	R. U. de Tanzania
24	55	28	51	49	52	46	82	79	85	54	62	Rwanda	
0,7	...	0,9	56	...	...	...	...	...	...	36	32	Santo Tomé y Príncipe
21	23**	32	24	...	...	...	91 ^y	96 ^y	72 ^y	49	43	Senegal
0,7	85	0,7**	85**	82	76	83	78 ^z	67 ^z	80 ^z	15	14**	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
227	78	221 ^z	74 ^z	62	65	61	79 ^z	77 ^z	79 ^z	35	34 ^z	Sudáfrica	
6	75	7 ^z	75 ^z	91	89	92	91 ^z	91 ^z	91 ^z	33	31 ^z	Swazilandia	
23	13	22	13	...	...	...	45	44	52	41	44	Togo
113**	33**	143	39	...	...	...	80	79	83	56**	50	Uganda
33	49	46**	48**	94	93	95	100 ^y	100 ^y	100 ^y	47	49**	Zambia	
60	47	61 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...	...	41	39 ^z	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
221	82	233	83	...	...	...	...	...	...	17	14	Alemania
...	...	0,3	77	...	...	...	...	...	...	...	13	Andorra
29	89	28	91	...	...	...	...	...	...	13	13	Austria
...	...	65	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Bélgica
134	...	143**,y	68**,y	...	...	...	...	...	...	18	17**,y	Canadá
4	67	4	83	...	...	...	...	...	...	18	18	Chipre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Dinamarca
172	68	179	69	...	...	...	...	...	...	15	14	España
1.618	86	1.652	88	...	...	...	...	...	...	15	15	Estados Unidos
22	71	24	76	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlandia
209	78	203	81	...	...	...	...	...	...	19	19	Francia
48	...	58	62	...	...	...	...	...	...	14	11	Grecia
21	85	25	83	...	...	...	...	...	...	22	18	Irlanda

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999		2004		1999		2004				1999	2004	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
3**	76**	3**	78**	...	...	...	...	...	...	11**	11**	Islandia
54	...	62	85	...	...	...	...	...	...	13	12	Israel
254	95	261	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Italia
...	...	3	71	...	...	...	...	...	...	...	12	Luxemburgo
1,8	87	1,7	87	...	...	...	...	...	...	20	19	Malta
0,1**	87**	...	...	...	...	...	...	...	...	16**	...	Mónaco
...	...	41**	73**	...	...	...	...	...	...	...	11**	Noruega
...	...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	66	82	...	...	...	...	...	...	...	12	Portugal
244	76	259	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
62	80	68	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suecia
41**	72**	41	78	...	...	...	...	...	...	13**	13	Suiza
América Latina y el Caribe												
0,07	87	0,1	90	76	78	76	67	40	70	22	14	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
1,3	86	1,1** ^z	86** ^z	100	100	100	100 ^y	100 ^y	100 ^y	20	20** ^z	Antillas Neerlandesas
221	88	270** ^z	86** ^z	...	...	...	...	...	...	22	17** ^z	Argentina
0,5	78	0,6	81	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba
2	63	1,7	97	58	57**	59**	95	82	95	14	20	Bahamas
1**	75**	1**	76**	84**	76**	87**	75**	82**	72**	18**	16**	Barbados
1,9**	64**	2**	72**	...	...	...	51**	51**	52**	24**	23**	Belice
...	...	0,5 ^y	88 ^y	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	9 ^y	Bermudas
58**	61**	65**	61**	...	...	...	...	...	...	25**	24**	Bolivia
807	93	861 ^z	90 ^z	...	...	...	...	...	...	26	22 ^z	Brasil
56	77	64	78	...	...	...	...	...	...	32	27	Chile
215	77	188	77	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombia
20	80	25	79	93	...	...	97	...	...	27	22	Costa Rica
91	79	88	77	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	83	64	46	70	64	42	68	20	19	Dominica
71	68	86	70	...	...	...	71	71	71	27	23	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
1	73	0,9	76	...	...	...	68 ^z	66 ^z	68 ^z	20	18	Granada
48	...	74	...	...	...	...	...	...	...	38	31	Guatemala
4	86	4**	86**	52	52	52	57 ^z	57** ^z	57** ^z	27	27**	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	38	75	...	...	...	87	86	88	...	33	Honduras
0,2	89	0,3	81	...	...	...	100	98	100	15	13	Islas Caimán
0,1**	92**	0,2	90	81**	63**	82**	91**	100**	90**	18**	11	Islas Turcos y Caicos
0,2	86	0,2	94	72	55	75	82**	100**	81**	18	14	Islas Vírgenes Británicas
...	...	12	89**	...	...	...	...	...	...	...	28	Jamaica
540	62	519	66	...	...	...	...	...	...	27	28	México
0,02	84	0,02	100	100	100	100	86	—	86	21	21	Montserrat
24	83	27	79	79	63	82	75	53	81	34	35	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	74	80	72	26	24	Panamá
...	...	34**	72**	...	...	...	...	...	...	...	28**	Paraguay
...	...	186	63	...	...	...	...	...	...	...	22	Perú
42**	75**	42** ^z	82** ^z	...	...	...	79 ^y	...	...	31**	33** ^z	R. Dominicana
1,2	84**	1,1	86	...	...	...	78	74	78	22	23	Saint Kitts y Nevis
...	...	0,4	85	...	...	...	55	56**	55**	...	17	San Vicente/Granadinas
...	...	1,0**	73**	...	...	...	72**	66**	75**	...	17**	Santa Lucía
...	...	3,3** ^z	85** ^z	...	...	...	...	...	...	...	19** ^z	Suriname
8	76	8*	73*	71	74	71	81*	72*	84*	21	18*	Trinidad y Tobago
18	92**	18**	...	...	...	...	...	...	...	20	21**	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central												
...	...	7	99	...	...	...	67	84	66	...	22	Armenia
37	83	43	85	100	100	100	100	100	100	19	14	Azerbaiyán
17	92	17 ^z	95 ^z	...	...	...	97 ^z	...	...	17	14 ^z	Georgia
...	...	60	98	...	...	...	...	...	...	...	18	Kazajstán

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en		
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999	2004	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
Kirguistán	3	100	2 ^z	100 ^z	32	—	32	36 ^z	33 ^z	36 ^z	18	21 ^z	
Mongolia	3	100	3	96	99	75	99	...	...	...	25	28
Tayikistán	5	100	5	100	...	...	...	85 ^z	...	85 ^z	11	14
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	64 ^{**}	95^{**}	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	10 ^{**}
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	4 ^{**}	100^{**}	...	...	...	...	...	...	...	7 ^{**}
Bangladesh	68	33	32 ^z	88 ^z	...	...	...	58 ^z	...	...	38	36 ^z
Bhután	0,01	31	...	...	100	100	100	...	...	...	22	...
India	...	...	630	72	...	...	...	...	...	...	...	41
Irán, R. I. del	9	98	25	89	...	...	...	79 ^{**z}	...	...	23	18
Maldivas	0,4	90	0,5 ^z	96 ^z	47	46	47	50 ^z	32 ^z	51 ^z	31	22 ^z	
Nepal	10 ^{**}	31 ^{**}	12 ^{**z}	41 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	24 ^{**}	20 ^{**z}
Pakistán	...	...	86 ^{**}	45^{**}	...	...	...	...	...	...	...	41 ^{**}
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,6*	83*	0,5 ^{**}	86^{**}	...	...	...	...	...	...	20*	23 ^{**}
Camboya	2 ^{**}	99 ^{**}	3	99	...	...	...	94 ^y	...	...	27 ^{**}	30
China	875	94	...	...	...	...	...	...	...	...	27	...
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	0,4	99	...	...	...	...	...	...	...	21
Filipinas	18	...	25	96	100^{**}	...	...	...	...	...	33	31
Indonesia	91 ^{**}	98 ^{**}	139	98	...	...	...	...	...	...	17 ^{**}	13
Islas Cook	0,03	100	0,03 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	14	18 ^z
Islas Marshall	0,1	...	0,1 ^{**z}	60 ^{**z}	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	11	12 ^{**z}
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	96	...	104	...	...	...	...	...	...	...	31	30
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	0,5	100	0,5	99	93	—	93	98	100	98	31	26	
Malasia	21	100	28 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	27	21 ^z
Myanmar	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
Nauru	...	...	0,04 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	13 ^z
Niue	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nueva Zelanda	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	2	41	3 ^{**z}	37 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	30	35 ^{**z}
R. de Corea	23	100	26	99	...	...	...	...	...	...	24	21
R. D. P. Lao	2	100	3	99	86	100	86	82 ^z	100 ^z	82 ^z	18	17	
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1 ^{**}	94^{**}	...	...	...	...	...	...	...	42 ^{**}
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	0,01 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	15 ^z
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	0,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ^y
Vanuatu	...	...	0,8 ^{**y}	99 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	10 ^{**y}
Viet Nam	94	100	107	100 ^{**z}	44	.	44	...	...	...	23	20
Estados Árabes													
Arabia Saudita	9	100	10	100	...	...	...	72 ^y	— ^y	72 ^y	11	10
Argelia	1	93	2	81	...	...	...	...	...	...	28	26
Bahrein	0,7	100	1 ^{**}	100 ^{**}	18	.	18	...	...	...	21	22 ^{**}
Djibuti	0,01	100	0,04	77	...	...	...	87	67	93	29	21
Egipto	14 ^{**}	99 ^{**}	19	99	...	...	...	...	...	...	24 ^{**}	24
Emiratos Árabes Unidos	3	100	4	100	59	71	59	50	14	50	19	18	
Iraq	5	100	6	100	...	...	...	100	.	100	15	16
Jamahiriyá Árabe Libia	1	100	2 ^{**z}	99 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	8	10 ^{**z}

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2004		1999			2004			1999	2004		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
19	95	18	96	48	49	48	55	55	55	24	24	Kirguistán	
8	93	7	94	...	...	...	...	...	...	32	33	Mongolia
31	56	32	64	...	...	...	84	...	...	22	22	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental													
26	—	68	22	...	...	...	...	...	...	36	65	Afganistán
312	33	327	39	64	64	64	51 ^z	55 ^z	45 ^z	56	55	Bangladesh	
1,9	32	2 ^{**y}	36 ^{**y}	100	100	100	...	...	...	42	38 ^{**y}	Bhután
3.135*	33*	3.454	44	...	...	...	...	...	...	35*	40	India
327	53	365	58	...	...	...	100	100	100	27	20	Irán, R. I. del
3	60	4 ^z	64 ^z	67	70	65	61 ^z	60 ^z	61 ^z	24	18 ^z	Maldivas	
92	23	101	30	46	50	35	31	32	27	39	40	Nepal	
...	...	432	45	...	...	...	...	...	...	...	37	Pakistán
...	...	70	79^{**}	...	...	...	...	...	...	...	22	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
3*	66*	4 ^{**}	74^{**}	...	...	...	...	...	...	14*	13 ^{**}	Brunei Darussalam
45 ^{**}	37 ^{**}	50	41	...	...	...	97	...	...	48 ^{**}	55	Camboya
6.752	50 ^{**}	5.747 ^{**}	53^{**}	...	...	...	97 ^{**y}	...	...	...	21 ^{**}	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	4	57	...	...	...	...	...	...	...	28	Fiji
360	87	377	89	100^{**}	...	...	...	...	...	35	35	Filipinas
...	...	1.448	52	...	...	...	...	...	...	...	20	Indonesia
0,1	86	0,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ^z	Islas Cook
0,6	...	0,5 ^{**z}	34 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	15	17 ^{**z}	Islas Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Islas Salomón
367	...	379	...	...	...	...	...	...	...	21	19	Japón
0,6	62	0,6	73	...	...	...	...	...	...	25	25	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	91	77	93	31	24	Macao (China)	
143	66	175 ^z	66 ^z	...	...	...	...	...	...	21	18 ^z	Malasia
155	73	160	81	60	60	60	76	80	75	31	31	Myanmar	
...	...	0,1 ^z	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^z	Nauru
0,02	100	0,02	100	...	...	...	...	...	...	16	12	Niue
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nueva Zelandia
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palau
17	39	19 ^{**z}	39 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	36	35 ^{**z}	Papua Nueva Guinea
124	64	142	74	...	...	...	...	...	...	31	29	R. de Corea
27	43	28	45	76	69	85	79	73	87	31	31	R. D. P. Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1,1 ^{**}	71 ^{**}	1,2 ^{**}	73^{**}	...	...	...	...	...	...	24 ^{**}	25 ^{**}	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
298	63	298 ^{**z}	58 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	21	21 ^{**z}	Tailandia
...	...	4 ^y	30 ^y	...	...	...	...	...	...	...	51 ^y	Timor-Leste
...	...	0,04 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	6 ^z	Tokelau
0,8	67	0,8	63	...	...	...	...	...	...	21	20	Tonga
0,1	...	0,1	80 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	19	19	Tuvalu
1,4	49	1,9	54	...	...	...	...	...	...	24	20	Vanuatu
337	78	363	78	78	75	78	87 ^y	87 ^y	87 ^y	30	23	Viet Nam	
Estados Árabes													
185	54	204	52	...	...	...	...	...	...	12	12	Arabia Saudita
170	46	170	50	94	92	96	98	98	99	28	27	Argelia	
...	...	5 ^{**y}	76 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	16 ^{**y}	Bahrein
1,0	28	1,3 ^{**y}	30 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	40	34 ^{**y}	Djibuti
346 ^{**}	52 ^{**}	363 ^{**}	55^{**}	...	...	...	...	...	...	23 ^{**}	22 ^{**}	Egipto
17	73	17	83	...	...	...	61	70	59	16	15	Emiratos Árabes Unidos
141	72	211	72	...	...	...	100	100	100	25	21	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Año escolar finalizado en	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						1999	2004
	1999		2004		1999			2004				
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Jordania	3	100	4 ^z	98 ^z	...	...	...	...	...	...	22	20 ^z
Kuwait	4	100	5	100	100	100	100	100	.	100	15	13
Líbano	11	95	9	99	...	...	...	10	18	10	13	16
Marruecos	40	40	39	52	...	...	...	...	...	...	20	17
Mauritania	...	...	0,2	100	...	...	...	100	.	100	...	19
Omán	0,4	100	0,3	100	93	.	93	100	.	100	20	21
Qatar	0,4**	96**	1	99	...	...	...	...	...	...	21**	15
R. Árabe Siria	5	96	7	98	87	84	87	22	10	22	24	22
Sudán	12**	84**	14	96	...	...	...	10	21	10	30**	33
T. A. Palestinos	3	100	3	100	...	...	...	100	100	100	29	27
Túnez	4	95	6**,z	95**,z	...	...	...	...	...	...	20	19**,z
Yemen	0,8	93	1	97	...	...	...	...	...	...	17	15
Europa Central y Oriental												
Albania	4	100	4 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	20	21 ^z
Belarrús	53	...	44	99	...	...	...	64	65	64	5	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	100**	17	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croacia	6	100	7 ^z	100 ^z	76	86	76	84 ^z	100 ^z	84 ^z	13	12 ^z
Eslovaquia	16	100	12	100	...	...	...	...	...	...	10	13
Eslovenia	3	99**	3	100	...	...	...	...	...	...	18	16
Estonia	7	100	7	100	...	...	...	...	...	...	8	8
Federación de Rusia	508**	...	611	...	...	...	...	94**,z	...	...	7**	7
Hungría	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	10
la ex R. Y. de Macedonia	3	99	3	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Letonia	1	100	6	100	...	...	...	...	...	...	46	11
Lituania	13	99	11	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Polonia	77**	...	53**	98**	...	...	...	...	...	...	12**	16**
R. Checa	17	100**	22	100**	...	...	...	...	...	...	18	13
R. de Moldova	13	100	10	100	92**	..**	92**	93 ^z	.. ^z	93 ^z	8	10
Rumania	37	100	35	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbia y Montenegro	12	100	...	...	96	-	96	...	...	...	14	...
Turquía	17	99**	19	95	...	...	...	...	...	...	15	19
Ucrania	143	100	118	99	...	...	...	...	...	...	8	8

Mundo ³	...	98	...	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Países desarrollados	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	15	13
Países en desarrollo	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	22	21
Países en transición	...	100	...	100	...	...	...	85	.	85	8	10
África Subsahariana	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	25
América del N./Europa Occidental	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	16	15
América Latina y el Caribe	...	98	...	99	...	...	...	67	.	67	19	18
América Latina	...	96	...	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caribe	...	99	...	100	...	...	...	64	.	64	18	13
Asia Central	...	100	...	100	...	...	...	85	.	85	11	10
Asia Meridional y Occidental	...	33	...	88	...	...	...	...	...	...	24	22
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	21
Asia Oriental	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	25	22
Pacífico	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	14
Estados Árabes	...	100	...	99	...	...	...	87	67	93	20	19
Europa Central y Oriental	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	11

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

2. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

3. Todas las cifras regionales indicadas representan valores medios.

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2004		1999		2004				1999	2004		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
...	...	39** ^z	64** ^z	...	...	...	...	...	...	...	20** ^z	Jordania
10	73	12	86	100	100	100	100	100	100	13	13	Kuwait	
28	82	32	84	...	...	...	13	15	13	14	14	Líbano
123	39	148	45	...	...	...	...	...	...	28	28	Marruecos
7	26	10	28	...	...	...	100	100	100	47	45	Mauritania
12	52	16**	62**	100	100	99	100** ^y	100** ^y	100** ^y	25	19**	Omán	
5	75	7	85	...	...	...	...	...	...	13	9	Qatar
111**	68**	125**	62**	...	...	...	...	...	...	25**	18**	R. Árabe Siria
...	...	105** ^z	62** ^z	...	...	...	...	...	...	...	29** ^z	Sudán
...	...	14	61	...	...	...	...	...	...	...	27	T. A. Palestinos
60	50	60	51	...	...	...	...	...	...	24	21	Túnez
77**	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	30**	...	Yemen
Europa Central y Oriental													
13**	75**	12 ^z	76 ^z	...	...	...	...	...	...	23**	21 ^z	Albania
32	99	26	99	...	...	...	99	98	99	20	15	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
23	91**	19	93	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgaria
11	89	11 ^z	90 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	19	18 ^z	Croacia	
17	93	14	92	...	...	...	...	...	...	19	18	Eslovaquia
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Eslovenia
8	86**	8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	16	14** ^y	Estonia
349**	98**	320**	99**	...	...	...	99** ^z	...	...	18**	17**	Federación de Rusia
47	85	43	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hungría
6	66	6	69	...	...	...	...	...	...	22	20	la ex R. Y. de Macedonia
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	13	Letonia
13	98	12	98	...	...	...	...	...	...	17	15	Lituania
...	...	226**	85**	...	...	...	...	...	...	...	13**	Polonia
36	85**	30	84**	...	...	...	...	...	...	18	18	R. Checa
12	96	10	98	...	...	...	...	...	...	21	19	R. de Moldova
69	86	58	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Rumania
21**	82**	...	...	100**	100**	100**	...	...	...	20**	...	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
107	98	100	98	...	...	...	99,7	...	...	20	19	Ucrania
...	71	...	74	...	...	...	...	...	...	24	21	Mundo ³
...	85	...	83	...	...	...	...	...	...	17	14	Países desarrollados
...	62	...	64	...	...	...	...	...	...	28	27	Países en desarrollo
...	97	...	98	...	...	...	98	...	...	20	18	Países en transición
...	36	...	45	...	...	...	81	79	84	44	44	África Subsahariana
...	79	...	81	...	...	...	...	...	...	15	13	América del N./Europa Occidental
...	78	...	81	...	...	...	79	...	...	22	21	América Latina y el Caribe
...	77	...	77	...	...	...	...	...	...	26	24	América Latina
...	84	...	86	76	78	76	79	73	81	20	18	Caribe	
...	92	...	95	...	...	...	84	...	...	22	22	Asia Central
...	33	...	44	...	...	...	...	...	...	36	38	Asia Meridional y Occidental
...	66	...	69	...	...	...	...	...	...	21	21	Asia Oriental y el Pacífico
...	66	...	70	...	...	...	...	...	...	31	23	Asia Oriental
...	67	...	66	...	...	...	...	...	...	19	20	Pacífico
...	52	...	62	...	...	...	...	...	...	25	20	Estados Árabes
...	91	...	94	...	...	...	...	...	...	19	17	Europa Central y Oriental

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

**Cuadro 10B. Personal docente en la enseñanza secundaria y superior
(año escolar finalizado en 2004)**

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA												ENSEÑANZA SUPERIOR	
	Personal docente						Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²			Personal docente	
	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Total secundaria			Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Total secundaria	Total (en miles)	% M
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M					
África Subsahariana														
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3** ^y	20** ^y
Benin	9**	10**	3**	16**	12**	12**	...	...	...	30**	22**	28**	...	...
Botswana	...	...	...	...	12**	47**	93 ^z	94 ^z	93 ^z	...	...	14**	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	8**	11**	...	...	...	...	...	31**	0,6**	...
Burundi	...	...	...	...	8**	21**	37 ^z	39 ^z	28 ^z	...	...	19**	0,7	14
Cabo Verde	1	39	1	39	2	39	61	59	64	23	23	23	0,4	46
Camerún	...	...	...	...	36*	36**	...	...	...	...	...	33*	3*	...
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	2	16	1	9	3	13	51 ^z	...	...	16	11	14	0,1**	15**
Congo	4	15	3**	11**	7**	13**	...	...	...	45	18**	34**	0,9** ^z	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	2	10	1,8	13	4	11	50	48	64	55	39	48	0,4	14
Etiopía	60	19	23	10	83	17	...	...	...	57	47	54	5	9
Gabón	3** ^y	17** ^y	...	...	...	...	...	...	...	31** ^y	...	...	...	...
Gambia	1	16	1	12	2	14	...	...	...	51	31**	42**	0,1	16
Ghana	56	20	16**	14**	72**	18**	...	...	...	18	22**	19**	4	14
Guinea	...	...	...	...	10**	6**	...	...	...	...	...	33**	1,1	5
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	28	44	48**	34**	77**	38**	...	...	...	52	20**	32**	...	...
Lesotho	...	...	...	...	3	56	85	83	86	...	...	26	0,5 ^z	50** ^z
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	27
Malawi	8** ^y	25** ^y	4** ^y	21** ^y	11 ^y	24 ^y	...	...	...	51** ^y	34** ^y	46** ^y	0,4	32
Mali	7	15	...	...	...	...	...	...	...	41	...	...	1,0	...
Mauricio	...	...	...	...	7	55	...	...	...	...	...	17	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	22
Namibia	5** ^z	54** ^z	1** ^z	47** ^z	6** ^z	52** ^z	...	...	...	24** ^z	22** ^z	24** ^z	0,9 ^z	27 ^z
Níger	3	21	2	14	5	19	100	100	100	44	11	31	...	...
Nigeria	...	...	...	...	148	36	76	71	86	...	...	43	37	17
R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	16
Rwanda	...	...	...	...	8	20	...	...	...	...	...	26	1,7	12
Santo Tomé y Príncipe	0,2	14	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	.	.
Senegal	10	14	3	14	14	14	51	50	55	27	25	26	...	...
Seychelles	...	...	...	...	0,5**	54**	91 ^z	90 ^z	93 ^z	...	...	14**	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2** ^y	15** ^y
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	67** ^z	49** ^z	82** ^z	51** ^z	149 ^z	50 ^z	89 ^y	88 ^y	90 ^y	28** ^z	31** ^z	30 ^z	43 ^z	50 ^z
Swazilandia	2,4** ^z	47** ^z	1,3** ^z	45** ^z	3,7 ^z	46 ^z	92 ^z	91 ^z	93 ^z	19** ^z	13** ^z	17 ^z	0,3	24
Togo	...	...	...	...	11	7	47	47	39	...	...	34	...	...
Uganda	...	...	...	...	34**	22**	82	81	86	...	...	19**	4	19
Zambia	6**	26**	5**	28**	11**	27**	...	...	...	38**	28**	34**	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	34 ^z	40 ^z	...	...	...	...	...	22 ^z	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
Alemania	425	59	172	46	598	56	...	...	...	13	16	14	290	34
Andorra	0,4**	58**	0,1**	59**	0,5	58	...	...	...	7**	8**	7	0,1	48
Austria	43	68	29	50	72	61	...	...	...	9	13	11	30**	29**
Bélgica	37	59	83	57	120	58	...	...	...	8	6	7	26	40
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132** ^y	43** ^y
Chipre	3	67	3	53	6	60	...	...	...	12	11	11	1,5	42
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	155	...	122	...	277	55	...	...	...	13	9	11	141	38
Estados Unidos	881	65	744	55	1.625	60	...	...	...	15	15	15	1.175	43
Finlandia	21	72	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	19	45
Francia	245	65	267	53	511	59	...	...	...	13	10	11	136	39
Grecia	40	64	43	48	84	56	...	...	...	8	8	8	26	36
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	39
Islandia	1**	78**	2**	50**	3**	62**	...	...	...	11**	14**	12**	1,7	44

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA											ENSEÑANZA SUPERIOR		
	Personal docente						Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²			Personal docente	
	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Total secundaria			Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Total secundaria	Total (en miles)	% M
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M					
Israel	22	78	39	67	61	71	...	...	...	11	9	10	...	...
Italia	179	76	238	59	417	66	...	...	...	10	11	11	92	33
Luxemburgo	...	...	...	...	3	44	...	...	...	...	...	10	...	...
Malta	2,9	59	0,8	33	3,7	53	...	...	...	10	15	11	0,6	23 ²
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Noruega	20**	73**	26**	47**	46**	58**	...	...	...	9**	8**	9**	18**	37**
Países Bajos	...	...	...	...	110	44	...	...	...	...	...	13	45	34
Portugal	37	71	49	68	86	69	...	...	...	10	6	8	36	42
Reino Unido	147	60	346	60	493	60	...	...	...	16	10	12	112	38
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	38	63	37	51	75	57	...	...	...	10	9	9	38	42
Suiza	32	47	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	26	27
América Latina y el Caribe														
Anguila	0,04**	71**	0,03**	71**	0,07	71	60	71	55	16**	16**	16	.	.
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Antillas Neerlandesas	0,8** ^z	58** ^z	0,4** ^z	49** ^z	1,2** ^z	55** ^z	100Y	100Y	100Y	9** ^z	19** ^z	13** ^z	0,3** ^y	44** ^y
Argentina	110** ^z	67** ^z	92** ^z	64** ^z	202** ^z	66** ^z	...	...	...	19** ^z	16** ^z	17** ^z	131** ^z	50** ^z
Aruba	0,2**	50**	0,2**	51**	0,5	51	95	95	95	15**	15**	15	0,2	47
Bahamas	0,9	73	0,8	71	1,7	72	97	96**	98**	17	16	17	.	.
Barbados	0,8**	57**	0,5**	56**	1,3**	57**	63**	60**	65**	17**	17**	17**	...	...
Belice	1,3**	64**	0,4**	64**	1,6**	64**	43**	25**	53**	19**	19**	19**	0,1	49**
Bermudas	0,3Y	67Y	0,3Y	67Y	0,7Y	67Y	100Y	100Y	100Y	7Y	7Y	7Y	0,1** ^y	55** ^y
Bolivia	19**	61**	26**	47**	45**	53**	...	...	...	...	24**	24**	18**	...
Brasil	918 ²	89 ²	549 ²	69 ²	1.468 ²	82 ²	...	...	...	17 ²	17 ²	17 ²	300 ²	46 ²
Chile	23	78	41	54	63	63	...	...	...	27	24	25	...	...
Colombia	122**	52**	42**	50**	164	52	...	...	...	25**	24**	25	88*	33*
Costa Rica	12	52	5	56	17	53	89	...	...	18	16	18	4** ^z	...
Cuba	44	65	41	46	84	56	79	79	78	12	10	11	45 ²	37 ²
Dominica	0,3	65	0,1	66	0,4	65	36	32	38	17	17	17	.	.
Ecuador	44*	50*	31*	48*	75*	49*	69*	63*	76*	13*	14*	13*	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	32
Granada	0,5** ^z	64** ^z	0,2** ^z	61** ^z	0,7 ²	63 ²	31** ^z	34** ^z	29** ^z	19** ^z	22** ^z	20 ²	.	.
Guatemala	28	...	17	...	45	...	...	...	...	17	13	15	4** ^z	...
Guyana	...	...	...	...	4**	61**	57** ^z	54** ^z	59** ^z	...	...	16**	0,3	46
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	11	56	5	52	17	55	64	59	69	28	45	33	7**	38**
Islas Caimán	0,1	60	0,1**	48**	0,2**	54**	100**	99**	100**	15	9**	11**	...	...
Islas Turcos y Caicos	0,1**	60**	0,1**	60**	0,2**	60**	100**	100**	100**	10**	10**	10**	0,0**	33**
Islas Vírgenes Británicas	0,1	62	0,1	79	0,2	68	69**	71**	68**	11	7	9	.	.
Jamaica	...	...	...	...	13	67**	...	...	...	...	...	19	2** ^z	60** ^z
México	349	49	231	42	580	46	...	...	...	20	15	18	241	...
Montserrat	0,02**	58**	0,01**	64**	0,03	60	70	50	83	9**	10**	9	.	.
Nicaragua	9	55	4	57	13	55	46	38	52	33	31	32	7** ^z	46** ^z
Panamá	9	60	7	53	16	57	83	79	87	16	15	16	10	44
Paraguay	21**	64**	23**	61**	44**	62**	...	...	...	15**	9**	12**	...	...
Perú	...	...	...	...	161	43	...	...	...	...	...	17	56Y	...
R. Dominicana	9	76	17	51	26	59	82	73	88	35	28	30	11**	41**
Saint Kitts y Nevis	0,5**	66**	0,3**	65**	0,8**	65**	60**	58**	62**	16**	16**	16**	0,2	76
San Vicente/Granadinas	0,3**	59**	0,1**	60**	0,4	59	35	36**	35**	11**	11**	11	.	.
Santa Lucía	0,4**	57**	0,1**	58**	0,5**	57**	42**	49**	37**	20**	20**	20**	.	.
Suriname	1,9** ^z	61** ^z	0,8** ^z	61** ^z	2,7** ^z	61** ^z	...	...	...	15** ^z	14** ^z	15** ^z	0,6** ^y	48** ^y
Trinidad y Tobago	3**	62**	2**	62**	5**	62**	56**	58**	54**	19**	19**	19**	1,7	34**
Uruguay	18**	...	6**	...	24**	...	...	...	...	11**	27**	15**	13**	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central														
Armenia	29	80	11	84	40	81	67	54	70	10	9	10	12	46
Azerbaiyán	...	...	...	...	127	65	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	9	14	44
Georgia	...	...	...	...	49 ²	82 ²	...	...	...	...	...	9 ²	14	49
Kazajstán	...	...	...	...	185	85	...	...	...	...	...	11	41	60
Kirguistán	...	...	...	...	53	72	73	72	74	...	...	14	12	50

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA												ENSEÑANZA SUPERIOR	
	Personal docente						Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²			Personal docente	
	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Total secundaria			Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Total secundaria	Total (en miles)	% M
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M					
Mongolia	10	73	5	70	15	72	...	...	...	24	20	23	5 ^z	53 ^z
Tayikistán	...	...	...	...	62	45	92	...	...	...	...	16	7	33
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25**	38**
Asia Meridional y Occidental														
Afganistán	26	32	...	...	...	...	...	...	...	16	...	...	1,8	12
Bangladesh	183 ^z	15 ^z	173 ^z	17 ^z	356 ^z	16 ^z	31 ^z	30 ^z	35 ^z	36 ^z	26 ^z	31 ^z	61 ^z	15 ^z
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	1.312	37	1.274	31	2.586	34	...	...	...	37	28	32	539	40
Irán, R. I. del	243	49	283	46	526	47	100	100	100	19	20	20	103	16
Maldivas	1,8 ^z	34 ^z	0,3 ^z	39 ^z	2 ^z	35 ^z	81 ^y	79 ^y	86 ^y	15 ^z	8 ^z	14 ^z	0,04 ^z	67 ^z
Nepal	26	16	22	9	48**	13**	28 ^y	29 ^y	21 ^y	56**	28**	43****	...	...
Pakistán	162*	54*	36*	35*	197*	51*	...	...	...	38*	32*	37*	61	13
Sri Lanka	66	64**	51	62**	117	63**	...	...	...	20	19	20	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	...	...	...	...	4	57	...	...	...	...	...	10	0,6	36
Camboya	19	33	6**	26**	25**	31**	99 ^y	99** ^y	99** ^y	25	26**	25**	4	16
China	3.449**	45**	1.866**	41**	5.314**	43**	...	...	...	20**	17**	19**	850** ^z	45** ^z
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	3	50	1,5**	50**	5**	50**	...	...	...	22	22**	22**	...	...
Filipinas	135	76	33	75	168	76	...	...	...	38	37	38	114	56
Indonesia	683	41	469	38	1.152	40	...	...	...	15	13	14	272	39 ^z
Islas Cook	...	...	...	...	0,1 ^z	...	...	...	...	...	...	15 ^z	.	.
Islas Marshall	0,2** ^z	35** ^z	0,2** ^z	42** ^z	0,4** ^z	39** ^z	...	...	...	17** ^z	17** ^z	17** ^z	0,05** ^z	51** ^z
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Japón	259	...	353	...	613	...	...	...	...	15	12	13	496	...
Kiribati	0,3	55	0,3	45	0,6	50	...	...	...	23	14	19	...	...
Macao (China)	1,1	61	0,9	51	2	57	64	51	73	24	22	23	1,2	32
Malasia	84** ^z	64** ^z	58** ^z	62** ^z	142** ^z	63** ^z	...	...	...	18** ^z	18** ^z	18** ^z	45** ^z	47** ^z
Myanmar	58	84	20	78	78	82	84	84	84	33	33	33	...	...
Nauru	...	...	...	...	0,03 ^z	53 ^z	...	...	...	...	...	19 ^z	.	.
Niue	...	...	...	...	0,03	68	...	...	...	...	...	8	.	.
Nueva Zelandia	17	65	21	55	38	60	...	...	...	16	11	13	16	47
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,05** ^y	46** ^y
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	8** ^z	37** ^z	...	...	...	...	...	23** ^z	...	...
R. de Corea	96	64	112	38	208	50	...	...	...	20	16	18	176	29
R. D. P. Lao	9	42	5	42	14	42	97	96	98	27	26	27	1,9	34
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,4**	74**	0,8**	53**	1,1**	60**	...	...	...	25**	19**	21**	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	127** ^z	57** ^z	89** ^z	50** ^z	216** ^z	54** ^z	...	...	...	24** ^z	26** ^z	25** ^z	66** ^z	47** ^z
Timor-Leste	1,1 ^y	...	0,6 ^y	...	1,6 ^y	...	...	...	...	28 ^y	29 ^y	28 ^y	0,1* ^y	9* ^y
Tokelau	...	...	...	...	0,02 ^y	40 ^y	...	...	...	...	...	13 ^y	.	.
Tonga	...	...	...	...	1,0 ^y	52 ^y	...	...	...	...	...	14 ^y	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Vanuatu	...	...	...	...	0,9** ^y	36** ^y	...	...	...	...	...	14** ^y	0,04** ^y	...
Viet Nam	281	68	110	57	391	65	92** ^y	91** ^y	92** ^y	24	27	25	39**	40**
Estados Árabes														
Arabia Saudita	103	50	79	50	181	50	...	...	...	11	12	11	25	34
Argelia	113**	51**	64**	46**	176**	49**	...	...	...	21**	20**	21**	26	32
Bahrein	3** ^y	55** ^y	3** ^y	53** ^y	5** ^y	54** ^y	...	...	...	14** ^y	11** ^y	12** ^y	0,8**	36**
Djibuti	0,4** ^y	23** ^y	0,3** ^y	22** ^y	0,7** ^y	23** ^y	...	...	...	34** ^y	19** ^y	28** ^y	0,1	19
Egipto	231**	45**	257**	38**	488**	41**	...	...	...	20**	14**	17**	81**	...
Emiratos Árabes Unidos	11	56	10	54	21	55	47	47	47	16	11	13	3** ^y	...
Iraq	60	59	31	56	91	58	100	100	100	19	19	19	19	35
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16** ^z	...
Jordania	22** ^z	62** ^z	12 ^z	49 ^z	34** ^z	58** ^z	...	...	...	20** ^z	14 ^z	18** ^z	8**	20**

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA												ENSEÑANZA SUPERIOR	
	Personal docente						Docentes formados (en %) ¹			Proporción alumnos/docente ²			Personal docente	
	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Total secundaria			Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Total secundaria	Total (en miles)	% M
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M					
Kuwait	12	55	13	53	25	54	100	100	100	11	10	11	1,6**	23**
Líbano	...	...	...	...	43	52	...	...	...	...	...	8	20	37
Marruecos	60**	36**	40**	29**	100**	33**	...	...	...	20**	16**	18**	19	23
Mauritania	...	...	...	...	3	12	100	100	100	...	...	28	0,3	5
Omán	10**	51**	8**	56**	18**	54**	100** ^y	100** ^y	100** ^y	16**	16**	16**	1,1	25
Qatar	3	56	3	54	5	55	...	...	...	11	9	10	0,7**	31**
R. Árabe Siria	...	...	43	43	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...
Sudán	26**	66**	27	53	53**	59**	...	...	...	29**	20	25**	...	...
T. A. Palestinos	19	50	4	47	23	50	...	...	...	28	23	27	4	15
Túnez	35	49	34	39	69	44	...	...	...	19	16	18	15	40 ^z
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental														
Albania	16 ^z	57 ^z	6 ^z	55 ^z	22 ^z	56 ^z	...	...	...	16 ^z	21 ^z	18 ^z	1,7 ^z	41 ^z
Belarrús	...	...	...	...	105	79	...	...	...	...	...	9	43	55
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	26	80	32	75	58	77	...	...	...	13	12	12	21	45
Croacia	17 ^z	69 ^z	20 ^z	65 ^z	37 ^z	67 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	12 ^z	10 ^z	11 ^z	8 ^z	37 ^z
Eslavaquia	28	76	24	77	52	77	...	...	...	13	13	13	13	40
Eslovenia	8	78	9	64	16	71	...	...	...	11	12	11	4	33
Estonia	6** ^y	...	6** ^y	...	12** ^y	...	...	...	...	10** ^y	10** ^y	10** ^y	7	49
Federación de Rusia	...	...	...	...	1.322**	...	93** ^z	...	...	...	...	10**	601**	54**
Hungría	51**	78**	47	64	98**	71**	...	...	...	10**	10	10**	25	39
la ex R. Y. de Macedonia	8	50	6	55	14	52	...	...	...	14	16	15	3	44
Letonia	15	85	10	78	25	82	...	...	...	11	11	11	6	55
Lituania	...	...	...	...	42	81	...	...	...	...	...	10	13	53
Polonia	127**	74**	115**	65**	242**	70**	...	...	...	13**	16**	14**	90**	...
R. Checa	37	82**	39	55**	76	68**	...	...	...	14	12	13	25**	39**
R. de Moldova	23	77	8	71	31	76	...	...	...	13	13	13	8	55
Rumania	93	68	65	63	158	66	...	...	...	12	16	14	30	42
Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	...	...	160	41	...	...	...	...	...	...	19	...	79	38
Ucrania	...	...	...	...	361	79	...	...	...	...	...	12	187	...
Mundo³	...	56	...	54	...	55	...	...	...	17	16	17	...	38
Países desarrollados	...	65	...	55	...	60	...	...	...	10	15	11	...	40
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	52	...	...	...	...	...	19	...	33
Países en transición	...	...	...	...	...	79	...	...	...	...	...	11	...	50
África Subsahariana	...	...	...	...	...	22	...	...	...	30	22	28	...	17
América del N./Europa Occ.	...	58	...	59	...	58	...	...	...	10	11	11	...	39
América Latina y el Caribe	...	58	...	64	...	60	69	71	68	17	16	17	...	46
América Latina	...	55	...	57	...	55	...	...	...	19	16	17	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	62	62	59	63	...	...	16	...	47
Asia Central	...	...	...	...	...	72	...	...	...	...	...	11	...	48
Asia Meridional y Occidental	...	34	...	39	...	35	...	...	...	36	26	31	...	16
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	52	...	...	...	21	15	19	...	40
Asia Oriental	...	59	...	51	...	56	...	...	...	24	22	23	...	39
Pacífico	...	...	...	...	...	50	...	...	...	17	17	17	...	...
Estados Árabes	...	...	...	...	...	52	...	...	...	19	16	18	...	40
Europa Central y Oriental	...	78	...	64	...	71	...	...	...	13	12	12	...	43

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).
 2. Sobre la base del número de alumnos y docentes.
 3. Todas las cifras regionales indicadas representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
 z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 11
Gasto en educación

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en preescolar en % del PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
África Subsahariana												
1 Angola	3,0**	...	...	...	88,7**	...	...	...	...	...	...	...
2 Benin	2,5**	3,3**y	...	...	93,8**	...	...	56**y	...	145**y	...	0,04**y
3 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4 Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burundi	4,2	5,3	...	13,0y	88,2	73,4	10	0,6	57	5	0,01	0,00
6 Cabo Verde	...	7,4	...	20,7	...	81,8	...	...	...	...	...	...
7 Camerún	2,7**	4,0	10,9**	17,2	...	80,1	...	...	...	...	...	...
8 Chad	2,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	3,8**	3,9y	...	24,1y	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6,0	4,4**y	22,0	...	92,9	85,9**y	32	55**y	41	65**y	0,01	0,03**y
11 Côte d'Ivoire	5,6	...	25,5**	...	74,0	...	7	...	14	...	0,00	...
12 Eritrea	5,0	3,8	...	...	69,5**	70,9	...	...	...	...	...	...
13 Etiopía	4,3**	4,6**y	...	...	...	63,9**y	...	...	...	...	...	...
14 Gabón	3,8**	...	...	...	87,3**	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	3,1	2,1**	14,2	8,9y	86,8	86,4**z	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	4,2**	...	...	...	...	**85,6	...	...	...	...	...	...
17 Guinea	2,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	90,5**z	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	2,3	...	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6,6	7,1	...	29,2	95,5	92,2	0,1**	7	0,2**	14	0,00**	0,1
21 Lesotho	10,2	7,3**y	25,5	...	74,1	91,3**y	...	...	...	...	...	...
22 Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	2,5**	3,4	...	18,2	...	75,6	...	...	...	...	...	...
24 Malawi	4,7	6,2z	24,6	...	81,8	81,8z	...	...	...	...	...	...
25 Malí	3,0**	...	...	...	89,6**	...	45**	...	144**	...	0,03**	...
26 Mauricio	4,2	4,7	17,7	15,7	91,1	83,9	56	70	145	171	0,1	0,1
27 Mozambique	2,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibia	7,9	7,1z	...	...	93,9	...	...	...	...	...	...	...
29 Níger	2,1**	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30 Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. U. de Tanzania	2,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Senegal	3,5**	4,1	...	...	...	91,2	...	15	...	36	...	0,01
36 Seychelles	5,5	5,7**	...	...	...	93,5**	...	1.237**	...	...	...	0,5**
37 Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	6,2	5,5	22,2	18,1	98,1	95,8	2*	64	6*	154	0,00	0,02
41 Swazilandia	6,0	6,3	...	...	100,0	100,0	...	...	...	...	0,00	0,00
42 Togo	4,4	2,7y	26,2	13,6y	96,7	95,2y	...	...	...	...	...	...
43 Uganda	...	5,3**	...	18,3**	...	75,0**	...	...	...	...	...	...
44 Zambia	2,0	2,9	...	14,8	...	99,1	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	4,6	4,8y	9,5	...	...	...	3.277**	3.919**y	3.177**	4.424**y	0,3**	0,4**y
47 Andorra	...	...	...	...	...	97,2	...	...	...	...	...	...
48 Austria	6,4	5,6z	12,4	...	94,1**	96,2y	4.331**	4.796y	4.379**	5.524y	0,4**	0,4y
49 Bélgica	5,7	6,1z	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canadá	6,0	5,4y	...	...	98,4**	97,2**y	3.107**	3.246**y	3.838**	4.194**y	0,2**	0,2**y
51 Chipre	5,4	7,6z	...	...	86,2	88,4y	989	2.299y	1.285	...	0,2	0,4y
52 Dinamarca	8,2	8,5z	14,9	...	...	93,6y	5.638**	5.901y	4.793**	5.686y	0,7**	0,7y
53 España	4,5	4,6z	11,3	...	91,1**	91,4y	2.100**	2.838y	2.647**	3.828y	0,3**	0,4y
54 Estados Unidos	5,0	5,8z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlandia	6,3	6,6z	12,5	...	93,7**	92,1**z	3.724**	3.914**z	3.536**	3.481**z	0,3**	0,3**z
56 Francia	5,8	6,0z	11,5	...	91,4**	91,6y	4.239**	4.321y	4.118**	4.852y	0,6**	0,6y
57 Grecia	3,5	4,3z	7,0	...	78,0**	78,6y	1.664**	1.787**y	2.359**	2.775**y	0,2**	0,2**y
58 Irlanda	4,9	5,3y	13,2	...	91,2**	89,7**y	...	...	...	...	0,00**	0,00**y
59 Islandia	...	8,2z	...	...	...	92,7**z	...	3.236**z	...	2.779**z	...	0,5**z

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de preescolar en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en % del gasto público ordinario en educación		Remuneración de los maestros de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en primaria		Remuneración de los docentes en % del gasto público ordinario en educación	
1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
África Subsahariana															
...
...	13,0**y	...	47**y	...	124**y	...	1,7**y	...	11,1**y	...	...	...	...	...	...
...
...
11,7	0,7	11**	11	64**	83	1,4	1,7	13,0**	13,1	38,9	44,4	...	...	...	...
...	...	...	261	...	756	...	2,7	...	15,5	...	44,2	...	96,0	...	...
...	...	53	...	158	...	1,2	...	7,9	...	...	...	...	...	...	...
...
...
5,1	7,9**y	151	73**y	195	87**y	2,0	1,5**y	24,1	10,6**y	35,9	40,2**y	...	...	...	...
0,8	...	131	...	262	...	1,8	...	15,5	...	43,4	...	...	...	...	...
...	...	...	18	...	92	...	0,9	...	10,0	...	32,5	...	...	...	...
...
...	...	47	...	226	...	2,2	...	18,3	...	80,3	...	74,8	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34,4	...	...	...	...
...
...
0,01**	1,6	...	95	...	211	...	4,1	...	23,3	...	62,9	...	...	...	...
...	...	111	115**y	441	676**y	3,2	3,4**y	15,3	14,7**y	42,8	50,8**y	84,5	...	57,3	...
...
...
...	...	...	20 ^z	...	78 ^z	...	3,2 ^z	...	13,4 ^z	...	62,7 ^z	...	...	...	...
15,4**	...	46**	...	147**	...	1,3**	...	15,7**	...	48,9**	...	...	...	...	...
1,6	1,8	383	438	999	1.071	1,2	1,2	11,0	11,1	31,9	29,9	...	...	...	...
...
...	...	447	301 ^z	1.459	876 ^z	4,4	4,0 ^z	20,7	19,4 ^z	59,4	...	...	...	...	...
...
...
...
...
...
...
...
...	2,5	...	81	...	193	...	1,7	...	13,6	...	44,3	...	...	...	...
...	15,4**	...	1.169**	...	...	...	1,6**	...	14,5**	...	30,6**	...	62,1 ^z	...	50,9 ^z
...
...
...
0,1*	2,3	488*	374	1.461*	897	2,7	2,1	15,2*	13,4	45,2	40,2	...	87,6	...	...
...	...	153	166**	489	382**	2,0	2,4**	9,4	11,7**	33,2	37,7**	...	...	...	...
...	...	30**	...	139**	...	1,8**	...	9,9**	...	43,0**	...	79,4	...	...	...
...	...	...	17**	...	96**	...	2,5**	...	8,7**	...	61,9**	...	...	...	...
...	...	...	36	...	65	...	1,8	...	9,4	...	63,5	...	92,8	...	72,6
...
América del Norte y Europa Occidental															
11,7**	13,4**y	3.897**	4.442**y	3.778**	5.015**y	0,6**	0,6**y	13,9**	15,2**y	15,2**	14,0**y	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,1	...	92,6y	...	79,2y
15,0**	15,7y	6.920**	7.072y	6.997**	8.144y	1,1**	1,1y	23,9**	23,1y	19,0**	19,7y	71,5	69,6 ^z	63,9	60,6 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64,7 ^z	...	64,8 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54,0	50,3y
13,7**	12,7**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6,9*	15,2*y	2.419	2.895y	3.144	...	1,6	1,7y	17,0*	19,1*y	33,9	30,3y	...	79,9 ^z	...	80,1 ^z
15,1**	15,3y	8.796**	8.793y	7.479**	8.474y	1,6**	1,8y	23,6**	22,8y	...	21,7y	48,9	51,2 ^z	48,2	50,1 ^z
11,5**	14,6y	3.331**	3.630y	4.199**	4.897y	1,2**	1,1y	18,2**	18,7y	28,1**	27,1y	78,3	75,8 ^z	74,7	72,0 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,9	55,4 ^z	51,5	46,3 ^z
...
13,4**	12,7**z	4.692**	5.123**z	4.455**	4.556**z	1,2**	1,3**z	16,8**	16,6**z	21,1**	20,7**z	...	57,5 ^z	...	48,7 ^z
15,2**	14,8y	4.457**	4.781y	4.329**	5.368y	1,1**	1,0y	16,0**	16,3y	20,2**	20,2y	...	54,1 ^z	...	55,9 ^z
12,3**	11,9**y	1.604**	2.017**y	2.273**	3.131**y	0,7**	0,8**y	11,8**	13,5**y	25,2**	25,4**y	...	...	...	...
...	...	3.268**	4.187**y	3.479**	4.968**y	1,5**	1,6**y	11,9**	13,7**y	32,2**	32,5**y	83,4	79,8y	69,4	68,2y
...	9,1**z	...	8.742**z	...	7.508**z	...	2,7**z	...	24,6**z	...	35,1**z	...	...	...	...

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en preescolar en % del PNB		
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
60	Israel	7,5	7,5 ²	13,9	13,7 ^Y	93,7**	94,2 ^Y	1.728**	1.959 ^Y	1.926**	2.445 ^Y	0,6**	0,7 ^Y
61	Italia	4,6	4,9 ²	9,5	...	94,6**	93,4 ^Y	3.688**	3.399 ^Y	4.262**	4.374 ^Y	0,4**	0,4 ^Y
62	Luxemburgo	3,6**	...	8,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63	Malta	4,9**	4,6 ^Y	...	...	...	95,6 ^Y	...	1.543 ^Y	...	2.699 ^Y	...	0,3 ^Y
64	Mónaco	...	...	5,1	...	91,9	91,2	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	7,2	7,6 ²	15,6	...	89,6	91,5** ²	10.905**	4.131** ²	10.380**	3.215** ²	0,7**	0,3** ²
66	Países Bajos	4,8	5,5 ²	10,4	...	96,2**	94,6 ^Y	4.170**	4.533 ^Y	4.300**	5.078 ^Y	0,3**	0,3 ^Y
67	Portugal	5,7**	6,0 ²	12,8**	...	92,6**	95,5 ^Y	1.825**	2.115 ^Y	2.641**	3.265 ^Y	0,3**	0,3 ^Y
68	Reino Unido	4,6	5,4 ²	11,4	11,5** ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7,5	7,1 ²	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suiza	5,0	5,1 ²	15,2	...	90,2	91,0 ^Y	3.746	4.196 ^Y	2.765	3.384 ^Y	0,2	0,2 ^Y
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	...	...	...	...	...	41,0 ²	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	3,5	4,0 ^Y	18,9**	...	100,0	96,2 ^Y	...	...	...	...	...	0,1 ^Y
74	Antillas Neerlandesas	...	...	14,0	...	93,8	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentina	4,6	3,6 ²	13,3	14,6 ²	94,0	99,4** ^Y	...	292** ^Y	...	1.158** ^Y	...	0,3** ^Y
76	Aruba	...	...	13,8	15,6 ^Y	89,5	85,8	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbados	5,3	7,6	15,4	17,3 ²	91,6	91,5	439	2.013** ²	690	3.241** ²	0,1	0,5** ²
79	Belice	5,7**	5,3	17,1**	18,1 ²	...	90,9 ²	...	57 ²	...	109 ²	...	0,03 ²
80	Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	5,8	6,7**	15,8	18,1 ²	84,3	95,5 ²	52	75 ²	120	217 ²	0,2	0,2 ²
82	Brasil	4,4	4,3 ^Y	10,4	10,9 ^Y	95,1**	...	294**	...	647**	...	0,4**	...
83	Chile	3,9	4,1	17,0	18,5	87,6	90,3 ²	...	640 ²	...	1.432 ²	...	0,4 ²
84	Colombia	4,5	5,1	16,9	11,7	...	95,5	...	80	...	264	...	0,1
85	Costa Rica	5,5	5,1	...	18,5	99,6	79,4	606	682	1.302	1.476	0,3	0,4
86	Cuba	7,7	...	13,7	19,4	...	86,0	...	...	...	...	...	...
87	Dominica	5,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Ecuador	2,0	...	9,7	...	92,7*	...	...	...	...	...	...	...
89	El Salvador	2,4**	2,9**	17,1**	20,0 ^Y	...	97,4 ²	...	137 ²	...	288 ²	...	0,2 ²
90	Granada	...	6,0 ²	...	12,9 ²	...	87,1** ²	...	302** ²	...	573** ²	...	0,3** ²
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	82	...	158	...	0,1
92	Guyana	9,3**	5,8	18,4**	18,4 ^Y	...	83,2	...	132**	...	556**	...	0,6
93	Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	...	...	17,4	16,5 ^Y	72,8	95,9 ²	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	17,8	...	70,9	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	...	5,3	...	9,5 ²	...	96,0**	...	122**	...	160**	...	0,3**
99	México	4,5	5,9 ²	22,6	...	95,0	97,3 ^Y	...	920 ^Y	...	1.288 ^Y	...	0,5 ^Y
100	Montserrat	...	...	10,7**	...	47,3	65,0	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	4,0	3,2** ²	6,4	15,0 ^Y	...	90,8 ^Y	...	5	...	22	...	0,02
102	Panamá	5,1	4,2**	...	8,9**	...	...	307	...	459	...	0,1	...
103	Paraguay	4,8	4,3 ²	8,8	10,8 ²	87,9	95,7 ^Y	...	144 ^Y	...	652 ^Y	...	0,3 ^Y
104	Perú	3,5	3,1 ^Y	21,1	17,1 ^Y	87,9	93,8 ^Y	...	123 ^Y	...	293 ^Y	...	0,2 ^Y
105	R. Dominicana	...	1,2	...	6,3	...	96,6	...	4	...	15	...	0,00
106	Saint Kitts y Nevis	8,0	5,4	21,3	...	78,5	99,3	34**	41	43**	55	0,03**	0,02
107	San Vicente/Granadinas	5,6**	5,0**	13,3**	12,7 ²	...	99,7 ^Y	...	419 ^Y	...	669 ^Y	...	0,3 ^Y
108	Santa Lucía	7,2**	11,7	...	20,3 ^Y	...	82,2	...	...	...	...	...	0,03 ^Y
109	Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	3,9	4,6** ^Y	16,4**	...	96,0	...	85**	...	130**	...	0,03	...
111	Uruguay	2,8	2,3 ²	...	7,9 ²	92,3	...	...	...	...	...	...	...
112	Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central													
113	Armenia	3,1**	3,1** ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	4,3	3,7**	24,4	19,2 ²	99,2	98,0 ²	...	167 ²	...	698 ²	...	0,3 ²
115	Georgia	2,1	3,0	10,3	13,1	...	97,3	...	...	...	...	...	...
116	Kazajstán	4,0	2,6	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	3,7	4,6** ²	...	...	99,3	95,4 ^Y	...	110 ^Y	...	557 ^Y	...	0,3 ^Y

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de preescolar en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en % del gasto público ordinario en educación		Remuneración de los maestros de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en primaria		Remuneración de los docentes en % del gasto público ordinario en educación	
1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
10,4**	11,8Y	3.280**	3.593Y	3.655**	4.485Y	2,4**	2,6Y	19,8**	21,6Y	34,1**	35,4Y	...	...	...	...
15,4**	13,5Y	4.795**	6.080Y	5.541**	7.824Y	1,0**	1,2Y	20,0**	24,2Y	23,1**	26,1Y	...	63,2 ^z	...	61,4 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71,7** ^z	...	...
...	12,5Y	...	1.629Y	...	2.851Y	...	1,1Y	...	13,2Y	...	24,7Y	...	60,5Y	...	59,9Y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17,7	16,8	...	...	...	...
24,1**	8,5** ^z	7.900**	9.116** ^z	7.520**	7.093** ^z	1,6**	1,8** ^z	17,4**	18,8** ^z	24,7**	25,4** ^z	...	...	...	...
13,4**	14,4Y	4.551**	5.357Y	4.693**	6.001Y	1,2**	1,4Y	14,6**	17,0Y	25,5**	27,8Y	...	...	...	...
13,3**	14,9Y	2.794**	3.415Y	4.043**	5.272Y	1,6**	1,8Y	20,4**	24,1Y	31,0**	31,8Y	...	82,4 ^z	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52,4	50,4 ^z	50,5	53,8 ^z
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49,8	57,0 ^z	32,3	...
8,1	8,9Y	8.834	9.685Y	6.521	7.810Y	1,4	1,5Y	19,2	20,6Y	31,6	30,5Y	72,4	72,2 ^z	68,6	68,3 ^z
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47,7 ^z	...	...	...	72
...	...	...	...	...	...	...	1,2Y	...	...	...	29,7Y	66,4	90,1Y	56,1	69,5Y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
...	9,4** ^y	456	342** ^y	697	1.357** ^y	1,6	1,4** ^y	12,1	11,1** ^y	36,7	35,4** ^y	...	66,5 ^z	...	72,2 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,9	30,1	...	...	...	76
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77
4,7	22,0** ^z	1.186	1.967** ^z	1.865	3.167**	1,2	1,7**	12,6	21,0**	24,4	25,0**	...	...	...	78
...	1,7 ^z	...	513 ^z	...	987 ^z	...	2,8 ^z	...	15,3 ^z	...	54,8 ^z	...	...	...	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
6,1	8,5 ^z	97**	147 ^z	223**	427 ^z	2,0**	2,9 ^z	11,3**	16,7 ^z	41,0**	45,8 ^z	...	...	...	81
11,3**	...	298**	...	656**	...	1,4**	...	11,4**	...	33,3**	...	...	...	...	82
...	14,8 ^z	530	640 ^z	940	1.433 ^z	1,5	1,6 ^z	13,0	14,8 ^z	44,5	40,5 ^z	...	...	...	83
...	4,6	...	292	...	966	...	2,0	...	16,7	...	40,0	91,0*	76,5	91,0*	84
17,0	16,4	641	716	1.376	1.550	2,6	2,3	18,0	17,2	47,2	56,0	...	...	...	85
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,0	...	...	...	86
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88
...	6,3 ^z	...	207** ^z	...	434** ^z	...	1,4** ^z	...	9,5** ^z	...	52,0** ^z	...	...	...	89
...	8,9** ^z	...	393** ^z	...	745** ^z	...	1,9** ^z	...	11,6** ^z	...	35,3** ^z	...	93,5 ^z	...	79,6 ^z
...	4,0	...	96	...	186	...	0,9	...	4,7	...	...	...	...	...	91
...	13,6**	...	108**	...	454**	...	1,6	...	11,1**	...	34,1	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,7	21,8** ^z	63,5**	67,9** ^y	56,6	76,0Y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28,7	...	...	...	97
...	4,8**	...	323**	...	422**	...	1,6**	...	12,6**	...	31,4**	...	83,3	...	76,3
...	15,6Y	671	845Y	1.121	1.183Y	1,8	2,1Y	11,8	14,3Y	40,8	39,3Y	86,3	85,7 ^z	81,1	77,8 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
...	0,7	...	66	...	286	...	1,5	...	8,5	...	...	...	97,6	...	94,6
8,1	...	520	...	778	...	1,9	...	13,7	...	...	...	...	...	...	102
...	13,9Y	...	121Y	...	547Y	...	2,0Y	...	11,7Y	...	46,6Y	...	74,5 ^z	...	75,3 ^z
...	5,8Y	148	138Y	335	327Y	1,2	1,0Y	7,2	6,5Y	40,4	36,1Y	...	...	...	104
...	0,2	...	97	...	337	...	0,8	...	5,4	...	66,0	...	82,9	...	75,1
0,8**	1,0	858**	717	1.093**	965	3,3**	2,5	19,8**	17,1	52,7**	47,3	87,6	...	88,4	...
...	5,8** ^y	...	581Y	...	928Y	...	1,2Y	...	8,0** ^y	...	33,7Y	...	...	...	107
...	...	...	932	...	1.651	...	4,5	...	30,5	...	47,1	...	93,7Y	...	48,7Y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109
1,4**	...	670	...	1.026	...	1,5	...	11,1	...	39,8	...	77,5	...	77,1	...
...	...	292	...	408	...	0,8	...	7,6	...	32,4	...	71,3	45,0 ^z	70,9	46,5 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	112
Asia Central															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69,9Y
...	20,7 ^z	...	64** ^z	...	269** ^z	...	0,6** ^z	...	8,0** ^z	...	17,5** ^z	...	...	...	114
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	115
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
...	32,2Y	...	27** ^y	...	136** ^y	...	0,7** ^y	...	7,8** ^y	...	15,9** ^y	47,5**	...	37,3	...

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en preescolar en % del PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
118 Mongolia	6,1	5,7	...	...	...	94,5	...	158	...	532	...	1,0
119 Tayikistán	2,2	2,9	11,8	16,9	90,0	91,7	...	26**	...	95**	...	0,1**
120 Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
122 Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Bangladesh	2,3	2,1	15,3	15,5 ^z	63,7	79,5	18**	...	74**	...	0,1**	...
124 Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125 India	4,1	3,3 ^z	12,7	10,7 ^z	98,0**	...	11**	...	55**	...	0,04**	...
126 Irán, R. I. del	4,6	4,8	18,7	17,7 ^z	90,9	89,9 ^z	...	126 ^z	...	426 ^z	...	0,04 ^z
127 Maldivas	...	8,6**	...	...	...	80,6 ^z	...	...	...	...	...	...
128 Nepal	2,9**	3,4 ^z	12,5**	14,9 ^z	73,6**	76,8 ^z	...	25** ^z	...	145** ^z	...	0,1** ^z
129 Pakistán	2,6	2,0	...	...	88,9	80,3	...	...	...	...	...	...
130 Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
131 Australia	5,1	4,9 ^z	...	...	96,1**	96,3** ^z	...	1.435 ^z	...	1.619 ^z	0,1**	0,1 ^z
132 Brunei Darussalam	...	...	9,3**	...	96,6	...	...	...	...	...	...	...
133 Camboya	1,0	2,2	8,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 China	2,1	...	13,0	...	93,2**	...	12**	...	55**	...	0,03**	...
135 Estados Fed. de Micronesia	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136 Fiji	5,7	6,8	18,3	20,0 ^y	...	97,4	...	28	...	56	...	0,01
137 Filipinas	...	3,0 ^z	...	17,2 ^z	...	94,0** ^z	...	4** ^z	...	17** ^z	...	0,00** ^z
138 Indonesia	...	1,0 ^z	...	9,0** ^y	...	87,9** ^z	...	0,7** ^z	...	2** ^z	...	0,00** ^z
139 Islas Cook	0,4	...	13,1**	...	98,6	...	...	...	...	...	0,03	...
140 Islas Marshall	13,3	11,9**	...	15,8 ^z	...	97,2 ^y	...	...	...	...	...	...
141 Islas Salomón	3,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Japón	3,5	3,6 ^z	9,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Kiribati	8,2	9,3** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144 Macao (China)	3,6	...	13,5	16,1 ^y	...	89,0 ^z	...	...	...	...	...	...
145 Malasia	6,1	8,5 ^z	25,2	28,0 ^z	...	68,3** ^z	...	94** ^z	...	213** ^z	...	0,1** ^z
146 Myanmar	0,6	...	8,1	...	63,8	...	...	...	...	...	...	...
147 Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Niue	...	...	...	10,1 ^y	99,7	97,3 ^y	...	...	...	...	...	...
149 Nueva Zelanda	7,3	7,3	...	15,1 ^z	95,1**	99,7** ^z	1.512**	1.230** ^z	1.934**	1.399** ^z	0,2**	0,2** ^z
150 Palau	...	9,7** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 R. de Corea	3,8	4,6 ^z	13,1	15,5 ^y	80,3**	80,7** ^z	262**	569** ^z	382**	810** ^z	0,03**	0,1** ^z
153 R. D. P. Lao	1,0	2,5	...	11,0** ^z	...	58,2	...	27 ^y	...	138 ^y	...	0,05 ^y
154 R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155 Samoa	4,5	4,3** ^y	13,3	13,7** ^y	98,9	...	...	...	...	...	...	...
156 Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157 Tailandia	5,1	4,3	...	40,0	...	...	...	...	...	...	...	...
158 Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159 Tokelau	...	...	...	14,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Tonga	6,4**	4,9	...	13,5 ^z	...	77,5 ^y	...	...	...	...	...	...
161 Tuvalu	...	...	...	44,0 ^y	67,9	...	...	...	...	...	...	...
162 Vanuatu	6,7	10,0 ^z	17,4	...	83,7	...	...	...	...	...	...	...
163 Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes												
164 Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165 Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166 Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167 Djibuti	...	5,6	...	20,5	...	97,1	...	...	...	...	...	...
168 Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169 Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	22,5** ^y	...	93,2** ^y	...	1.106 ^z	...	...	...	...
170 Iraq	...	...	...	...	81,7	...	...	...	...	...	...	...
171 Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	68,4	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordania	5,0	...	20,6	...	...	...	...	7 ^y	...	17 ^y	...	0,01 ^y
173 Kuwait	...	7,6	...	17,4	...	90,8	...	...	...	...	...	0,7

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de preescolar en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Remuneración de los maestros de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en primaria		Remuneración de los docentes en % del gasto público ordinario en educación	
1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
...	29,6	...	78	...	261	...	1,3	...	14,5	...	24,3	...	...	...	...
...	10,0**	...	16**	...	61**	...	0,7**	...	6,4**	...	25,8**	...	...	...	118
...	119
...	120
...	121
Asia Meridional y Occidental															
...	122
5,4**	...	13	19	54	91	0,6	0,7	3,9	5,2	38,9	39,0	...	...	...	123
...	124
2,2**	...	51**	...	262**	...	1,2**	...	10,5**	...	29,9**	...	...	80,5 ^z	...	84,9 ^z
...	7,5 ^z	...	164 ^z	...	556 ^z	...	1,1 ^z	...	9,7 ^z	...	25,0 ^z	...	...	...	125
...	126
...	127
...	128
...	129
...	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	5,6 ^z	3.816**	4.152** ^z	4.553**	4.682** ^z	1,6**	1,6** ^z	16,0**	16,1** ^z	32,9**	33,2** ^z	59,6	61,6 ^z	49,2	49,5 ^y
...	131
...	132
1,5**	0,7**	...	...	...	34,3**	...	...	...	...	133
...	134
...	1,3	...	437	...	859	...	2,6	...	19,6	...	40,1	...	...	...	135
...	0,4** ^z	...	110** ^z	...	480** ^z	...	1,7** ^z	...	10,3** ^z	...	59,4** ^z	...	90,2 ^z	...	82,0 ^z
...	0,1** ^z	...	27** ^z	...	92** ^z	...	0,3** ^z	...	2,5** ^z	...	39,2** ^z	...	78,3 ^z	...	80,6 ^z
1,3*	0,2	...	1,6*	...	53,0	...	...	...	...	136
...	3,6 ^y	...	22,2** ^y	...	45,0 ^y	...	68,6 ^y	...	59,6 ^y
...	137
...	138
...	139
...	140
...	141
...	142
...	143
...	144
...	2,3** ^z	...	522** ^z	...	1.187** ^z	...	1,6** ^z	...	13,1** ^z	...	28,3** ^z	69,6	69,2 ^z	60,2	55,9 ^z
...	145
...	146
...	147
...	148
9,0**	8,5** ^z	3.212**	2.827** ^z	4.107**	3.215** ^z	1,8**	1,8** ^z	19,1**	19,5** ^z	26,7**	25,5** ^z	...	...	...	149
...	150
...	151
2,5**	4,4** ^z	1.625**	1.857** ^z	2.369**	2.642** ^z	1,3**	1,3** ^z	15,7**	14,5** ^z	43,5**	34,2** ^z	...	63,4 ^z	...	54,1 ^z
...	7,3 ^y	...	15 ^y	...	76 ^y	...	0,6 ^y	...	4,0 ^y	...	54,3 ^y	...	...	...	152
...	153
...	154
...	...	112**	...	387**	...	1,4**	...	9,1**	...	32,4**	...	...	...	...	155
...	156
...	157
...	158
...	159
...	194 ^y	...	968 ^y	...	2,2 ^y	...	12,9 ^y	...	59,1 ^y	...	...	...	160
...	161
...	...	185	...	446	...	2,2	...	12,0	...	38,9	...	94,3	...	90,4	...
...	162
...	163
Estados Árabes															
...	164
...	225** ^z	...	657** ^z	...	1,6** ^z	...	11,0** ^z	...	...	...	...	...	165
...	1,9** ^y	...	16,3** ^y	...	...	...	...	...	166
...	167
...	168
...	36,4** ^y	...	82,8 ^z	...	169
...	170
...	12,1**	...	...	...	...	171
...	0,4 ^y	221	247 ^y	496	575 ^y	1,9	1,9 ^y	13,0	13,3 ^y	...	...	77,8	94,6	...	172
...	26,8	...	...	...	...	...	1,4	...	22,8	...	20,8	...	78,6	...	173

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de preescolar (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en preescolar en % del PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
174	Líbano	2,0	2,5	10,4	12,7	...	94,1	...	...	...	...	...
175	Marruecos	6,2	6,4	25,7	27,8	90,8	94,1	.	.	.	.	.
176	Mauritania	3,7**	3,7**	...	...	...	86,7**	...	...	...	...	...
177	Omán	4,3**	4,8**y	...	26,1**	90,1**	88,1**	.	.	.	.	y
178	Qatar	...	...	...	...	...	88,4**	...	...	...	...	...
179	R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	T. A. Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	7,9**	8,5 ^z	17,7**	...	...	88,4y	...	...	...	...	...
183	Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
184	Albania	...	2,8**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	6,0	5,8	...	13,0	...	95,2	...	666	...	1,975	...
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	...	4,4 ^z	...	...	...	96,0**y	...	589**y	...	2.139**y	...
188	Croacia	...	4,6y	...	10,0y	...	90,2y	...	1.342y	...	2.674y	...
189	Eslovaquia	4,3	4,4 ^z	13,8	...	95,8**	92,9**z	823**	1.016**z	2.381**	2.272**z	0,5**
190	Eslovenia	...	6,1y	...	...	...	92,0**y	...	2.818**y	...	4.683**y	...
191	Estonia	7,0	6,0y	...	...	...	86,1y	...	421y	...	1.005y	...
192	Federación de Rusia	...	3,8 ^z	...	12,3 ^z	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	5,0	6,3 ^z	12,8	...	91,4**	92,7**z	1.281**	1.927**z	3.155**	3.439**z	0,7**
194	la ex R. Y. de Macedonia	4,2**	3,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195	Letonia	5,8	5,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Lituania	...	5,4 ^z	...	...	...	95,9y	...	...	...	...	...
197	Polonia	4,8	6,6 ^z	11,4	12,8y	93,0**	95,9**z	815**	1.223**z	1.787**	2.537**z	0,4**
198	R. Checa	4,1	4,8 ^z	9,7	...	90,9**	89,8y	1.088**	1.239y	2.487**	2.676y	0,4**
199	R. de Moldova	3,9**	4,2**z	...	21,4y	...	92,7y	...	194y	...	735y	...
200	Rumania	3,6**	3,7 ^z	...	...	...	90,9**y	...	255**y	...	819**y	...
201	Serbia y Montenegro	4,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	4,0	3,8 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ucrania	3,7	4,6	13,6	18,3	...	...	...	...	...	...	...
I Mundo¹												
I	Mundo ¹	4,5	4,8	...	...	...	91,5	...	...	...	...	...
II	Países desarrollados	5,0	5,4	11,5	...	...	92,7	...	2.466	...	3.240	...
III	Países en desarrollo	4,3	4,7	...	...	...	90,1	...	...	...	...	0,4
IV	Países en transición	3,7	3,7	...	16,9	...	93,5	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	3,8	4,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	América del N./Europa Occidental	5,2	5,7	11,6	...	91,9	92,7	3.688	3.399	3.536	3.654	0,3
VII	América Latina y el Caribe	4,7	4,8	15,8	16,1	...	92,6	...	...	...	...	0,2
VIII	América Latina	4,5	4,1	14,7	14,8	92,5	95,5	...	130	...	293	...
IX	Caribe	...	...	16,4	...	...	89,0	...	...	...	...	...
X	Asia Central	3,7	3,1	...	...	...	95,4	...	...	...	...	...
XI	Asia Meridional y Occidental	2,9	3,3	...	...	88,9	80,3	...	...	...	...	...
XII	Asia Oriental y el Pacífico	4,8	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	3,5	3,3	11,1	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Pacífico	6,4	7,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVI	Europa Central y Oriental	4,3	4,6	...	...	...	92,7	...	1.016	...	2.272	...

1. Todas las cifras regionales indicadas representan valores medios.

Los datos en negrita corresponden a 2005.

y) Los datos corresponden a 2002.

z) Los datos corresponden a 2003.

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de preescolar en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2003 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Remuneración de los maestros de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en primaria		Remuneración de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		
												1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174	
...	...	233	296	641	680	2,2	2,4	18,4	18,6	39,1	40,5	...	...	...	175	
...	...	...	49 ^z	...	227 ^z	...	1,8	...	12,0	...	54,3	...	...	...	176	
...	...	...	...	...	...	1,4	1,5** _y	10,6	11,6** _y	35,9**	43,4**	...	90,7	...	177	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178	
...	...	117	142 ^y	...	...	1,7	2,1 ^y	10,2	12,6 ^y	...	...	...	...	...	179	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181	
...	...	...	370** _y	...	1.164** _y	...	2,2** _y	...	16,0** _y	...	36,7** _y	...	...	...	182	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183	
Europa Central y Oriental																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184	
...	37,5	...	232**	...	687**	...	0,5**	...	13,0**	...	9,7**	...	...	...	185	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186	
...	24,8** _y	...	377** _y	...	1.368** _y	...	0,7** _y	...	15,9** _y	...	20,2** _y	...	60,7 ^z	...	53,1 ^z	187
...	22,4 ^y	...	1.275** _y	...	2.540** _y	...	0,9** _y	...	21,3** _y	...	22,0** _y	...	...	...	...	188
16,0**	16,9** _z	519**	744** _z	1.501**	1.663** _z	0,6**	0,6** _z	10,1**	12,3** _z	14,5**	15,1** _z	62,1	49,1 ^z	56,4	46,6 ^z	189
...	20,6** _y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
...	6,9 ^y	...	1.056 ^y	...	2.524 ^y	...	1,4 ^y	...	17,3 ^y	...	27,1 ^y	...	...	...	...	191
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
19,7**	24,9** _z	1.174**	1.727** _z	2.891**	3.081** _z	0,9**	1,0** _z	18,0**	22,3** _z	19,5**	17,5** _z	...	...	...	...	193
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
16,7**	22,9** _z	1.104**	1.242** _z	2.419**	2.575** _z	2,0**	1,8** _z	22,6**	23,2** _z	45,3**	31,6** _z	...	...	...	...	197
14,2**	15,3 ^y	805**	900 ^y	1.838**	1.944 ^y	0,7**	0,7 ^y	10,5**	11,1 ^y	17,8**	15,8 ^y	45,0	50,1 ^z	42,1	44,5 ^z	198
...	40,8 ^y	...	69** _y	...	260** _y	...	0,8** _y	...	14,4** _y	...	18,6** _y	...	...	...	...	199
...	10,4** _y	...	240** _y	...	771** _y	...	0,5** _y	...	9,8** _y	...	14,2** _y	...	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
...	14,0	...	3.630	...	4.682	...	1,2	...	17,3	...	25,4	...	...	...	...	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
13,4	13,4	4.457	4.781	4.329	5.320	1,2	1,4	17,4	18,8	25,2	26,1	...	64,7	...	60,6	VI
...	...	...	...	...	...	...	1,6	...	...	...	37,7	...	...	...	...	VII
...	7,4	...	177	...	490	...	1,5	...	11,4	...	40,5	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33,7	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
...	22,4	...	822	...	1.804	...	0,7	...	15,2	...	18,0	...	...	...	...	XVI

Cuadro 12. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 1						OBJETIVO 2						
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)						Enseñanza primaria universal						
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
1991		1999		2004		1991		1999		2004			
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
África Subsahariana													
1	Angola	47	0,51	...	...	...	...	50**	0,95**	...	...	...	...
2	Benin	2	0,85	4	0,97	4	1,00	41**	0,54**	50*	0,68*	83	0,78
3	Botswana	...	...	...	...	...	...	83	1,09	78	1,04	82**	1,03**
4	Burkina Faso	0,8	1,03	2	1,03	1**	0,94**	29	0,64	35	0,69	40	0,77
5	Burundi	...	...	0,8	1,01	1	0,97	53**	0,85**	...	...	57	0,89
6	Cabo Verde	...	...	...	...	53	1,04	91**	0,95**	99**	0,98**	92	0,99
7	Camerún	13	1,01	12	0,95	20	0,99	74**	0,87**	...	...	...	...
8	Chad	...	...	...	...	...	...	35**	0,45**	52	0,62	57**	0,68**
9	Comoras	...	...	2	1,07	3	0,96	57**	0,73**	49	0,85	...	...
10	Congo	2	0,99	2	1,59	6	1,06	79**	0,93**	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2	0,96	3*	0,96*	45	0,71**	53	0,75	56*	0,80*
12	Eritrea	...	...	6	0,88	7	0,90	16**	0,98**	36	0,86	48	0,85
13	Etiopía	2	1,01	1	0,97	2	0,95	22**	0,75**	33	0,74	56**	0,94**
14	Gabón	...	...	...	...	14**	...	85**	1,00**	...	...	...	...
15	Gambia	...	...	20	0,91	18**	1,03**	48**	0,71**	67	0,88	75**	1,06**
16	Ghana	...	...	40**	1,02**	42	1,03	54**	0,89**	57**	0,96**	65	0,99
17	Guinea	...	...	...	...	6	1,03	27**	0,53**	44	0,71	64	0,84
18	Guinea-Bissau	...	...	31	1,04	40 ^z	...	91**	0,97**	83	0,79	85 ^y	0,85 ^y
19	Guinea Ecuatorial	...	...	3**	1,05**	...	...	38**	0,56**	45**	0,71**	...	...
20	Kenya	35	...	44	1,00	53	0,99	...	...	64	1,01	76	1,00
21	Lesotho	...	...	23**	1,08**	31**	0,94**	71	1,24	60	1,13	86	1,06
22	Liberia	...	...	41	0,74	...	...	...	...	41	0,77	...	...
23	Madagascar	...	...	3**	1,02**	10**	...	64**	1,00**	63	1,01	89	1,00
24	Malawi	...	...	...	...	...	...	48	0,93	98	0,98	95	1,05
25	Malí	...	...	1	1,09	2**	1,01**	21	0,61	40**	0,73**	46	0,85
26	Mauricio	...	...	100	1,02	95	1,01	91	1,00	97	1,01	95	1,02
27	Mozambique	...	...	...	...	...	...	43	0,79	52	0,80	71	0,90
28	Namibia	14	1,01	19	1,16	29**	1,12**	...	...	73	1,08	74 ^z	1,08 ^z
29	Níger	1	0,97	1	1,05	1	1,01	22	0,60	24	0,68	39	0,71
30	Nigeria	...	...	...	...	15	1,00	...	...	...	...	60**	0,89**
31	R. Centroafricana	6	...	...	...	2**	1,04**	52	0,66	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	54	0,78	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	...	...	...	...	29	1,02	49	1,01	48	1,04	91	0,98
34	Rwanda	...	...	...	...	3**	0,98**	66	0,99	...	...	73	1,04
35	Senegal	2	1,03	3	1,00	6	1,11	43**	0,75**	52	0,88**	66	0,95
36	Seychelles ²	...	...	109	1,04	102	0,98	...	...	...	...	96	1,01
37	Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	43**	0,73**	...	...	...	...
38	Somalia	...	...	...	...	...	...	9**	0,55**	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	...	...	27**	1,09**	42	1,04	...	...	85	0,99	98	1,00
40	Sudáfrica	21	1,01	20	1,01	33 ^z	1,03 ^z	90	1,03	93	1,02	89 ^z	1,01 ^z
41	Swazilandia	...	...	...	...	...	...	75	1,05	75	1,02	77 ^z	1,01 ^z
42	Togo	3	0,97	2	0,99	2**	0,98**	64	0,71	79	0,79	79	0,85
43	Uganda	...	...	4**	1,00**	2	0,99	...	...	...	...	...	...
44	Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	63	0,96	80	1,00
45	Zimbabwe	...	...	41**	1,03**	43 ^z	...	...	...	81	1,01	82 ^z	1,01 ^z
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania	...	...	93	0,98	97	0,99	...	...	...	...	...	...
47	Andorra	...	...	...	...	127**	1,11**	...	...	...	...	89**	0,97**
48	Austria	71	0,99	83	0,99	89	0,99	88**	1,02**	...	...	...	...
49	Bélgica	104	1,00	110	0,98	116	1,00	96	1,02	99	1,00	99	1,00
50	Canadá	61	1,00	67	1,01	68**	1,00**	98	1,00	97	1,00	...	...
51	Chipre ²	49	0,99	60	1,02	61	1,01	87	1,00	95	1,00	96	1,00
52	Dinamarca	99	1,00	91	1,00	91	1,00	98	1,00	97	1,00	100	1,00
53	España	59	1,03	100	0,99	111	1,00	103	1,00	99	...	99	0,99
54	Estados Unidos	63	0,97	59	0,97	62	0,96	97	1,00	94	1,00	92	...
55	Finlandia	34	...	49	0,99	59	0,99	98**	1,00**	99	1,00	99	1,00
56	Francia	84	0,99	111	1,00	114	1,00	101	1,00	99	1,00	99	1,00
57	Grecia	57	1,00	68	1,01	66	1,02	95	0,99	92	1,01	99	0,99
58	Irlanda	103	0,98	...	...	...	...	90	1,02	93	1,01	96	1,00

Cuadro 12

OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				OBJETIVO 5													
Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria									
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)									
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Año escolar finalizado en 1991		Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2004		Año escolar finalizado en 1991			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2004		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
África Subsahariana																					
...	...	72*	0,75*	...	...	67*	0,65*	80	0,92	64**	0,86**	...	...	11	...	13	0,83**	...	...	1
40	0,44	45*	0,56*	26	0,41	35*	0,49*	54	0,51	74	0,67	99	0,77	10	0,42	19	0,47	26**	0,52**	2	
83	1,10	94*	1,04*	68	1,07	81*	1,02*	101	1,07	102	1,00	105	0,99	44	1,18	72	1,10	75**	1,05**	3	
...	...	31*	0,65*	...	...	22*	0,52*	36	0,64	44	0,70	53	0,78	7	0,53	10	0,61	12**	0,68**	4
52	0,77	73*	0,92*	37	0,55	59*	0,78*	71	0,84	61**	0,80**	80	0,83	5	0,58	...	...	12	0,75	5
81	0,87	91	0,95	64	0,71	78	0,82	111	0,94	119	0,96	111	0,95	21*	...	...	...	66	1,10	6
81	0,88	...	...	58	0,69	68*	0,78*	99	0,86	89	0,82	117	0,85	27	0,71	27**	0,83**	44	0,70*	7
48	0,65	38*	0,42*	28	0,51	26*	0,31*	52	0,45	64	0,58	71**	0,64**	7	0,20	10	0,26	15**	0,32**	8	
57	0,78	...	...	54	0,76	...	...	75	0,73	76	0,85	85	0,88	18*	0,65*	25	0,81	35	0,76	9
93	0,95	...	...	67	0,75	...	...	117	0,90	50	0,95	89	0,93	46	0,73	...	...	39**	0,84**	10
53	0,62	61*	0,74*	39	0,51	49*	0,63*	64	0,71	70	0,74	72*,z	0,79*,z	21	0,48	22**	0,54**	25**y	0,55**y	11	
61	0,68	...	...	46	0,59	...	...	21	0,94	57	0,82	66	0,80	...	...	24	0,68	34	0,56	12
43	0,66	61	0,86	29	0,53	45	0,73	30	0,66	59	0,62	93	0,86	13	0,75	15	0,62	31	0,65	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	141**	0,98**	132	1,00	130**	0,99**	...	...	45	0,86	50**y	...	14
42	0,68	...	...	26	0,62	...	...	61	0,68	80	0,85	81	1,06	18	0,49	33	0,65	47**	0,83**	15
82	0,86	71*	0,86*	58	0,67	58*	0,75*	74	0,85	76	0,92	88	0,96	35	0,65	37	0,80	44**	0,85**	16	
44	0,43	47*	0,57*	27	0,30	29*	0,43*	36	0,49	57	0,65	79	0,81	9	0,34	15**	0,37**	26	0,48	17	
93	0,92	95*	1,00*	73	0,71	87*	0,86*	163**	0,96**	132	0,79	127y	0,91y	...	...	31	0,37	30**y	0,57**y	18
...	...	...	...	...	...	...	...	50**	0,55**	70**	0,67**	...	...	...	...	...	...	...	...	19
90	0,93	80*	1,01*	71	0,75	74*	0,90*	94	0,96	93	0,97	111	0,94	28	0,77	38	0,96	48**	0,93**	20	
87	1,26	...	...	78	1,37	82*	1,23*	109	1,22	105	1,08	131	1,00	24	1,42	30	1,35	36	1,27	21
57	0,51	...	...	39	0,41	...	...	...	...	85	0,74	...	...	...	...	29	0,65	...	...	22
72	0,86	70*	0,94*	58	0,75	71*	0,85*	93	0,98	94	0,97	134	0,96	17	0,97	14**	0,96**	...	...	23
63	0,68	76*	0,86*	52	0,53	64*	0,72*	66	0,84	139	0,95	125	1,02	8	0,46	37	0,70	29	0,81	24	
...	...	24*	0,52*	...	...	19*	0,44*	26	0,60	51	0,72	64	0,79	7	0,52	14	0,54	22	0,61**	25
91	1,00	95*	1,02*	80	0,88	84*	0,91*	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88**	0,99**	26	
49	0,48	...	...	33	0,37	...	...	61	0,75	69	0,74	95	0,83	7	0,57	5	0,69	11	0,70	27
87	1,04	92*	1,03*	75	0,94	85*	0,96*	132	1,05	104	1,02	101 ^z	1,01 ^z	45	1,24	57	1,13	58 ^z	1,14 ^z	28	
17	0,37	37*	0,44*	11	0,28	29*	0,35*	26	0,60	29	0,68	45	0,72	6	0,44	6	0,65	8	0,67	29	
74	0,82	...	...	49	0,65	...	...	87	0,81	88**	0,78**	99	0,85	25	0,74	24	0,91	35	0,81	30
52	0,60	59*	0,67*	33	0,44	49*	0,52*	64	0,64	...	...	64**	0,69**	11	0,40	...	...	12**y	...	31
69	0,72	70*	0,81*	47	0,56	67*	0,67*	70	0,75	48	0,90	...	...	...	...	18	0,52	...	...	32
83	0,87	78*	0,94*	63	0,68	69*	0,80*	68	0,98	64	1,00	106	0,96	5	0,77	6**	0,82**	...	...	33
73	0,86	78*	0,98*	53	0,70	65*	0,84*	70	0,97	99	0,98	119	1,02	8	0,75	10	1,00	14	0,89	34	
40	0,60	49*	0,70*	28	0,49	39*	0,57*	53	0,73	61	0,86**	76	0,95	15	0,53	15	0,64	19	0,72	35	
...	...	99*	1,01*	...	...	92*	1,01*	...	...	116	0,99	110	1,00	...	...	113	1,04	102	1,08	36
...	...	48*	0,63*	...	...	35*	0,52*	53	0,70	...	...	...	...	18	0,57	...	...	...	...	37
...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106	0,98	133	0,98	...	...	...	...	40	1,05	39
88	1,00	94*	1,01*	81	0,98	82*	0,96*	109	0,99	114	0,98	105 ^z	0,97 ^z	69	1,18	88	1,13	90 ^z	1,07 ^z	40	
85	1,01	88*	1,03*	72	0,95	80*	0,97*	94	0,99	100	0,95	101 ^z	0,95 ^z	42	0,96	45	1,00	42 ^z	1,01 ^z	41	
63	0,60	74*	0,76*	44	0,47	53*	0,56*	94	0,65	112	0,75	101	0,84	20	0,34	28	0,40	39	0,50	42	
70	0,76	77*	0,86*	56	0,63	67*	0,75*	70	0,85	126	0,92	118	1,00	11	0,59	10**	0,66**	16**	0,79**	43	
81	0,88	69*	0,91*	68	0,75	68*	0,78*	93	...	75	0,92	99	0,96	21	...	20	0,77**	26	0,79	44	
94	0,95	...	...	81	0,87	...	...	107	0,97	98	0,97	96 ^z	0,98 ^z	48	0,78	43	0,88	36 ^z	0,91 ^z	45
América del Norte y Europa Occidental																					
...	...	...	...	...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	100	1,00	...	...	98	0,98	100	0,98	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101**	0,98**	...	...	...	...	81**	1,03**	47
...	...	...	...	...	...	...	...	101	1,00	102	0,99	106	1,00	102	0,93	99	0,96	101	0,95	48
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,01	104	0,99	104	0,99	102	1,01	142	1,08	109	0,97	49
...	...	...	...	...	...	...	...	104	0,98	98	1,00	100**y	1,00**y	101	1,00	105	0,99	105**y	0,99**y	50
100	1,00	100*	1,00*	94	0,93	97*	0,96*	90	1,00	97	1,00	98	1,00	72	1,02	93	1,03	98	1,03	51	
...	...	...	...	...	...	...	...	98	1,00	102	1,00	101	1,00	109	1,01	124	1,06	124	1,05	52
...	...	...	...	...	...	...	...	109	0,99	107	0,98	108	0,98	104	1,07	109	1,07	119	1,06	53
...	...	...	...	...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	...	92	1,01	95	...	95	1,01	54
...	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	101	0,99	116	1,19	121	1,09	109	1,05	55
...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	105	0,99	98	1,05	110	1,00	111	1,01	56
100	1,00	99*	1,00*	95	0,95	96*	0,96*	98	0,99	94	1,00	102	0,99	94	0,98	90	1,04	96	1,01	57	
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,00	103	0,99	106	0,99	100	1,09	107	1,06	112	1,08	58

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1						OBJETIVO 2						
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)						Enseñanza primaria universal						
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
	1991		1999		2004		1991		1999		2004		
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
59	Islandia	...	...	109	0,98	126**	1,00**	101**	0,99**	99	0,98	99**	0,98**
60	Israel	85	...	104	0,99	112	0,99	92**	1,03**	98	1,00	98	1,01
61	Italia	94	1,01	96	0,98	103	0,99	103**	1,00**	99	0,99	99	1,00
62	Luxemburgo	92	...	72	0,99	83	1,02	...	...	96	1,02	91	1,00
63	Malta	103	0,95	102	0,99	104	1,08	97	0,99	95	1,02	94	1,00
64	Mónaco ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	88	...	75	1,06	85	...	100	1,00	100	1,00	99	1,00
66	Países Bajos	99	1,01	98	0,99	89	0,98	95	1,04	99	0,99	99	0,99
67	Portugal	52	0,99	68	1,00	76	1,03	98	1,00	...	...	99	0,99
68	Reino Unido	52	1,02	79	1,00	59	1,00	100	0,97	100	1,01	99	1,00
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	64	...	78	1,01	85	0,99	100	1,00	100	0,99	99	1,00
71	Suiza	60	1,00	92	1,00	95	1,00	84	1,02	96	0,99	94	1,00
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	...	...	...	...	116**	0,90**	...	...	...	...	88**	1,02**
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	120	1,00	113** ^z	0,97** ^z	...	...	...	...	...	...
75	Argentina	49	...	57	1,02	62 ^z	1,01 ^z	...	...	99*	1,00*	99 ^z	0,99 ^z
76	Aruba ²	...	...	97	1,00	100	1,07	...	...	98	1,01	97	0,99
77	Bahamas	...	...	12	1,09	31** ^z	0,99** ^z	90**	1,03**	89	0,99	84	1,02
78	Barbados	...	...	82	0,98	89	1,01	80**	0,99**	97**	0,99**	97	0,99
79	Belice	23	1,14	28	1,03	28	1,01	94**	0,99**	94**	1,00**	95	1,01
80	Bermudas ²	...	...	...	...	52 ^y	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	32	0,99	45	1,01	48**	1,01**	...	...	95	1,00	95**	1,01**
82	Brasil	48	...	58	1,00	68 ^z	1,00 ^z	85	...	91	...	93 ^z	...
83	Chile	72	1,01	77	0,99	52	0,99	89	0,98	...	...	...	...
84	Colombia	13	...	36	1,02	38	1,01	69	...	88	1,01**	83	1,01
85	Costa Rica	65	1,02	84	1,01	64	1,01	87	1,01	...	...	...	...
86	Cuba	102	0,82	105	1,03	116	0,98	93	1,01	98	1,00	96	1,00
87	Dominica ²	...	...	80	1,11	65	1,18	...	...	94**	0,98**	88	1,01
88	Ecuador	42	...	64	1,04	77	1,01	98**	1,01**	97	1,01	98**	1,01**
89	El Salvador	21	1,08	42	1,01	51	1,04	...	...	...	...	92**	1,00**
90	Granada ²	...	...	...	...	81	1,09	...	...	...	...	84	0,99
91	Guatemala	25	0,97	46	0,97	28	1,01	...	...	82	0,91	93	0,95
92	Guyana	76	1,03	122	0,99	108**	0,99**	89	1,00	...	...	...	...
93	Haití	34	0,95	...	...	...	...	22	1,05	...	...	...	...
94	Honduras	13	1,06	...	...	33	1,04	89	1,02	...	...	91	1,02
95	Islas Caimán	...	...	...	...	44**	0,87**	...	...	...	...	87**	0,95**
96	Islas Turcos y Caicos ²	...	...	...	...	106	0,90	...	...	...	...	81	1,08
97	Islas Vírgenes Británicas ²	...	...	62	1,16	93	1,01	...	...	96**	1,02**	95**	1,00**
98	Jamaica	80	1,02	78	1,08	92	1,03	96	1,00	88**	1,00**	91	1,01
99	México	63	1,02	73	1,01	84	1,01	98	0,97**	98	1,00	98	1,00
100	Montserrat ²	...	...	...	...	93	1,15	...	...	...	...	94	0,96
101	Nicaragua	13	1,08	28	1,04	35	1,03	73	1,03	78	1,01	88	0,99
102	Panamá	57	...	39	1,01	55	1,02	...	...	96	0,99	98	1,00
103	Paraguay	30	1,05	27	1,03	31**	1,01**	94	0,99	...	...	...	...
104	Perú	30	1,03	55	1,02	60	1,01	...	...	98**	1,00**	97	1,00
105	R. Dominicana	...	...	34	1,01	32	1,01	57**	2,18**	84	1,01	86	1,02
106	Saint Kitts y Nevis ²	52	...	84	0,95	71	1,11	95**	0,97**	91**	0,99**	98	0,97
107	San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	101	1,15	...	...	...	...	94	1,08
108	Santa Lucía	44	1,10	...	...	86	0,97	...	...	...	...	94**	0,97**
109	Suriname	82	1,01	...	...	90** ^z	1,01** ^z	81**	1,06**	...	...	92** ^z	1,07** ^z
110	Trinidad y Tobago	9	1,01	60**	1,01**	86	1,00	91	0,99	93	1,00	92*	0,99*
111	Uruguay	42	1,02	59	1,02	61**	1,01**	91	1,01	...	...	...	...
112	Venezuela	40	1,02	45	1,03	55	1,01	87	1,03	86	1,01	92	1,01
Asia Central													
113	Armenia	36	...	26	...	31	1,17	...	...	...	...	94	1,04
114	Azerbaiyán	18	0,84	22	0,89	28	1,01	89	0,99	85	1,01	84	0,98
115	Georgia	58	...	38	1,01	49	1,15	97**	1,00**	...	...	93	0,99
116	Kazajstán	71	...	15	0,95	31	0,97	89**	0,99**	...	...	93	0,99
117	Kirguistán	34	1,02	10	0,80	12	0,99	92**	1,00**	88*	0,99*	90	0,99

Cuadro 12

OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				OBJETIVO 5													
Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en									
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2004		1991		1999		2004			
								Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		
...	...	...	...	...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	101**	0,98**	100	0,96	109	1,05	115**	1,06**	59
99	0,99	100*	1,00*	91	0,93	97*	0,97*	98	1,03	112	0,99	110	1,01	88	1,08	90	1,00	93	1,00	60	
...	...	100*	1,00*	...	...	98*	0,99*	104	1,00	103	0,99	101	1,00	83	1,00	92	0,99	99	0,99	61
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,09	100	1,01	99	1,00	76	...	92	1,03	95	1,06	62
98	1,03	96*	1,04*	88	1,01	88*	1,03*	108	0,96	106	1,01	102	0,99	83	0,94	...	...	105	0,93	63
...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	100	1,00	99	1,00	103	1,03	120	1,02	116	1,03	65
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,97	120	0,92	124	0,96	119	0,98	66
...	...	...	...	...	...	...	...	119	0,95	124	0,96	116	0,96	66	1,16	106	1,08	97	1,11	67
...	...	...	...	...	...	...	...	107	0,97	102	1,01	107	1,00	88	1,00	157	1,12	105	1,03	68
...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	99	1,00	90	1,05	160	1,28	103	1,04	70
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,01	104	0,99	102	0,99	99	0,95	96	0,90	93	0,92	71
...	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93**	1,03**	...	...	...	...	100**	1,02**	73
97	1,00	98	1,00	96	1,00	97	1,00	...	...	134	0,94	126**z	0,98**z	93	1,19	97	1,16	87**z	1,09**z	74
98	1,00	99*	1,00*	96	1,00	97*	1,00*	108	...	117	1,00	112z	0,99z	72	...	94	1,07	86z	1,07z	75	
...	...	99*	1,00*	...	...	97*	1,00*	...	...	112	0,98	114	0,95	...	...	101	1,05	98	1,02	76
96	1,02	...	...	94	1,02	...	...	96	1,03	95	0,98	93	1,00	...	...	115	0,96	80	1,10	77
100	1,00	...	...	99	1,00	...	...	93	1,00	108	0,98	107	0,99	...	...	104	1,05	110	1,01	78
...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,98	118	0,97	124	0,98	44	1,15	64	1,08	85	1,04	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102*y	...	...	...	...	...	86y	...	80
93	0,93	97*	0,98*	78	0,80	87*	0,87*	97	0,92	113	0,98	113**	0,99**	...	...	78	0,93	89**	0,97**	81
92	1,03	97*	1,02*	82	0,98	89*	1,00*	104	...	155	0,94	141z	0,94z	40	...	99	1,11	102z	1,11z	82	
98	1,00	99*	1,00*	94	0,99	96*	1,00*	101	0,98	101	0,97	104	0,95	73	1,07	79	1,04	89	1,01	83	
95	1,01	98*	1,01*	88	0,99	93*	1,00*	103	1,02	113	1,00	111	0,99	50	1,19	71	1,11	75	1,11	84	
97	1,01	98*	1,01*	94	1,00	95*	1,00*	103	0,99	108	0,98	112	0,99	45	1,06	57	1,09	68	1,05	85	
99	1,00	100*	1,00*	95	1,00	100*	1,00*	99	0,97	106	0,96	100	0,95	90	1,14	80	1,06	93	1,01	86	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	0,95	95	0,99	...	...	90	1,35	107	0,99	87
95	0,99	96*	1,00*	88	0,94	91*	0,97*	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	61	1,00	88	
84	0,97	90	0,99	72	0,91	81	0,94	81	1,01	111	0,96	114	0,97	25	1,22	51	0,98	60**	1,01**	89	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92	0,96	...	...	72**	1,26**	101	1,09	90
73	0,82	82*	0,91*	61	0,77	69*	0,84*	81	0,87	101	0,87	113	0,92	23	...	33	0,84	49	0,90	91	
100	1,00	...	...	97	0,98	...	...	94	0,98	119	0,98	126**	0,99**	79	1,06	81	1,02	90z	...	92
55	0,96	...	...	40	0,87	...	...	48	0,94	...	...	...	...	21*	0,96*	...	...	...	...	93
80	1,03	89*	1,05*	68	0,98	80*	1,01*	108	1,04	...	...	113	1,00	33	1,25	...	...	65	1,24	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93**	0,95**	...	...	...	...	97**	1,10**	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94	1,03	...	...	...	...	91	0,99	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,97	108	0,96	...	...	99	0,91	96	1,06	97
91	1,09	...	...	82	1,10	80*	1,16*	101	0,99	93**	1,00**	95	1,00	65	1,06	88**	1,02**	88	1,02	98
95	0,98	98*	1,00*	87	0,93	91*	0,97*	111	0,97	109	0,97	109	0,98	52	1,00	69	1,02	80	1,07	99	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,97	...	...	...	...	114	1,10	100
68	1,01	86*	1,06*	63	1,00	77*	1,00*	94	1,06	103	1,01	112	0,98	45	1,22	52**	1,19**	64	1,15	101	
95	0,99	96*	0,99*	89	0,98	92*	0,99*	105	...	108	0,97	112	0,97	62	...	67	1,07	70	1,07	102	
96	0,99	...	...	90	0,96	...	...	106	0,97	113**	0,96**	106**	0,97**	31	1,06	57	1,04	63**	1,01**	103
94	0,95	97*	0,98*	...	...	88*	0,88*	118	0,97	123	0,99	114	0,99	67	0,94	83	0,94	92	1,01	104
87	1,02	94*	1,03*	79	0,99	87*	1,00*	94**	1,01**	113	0,98	112	0,95	...	...	55	1,27	68	1,23	105
...	...	...	...	...	...	...	...	139	0,94	103	0,98	106	0,96	53	1,45	72	1,28	74	1,00	106
...	...	...	...	...	...	...	...	119	1,02	...	...	101	1,07	85	1,11	...	...	110	0,97	107
...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,98	...	...	106	0,95	58	1,24	...	...	78	0,97	108
...	...	95*	0,98*	...	...	90*	0,95*	104	1,03	...	...	120**z	1,02**z	58	1,16	...	...	73**z	1,34**z	109
100	1,00	100	1,00	97	0,98	99	0,99	97	0,99	102	0,99	102*	0,97*	80	1,05	82	1,08	84*	1,07*	110	
99	1,01	99	1,01	97	1,01	98	1,01	108	0,99	112	0,99	109**	0,98**	84	...	92	1,17	108**	1,15**	111	
96	1,01	97*	1,02*	89	0,97	93*	0,99*	95	1,03	100	0,98	105	0,98	34	1,38	56	1,23	72	1,14	112	
...	113
100	1,00	100*	1,00*	97	0,97	99*	0,99*	...	...	101	1,03	...	...	...	...	...	...	91	1,03	114
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	111**	0,99**	94	1,00	97	0,98	88	1,01	76	1,00	83	0,97	115
...	...	...	...	...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	95	1,00	95	0,97	79	0,98	82	0,99	116
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	100*	1,00*	90	0,99	98	1,00	109	0,99	99	1,04	91	0,99	98	0,98	117	
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	...	...	98	0,99	98	1,00	100	1,02	84	1,02	88	1,01	117

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1						OBJETIVO 2						
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)						Enseñanza primaria universal						
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
	1991		1999		2004		1991		1999		2004		
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
118	Mongolia	38	1,23	25	1,21	35	1,08	90**	1,02**	90	1,04	84	1,01
119	Tayikistán	16	...	8	0,76	9	0,93	77**	0,98**	89	0,94	97	0,96
120	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	73	...	...	...	28**	0,93**	78**	0,99**	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	...	...	0,7**	0,80**	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	...	...	26	1,12	12 ²	1,01 ²	...	...	89*	1,00*	94*	1,03*
124	Bhután ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	3	0,89	20	0,99	36	1,00	...	...	...	...	90**	0,94**
126	Irán, R. I. del	12	0,95	13	1,05	37	1,12	92**	0,92**	82**	0,97**	89	0,99
127	Maldivas	...	...	46	1,00	48	1,03	...	...	97	1,01	90 ^y	1,01 ^y
128	Nepal	...	...	11**	0,73**	36	0,90	...	...	65*	0,79*	79**	0,87**
129	Pakistán	...	...	...	...	45	0,83	33**	...	...	...	66*	0,73*
130	Sri Lanka ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98**	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	71	0,99	...	...	102	1,00	99	1,00	92	1,01	96	1,00
132	Brunei Darussalam	47	0,98	51	1,04	52	1,00	92	0,98	...	...	...	...
133	Camboya	4	0,91	6**	1,03**	9	0,99	69**	0,84**	85**	0,91**	98	0,96
134	China ⁶	22	1,00	38	0,97	36	0,92**	97	0,96	...	...	...	...
135	Estados Fed. de Micronesia	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	14	1,07	17	1,02	16	1,06	...	...	99	1,01	96	0,99
137	Filipinas	12	...	31	1,05	40	1,04	96**	0,99**	...	...	94	1,02
138	Indonesia	18	...	18**	1,01**	22	1,09	97	0,96	...	...	94	0,98
139	Islas Cook ²	...	...	86	0,98	91** ^z	1,11** ^z	...	...	85	0,96	...	...
140	Islas Marshall	...	...	...	...	50** ^z	1,02** ^z	...	...	...	...	90** ^z	0,99** ^z
141	Islas Salomón	35	0,96	35**	1,01**	41** ^z	0,99** ^z	...	...	...	...	80	0,99
142	Japón	48	1,02	82	1,02**	85	...	100	1,00	100	1,00	100	1,00
143	Kiribati ²	...	...	...	...	68**	...	...	...	88**	1,00**	...	...
144	Macao (China)	88	1,00	89	0,95	92	0,98	81**	0,98**	85	1,01	89	0,97
145	Malasia	42	1,03	102	1,04	108 ²	1,12 ²	...	...	98	0,98	93 ²	1,00 ²
146	Myanmar	...	...	2	...	...	...	98**	0,97**	80**	0,99**	88	1,02
147	Nauru	...	...	...	...	71** ^z	1,02** ^z	...	...	...	...	...	...
148	Niue ²	...	...	154	0,93	97	1,58	...	...	99	1,00	...	...
149	Nueva Zelanda	76	0,98	88	1,00	92	1,01	98	1,00	99	1,01	99	1,00
150	Palau ²	...	...	63	1,23	64**	1,16**	...	...	97**	0,94**	...	...
151	Papua Nueva Guinea	0,3	1,02	35	0,96	59** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	55	0,98	80	1,00	91	1,00	104	1,01	94	1,01	99	1,00
153	R. D. P. Lao	7	0,87	8	1,11	8	1,05	63**	0,85**	80	0,92	84	0,94
154	R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	...	51**	1,21**	49**	1,26**	...	...	92	0,99	90**	1,00**
156	Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	43	0,99	88	0,98	90	0,97	76**	0,97**	...	...	...	...
158	Timor-Leste	...	...	...	...	11 ^y	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	...	...	30	1,22	23	1,36	...	...	91	0,97	93	0,96
161	Tuvalu ²	...	...	...	...	99	1,02**	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	...	...	49	1,08	52** ^y	1,01** ^y	...	...	91	0,99	94	0,98
163	Viet Nam	28	...	41	0,94	47	0,98	90**	0,92**	96	...	93** ^y	...
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	7	0,87	5	0,90	5	...	59	0,81	58	0,93	59**	0,91**
165	Argelia	...	...	3	1,00	5	0,97	89	0,88	91	0,96	97	0,98
166	Bahrein	29	1,03	35	0,95	45	0,96	99	1,00	96	1,02	97	1,01
167	Djibuti	0,6	1,46	0,4	1,50	2	0,99	29	0,72**	28	0,73	33	0,81
168	Egipto	6	0,99	11	0,95	14	0,95	84**	0,84**	93**	0,93**	95**	0,97**
169	Emiratos Árabes Unidos	55	0,96	63	0,97	64	0,99	103	0,98	79	0,99	71	0,97
170	Iraq	7	0,95	5	0,98	6	1,00	94**	0,88**	85	0,85	88	0,86
171	Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	5	0,97**	8** ^z	0,96** ^z	96**	0,96**	...	...	...	...
172	Jordania	20	0,89	29	0,91	30	0,94	94	1,01	92	1,01	91	1,02
173	Kuwait	31	1,01	79	1,02	71	0,98	49**	0,93**	87	1,01	86**	1,03**
174	Libano	...	...	67	0,97	74	0,98	73**	0,97**	94**	0,96**	93	0,99

Cuadro 12

OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				OBJETIVO 5											
Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		1991		1999		2004		1991		1999		2004	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
...	...	98*	1,01*	...	...	98*	1,00*	97	1,02	98	1,04	104	1,02	82	1,14	58	1,27	90	1,14
100	1,00	100*	1,00*	98	0,98	99*	1,00*	91	0,98	97	0,95	100	0,95	102	...	71	0,86	82	0,84
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	1,00	...	...	99	0,98	...	...	81	0,98	...	...	100**	0,99**	99	0,91	...	...	95**	0,97**
Asia Meridional y Occidental																			
...	...	34*	0,36*	...	...	28*	0,29*	25	0,55	25	0,08	93	0,44	14	0,51	...	...	16	0,21
42	0,65	51	0,73	34	0,53	43	0,64	...	...	110	0,99	109	1,03	...	...	49	1,01	51 ²	1,11 ²
...
64	0,74	76*	0,80*	49	0,58	61*	0,65*	98	0,76	97	0,82	116**	0,93**	44	0,60	46	0,69	54	0,80
86	0,88	...	...	63	0,75	77*	0,84*	109	0,90	96	0,95	103	1,10	57	0,75	77	0,93	82	0,94
98	1,00	98*	1,00*	95	1,00	96*	1,00*	...	...	130	1,01	104	0,97	...	...	43	1,07	73**	1,14**
47	0,41	70*	0,75*	30	0,30	49*	0,56*	110	0,63	114	0,77	113	0,91	34	0,46	34	0,70	46	0,86**
47	0,49	65*	0,72*	35	0,41	50*	0,57*	...	...	...	...	82	0,73	25	0,48	...	...	27	0,73
95	0,98	96*	1,01*	89	0,91	91*	0,97*	107	0,95	...	...	98**	...	71	1,08	...	...	83**	1,00**
Asia Oriental y el Pacífico																			
...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,99	98	1,00	103	1,00	83	1,03	154	1,00	149	0,96
98	1,01	99*	1,00*	86	0,87	93*	0,95*	114	0,94	114	0,97	109	1,00	77	1,09	85	1,09	94	1,05
73	0,81	83*	0,90*	62	0,63	74*	0,76*	87	0,81	99	0,87	137	0,92	29	0,43	16**	0,53**	29**	0,69**
95	0,95	99*	0,99*	78	0,79	91*	0,91*	125	0,93	...	...	118	1,00	49	0,75	62	...	73	1,00
...
98	1,00	...	...	89	0,93	...	...	133	1,00	110	0,99	106	0,98	64	0,95	81	1,11	88	1,07
97	1,00	95*	1,01*	92	0,99	93*	1,00*	109	0,99	113	1,00	112	0,99	71	1,04	76	1,09	86	1,11
95	0,97	99*	1,00*	80	0,84	90*	0,92*	114	0,98	...	...	117	0,98	46	0,83	...	...	64	0,99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96	0,95	82**z	0,98**z	...	...	60	1,08	64**z	1,02**z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113**z	0,94**z	...	...	...	...	87**z	1,04**z
...	...	...	...	...	...	...	...	86	0,86	88	0,93	119	0,97	15	0,61	24	0,75	30**z	0,81**z
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	102	1,00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	1,01	115	1,03	...	...	84	1,18	91	1,22
97	0,97	100*	1,00*	91	0,92	91*	0,92*	99	0,96	100	0,96	106	0,92	65*	1,11*	76	1,08	96	1,04
95	0,99	97*	1,00*	81	0,86	89*	0,93*	95	1,00	100	0,98	93 ²	1,00 ²	57	1,05	69	1,10	76 ²	1,14 ²
88	0,96	95*	0,98*	81	0,85	90*	0,92*	107	0,96	88	0,99	97	1,02	22	0,98	34	1,00	41	0,99
47	0,41	...	...	30	0,30	...	...	...	...	...	...	84**z	0,99**z	...	...	...	...	48**z	1,07**z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	1,00	87	1,19	...	...	98	1,10	98	0,95
...	...	...	...	...	...	...	...	101	0,99	102	1,01	102	1,00	90	1,02	110	1,06	114	1,09
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114	0,93	114**z	0,92**z	...	...	101	1,07	98**	1,1**
69	0,84	67*	0,93*	57	0,75	57*	0,80*	66	0,88	78	0,93	75**z	0,88**z	12	0,61	22	0,76	26**z	0,79**z
...	...	...	...	...	...	...	...	105	1,01	95	1,01	105	0,99	90	0,97	100	1,00	93	1,00
70	0,76	78*	0,90*	57	0,61	69*	0,79*	103	0,79	117	0,85	116	0,88	24*	0,62*	33	0,69	46	0,76
...
99	1,00	100	1,00	98	0,99	99	1,00	124	1,02	99	0,98	100	1,00	33	1,96	80	1,10	80	1,12
99	1,00	100*	1,00*	89	0,88	93*	0,92*	103	0,97	...	...	...	...	67	0,93	...	...	...	...
...	...	98*	1,00*	...	...	93*	0,95*	98	0,96	94	0,95	97	0,95	31	0,94	...	...	73	1,03
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140y	...	...	...	...	...	34y	...
...
...	...	99*	1,00*	...	...	99*	1,00*	112	0,97	112	0,98	115	0,95	99	1,03	101	1,11	98	1,08**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	1,02	99	1,07	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	74*	...	95	0,96	110	0,98	118	0,97	18	0,80	30	0,88	41	0,86
94	0,99	94*	0,99*	...	...	90*	0,93*	107	0,93	108	0,93	98	0,93	32	...	62	0,90	73	0,95
Estados Árabes																			
85	0,86	96*	0,96*	66	0,66	79*	0,80*	73	0,86	70	0,96	67	0,96	44	0,79	71	0,87	68	0,88
77	0,79	90*	0,92*	53	0,64	70*	0,76*	96	0,85	105	0,91	112	0,93	60	0,79	...	...	81	1,07
96	0,99	97*	1,00*	82	0,86	87*	0,94*	110	1,00	105	1,01	104	1,00	100	1,04	94	1,08	99	1,06
73	0,78	...	...	53	0,59	...	...	35	0,72	35	0,71	39	0,79	11	0,66	15	0,72	22	0,69
61	0,72	85*	0,88*	47	0,56	71*	0,71*	92	0,83	101**	0,91**	101**	0,96**	71	0,79	81**	0,91**	87**	0,95**
85	1,08	...	...	71	0,99	...	...	115	0,97	90	0,97	84	0,97	68	1,16	82	1,08	66	1,06
41	0,44	85*	0,91*	36	0,38	74*	0,76*	108	0,83	92	0,82	98	0,83	44	0,63	34	0,63	45	0,66
91	0,84	...	...	68	0,62	...	...	104	0,94	114	0,98	112**z	1,00**z	86	...	...	...	104**z	1,06**z
97	0,97	99*	1,00*	82	0,80	90*	0,89*	101	1,01	99	1,00	98	1,01	63	1,04	88	1,03	87	1,01
88	0,99	100*	1,00*	77	0,91	93*	0,96*	60	0,95	100	1,01	96	1,00	43	0,98	99**	1,02**	90	1,06
92	0,93	...	...	80	0,83	...	...	106**	0,97**	115	0,95	107	0,96	...	...	80	1,10	89	1,09

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1						OBJETIVO 2					
	Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)						Enseñanza primaria universal					
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
	1991		1999		2004		1991		1999		2004	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
175 Marruecos	60	0,46	62	0,52	53	0,63	56	0,70	72	0,86	86	0,94
176 Mauritania	...	...	...	...	2	...	35**	0,74**	63	0,94	74	0,99
177 Omán	3	0,89	6	0,88	6	0,91	69	0,95	80	1,00	78	1,02
178 Qatar	28	0,93	25	0,97	32	0,99	89	0,98	94	1,01	96	0,99
179 R. Árabe Siria	6	0,88	8	0,90	10	0,91	91	0,91	92**	0,93**	92	0,96
180 Sudán ⁵	18	0,57	20	...	23	1,03	40**	0,75**	...	...	...	...
181 T. A. Palestinos	14	...	40	0,96	30	0,96	...	...	97	1,01	86	1,00
182 Túnez	8	...	14	0,95	22**z	0,99**z	94	0,92	94	0,98	97	1,00
183 Yemen	0,7	0,94	0,7	0,86	0,8	0,87	51**	0,38**	57	0,59	75**	0,73**
Europa Central y Oriental												
184 Albania	57	...	44	1,07	49 ^z	1,03 ^z	95**	1,01**	99**	0,99**	96 ^z	0,99 ^z
185 Belarrús	82	...	80	0,95*	104	0,98	86**	0,95**	...	...	90	0,97**
186 Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgaria	90	1,00	69	0,99	78	0,99	86	0,99	97	0,98	95	0,99
188 Croacia	28	0,98	40	0,98	47 ^z	0,98 ^z	79	1,00	85	0,98	87 ^z	0,99 ^z
189 Eslovaquia	86	...	83	...	92	0,97	...	...	...	...	...	...
190 Eslovenia	65	0,94	75	0,91	59	0,95	96**	1,01**	97	0,99	98	1,00
191 Estonia	72	0,98	90	0,99	114	0,98	100**	0,99**	96**	0,98**	94	1,00
192 Federación de Rusia ⁷	73	...	55	0,94**	85	0,91	99**	1,00**	...	...	91**	1,01**
193 Hungría	109	0,97	80	0,98	81	0,98	91	1,01	88	0,99	89	0,99
194 la ex R. Y. de Macedonia	...	...	28	1,01	32	1,00	94	0,99	93	0,98	92	1,00
195 Letonia	43	1,00	53	0,95	79	0,96	92**	0,99**	...	...	...	...
196 Lituania	58	1,00	51	0,97	64	0,96	...	...	95	0,99	89	1,00
197 Polonia	48	...	50	1,01	53	1,01	97	1,00	...	...	97	1,00
198 R. Checa	92	0,97	94	1,06	107	0,96	87**	1,00**	...	...	...	...
199 R. de Moldova	72	0,95	41	0,96	50	0,97*	89**	0,99**	78**	...	78	0,99
200 Rumania	71	1,04	63	1,02	76	1,02	81**	1,00**	96	0,99	92	0,99
201 Serbia y Montenegro ^{2,5}	...	...	44	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Turquía	4	0,92	6	0,94	8	0,95	89	0,92**	...	...	89**	0,95**
203 Ucrania	85	0,92	48	0,98	82	0,97	80**	1,00**	...	...	82	1,00*

	Media		Media ponderada				Media ponderada					
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)
I Mundo	33	0,96	37	0,97	81	0,88	83	0,93	86	0,96
II Países desarrollados	73	0,99	77	0,99	96	1,00	96	1,00	96	0,99
III Países en desarrollo	28	0,95	32	0,97	79	0,86	81	0,92	85	0,95
IV Países en transición	41	0,94	59	0,93	89	0,99	85	0,99	91	0,99
V África Subsahariana	10	0,98	12	0,98	54	0,87	55	0,89	65	0,93
VI América del Norte y Europa Occidental	76	0,98	78	0,98	97	1,00	96	1,00	96	0,98
VII América Latina y el Caribe	56	1,01	62	1,01	86	0,99	93	0,98	95	0,99
VIII América Latina	55	1,01	61	1,01	87	0,99	94	0,98	95	0,99
IX Caribe	71	1,04	101	1,03	52	1,01	77	0,96	83	0,96
X Asia Central	22	0,92	27	0,95	84	0,99	89	0,99	92	0,98
XI Asia Meridional y Occidental	23	0,93	32	0,98	72	0,66	77	0,83	86	0,92
XII Asia Oriental y el Pacífico	40	0,98	40	0,96	96	0,96	96	1,00	94	0,99
XIII Asia Oriental	40	0,98	40	0,96	96	0,96	96	1,00	94	0,99
XIV Pacífico	58	1,00	72	0,99	91	0,98	87	0,99	90	0,97
XV Estados Árabes	15	0,76	16	0,87	73	0,81	77	0,89	81	0,92
XVI Europa Central y Oriental	45	0,97	57	0,95	90	0,98	89	0,97	91	0,98

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la introducción a los cuadros estadísticos 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. Para los países señalados con un asterisco (*), se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se efectuaron en julio de 2002, utilizando el antiguo método de estimación del IEU. Se basan en datos observados entre 1990 y 1994.

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

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 no comprenden determinadas zonas geográficas.

Cuadro 12

OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				OBJETIVO 5											
Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos				Mejora del nivel de alfabetización de los adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria							
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años o más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)							
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		1991		1999		2004		1991		1999		2004	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
55	0,62	70*	0,75*	39	0,47	52*	0,60*	64	0,69	87	0,81	106	0,90	35	0,72	37	0,79	48	0,84
46	0,65	61*	0,82*	35	0,52	51*	0,73*	50	0,73	87	0,94	94	0,98	13	0,46	19**	0,73**	20	0,83
86	0,79	97*	0,99*	55	0,57	81*	0,85*	85	0,92	91	0,97	87	1,00	45	0,81	75	0,99	86	0,96
90	1,05	96*	1,03*	77	0,98	89*	0,99*	101	0,93	105	0,96	102	0,98	84	1,06	90	1,07	97	0,97
80	0,73	92*	0,96*	65	0,58	80*	0,86*	101	0,90	102	0,92	123	0,95	48	0,73	40	0,91	63	0,93
65	0,71	77*	0,84*	46	0,53	61*	0,73*	48	0,77	51**	0,85**	60	0,87	21	0,79	26**	...	33	0,93
...	...	99*	1,00*	...	...	92*	0,91*	...	...	106	1,01	93	1,00	...	...	79	1,04	94	1,05
84	0,81	94*	0,96*	59	0,65	74*	0,78*	114	0,89	114	0,95	110	0,97	45	0,79	73	1,02	81	1,02
50	0,34	72	0,67	33	0,23	53	0,46	64**	0,35**	73	0,56	87	0,71	...	...	41	0,37	48	0,48
Europa Central y Oriental																			
95	0,94	99*	1,00*	77	0,77	99*	0,99*	100	1,00	110	0,98	104 ^z	0,99 ^z	78	0,86	74	0,95	78 ^z	0,97 ^z
100	1,00	100*	1,00*	99	1,00	100*	1,00*	96	0,96	109	0,98	101	0,97	95	...	83	1,06	93	1,01
...	...	100*	1,00*	...	...	97*	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	1,00	98*	1,00*	97	0,98	98*	0,99*	98	0,97	106	0,97	105	0,98	75	1,04	91	0,98	102	0,96
100	1,00	100*	1,00*	97	0,96	98*	0,98*	85	0,99	92	0,98	94 ^z	0,99 ^z	76	1,10	84	1,02	88 ^z	1,02 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103	0,99	99	0,99 ^z	...	...	85	1,02	94	1,01
100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	...	101	0,99	123	0,99 ^z	89	...	101	1,02	100	1,00
100	1,00	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	111	0,97	102	0,97	100	0,97	98	1,11	93	1,04	98	1,02
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	99*	1,00*	109	1,00	100	0,99	123	1,00	93	1,06	...	...	93	0,99
100	1,00	...	...	99	1,00	...	...	95	1,00	102	0,98	98	0,99	79	1,01	94	1,02	97	0,99
...	...	99*	0,99*	...	...	96*	0,96*	99	0,98	101	0,98	98	1,00 ^z	56	0,99	82	0,97	84	0,98
...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*	97	0,99	99	0,98	93	0,97	91	1,00	89	1,04	96	1,00
100	1,00	100*	1,00*	99	1,00	100*	1,00*	92	0,95	103	0,98	97	0,99	92	...	96	1,01	98	0,99
...	...	...	...	...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	99	0,99	81	1,05	...	...	97	1,01
...	...	...	...	...	...	...	...	96	1,00	104	0,99	102	0,99	91	0,97	83	1,04	96	1,01
100	1,00	100*	1,00*	97	0,97	98*	0,99*	93	1,00	84	1,00	85	0,99	80	1,09	72	1,01	74	1,04
99	1,00	98*	1,00*	97	0,97	97*	0,98*	91	1,00	105	0,98	107	0,98	92	0,99	79	1,01	85	1,01
...	...	99*	1,00*	...	...	96*	0,95*	...	...	104	0,99	...	...	...	...	92	1,01	...	...
93	0,91	96*	0,95*	78	0,74	87*	0,84*	99	0,92	...	...	93	0,94	48	0,63	...	...	79	0,75
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	99*	0,99*	89	1,00	105	0,99	95	1,00	93	...	97	1,02*	93	0,98*
Media ponderada																			
84	0,91	87	0,93	75	0,84	82	0,89	99	0,89	100	0,92	106	0,94	52	0,83	60	0,92	65	0,94
100	1,00	99	1,00	98	0,99	99	0,99	102	0,99	102	1,00	101	0,99	93	1,0	103	1,01	101	1,01
81	0,88	85	0,91	67	0,76	77	0,84	98	0,87	100	0,91	107	0,94	42	0,7	53	0,88	59	0,92
99	1,00	100	1,00	99	0,99	99	0,99	97	0,99	100	0,99	107	0,99	95	1,0	89	1,03	92	0,98
67	0,80	73	0,88	50	0,67	61	0,77	72	0,84	79	0,85	91	0,89	22	0,75	24	0,80	30	0,78
100	1,00	99	1,00	98	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	0,98	94	1,01	105	1,01	101	1,01
93	1,00	96	1,01	85	0,96	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	80	1,07	86	1,08
...	...	97	1,01	...	...	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	81	1,07	87	1,08
...	...	77	1,04	...	...	70	1,00	71	0,97	115	0,97	126	0,98	43	1,04	55	1,03	58	1,04
98	1,00	100	1,00	99	0,99	99	0,99	90	0,99	99	0,99	102	0,99	98	0,99	86	0,97	90	0,96
61	0,72	72	0,79	47	0,58	59	0,66	92	0,76	94	0,82	110	0,91	41	0,60	46	0,74	51	0,83
95	0,96	98	0,99	82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	113	0,99	50	0,83	64	0,96	73	1,00
...	...	98	0,99	...	...	92	0,93	117	0,94	112	0,99	114	0,99	50	0,83	64	0,96	72	1,00
...	...	92	0,99	...	...	93	0,98	99	0,98	94	0,99	98	0,97	66	1,00	107	1,01	104	0,98
67	0,71	82	0,87	50	0,56	66	0,72	84	0,80	89	0,87	93	0,90	51	0,75	59	0,88	66	0,91
98	0,98	99	0,99	96	0,97	97	0,97	98	0,98	100	0,96	101	0,97	81	1,0	86	1,00	90	0,96

6. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando los datos de escolarización y de población relativos al grupo con edades comprendidas entre siete y once años. La TNE no se ha publicado debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

7. 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 siete 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 sobrestimar las tasas brutas de escolarización.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 13. 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 educación														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la enseñanza primaria hasta la superior)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO					
		Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en					
		1991			1999			2004			1991		1999		2003	
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
África Subsahariana																
1	Angola	4,0	4,4	3,7	3,7**	4,0**	3,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	3,8	5,1	2,4	6,3**	7,9**	4,8**	...	...	...	54,8	1,02	...	...	69,4	0,99
3	Botswana	9,6	9,3	10,0	11,2**	11,1**	11,3**	11,9**	11,6**	12,2**	84,0	1,06	86,6	1,06	91,2**	1,07**
4	Burkina Faso	2,7	3,4	2,1	3,5**	4,2**	2,8**	4,1**	4,7**	3,5**	69,7	0,96	68,3	1,05	75,8	1,05
5	Burundi	4,9	5,4	4,4	...	...	...	5,9**	6,6**	5,3**	61,7	0,89	...	...	63,0	0,96
6	Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	11,0**	11,0**	11,0**	...	...	...	...	91,2	1,08
7	Camerún	8,3	9,2	7,4	7,7**	...	...	10,6**	11,9**	9,4**	...	...	80,7**	...	98,0	1,04
8	Chad	3,4	4,9	2,0	...	...	...	...	...	...	50,5	0,74	55,1	0,86	45,8**	0,76**
9	Comoras	5,8	6,8	4,8	6,5**	7,1**	5,9**	8,0**	8,7**	7,3**	...	...	...	...	62,7	...
10	Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7**z	8,5**z	7,0**z	60,1	1,16	...	...	66,3y	1,03y
11	Côte d'Ivoire	5,8	7,2	4,5	6,2**	7,4**	4,9**	...	...	...	72,5	0,93	69,1	0,89	...	...
12	Eritrea	...	...	...	4,5**	5,1**	3,9**	5,6**	6,7**	4,5**	...	...	95,3	0,95	80,3	0,84
13	Etiopía	2,7	3,2	2,2	3,8**	4,8**	2,9**	5,6**	6,6**	4,6**	18,3	1,47	...	...	...	...
14	Gabón	10,8	10,8	10,8	11,9**	12,3**	11,5**	...	...	...	...	...	...	...	69,3**y	1,04**y
15	Gambia	...	...	...	7,0**	7,8**	6,1**	7,8**	8,0**	7,7**	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6,6	7,5	5,8	...	...	...	8,3**	8,7**	7,9**	80,5	0,98	...	...	63,3y	1,05y
17	Guinea	2,9	4,0	1,8	...	...	...	6,9	8,1	5,6	58,6	0,76	...	...	82,0	0,87
18	Guinea-Bissau	10,8	11,9	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,6**x	0,93**x
19	Guinea Ecuatorial	3,5	4,6	2,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	9,3	9,7	8,9	...	...	...	9,9**	10,2**	9,5**	76,7	1,04	...	...	75,3*	0,97*
21	Lesotho	9,5	8,6	10,4	9,3	8,8	9,8	10,9**z	10,6**z	11,2**z	65,9	1,26	74,0	1,20	63,4	1,19
22	Liberia	3,2	4,1	2,3	8,1**	9,6**	6,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	6,2	6,3	6,1	6,1**	6,2**	5,9**	...	...	...	21,1	0,96	51,1	1,02	57,0	1,03
24	Malawi	6,0	6,7	5,3	11,1**	11,8**	10,4**	9,6**	9,8**	9,5**	64,4	0,80	49,0	0,77	43,8x	0,77x
25	Mali	2,0	2,6	1,5	4,0**	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	69,7	0,95	78,3**	0,97**	...	...
26	Mauricio	10,4	10,4	10,5	12,1**	12,2**	12,0**	13,5**	13,6**	13,3**	97,4	1,01	99,5	0,99	98,9x	1,01x
27	Mozambique	3,7	4,3	3,0	5,4**	...	...	7,6**	8,4**	6,8**	34,2	0,87	42,7	0,79	49,2x	0,85x
28	Namibia	11,6	11,1	12,2	...	...	...	10,9**z	10,8**z	11,1**z	62,3	1,08	92,2	1,02	88,1**y	1,03**y
29	Niger	2,0	2,6	1,4	...	...	...	3,2**	3,8**	2,6**	62,4	1,06	...	...	73,6	0,96
30	Nigeria	6,7	7,5	5,8	...	...	...	8,8**	9,7**	7,9**	89,1	...	...	...	72,6**	1,05**
31	R. Centrafricana	4,8	6,0	3,5	...	...	...	...	...	...	23,0	0,90	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	5,7	6,9	4,6	4,3**	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	5,4	5,6	5,3	5,1**	5,2**	5,1**	...	...	...	81,3	1,02	...	...	75,8	1,00
34	Rwanda	6,1	6,2	5,9	6,8**	...	...	8,2**	8,3**	8,2**	59,9	0,97	45,4	...	45,8	1,13
35	Senegal	4,5	5,4	3,5	5,0**	...	...	6,2**	...	...	84,5	...	...	...	78,2	0,98
36	Seychelles	...	...	...	14,0	13,9	14,2	12,8**	12,4**	13,2**	92,7	1,03	99,2	1,02	...	...
37	Sierra Leona	5,1	6,2	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Somalia	1,2	1,7	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	7,6**	8,4**	6,9**	10,1	10,2	10,1	...	...	...	...	66,5	1,02
40	Sudáfrica	11,9	11,7	12,1	13,3**	13,1**	13,5**	13,0**z	12,7**z	13,0**z	...	...	64,8	0,99	84,1y	1,06y
41	Swazilandia	9,3	9,5	9,0	9,8**	10,1**	9,5**	9,4**z	9,6**z	9,2**z	77,0	1,09	79,9	1,22	76,8y	1,08y
42	Togo	7,6	9,8	5,4	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	48,0	0,80	...	...	76,0	0,93
43	Uganda	5,6	6,2	5,0	10,1**	10,8**	9,5**	10,4**	10,7**	10,2**	36,0	...	...	...	63,6x	1,02x
44	Zambia	7,7	8,3	7,1	6,5**	6,9**	6,1**	...	...	...	...	...	80,6	0,94	98,5x	...
45	Zimbabwe	10,6	11,2	10,0	9,7**	...	...	9,1**z	9,3**z	8,9**z	76,1	1,12	...	...	69,7**y	1,04**y
América del Norte y Europa Occidental																
46	Alemania	14,6	15,0	14,2	16,1**	16,2**	15,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47	Andorra	...	...	...	...	...	...	11,3**	11,3**	11,3**	...	...	...	...	...	...
48	Austria	13,9	14,3	13,5	15,2**	15,3**	15,2**	15,3	15,2	15,5	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica	14,0	13,9	14,0	17,8**	17,4**	18,2**	16,0**	15,8**	16,2**	90,9	1,02	...	...	...	...
50	Canadá	16,9	16,5	17,4	16,0**	15,7**	16,3**	15,7**y	15,3**y	16,2**y	96,7	1,04	...	...	...	...
51	Chipre	10,3	10,3	10,4	12,5	12,4	12,7	13,6	13,5	13,6	99,9	1,00	96,1	1,03	99,2	0,98
52	Dinamarca	14,2	14,0	14,3	16,1**	15,6**	16,6**	16,7	16,0	17,3	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53	España	14,5	14,2	14,8	15,9	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	15,3	14,9	15,7	15,9**	...	...	15,8**	15,2**	16,5**	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia	15,2	14,5	15,9	17,4**	16,7**	18,2**	17,0	16,5	17,6	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00
56	Francia	14,3	14,0	14,6	15,7**	15,4**	16,0**	15,8	15,4	16,1	96,4	1,37	98,0	0,99	...	...
57	Grecia	13,4	13,5	13,3	13,8**	13,5**	14,1**	15,8	15,5	16,2	99,7	1,00	...	...	...	...

Cuadro 13

OBJETIVO 6
Calidad de la educación

PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			DOCENTES FORMADOS DE PRIMARIA ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA EN % DEL PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003 (PPA)		
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
1991	1999	2004	1991	1999	2004	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004
África Subsahariana																
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	53	52	25	23	19	58	72	...	...	1,7** ^y	...	...	47** ^y	...	...	124** ^y
30	27	26	78	81	79	90	90 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	49	49	27	25	28	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	57**	51	46	54**	54	...	...	1,5	1,4	1,7	16	11**	11	59	64**	83
...	29**	27	...	62**	67	...	73	...	...	2,7	...	...	261	...	...	756
51	52	54	30	36	40	...	69	...	1,2	3,6	...	53	...	158	...	...
66	68	69**	6	9	10**	...	...	0,7	...	...	22	...	...	58	...	...
37	35	35	...	26	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	61	83	32	42	45	...	62	...	2,0	1,5** ^y	...	151	73** ^y	...	195	87** ^y
37	43	42* ^z	18	20	24* ^z	...	100* ^z	...	1,8	...	...	131	...	262	...	...
38	47	47	45	35	36	73	83	...	...	0,9	...	...	18	...	...	92
36	64**	72	24	37**	45	...	97	1,5	...	...	23	...	...	61	...	...
...	44	36**	...	42	45**	...	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	33	37	31	29	31	72	...	1,3	2,2	...	38	47	...	169	226	...
29	30	33	36	32	31	72	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	47	45	22	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	57	...	...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	44**	...	...	20**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	32	40	38	42	44	...	99	3,2	...	4,1	69	...	95	196	...	211
54	44	44	80	80	80	78	67	...	3,2	3,4** ^y	...	111	115** ^y	...	441	676** ^y
...	39	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	47	52	...	58	60**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	63**	70**	31	40**	46**	...	...	1,1	...	3,2 ^z	...	...	20 ^z	...	...	78 ^z
47	62*	52	25	23*	28	...	...	...	1,3**	...	...	46**	...	147**	...	...
21	26	23	45	54	63	100	100	1,3	1,2	1,2	246	383	438	557	999	1.071
55	61	65	23	25	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	32	28** ^z	...	67	61** ^z	29	50** ^y	...	4,4	4,0 ^z	...	447	301 ^z	...	1.459	876 ^z
42	41	44	33	31	36	98	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	38**	36	43	47**	51	...	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	25	...	...	...	...	1,2	...	...	42	...	...	92	...	...
40	26	...	24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	40	56	40	45	48	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	54	62	46	55	51	49	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	49	43	27	23**	24	...	91 ^y	1,7	...	1,7	100	...	81	157	...	193
...	15	14**	...	85	85**	82	78 ^z	...	...	1,6**	...	...	1.169**	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	36	32	...	...	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	35	34 ^z	58	78	74 ^z	62	79 ^z	4,1	2,7	2,1	632	488*	374	1.537	1.461*	897
32	33	31 ^z	78	75	75 ^z	91	91 ^z	1,4	2,0	2,4**	110	153	166**	369	489	382**
58	41	44	19	13	13	...	45	...	1,8**	...	...	30**	...	139**	...	...
33	56**	50	...	33**	39	...	80	...	...	2,5**	...	...	17,4**	...	...	96**
...	47	49**	...	49	48**	94	100 ^y	...	...	1,8	...	...	36	...	...	65
39	41	39 ^z	40	47	51 ^z	...	...	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
...	17	14	...	82	83	...	...	...	0,6**	0,6** ^y	...	3.897**	4.442** ^y	...	3.778**	5.015** ^y
...	...	13	...	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	13	13	82	89	91	...	...	0,9	1,1**	1,1 ^y	4.790	6.920**	7.072 ^y	4.359	6.997**	8.144 ^y
...	...	12	...	...	78	...	...	1,2	...	...	3.939	...	...	3.723	...	...
15	18	17** ^y	69	...	68** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	18	18	60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7 ^y	1.317	2.419	2.895 ^y	1.647	3.144	...
...	10	...	...	63	...	...	...	...	1,6**	1,8 ^y	...	8.796**	8.793 ^y	...	7.479**	8.474 ^y
22	15	14	73	68	69	...	...	0,8	1,2**	1,1 ^y	1.826	3.331**	3.630 ^y	1.781	4.199**	4.897 ^y
...	15	15	...	86	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	17	16	...	71	76	...	...	1,8	1,2**	1,3** ^z	5.213	4.692**	5.123** ^z	3.696	4.455**	4.556** ^z
...	19	19	...	78	81	...	...	0,9	1,1**	1,0 ^y	2.987	4.457**	4.781 ^y	2.624	4.329**	5.368 ^y
19	14	11	52	...	62	...	...	0,6	0,7**	0,8** ^y	932	1.604**	2.017** ^y	1.272	2.273**	3.131** ^y

Cuadro 13 (continuación)

OBJETIVO 6																
Calidad de la educación																
País o territorio	ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la enseñanza primaria hasta la superior)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						
	Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en						
	1991			1999			2004			1991		1999		2003		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
58	Irlanda	12,7	12,6	12,9	16,4**	15,9**	16,8**	17,8	17,6	18,1	99,5	1,01	95,1	1,03	99,8	1,00
59	Islandia	15,3	15,3	15,4	16,7**	16,1**	17,3**	18,3**	17,3**	19,3**	...	...	99,8	1,00	99,7Y	0,99Y
60	Israel	13,1	12,8	13,4	15,0**	14,6**	15,4**	15,4	15,0	15,8	...	...	...	...	99,9	1,00
61	Italia	13,5	13,5	13,4	14,9**	14,6**	15,1**	15,9	15,6	16,3	...	...	96,6	...	96,5X	1,01X
62	Luxemburgo	11,1	10,9	11,3	13,1**	13,1**	13,2**	13,5**	13,4**	13,7**	...	...	96,3**	1,08**	95,7	1,05
63	Malta	12,9	13,3	12,5	...	...	...	14,8	14,9	14,7	99,3	1,01	99,4	0,99	99,3Y	1,01Y
64	Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65	Noruega	14,3	14,0	14,5	17,5**	16,9**	16,9**	17,7	16,9	18,4	99,6	1,01	...	...	99,6	1,01
66	Países Bajos	14,9	15,1	14,6	16,5**	16,8**	16,3**	16,5	16,6	16,4	...	...	99,9	1,00	99,8Y	1,00Y
67	Portugal	12,2	11,9	12,5	15,7**	15,4**	16,1**	15,2	14,7	15,7	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	14,1	14,4	13,9	20,0**	19,3**	20,7**	16,6	16,1	17,1	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	13,0	12,7	13,3	19,1**	17,5**	20,7**	16,0	15,1	16,9	99,8	1,00	...	...	...	...
71	Suiza	13,6	14,0	13,1	15,1**	15,7**	14,5**	15,2	15,6	14,8	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe																
72	Anguila	...	...	...	...	...	...	11,9**	11,8**	12,3**	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	15,3**	15,0**	15,6**	14,3Y	13,8Y	14,7Y	...	...	84,2**	1,10**	88,5X	...
75	Argentina	13,1	12,8	13,3	15,1**	14,4**	15,9**	15,4Z	14,5Z	16,2Z	...	...	90,3	1,00	84,3Y	1,02Y
76	Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,4	13,3	13,5	...	...	96,8	0,99	...	...
77	Bahamas	12,2	11,7	12,8	13,3	13,5	13,0	11,0	10,9	11,2	83,9	...	...	...	...	...
78	Barbados	7,8	7,7	8,0	14,0**	13,4**	14,6**	...	...	...	...	...	93,2	0,97	...	...
79	Belize	10,9	10,9	11,0	...	...	...	13,3**	13,3**	13,3**	67,4	0,96	77,8	1,04	...	...
80	Bermudas	...	...	...	...	...	...	15,3**Y	...	...	...	...	...	...	96,3X	...
81	Bolivia	10,4	11,1	9,7	13,5**	...	...	14,3**	...	...	...	...	82,2	0,97	86,4**	0,98**
82	Brasil	10,3	10,1	10,0	14,2**	13,9**	14,4**	14,0Z	13,6Z	14,3Z	72,7	...	...	...	...	...
83	Chile	12,2	12,2	12,1	12,8**	12,9**	12,7**	13,7**	13,9**	13,5**	92,3	0,97	99,9	1,00	99,0	1,00
84	Colombia	9,0	8,5	9,2	11,1**	10,8**	11,4**	11,5**	11,3**	11,8**	76,3	...	66,6	1,08	77,5**	1,07**
85	Costa Rica	10,0	10,1	9,9	10,3**	10,2**	10,4**	10,7**Z	...	...	84,1	1,02	91,0	1,03	92,4**	1,00**
86	Cuba	12,3	11,8	12,7	12,3**	12,1**	12,4**	14,4**	14,4**	14,3**	91,6	...	93,7	1,00	97,7	0,99
87	Dominica	...	...	...	12,3**	11,7**	13,0**	13,4**	13,2**	13,6**	75,4	...	91,3**	...	84,3	0,95
88	Ecuador	11,4	11,6	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	76,3**	1,03**
89	El Salvador	8,8	8,9	8,8	10,7**	10,9**	10,6**	11,5**	11,6**	11,5**	58,0	1,08	65,4**	1,01**	72,8**	1,06**
90	Granada	...	...	...	...	...	...	12,1**	11,8**	12,3**	...	...	49,4**	0,89**	79,0Y	1,17Y
91	Guatemala	6,7	7,3	6,0	...	...	...	9,3**Z	9,9**Z	8,8**Z	...	...	56,0	1,06	77,9**	0,96**
92	Guyana	9,9	9,8	9,9	...	...	...	12,5**Z	...	...	...	...	97,4	...	64,3**X	1,02**X
93	Haití	4,6	4,8	4,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	8,7	8,3	8,9	...	...	...	11,0**	10,5**	11,5**	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4**	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	12,4**	11,4**	13,3**	...	...	...	...	45,9Y	1,23Y
97	Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	15,8**	15,0**	16,7**	15,9**	14,6**	17,1**	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	11,0	10,9	11,0	...	...	...	11,5**Z	11,0**Z	12,0**Z	...	...	...	...	89,7Y	...
99	México	10,6	10,7	10,3	11,6**	11,7**	11,5**	12,6	12,5	12,7	79,5	2,06	89,0	1,02	92,6	1,02
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	8,4	8,0	8,8	...	...	...	10,8**Z	10,6**Z	11,0**Z	44,1	3,33	48,4	1,19	58,8**	1,13**
102	Panamá	11,2	11,0	11,3	12,6**	12,1**	13,1**	13,4**	12,8**	14,0**	...	...	91,9	1,01	84,3**	1,06**
103	Paraguay	8,7	8,8	8,6	11,1**	11,1**	11,1**	11,5**Z	11,4**Z	11,6**Z	74,0	1,02	78,1**	1,05**	81,6Y	1,04Y
104	Perú	12,0	12,2	11,8	...	...	...	13,7**	13,5**	14,0**	...	...	87,4	0,98	83,6X	0,98X
105	R. Dominicana	8,1	8,2	7,9	...	...	...	12,5**	11,9**	13,2**	...	...	75,1	1,11	59,2	1,19**
106	Saint Kitts y Nevis	12,9	12,6	13,1	...	...	...	12,9**	12,2**	13,6**	96,1	1,02	90,1**	...	90,1	1,02
107	San Vicente/Granadinas	13,7	13,4	14,1	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	12,3	11,8	12,8	...	...	...	11,7**	11,8**	11,6**	...	...	...	...	88,0**Y	...
109	Suriname	11,1	10,7	11,4	...	...	...	12,2**Y	11,3**Y	13,2**Y	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	11,1	11,1	11,2	11,9**	11,7**	12,1**	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	100,0	...	100,0*	...
111	Uruguay	12,9	12,2	13,7	13,9**	13,1**	14,8**	15,2**Z	13,9**Z	16,2**Z	96,9	1,03	...	...	86,9**	1,01**
112	Venezuela	10,8	10,6	10,9	...	...	...	11,7**Z	11,5**Z	12,0**Z	86,0	1,09	90,8	1,08	91,0	1,06
Asia Central																
113	Armenia	10,4	10,0	10,8	...	...	...	11,3	10,9	11,7	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	10,6	10,8	10,4	10,1	10,2	10,0	10,8	11,0	10,7	...	...	...	...	...	...
115	Georgia	12,4	12,3	12,4	11,6**	11,5**	11,6**	12,3	12,2	12,4	...	...	...	...	...	...

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio		OBJETIVO 6 Calidad de la educación														
		ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la enseñanza primaria hasta la superior)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO					
		Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en					
		1991			1999			2004			1991		1999		2003	
Total			H			M			Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)		
116	Kazajistán	12,6	12,3	12,9	12,0	11,8	12,2	14,7	14,3	15,1	...	...	...	...	...	...
117	Kirguistán	10,4	10,3	10,5	11,5	11,4	11,7	12,4	12,1	12,7	...	...	...	...	...	...
118	Mongolia	9,4	8,8	10,0	8,7**	7,8**	9,6**	11,6	10,8	12,5	...	...	...	...	...	...
119	Tayikistán	11,7	12,0	11,4	9,7**	10,5**	8,8**	10,7	11,7	9,7	...	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	12,1	12,0	12,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	11,6	11,8	11,3	...	...	...	11,4**	11,6**	11,2**	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
122	Afganistán	2,5	3,2	1,7	...	...	...	6,7**	9,4**	3,8**	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	6,1	7,1	5,1	9,2**	9,3**	9,1**	9,2 ^z	9,0 ^z	9,3 ^z	...	...	64,9	1,16	65,1	1,07
124	Bhután	1,5	1,8	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	90,4	1,04	...	...
125	India	8,1	9,5	6,5	...	...	...	10,1**	10,9**	9,4**	...	...	62,0	0,95	78,9	0,94
126	Irán, R. I. del	9,6	10,6	8,6	11,5**	12,1**	10,9**	12,5**	12,7**	12,2**	89,9	0,98	...	...	90,2	0,99
127	Maldivas	...	...	...	11,8**	11,7**	11,9**	11,2**	11,1**	11,4**	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	7,5	9,4	5,4	...	...	...	8,9** ^z	9,8** ^z	8,0** ^z	51,3	0,99	58,0	1,10	60,8**	1,17**
129	Pakistán	4,5	5,9	3,1	...	...	...	6,2**	7,1**	5,2**	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	11,2	11,2	11,3	...	...	...	6,5**	7,3**	5,6**	92,2	1,01	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
131	Australia	13,4	13,2	13,7	20,0**	19,8**	20,3**	20,3	20,2	20,4	98,8	1,01	...	...	85,8**	1,0**
132	Brunei Darussalam	12,5	12,5	12,6	13,4**	13,1**	13,7**	13,8**	13,5**	14,2**	...	...	91,8	1,00	...	...
133	Camboya	7,2	8,6	5,8	...	...	...	9,7** ^z	10,5** ^z	8,9**	...	...	56,3**	0,93**	59,7	1,05
134	China	9,3	10,0	8,6	...	...	...	11,2**	11,3**	11,1**	86,0	1,36	97,3	1,00	99,0 ^y	0,98** ^y
135	Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	8,6	8,8	8,5	...	...	...	13,3**	13,1**	13,5**	87,0	0,97	87,4	0,96	98,7	0,97
137	Filipinas	10,8	10,6	11,1	11,6**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,4**	...	...	...	...	75,3	1,11
138	Indonesia	10,0	10,6	9,5	...	...	...	11,7	11,9	11,5	83,6	...	...	...	89,1 ^y	1,02 ^y
139	Islas Cook	...	...	...	10,6**	10,5**	10,6**	10,0** ^z	10,0** ^z	10,0** ^z	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	13,0** ^z	13,0** ^z	12,9** ^z	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	...	...	...	7,1	7,5	6,6	8,0** ^z	8,4** ^z	7,5** ^z	87,8	1,28	...	...	...	...
142	Japón	13,3	13,5	13,0	14,4**	14,6**	14,3**	14,8**	15,0**	14,7**	100,0	1,00	...	...	...	...
143	Kiribati	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,6*	12,0*	13,2*	92,0	...	...	...	81,9	1,16
144	Macao (China)	11,5	12,0	11,2	12,1**	12,4**	11,9**	15,3	16,4	14,4	...	...	...	...	99,7 ^y	1,01 ^y
145	Malasia	10,1	10,1	10,2	12,3**	12,1**	12,4**	12,9 ^z	12,3 ^z	13,5 ^z	97,3	1,00	...	...	98,4 ^y	0,99 ^y
146	Myanmar	6,8	6,9	6,7	...	...	...	7,3** ^y	...	...	...	...	...	...	70,3**	1,06**
147	Nauru	...	...	...	...	...	...	7,9** ^z	7,8** ^z	8,0** ^z	...	...	...	...	30,8 ^x	1,39 ^x
148	Niue	...	...	...	11,9	11,5	12,4	11,1	10,8	11,6	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelanda	14,7	14,5	14,8	17,7**	16,9**	18,5**	18,2	17,3	19,0	...	...	...	...	...	...
150	Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	4,8	5,3	4,3	6,0**	6,3**	5,6**	...	...	...	69,3	0,97	64,8	0,92	67,8** ^y	0,99** ^y
152	R. de Corea	13,6	14,3	12,9	15,0**	15,8**	14,1**	16,2	17,2	15,2	99,5	1,00	99,9	1,00	98,1	1,00
153	R. D. P. Lao	7,0	8,1	6,0	8,4**	9,4**	7,4**	9,3**	10,2**	8,3**	...	...	54,3	0,98	62,6	1,02
154	R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	11,3	10,5	12,2	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	...	...	...	93,5	1,05*	...	...
156	Singapur	11,9	12,4	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	8,7	8,9	8,5	...	...	...	12,4**	12,3**	12,4**	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,2** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	14,0	14,0	14,1	13,3**	13,0**	13,5**	13,4**	13,3**	13,6**	...	...	...	...	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69,9 ^x	...
162	Vanuatu	...	...	...	9,1**	...	...	10,5**	10,9**	10,1**	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	7,5	7,9	7,2	10,3**	10,7**	9,8**	10,5**	10,9**	10,1**	...	...	82,8	1,08	86,8** ^y	0,99** ^y
Estados Árabes																
164	Arabia Saudita	7,8	8,4	7,2	9,9**	10,1**	9,7**	9,9**	10,0**	9,7**	82,9	1,03	95,3	1,00	93,6	0,99
165	Argelia	10,0	11,1	8,8	...	...	...	12,5**	12,6**	12,5**	94,5	0,99	95,0	1,02	96,2	1,02
166	Bahrein	13,6	13,4	13,9	13,1**	12,6**	13,7**	14,2**	13,7**	14,8**	89,2	1,01	97,4**	1,01**	...	...
167	Djibuti	...	...	...	3,2**	...	...	4,0**	4,6**	3,4**	87,3	1,81	76,7	1,19	87,7** ^x	0,95** ^x
168	Egipto	9,6	10,8	8,4	12,5**	...	...	12,0**	...	...	...	...	99,1**	1,01**	98,6**	1,01**
169	Emiratos Árabes Unidos	11,4	11,0	12,0	11,2**	10,7**	12,0**	10,3** ^z	9,7** ^z	11,2** ^z	80,0	0,99	92,4	0,99	94,7	1,02
170	Iraq	9,8	11,1	8,4	8,2**	9,4**	7,0**	9,6**	10,9**	8,2**	...	...	65,6**	0,94**	...	...

OBJETIVO 6
Calidad de la educación

PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			DOCENTES FORMADOS DE PRIMARIA ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA EN % DEL PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003 (PPA)		
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
1991	1999	2004	1991	1999	2004	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004
21	...	18	96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	24	24	81	95	96	48	55	...	...	0,7** ^y	...	...	27** ^y	...	...	136** ^y
28	32	33	90	93	94	...	...	...	...	1,3	...	...	78	...	...	261
21	22	22	49	56	64	...	84	...	...	0,7**	...	...	16**	...	...	61**
...
24	...	...	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	36	65	...	...	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	56	55	...	33	39	64	51 ^z	...	0,6	0,7	...	13	19	...	54	91
...	42	38** ^y	...	32	36** ^y	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47	35*	40	28	33*	44	...	...	...	1,2**	...	...	51**	...	...	262**	...
31	27	20	53	53	58	...	100	...	...	1,1 ^z	...	...	164 ^z	...	...	556 ^z
...	24	18 ^z	...	60	64 ^z	67	61 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	39	40	14	23	30	46	31	...	1,1**	1,3** ^z	...	14**	18** ^z	...	81**	103** ^z
...	...	37	27	...	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	...	22	...	...	79**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	72	...	...	...	...	...	1,6**	1,6** ^z	...	3.816**	4.152** ^z	...	4.553**	4.682** ^z
15	14*	13**	57	66*	74**	...	...	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
33	48**	55	31	37**	41	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	...	21**	43	50**	53**	...	97** ^y	...	0,7**	...	...	...	...	...	...	...
...
31	...	28	57	...	57	...	...	...	...	2,6	...	...	437	...	...	859
33	35	35	...	87	89	100**	...	...	...	1,7** ^z	...	...	110** ^z	...	...	480** ^z
23	...	20	51	...	52	...	...	...	...	0,3** ^z	...	...	27** ^z	...	...	92** ^z
...	18	16 ^z	...	86	...	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	...	...
...	15	17** ^z	...	...	34** ^z	...	...	...	...	3,6 ^y	...	...	...	...	...	...
21	19	...	...	41	...	...	...	2,2	...	...	104	...	...	270	...	...
21	21	19	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29	25	25	58	62	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	31	24	...	87	89	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	21	18 ^z	57	66	66 ^z	...	...	1,5	...	1,6** ^z	285	...	522** ^z	543	...	1.187** ^z
48	31	31	62	73	81	60	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	22 ^z	...	...	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	16	12	...	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	18	16	80	82	83	...	...	1,7	1,8**	1,8** ^z	2.637	3.212**	2.827** ^z	3.061	4.107**	3.215** ^z
...	15	...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	36	35** ^z	34	39	39** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	31	29	50	64	74	...	...	1,3	1,3**	1,3** ^z	855	1.625**	1.857** ^z	1.012	2.369**	2.642** ^z
27	31	31	38	43	45	76	79	...	...	0,6 ^y	...	...	15 ^y	...	...	76 ^y
...
26	24**	25**	72	71**	73**	...	...	...	1,4**	...	...	112**	...	...	387**	...
26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	21	21** ^z	...	63	58** ^z	...	...	1,5	...	...	181	...	...	422	...	...
...	...	51 ^y	...	...	30 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	6 ^z	...	...	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	21	20	67	67	63	...	...	...	...	2,2 ^y	...	...	194 ^y	...	...	968 ^y
...	19	19	...	...	80** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29	24	20	40	49	54	...	...	2,2	...	...	...	185	...	...	446	...
35	30	23	...	78	78	78	87 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	12	12	48	54	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	28	27	39	46	50	94	98	4,5	...	1,6** ^z	498	...	225** ^z	1.261	...	657** ^z
19*	...	16** ^y	54*	...	76** ^y	...	...	...	...	1,9** ^y	...	...	...	...	...	...
43	40	34** ^y	37	28	30** ^y	...	...	...	...	...	383	...	...	...	...	...
24	23**	22**	52	52**	55**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	16	15	64	73	83	...	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	25	21	70	72	72	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Asia Meridional y Occidental

Asia Oriental y el Pacífico

Estados Árabes

Cuadro 13 (continuación)

OBJETIVO 6																
Calidad de la educación																
País o territorio	ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de educación formal, desde la enseñanza primaria hasta la superior)									TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						
	Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en						
	1991			1999			2004			1991		1999		2003		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	
171	Jamahiriyá Árabe Libia	12,9	13,5	12,4	...	...	...	16,2** ^z	15,7** ^z	16,8** ^z	...	...	...	...	...
172	Jordania	12,5	12,3	12,6	...	...	...	13,1**	12,9**	13,2**	...	...	97,7	0,99	98,8	1,00
173	Kuwait	...	...	...	13,7**	13,0**	14,4**	12,5**	11,7**	13,3**	...	...	...	...	...	...
174	Libano	11,9	12,0	11,8	13,2**	13,0**	13,3**	14,1**	13,9**	14,4**	...	...	91,3	1,07	97,6	1,05
175	Marruecos	6,5	7,7	5,3	8,0**	8,9**	7,1**	9,9**	10,5**	9,2**	75,1	1,02	81,9	1,00	81,2 ^y	0,98 ^y
176	Mauritania	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	7,5**	7,8**	7,2**	75,3	0,99	67,9**	0,94**	81,6	1,02
177	Omán	8,2	8,7	7,6	...	...	...	11,5**	11,6**	11,3**	96,9	0,99	93,7	1,00	97,6	1,01
178	Qatar	12,4	11,9	13,2	12,9**	12,2**	13,8**	12,7**	12,4**	13,4**	64,1	1,02	...	...	...	...
179	R. Árabe Siria	9,8	10,8	8,8	...	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	...	...
180	Sudán	4,1	4,6	3,6	4,7**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	91,9	1,00
181	T. A. Palestinos	...	...	...	12,0	11,9	12,0	13,4	13,2	13,6	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	10,5	11,3	9,6	12,9**	13,0**	12,7**	13,7**	...	...	86,4	0,83	92,1	1,02	96,5	1,00
183	Yemen	5,1	7,6	2,6	7,7**	10,4**	4,8**	8,8**	11,0**	6,5**	...	...	...	...	73,2**	0,86**
Europa Central y Oriental																
184	Albania	11,5	11,7	11,3	11,1**	11,1**	11,0**	11,3 ^z	11,2 ^z	11,3 ^z	...	...	...	...	...	...
185	Belarrús	13,1	12,9	13,2	13,5**	13,3**	13,8**	14,4	14,1	14,7	...	...	...	...	...	...
186	Bosnia y Herzegovina	8,7	8,7	8,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	12,3	12,3	12,4	13,0	12,6	13,3	13,3	13,3	13,2	90,6	0,99	...	...	...	...
188	Croacia	11,0	11,0	11,1	12,0	11,9	12,2	12,9 ^z	12,7 ^z	13,1 ^z	...	...	...	...	...	...
189	Eslovaquia	12,0	12,1	11,9	13,1**	13,0**	13,3**	14,1	13,9	14,4	...	...	...	...	...	...
190	Eslovenia	12,3	12,0	12,6	14,8**	14,4**	15,3**	16,6**	16,1**	17,2**	...	...	...	...	...	...
191	Estonia	12,8	12,5	13,0	14,5	14,0	15,0	15,8	14,8	16,8	...	...	99,1	1,01	98,4 ^y	1,02 ^y
192	Federación de Rusia	12,4	11,9	12,9	...	...	...	13,4**	12,8**	13,9**	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	11,4	11,4	11,4	13,8**	13,6**	14,1**	15,0	14,6	15,4	97,6	1,26	...	...	...	...
194	la ex R. Y. de Macedonia	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	12,1	11,9	12,3	...	...	...	...	...	...
195	Letonia	12,4	12,2	12,6	13,7	12,9	14,4	15,4	14,4	16,3	...	...	...	...	...	...
196	Lituania	12,7	12,6	12,8	14,1	13,6	14,6	15,6	14,9	16,4	...	...	...	...	...	...
197	Polonia	12,2	12,1	12,4	...	...	...	15,0	14,4	15,6	97,8	1,08	98,6	...	99,7	...
198	R. Checa	11,9	12,1	11,7	13,5**	13,4**	13,5**	14,7	14,6	14,9	...	...	98,3	1,01	98,4	1,00
199	R. de Moldova	11,9	11,7	12,1	9,8**	9,6**	10,0**	10,3	9,9	10,6	...	...	...	...	...	...
200	Rumania	11,5	11,5	11,4	11,9	11,7	12,0	13,3	13,0	13,6	...	...	...	...	...	...
201	Serbia y Montenegro	8,8	8,7	9,0	13,3	13,3	13,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Turquía	8,5	9,5	7,4	...	...	...	11,1	12,0	10,1	97,6	0,99	...	...	94,6**	0,99**
203	Ucrania	12,2	12,1	12,3	12,6**	12,4**	12,8**	13,7	13,5*	14,0*	97,7	...	...	...	...	...

		Media ponderada									Media					
I	Mundo	9,1	9,7	8,4	9,9	10,3	9,4	10,7	11,0	10,4	...	...	...	...	...	...
II	Países desarrollados	14,1	14,0	14,2	15,8	15,5	16,1	15,7	15,4	16,1	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	8,3	9,1	7,4	9,1	9,7	8,5	10,1	10,5	9,7	...	...	...	...	81,6	1,03
IV	Países en transición	12,1	11,9	12,4	11,9	11,8	12,0	12,7	12,5	12,9	...	...	...	...	...	...
V	África Subsahariana	6,0	6,7	5,4	6,5	7,2	5,8	7,6	8,3	6,9	63,4	0,93	...	...	72,6	1,05
VI	América del N./Europa Occ.	14,7	14,6	14,9	16,2	15,8	16,6	15,9	15,5	16,4	...	...	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	10,3	10,3	10,2	12,5	12,4	12,6	13,0	12,8	13,2	...	...	89,6	...	84,3	1,02
VIII	América Latina	10,4	10,4	10,3	12,6	12,4	12,7	13,0	12,8	13,2	79,5	...	84,8	0,98	84,3	1,06
IX	Caribe	7,1	7,1	7,0	11,0	11,1	10,9	11,9	11,9	11,9	...	...	...	...	...	...
X	Asia Central	11,6	11,6	11,5	10,9	11,1	10,8	11,7	11,8	11,6	...	...	...	...	...	...
XI	Asia Meridional y Occidental	7,5	8,9	6,1	8,3	9,3	7,2	9,6	10,3	8,8	...	...	...	...	...	...
XII	Asia Oriental y el Pacífico	9,5	10,1	9,0	10,5	10,6	10,3	11,5	11,6	11,5	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	9,5	10,1	9,0	10,4	10,6	10,2	11,5	11,6	11,4	...	...	...	...	88,0	1,01
XIV	Pacífico	11,1	11,0	11,2	14,5	14,4	14,6	14,7	14,7	14,7	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	8,4	9,4	7,3	9,6	10,3	8,9	10,3	10,8	9,7	86,9	1,00	92,1	1,02	94,7	1,02
XVI	Europa Central y Oriental	11,3	11,3	11,3	12,1	12,1	12,0	12,9	12,9	12,8	...	...	...	...	...	...

1. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

2. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

OBJETIVO 6
Calidad de la educación

	PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹			PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			DOCENTES FORMADOS DE PRIMARIA ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA EN % DEL PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2003 (PPA)						
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						
	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004		1991	1999	2004
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
25	...	20** ^z	...	62	...	64** ^z	...	...	...	1,9	1,9 ^y	...	221	247 ^y	...	...	496	575 ^y	...	172	
18	13	13	...	61	73	86	100	100	1,5	...	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	14	14	...	...	82	84	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
27	28	28	...	37	39	45	...	...	1,6	2,2	2,4	203	233	296	534	641	680	...	...	...	175
45	47	45	...	18	26	28	...	100	...	...	1,8	...	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	176
28	25	19**	...	47	52	62**	100	100** ^y	1,6	1,4	1,5** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	177
11	13	9	...	72	75	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
25	25**	18**	...	64	68**	62**	...	...	...	1,7	2,1 ^y	...	117	142 ^y	...	83	95 ^y	...	...	...	179
34	...	29** ^z	...	51	...	62** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	27	...	...	...	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
28	24	21	...	45	50	51	...	...	...	...	2,2** ^y	...	...	370** ^y	...	...	1.164** ^y	...	...	...	182
...	30**	...	...	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																					
19	23**	21 ^z	55	75**	76 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	20	15	...	...	99	99	...	99	1,8	...	0,5**	...	...	232**	...	...	687**	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
15	18	17	77	91**	93	...	...	...	2,8	...	0,7** ^y	...	...	377** ^y	...	...	1.368** ^y	...	...	...	187
19	19	18 ^z	75	89	90 ^z	100	100 ^z	...	...	...	0,9** ^y	...	...	1.275** ^y	...	...	2.540** ^y	...	...	...	188
...	19	18	...	93	92	...	...	...	...	0,6**	0,6** ^z	...	519**	744** ^z	...	1.501**	1.663** ^z	...	...	...	189
...	14	15	...	96	97	...	...	...	1,0	...	...	1.694	...	...	2.877	...	...	...	...	...	190
...	16	14** ^y	...	86**	...	...	...	...	...	...	1,4 ^y	...	...	1.056 ^y	...	...	2.524 ^y	...	...	...	191
22	18**	17**	99	98**	99**	...	99** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
12	11	10	84	85	96	...	...	2,4	0,9**	1,0** ^z	1.244	1.174**	1.727** ^z	3.195	2.891**	3.081** ^z	...	...	...	...	193
21	22	20	...	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
15	15	13	...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
18	17	15	94	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
16	...	13**	...	...	85**	...	...	1,8	2,0**	1,8** ^z	434	1.104**	1.242** ^z	1.231	2.419**	2.575** ^z	...	...	...	...	197
23	18	18	...	85**	84**	...	...	...	0,7**	0,7 ^y	...	805**	900 ^y	...	1.838**	1.944 ^y	...	...	...	...	198
23	21	19	97	96	98	...	...	...	...	0,8** ^y	...	...	69** ^y	...	...	260** ^y	...	...	...	...	199
22	19	17	84	86	87	...	...	...	...	0,5** ^y	...	...	240** ^y	...	...	771** ^y	...	...	...	...	200
...	20**	...	...	82**	...	100**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
30	...	...	43	...	...	...	...	1,3	...	...	301	...	...	504	...	...	...	...	...	...	202
22	20	19	98	98	98	...	99,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
Media																					
27	24	21	58	71	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
17	17	14	...	85	83	...	...	...	...	1,2	...	...	3.630	...	...	4.682	...	...	...	...	II
30	28	27	48	62	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
22	20	18	94	97	98	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
39	44	44	32	36	45	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
15	15	13	77	79	81	...	...	1,2	1,2	1,4	3.276	4.457	4.781	3.060	4.329	5.320	...	...	...	...	VI
26	22	21	...	78	81	...	79	...	...	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
30	26	24	...	77	77	...	...	...	...	1,5	...	...	177	...	...	490	...	...	...	...	VIII
25	20	18	...	84	86	76	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
21	22	22	85	92	95	...	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	36	38	...	33	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
26	21	21	57	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	31	23	...	66	70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	19	20	...	67	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
25	25	20	51	52	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
20	19	17	84	91	94	...	...	...	...	0,7	...	...	822	...	...	1.804	...	...	...	...	XVI

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2001.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadros relativos a 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, que proporciona datos agregados, y los del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS), que ofrece datos relativos a proyectos y actividades. Las EDI son accesibles en línea (www.oecd.org/cad/stats/idsenonline) y son objeto de una actualización frecuente. Los datos que figuran en el presente informe fueron descargados entre enero y junio de 2006.

Esta sección del Anexo sobre los datos relativos a la ayuda internacional se centra en la Asistencia Oficial para el Desarrollo que, al igual que otras expresiones y términos usados para describir los datos relativos a la ayuda, se explica a continuación para facilitar la comprensión de los cuadros que figuran a continuación y los datos presentados en el Capítulo 4. La financiación privada no se tiene en cuenta.

Beneficiarios de la ayuda y donantes

La **Asistencia Oficial para el Desarrollo (APD)** 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 de 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 de ingresos bajos o medios. Doce países en transición de Europa Central y Oriental –entre los que figuran los nuevos Estados que formaban parte de la ex Unión Soviética– y una serie de países en

desarrollo más adelantados figuran en la Parte II de esa lista. La ayuda que se dispensa a este grupo de países recibe el nombre de “Asistencia Oficial” (AO). Salvo que se especifique lo contrario, los datos presentados en el presente 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 algunos Estados árabes. Los donantes bilaterales contribuyen además sustancialmente a la financiación de 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 de la AOD.

Los **donantes multilaterales** son organismos internacionales de carácter intergubernamental 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 las organizaciones árabes). Los bancos de desarrollo conceden también a varios países de ingresos medios y elevados préstamos en condiciones que no son preferentes y que, por lo tanto, no se contabilizan en la AOD.

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 (comprendido el apoyo presupuestario directo), del apoyo a la balanza de pagos, de actividades relacionadas con la deuda (comprendido el alivio de la carga de la deuda) y de ayudas de emergencia.

Educación básica: La definición de la educación básica varía en función de los organismos. Para el CAD abarca la enseñanza primaria, la adquisición de competencias básicas para la vida diaria por parte 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, la enseñanza secundaria y postsecundaria, y una subcategoría denominada "educación, nivel no especificado". Esta subcategoría comprende la ayuda destinada a toda actividad que no se puede atribuir exclusivamente a un nivel de educación específico.

Financiación del presupuesto sectorial: Los donantes clasifican a menudo en esta subcategoría la contribuciones financieras destinadas directamente al presupuesto de un ministerio de educación. Aunque esta ayuda pueda destinarse de hecho a niveles de educación específicos, esta información no figura en la base de datos del CAD. Esta laguna informativa influye negativamente en la exactitud de la evaluación de los recursos puestos a disposición de cada nivel de educación específico.

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 conexas. Cuando este tipo de asistencia está específicamente vinculada a un proyecto de inversión, se incluye en los gastos del proyecto y no se notifica por separado como cooperación técnica. Las actividades de ayuda indicadas 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, recompra o refinanciación de la misma. 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 (véase *infra*).

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 contabiliza 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 efectiva 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 estén basadas en los compromisos o en 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 determinado año de referencia, comprendido su valor en el exterior con respecto a otras monedas. Así, los importes de la ayuda para un año cualquiera y en una moneda cualquiera expresados en dólares constantes de 2003 corresponden al valor de esa ayuda expresada en términos del poder adquisitivo del dólar en ese año. En el presente Informe, la mayoría de los datos financieros se expresan en dólares constantes de 2003. Los índices utilizados para ajustar las monedas y los años –denominados “deflatores”– son los que figuran el cuadro 36 del anexo estadístico del informe 2005 del CAD (OCDE-CAD, 2006c). 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 2006 tomaban como referencia los precios de 2002. 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, 2006c).

Cuadro 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) (1999-2004)

Donantes	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2003)						AOD por habitante (en dólares constantes de 2003) Promedio anual 2003-04	Ayuda total a la educación (en millones dólares constantes de 2003)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemania	4.852,0	3.784,4	4.523,6	5.572,1	5.647,4	5.509,9	67,5	812,7	705,3	743,0	839,2	982,3	993,3
Australia	834,7	926,1	875,0	949,2	974,6	1.013,7	50,1	161,9	166,0	101,1	77,9	75,4	72,7
Austria	720,5	484,5	535,2	558,2	276,8	343,0	38,0	142,8	71,8	75,2	83,9	75,6	73,3
Bélgica	528,5	645,3	682,0	905,8	1.502,1	884,1	114,9	68,6	83,6	85,7	109,9	100,1	123,6
Canadá	1.363,3	1.578,3	1.423,7	1.992,5	1.875,3	2.158,9	63,4	110,7	156,8	137,1	244,6	316,6	203,4
Dinamarca	900,1	1.225,2	1.213,1	1.034,9	845,3	1.466,8	213,8	11,1	98,1	25,5	92,8	36,9	103,5
España	811,6	1.267,7	1.733,8	1.443,6	1.406,8	1.452,4	33,7	97,9	200,0	190,9	187,0	156,1	109,2
Estados Unidos	10.981,8	10.631,5	9.937,0	12.347,7	20.936,0	23.049,6	74,8	356,4	270,3	330,5	288,3	277,6	570,2
Finlandia	299,1	255,1	357,9	373,6	388,9	326,8	68,5	22,0	23,2	31,3	40,2	41,3	34,7
Francia	5.650,9	4.419,4	4.233,6	5.768,2	7.203,6	6.247,1	111,9	1.688,7	978,9	1.017,4	1.125,9	1.268,7	1.362,7
Grecia	92,2	133,5	112,0	132,7	228,3	268,3	22,4	5,8	7,7	11,1	10,4	80,5	73,6
Irlanda	185,5	211,7	246,9	325,5	351,8	360,0	88,0	29,5	40,7	49,9	63,1	50,7	45,7
Italia	726,3	973,2	858,9	1.488,4	1.298,0	877,3	18,8	42,3	29,5	81,5	73,0	24,5	73,3
Japón	12.470,9	12.227,4	11.720,7	9.844,6	15.205,6	12.397,1	108,0	1.081,8	647,3	796,6	982,3	988,9	1.215,6
Luxemburgo	102,8	120,0	...	...	...	...	165,9	19,3	28,3	...	...	...	22,0
Noruega	1.501,2	1.005,4	1.386,8	1.271,5	1.468,9	1.389,8	311,7	155,4	61,7	97,5	144,2	133,0	138,0
Nueva Zelandia	122,4	116,6	120,1	117,5	129,2	135,3	33,3	43,0	37,4	40,0	33,6	30,8	31,7
Países Bajos	2.258,6	3.880,7	3.202,5	5.500,3	3.201,1	2.532,2	177,1	186,9	225,7	280,8	389,2	226,5	348,5
Portugal	347,5	437,9	247,4	228,3	184,3	784,0	46,4	25,2	34,7	42,1	44,1	63,1	48,6
Reino Unido	2.499,9	3.234,8	3.304,6	4.050,9	4.030,4	4.904,0	75,2	239,8	203,0	233,4	139,4	348,4	393,0
Suecia	1.256,3	1.312,7	1.418,2	1.554,9	1.779,4	1.868,0	202,9	73,3	54,2	53,4	96,2	83,9	103,4
Suiza	836,1	816,1	836,3	897,5	950,0	1.094,2	141,3	30,3	36,8	34,9	40,0	39,4	38,3
Total países del CAD	49.342,1	49.687,7	48.969,3	56.358,2	69.883,4	69.214,8	79,8	5.405,3	4.160,7	4.458,9	5.105,1	5.400,2	6.178,3

Fuentes: Para el total de la AOD, la ayuda a la educación y la ayuda a la educación básica: Base de datos en línea del CAD de la OCDE (2006c), Cuadro 5. Para los datos de población: Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2004, variante media

Cuadro 2: AOD bilateral de los países del CAD: total de la AOD, ayuda a la educación y la educación básica en porcentaje del INB (compromisos) (1999-2004)

Donantes	Ayuda total en % del INB						Ayuda total a la educación en % del INB					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemania	0,211	0,159	0,190	0,231	0,236	0,224	0,035	0,030	0,031	0,035	0,041	0,040
Australia	0,191	0,205	0,191	0,200	0,198	0,200	0,037	0,037	0,022	0,016	0,015	0,014
Austria	0,308	0,201	0,222	0,225	0,111	0,132	0,061	0,030	0,031	0,034	0,030	0,028
Bélgica	0,186	0,217	0,221	0,299	0,488	0,278	0,024	0,028	0,028	0,036	0,033	0,039
Canadá	0,190	0,206	0,175	0,240	0,220	0,248	0,015	0,020	0,017	0,029	0,037	0,023
Dinamarca	0,452	0,599	0,582	0,495	0,405	0,683	0,006	0,048	0,012	0,044	0,018	0,048
España	0,110	0,165	0,220	0,178	0,168	0,162	0,013	0,026	0,024	0,023	0,019	0,012
Estados Unidos	0,109	0,101	0,094	0,116	0,191	0,202	0,004	0,003	0,003	0,003	0,003	0,005
Finlandia	0,209	0,168	0,234	0,237	0,242	0,195	0,015	0,015	0,020	0,026	0,026	0,021
Francia	0,339	0,253	0,238	0,324	0,400	0,340	0,101	0,056	0,057	0,063	0,071	0,074
Grecia	0,063	0,088	0,070	0,080	0,132	0,149	0,004	0,005	0,007	0,006	0,047	0,041
Irlanda	0,189	0,194	0,213	0,270	0,276	0,262	0,030	0,037	0,043	0,052	0,040	0,033
Italia	0,053	0,068	0,059	0,103	0,089	0,059	0,003	0,002	0,006	0,005	0,002	0,005
Japón	0,299	0,288	0,273	0,230	0,348	0,273	0,026	0,015	0,019	0,023	0,023	0,027
Luxemburgo	0,492	0,538	...	...	...	0,606	0,092	0,127	...	...	...	0,087
Noruega	0,740	0,481	0,643	0,577	0,661	0,613	0,077	0,029	0,045	0,065	0,060	0,061
Nueva Zelandia	0,203	0,189	0,193	0,167	0,176	0,175	0,071	0,060	0,064	0,048	0,042	0,041
Países Bajos	0,463	0,757	0,620	1,082	0,641	0,490	0,038	0,044	0,054	0,077	0,045	0,067
Portugal	0,263	0,308	0,171	0,157	0,127	0,534	0,019	0,024	0,029	0,030	0,043	0,033
Reino Unido	0,155	0,195	0,192	0,227	0,220	0,258	0,015	0,012	0,014	0,008	0,019	0,021
Suecia	0,491	0,487	0,491	0,526	0,589	0,593	0,029	0,020	0,019	0,033	0,028	0,033
Suiza	0,259	0,244	0,243	0,259	0,282	0,318	0,009	0,011	0,010	0,012	0,012	0,011
Total países del CAD	0,194	0,186	0,177	0,201	0,251	0,241	0,021	0,015	0,015	0,018	0,019	0,022

Notas:

- El signo (...) indica que no hay datos disponibles.
- 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.

Fuentes: Para el total de la AOD, la ayuda a la educación y la ayuda a la educación básica: Base de datos en línea del CAD de la OCDE (2006c), Cuadro 5. Para las cifras relativas al INB: Base de datos en línea del CAD de la OCDE (2006c), Cuadro 1.

Ayuda total a la educación básica (en dólares constantes de 2003)							Educación – Nivel no especificado (en millones de dólares constantes de 2003)						Donantes
1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004		
91,1	78,1	56,0	88,2	86,5	95,7	37,1	40,2	36,8	55,1	30,9	32,0	Alemania	
26,7	39,1	39,4	32,8	32,1	31,8	3,5	5,1	10,0	8,8	12,3	15,9	Australia	
3,8	2,2	0,7	1,5	3,4	2,7	2,2	4,6	4,1	4,3	2,8	2,7	Austria	
2,6	5,3	9,5	9,1	6,3	18,5	15,9	17,6	13,2	14,3	21,7	22,0	Bélgica	
11,5	18,0	50,7	79,6	130,2	110,4	30,0	47,2	18,8	62,4	104,0	18,0	Canadá	
0,9	58,4	8,1	27,7	11,5	45,6	4,0	14,4	3,4	62,6	20,1	47,0	Dinamarca	
18,1	14,9	21,6	31,6	29,4	25,6	22,8	123,1	85,0	45,3	23,6	22,5	España	
129,9	200,8	212,4	222,2	224,8	486,6	29,8	...	3,5	13,6	6,2	36,3	Estados Unidos	
0,5	0,5	6,8	8,2	3,2	2,7	18,0	15,7	21,5	26,9	27,1	22,8	Finlandia	
14,6	146,3	186,6	195,9	209,6	240,1	805,1	60,2	227,8	35,8	53,6	58,1	Francia	
...	0,0	...	...	32,7	32,0	2,0	1,8	4,1	4,4	12,0	12,8	Grecia
...	...	...	...	...	26,8	...	40,7	49,9	63,1	...	10,6	Irlanda
0,4	0,3	0,1	0,4	0,1	17,8	30,2	10,6	50,4	60,0	8,9	28,3	Italia	
48,0	39,5	81,2	106,6	57,8	34,3	239,9	44,6	171,9	112,9	209,2	344,3	Japón	
3,3	9,7	...	...	...	3,9	9,1	10,6	...	...	...	12,1	Luxemburgo
97,2	17,9	19,7	70,2	70,7	68,2	26,5	10,9	9,1	24,3	29,5	39,9	Noruega	
2,2	2,0	3,0	3,2	3,5	9,9	0,8	0,5	1,1	2,3	2,7	1,5	Nueva Zelandia	
88,9	133,9	223,2	264,2	153,7	226,1	48,5	59,1	26,1	46,5	27,0	10,5	Países Bajos	
0,1	4,4	4,8	5,7	4,1	2,0	8,0	7,6	13,0	10,5	3,2	5,9	Portugal	
75,1	82,9	81,4	76,6	233,3	280,2	147,5	104,4	136,2	50,6	105,4	109,9	Reino Unido	
36,8	31,8	7,3	21,8	26,9	32,0	17,0	18,8	24,4	49,1	42,3	54,9	Suecia	
10,4	9,6	10,8	14,3	13,7	14,4	13,5	10,8	9,2	6,2	5,4	7,7	Suiza	
662,1	895,7	1.023,4	1.259,9	1.333,6	1.807,4	1.511,4	648,6	919,4	758,9	748,0	915,7	Total países del CAD	

Notas:

- El signo (...) indica que no hay datos disponibles.
- Para algunos donantes los datos representan los desembolsos en determinados años, y para otros donantes representan los compromisos.
- 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 la categoría “Educación - Nivel no especificado”– que pueda asignarse en beneficio de la educación básica.

Ayuda total a la educación básica en % del INB							Donantes
1999	2000	2001	2002	2003	2004		
0,004	0,003	0,002	0,004	0,004	0,004	Alemania	
0,006	0,009	0,009	0,007	0,007	0,006	Australia	
0,002	0,001	0,000	0,001	0,001	0,001	Austria	
0,001	0,002	0,003	0,003	0,002	0,006	Bélgica	
0,002	0,002	0,006	0,010	0,015	0,013	Canadá	
0,000	0,029	0,004	0,013	0,006	0,021	Dinamarca	
0,002	0,002	0,003	0,004	0,004	0,003	España	
0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,004	Estados Unidos	
0,000	0,000	0,004	0,005	0,002	0,002	Finlandia	
0,001	0,008	0,010	0,011	0,012	0,013	Francia	
...	0,000	...	...	0,019	0,018	Grecia
...	...	...	...	...	0,020	Irlanda
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	Italia	
0,001	0,001	0,002	0,002	0,001	0,001	Japón	
0,016	0,044	...	...	...	0,016	Luxemburgo
0,048	0,009	0,009	0,032	0,032	0,030	Noruega	
0,004	0,003	0,005	0,005	0,005	0,013	Nueva Zelandia	
0,018	0,026	0,043	0,052	0,031	0,044	Países Bajos	
0,000	0,003	0,003	0,004	0,003	0,001	Portugal	
0,005	0,005	0,005	0,004	0,013	0,015	Reino Unido	
0,014	0,012	0,003	0,007	0,009	0,010	Suecia	
0,003	0,003	0,003	0,004	0,004	0,004	Suiza	
0,002	0,003	0,004	0,004	0,005	0,006	Total países del CAD	

Cuadro 3: AOD de los donantes multilaterales: promedios anuales de la AOD total, de la ayuda a la educación y de la ayuda a la educación básica (compromisos) (2003-2004)

Donantes	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2003)	Ayuda total a la educación (en millones dólares constantes de 2003)	Educación en % de la AOD imputable al sector
Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial)	431,9	36,7	9,6
Comisión Europea	8.083,5	469,5	8,4
Fondo Africano de Desarrollo	1.397,9	164,7	13,8
Fondo Asiático de Desarrollo	1.629,9	243,5	16,1
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	9.590,4	1.023,6	14,0
UNICEF	618,2	55,7	15,1
Total	21.751,8	1.993,6	11,8

Nota: El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Fuente: Base de datos del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Cuadro 4: AOD de los donantes multilaterales por nivel de educación (compromisos) (1999-2004)

Donantes	Total de la AOD (en millones de dólares constantes de 2003)						Total de la AOD destinada a la educación (en millones de dólares constantes de 2003)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	6.183,9	6.739,5	8.199,9	9.211,0	8.214,4	10.966,4	730,5	453,0	621,3	687,8	593,4	1.453,8
BID (Fondo Especial)	276,0	388,8	539,4	454,9	562,9	300,8	10,2	...	38,9	34,1	36,0	37,3
Comisión Europea	7.169,6	8.047,4	7.225,2	8.151,8	8.045,1	8.121,9	351,2	531,6	265,5	274,5	563,2	375,8
Fondo Africano de Desarrollo	583,4	976,4	1.452,4	1.005,4	1.484,4	1.311,4	79,4	52,0	77,1	92,6	214,1	115,3
Fondo Asiático de Desarrollo	1.276,3	1.144,7	1.597,0	1.181,0	1.850,4	1.409,4	150,3	91,8	40,1	271,3	215,3	271,7
PNUD	524,4	...	...	...	...	...	12,5	...	...	...	...	...
UNICEF	...	388,9	446,2	642,2	631,0	605,4	...	55,9	66,2	54,5	58,0	53,5
Total	16.013,6	17.685,7	19.460,1	20.646,3	20.788,2	22.715,3	1.334,1	1.184,3	1.109,0	1.414,7	1.679,9	2.307,3

Donantes	Total de la AOD destinada a la educación (en % de la AOD total)						Proporción de la "Educación - Nivel no especificado" en la ayuda total a la educación (%)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	14,2	8,4	9,6	13,5	9,2	17,7	53,6	63,2	46,4	2,5	14,5	11,6
BID (Fondo Especial)	3,7	0,0	7,4	7,5	7,3	13,8	100,0	...	70,0	0,0	100,0	75,4
Comisión Europea	7,6	10,6	5,5	5,3	10,5	6,4	8,9	4,7	28,5	8,3	23,4	24,2
Fondo Africano de Desarrollo	14,8	7,0	6,5	10,9	16,6	10,4	78,5	64,3	78,2	19,0	17,6	51,6
Fondo Asiático de Desarrollo	11,8	8,8	2,6	23,1	12,7	20,3	0,0	38,0	0,0	24,6	21,5	0,0
PNUD	2,9	...	...	...	...	...	65,8	...	...	...	...	...
UNICEF	...	16,4	15,8	14,1	15,3	14,8	...	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	10,9	9,2	7,3	10,5	10,5	13,5	37,7	32,0	40,7	8,8	20,1	15,0

Notas:

- El signo (...) indica que no hay datos disponibles.
- Los totales no comprenden los donantes sobre los que no se dispone de datos.

Fuente: Base de datos del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Ayuda total a la educación básica (en dólares constantes de 2003)	Educación básica en % de la ayuda total a la educación	Donantes
9,2	25,1	Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial)
155,5	33,1	Comisión Europea
49,8	30,3	Fondo Africano de Desarrollo
94,4	38,8	Fondo Asiático de Desarrollo
676,7	66,1	Asociación Internacional de Fomento (AIF)
55,2	99,0	UNICEF
1.036,2	52,0	Total

Educación básica (en millones de dólares constantes de 2003)							Enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2003)						Enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2003)							
1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004	
207,7	67,8	332,9	163,1	429,6	923,8		77,1	25,6	...	428,2	37,7	283,1		54,3	73,6	...	79,5	40,3	78,7	
...	...	...	34,1	...	9,2		...	...	...	...	...	...		...	...	11,6	...	...	...
262,2	320,9	61,5	62,4	221,8	89,2		11,6	92,9	91,0	97,8	61,7	53,2		46,2	92,8	37,5	91,4	147,6	142,7	
17,1	18,6	14,5	75,0	98,3	1,4		...	...	...	...	43,2	54,5		...	...	2,3	...	35,0	...	
...	...	16,3	114,0	79,0	109,8		143,3	56,9	23,7	15,9	31,8	161,9		7,0	...	...	74,7	58,3	...	
2,0	...	...	...	...	...		1,7	...	...	...	...	...		0,6	...	...	...	...	...
...	55,9	66,2	54,4	57,3	53,1		...	...	...	0,0	0,6	0,4		...	...	0,0	0,1	0,1	0,1	
489,0	463,1	491,4	503,0	886,0	1.186,4		233,7	175,4	114,7	541,8	175,0	553,1		108,1	166,4	51,4	245,7	281,3	221,4	

Educación básica en % de la ayuda total a la educación							Enseñanza secundaria en % de la ayuda total a la educación						Enseñanza postsecundaria en % de la ayuda total a la educación							
1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004	
28,4	15,0	53,6	23,7	72,4	63,5		10,6	5,7	...	62,2	6,4	19,5		7,4	16,2	...	11,6	6,8	5,4	
...	...	...	100,0	...	24,6		...	...	...	...	...	...		...	...	30,0	...	...	...
74,6	60,4	23,1	22,7	39,4	23,7		3,3	17,5	34,3	35,6	11,0	14,2		13,1	17,5	14,1	33,3	26,2	38,0	
21,5	35,7	18,8	81,0	45,9	1,2		...	...	...	...	20,2	47,3		...	...	2,9	...	16,4	...	
...	...	40,7	42,0	36,7	40,4		95,4	62,0	59,3	5,9	14,8	59,6		4,6	...	...	27,6	27,1	...	
15,9	...	...	...	...	...		13,3	...	...	...	...	...		4,9	...	...	...	...	...
...	100,0	100,0	99,9	98,8	99,2		...	...	...	0,0	1,1	0,7		...	...	0,0	0,1	0,1	0,1	
36,7	39,1	44,3	35,6	52,7	51,4		17,5	14,8	10,3	38,3	10,4	24,0		8,1	14,0	4,6	17,4	16,7	9,6	

Cuadro 5: Ayuda a la educación y la educación básica por país beneficiario: importes totales y cuantía por habitante y niño en edad de cursar primaria (compromisos)

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2003)								Ayuda a la educación por habitante (en dólares constantes de 2003)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2003)								Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares constantes de 2003)
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004	Promedio anual 2003-2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004	Promedio anual 2003-2004	
	África Subsahariana	1.233,3	1.418,9	1.405,3	1.674,5	2.093,1	1.679,7	1.886,4		2,8	519,1	481,9	672,2	827,0	816,8	629,3	723,0		6,5
Angola	13,7	22,1	35,4	26,6	77,5	13,8	45,6	3,0	2,1	3,3	24,8	13,7	8,9	2,2	5,5	3,1		
Benin	20,3	27,7	24,9	42,6	38,6	40,2	39,4	4,9	9,0	6,6	7,6	8,6	19,2	21,8	20,5	15,5		
Botswana	21,4	1,4	1,1	3,3	4,9	0,8	2,9	1,6	0,3	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,7		
Burkina Faso	48,2	19,6	26,7	84,9	53,5	54,5	54,0	4,3	32,3	5,7	12,0	71,6	36,2	41,2	38,7	18,2		
Burundi	2,5	2,1	2,3	3,6	18,2	4,4	11,3	1,6	0,0	0,8	0,5	1,4	0,7	1,3	1,0	0,8		
Cabo Verde	24,0	12,4	13,9	21,7	48,7	29,5	39,1	80,1	2,8	0,3	1,3	0,5	0,8	2,1	1,5	18,8		
Camerún	73,0	63,2	76,5	83,1	114,9	114,9	114,9	7,2	8,7	1,8	9,8	10,0	13,6	12,8	13,2	5,2		
Chad	9,2	7,7	16,5	9,9	49,8	15,7	32,8	3,6	2,3	2,8	1,6	4,4	44,4	7,0	25,7	16,7		
Comoras	4,9	5,8	6,0	6,7	6,3	8,2	7,2	9,4	0,0	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	1,2		
Congo	14,0	15,0	15,4	22,0	18,2	36,3	27,3	7,1	0,0	0,3	1,6	0,4	0,9	8,0	4,4	6,7		
Côte d'Ivoire	78,0	41,5	27,5	73,2	31,2	31,2	31,2	1,8	19,9	4,6	3,4	39,7	2,2	1,8	2,0	0,7		
Eritrea	7,1	51,2	5,6	4,9	58,4	1,8	30,1	7,4	0,3	43,2	1,1	0,1	45,8	0,9	23,3	43,2		
Etiopía	31,4	55,4	66,7	57,1	103,0	106,2	104,6	1,4	14,5	19,8	13,9	17,0	25,0	39,7	32,4	3,9		
Gabón	20,1	21,3	26,3	20,8	21,1	23,3	22,2	16,4	4,1	2,1	7,8	1,8	1,9	3,0	2,4	11,3		
Gambia	8,2	10,4	1,3	15,8	1,2	5,7	3,4	2,3	6,4	8,9	0,5	15,0	0,4	4,9	2,6	12,3		
Ghana	136,9	18,2	16,9	17,5	133,4	130,4	131,9	6,2	116,9	8,7	9,1	8,2	68,1	39,5	53,8	16,4		
Guinea	26,3	34,7	97,2	33,4	22,7	17,5	20,1	2,2	13,9	17,6	90,8	21,5	14,1	7,6	10,8	7,6		
Guinea-Bissau	5,4	6,5	5,0	4,6	14,1	4,0	9,1	6,0	2,5	0,6	0,4	0,4	10,4	0,8	5,6	23,4		
Guinea Ecuatorial	7,0	8,5	6,5	6,3	7,2	7,3	7,3	14,9	2,4	2,2	0,9	2,9	0,9	2,6	1,8	27,2		
Kenya	16,1	40,6	24,7	13,8	141,6	72,4	107,0	3,2	8,2	30,3	1,4	5,8	122,1	12,8	67,4	12,8		
Lesotho	23,5	5,5	7,8	3,0	25,5	12,2	18,8	10,5	0,2	2,1	1,0	1,8	23,6	9,8	16,7	50,8		
Liberia	1,6	1,6	1,3	1,5	2,3	3,5	2,9	0,9	0,3	1,0	0,5	0,5	1,8	2,9	2,3	4,2		
Madagascar	20,9	24,7	19,2	22,1	36,4	50,7	43,5	2,4	0,0	0,8	0,6	1,0	11,9	11,4	11,7	4,7		
Malawi	15,0	164,4	41,6	43,8	30,1	24,0	27,0	2,2	0,4	117,2	14,1	40,4	9,3	10,7	10,0	4,5		
Malí	28,9	86,3	45,6	100,6	73,8	63,5	68,7	5,3	16,6	18,7	35,8	56,5	34,3	47,9	41,1	19,0		
Mauricio	9,6	11,5	11,3	12,1	12,9	13,9	13,4	10,9	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	0,0	0,1	0,7		
Mozambique	114,7	76,3	77,4	176,9	76,2	48,1	62,2	3,2	14,8	41,1	31,3	32,1	27,6	29,3	28,4	7,6		
Namibia	12,1	29,7	16,2	11,7	44,1	5,8	25,0	12,6	5,7	19,5	12,9	7,5	40,3	4,0	22,2	54,7		
Níger	14,7	11,2	23,0	13,1	73,4	28,0	50,7	3,9	0,5	4,8	3,7	8,5	50,3	21,0	35,7	16,7		
Nigeria	12,1	89,8	22,2	132,5	17,1	55,9	36,5	0,3	3,3	16,6	14,1	115,1	1,1	46,4	23,8	1,1		
R. Centroafricana	6,0	7,9	6,6	13,4	7,1	6,8	7,0	1,8	0,1	0,8	0,1	6,2	0,3	0,6	0,4	0,7		
R. D. del Congo	9,4	16,0	15,6	26,3	22,2	69,4	45,8	0,8	0,7	5,4	4,2	5,2	3,6	44,4	24,0	2,6		
R. U. de Tanzania	20,8	33,9	233,6	187,9	140,0	238,6	189,3	5,1	11,9	15,6	211,5	158,1	33,8	84,1	58,9	8,4		
Rwanda	16,8	55,1	37,4	14,7	12,3	12,0	12,1	1,4	3,5	4,1	1,3	2,0	3,3	1,7	2,5	1,7		
S ^o Tomé y Príncipe	2,3	4,0	4,9	4,4	4,7	7,0	5,9	38,7	0,4	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	24,7		
Senegal	53,0	112,0	46,1	108,8	114,8	83,9	99,3	8,8	18,0	11,6	6,4	52,1	15,6	14,6	15,1	8,4		
Seychelles	0,7	1,9	0,8	0,8	0,9	0,7	0,8	10,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Sierra Leona	1,1	1,7	7,3	27,7	59,7	8,1	33,9	6,6	0,1	0,8	4,5	26,0	57,9	6,0	32,0	41,8		
Somalia	7,0	1,7	18,1	4,2	3,5	16,0	9,7	1,2	0,1	0,8	1,0	3,4	1,4	4,5	2,9	2,1		
Sudáfrica	61,5	81,4	122,5	67,5	150,3	70,8	110,5	2,4	29,7	38,6	64,9	20,4	42,6	4,6	23,6	3,3		
Swazilandia	1,8	0,6	0,2	0,4	0,8	0,4	0,6	0,6	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,4	0,2	1,2		
Togo	10,9	10,0	10,4	10,5	20,0	12,7	16,3	2,8	1,7	1,1	0,8	0,2	7,2	0,3	3,7	3,9		
Uganda	76,9	98,6	74,9	53,6	49,7	42,6	46,1	1,7	71,2	13,3	54,1	26,5	30,8	29,2	30,0	5,2		
Zambia	120,3	13,5	56,9	75,1	144,8	81,5	113,2	10,0	93,0	5,5	18,9	35,4	2,3	43,6	23,0	10,1		
Zimbabwe	24,3	14,3	8,4	10,4	6,3	5,6	6,0	0,5	0,3	2,1	1,0	3,6	1,0	1,4	1,2	0,5		
América N./Europa Occ.	0,4	0,4	0,6	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Malta	0,4	0,4	0,6	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
América Latina/Caribe	452,7	360,7	454,4	414,3	506,5	530,6	518,5	1,0	189,2	116,0	136,0	133,0	114,6	176,7	145,6	2,5		
Anguila	4,8	0,3	0,0	0,6	0,1	0,0	0,0	3,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Antigua y Barbuda	2,3	0,6	0,8	0,0	5,6	0,0	2,8	35,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Argentina	12,2	11,4	12,0	17,3	16,3	16,7	16,5	0,4	0,4	0,2	0,1	0,7	0,5	0,6	0,5	0,1		
Barbados	0,1	0,1	4,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Belice	0,1	1,5	0,0	0,3	0,4	0,5	0,5	1,7	0,0	1,1	0,0	0,1	0,2	0,2	0,2	5,1		
Bolivia	35,7	36,1	37,6	30,1	66,9	104,9	85,9	9,6	25,3	27,2	18,7	16,9	14,7	82,6	48,7	35,8		
Brasil	29,5	38,4	35,5	37,0	45,9	42,6	44,2	0,2	4,8	4,1	1,8	1,3	3,7	1,4	2,5	0,2		
Chile	14,5	11,7	8,6	9,8	12,1	11,1	11,6	0,7	0,5	0,6	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1		
Colombia	32,6	20,2	21,5	26,0	28,7	26,1	27,4	0,6	5,7	0,6	1,1	1,2	1,8	2,5	2,2	0,5		

Cuadro 5 (continuación)

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2003)								Ayuda a la educación por habitante (en dólares constantes de 2003)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2003)								Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares constantes de 2003)
								Promedio 2003-2004									Promedio 2003-2004	
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004			1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004		
Costa Rica	3,2	2,7	16,2	2,8	3,5	4,6	4,1	1,0	0,4	0,0	0,1	0,4	0,0	2,0	1,0	2,1		
Cuba	4,7	8,0	11,3	7,5	7,5	10,1	8,8	0,8	0,0	0,2	2,2	0,9	1,4	2,3	1,9	2,0		
Dominica	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Ecuador	16,1	10,0	15,9	18,8	8,7	8,6	8,6	1,3	6,5	4,5	10,1	11,8	4,6	3,8	4,2	4,6		
El Salvador	8,9	7,1	11,9	29,4	16,7	24,3	20,5	1,6	1,1	0,3	2,3	1,6	2,3	2,6	2,5	1,4		
Granada	0,0	0,1	0,0	0,1	4,9	0,0	2,5	24,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Guatemala	31,5	20,9	26,7	26,4	19,2	15,2	17,2	1,4	21,4	9,4	7,5	12,0	10,5	6,4	8,5	4,3		
Guyana	6,7	3,0	0,9	35,0	29,4	1,4	15,4	20,6	0,0	0,2	0,2	34,2	27,3	0,2	13,7	156,2		
Haití	16,3	22,6	49,3	19,3	13,5	15,4	14,4	1,7	4,3	11,5	9,9	12,9	6,5	6,9	6,7	5,4		
Honduras	28,1	9,7	90,9	31,1	62,2	60,0	61,1	8,8	3,4	5,4	54,6	12,5	8,7	22,0	15,4	13,8		
I. Turcos/Caicos	2,7	0,0	...	0,1	...	0,1	0,1	1,6	2,7	0,0	...	0,1	...	0,1	0,1	...		
Jamaica	10,3	15,7	3,5	4,0	5,6	5,5	5,6	2,1	9,2	15,1	3,1	3,8	4,9	4,8	4,8	13,9		
México	13,7	14,0	15,9	24,7	27,8	24,3	26,0	0,2	1,0	1,1	1,0	1,0	0,1	0,9	0,5	0,0		
Montserrat	0,0	0,6	0,3	0,7	1,6	0,3	0,9	239,2	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	...		
Nicaragua	107,9	37,1	24,9	16,0	41,1	84,8	63,0	11,8	82,6	27,2	5,8	2,9	7,1	16,7	11,9	14,2		
Panamá	18,3	4,0	11,0	3,6	8,0	2,4	5,2	1,7	0,3	1,2	0,3	0,3	0,0	0,1	0,0	0,1		
Paraguay	3,3	3,6	5,2	3,3	7,4	6,8	7,1	1,2	1,0	1,5	1,5	1,3	2,1	2,0	2,0	2,3		
Perú	23,3	23,2	23,0	24,0	33,9	37,2	35,5	1,3	7,3	3,1	4,6	6,1	8,7	9,6	9,1	2,5		
R. Dominicana	14,0	23,7	13,8	12,3	7,4	11,5	9,4	1,1	10,9	0,3	9,7	7,9	1,9	7,1	4,5	3,9		
San Kitts y Nevis	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	1,8	43,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
S. Vicente/Granadinas	0,0	1,1	0,0	1,8	14,2	3,0	8,6	73,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,4	0,3	3,3	196,3		
Santa Lucía	0,7	0,2	0,2	7,1	1,5	0,4	1,0	6,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	0,3	11,7		
Suriname	0,9	1,0	0,9	3,2	1,5	1,6	1,5	3,5	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,4	0,2	3,8		
Trinidad y Tobago	0,4	0,4	0,6	0,4	1,1	0,6	0,8	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Uruguay	3,2	3,9	3,5	2,0	2,7	3,2	3,0	0,9	0,0	0,1	1,3	0,0	0,5	0,7	0,6	1,8		
Venezuela	6,6	27,6	7,7	19,3	7,4	7,1	7,3	0,3	0,0	0,7	0,0	0,4	0,4	0,2	0,3	0,1		
Asia Central	92,2	57,3	147,7	77,1	150,2	178,2	164,2	2,2	8,0	16,6	21,5	10,3	53,8	35,2	44,5	7,0		
Armenia	6,9	6,9	6,7	4,5	8,3	26,7	17,5	5,8	0,0	0,3	0,2	0,2	2,6	7,9	5,2	35,9		
Azerbaiyán	6,9	2,8	2,4	4,1	22,3	5,8	14,0	1,7	0,0	0,4	0,4	0,4	18,4	0,3	9,4	14,1		
Georgia	12,3	9,8	38,9	14,1	25,8	23,6	24,7	5,4	0,1	0,7	0,2	0,2	1,6	1,2	1,4	4,7		
Kazajistán	20,6	7,0	6,5	4,2	7,2	15,1	11,1	0,8	0,0	2,9	2,9	0,1	0,3	0,2	0,2	0,2		
Kirguistán	2,0	3,3	8,5	2,5	6,0	24,0	15,0	2,9	0,0	0,5	5,0	0,4	0,2	6,5	3,4	7,4		
Mongolia	13,1	17,4	16,5	36,3	34,7	37,7	36,2	13,9	7,9	7,1	6,8	7,8	8,6	10,0	9,3	40,6		
Tayikistán	10,7	2,9	2,9	2,6	24,7	15,5	20,1	3,1	0,0	2,6	2,4	0,5	21,2	8,1	14,6	21,1		
Turkmenistán	5,1	0,8	1,3	0,8	0,8	2,9	1,9	0,4	0,0	0,6	1,0	0,2	0,2	0,3	0,2	0,7		
Uzbekistán	14,7	6,5	63,9	8,1	20,5	27,0	23,7	0,9	0,0	1,7	2,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,3		
Asia Meridional y Occ.	772,1	657,1	594,9	815,3	762,1	2.279,2	1.520,7	1,0	237,4	349,8	318,2	100,2	410,7	1.735,0	1.072,8	6,3		
Afganistán	6,2	6,0	9,6	50,3	34,3	173,9	104,1	3,7	0,5	1,6	4,3	7,0	23,5	129,6	76,6	16,2		
Bangladesh	160,0	69,7	131,5	255,5	245,6	786,4	516,0	3,7	81,1	49,8	49,2	14,0	226,4	590,9	408,7	24,8		
Bhután	5,2	3,9	9,5	6,5	51,9	3,3	27,6	13,3	0,0	0,4	8,7	0,4	4,3	1,2	2,7	...		
India	381,8	388,4	358,7	338,5	77,3	867,0	472,1	0,4	65,4	280,4	240,5	14,4	25,6	808,9	417,3	3,6		
Irán, R. Islámica del	76,1	55,1	49,3	44,8	51,4	51,0	51,2	0,7	0,0	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	4,1		
Maldivas	7,1	21,9	0,3	5,0	1,3	14,4	7,9	24,5	0,0	0,2	0,3	4,9	0,4	0,4	0,4	0,1		
Nepal	86,5	17,1	12,8	31,7	59,4	169,5	114,5	4,3	78,0	8,7	8,0	1,1	9,2	158,8	84,0	6,7		
Pakistán	7,9	33,9	14,6	73,6	138,2	162,6	150,4	1,0	0,7	7,6	4,5	56,4	119,9	41,9	80,9	23,8		
Sri Lanka	41,4	61,0	8,4	9,4	102,7	51,3	77,0	3,8	11,7	0,6	2,3	1,7	0,8	2,8	1,8	1,1		
Asia Oriental/Pacífico	1.079,7	529,4	564,6	1.002,3	1.540,8	1.503,0	1.521,9	0,8	147,1	133,0	146,2	252,2	429,2	152,5	290,9	1,7		
Camboya	26,7	14,6	18,6	102,4	20,4	37,1	28,7	2,1	10,3	2,4	1,3	28,0	2,2	9,6	5,9	2,9		
China	169,8	106,0	166,5	469,3	821,7	830,8	826,2	0,6	22,6	5,6	3,4	6,1	99,2	6,5	52,8	0,5		
Estados Fed. de Micronesia	1,2	0,0	0,0	0,2	1,2	27,0	14,1	128,4	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,2	0,3	15,3		
Fiji	5,0	3,3	0,8	9,1	21,7	27,0	24,4	29,1	0,0	1,4	0,3	4,0	0,9	0,2	0,5	5,1		
Filipinas	104,2	19,8	18,4	38,5	32,3	72,6	52,4	0,6	12,9	1,4	4,6	1,8	10,4	38,6	24,5	2,1		
Indonesia	0,1	0,0	0,0	1,5	1,4	2,8	2,1	116,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	...		
Islas Cook	0,6	0,0	8,0	0,2	1,1	11,9	6,5	108,5	0,0	0,0	8,0	0,0	0,2	0,3	0,3	...		
Islas Marshall	5,1	5,4	0,8	0,8	5,3	6,4	5,8	12,7	0,0	0,1	0,1	0,0	3,8	5,1	4,4	60,8		
Islas Salomón	196,9	109,9	161,0	217,9	87,2	139,9	113,6	0,5	59,0	49,1	86,8	159,5	20,2	49,7	35,0	1,4		
Kiribati	2,7	7,6	9,9	2,5	1,8	2,3	2,0	21,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	0,2	...		

Cuadro 5 (continuación)

Países	Ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2003)							Ayuda a la educación por habitante (en dólares constantes de 2003)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2003)							Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares constantes de 2003)
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004	Promedio anual 2003-2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio 2003-2004	Promedio anual 2003-2004
							Promedio 2003-2004								Promedio 2003-2004	
Malasia	307,2	6,3	3,8	15,2	22,9	33,5	28,2	1,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0
Myanmar	3,0	2,1	4,0	7,1	12,9	15,0	13,9	0,3	0,9	1,5	2,6	2,2	6,5	2,4	4,5	0,9
Nauru	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Niue	0,5	0,0	0,0	0,6	0,5	0,3	0,4	260,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	...
Palau	0,4	0,0	0,3	0,2	1,0	0,9	1,0	49,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,4	...
Papua Nueva Guinea	51,0	94,9	16,1	10,3	70,8	14,6	42,7	7,5	37,7	51,4	7,3	6,4	56,6	0,2	28,4	31,5
República de Corea	1,0	1,0	0,9	1,7	1,9	1,3	1,6	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	0,1
R. D. P. Lao	11,1	28,3	38,8	34,4	15,3	40,0	27,6	4,8	0,7	2,0	1,5	24,7	4,6	11,1	7,8	10,3
R. P. D. de Corea	42,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Samoa	2,8	9,6	0,1	5,9	6,6	13,6	10,1	55,1	1,7	0,3	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	6,6
Tailandia	21,8	12,0	15,1	11,0	41,4	43,1	42,3	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	1,6	1,4	1,5	0,2
Timor-Leste	2,8	9,0	12,5	13,2	13,5	13,7	13,6	15,9	1,1	1,1	0,4	0,6	7,1	5,5	6,3	51,2
Tokelau	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	178,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	...
Tonga	2,0	1,1	0,3	1,9	6,3	4,1	5,2	51,1	0,0	0,4	0,0	0,0	0,4	0,1	0,3	18,3
Tuvalu	0,7	1,0	0,0	1,2	5,1	3,3	4,2	404,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Vanuatu	6,9	4,9	7,0	4,1	16,4	5,0	10,7	52,5	0,0	0,1	0,2	0,0	0,5	0,4	0,4	13,1
Viet Nam	113,4	92,6	81,7	52,9	332,0	156,4	244,2	3,0	0,2	16,2	29,4	18,6	213,3	20,1	116,7	13,2
Estados Árabes	624,8	779,1	836,5	797,7	889,0	1.218,4	1.053,7	3,6	53,2	201,9	75,1	126,1	155,3	395,0	275,1	7,1
Arabia Saudita	1,2	1,1	1,2	1,2	3,3	3,8	3,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Argelia	81,9	79,3	153,8	90,2	122,4	163,9	143,2	4,5	0,0	0,2	1,8	0,2	1,5	19,3	10,4	2,6
Bahrein	0,1	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	...	...	...	...	0,0
Djibuti	22,0	27,0	15,9	18,3	22,9	21,7	22,3	28,9	5,2	0,2	0,1	3,2	7,2	0,1	3,7	29,9
Egipto	155,4	89,6	127,7	155,2	120,7	66,9	93,8	1,3	15,6	44,9	24,7	92,6	81,1	35,2	58,1	7,4
Iraq	4,3	6,1	6,4	6,5	10,1	169,1	89,6	3,2	...	0,4	0,4	0,2	1,8	144,5	73,1	16,6
Jamahiriya Árabe Libia	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Jordania	20,2	16,2	54,7	18,7	24,4	43,0	33,7	6,1	0,0	0,2	0,3	4,0	0,1	25,4	12,7	15,6
Líbano	25,2	29,6	31,6	28,4	36,1	45,8	41,0	11,6	1,5	0,5	0,9	0,3	1,9	0,5	1,2	2,7
Marruecos	152,4	167,7	195,7	300,1	240,0	320,5	280,2	9,1	4,3	4,1	4,2	8,3	6,6	4,6	5,6	1,5
Mauritania	21,9	12,8	87,9	12,2	13,7	26,0	19,8	6,7	0,1	2,2	0,5	2,3	0,7	0,9	0,8	1,7
Omán	0,1	0,5	0,2	0,4	0,4	0,7	0,5	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
República Árabe Siria	20,4	38,2	22,9	27,6	33,0	59,8	46,4	2,5	0,0	0,4	0,2	0,1	1,1	0,6	0,8	0,5
Sudán	10,2	11,0	16,7	14,6	14,9	30,6	22,8	0,6	0,5	1,8	7,0	2,3	5,8	17,1	11,5	2,2
T. A. Palestinos	52,8	55,1	31,9	41,9	61,1	24,3	42,7	12,2	25,3	20,6	9,5	4,7	27,4	2,2	14,8	36,9
Túnez	49,3	130,5	58,8	64,4	160,6	78,7	119,7	12,1	0,0	48,9	0,6	2,3	0,3	0,2	0,3	0,3
Yemen	4,9	114,5	30,9	17,8	25,0	163,1	94,1	4,6	0,6	77,7	24,8	5,7	19,9	144,6	82,3	23,2
Europa Central/Oriental	293,2	278,4	201,1	221,2	315,8	336,1	326,0	3,2	125,0	16,4	17,0	33,2	42,2	45,9	44,1	4,6
Albania	10,8	30,3	15,5	14,4	85,0	83,6	84,3	27,2	0,1	3,4	2,8	0,6	30,7	29,5	30,1	125,5
Bosnia y Herzegovina	18,6	29,5	31,3	35,0	25,9	35,1	30,5	7,8	1,1	2,6	2,7	12,4	0,4	1,8	1,1	5,9
Croacia	16,8	16,7	12,9	13,7	21,1	18,1	19,6	4,3	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	3,3	1,7	8,3
Eslovenia	4,8	4,7	4,6	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
la ex R. Y. de Macedonia	6,9	15,4	21,7	10,1	28,4	14,7	21,6	10,6	0,7	6,4	3,6	1,1	3,0	0,5	1,7	14,5
República de Moldova	2,1	2,6	3,2	5,3	10,6	10,5	10,5	2,5	0,0	0,2	0,2	0,1	0,3	4,0	2,2	9,1
Serbia y Montenegro	27,4	38,2	43,0	68,1	58,6	44,2	51,4	4,9	0,0	0,9	3,7	17,4	6,0	4,7	5,4	...
Turquía	206,0	141,0	68,8	70,6	86,1	130,0	108,1	1,5	123,1	2,8	2,1	1,6	1,8	2,1	1,9	0,2
Total	4.548,4	4.081,2	4.205,0	5.004,0	6.257,4	7.725,1	6.991,2	1,4	1.279,0	1.315,6	1.386,1	1.482,0	2.022,6	3.169,5	2.596,0	4,6
Total de los "países no especificados"	402,5	522,5	591,7	846,9	755,0	821,4	788,2	...	63,3	88,5	105,0	95,4	112,3	147,7	130,0	...
Total de todos los países	4.950,9	4.603,8	4.796,7	5.850,9	7.012,4	8.546,6	7.779,5	...	1.342,2	1.404,1	1.491,0	1.577,4	2.134,8	3.317,2	2.726,0	...

Notas:

■ El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

■ La ayuda correspondiente a los "países no especificados" comprende la asignada a las regiones sin especificación de países y 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: Cuadro 2 de la base de datos del CRS (OCDE-CAD, 2006c), Cuadro 2.

Datos relativos a la población: Cuadro 1 del Anexo estadístico y base de datos del IEU. Datos relativos a la población en edad escolar: Cuadro 5 del Anexo estadístico y base de datos del IEU.

Glosario

Acreditación. Reconocimiento y aprobación de las normas académicas de un centro docente por parte de un órgano exterior imparcial que goza de gran predicamento público.

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades. Muchos consideran hoy que la alfabetización es la aptitud para identificar, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando material impreso y escrito en diferentes contextos. La alfabetización es un proceso de aprendizaje que permite a las personas alcanzar objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar plenamente en la vida de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Alfabetizado/Analfabeto. Tal como se utilizan 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 cotidiana.

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".

Analfabeto. Véase **Alfabetizado/Analfabeto**.

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 en muchas formas y a múltiples niveles. Véanse también Educación de adultos y Educación permanente.

Aprovechamiento escolar. Resultados obtenidos en pruebas 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 a 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.

Calidad del proceso (de la AEPI). Indicadores de la calidad de los programas de AEPI que están centrados en la índole de las relaciones entre el personal y los niños, en la integración de las familias y en la sensibilidad a la diversidad cultural y los niños con necesidades educativas especiales.

Calidad estructural (de la AEPI). Indicadores de la calidad de los programas de AEPI, utilizados con frecuencia por los poderes públicos con fines de reglamentación, que se centran en el tamaño de las clases, la proporción niños/personal, la disponibilidad de material y la formación de personal.

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).

Costo de oportunidad. Pérdida ocasionada por el hecho de dedicar recursos limitados a un uso determinado, en vez de explotar otra posibilidad, la mejor después de la solución por la que se ha optado.

Desarrollo cognitivo. Desarrollo de la acción o proceso mental de adquisición de conocimientos mediante la reflexión, la experiencia y los sentidos.

Discapacidad. Afección física o mental que puede ser temporal o permanente y que limita las posibilidades de una persona para participar en la vida comunitaria en condiciones de igualdad con las demás.

Docente formado. Docente que ha recibido el mínimo de formación estructurada que se exige normalmente en un país dado para enseñar en un determinado nivel de enseñanza.

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 básicas**. Según la **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**, la educación básica abarca la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa).

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 **Educación de adultos y Aprendizaje a lo largo de toda la vida**.

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 **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 integradora. Educación que apunta a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose específicamente en los que son vulnerables a la marginación y la exclusión.

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.

Enseñanza elemental. Véase **Enseñanza primaria**.

Enseñanza general. Programas 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 un contexto nacional 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, y 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 que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias 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. Esta expresión puede tener dos acepciones: a) la disponibilidad de material escrito, impreso y visual en el entorno de los educandos que les permite utilizar sus competencias básicas en lectura y escritura; y/o b) la prevalencia de la alfabetización en las familias y las comunidades que aumenta las posibilidades de adquisición de la lectura y la escritura por parte de los educandos.

Equidad. El grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características.

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.

Estado de preparación para el ingreso en la escuela. Desarrollo del niño en varios ámbitos conexos relacionados con el inicio de la escolaridad, que comprenden, entre otros, el bienestar físico, el desarrollo motor, el desarrollo social y afectivo, el enfoque del aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y los conocimientos generales.

Estudiante extranjero. Estudiante matriculado en un programa de educación en un país en el que no tiene establecida su residencia permanente.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y de capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. 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, a saber: sueldos e incentivos del personal, servicios contratados o comprados, recursos diversos como libros y material pedagógico, servicios sociales y otros gastos corrientes en mobiliario, equipamientos, reparaciones de menor cuantía, combustible, 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.

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.

Huérfano del sida. Niño de 17 años como máximo que ha perdido a su padre o su madre, o a ambos, a causa del sida.

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 de primaria. 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 (o relación inversa en algunos casos). 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 la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de enseñanza formal o no formal.

Lengua indígena. Lengua originaria de un territorio o comunidad particular que no ha sido importada. Véase **Lengua materna** y **Lengua vernácula**.

Lengua materna. Lengua principal hablada en el contexto doméstico y adquirida como primera lengua. A veces se denomina "lengua del hogar". Véase **Lengua indígena** y **Lengua vernácula**

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.

Lengua vernácula. Lengua hablada por la población de un país o región, que es distinta de las lenguas oficiales o mundiales.

Matrícula. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. Véanse también **Tasa bruta de escolarización** y **Tasa neta de escolarización**.

Matrícula en la enseñanza privada. Número de alumnos o estudiantes matriculados en centros docentes que no dependen de los poderes públicos 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.

Matrícula en la enseñanza pública. Número de alumnos o estudiantes matriculados en centros docentes que están controlados y administrados por la autoridades gubernamentales u organismos públicos (nacionales/federales, federados/provinciales, o locales), sea cual sea su fuente de recursos financieros.

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.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo en edad oficial de ir a la escuela primaria que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un centro docente de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza considerado y el número de repetidores.

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 se han beneficiado un programa organizado de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.

Países Menos Adelantados (PMA). Categoría establecida por las Naciones Unidas para designar a los países de bajos ingresos que poseen recursos humanos endeblados y son económicamente vulnerables. Esta categoría sirve para guiar a los donantes y los países a la hora de escoger los destinatarios de su ayuda externa.

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.

Pedagogía. Profesión, ciencia o teoría de la docencia.

Pedagogo. Persona formada en técnicas de docencia. En las profesiones que guardan relación con la primera infancia, el pedagogo recurre a la teoría y la práctica de la pedagogía, centrándose en un planteamiento relacional y holístico. La distinción entre pedagogo y docente difiere según los países.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que esté o no escolarizada.

Población subalimentada. Personas cuyo consumo alimentario y nutricional es crónicamente insuficiente para satisfacer sus necesidades energéticas mínimas.

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.

Primera infancia. Periodo de la vida de un niño que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también **Producto Nacional Bruto**). El PIB se puede medir sumando: a) todos los ingresos de una economía (salarios, intereses, beneficios y alquileres); o b) todos los gastos de esa misma economía (consumo, inversiones y compras públicas) más las exportaciones netas (exportaciones menos importaciones). Los dos resultados han de ser idénticos porque los gastos de una persona son siempre idénticos a los ingresos de otra persona, de tal manera que la suma de todos los ingresos debe ser igual a la suma de todos los gastos.

Producto nacional bruto (PNB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (**Producto Interior Bruto**), aumentado con los ingresos que los residentes han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos percibidos por los no residentes. El PNB puede ser inferior al PIB si una gran parte de los ingresos procedentes de la producción de un país van a parar a manos de personas o empresas extranjeras. A la inversa, si las personas o las empresas de un país poseen grandes cantidades de acciones y obligaciones de empresas o gobiernos de otros países y perciben ingresos por ello, el PNB puede ser superior al PIB.

Producto nacional bruto por habitante. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes a mitad de año.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y profesores.

Quintil. En estadística, cada uno de los cinco grupos iguales en que se puede dividir una población en función de la distribución de valores de una variable.

Raquitismo. Proporción de niños de menos de cinco años cuya talla se sitúa por debajo de menos 2 y menos 3 desviaciones estándar de la talla media de la población de referencia. Una talla pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de la malnutrición.

Remuneración de un docente. Comprende el sueldo base y todas las primas. El sueldo base es el sueldo bruto mínimo anual previsto para un docente a tiempo completo que posee la formación mínima exigida para ejercer al principio de su carrera profesional. El salario de base neto es el importe total pagado por el empleador, menos las cuotas abonadas por a la seguridad social y la caja de pensiones. Las primas que forman habitualmente parte del salario anual –mes suplementario o prima de vacaciones– se incluyen normalmente en el sueldo base.

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.

Sectores 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.

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). 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 ese grado.

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 transición al curso siguiente y las tasas de repetición.

Tasa de escolarización por edad específica. Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados, expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de mortalidad de los niños menos de cinco años. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir cinco años, expresada por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Número de niños fallecidos de menos de un año de edad por cada mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de participación en la población activa. Proporción de la población que tiene o busca un empleo con respecto a la población en edad de trabajar.

Tasa de prevalencia del VIH/SIDA. Número estimado 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 repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar 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 se supone que deben llegar a un grado determinado, repitiendo curso o no.

Tasa de terminación de primaria por una cohorte. Número de alumnos que terminan el último grado de primaria, expresado en porcentaje del número de alumnos que ingresaron en el primer grado.

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 en concepto de la deuda a largo plazo, o de los intereses pagados en concepto de la deuda a corto plazo y los reembolsos (recompras y gastos) al Fondo Monetario Internacional.

Referencias*

- Ackerman, D. J. 2004. States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy*, Vol. 18, Nº 2, págs. 311-37.
- 2006. The costs of being a child care teacher: revisiting the problem of low wages. *Educational Policy*, Vol. 20, Nº 1, pág. 85.
- ACNUDH. 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Ginebra, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm (Consulta efectuada el 2 August 2006).
- 2005. *Observación General Nº 7 (2005) Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Ginebra, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CRC.C.GC.7.Rev.1.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CRC.C.GC.7.Rev.1.Sp?OpenDocument) [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/04958bdadb58fe7dc12570f40057e69f/\\$FILE/G0644383.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450044f331/04958bdadb58fe7dc12570f40057e69f/$FILE/G0644383.pdf)
- ACNUR. 2006. *La situación de los refugiados en el mundo: desplazamiento humano en el nuevo milenio*. Nueva York, Oxford University Press.
- Addison, R. 2006. *ECD Policy Development and Implementation: Ghana's Experience*. Accra, Ghana National Commission on Children.
- Agranovitch, M. 2005. Towards EFA goals achievement: regional overviews of Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and the Russian Federation. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Aidoo, A. A. 2005. *Ensuring a Supportive Policy Environment*. Documento de trabajo presentado en la Tercera Conferencia sobre Desarrollo de la Primera Infancia en África, Accra, 30 de mayo–3 de junio.
- Albania, Ministerio de Hacienda. 2004. *Progress Report on Implementation of the National Strategy for Socio-economic Development during 2003: Objectives and Long Term Vision, Priority Action Plan 2004-2007*. Tirana, Ministerio de Hacienda.
- Alderman, H., Behrman, J. R., Lavy, V. y Menon, R. 2001. Child health and school enrollment: a longitudinal analysis. *Journal of Human Resources*, Vol. 36, Nº 1, págs. 185-205.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. y Wolff, H. E. 2005. *Optimizing Learning and Education in Africa—the Language Factor: A Stock-Taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. Documento presentado en la Conferencia sobre la Educación Bilingüe y el Uso de Lenguas Vernáculas, Windhoek, 3-5 de agosto.
- Alston, P., Tobin, J. y Darrow, M. 2005. *Laying the Foundations for Children's Rights, An Independent Study of Some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*. Florencia, UNICEF.
- Arnold, C. 2004. Positioning ECCD in the 21st Century. *Coordinators' Notebook: An International Resource for Early Childhood Development*, Toronto, Ontario, Vol. 28.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. 2006. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Arnold, C., Bartlett, S., Hill, J., Katiwada, C. y Sapkota, P. 2000. *Bringing up Children in a Changing World: Who's Right? Whose Rights?* Katmandú, UNICEF/Save the Children.
- Ashby, A. 2002. Namibia: moving towards equity, access and quality. *ADEA Newsletter*, ADEA, Vol. 14, Nº 2, págs. 12-14. http://www.adeanet.org/newsletter/latest/V14N2-eng_coul.pdf (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2006).
- Attanasio, O. y Vera-Hernández, M. 2004. *Medium and Long Run Effects of Nutrition and Child Care: Evaluation of a Community Nursery Programme in Rural Colombia*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales.
- Bailey, D. B. J. 2002. Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17, págs. 281-294.
- Balescut, J. y Eklindh, K. 2006. Historical perspective on education for persons with disabilities. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Banco Mundial. 2002. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, Banco Mundial (Proyecto de estudio mimeografiado).

* Todos los documentos de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se pueden consultar en: www.efareport.unesco.org

- 2004a. *Definiciones de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Tasa de Mortalidad en menores de 5 años*, Washington, DC, Banco Mundial.
- 2004b. *Reaching Out to the Child: An Integrated Approach to Child Development*. Nueva Delhi, Oxford University Press.
- 2005a. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC, Banco Mundial.
- 2005b. *Implementation Completion Report on a Credit in the Amount of SDR 15.0 million (US 20 million Equivalent) to the Republic of The Gambia for a Third Education Sector Project*. Washington, DC, Banco Mundial.
- 2005c. *Indicadores del Desarrollo Mundial*. Washington, DC, Banco Mundial.
- 2005d. *Informe sobre el desarrollo mundial 2006 - Equidad y Desarrollo*, Washington, DC/Nueva York, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- 2006a. *Informe de seguimiento mundial 2006*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2006b. *Swaziland. Achieving Education for All: Challenges and Policy Directions*. Washington, DC, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano de la Región de África (Documento de trabajo, 109).
- 2006c. *Indicadores del Desarrollo Mundial*. Washington, DC, Banco Mundial.
- En preparación. *Implementing Free Primary Education: Achievement and Challenges*. Washington, DC, Banco Mundial (Informe de la Red de Desarrollo Humano del Sector de Educación del Banco Mundial)
- Barnett, W. S. 1995. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, Vol. 5, N° 3, págs. 25-50.
- Barnett, W. S., Hustedt, J. T., Robin, K. B. y Schulman, K. L. 2004. *The State of Preschool. 2004 State Preschool Yearbook*. New Brunswick, Nueva Jersey, Instituto Nacional de Investigación de la Primera Infancia, Universidad Rutgers.
- Barnett, S. W. y Masse, L. N. En preparación. Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian Program and its policy implications. *Economics of Education Review*.
- Becker, J. 2004. *Children as Weapons of War*, Human Rights Watch. <http://hrw.org/wr2k4/11.htm> (Consulta efectuada el 2 de agosto de 2006).
- Belfield, C. 2006. Financing early childhood care and education: an international review. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Benavot, A., Resnik, J. y Corrales, J. 2005. *Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles*, Cambridge, Massachusetts, Academia Americana de Artes y Ciencias. http://www.amacad.org/publications/ubase_GlobalExpansion.aspx (Consulta efectuada el 4 de septiembre de 2006).
- Bennell, P. 2005. *Countering the Impact of the AIDS Epidemic on the Education Sector in Swaziland*. Brighton, Reino Unido, Knowledge and Skills for Development.
- Bennell, P. y Akyeampong, K. 2006. *Is There a Teacher Motivation Crisis in sub-Saharan Africa and South Asia? Key Findings and Recommendations of an International Research Project*, Knowledge and Skills for Development. Brighton, Reino Unido, Knowledge and Skills for Development.
- Benson, C. J. 2002. Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 5, N° 6, págs. 303-317.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Bentaouet-Kattan, R. y Burnett, N. 2004. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, Banco Mundial (Documentos de trabajo de Educación para Todos, Documento de trabajo departamental, 30108).
- Berkovitch, N. 1999. *From Motherhood to Citizenship: Women's Rights and International Organizations*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- 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*.
- Bernard, J. M., Simon, O. y Vianou, K. 2005. *Le Redoublement: Mirage de L'école Africaine?* Dakar, CONFEMEN.
- Bertrand, J. y Beach, J. 2004. *A Guide to International Early Childhood Education. Critical Success Factors Report. Conducted for the Egypt Program, American and Middle East Branch*. Gatineau, Quebec, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional.

- Bloch, C. y Edwards, V. 1999. Young children's literacy in multilingual classrooms: comparing developments in South Africa and the UK. Limage, L (compilador), *Comparative Perspectives on Language and Literacy: Selected Papers from the Work of the Language and Literacy Commission of the 10th World Congress of Comparative Education Societies*. Dakar, UNESCO/BREDA.
- Bloch, F. y Buisson, M. 1998. *La Garde des Enfants, Une Histoire de Femmes: Entre Don, Équité et Rémunération*. París, L'Harmattan.
- Bloom, D. E. 2004. *Beyond the Basics: Patterns, Trends, and Issues in Secondary Education in Developing Countries*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Escuela de Salud Pública de Harvard.
- Blöss, T. y Odena, S. 2005. Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. *Recherches et Prévisions*, Vol. 80, junio, págs. 77-91.
- Blumberg, R. L. 2006. How mother's economic activities and empowerment affect Early Childhood Care and Education (ECCE) for boys and girls: a theory-guided exploration across history, cultures and societies. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Boakye, J. K. A., Adamu-Issah, M. y Etse, S. 2001. *Elaboration de la Politique de Développement de la Petite Enfance au Ghana: Etude de Cas*. http://www.adeanet.org/publications/docs/wgecd_doc/ECD%20GHANA.doc (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2006).
- Bobonis, G., Miguel, E. y Sharma, C. En preparación. Iron deficiency anemia and school performance. *Journal of Human Resources*.
- Bongaarts, J. 2001. *Household Size and Composition in the Developing World*. Nueva York, Population Council (Policy Research Division, Documento de trabajo 144).
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. 2005. Caring for children around the world: a view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 29, Nº 6, págs. 468-478.
- Bregman, J. y Bryner, K. 2006. Quality of secondary education in Africa (SEIA), *Reunión bial de la ADEA 2003*. Grand Baie, Mauricio, ADEA.
- Bruneforth, M. 2006a. Characteristics of children who drop out of school and comments on the drop-out population compared to the population of out-of-school children. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- 2006b. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- 2006c. Results from multivariate analysis on school attendance and out-of-school children. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Bruns, B., Mingat, A. y Rakoomala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Bulir, A. y Hamann, A. 2006. *Volatility of Development Aid: From the Frying Pan into the Fire?* Washington, DC, Fondo Monetario Internacional (Documento de trabajo).
- Cameron, C. 2001. Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, Vol. 8, Nº 4, págs. 430-453.
- Cameron, C. y Moss, P. 1998. Men as carers for children: an introduction. Owen, Moss, P. y Cameron, C (compiladores), *Men as Workers in Services for Young Children*. Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Campaña Mundial por la Educación. 2006. *Teachers For All: What Governments and Donors Should Do*. Johannesburgo, Sudáfrica, Campaña Mundial por la Educación (Nota informativa sobre políticas).
- Canadá, Dirección General de Estadística/OCDE. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/París, Ministerio de Industria del Canadá/OCDE.
- Caramés, A., Fisas, V. y Luz, D. 2006. *Análisis de los Programas de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) existentes en el Mundo durante 2005*. Madrid/Barcelona, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional/Escola de Cultura de Pau.
- Cardoso, E. y Portela Souza, A. 2003. *The Impact of Cash Transfers on Child Labor and School Attendance in Brazil* [El impacto de las transferencias de ingresos en el trabajo infantil y la asistencia escolar en Brasil]. Nashville, Tennessee, Departamento de Economía de la Universidad Vanderbilt (Documento de trabajo, 0407).
- Caribbean Support Initiative. 2006. *Update on Saint Lucia Chapter Roving Caregivers Program, January*, Bridgetown, Caribbean Support Initiative. <http://www.csinews.org/QUARTERLY%20REPORT%20RCP%20SLU.pdf> (Consulta efectuada el 24 de mayo de 2006).
- Carr-Hill, R. 2006. Assessment of international early childhood education data. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- Center for Early Education and Development. 2002. *Talking Reasonably and Responsibly About Early Brain Development*. Minneapolis, Minnesota, Universidad de Minnesota.
- Centro de Políticas y Datos sobre Educación. 2006. Early Childhood Care and Education (ECCE) national profiles for selected countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Centro de Seguridad Humana. 2005. *Human Security Report 2005: War and Peace in the 21st Century*. Nueva York/Oxford, Universidad de Columbia Británica, Canadá/Oxford University Press.
- Centro de Vigilancia de los Desplazados Internos. 2006. *Internal Displacement: Global Overview of Trends and Developments in 2005*. Ginebra, Consejo Noruego de Refugiados.
- Centro Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos. 2005. Learning readiness. Education Reform for Knowledge Economy (ERFKE) Project, Phase III of the Learning Readiness Assessment (National Level), Early Childhood Education (ECD). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Centro Offord de Estudios sobre la Infancia. 2005. *School Readiness to Learn (SRL) Project. EDI Factsheet*, Hamilton, Ontario. http://www.offordcentre.com/readiness/EDI_factsheet.html (Consulta efectuada el 29 de marzo de 2006).
- Chandrasekhar, C. P. y Ghosh, J. 2005. Integrated Child Development Services scheme—the unfulfilled potential. *The Hindu Business Line*, Opinion-Social welfare, 22 de marzo. <http://www.blonnet.com/2005/03/22/stories/2005032202430900.htm> (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2006).
- Chant, S. 2004. *Female Headship and the "Feminisation of Poverty"*. Brasilia, PNUD, Centro Internacional de la Pobreza (In Focus: The Challenge of Poverty).
- Chapman, K. 2006. *Using Social Transfers to Scale Up Equitable Access to Education and Health Services*. Londres, División de Políticas del Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido, Equipo de ampliación de servicios.
- Charles, L. y Williams, S. 2006. Early childhood care and education in the Caribbean. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Chartier, A.-M. y Geneix, N. 2006. Pedagogical approaches to early childhood education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Maralidharan, K. y Rogers, F. H. 2005. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, N° 1, págs. 91-116.
- Chile, Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). 2005. *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago, Gobierno de Chile, Fondo Nacional de la Discapacidad.
- Chile, Presidencia de la República. 2006. *Sala de Prensa*, 30 de marzo. <http://www.presidencia.cl/view/viewArticulo.asp?idArticulo=4766&tipo=Comunicados%20de%20Prensa&seccion=Comunicados%20de%20Prensa> (Consulta efectuada el 12 de septiembre de 2006).
- China, Ministerio de Educación. 2003. *Let more Chinese Children Have Access to Early Childhood Care and Education*. Documento presentado en la Quinta Reunión Ministerial de Examen de los países del Grupo E-9 en Egipto, El Cairo, 19-21 de diciembre.
- Choi, S. H. 2002. ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo? París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 1).
- 2004. Fomentar la participación del sector privado: reforma de la educación preescolar en Marruecos. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 20).
- 2005. En apoyo a los más pobres: políticas de la primera infancia en Viet Nam. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 29).
- 2006. Garantizando el acceso equitativo a la educación preescolar: la experiencia de Kazajstán. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 33).
- Choo, K. K. 2004. Colaboración Interministerial en la Educación de la Primera Infancia en Singapur, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 24).
- Coalición de ONG de Ghana de Defensa de los Derechos del Niño. 2005. *The Ghana NGO Report to the UN Committee on the Rights of the Child on Implementation of the Convention of the Rights of the Child by the Republic of Ghana*. Acra, Coalición de ONG de Ghana de Defensa de los Derechos del Niño. http://www.crin.org/docs/Ghana_GNCRG_ngo_report.doc
- Cohen, N. 2005. The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. Tremblay, R. E., Barr, R. G. y Peters, R. D (compiladores), *Encyclopaedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec, Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia, págs. 1-7.

- Cole, C. F., Arafat, C., Tidhar, C., Zidan Tafesh, W., Fox, N. A., Killen, M., Ardila-Rey, A., Leavitt, L. A., Lesser, G., Richman, B. A. y Yung, F. 2003. The educational impact of Rechov Sumsim/Shara'a Sumsim: a Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 27, N° 5, págs. 409-422.
- Cole, C. F., Richman, B. A. y McCann Brown, S. A. 2001. The world of Sesame Street research. Fisch, S. M. y Truglio, R. T (compiladores), *"G" is for Growing*. Mahwah, Nueva Jersey, Erlbaum, págs. 147-179.
- Comisión de Derechos Humanos. 2002. Informe de la Relatora Especial, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos.
- Comisión Europea. 2004. *EUROSTAT. Encuesta de Fuerza de Trabajo (EFT) 2004, Microdatos*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1913,47567825,1913_47568351&_dad=portal&_schema=PORTAL#B (Consulta efectuada el 15 de septiembre de 2006).
- 2005. *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*. Bruselas/Luxemburgo, Eurydice/Eurostat, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O_integral/052ES.pdf
- Comité de los Derechos del Niño. 2006a. *Observaciones finales: Ghana*. Ginebra (Comité de los Derechos del Niño, 41º período de sesiones, 9-27 de enero).
- 2006b. Examen de los Informes Presentados por los Estados Partes en virtud del Artículo 44 de la Convención. Ginebra (Comité de los Derechos del Niño, 41º período de sesiones, 9-27 de enero). <http://ods-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G06/409/60/pdf/G0640960.pdf?OpenElement>
- 2006c. *Summary Record of the 1091st Meeting (Chamber A) Consideration of Reports by States Parties (continued) (a)*. Ginebra (Comité de los Derechos del Niño, 41º período de sesiones, 9-27 de enero).
- 2006d. *Summary Record of the 1093rd Meeting (Chamber A) Consideration of Reports of States Parties (continued) (b) Second periodic report of Ghana (continued)*. Ginebra (Comité de los Derechos del Niño, 41º período de sesiones, 9-27 de enero).
- Connal, C. y Sauvageot, C. 2005. *NFE-MIS Handbook. Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System*. París, UNESCO (Publicación del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización).
- Consejo y Comisión de la Unión Europea. 2006. *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*. Bruselas, Consejo de la Unión Europea (Proyecto de informe conjunto de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010») http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_es.pdf
- Copple, C. 1997. *Getting a Good Start in School*, Washington, DC, Grupo sobre Objetivos Educativos Nacionales, Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/Reports/good-sta.htm> (Consulta efectuada el 10 March 2006).
- Corsaro, W. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- Corter, C., Janmohammed, Z., Zhang, J. y Bertrand, J. 2006. Selected issues concerning early childhood care and education in China. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Couper, J. 2002. Prevalence of childhood disability in rural KwaZulu-Natal. *South Africa Medical Journal*, Vol. 92, N° 7, págs. 549-552.
- Cunningham, H. 1999. Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII, *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. Volumen 2. Santafé de Bogotá, UNICEF, págs. 251-266.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. 1999. *Más allá de la calidad de la educación y el cuidado infantil*. Perspectivas postmodernas. Argentina, Lumen-Hormé.
- De Bonadona, M. 2005. *Informe Especial. Educación y Discapacidad*. Santiago, Instituto Libertad Ideas para Chile. http://www.institutolibertad.cl/ie_141_educ_disc.pdf
- De los Angeles-Bautista, F. 2004. *Early Childhood Care and Education in South-East Asia: Working for Access, Quality and Inclusion in Thailand, the Philippines, and Viet Nam*. Bangkok, Oficina de la UNESCO en Bangkok.
- 2006. From birth to eight: play and learn in a digital world. Media in the lives of young children and their caregivers and teachers. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Dembélé, M. 2004. Docentes competentes para las aulas africanas: mirando al futuro. *IIEP Carta Informativa*, París, Vol. XXII, N° 1, enero-marzo de 2004, págs. 5-6.
- Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido. 2005. *From Commitment to Action: Education*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID).

- De Stefano, J. 2006. *Meeting EFA: Zambia - Community Schools*. Washington, DC, Academy for Educational Development (Educational Quality Improvement Program 2).
- Diawara, R. F. 2006. *Une Année D'éducation Pré-primaire Obligatoire Pour Tous Les Enfants*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Di Gropello, E. y Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Vegas, E (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 307-357.
- División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de las Naciones Unidas. 2005. *UN Population Prospects: The 2004 Revision Population Database*. Nueva York, Naciones Unidas.
- Docket, S. y Perry, B. 2005. "A buddy doesn't let kids get hurt in the playground": starting school with buddies. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 1, págs. 22-34.
- Docket, S., Perry, B., Howard, P. y Meckley, A. 2000. *What Do Early Childhood Educators and Parents Think Is Important about Children's Transition to School? A Comparison between Data from the City and the Bush*. Documento presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Australiana de Investigaciones Educativas, Melbourne, Australia, 1999.
- Durkin, M., Davidson, L. L., Desai, P., Hasan, M., Shrout, P. O., Thorburn, M. J., Wang, W. y Zaman, S. S. 1994. Validity of the ten questions screen for childhood disability: results from population based studies in Bangladesh, Jamaica and Pakistan. *Epidemiology*, Vol. 5, Nº 2, págs. 283-289.
- Easton, P. B. 2006a. *Creating a Literate Environment: Hidden Dimensions and Implications for Policy*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- 2006b. *Investing in Literacy: Where, Why and How*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Elvir, A. P. y Asensio, C. L. 2006. Early childhood care and education in Central America: challenges and prospects. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Encinas-Martin, M. 2006. A global survey of educational evaluation: international, regional and national assessments of student learning. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Estados Unidos, Administración de la Seguridad Social. 1999. *Social Security Programs throughout the World - 1999*. Washington, DC, Oficina de Publicaciones del Gobierno.
- 2004. *Social Security Programs throughout the World*. Washington, DC, Oficina de Publicaciones del Gobierno.
- Estados Unidos, Oficina General de Contabilidad. 2000. *Early Education and Care: Overlap Indicates Need to Assess Crosscutting Programs*. Washington, DC, Oficina de Publicaciones del Gobierno (GAO/HEHS-00-78).
- Estados Unidos, Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). 2005. *General Budget Support: Key Findings of Five USAID Studies*. USAID, Washington, DC (Documento de evaluación PPC, 7).
- Etiopía, Ministerio de Educación. 2002. *The Ethiopia Education Sector Development Program 2002/05*. Addis Abeba, Ministerio de Educación.
- 2005. *Education Sector Development Program III (ESDP-III) [Tercer Programa de Desarrollo del Sector de la Educación]. 2005/2006 - 2010/2011 (1998 EFY - 2002 EFY). Program Action Plan (PAP)*. Addis Abeba, Ministerio de Educación (Anteproyecto final).
- Etiopía, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico. 2002. *Ethiopia: Sustainable Development and Poverty Reduction Program*. Addis Abeba, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico.
- Evans, D. y Miguel, E. A. 2005. *Orphans and Schooling in Africa: A Longitudinal Analysis*, Institute of Business and Economic Research, Center for International and Development Economics Research, Universidad de California, Berkeley (CO5-143).
- Evans, J. 2000. Parents and ECD programmes. *Early Childhood Matters: The Bulletin of the Bernard Van Leer Foundation*, La Haya, junio, Nº 95, págs. 3-5.
- 2006. Parenting programmes: an important ECD intervention strategy. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Evans, J. L., Myers, R. G. e Ilfeld, E. M. 2000. *La primera infancia cuenta: Fundamentos del "Cuidado y desarrollo de la primera infancia"*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Evans, K. S. 1998. Combating gender disparity in education: guidelines for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, Nº 2, págs. 83-87.
- Fabian, H. y Dunlop, A.-W. 2006. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- (compiladores). 2002. *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. Londres, Routledge Falmer.
- Faour, B. 2006. Early childhood care and education in four Arab countries. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.
- Fisch, S. 2005. Children's learning from television. *TelevIZion*, Vol. 18, págs. 10-14.
- Fisher, E. A. 1991. *Early Childhood Care and Education (ECCE): A World Survey*. París, UNESCO (The Young Child and the Family Environment Project, 1990-1995, SHS/91/WS/12).
- France, A. y Utting, D. 2005. The paradigm of 'risk and protection-focused prevention' and its impact on services for children and families. *Children & Society*, N° 19, págs. 77-90.
- Fredriksen, B. 2005. *Building Capacity in the Education Sector in Africa: The Need to Strengthen External Agencies' Capacity to help*. Documento presentado en el seminario sobre "Creación de capacidades para el sector de la educación en África", Oslo, 13-14 de octubre.
- Gauthier, A. H. 1996. *The State and the Family: A Comparative Analysis of Family Policies in Industrialized Countries*. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Ghana. 2005a. Examen de los Informes presentados por los Estados Partes con arreglo al Artículo 44 de la Convención. Segundo informe periódico que los Estados Partes debían presentar en 1997 - Ghana. Ginebra (Convención sobre los Derechos del Niño (CRC/C/65/Add.34)
- 2005b. *The Republic of Ghana. Report to the UN Committee on the Convention on the Rights of the Child. Supplementary Report*. Ginebra (Comité de los Derechos del Niño, Documento CRC/C/GHA/Q/2/Add.1).
- Ghana, Servicios de Educación (GES). 2005. *Evaluation Report on Capitation Grant*. Accra, GES.
- Golombok, S. y Fivush, R. 1994. *Gender Development*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Gordon, N. y Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes: the case of Brazil's FUNDEF. Vegas, E (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 151-186.
- Gottlieb, A. 2004. *The After-Life is Where we Come From: The Culture of Infancy in West Africa*. Chicago, Illinois, Chicago University Press.
- Gragnotati, M., Shekar, M. y Das Gupta, M. 2005. *India's Undernourished Children: A Call for Reform and Action*. Washington, DC, Banco Mundial, Salud, Nutrición y Población (Documento de discusión, 34638).
- Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S. P. y Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental-development of stunted children - the Jamaican study. *The Lancet*, Vol. 338, N° 8758, págs. 1-5.
- Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia. *Early Childhood Counts: Rights from the Start*, Toronto, Ontario, Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia. <http://www.ecdgroup.com/> (Consulta efectuada el 12 de septiembre de 2006).
- Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, Banco Mundial (Edición de conferencia).
- Gunnarsson, L., Martin Korpi, B. y Nordenstam, U. 1999. *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden*. Estocolmo, Ministerio de Educación y Ciencia (Documento de referencia preparado para el examen temático de la OCDE de las políticas de atención y educación de la primera infancia).
- Hampden-Thompson, G. y Johnston, J. S. 2006. *Variation in the Relationship Between Non-school Factors and Student Achievement on International Assessments*. Washington, DC, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional de Estadísticas de Educación (Statistics in Brief, NCES 2006014).
- Hart, B. y Risely, T. R. 2003. *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing.
- Heckman, J. J. 2000. Políticas to foster human capital. *Research in Economics*, Vol. 54, N° 1, págs. 3-56.
- 2006. *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*. Documento presentado al Foro del Committee for Economic Development/PEW Charitable Trusts/PNC Financial Services Group forum sobre "Argumentos económicos para efectuar inversiones en la enseñanza preescolar", Nueva York, 10 de enero.
- Heckman, J. J. y Carneiro, P. 2003. Human capital policy. Heckman, J. y Krueger, A (compiladores), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Hendrick, H. 1997. *Children, Childhood and English Society 1880-1990*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.

- Heymann, J. 2002. Transformaciones sociales y sus implicancias para la demanda mundial de cuidado y educación para la primera infancia (ECCE). París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 8).
- Ho, M.-S. 2006. The politics of preschool education vouchers in Taiwan. *Comparative Education Review*, Vol. 50, Nº 1, págs. 66-89.
- Hodgkin, R. y Newell, P. 1996. *Effective Government Structures for Children: Report of a Gulbenkian Foundation Inquiry*. Londres, Fundación Gulbenkian.
- Horton, J. C. 2001. Critical periods in the development of the visual system. Bailey, D. B. J., Bruer, J. T., Symons, F. J. y Lichtman, J. W (compiladores), *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing, págs. 27-44.
- Hovens, M. 2002. Bilingual education in West Africa: does it work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 5, Nº 5, págs. 249-266.
- Hunt, J. M. V. 1961. *Intelligence and Experience*. Nueva York, Ronald Press.
- Hyde, K. A. L. y Kabiru, M. N. 2006. *Early Childhood Development as an Important Strategy to Improve Learning Outcomes*. París, ADEA, Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- IDD and Associates. 2006. *Executive Summary. Joint Evaluation of General Budget Support 1994-2004: Burkina Faso, Malawi, Mozambique, Nicaragua, Rwanda, Uganda, Vietnam*. Birmingham, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID), Universidad de Birmingham.
- IEU. 2001. *América Latina y el Caribe. Informe Regional Países*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ed2001/Amerique_latine_ESP.pdf
- 2006a. *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- 2006b. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- IEU-UNICEF. 2005. *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal/Nueva York, Instituto de Estadística de la UNESCO/UNICEF.
- Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), Secretaría. 2005. *Education For All Fast Track Initiative, Progress Report, 2005*. Washington, DC, Iniciativa de Financiación Acelerada.
- 2006. *Education For All Fast Track Initiative, Analysis of Official Development Assistance*. Washington, DC, Iniciativa de Financiación Acelerada (Documento preparado para la reunión técnica de la IFA en Moscú, marzo de 2006).
- Iltus, S. 2006. Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- India, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos. 2003. *Education for All: National Plan of Action*. Nueva Delhi, Departamento de Educación Elemental y Alfabetización del Ministerio de Fomento de Recursos Humanos.
- India, Instituto de Investigación Social y Rural. 2005. *All India Survey of Out-Of-School Children in the 6-13 Years Age Group*, SRI (Unidad especializada de IMRB International) (Encuesta presentada al Departamento de Educación Elemental y Alfabetización del Ministerio de Fomento de Recursos Humanos, Gobierno de la India/Educational Consultants India Ltd).
- Indonesia, Ministerio de Educación Nacional. 2005. *Annual Work Plan Year 2005*. Yakarta, Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano. 2001. Non-maternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 22, págs. 457-492.
- 2005. Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care and school. *Developmental Psychology*, Vol. 41, Nº 1, págs. 99-114.
- Issa, S. 2006. *A costing model of the Madrasa Early Childhood Development Program in East Africa*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo (Documento de trabajo).
- Jablonka, I. 2006. *Sans Père ni Mère: Histoire des Enfants de l'Assistance Publique 1874-1939, 1874-1939*. París, Seuil.
- Jamaica, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura. 2003. *Implementation*, Kingston, Unidad de la Primera Infancia del Ministerio de Educación, Juventud y Cultura. <http://www.moec.gov.jm/divisions/ed/earlychildhood/index.htm> (Consulta efectuada el 12 de septiembre de 2006).

- Jandhyal, K. 2003. Baljyothi: bringing child labour into schools. Ramchandran, V (compilador), *Getting Children Back to School: Case Studies in Primary Education*. Nueva Delhi, Sage.
- Johnson, Z., Howell, F. y Molloy, B. 1993. Programa de Madres Comunitarias: Ensayo aleatorio controlado de intervención no profesional en la crianza de los hijos. *British Medical Journal (Edición Española)*, 1993, pág. 306. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=8518642&dopt=Abstract (Consulta efectuada el 29 de mayo de 2006).
- Johnson, Z., Molloy, B., Scallan, E., Fitzpatrick, P., Rooney, B., Keegan, T. y Bryne, P. 2000. Community mothers programme: seven year follow-up of a randomized controlled trial of non-professional intervention in parenting. *Journal of Public Health Medicine*, Vol. 22, Nº 3, págs. 337-342.
- Johnston, B. y Johnson, K. A. 2002. Preschool immersion education for indigenous languages: a survey of resources. *Canadian Journal of Native Education*, Vol. 26, Nº 2, págs. 107-123.
- Jukes, M. 2006. Early childhood health, nutrition and education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- En preparación. *Associations between Nutritional Status and Practical Activities of School Age Children in Tanzania*.
- Kagan, S. L. y Britto, P. R. 2005. *Going Global with Early Learning and Development Standards: Final report to UNICEF*. Nueva York, Centro Nacional para Niños y Familias, Colegio de Docentes de la Universidad de Columbia.
- Kagan, S. L. y Cohen, N. E. 1997. *Not by Chance: Creating an Early Care and Education System for America's Children*. New Haven, Connecticut, Universidad de Yale, Bush Center.
- Kagan, S. L. y Neuman, M. J. 1998. Lessons from three decades of transition research. *Elementary School Journal*, Vol. 98, Nº 4, págs. 365-379.
- Kagitcibasi, C., Unar, D. y Bekman, S. 2001. Long term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, Vol. 22, págs. 333-361.
- Kamel, H. 2005. Early childhood care and education in emergency situations. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Kamerman, S. B. 2000a. Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, Vol. 33, Nº 1, págs. 7-30.
- 2000b. Parental leaves: an essential ingredient in early childhood care and education. *Social Policy Report*, Vol. 14, Nº 2, págs. 3-15. http://www.childpolicy.org/SocialPolicyReport-2000_v14n2.pdf
- 2003. Welfare states, family policies, early childhood education, care, and family support, Reunión Consultiva sobre Políticas de Apoyo a la Familia en Europa Central y Oriental. Budapest, UNESCO/Consejo de Europa.
- 2005. A global history of early childhood education and care (ECEC). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Kamerman, S. B. y Gatenio Gabel, S. 2003. Overview of the current policy context. Cryer, D. y Clifford, R. M (compiladores), *Early Childhood Education & Care in the USA*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing.
- Kamerman, S. B. y Kahn, A. J. 1976. *Social Services in the United States*. Filadelfia, Pensilvania, Temple University Press.
- (compiladores). 1991. *Childcare, Parental Leave and the Under 3s: Policy Innovation in Europe*. Westport, Connecticut, Greenwood Publishing.
- Katahoire, A. R. 2006. *Selected Cases of Fruitful Interactions Between Formal and Non-formal Education in Africa*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo (Grupo de Trabajo sobre Educación No Formal).
- Kehily, M. J. y Swann, J (compiladores). 2003. *Children's Cultural Worlds*, Vol. 3. Chichester, Reino Unido, Wiley/Open University.
- Killick, A., Castel-Branco, C. y Gerster, R. 2005. *Perfect Partners? The Performance of Aid Partners to Mozambique, 2004*. Documento encargado por el programa Aid Partners y financiado por la Secretaría de Estado para Asuntos Económicos de Suiza y el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido.
- Kohen, D. E., Hertzman, C. y Brooks-Gunn, J. 1998. *Neighbourhood Influences on Children's School Readiness*. Hull, Quebec, Applied Research Branch, Strategic Policy, Recursos Humanos y Desarrollo Social de Canadá (Colección de documentos de trabajo, W-98-15E).
- Kosonen, K. 2005. Education in local languages: policy and practice in Southeast Asia. *First Languages First: Community- Based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*. Bangkok, Oficina de la UNESCO en Bangkok.

- Krueger, A. B. y Whitmore, D. M. 2001. The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: evidence from project STAR. *Economic Journal*, Vol. 111, enero, págs. 1-28.
- 2002. Would smaller classes help close the black-white achievement gap? Chubb, J. y Loveless, T (compiladores), *Bridging the Achievement Gap*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Larraguibel Quiroz, E. 1997. *Special Education Needs in Early Childhood Care and Education in the JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) of Chile*. París, UNESCO (First Steps Stories on Inclusion in Early Childhood Education).
- Lawson, A., Gerster, R. y Hoole, D. 2005. *Learning from Experience with Performance Assessment Frameworks for General Budget Support. Synthesis Report*. Documento encargado y financiado por la Secretaría de Estado para Asuntos Económicos de Suiza.
- L'Ecuyer, F. 2004. *Education Rights: Education Conflict Reaches New Depths in Niger*. http://spip.red.m2014.net/article.php3?id_article=24 (Consulta efectuada el 28 de julio de 2006).
- Lee, V. E., Zuze, T. L. y Ross, K. N. 2005. *School Effectiveness in 14 sub-Saharan African Countries: Links with 6th Graders' Reading Achievement*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Montreal, Quebec, 11-15 de abril.
- Lenz Taguchi, H. y Munkammar, I. 2003. *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Sciences: A Swedish Case Study*. París, UNESCO (Colección de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia y la familia, 6).
- Levin, H. M. y Schwartz, H. L. 2006. Costs of early childhood care and education programs. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- LeVine, R. 2003. *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change*. Hong Kong, China, Centro de Investigación de Educación Comparada.
- Lewin, K. 2004. Education for all: planning and financing secondary education in Africa (SEIA), *Donor Conference on SEIA*. Vrije, Países Bajos, Universidad de Amsterdam.
- 2006. *Why Some Millennium Development Goals Will Not Be Met: Access To Education in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Comparative and International Education Society, Honolulu, Hawaii, 14-18 de marzo.
- Lewin, K. y Sayed, Y. 2005. *Private or Public Secondary Schooling in Africa? Exploring the Evidence in South Africa and Malawi*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido.
- Lewis, M. y Lockheed, M. 2006. *Who's Out-of-School? Excluded Girls in a Globalizing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- Linnecar, A. y Yee, V. 2006. *WABA Activity Sheet 6: Maternity Legislation: Protecting Women's Right to Breastfeed*, Penang, Malaysia, Alianza Mundial en pro de la Lactancia Materna. <http://www.waba.org.my/activitysheet/acsh6.htm> (Consulta efectuada el 20 de junio de 2006).
- Lloyd, C. B., Mete, C. y Grant, M. J. 2006. *The Implications of Changing Educational and Family Circumstances for Children's Grade Progression in Rural Pakistan: 1997-2004*. Nueva York, Population Council (Policy Research Division, Documento de trabajo 209).
- Lockheed, M. 1982. *Sex Equity in Classroom Interaction Research: An Analysis of Behavior Chains*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva York.
- Love, J., Schochet, P. y Meckstroth, A. 1996. *Are They in Any Real Danger: What Research Does—and Doesn't—Tell Us About Child Care Quality and Children's Well Being*. Princeton, Nueva Jersey, Mathematica Policy Research, Inc.
- Luthar, S. S. 2003. *Resistencia y Vulnerabilidad: Adaptación en el contexto de adversidades en la infancia*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press. Traducción: Rafael Bernabéu. <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=97>
- Lwin, T., K., Oo, N. y Arnold, C. 2004. *Myanmar ECD Impact Study*. Westport, Connecticut, Save the Children USA.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. y Waldfogel, J. 2004. Inequality in pre-school education and school readiness, *American Educational Research Journal*, Vol. 41, Nº 1, págs. 115-157.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. y Waldfogel, J. 2004. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Madison, Wisconsin, Universidad de Wisconsin-Madison (Edición revisada).
- Makotsi, R. 2005. *Sharing Resources - How Library Networks Can Help Reach Education Goals*. Londres, Book Aid International (Documento de investigación).
- Malawi, Oficina Nacional de Estadística, y ORC Macro. 2003. *Malawi DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decisionmaking*. Calverton, Maryland, Oficina Nacional de Estadística de Malawi y ORC Macro.

- Margetts, K. 1999. Transition to school: looking forward. Comunicación presentada en la Conferencia nacional de la Australian Early Childhood Association. Darwin, Australia, 14-17 de julio.
- Masten, A. S. 2001. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, Vol. 56, N° 3, págs. 227-233.
- Mathew, A. y Rao, C. K. M. 2004. *Indicators of Non-Formal Education. A Study*. París, UNESCO.
- Maybin, J. y Woodhead, M. 2003. Socializing children. Maybin, J. y Woodhead, M (compiladores), *Childhoods In Context*. Chichester, Reino Unido, Wiley.
- McCormick, M. C., Brooks-Gunn, J., Buka, S. L., Goldman, J., Yu, J., Salganik, M., Scott, D. T., Bennett, F. C., Kay, L. L., Bernbaum, J. C., Bauer, C. R., Martin, C., Woods, I. R., Martin, A. y Casey, P. H. 2006. Early intervention in low birth weight premature infants: results at 18 years of age for the infant health and development program. *Pediatrics*, Vol. 117, N° 3, págs. 771-780.
- McEwan, P. J. y Santibáñez, L. 2005. Teacher and principal incentives in Mexico. Vegas, E (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 213-253.
- McLean, H. 2006. Reflections on changes in legislation and national policy frameworks: ECCE in Armenia, Kyrgyzstan, Romania and Ukraine. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Mehaffie, K. E. y McCall, R. B. 2002. *Kindergarten Readiness: An Overview of Issues and Assessments*. Pittsburgh, Pensilvania, Universidad de Pittsburgh (Oficina de Desarrollo Infantil, Informe especial).
- Mendez, M. A. y Adair, L. S. 1999. Severity and timing of stunting in the first two years of life affect performance on cognitive tests in late childhood. *Journal of Nutrition*, Vol. 129, N° 8, págs. 1555-1562.
- Mialaret, G. 1976. *World Survey of Pre-School Education*. París, UNESCO.
- Mingat, A. 2006. *Evaluating the Costs of Scaling up ECD Interventions: The World Bank Costing Model with Burkina Faso and the Gambia*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Mingat, A. y Jaramillo, A. 2006. *Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What Would it Take to Meet the Millennium Development Goals?*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Mizala, A. y Romaguera, P. 2005. Teachers' salary structures and incentives in Chile. Vegas, E (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 103-150.
- Molloy, B. 2002. *Still going strong: a tracer study of the community mothers programme, Dublin, Ireland*. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Montgomery, H., Burr, R. y Woodhead, M. 2003. *Changing Childhoods: Local and Global*. Chichester, Reino Unido, Wiley/Open University.
- Mookodi, G. 2000. The complexities of female household headship in Botswana. *Pula: Botswana Journal of African Studies*, Vol. 14, N° 2, págs. 148-164.
- Moran, P., Ghate, D. y Van der Merwe, A. 2004. *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. Londres, Oficina de Investigaciones sobre Políticas (Informe de investigación, RR574).
- Moss, P. 2000. *Workforce Issues in Early Childhood Education and Care*. Comunicación presentada en la Reunión consultiva sobre novedades internacionales en atención y educación de la primera infancia, Nueva York, 11-12 de mayo.
- 2004. *Fuerza laboral para la primera infancia en países desarrollados: estructuras y educación básicas*. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia, 27). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137402s.pdf>
- Moss, P. y Deven, F. 1999. *Parental Leaves: Progress or Pitfall?*. Bruselas/La Haya, NIDI/CBGS Publications (Research and Policy Issues in Europe, 35).
- Moti, M. 2002. ECD in Mauritius: an evolving vision of ECD. *ADEA Newsletter*, ADEA, Vol. 14, N° 2, págs. 15-17. http://www.adeanet.org/newsletter/latest/V14N2-eng_coul.pdf (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2006).
- Mulkeen, A. 2005. *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa*. Comunicación presentada en el Seminario ministerial sobre "Educación de la población rural en África: Lecciones, opciones y prioridades en materia de políticas", Addis Abeba, 7-9 Septiembre.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. y Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. y Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murcier, N. 2005. Le loup dans la bergerie: prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, N° 80, págs. 67-75.
- Mustard, J. F. 2002. Development and the brain: the base for health, learning, and behavior throughout life. Young, M. E (compilador), *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano.
- 2005. *Behavior (Affect), Literacy, and Early Child Development*. Comunicación presentada a la Founders' Network, Primera Infancia, Monterrey, México, 25 de mayo.
- Mwaura, P. 2005. *Preschool Impact on Children's Readiness, Continuity, and Cognitive Progress at Preschool and Beyond: A Case for Madrasa Resource Centre Programme in East Africa*. Ginebra, Fundación Aga Khan (Informe inédito).
- 2006. *Madrasa Resource Centre Early Childhood Development Programme: Making a Difference*. Nairobi, Fundación Aga Khan.
- Myers, R. G. 1983. *Early Childhood in Latin America*. Comunicación presentada en el taller "Prevenir el fracaso escolar: la relación entre la enseñanza preescolar y la enseñanza primaria". Taller sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, 26-29 de mayo de 1981.
- 1993. *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*, Washington, Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud, 1993. 592 págs., con ilustraciones (Publicación Científica N° 545)
- 2006. Quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Naciones Unidas. 2001a. Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio. Informe del Secretario General. Quincuagésimo sexto período de sesiones. Tema 40 del programa provisional. Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. Nueva York (Informe del Secretario General, A/56/326).
- 2001b. Resolución de Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (56/116 - Resolución aprobada por la Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/56/572)], 88ª Sesión Plenaria). http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=14740&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- 2005. Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU, Nueva York, Naciones Unidas. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/> (Consulta efectuada el 2 de septiembre de 2006).
- National Institute of Public Cooperation and Child Development (NIPCCD). 2006. Select issues concerning ECCE in India: a case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Neuman, M. J. 2001. Hand in hand: improving the links between ECEC and schools in OECD countries. Kamerman, Sheila B (compilador), *Early Childhood and Care: International Perspectives*. Nueva York, Instituto de Políticas de la Infancia y la Familia, Universidad de Columbia.
- 2005. Governance of early childhood education and care: recent developments in OECD countries. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, Vol. 25, N° 2, págs. 127-139.
- Neuman, M. J. y Peer, S. 2002. *Equal From the Start: Promoting Educational Opportunity for All Pre-School Children - Learning From the French Experience*. Nueva York, Fundación Francoamericana.
- Ngaruiya, S. 2006. *Pre-school Education and School Readiness: the Kenya Experience*, Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Nigeria, Ministerio de Educación. 2004. *National Policy on Education*. Lagos, Ministerio Federal de Educación.
- Nigeria, Comisión Nacional de Población y ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Calverton, Maryland, Comisión Nacional de Población de Nigeria y ORC Macro.
- Nonoyama, Y., Loaiza, E. y Engle, P. 2006. Participation in organized early learning centers: findings from household surveys. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Nsamenang, A. B. 2006. Cultures in early childhood care and education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Oberhuemer, P. 2000. Conceptualizing the professional role in early childhood centres: emerging profiles in four European countries. *Early Childhood Research and Practice*, Alemania, Vol. 2, N° 2.
- Oberhuemer, P. y Ulich, M. 1997. *Working with Young Children in Europe: Provision and Staff Training*. Londres, Paul Chapman Publisher.
- OCDE. 2001. *Niños pequeños, Grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana (Sumario)*. París, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>

- 2003. Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE - 2003, OCDE
http://www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_34515_31945470_1_1_1,00.html
- 2004a. *Early Childhood Education and Care Policy: Country Note for Mexico*. París, OCDE.
- 2004b. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003* (Aprendizaje para el mundo del mañana - Primeros resultados de PISA 2003). París, OCDE, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
- 2004c. *OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in France*. París, OCDE.
- 2005a. *Bebés y Jefes - Reconciliando el trabajo con la vida familiar (Volumen 4): Canadá, Finlandia, Suecia y el Reino Unido*. París, OCDE (4 volúmenes)
- 2005b. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. París, OCDE.
- 2006. *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París, OCDE.
- OCDE-CAD. 2000. *DAC Statistical Reporting Directives* (DCD/DAC [2000] 10).
- 2005a. *Harmonising Donor Practices for Effective Aid Delivery. Vol. 2*. París, OCDE (Directrices y obras de referencia del CAD).
- 2005b. *Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo - Apropiación, Armonización, Alineación y Resultados y Mutua Responsabilidad*, París 28 de febrero-2 de marzo.
- 2006a. *Aid Harmonization and Alignment Directory*. París, OCDE.
- 2006b. *Cooperación para el desarrollo - Informe 2005 (Resumen en español)*. París, OCDE (*Diario de la OCDE sobre el desarrollo*).
- 2006c. *Estadísticas de Desarrollo Internacional (EDI) en línea. Bases de datos sobre la ayuda y otros recursos*. www.oecd.org/dac/stats/idsonline (Consulta efectuada el 13 de septiembre de 2006).
- 2006d. *Buenas prácticas recientemente identificadas de gestión para resultados de desarrollo. Libro de Consulta*. París, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/35/55/36853632.pdf>
- OCDE-CERI. 1999. *Education Policy Analysis, 1999*. París, OCDE.
- OCDE-UNESCO 2005 *Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil*. París, OCDE /UNESCO.
- O'Connor, S. M. 1988. Women's labour force participation and preschool enrollment: a cross-national perspective, 1965-1980. *Sociology of Education*, Vol. 61, N° 1, págs. 15-28.
- OIT. 1980. *Igualdad de oportunidades y de trato para los trabajadores y las trabajadoras en el empleo*. Ginebra, OIT (Informe del Director General, Conferencia Internacional del Trabajo, 66ª reunión, Informe VI).
- 1985. *Igualdad de oportunidades y de trato para los trabajadores y las trabajadoras en el empleo*. Ginebra, OIT (Informe del Director General, Conferencia Internacional del Trabajo, 71ª reunión, Informe VII).
- 2004. *Global Employment Trends for Women*. Ginebra, OIT.
- 2006a. *Cambios en el mundo del trabajo*. Ginebra, OIT (Memoria del Director General, Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión 2006, Informe I [C]).
- 2006b. *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Documento presentado en la Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión 2006, Ginebra (Informe I [B]).
- Olmsted, P. P. y Montie, J (compiladores). 2001. *Early Childhood Settings in 15 Countries: What Are Their Structural Characteristics? The IEA Pre-primary Project, Phase 2*. Ypsilanti, Michigán, High/Scope Press.
- Olusanya, B. 2001. Early detection of hearing impairment in a developing country: what options? *Audiology*, Vol. 40, págs. 141-147.
- OMS. 2003. *Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud (Colección de documentos de información de la OMS sobre la educación para la salud, 9).
- ONUSIDA. 2006. 2006 Informe sobre la epidemia mundial de SIDA. *Edición especial con motivo del décimo aniversario del ONUSIDA*. Ginebra, ONUSIDA.
- Organización de la Unidad Africana. 1990. *African Charter on the Rights and Welfare of the Child* [Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño], OUA (Doc CAB/LEG/24.9/49).
- Packer, S. 2006. Joint Monitoring Review missions in the education sector: an introductory note. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- Países Bajos, Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo. 2006. *Work/Family Arrangements*, Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo de los Países Bajos. http://internationalezaken.szw.nl/index.cfm?fuseaction=dsp_rubriek&rubriek_id=13039#3038310 (Consulta efectuada el 13 de septiembre de 2006).
- Pakistán, Ministerio de Educación. 2003. *National Plan of Action on Education for All (2001-2015)*. Karachi, Ministerio de Educación de Pakistán.
- Penn, H. 2005. *Unequal Childhoods: Young Children's Lives in Poor Countries*. Londres y Nueva York, Routledge (Contesting Early Childhood Series).
- 2006. *Contesting Early Childhood: Unequal Childhoods*. Documento presentado en la Conferencia "Contesting Early Childhood... and Opening for Change", Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres, 11-12 de mayo.
- Pennels, J. 2005. *The Loipi Programme in Samburu District, Kenya*, International Extension College (proyecto revisado).
- Philander, F. 2006. AIDs cuts teacher numbers. *New Era*, 6 de abril. <http://allafrica.com/stories/printable/200604060279.html> (Consulta efectuada el 3 de mayo de 2006).
- PNUD. 2002. Informe sobre Desarrollo Humano 2002: *Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Nueva York, PNUD.
- 2005. Informe Sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual. Nueva York, PNUD.
- Post, D. y Ling Pong, S. 2006. Where and why does economic activity conflict with academic achievement? An update based on the TIMSS study. Documento presentado al Equipo del *Informe sobre el Seguimiento de la EPT*. París.
- Pratham Resource Center. 2005. *Annual Status Report of Education (Rural) 2005*. Mumbai, India, Pratham Resource Center.
- Press, F. y Hayes, A. 2000. *Early Childhood Education and Care Policy in Australia*. Sydney, Instituto de la Primera Infancia, Universidad de Macquarie (Documento de referencia preparado para el Examen temático de la OCDE sobre las políticas de educación y atención de la primera infancia).
- Pressoir, E. 2006. *Coordination du Développement et de la Mise en Oeuvre des Politiques*. Documento presentado en la Conferencia Bienal de la ADEA sobre la Educación en África, Libreville, 27-31 de marzo.
- Project Ploughshares. 2003. *Children and Armed Conflicts 2003*, Waterloo, Ontario, Project Ploughshares. http://www.ploughshares.ca/images/articles/ACRO4/Child_Soldiers_Map.pdf (Consulta efectuada el 17 de septiembre de 2006).
- 2005. *Armed Conflicts Report 2005*, Waterloo, Ontario, Project Ploughshares. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm> (Consulta efectuada el 2 de agosto de 2006).
- Prud'homme, N. 2003. La protección social para las familias monoparentales, *Conferencia de la AISS, Hacia sistemas de seguridad social sostenibles*. Limassol, Chipre, Asociación Internacional de la Seguridad Social.
- Qvortrup, J. 1994. *Childhood Matters*. Avebury, Reino Unido, Aldershot.
- Rayna, S. 2002. *La Mise en Oeuvre de la Politique Intégrée de la Petite Enfance au Sénégal*. París, UNESCO (Colección de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia y la familia, 2).
- Rayna, S. y Brougère, G. 2000. *Traditions et Innovations Dans l'Éducation Préscolaire, Perspectives Internationales*. París, Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia.
- República Democrática Popular Lao, Ministerio de Educación. 2004. *EFA National Plan of Action: Situation Analysis*, Vientiane, Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao.
- República Unida de Tanzania, Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2005. *Basic Education Statistics*, Dar es Salaam, Ministerio de Educación y Formación Profesional de la República Unida de Tanzania. www.moe.go.tz/statistics.html (Consulta efectuada el 29 de agosto de 2006).
- Richards, M. y Light, P (compiladores). 1986. *Children of Social Worlds*. Cambridge, Massachusetts, Polity Press.
- Robinson, C. 2004. *Out-of-School Adolescents in South Asia: A Cross-National Study*. París, UNESCO.
- 2005. Languages and literacies. Documento de Trabajo para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Rose, P. 2003. Communities, gender and education: evidence from sub-Saharan Africa. Documento de Trabajo para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/2004*.

- Ross, K., Zuze, L. y Ratsatsi, D. 2005. *The Use of Socioeconomic Gradient Lines to Judge the Performance of School Systems*. Comunicación presentada en la Conferencia de Investigación del SACMEQ, París, 28 de septiembre-2 de octubre.
- Rostgaard, T. 2004. *Family Support Policy in Central and Eastern Europe: A Decade and a Half of Transition*. París, UNESCO (Colección de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia y la familia, 8).
- Rwantabagu, P. H. 2006. *L'éducation à la paix en situation post-conflit: cas du Burundi*. Coloquio Internacional sobre la Paz- Violencias, Conflictos y perspectivas de paz en África. Yaundé, 6-10 de marzo.
- Sadker, D. y Sadker, M. 1994. *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Nueva York, Touchstone.
- Sawada, Y. y Ragatz, A. 2005. Decentralization of education, teacher behavior, and outcomes: the case of El Salvador's EDUCO program. Vegas, E (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 255-306.
- Sayed, Y., Subrahmanian, R., Soudien, C., Balagopalan, S. y Carrim, N. En preparación. *Education Exclusion and Inclusion: Policy and Implementation in India and South Africa*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido.
- Schaffer, H. R. 1996. *Social Development*. Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- Schau, C. G. y Tittle, C. K. 1985. Educational equity and sex role development. Klein, S. S (compilador), *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press, págs. 78-90.
- Scheerens, J. 2006. *The Use of International Comparative Assessment Studies to Answer Questions about Educational Productivity and Effectiveness*. Comunicación presentada en la Conferencia sobre "La Educación Liberal - Perspectivas internacionales", organizada por el Instituto Liberal de la Fundación Friedrich Naumann, Potsdam, 2-4 de septiembre de 2005 (Publicada como documento ocasional, 12).
- Scheerens, J. y Visscher, A. J. 2004. *School Factors Related to Quality and Equity*. París, OCDE (Informe temático del PISA)
- Schindlmayr, T. 2006. We need a global treaty for the disabled. *International Herald Tribune*, 17 de agosto de 2006.
- Schuh-Moore, A. 2005. *Meeting EFA: Honduras - Educados*. Washington, DC, Academy for Educational Development (Programa de mejora de la calidad de la educación 2).
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, J., Barnett, W. S., Belfield, C. R. y Nores, N. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Michigán, High/Scope Press.
- Shaeffer, S. 2006. Desarrollo de la Primera Infancia. Formalizar lo informal o "informalizar" lo formal. La transición del nivel preescolar al primario. *IIEP Carta Informativa*, París, Vol. XXIV, Nº 1. <http://www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/2006/jans06.pdf>
- Shenkut, M. K. 2006. Ethiopia: where and who are the world's illiterates? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Shepard, L. A., Taylor, G. A. y Kagan, S. 1996. *Trends in Early Childhood Assessment Policies and Practices*. Los Angeles, California, Centro Nacional para la Investigación sobre la Evaluación, Estándares, y Estudios de Test.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D (compiladores) 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, National Academies Press.
- Shore, R. 1998. *Ready Schools: A Report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*. Washington, DC, National Education Goals Panel.
- Singer, P. W. 2004. *Children at War*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Sirota, R. 1998. *L'école Primaire au Quotidien*. París, Presses Universitaires de France.
- Skipper, S. 2005. *Education for All: Uruguay's Integrated Approach to Include Children with Disabilities and Improve the Quality of Basic Education*. Comunicación presentada en la Conferencia de la Comparative and International Education Society Conference sobre el tema "Más allá de las dicotomías". Palo Alto, California, 22-26 de marzo.
- Skolverket. 2004. *Pre-School in Transition: A National Evaluation of the Swedish Pre-School*. Estocolmo, Skolverket [Organismo Nacional Sueco para la Educación] (Resumen de informe, 239).
- Sperling, G. 2006. *Filling the Glass: Moving the FTI Towards a True Global Compact on Education, Testimony to Council on Foreign Relations*. Washington DC.
- Stephens, S. 1995. *Children and the Politics of Culture*. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Sudáfrica, Departamento de Educación. 1998. National norms and standards for school funding, *Government Gazette*, Vol. 400. Nº 19347, Departamento de Educación de Sudáfrica.
- Sumison, J. 2005. Male teachers in early childhood education: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, págs. 111-123.

- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004*. Londres, DfES/Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Tabuslatova, S. 2006. Report on regional overviews of progress towards EFA since Dakar in Central Asia and Kazakhstan. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Taratukhina, M. S., Polyakova, M. N., Berezina, T. A., Notkina, N. A., Sheraizina, R. M. y Borovkov, M. I. 2006. Early childhood care and education in the Russian Federation. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Teachers Resource Center Online. 2006a. *ECE Certificate Program*, Karachi, TRC. <http://www.trconline.org/ECE-CP/> (Consulta efectuada el 26 de julio de 2006).
- 2006b. *Our Services: Workshops at TRC*, Karachi, TRC. http://www.trconline.org/trcweb/trc/services_workshops.asp (Consulta efectuada el 26 de julio de 2006).
- Temple, J. A. y Reynolds, A. J. En preparación. Benefits and costs of investments in preschool education: evidence from the child-parent centers and related programs. *Economics of Education Review*.
- Thomas, W. P. y Collier, V. P. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, California, Centro de Investigaciones sobre Educación, Diversidad y Excelencia (Informe final).
- Tomasevski, K. 2003. School fees as hindrance to universalizing primary education. Documento de Trabajo para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*.
- Torkington, K. 2001. *Working Group on Early Childhood Development Policy Project: A Synthesis Report*, París, ADEA.
- Uganda, Oficina de Estadística y ORC Macro. 2001. *Uganda DHS EdData Survey 2001: Education Data for Decision-making*. Calverton, Maryland, Oficina de Estadística de Uganda y ORC Macro.
- Umansky, I. y Crouch, L. 2006. *Fast Track Initiative: Initial Evidence of Impact*. Research Triangle Park, Carolina del Norte, RTI International (Documento preparado para el Banco Mundial).
- 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*.
- 2006. Early childhood education policies in Chile: from pre-Jomtien to post-Dakar. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Publicada por la UNESCO para la Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos.
- 1991. *Informe mundial sobre la educación*. París, UNESCO.
- 1997. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 1997*. París, UNESCO (BPE.98/WS/1).
- 1998. *Informe mundial sobre la educación - Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París, UNESCO.
- 1999. *Anuario estadístico de la UNESCO 1999*. París, UNESCO.
- 2000a. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, UNESCO.
- 2000b. *Informe sobre la educación en el mundo - El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. París, UNESCO.
- 2002a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002. Educación para todos - ¿Va el mundo por el buen camino?*. París, UNESCO.
- 2002b. *Integración de la primera infancia a la educación: el caso de Suecia*. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 3).
- 2003a. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2003/4. Educación para todos - Hacia la igualdad entre los sexos*. París, UNESCO.
- 2003b. *A National Case Study of Services Provided for Children: Early Childhood Care and Education in China*. Beijing, UNESCO (Estudios de casos de AEPI).
- 2004a. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos - El imperativo de la calidad*. París, UNESCO.
- 2004b. *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Documento presentado en la reunión del Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre la preparación para la vida diaria en la EPT, París, 29-31 de marzo.
- 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 - La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO.

- UNESCO-IIPE. 2001. *Using Assessment to Improve the Quality of Education*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- 2006. EFA GMR 07 - Documento de síntesis del IIPE. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO, Oficina en Bangkok. 2005. *Advocacy Brief. Mother Tongue-Based Teaching and Education for Girls*. Bangkok, Oficina de la UNESCO en Bangkok.
- UNESCO-OIE. 1961. *Organization of Pre-Primary Education: research in comparative education*. Ginebra y París, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- 2005. *World Data on Education* [Datos Mundiales de Educación], Ginebra, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/countries/WDE/WorldDataE.htm> (Consulta efectuada el 31 de agosto de 2006).
- 2006. *Cross-National Compilation of National ECCE Profiles*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- UNESCO-OREALC. 2004a. *Educación Para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- 2004b. Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137514s.pdf>
- UNICEF. 2003. *Los objetivos de Desarrollo para el Milenio tienen que ver con los niños*. Nueva York, UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_mdg_sp.pdf
- 2004. *First Steps. Maldives. Evaluation of ECCD Media Campaign*. Malé, UNICEF Maldivas.
- 2005a. *Logros y perspectivas de género en la educación - El informe GAP (Primera parte)* Nueva York, UNICEF. [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/The_GAP_Report_\(S\).pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/The_GAP_Report_(S).pdf)
- 2005b. *La Infancia amenazada. Estado Mundial de la Infancia 2005*. Nueva York, UNICEF.
- 2005c. *TransMonee 2005: Data Indicators and Features on the State of Children in CEE/CIS and Baltic States*. Florencia, Italia, Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF.
- 2006. *Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e Invisibles*. Nueva York, UNICEF. <http://www.unicef.org/spanish/sowc06/index.php>
- UNICEF, Oficina en Moldova. 2005. *Influence of Parental and Family Factors on Child Development: Secondary Analysis of Data from the National Baseline Study on Family KAP (Knowledge, Attitude and Practices) in the Area of Early Childhood Care and Development (ECCD)*. Chisinau, Oficina en Moldova del UNICEF.
- Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia (ECDVU). 2005. *ECDVU: An Overview*, Victoria, Canadá, ECDVU. <http://www.ecdvu.org/home.asp> (Consulta efectuada el 21 de abril de 2006).
- Van der Gaag, J. y Tan, J.-P. 1998. *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Van Ewijk, H., Hens, H. y Lammersen, H. 2002. *Mapping of Care Services and the Care Workforce*. Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Unidad de Investigación Thomas Coram (Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions, Consolidated report, WP3).
- Vargas-Barón, E. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. París, UNESCO.
- En preparación. Impuestos sobre la nómina de salarios destinados al desarrollo infantil: lecciones aportadas por Colombia. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, N° 35)
- Vermeersch, C. y Kremer, M. 2004. *School Meals, Educational Achievement, and School Competition: Evidence from a Randomized Evaluation*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Vogel, D. A., Lake, M. A., Evans, S. y Karraker, K. H. 1991. Children's and adult's sex-stereotyped perceptions of infants. *Sex Roles*, Vol. 24, N° 9/10, págs. 605-616.
- Waiser, M. 1999. *Early Childhood Care and Development Programs in Latin America: How Much Do They Cost?* Washington, DC, Banco Mundial.
- Waldfogel, J. 2001. International policies toward parental leave and childcare. *Future of Children*, Vol. 11, págs. 122-143.
- Wallet, P. 2006. Pre-primary teachers: a global comparison of quantity and quality. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Watanabe, K., Flores, R., Fujiwara, J. y Lien, T. H. T. 2005. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition*, Vol. 135, N° 8, págs. 1918-1925.

- Weikart, D. P. 2005. *A Brief History of the IEA Preprimary Project*. Ypsilanti, Michigán, High/Scope Educational Research Foundation (The IEA Preprimary Project Final Report: Cognitive and language performance at age 7. Anteproyecto manuscrito).
- Wells, G. 1985. Actividades relacionadas con la lectura en el preescolar y el éxito en la escuela. Olson, D. R., Torrance, N. y Hildyard, A (compiladores), *Alfabetización, lenguaje y lectura*. Nueva York, Cambridge University Press, págs. 229-255.
- Westheimer, M (compilador). 2003. *Parents Making a Difference: International Research on the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program*. Jerusalén, The Hebrew University Magnes Press.
- Wetterberg, T. 2004. *Gender Equality: Starting Young*. Instituto Sueco.
- Whitehurst, J. y Lonigan, C. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, Vol. 69, Nº 3, págs. 848-872.
- Willms, J. D. 2006. *Learning Divides: Ten Key Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems* (Informe preparado para el Instituto de Estadística de la UNESCO).
- Willms, J. D. y Somers, M.-A. 2001. Family, classrooms, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12, Nº 4, págs. 409-445.
- Woldehanna, T., Mekonnen, A., Jones, N., Tefera, B., Seager, J., Aleumu, T. y Asgedom, G. 2005. *Education Choices in Ethiopia: What Determines Whether Poor Households Send Their Children to School?* Londres, Save the Children (Young Lives, Documento de trabajo, 15).
- Wolff, H. y Ekkehard. 2000. *Pre-school Child Multilingualism and Its Educational Implications in the African Context*. Ciudad del Cabo, PRAESA (Documento ocasional, 4).
- Wong, M. N. C. y Pang, L. 2002. Early childhood education in China: issues and development. Chan, L. K. S. y Mellor, E. J (compiladores), *International Developments in Early Childhood Services*. Nueva York, Peter Lang (Rethinking Childhood).
- Woodhead, M. 1996. *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. La Haya, Fundación Bernard Van Leer.
- 2006. Strong foundations: Early childhood care and education. Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Woodhead, M., Faulkner, D. y Littleton, K (compiladores). 1998. *Cultural Worlds of Early Childhood*. Londres, Routledge.
- Woodhead, M. y Montgomery, H. 2003. *Understanding Childhood: An Interdisciplinary Approach*. Chichester, Reino Unido, Wiley.
- Wroge, D. 2002. Programa preescolar en el idioma vernáculo de Papua Nueva Guinea. París, UNESCO (Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, 7).
- Yizengaw, T. 2006. Government-donor relations in the preparations and implementation of the education sector development programs of Ethiopia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Youdi, R. V. 2005. Protection et éducation de la petite enfance (PEPE) en République Démocratique du Congo (RDC). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Young, M. E. 1996. *Desarrollo del Niño en la Primera Infancia: Una inversión en el futuro*. Washington, DC, Banco Mundial.
- 2006. *Measuring ECD*. Comunicación presentada en el Coloquio sobre medición del desarrollo de la primera infancia, Vaudreuil-Dorion, Quebec, 26-28 de abril.
- (compilador). 2002. *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Yulaelawati, E. 2006. *Report of National Examination of Equivalency Education*. Yakarta, Dirección de la Educación de Equivalencia, Dirección General para la Población sin Escolarizar.
- Zafeirakou, A. 2005. How to provide education and care to all young children 0 to 7? Early childhood care and education in South East Europe: progress challenges, new orientations. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Zambia, Oficina Central de Estadística y ORC Macro. 2003. *Zambia DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision-Making*. Calverton, Maryland, Oficina Central de Estadística de Zambia y ORC Macro.

Siglas y abreviaturas

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)
ALL	Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida
AO	Asistencia Oficial
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BREDA	Oficina Regional de Educación para África
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CE	Comisión Europea
CEI	Comunidad de Estados Independientes
CENACEP	Centros de Apretamiento Comunitario en Educación Preescolar (Guatemala)
CERI	Centro para la Innovación e Investigación Educativas (OCDE)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CME	Campaña Mundial por la Educación
CONFEMEN	Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE-CAD)
CSTC	Centros Comunitarios de Formación en Competencias (Etiopía)
DELP	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias Básicas (OCDE)
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
DHS	Encuestas 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)
ECDVU	Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia
EDI	Estadísticas del desarrollo internacional (OCDE-CAD)
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EFTP	Educación y Formación Técnicas y Profesionales
EIAA	Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
EPT	Educación para Todos
EPU	Enseñanza Primaria Universal
ESDP III	Tercer Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (Etiopía)
ETP	Enseñanza Técnica y Profesional
Eurostat	Oficina de Estadística de la Unión Europea
EVE	Esperanza de vida escolar
EYE	Early Years Evaluation
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 de representantes de la Unión Europea
- H Hombres
- H/M Hombres/Mujeres
- HIPPY Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters
- HOME Inventory Home Observation for Measurement of the Environment Inventory
- HSRC Human Sciences Research Council
- ICDS Integrated Child Development Services (India)
- ICFES Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
- 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
- IEQ Improving Educational Quality
- IEU Instituto de Estadística de la UNESCO
- IFA Iniciativa de Financiación Acelerada
- IIFE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
- INB Ingreso nacional bruto
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil)
- IPS Índice de Paridad entre los Sexos
- IUAL Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- IUE Instituto de la UNESCO para la Educación (actualmente IUAL)
- JUNJI Junta Nacional de Jardines Infantiles (Chile)
- LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
- LIFE Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
- LSMS Encuestas de medición del nivel de vida
- M Mujeres
- M/H Mujeres/Hombres
- MICS Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (UNICEF)
- N Niñas
- N/V Niñas/Varones
- NCERT National Council of Educational Research and Training
- NIER Instituto Nacional Japonés de Investigación sobre Políticas Educativas
- NIPCCD National Institute of Public Cooperation and Child Development
- OBE Open Basic Education (India)
- OCDE Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
- ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio
- OIE Oficina Internacional de Educación de la UNESCO

OIT	Organización Internacional del Trabajo
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
PAD	Proporción alumnos/docente
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
PIB	Producto interior bruto
PIDI	Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (Bolivia)
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
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROMESA	Proyecto de Mejoramiento Educativo, de Salud y del Ambiente (Colombia)
QI	Coeficiente Intelectual
SACMEQ	Consortio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SIG-ENF	Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación No Formal
SNNP	Southern nations, nationalities, and people (Etiopía)
TBE	Tasa bruta de escolarización
TBI	Tasa bruta de ingreso
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	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	Varones
V/N	Varones/Niñas
VIH/SIDA	Virus de inmunodeficiencia humana / Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
WEI	Indicadores Mundiales de Educación

Índice de materias

En este índice por palabras clave los números de páginas en *itálicas* se refieren a los gráficos y cuadros del Informe, los impresos en **negrita** a los recuadros y los acompañados de la letra "n" a las notas al pie de página. Las siglas AEPI corresponden a "Atención y Educación de la Primera Infancia". En el glosario del Informe se pueden encontrar definiciones de los términos y en sus cuadros estadísticos se proporciona información complementaria sobre los países.

A

- absentismo, 80
 personal docente, 62, **62**
 acceso a la educación, **13**, **70**, 84, 193-194
 desfavorecidos, 193-194
 enseñanza primaria, 26-29, 69-71, 78, 79, 208
 enseñanza secundaria, 90
 igualdad, 90-91, 193-194
 lugar de residencia, 156
 marginación, 90
 niñas, 2, 49, **81**
 pertenencia étnica, 43n
 políticas, 76, 77-82
 programas de AEPI, 4, 8, 183, 188-191
 acreditación, personal de la AEPI, 197
 ADEA. véase Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA)
 administración
 definición, 186
 políticas de AEPI, 185-186
 primera infancia, necesidades, 16-18, **16**, 136, 188-191
 programas de AEPI, 185, 188-191
 administración, atención y educación de la primera infancia (AEPI), 186-192
 adolescentes
 aprendizaje, resultados, 55n
 educación, segunda oportunidad, 81-82
 exclusión
 muchachas embarazadas, 76
 programas contra, 76
 inmigrantes, resultados, 55
 padres primerizos, apoyo, **169**
 adultos
 alfabetización, 6, **13**, 64-68, 67, 68, 73, 208, 211
 costo de los programas, 112n
 evaluación, 218
 IDE, 218
 entornos alfabetizados, 70
 programas de aprendizaje, 62-64
 adultos intermediarios, iniciativa, 178
 AEPI. véase atención y educación de la primera infancia (AEPI)
 Afganistán
 alfabetización, 65, 66
 ayuda a la educación, 101
 deuda, reducción, 94
 enseñanza preescolar, 23, 25, 26
 enseñanza primaria, 43, 44
 enseñanza secundaria, 49, 50-51
 IDE, 71
 niños sin escolarizar, 33
 personal docente, 57, 58, 61
 África del Norte. véase también África Subsahariana
 ayuda a la educación, 100
 familias, tamaño, 128
 véase también *cada uno de los países*
 África Subsahariana. véase también África del Norte
 alfabetización, 2, 65, 65-66, 67, 68, 71, 210-211
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95, 95
 aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
 atención y educación de la primera infancia (AEPI), 116
 ayuda, 97
 ayuda a la educación, 99, 100, 102, 102
 cooperación técnica, 98
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 23, 24, 25, 26, 69, 140, 142, 143, 144, 144, 163, 210-211
 enseñanza primaria, 1, 1, 6, 27, 28, 30, 29, 29, 30, 30, 31, 37, 40, 40, 41, 43, 42-43, 44, 44, 69, 210-211, 219, 219, 219n
 enseñanza secundaria, 45, 46, 45-46, 46-47, 48, 49, 50-51, 90
 enseñanza superior, 52, 52-53
 escolarización
 sector privado, 144
 tasa bruta (TBE), 26, 145
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
 familias monoparentales, 128
 formación de los docentes, 87-88
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88, 200
 huérfanos, 12, 80
 IDE, 71
 licencias
 de maternidad, 137
 parentales, 136
 matriculación, 26
 mortalidad, tasa de, 139
 mujeres en la vida laboral, 129-130
 niñas y marginación, 76
 niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 niños sin escolarizar, 1, 32, 32, 33, 35, 35, 36, 37
 objetivos de la EPT, 73
 personal docente, 2, 57, 57, 58, 59, 59, 61, **62**, 87, 160, 161, **198**
 maestras, 59
 población infantil, 128
 prácticas de los padres, 166-167
 programas de AEPI, 4, 8, 137, 142, 143, 149, 166, 187-192, 193
 salud y nutrición, 138, 139
 subalimentación y malnutrición, 138
 VIH/SIDA, 80
 véase también *cada uno de los países*
 agua potable, 120. véase también salud y nutrición
 AID. véase Asociación Internacional de Fomento (AIF)
 Alam Simsim, programa de televisión, **179**
 Albania
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146, 146-147, 148-149
 enseñanza primaria, 30, 31
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto público en educación, 85
 personal docente, 161
 programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 154, 156, 157, 158, 196
 Alemania
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación donante, 98, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 gasto en educación, 200, 201
 inmigrantes, resultados, 55
 licencias parentales, 131
 personal docente, 158
 programas de AEPI, 196
 alfabetización, 2, 6, 64-69, **64**, 68, **70**, 71, 73.
 véase también alfabetización; objetivos de la EPT, objetivo 4
 adultos, 2, **64**, 65-68, 208, 210-211, 211
 entornos alfabetizados, **70**
 evaluación, 61n, 62n
 enseñanza secundaria, 220
 Going Global, programa de AEPI, **197**
 IDE, 218
 jóvenes, **64**, 68-69, 210-211
 lectura, materiales, 69, **70**
 objetivos de la EPT, **13**, 210-211
 objetivo 4, 64-69
 alimentación, 121. véase también salud y nutrición
 ALL (Encuesta sobre la alfabetización y las competencias para la vida diaria de los adultos), 62n
 América del Norte y Europa Occidental
 alfabetización, 65-66, 68
 analfabetos, 65-66
 educación de los niños, 166-167
 enseñanza preescolar, 22, 22, 24, 25, 26, 69, 142, 143
 enseñanza primaria, 1, 1, 28, 29, 30, 31, 40, 42-43
 enseñanza secundaria, 46, 45-46, 46-47, 48, 50-51, 49
 enseñanza superior, 50, 52-53
 escolarización, sector privado, 144
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 familias, tamaño, 128
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88, 200, 201
 IDE, 71, 71
 maestras, 59
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 32, 33, 35
 personal docente, 57, 58, 59, 61
 prácticas de los padres, 166-167
 preparación para la escuela primaria, 195n, 196n
 programas de AEPI, 131-133, 137, 137, 142, 143, 193
 salud y nutrición, 139
 véase también *cada uno de los países*
 América del Sur. véase América Latina
 América Latina. véase también Caribe
 alfabetización, 65-66, 67, 68
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95
 ayuda a la educación, 102, 102
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 23, 24, 25, 26, 69, 140, 141, 142, 143, 144, 210-211
 enseñanza primaria, 1, 1, 6, 27, 28, 28-29, 29, 30, 31, 40, 41, 41, 42-43, 43n, 44, 44
 enseñanza secundaria, 45-46, 46, 46-47, 48, 49, 50-51,
 enseñanza superior, 51, 52-53
 escolarización, 71
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230-231
 familias monoparentales, 128

- familias, tamaño, 128
 gasto en educación, 7, 210-211, 200
 gasto público en educación, 86, 88, 200, 201
 IDE, 71, 71
 licencias
 de maternidad, 136, 137
 parentales, 136
 maestras, 59
 mujeres en la vida laboral, 129-130
 niñas y marginación, 76
 niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 niños sin escolarizar, 32, 35, 35, 36
 personal docente, 57, 58, 59, 59, 61, 88, 160
 población infantil, 128
 prácticas de los padres, 166
 programas de AEPI, 4, 8, 133, 137, 142, 143, 149, 193, 195
 salud y nutrición, 139, 139
véase también cada uno de los países
- Andorra**
 enseñanza preescolar, 26, 143
 enseñanza primaria, 30
 enseñanza secundaria, 50-51
 enseñanza superior, 51
 gasto en educación, 200
- Angola**
 enseñanza primaria, 27
 enseñanza superior, 52-53
 espacios acogedores para los niños, 176, 176
 IDE, 71
 niños sin escolarizar, 33
 programas de AEPI, 150, 151, 154, 154, 156, 157
- Anguila**
 enseñanza preescolar, 26, 143
 enseñanza primaria, 28, 30
 enseñanza secundaria, 45-46, 50-51
 gasto en educación, 200
 personal docente, 59, 60, 160
- Antigua y Barbuda**
 gasto público en educación, 88
 gasto en educación, 103, 200
 personal docente, 60
- Antillas Neerlandesas**
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 48, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 personal docente, 59, 60, 160
- AOD (Asistencia Oficial al Desarrollo)**, 93, 95, 96, 97-98, 100, 102
 aumento, 97
 compromisos, 109
 cooperación técnica, 96, 107
 desembolsos, 94-98, 95, 96
 educación básica, 98, 110-113
 para la educación, 97
 reducción de la deuda, 94n
- apartadas, zonas. *véase* zonas rurales
- apoyo presupuestario directo, 97n
- aprendizaje
 aprendizaje, barras de, 56
 evaluación, 14, 53-55
 evaluaciones nacionales, 55, 228, 228-233
 informal, 16
 no formal, 7, 63-64
 normas de calidad, 195-197
 resultados, 53n
- aprovechamiento escolar
 repercusiones de los programas de AEPI, 170
 subalimentación, 120
- Arabia Saudita**
 alfabetización, 67
 enseñanza preescolar, 23, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 41, 42, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
 niños sin escolarizar, 33, 33
 personal docente, 60, 61, 61, 160
- Argelia**
 alfabetización, 67
 ayuda a la educación, 101
 enseñanza preescolar, 23, 143, 152-153
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 44, 152-153
 enseñanza secundaria, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
 gasto en educación, 103
 niños sin escolarizar, 36
 personal docente, 59, 60
- Argentina**
 enseñanza preescolar, 24, 141, 142, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 175
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 60, 162
 preescolar, 162
- Armenia**
 enseñanza preescolar, 24, 26, 143, 146-147, 148-149
 enseñanza primaria, 30
 enseñanza secundaria, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 licencias parentales, 131
 personal docente, 160
 programas de AEPI, 192, 196
- Aruba**
 enseñanza preescolar, 24, 26, 142, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 87, 200
 personal docente, 59, 60, 160
- Asia. *véase también* Asia Central; Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental; Pacífico**
 alfabetización, 67
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
 programas de AEPI, 133
véase también cada uno de los países
- Asia Central**
 alfabetización, 65-66
 analfabetos, 65-66
 ayuda a la educación, 99, 102
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 26, 140, 142, 143, 147
 enseñanza primaria, 1, 28, 29, 30, 31, 40, 41, 42-43, 44
 enseñanza secundaria, 45-46, 46, 46-47, 48, 50-51
 enseñanza superior, 51, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 IDE, 71, 71
 licencias
 de maternidad, 137
 parentales, 136
 maestras, 59
 niños sin escolarizar, 32, 33, 35
 personal docente, 57, 59, 59, 160
 programas de AEPI, 137, 137, 142, 193-194
 salud y nutrición, 139
véase también cada uno de los países
- Asia Meridional y Occidental**
 alfabetización, 2, 65, 65-66, 68, 71, 210-211
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95, 95
 ayuda a la educación, 99, 100, 102, 102
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 25, 26, 142, 143, 144, 144, 145, 210-211
 enseñanza primaria, 1, 1, 6, 27, 28, 28, 29, 30, 30, 31, 40, 40, 41, 42-43, 43, 44, 69, 210-211
 enseñanza secundaria, 45, 45-46, 46-47, 48, 49, 50-51, 90
 enseñanza superior, 51, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 26, 145
 gasto en educación, 7, 210-211, 200
 gasto público en educación, 86, 88, 200
 IDE, 71, 71
 licencias
 de maternidad, 137
 parentales, 136
 maestras, 59
 matriculación, 26
 mortalidad, tasa de, 139
 mujeres en la vida laboral, 129
 niñas y marginación, 76
 niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 niños sin escolarizar, 1, 32, 32, 33, 35, 35, 36
 objetivos de la EPT, 73
 personal docente, 57, 57, 58, 59, 59, 61, 160
 población infantil, 128
 programas de AEPI, 137, 142
 salud y nutrición, 139
véase también cada uno de los países
- Asia Oriental y el Pacífico**
 alfabetización, 65, 65-66, 68, 71
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95
 ayuda a la educación, 100, 102, 102
 cooperación técnica, 98
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 26, 141, 142, 143, 144, 144, 145
 enseñanza primaria, 1, 28, 28, 29, 30, 31, 40, 41, 42-43, 44
 enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 47, 48, 49, 50-51
 enseñanza superior, 50, 51, 52-53
 escolarización, 71
 sector privado, 143-144
 sector público, 143-144
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 IDE, 71, 71
 licencias
 de maternidad, 137
 parentales, 136
 maestras, 59
 marginación, 76
 mujeres en la vida laboral, 129
 niñas y marginación, 76
 niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 niños sin escolarizar, 32, 33, 35
 objetivos de la EPT, 73
 personal docente, 57, 57, 58, 59, 59, 61, 62, 160
 población infantil, 128
 programas de AEPI, 4, 133, 137, 142, 143, 193
 salud y nutrición, 139
véase también cada uno de los países
- Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).**
véase AOD
- Asociación Internacional de Fomento (AIF)**, 100
 ayuda a la educación, donante, 99
- Asociación pro Desarrollo de la Educación en África (ADEA)**, 138
 promoción de la AEPI global, 182

asociaciones silenciosas, 108
 atención y educación de la primera infancia (AEPI). véase también objetivos de la EPT, objetivo 1
 administración, 185, 186-192
 alfabetización, 197
 apoyo político, 5, 184
 asociados privados, 193-194
 ayuda, 204-205, 205
 beneficios, 120
 características, 166
 centros, 8, 169-176
 costos, 200-201
 datos cualitativos, 212-213
 definición, 3, 15-17
 descentralización, 192-193
 desfavorecidos, 125, 151-156
 destinatarios específicos, 9, 203
 dispositivos institucionales, 131-134
 docentes, 157-162, 173
 donantes, 205
 enfoques
 formales et informales, 16
 globales, 122, 214
 enseñanza primaria, 122-123, 177
 repercusiones, 122
 transición hacia, 176-179
 equidad, 171
 escolarización, progresos, 146-147
 esquemas nacionales, base de datos, 135
 evaluación de la calidad, 188-191
 financiación, 185, 201-202
 grado de recursos económicos de las familias, 152
 horas lectivas, 142
 instituciones, 134
 lengua, 171-173
 medidas jurídicas, 182, 193
 menores de 3 años, políticas, 214
 niñas, 173
 normas y resultados, 195-197
 objetivos de la EPT, 3, 5, 9, 14, 16-18, 18-19, 210-211
 padres, educación, 136
 panorámica, 3-5, 7
 paridad entre los sexos, 12, 153
 pedagogos, 159
 personal (véase personal de la AEPI)
 políticas, 9, 16, 16, 182-186, 188-191
 de desarrollo, 183, 184-185
 globales, 12
 nacionales, 214
 programas, 3, 5, 6, 12, 116, 176
 beneficios, 7
 calidad, 185
 comunitarios, 169
 con los padres, 167-169
 coordinación, 9
 costos, 200-203
 datos, 135, 212-213
 derechos del niño, 117
 enseñanza primaria, 7, 8, 210-211
 equidad, 124-125, 171-176
 escolares, 188-191
 estudios, 171
 evaluación de la calidad, 194-198
 financiación, 199-207
 horas lectivas, 142, 142n, 162, 162
 integradores, 214
 inversiones y rentabilidad, 4, 7, 123, 124
 menores de 3 años, 137-139
 no formales, 135n
 OCDE, países de la, 19

participación, 139-142, 149, 150-156, 150, 151, 154, 156, 157
 regiones (de países), 156
 reglamentación, 194-195
 transición hacia la escuela primaria, 5, 7
 redes, 183n
 seguimiento, 16, 194-198, 215
 y datos, 134-135
 subvenciones, 202
Australia
 ayuda a la AEPI, 205, 205
 ayuda a la educación
 donante, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 143, 146-147, 146n, 152-153
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 integración de la AEPI, 178
 enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 87, 200
 gasto público en educación, 88
 inmigrantes, resultados, 55
 personal docente, 195
Austria
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 146-147
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 inmigrantes, resultados, 55
 licencias parentales, 131
 programas de AEPI, 140
 auxiliares, en la AEPI, 159. véase también personal de la AEPI
 ayuda, 3, 7, 94-113, 184, 204-207, 210-211.
 véase también AOD; ayuda a la educación; donantes; educación; educación básica
 alimentaria, 96
 capacidad de absorción, 107
 de emergencia, 95, 96
 dependencia de los gobiernos, 107
 desembolsos, 107-108
 flujos de ayuda a la AEPI, 14
 multilateral, 100
 sectorial, 96
 seguimiento, 103-104
 ayuda a la educación, 90, 100, 208, 213-214.
 véase también AOD; ayuda; donantes; educación; educación básica
 a la AEPI, 205
 educación básica, 99, 102, 112
 enseñanza primaria, 107-108
 enseñanza superior, 112
 financiación, 3, 111
 gasto, 102
 necesidades, 93
 seguimiento, 103-104
Azerbaiján
 enseñanza preescolar, 23, 23, 143, 148, 150, 152-153
 enseñanza primaria, 30, 31, 41, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 86, 86, 88
 personal docente, 59, 60, 160
 programas de AEPI, 150, 151, 153, 154, 156, 196

B

Bahamas
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 IDE, 72
 personal docente, 59, 59, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 196
Bahrein
 alfabetización, 67
 enseñanza preescolar, 24, 26, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 programas de AEPI, 149, 150, 151, 153, 154
Balijothi, programa, 81, 81
Banco Interamericano de Desarrollo. véase BID
Banco Mundial, 94, 105
 ayuda a la educación, donante, 185
Bangladesh
 alfabetización, 66, 66, 67, 68
 ayuda a la educación, 99, 101
 discapacitados, 175
 educación no formal, 81
 enseñanza preescolar, 23, 23, 24, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 41
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, 90
 tasa neta (TNE), 73
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
 gasto en educación, 87, 103
 gasto público en educación, 85, 87, 88
 IDE, 72, 72
 incentivos financieros, 79
 mortalidad, tasa de, 139
 niñas, escolarización, 84, 90
 niños sin escolarizar, 36
 personal docente, 59, 59, 60, 61, 62, 159, 160, 160
 planes de educación, 84
 programas de AEPI, 195
 programas de televisión para la primera infancia, 179
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
 supervivencia, tasa de, 73
Barbados
 gasto en educación, 89, 200
 gasto público en educación, 88
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 IDE, 72
 personal docente, 59, 60, 160
Barbuda. véase Antigua y Barbuda
 becas, 79
 huérfanos, 80
 solicitudes, 80
Belarrús
 enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143, 146-147, 148
 enseñanza primaria, 30, 41
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 60, 160
 programas de AEPI, 137, 196
Bélgica. véase también Bélgica (de habla francesa)
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 105, 206
 proporción, 98, 99, 100-101

desfavorecidos, destinatarios específicos, 203
enseñanza preescolar, 24, 142, 143, 146-147
enseñanza primaria, 31
 integración de la AEPI, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
inmigrantes, resultados, 55
personal docente, 158
programas de AEPI, 187

Bélgica (de habla francesa). *véase también*
 Bélgica
 programas de AEPI, 196

Belice
 aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
 enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 160
 programas de AEPI, 158

beneficios económicos
 programas de AEPI, 124

Benin
 alfabetización, 66, 67
 enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 151, 152-153
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 41, 43, 44, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 gasto en educación, 103
 gasto público en educación, 85
 gastos escolares, 78
 niños sin escolarizar, 36
 personal docente, 58, 59, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 158
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

Bermudas
 enseñanza preescolar, 143
 enseñanza secundaria, 45-46
 personal docente, 60, 160

Bhután
 mortalidad, tasa de, 139
 personal docente, 60

bibliotecas, función en la alfabetización, 70

BID (Fondo Especial), 100

bilingüismo, 171. *véase también* lengua; lenguaje;
 plurilingüe, educación
 asistentes, 173
 lectura y aprendizaje, 172n
 modelo bilingüe aditivo, 172n

Bodh Shiksha Samiti, 177

Bolivia
 alfabetización, 67
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 152-153
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 43n, 150, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
 gasto en educación, 88, 103, 200
 gasto público en educación, 88, 200
 lengua y educación, 171
 mortalidad, tasa de, 139
 personal docente, 60, 159, 160
 programas de AEPI, 150, 151, 154, 154, 156, 157, 158
 inversiones y rentabilidad, 123

Bolsa Escola, programa, 81

Bolsa Familia, programa, 81, 81n

Bosnia y Herzegovina
 enseñanza preescolar, 146, 152-153
 programas de AEPI, 150, 151, 154, 157, 196

Botswana
 alfabetización, 67
 educación no formal, 63
 enseñanza primaria, 30, 31
 enseñanza secundaria, 45, 45-46, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 matemáticas, puntuaciones, 56
 personal docente, 59, 60
 programas de AEPI, 136, 150, 154, 156, 196

Brasil
 alfabetización, 65, 66, 67
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 150, 152-153
 enseñanza primaria, 30, 31, 38, 40, 44, 152-153
 integración de la AEPI, 177
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, incentivos financieros, 79, 81
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
 gasto público en educación, 86
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 33
 normas, elaboración, 197
 participación, programas de AEPI, 156
 personal docente, 60, 162, 162
 programas de AEPI, 136, 187

Brunei Darussalam
 enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 personal docente, 61

buddy programmes (programas entre compañeros), 178

Buenas prácticas recientemente identificadas de gestión para resultados de desarrollo – Libro de consulta, 104

Bulgaria
 enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 148, 152-153
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 programas de AEPI, 140, 150, 151, 196

Burkina Faso
 alfabetización, 66, 73
 enseñanza preescolar, 23, 24, 26
 enseñanza primaria, 28, 29, 29, 30, 31, 40, 40, 42, 42-43, 44
 enseñanza secundaria, 45, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 espacios acogedores para los niños, 176
 gasto público en educación, 201
 IDE, 72, 72
 niños sin escolarizar, 33, 33, 35, 36, 37, 37
 personal docente, 60, 60, 61, 62, 159
 programas de AEPI, 137, 156, 182n
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

Burundi
 alfabetización, 66, 67
 conflictos y educación, 82
 enseñanza preescolar, 23, 143, 150
 enseñanza primaria, 28, 30, 41, 42, 44
 enseñanza secundaria, 45, 50-51
 enseñanza superior, 52, 52-53
 gasto en educación, 89, 103, 200
 gasto público en educación, 85, 88
 gastos escolares, 78
 IDE, 72
 niños sin escolarizar, 33, 35, 37
 personal docente, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 140, 150, 151, 154, 156, 157

C

cabañas de los pequeños, 184

Cabo Verde
 alfabetización, 67
 educación no formal, 63
 enseñanza preescolar, 26, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 30, 31, 41, 44
 enseñanza secundaria, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 103
 gasto público en educación, 85, 88
 personal docente, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 182n

CAD (Comité de Asistencia para el Desarrollo), 94, 104

calidad, control. *véase* evaluación de la calidad

calidad de la educación, 53, 70-71, 73, 194-198, 212-213. *véase también* objetivos de la EPT, objetivo 6

bienestar de los niños, 170
objetivos de la EPT, 12, 13, 18-19, 53, 210-211, 219-220
sector privado, 193-194

calificaciones. *véase también* formación
 docentes, 14, 59-61, 62, 159
 personal de la AEPI, 157

Camboya
 alfabetización, 67
 ayuda a la educación, eficacia, 104
 enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 44
 enseñanza secundaria, 50-51
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto público en educación, 85
 gastos escolares, 78
 IDE, 72, 72
 lengua y educación, 171
 mortalidad, tasa de, 139
 personal docente, 60, 61, 159, 160
 programas de AEPI, 137, 143, 179, 182n
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

Camerún
 alfabetización, 67
 ayuda a la educación, 101
 enseñanza preescolar, 23, 23, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 41, 44, 150
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 103
 gasto público en educación, 86, 86
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 33, 36
 personal docente, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 182n

Canadá
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 inmigrantes, resultados, 55
 preparación para la escuela primaria, 196n

Caribe. *véase también* América Latina
 alfabetización, 2, 65, 65-66, 67, 68
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95
 ayuda a la educación, 102, 102

- enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 25, 26, 69, 140, 141, 142, 143, 144, 144, 210-211
- enseñanza primaria, 1, 1, 6, 27, 28, 28, 29, 30, 31, 40, 41, 41, 42-43, 43n, 44, 44
- enseñanza secundaria, 45-46, 46, 46-47, 48, 49, 50-51
- enseñanza superior, 51, 52-53
- escolarización, 71
sector privado, 144
tasa bruta (TBE), 145
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230-231
- gasto en educación, 7, 210-211, 200
- gasto público en educación, 88, 200, 201
- IDE, 71, 72
- licencias
de maternidad, 137
parentales, 136
- maestras, 59
- mujeres en la vida laboral, 129-130
- niñas y marginación, 76
- niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
- niños sin escolarizar, 32, 34, 35, 36
- personal docente, 57, 58, 59, 61, 160, 163
- población infantil, 128
- programas de AEPI, 4, 8, 133, 137, 142, 143, 149, 193, 195
- salud y nutrición, 139, 139
- véase también cada uno de los países*
- Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño, 118
- castigos corporales, 166
- CEI (Comunidad de Estados Independientes)
enseñanza preescolar, 147
- CENACEP (Centros de Aprestamiento Comunitarios en Educación Preescolar), 179
- Centros de Aprestamiento Comunitarios en Educación Preescolar (CENACEP), 179
- Centros de Recursos para las Madrazas, 193, 193, 198
- cerebro, desarrollo, 15, 119-120
- Chad
alfabetización, 66, 67
enseñanza preescolar, 150
enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 40, 41, 43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 49
IDE, 72, 72
niños sin escolarizar, 33, 35
personal docente, 58, 60, 60, 61, 159, 160
programas de AEPI, 150, 150, 151, 154, 156, 157, 182n
- Checoslovaquia. *véase también* Eslovaquia; República Checa
programas de AEPI, 158
- Chile, 46-47
enseñanza preescolar, 24, 25, 143
enseñanza primaria, 43, 44, 44
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
gasto en educación, 89, 103, 200
gasto público en educación, 88
IDE, 72
personal docente, 60, 88-89, 162
programas de AEPI, 182n, 184, 188-191, 192, 195, 196
- China
alfabetización, 66, 66
ayuda a la educación, 101
enseñanza preescolar, 22, 23, 24, 144
enseñanza primaria, 33
enseñanza secundaria, 46-47
enseñanza superior, 50, 52-53
- escolarización, tasa bruta (TBE), 145
personal docente, 60, 198, 198
población infantil, 128
programas de AEPI, 192, 196
- Chipre
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 150, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 51, 52-53
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88
- ciclo de primaria. *véase* enseñanza primaria
- CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), 22
- Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 22
- Colombia
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 149, 151, 152-153
enseñanza primaria, 30, 31, 41, 152-153
integración de la AEPI, 178
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, incentivos financieros, 79
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
financiación de la AEPI, 202
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 86, 86, 88
niños sin escolarizar, 33
preparación para la escuela primaria, 196n
programas de AEPI, 138, 149, 150, 151, 151, 154, 156, 170, 192, 195
inversiones y rentabilidad, 123
- Comisión Europea, 100
ayuda a la educación, donante, 99, 105, 205, 206
- Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), 94
- Comité de los Derechos del Niño, 117n, 117-118, 118
- Community Mothers (Madres Comunitarias), 169
- Comoras
enseñanza preescolar, 23, 26, 143
enseñanza primaria, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto público en educación, 86
personal docente, 61
programas de AEPI, 140, 150, 151, 154, 156, 157
- compensaciones, docentes, 89
- competencias para la vida diaria, 19, 62-64, 61n, 62n. *véase también* necesidades educativas y competencias
- comportamiento estereotipado, 173-174
- Comunidad de Estados Independientes (CEI)
comunidades, papel en la educación, 8
condición socioeconómica, repercusiones en el aprendizaje, 56
- confesionales, organizaciones
servicios de AEPI, 193
- conflictos. *véase también* emergencias, situaciones de; países en conflicto
armados, 82-84, 83
repercusiones en la educación, 7, 82
- Congo
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147
enseñanza primaria, 27, 44
enseñanza secundaria, 50-51
enseñanza superior, 52, 52-53
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 85, 88
- IDE, 71
niños sin escolarizar, 33
personal docente, 57, 58, 60, 61, 62, 160
programas de AEPI, 157, 158
- Congo, República Democrática del. *véase* República Democrática del Congo
- Consejo Nacional de Acreditación de los Servicios de Atención a la Infancia (National Childcare Accreditation Council), 195
- Convención sobre los Derechos del Niño, 3, 16-18, 84, 117-118, 117n
- Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo, 80-81
- Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 81
- cooperación Sur-Sur, 111
- cooperación técnica, 96, 98, 99, 107
África Subsahariana, 98
Asia Oriental y el Pacífico, 98
- coordinación, políticas de AEPI, 187-192
- Coordinators' notebook*, 184
- Corea. *véase* República de Corea
- Costa Rica
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 152-153
enseñanza primaria, 40, 41, 152-153, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
gasto en educación, 89, 103, 200
gasto público en educación, 88
personal docente, 59, 60, 160
programas de AEPI, 192, 195
- Côte d'Ivoire
alfabetización, 66, 67
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147
enseñanza primaria, 28, 29, 30, 31, 40, 44
enseñanza secundaria, 45, 46-47
mortalidad, tasa de, 139
niños sin escolarizar, 33, 33, 35
personal docente, 60, 160
prácticas de los padres, 166
programas de AEPI, 140, 150, 151, 154, 156, 157, 158
- Croacia
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 148-149, 152-153
enseñanza primaria, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
personal docente, 59, 60, 160
programas de AEPI, 196
- Cuba
enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
enseñanza secundaria, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
financiación de la AEPI, 202
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 86, 86
IDE, 72
personal docente, 59, 157, 159, 160
formación, 89
programas de AEPI, 138, 140, 192
- Cumbre Mundial de 2005, 12
- cumbres, 12, 13

D

Dakar. véase Foro Mundial sobre la Educación; Marco de Acción de Dakar

Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, 69

Declaración de los Derechos del Niño, 117

Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, 94, 104

Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales, 84

declaraciones de nacimiento. véanse partidas o declaraciones de nacimiento

definición y selección de competencias básicas (DeSeCo), 61n, 62n

DELPE (Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza), 182

Demographic and Health Surveys (DHS) (Encuestas de Demografía y Salud – DHS), 149

derechos

- de los discapacitados, 84
- de los niños, 16-18, 117-118, 117n educación, 117

derechos de escolaridad, 76, 78, 78

- ayuda financiera, 2
- supresión, 76

desarrollo del niño, 120-121

- cognitivo, 170-171
- aumento del QI, 124
- efectos del VIH/SIDA, 121
- familias, 167
- físico, 119
- intelectual, 15
- lingüístico, 171
- necesidades, 120
- participación, programas de AEPI, 156
- prácticas de los padres, 166
- primera infancia, 7
- psicológico, 119
- socioafectivo

 - efectos del VIH/SIDA, 121

desastres naturales. véase emergencias, situaciones de

descentralización, repercusiones en la AEPI, 186, 189n, 192

DeSeCo (definición y selección de competencias básicas), 61n, 62n

desembolsos

- AOD, 94-98, 95, 96
- ayuda, 107-108

deserción escolar, 19, 34, 43n, 77. véase también niños sin escolarizar; participación escolar; terminación de la escuela primaria

enseñanza primaria, 38-39, 42, 42-43

repercusiones de la pobreza, 79

desfavorecidos. véase también discapacitados; marginación; pobreza

- acceso a la AEPI, 125, 151-156, 193-194, 210-211
- atención y educación de la primera infancia (AEPI), 211-213
- definición, 17, 17n
- destinatarios específicos, 203
- enseñanza primaria, transición hacia, 178-179
- prioridad de la AEPI, 214

desigualdades. véase igualdad entre los sexos

desmovilización, programas, 83

desplazamientos internos, 82

destinatarios específicos, programas de AEPI, 9

deuda, condonación, 96

deuda, reducción, 94, 92n, 95

DHS (Demographic and Health Surveys (DHS) [Encuestas de Demografía y Salud – DHS]), 149

- diferencias culturales
- primera infancia, 167

Dinamarca

- ayuda a la AEPI, 205
- ayuda a la educación

 - donante, 206
 - proporción, 98, 99, 100-101

- bilingüismo, asistentes, 173
- enseñanza preescolar, 24, 141, 142
- enseñanza primaria, 31

 - integración de la AEPI, 177

- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- gasto en educación, 200
- gasto público en educación, 88
- inmigrantes, resultados, 55
- personal docente, 158, 161
- programas de AEPI, 187

discapacitados, 84. véase también desfavorecidos

- calidad de la educación, 16-183
- derechos, 84
- integración en clases ordinarias, 84
- necesidades educativas, 84, 175
- países en desarrollo, 84
- programas integradores, 5
- sin escolarizar, niños, 38-39

discriminación, 77. véase también equidad; igualdad entre los sexos; paridad entre los sexos

- contra las mujeres, 52, 129-130
- primera infancia, 117

disparidades. véase paridad entre los sexos

Djibuti

- enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147
- enseñanza primaria, 27, 28, 29, 30, 31, 40, 43, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 48, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
- gasto en educación, 103
- IDE, 72
- niños sin escolarizar, 35
- personal docente, 160
- programas de AEPI, 182n

docentes

- absentismo, 61
- atención y educación de la primera infancia (AEPI), 157-162
- bilingües, 173
- calificaciones, 58, 59-61
- compensaciones, 89
- comportamiento ante el medio socio-económico, 174n
- contratación, 2, 87, 89
- enseñanza primaria, 86
- EPT, 87-88
- formación, 89

 - igualdad entre los sexos, 174
 - enseñanza preescolar, 158-161

- horas lectivas, 162
- maestras, 58, 59, 61
- motivación e incentivos, 87-88
- penuria, 2
- remuneración, 89

 - enseñanza preescolar, 162

Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELPE), 182

Dominica

- enseñanza preescolar, 24, 26, 143
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 43, 44

- enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
- personal docente, 59, 60, 160
- programas de AEPI, 138, 140, 158, 196

donantes. véase también donantes bilaterales; donantes multilaterales

- AOD, 100
- asociaciones silenciosas, 108
- ayuda, 3, 4, 7, 98-99, 98-99, 101, 113, 205, 206
- ayuda a la educación, 108
- desembolsos, 95, 96, 108
- fortalecimiento de capacidades, 107
- obligaciones, 94
- compromisos, 107
- repercusiones de la IFA, 109
- seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

donantes bilaterales, 3, 95, 101, 101, 112-113, 205. véase también donantes; donantes multilaterales

- ayuda, 98

donantes multilaterales, 7, 205. véase también donantes; donantes bilaterales

- ayuda, 98-99
- ayuda a la educación de base, 99

E

Early Childhood Development Virtual University (ECDVU) (Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia), 198, 198

ECDVU (Early Childhood Development Virtual University) (Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia), 198, 198

Ecuador

- enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 150
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 177
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
- personal docente, 60, 62, 159, 160
- programas de AEPI, 150, 151, 195, 196

edad, escolarización, 152-153

educación. véase también acceso a la educación; atención y educación de la primera infancia (AEPI); enseñanza preescolar; enseñanza primaria; enseñanza secundaria; enseñanza superior

- ayuda, 7, 94-113, 97, 98, 210-211
- a la AEPI, 4, 205
- aumento, 94-99
- bilateral, 98
- donantes, 99, 105
- fortalecimiento de capacidades, 107
- proporción de la ayuda total, 97, 102, 113
- proporción del gasto en educación, 103
- seguimiento, 103-104
- volumen por país, 101

cooperación técnica, 98

desarrollo, 144

desembolsos, 3

enfoque global, 5, 6, 12, 15, 122, 182

evaluación, 113

gastos, 4, 7

gratuita, garantizada constitucionalmente, 77

informal, 64

integración, 84

medidas jurídicas, 117

neutralidad, 174

no formal, 83

- datos, 63

obligatoria

- enseñanza preescolar, 141-142, 141

(de los) padres, 18, 167

planes, 7, 76-77, 84-91, 113

- niños sin escolarizar, 76

- plurilingüe, 171
prácticas de los padres, 166-167
progresos, 69-73
salud y nutrición, 120-122
- educación básica, 43n. *véase también* enseñanza primaria; enseñanza primaria universal (EPU); enseñanza secundaria
AOD, 98, 112
ayuda, 3, 7, 97, 100, 109, 112
bilateral, 100
objetivos de la EPT, 210-211
proporción de la ayuda a la educación, 95-102, 97, 100-101
proporción de la ayuda total, 102
proporción del gasto en educación, 103
conflictos, 82
cooperación técnica, 100
definición, 97n
gasto público en educación, 88
países de ingresos bajos, 96, 97
países en desarrollo, 96, 97
PMA, 94
programas, 81n
- Educación Básica Abierta (Open Basic Education – OBE), programa, 82, 82n
- educación para todos. *véase* EPT (educación para todos)
- educación privada. *véase* enseñanza privada; sector privado
- educación, segunda oportunidad, 81-82
- educadores en la AEPI, 159. *véase también* personal de la AEPI
- educare* (integración de educación y cuidados), 187
- Educadores, 82
- Effective provision of pre-school education* (Servicios de enseñanza preescolar eficaces), 170
- Egipto
alfabetización, 65, 66, 67, 73
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
mortalidad, tasa de, 139
personal docente, 60, 61, 161, 162
programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156, 185
inversiones y rentabilidad, 123
programas de televisión para la primera infancia, 179
- El Salvador
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 24, 26, 141, 143, 146-147, 146n, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 44, 152-153, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 85, 88
personal docente, 60, 89, 159
- emergencia, situaciones de. *véase también* conflictos
atención y educación de la primera infancia (AEPI), 175
necesidades educativas de los niños, 175
programas de AEPI, 16-18, 16-184, 176
- Emiratos Árabes Unidos
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
gasto en educación, 200
niños sin escolarizar, 35
personal docente, 60, 61, 160
programas de AEPI, 158
- empleadores, contribución a la AEPI, 202
- empresas
contribución a la AEPI, 202
perspectivas para la alfabetización, 70
- Encuesta sobre la alfabetización y las competencias para la vida diaria de los adultos (ALL), 62n
- Encuestas de Demografía y Salud (DHS) (Demographic and Health Surveys – DHS), 149
- Encuestas de medición del nivel de vida (LSMS) (Living Standard Measurement Surveys – LSMS), 149
- Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS-2) (Multiple Indicator Cluster Surveys – MICS-2), 148n, 149
- enseñanza elemental. *véase* enseñanza primaria
- enseñanza flexible, 81-82
- enseñanza preescolar, 22n
ayuda, 204-205
cobertura universal, 141-142
datos, 212-213
definición, 134n
edad, 141, 142
educación obligatoria, 141-142, 141
escolarización, 140
expansión, 144-151
frecuentación de los centros preescolares, 140-143
gasto público en educación, 198-202, 200
horas lectivas, 142, 142n, 162, 162
lenguas vernáculas, 173
medidas jurídicas, 141
menores de 3 años, 136-137
objetivos de la EPT, 22-25, 69
padres, ayuda, 157
participación, 150-156
personal docente, 157
formación, 158-161, 160
programas de AEPI, 139-140, 146-151
calidad, 161
repercusiones de la pobreza, 37
sector privado, 143n, 143
- enseñanza primaria, 38-44. *véase también* educación básica; enseñanza primaria universal (EPU)
escolarización, 211
estereotipos, 173, 174
financiación, 85
gasto en educación, 89, 112
gasto público en educación, 86, 86, 86, 88
horas lectivas, 162, 162
ingreso en la escuela primaria, 178
integración, 14
integración de la AEPI, 8, 177
objetivos de la EPT, 1, 6, 26-44, 69-70
paridad entre los sexos, 2, 42, 43-44, 44
programas de AEPI, repercusiones, 7, 124-125
progresión, 6
supervivencia, tasa de, 41
en quinto grado, 219, 219, 219n
terminación de la escuela primaria, 6
trabajo infantil, 130
transición hacia, 5, 176
- enseñanza primaria universal (EPU), 13, 15, 26, 73n, 86-87, 94, 112. *véase también* educación básica; enseñanza primaria; objetivos de la EPT, objetivo 2
acceso, 218
docentes, 58-61, 61
IDE, 218
progresos, 6, 208, 211
- enseñanza privada, 186. *véase también* sector privado
AEPI, 193-194
enseñanza preescolar, 143-144, 143n
enseñanza secundaria
financiación, 91
- enseñanza profesional, 48, 49
- enseñanza secundaria, 14, 220. *véase también* educación básica
ayuda a la educación, 100-101
beneficios económicos, 90
demanda creciente, 2
desarrollo, 7, 90
enseñanza privada, 91
EPT, 90-91
escolarización, tasa, 50-51, 79
niñas, 79
gasto en educación, 89
gasto público en educación, 87
índice de la EPT relativo al género (IEG), 222
índice de paridad entre los sexos (IPS), 48-49
ingreso, 45-49
marginación, 90
Objetivos de Desarrollo del Milenio, 90
objetivos de la EPT, 45-49
organización, 90n
participación, 45-49
- enseñanza superior
matrícula, tasa bruta, 50-51
matriculación, 52-53
proporción en la ayuda a la educación, 100-101
- enseñanza técnica y profesional (ETP), 48, 49
entorno familiar. *véase* familias
entornos alfabetizados, 70, 70. *véase también* alfabetización
- EPT (educación para todos). *véase también* objetivos de la EPT
docentes, 87-88
enseñanza secundaria, 90-91
gasto en educación, 83-84
indicadores internacionales, 212-213
plan global de acción, 110
- EPU. *véase* enseñanza primaria universal (EPU)
equidad. *véase también* discriminación; igualdad entre los sexos; paridad entre los sexos
acceso a la educación, 91
aprovechamiento escolar de los alumnos, 55-56
atención y educación de la primera infancia (AEPI), 171-176
importancia de la AEPI, 12
programas de AEPI, 194
resultados, 55-56
- Eritrea
ayuda a la educación, 99
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 152-153
enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 41, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 86, 88
IDE, 72
niños sin escolarizar, 35, 36
personal docente, 59, 60, 61, 160
programas de AEPI, 138, 185

- Escala de evaluación, Save the Children, 196
 Escala de evaluación del entorno preescolar, 196
 escolarización. *véase también* ingreso;
 escolarización, tasa bruta (TBE);
 escolarización, tasa neta (TNE);
 matriculación; niños sin escolarizar
 enseñanza preescolar, 23-25, 143, 143, 152-153,
 210-211
 enseñanza primaria, 152-153
 repercusiones de los programas de AEPI,
 210-211
 enseñanza secundaria, 45-49
 factores, 78-79
 huérfanos, 80
 incentivos financieros, 79
 madres, 42-43
 mayores de 3 años, 139-140
 medidas jurídicas, 80
 objetivos de la AEPI, 210-211
 progresos, 210-211
 proporción alumnos/docente (PAD), 147
 salud y nutrición, 120-122
 sector privado, 143
 VIH/SIDA, repercusiones, 121
 escolarización, tasa bruta (TBE), 109, 144,
 146-147. *véase también* escolarización;
 escolarización, tasa neta (TNE)
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22-23, 23, 24,
 25, 142, 144n, 145, 145n
 enseñanza primaria, 26-29, 29, 30, 42-43, 44
 enseñanza secundaria, 2, 45-49, 45-46,
 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 50-51
 gasto público en educación, 86
 gastos públicos, 86
 índice de la EPT relativo al género (IEG), 220-221
 paridad entre los sexos, 173
 escolarización, tasa neta (TNE), 69n, 73. *véase
 también* escolarización; escolarización,
 tasa bruta (TBE)
 enseñanza preescolar, 141, 147, 152-153
 enseñanza primaria, 1, 1, 26-29, 29, 30, 31
 IDE, 218
 Escuela Nueva, 177-178
 escuelas itinerantes, 76
 escuelas primarias. *véase* enseñanza primaria
 escuelas privadas. *véase* enseñanza privada;
 sector privado
 Eslovaquia, 196
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147,
 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 89, 200
 gasto público en educación, 88
 licencias parentales, 131
 programas de AEPI, 192
 Eslovenia
 enseñanza preescolar, 26, 141, 143, 146-147,
 149, 152-153
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 programas de AEPI, 137, 196
 espacios acogedores para los niños, 176, 176
 espacios de transición (*lieux passerelles*),
 programas de AEPI, 178
 España
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 142, 143
 enseñanza primaria, 31
 integración de la AEPI, 177
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 61, 158
 programas de AEPI, 158, 187, 196
 Estados Árabes
 alfabetización, 2, 65, 65-66, 67, 68, 68
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95, 95
 ayuda a la educación, 102, 102
 parentales, 136
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 23,
 24, 25, 25, 26, 140, 142, 143, 144, 144, 145,
 163, 210-211
 enseñanza primaria, 1, 1, 6, 27, 27, 28, 28, 29,
 30, 31, 40, 41, 41, 43, 43, 44, 69
 enseñanza secundaria, 45, 45-46, 46-47, 47,
 48, 49, 50-51,
 enseñanza superior, 51, 52-53
 escolarización
 sector público 143-144
 sector privado, 143-144
 evaluaciones nacionales del aprendizaje,
 233
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88, 200
 IDE, 71, 72
 licencias
 de maternidad, 137
 maestras, 59
 marginación, 76
 mujeres en la vida laboral, 129-130
 niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 niños sin escolarizar, 32, 35, 36
 personal docente, 58, 57, 59, 59, 61, 160
 población infantil, 128
 programas de AEPI, 4, 8, 137, 142, 193
 salud y nutrición, 139
véase también cada uno de los países
 Estados bálticos
 enseñanza preescolar, 146
véase también cada uno de los países
 Estados Unidos
 ayuda a la educación
 donante, 98, 105
 proporción, 98, 99, 100-101
 derechos del niño, 119
 enseñanza preescolar, 24, 26, 143, 146-147,
 152-153
 enseñanza primaria, 30, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 familias, 167
 financiación de la AEPI, 202
 personal docente, 61, 158, 195
 programas de AEPI, 123, 124, 169, 171, 186, 196
 inversiones y rentabilidad, 123
 programas de televisión para la primera
 infancia, 179
 estimulación, 166, 167
 psicosocial, 121
 Estonia
 enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 146-147,
 146n, 148
 enseñanza primaria, 30, 31, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 163
 programas de AEPI, 196
 Etiopía
 alfabetización, 64, 66, 66, 67
 ayuda a la educación, 101, 101, 105
 eficacia, 104
 educación no formal, 62
 enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 27, 28, 29, 30, 30, 31, 40,
 42, 42-43, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 47, 50-51
 enseñanza superior, 52, 52-53
 escolarización, tasa neta (TNE), 73, 79
 evaluaciones nacionales del aprendizaje,
 229
 gasto en educación, 103
 IDE, 72, 72
 índice de la EPT relativo al género (IEG), 73
 marginación, 76, 76
 niños sin escolarizar, 33, 33, 35, 35, 36, 37,
 37
 personal docente, 57, 60, 61, 61, 160
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105, 106
 supervivencia, tasa de 73
 etnia, obstáculo para la educación, 43n
 ETP (enseñanza técnica y profesional), 48, 49
 Europa. *véase también* América del Norte y
 Europa Occidental; Europa Central y
 Oriental
 alfabetización, 67
 enseñanza primaria, 44
véase también cada uno de los países
 Europa Central y Oriental
 alfabetización, 65-66, 68
 analfabetos, 65-66
 AOD, 95
 ayuda a la educación, 100, 102
 enseñanza preescolar, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25,
 26, 141, 142, 143, 146
 enseñanza primaria, 1, 27, 28, 29, 30, 31, 40,
 41, 42-43, 43n
 enseñanza secundaria, 45-46, 46, 46-47, 48,
 49, 50-51
 enseñanza superior, 50, 52-53
 escolarización
 sector privado, 144
 tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88, 200, 201
 IDE, 71
 licencias de maternidad, 137
 maestras, 59
 niños sin escolarizar, 32, 35, 36
 personal docente, 57, 59, 59, 160
 programas de AEPI, 137, 143, 142, 193-194
 salud y nutrición, 139
véase también cada uno de los países
 evaluación
 de la calidad
 programas de AEPI, 188-191, 194-198, 196,
 197, 195-197
 del aprendizaje, 53-55
 nacional, 53-54, 228, 228-233
 educación no formal, 64
 programas de educación, 113
 exclusión, 6-7, 77-84. *véase también*
 integración
 explotación sexual, 76
 factores, 77n
 participación, programas de AEPI, 156
 políticas de educación para evitar, 2, 6, 7
 programas de AEPI, 4
 programas gubernamentales, 2

F

familias, 167. *véase también* hogares; padres biparentales, 55, 156
participación, programas de AEPI, 155
crianza de los niños, 116
estructura
repercusiones en el aprendizaje, 55
monoparentales, 128

Federación de Rusia
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 148, 150, 152-153
enseñanza primaria, 30, 152-153
personal docente, 160, 162
programas de AEPI, 192, 196

Fiji
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147
enseñanza primaria, 28, 30, 31
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
personal docente, 60
programas de AEPI, 158

Filipinas
enseñanza preescolar, 24, 26, 143, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 43n, 150, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
IDE, 221-222
niños sin escolarizar, 33
normas, elaboración, 197
personal docente, 60, 162, 162
programas de AEPI, 150, 150, 151, 153, 154, 156, 182n
subalimentación y escolarización, 120
financiación. *véase también* gasto público en educación; gobiernos
déficit de financiación, 3, 7, 111-113
educación, 3, 103
programas de AEPI, 5, 185, 188-191, 199-207, 201-206

Finlandia
ayuda a la AEPI, 205
ayuda a la educación
donante, 105, 206
proporción, 98, 99, 100-101
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 89, 200
gasto público en educación, 88
licencias parentales, 131
personal docente, 158, 161
programas de AEPI, 137, 187, 196

Fondo Africano de Desarrollo, 94, 100
ayuda a la educación
donante, 105

Fondo Asiático de Desarrollo, 100

Fondo Catalítico, 108, 108n, 113. *véase también* Iniciativa de Financiación Acelerada

Fondo de Desarrollo de los Programas de Educación, 108

Fondo de Financiación de Becas para Niñas de Ghana, 81

Fondo Monetario Internacional, 94

fondo virtual, 109

formación. *véase también* calificaciones docentes, 2, 58, 89
enseñanza preescolar, 160
reformas, 198
personal de la AEPI, 4, 8, 188-191, 197-198

Foro Mundial sobre la Educación (Dakar), 17.
véase también Marco de Acción de Dakar

fortalecimiento de capacidades, ayuda a la educación, 107

Francia
ayuda a la AEPI, 205
ayuda a la educación
donante, 98, 105, 206
proporción, 98, 99, 100-101
desfavorecidos, destinatarios específicos, 203
enseñanza preescolar, 24, 142, 143, 150, 152-153
enseñanza primaria, 31, 152-153
integración de la AEPI, 177, 178
enseñanza secundaria, 46-47
enseñanza superior, 52-53
financiación de la AEPI, 201-203
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88, 200, 201
inmigrantes, resultados, 55
juguetes para ambos sexos, 174
personal docente, 61, 158, 198
programas de AEPI, 187

Fundación Aga Khan, 193, 193

G

G-8, Cumbre 2006, 12, 94

Gabón
enseñanza preescolar, 23, 143
enseñanza secundaria, 46-47
personal docente, 60

Gambia
becas, 81
enseñanza preescolar, 23
enseñanza primaria, 29, 30, 31, 43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 86, 86
personal docente, 60, 61
programas de AEPI, 137, 154, 156, 157, 182n, 185, 193

garantía constitucional de la educación, 77n

gasto en educación, 14, 78-80, 85-86, 89, 94, 103, 212-213. *véase también* gasto público en educación
ayuda, 102, 104
costo por niño
enseñanza preescolar, 200-202
enseñanza primaria, 200-202
enseñanza primaria, 112
hogares, 78
programas de AEPI, 201-203
reducción y acceso a la educación, 76
sueldos del personal docente, 61

gasto público en educación, 85, 86, 88, 200, 201-202. *véase también* gasto en educación; financiación; gobiernos
enseñanza preescolar, 199-201
enseñanza primaria, 86
escolarización, tasa bruta (TBE), 86

Georgia
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 148
enseñanza primaria, 30
enseñanza secundaria, 46-47
enseñanza superior, 51, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 143

gasto en educación, 103
gasto público en educación, 86
licencias parentales, 131
personal docente, 60, 160
programas de AEPI, 196

Ghana
alfabetización, 66, 67
ayuda a la educación, 101
eficacia, 104
educación de la primera infancia, 118
enseñanza preescolar, 24, 143, 152-153
enseñanza primaria, 28, 29, 30, 31, 41, 42, 42-43, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 45, 46-47, 50-51
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gastos escolares, 78
IDE, 72
niños sin escolarizar, 33, 33, 35, 37, 37
normas, elaboración, 197
personal docente, 59, 60, 61, 86, 87, 160
formación, 90
programas de AEPI, 138, 158, 182n, 185, 188-191
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105, 106

gobiernos
alfabetización, políticas, 70
apoyo por parte de la UNESCO, 111
apoyo presupuestario directo, 97n
asociados privados, 193
atención y educación de la primera infancia (AEPI)
administración, 186-187
apoyo, 184
normas, 4
políticas, 5, 9, 184-185
programas, 139-140
reglamentación, 194-195
ayuda, dependencia, 107
derechos de escolaridad, 86
derechos del niño, 118
EPT, responsabilidad con respecto a la, 210-211
exclusión, políticas, 2, 7
financiación de la educación, 83-84
gasto público en educación, 4, 85, 88, 91, 185-186, 188-191, 199-202, 200, 210-211 213
licencias parentales, medidas jurídicas, 136
prioridades, 113
vida familiar, función en la, 183

Going Global, proyecto, 197

grado de recursos económicos de la familia.
véase hogares; ingresos

Granada
enseñanza preescolar, 26, 143
enseñanza primaria, 28, 30
enseñanza secundaria, 46-47
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
personal docente, 60, 160, 198
programas de AEPI, 138, 158, 196

Granadinas. *véase* San Vicente y las Granadinas

Grecia
ayuda a la AEPI, 205, 205
ayuda a la educación
donante, 206
proporción, 98, 99, 100-101
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88, 201
personal docente, 158
programas de AEPI, 196

Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia, **181**

guarderías. *véase también* enseñanza preescolar personal de la AEPI, 159

Guatemala

- alfabetización, 67, 76
- enseñanza preescolar, 23, 143, 150, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 39, 41, 42, 44, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 230
- gasto en educación, 103
- mortalidad, tasa de, 139
- participación, programas de AEPI, 156
- personal docente, 61
- programas de AEPI, 149, 150, 151, 179
- salud y nutrición, 120-121

Guinea

- alfabetización, 66, 67
- enseñanza preescolar, 23, 143, 152-153
- enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 40, 43, 44, 44, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
- IDE, 72
- niños sin escolarizar, 33, 35, 37
- personal docente, 60, 61, 159, 160
- formación, 90
- programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 182n

Guinea-Bissau

- enseñanza primaria, 27
- lengua y educación, 171
- personal docente, 60
- programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157

Guinea Ecuatorial

- alfabetización, 67
- enseñanza preescolar, 24, 143
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 37, 41, 43, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- IDE, 72
- personal docente, 60, 160
- programas de AEPI, 149, 150, 151, 153, 154, 154, 156

Guyana

- enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143, 146-147, 146n, 150
- enseñanza primaria, 28, 30, 41, 150
- integración de la AEPI, 177
- enseñanza secundaria, 46-47
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 85, 88, 200
- personal docente, 59, 60, 160, 198
- programas de AEPI, 150, 150, 151, 154, 156, 157

H

Haití

- enseñanza preescolar, 150
- enseñanza primaria, 40
- programas de AEPI, 138, 150, 151, 154, 156, 196

Head Start, proyecto, 124

High/Scope Perry Preschool, programa, 124, 124

HIPPY (Programa de educación parental a domicilio para niños en edad preescolar), 157

hogares. *véase también* familias; padres

- encuestas, participación en la AEPI, **149**
- estructura, 18, 26
- gastos en educación, 78
- grado de recursos económicos
 - acceso a la AEPI, 4
 - participación escolar, 37
 - participación, programas de AEPI, 156
 - retención escolar, **42**
- tamaño, 128

- participación, programas de AEPI, 155, 156
- y primera infancia, 128-130

Hogares Comunitarios, **170**

hombres. *véase también* igualdad entre los sexos; padres; paridad entre los sexos; varones;

- enseñanza superior, 51
- personal docente, 161
- trabajo en la educación, 174

HOME (Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory), 165, 166

Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory, 165, 166

Honduras

- alfabetización, 67
- educación no formal, 83
- enseñanza preescolar, 26, 143, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 152-153
- enseñanza secundaria, 48, 49, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- personal docente, 89, 160

Hong Kong (China)

- aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
- programas de AEPI, 196

huérfanos

- becas, **80**
- escolarización, 80
- exclusión, 76
- necesidades educativas, 80
- participación escolar, 80, **121**
- sociales, 147
- VIH/SIDA, 12

Hungría

- enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 148
- enseñanza primaria, 30, 31
- enseñanza secundaria, 46-47
- enseñanza superior, 52-53
- gasto en educación, 89, 200
- gasto público en educación, 88
- licencias parentales, 131
- programas de AEPI, 196

I

ICDS (Integrated Child Development Services Integrated Child Development Services [Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño]), 138, **204**

IDE (índice de desarrollo de la EPT). *véase* índice de desarrollo de la EPT (IDE)

IEG. *véase* índice de la EPT relativo al género (IEG)

IFA. *véase* Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA)

igualdad entre los sexos, 2, **13**, 18, 51-52, **174**. *véase también* discriminación; equidad; paridad entre los sexos

- acceso a la educación, 90-91, 193-194
- docentes, 174
- enseñanza superior, 51-52

incentivos financieros, 79-80

trabajo infantil, 80

India

- alfabetización, 66, 67, 68
- ayuda a la educación, 99, 101, 107
- eficacia, 104
- casta catalogada, **38-39**
- desfavorecidos, destinatarios específicos, 203, **204**
- educación básica, 81
- educación no formal, 81
- enseñanza preescolar, 24, 25
- enseñanza primaria, 30, 43, 44
- integración de la AEPI, 178
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51

- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
- gastos escolares, 78
- gasto público en educación, 86, 86
- IDE, 72, 72
- marginación, 76, 76
- niños sin escolarizar, 33, 33, 36, **38-39**
- participación, programas de AEPI, 156
- personal docente, 62, 87, **162**, 198
- preescolar, 162
- programas de AEPI, 138, 150, 151, 154, 156, 192, 195
- inversiones y rentabilidad, 123
- salud y nutrición, 122
- seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
- supervivencia, tasa de 73
- trabajo infantil, **81**

indicadores internacionales para la EPT, 212-213

índice de desarrollo de la EPT (IDE), 6, 71-73, 71, 72, 210-211, 218-221, 222, 223-227

- adultos, alfabetización, 218
- calidad de la educación, 219
- enseñanza primaria universal, 218
- género, 220
- indicadores, 218-221
- objetivos de la EPT, 71-73

índice de la EPT relativo al género (IEG), 71, 73

- enseñanza secundaria, 222
- escolarización, tasa bruta (TBE), 221

índice de paridad entre los sexos (IPS), 25, 26, 43-44

- alfabetización, 68
- enseñanza superior, 51-52

individualidad, 167

Indonesia

- alfabetización, 65, 66
- ayuda a la educación, 101
- educación no formal, 81
- enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147
- enseñanza primaria, 28, 30
- enseñanza secundaria, 50-51
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
- financiación de la AEPI, 202
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 86
- mortalidad, tasa de, 139
- niños sin escolarizar, 36
- personal docente, 60, **62**, 161
- programas de AEPI, 182n, 193, 196

infancia

- diferencias culturales, 167
- prácticas de los padres, 166

Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 13

Informe sobre Desarrollo Humano, 14

Informe sobre el Desarrollo Mundial, 14

ingreso, 29. *véase también* escolarización; matriculación; matriculados

- enseñanza preescolar, 4, 4, 8, 22-25, 22, 23, 24, 25, 140, 142, 144
- sector privado, 143-144, 143n

- enseñanza primaria, 1, 1, 28, 29, 30
- primer grado, 1, 29, 128n
- repercusiones de los programas de AEPI, 7

- enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
- gastos escolares, 78
- tardío, 29, 34
- enseñanza primaria, 29

tasa bruta (TBI)

- definición, 27
- enseñanza primaria, 28, 30, 40

tasa neta (TNI), 27

- enseñanza primaria, 28, 30

ingresos. véase también grado de recursos económicos de la familia; hogares repercusiones de los programas de AEPI, **124**
 Iniciativa de Financiación Acelerada, 3, 7, 94, 107, 108-110, 113
 inmigrantes
 resultados del aprendizaje, 55n
 Instrumento de Autoevaluación de la Association for Childhood Education International, 196
 integración, 73, **175**, 175n. véase también exclusión
 Integrated Child Development Services (ICDS) [Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño], 138, **204**
 International Step by Step Association, 196
 inversiones y rentabilidad, programas de AEPI, 123
 IPS. véase índice de paridad entre los sexos
 Irán (República Islámica del)
 alfabetización, 65, 66, 67
 aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
 enseñanza preescolar, 24, 26, 141, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 87, 88
 niños sin escolarizar, 33
 personal docente, 60, 160
 Iraq
 alfabetización, 67
 deuda, reducción, 94
 enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 33, 36
 personal docente, 60, 61, 160
 programas de AEPI, 149, 150, 151, 154
 Irlanda
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 105, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza primaria, 31
 enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 49, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 familias monoparentales, 128
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 61, 158, 198
 programas de AEPI, 196
 Islandia
 enseñanza preescolar, 24, 142, 143
 enseñanza primaria, 31
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 Islas Caicos. véase Islas Turcos y Caicos
 Islas Caimán
 enseñanza preescolar, 26, 143
 enseñanza primaria, 28, 30
 enseñanza secundaria, 50-51
 personal docente, 60, 160
 Islas Cook
 enseñanza preescolar, 24, 26, 143
 enseñanza primaria, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 personal docente, 60
 Islas Marshall
 enseñanza preescolar, 143
 enseñanza primaria, 28, 30

enseñanza secundaria, 50-51
 gasto público en educación, 85, 88
 personal docente, 160, 161
 Islas Salomón
 enseñanza preescolar, 24
 enseñanza primaria, 30, 30, 44
 enseñanza secundaria, 50-51
 Islas Turcos y Caicos
 enseñanza preescolar, 26, 143
 enseñanza primaria, 28, 30
 enseñanza secundaria, 49, 50-51
 gasto en educación, 200
 personal docente, 59, 160
 Islas Vírgenes Británicas
 enseñanza preescolar, 24, 143
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
 gasto en educación, 200
 personal docente, 59, 160
 Israel
 aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
 enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 152-153
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 45-46, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 61
 programas de televisión para la primera infancia, 179
 Italia
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 105, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 142, 146-147, 152-153
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 gasto en educación, 200
 gasto público en educación, 88
 personal docente, 161
 programas de AEPI, 196
J
 Jamahiriya Árabe Libia
 enseñanza preescolar, 23, 26, 143
 enseñanza secundaria, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 mortalidad, tasa de, 139
 Jamaica
 alfabetización, 67, 68
 discapacitados, 175
 enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 30, 31
 integración de la AEPI, 177
 enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 86, 88
 personal docente, 60, 162, 198
 programas de AEPI, 138, 149, 150, 151, 153, 154, 182n, 187, 188-191, 191, 196
 Japón
 ayuda a la AEPI, 205
 ayuda a la educación
 donante, 98, 105, 206
 proporción, 98, 99, 100-101
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 146n, 152-153, 151
 enseñanza primaria, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47

enseñanza superior, 52-53
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
 personal docente, 161
 prácticas de los padres, 166
 programas de AEPI, 196
 jardines de la infancia. véase enseñanza preescolar
 Jordania
 alfabetización, 67
 enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147, 152-153
 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 152-153
 enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
 evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
 gasto en educación, 103
 normas, elaboración, 197
 personal docente, 61, 161, 162, 162
 programas de AEPI, 182n, 185, 188-191
 juguetes, 174

K

Kazajstán
 enseñanza preescolar, 23, 24, 25, 141, 143, 146-147, 147, 148
 enseñanza primaria, 30, 41
 integración de la AEPI, 177
 enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 143
 gasto público en educación, 85
 IDE, 72
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 36
 personal docente, 60, 158, 159
 programas de AEPI, 137, 178, 196
 Kenya
 alfabetización, 67
 aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
 ayuda a la educación, 101
 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147
 enseñanza primaria, 28, 28, 29, 30, 31, 42, 42-43, 43, 44
 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 escolarización, 79
 tasa neta (TNE), 73
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 86, 88
 gastos escolares, 78
 IDE, 72, 72
 incentivos financieros, 79
 matemáticas, puntuaciones, 56
 mortalidad, tasa de, 139
 niños sin escolarizar, 33, 33, 34, 35, 37, 37
 personal docente, 58, 60, 61, 159, 160
 incentivos, 89
 prácticas de los padres, 166
 programas de AEPI, 122, 150, 151, 154, 156, 157, 170, 184, 187, 193, 193, 195, 196
 salud y nutrición, 122
 seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
 supervivencia, tasa de, 73
 Kirguistán
 enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147, 147, 152-153, 152-153
 enseñanza primaria, 30, 31, 153-153
 enseñanza secundaria, 46-47
 enseñanza superior, 52-53
 escolarización, tasa bruta (TBE), 145
 gasto en educación, 103, 200
 gasto público en educación, 88
 IDE, 72
 personal docente, 59, 60, 160
 programas de AEPI, 192, 196

Kiribati
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
gasto público en educación, 85

Kosovo, programas de AEPI, 196

Kuwait
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 146n, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 85, 86, 88
personal docente, 59, 60, 61, 160

L

la ex R. Y. de Macedonia (ex República yugoslava)
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146, 149, 152-153
enseñanza primaria, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
programas de AEPI, 196

la ex República Yugoslava. véase la ex R. Y. de Macedonia

lactantes. véase menores de 3 años

lectura, material de
alfabetización, 69, 70
resultados escolares, 171
legislación. véase medidas jurídicas

lengua. véase también bilingüismo; lenguaje de enseñanza, 171
materna, 5, 8, 171, 172n
oficial, 5, 171
vernácula, 173

lenguaje. véase también bilingüismo; lengua adquisición, normas de Going Global, 197
desarrollo, 169-171
obstáculos, 178
repercusiones en el aprendizaje, 55
vocabulario, 171

Lesotho
alfabetización, 67, 68
enseñanza preescolar, 24, 26, 143
enseñanza primaria, 28, 30, 30, 31, 41, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 85, 88
gastos escolares, 78
IDE, 72
matemáticas, puntuaciones, 56
personal docente, 59, 60, 87, 88, 159, 160
programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156

Letonia
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 141, 143, 146-147, 146n, 148
enseñanza superior, 52-53
programas de AEPI, 196

ley(es). véase medidas jurídicas

Líbano
enseñanza preescolar, 24, 143, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85
personal docente, 58, 60, 158, 159, 160
programas de AEPI, 137

Liberia
enseñanza primaria, 27
espacios acogedores para los niños, 176, 176 IDE, 71
niños sin escolarizar, 33

Libia. véase también Jamahiriya Árabe Libia personal docente, 161

licencias
de maternidad, 4, 130-131, 130n, 131n, 137, 210-211
historia, 130-131
menores de 3 años, 134-135
parentales, 130-131, 130n, 137, 202, 202n
menores de 3 años, 134-135

lieux passerelles (espacios de transición), programas de AEPI, 178

Lituania
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 148, 151, 152-153
enseñanza primaria, 30, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
programas de AEPI, 196

Living Standard Measurement Surveys (LSMS) (Encuestas de medición del nivel de vida), 149

Loipi, programa, 170

looping, 178

LSMS (Living Standard Measurement Surveys [Encuestas de medición del nivel de vida]), 149

lugar de residencia
participación, programas de AEPI, 155

Luxemburgo
ayuda a la AEPI, 205
ayuda a la educación donante, 206
proporción, 98, 99, 100-101
enseñanza preescolar, 24, 141, 143
enseñanza primaria, 30, 31
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
personal docente, 61, 158

M

Macao (China)
enseñanza preescolar, 24, 141, 143
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 50, 52, 52-53
personal docente, 59, 60, 160

Madagascar
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 23, 23, 143, 151, 152-153
enseñanza primaria, 27, 27, 28, 30, 31, 41, 44, 152-153
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103
gastos escolares, 78
niños sin escolarizar, 36
personal docente, 61
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

madres. véase también mujeres; padres del niño
crianza del niño, 129-130
educación y escolarización, 42-43
en la vida laboral, 4, 18, 129
familias monoparentales, 128
nivel de instrucción, 1
participación escolar, 37, 43-44
retención escolar, 42
programas de apoyo, 169, 170

Madres Comunitarias (Community Mothers), 169
"mal de ojo", 166

Malasia
alfabetización, 67
docentes, 162
enseñanza preescolar, 24, 26, 143
enseñanza primaria, 30, 30, 31
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 143
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 85, 85, 88
lengua y educación, 171
programas de AEPI, 137

Malawi
alfabetización, 67
costo de la educación, 78-79
educación de los padres, 157
enseñanza primaria, 30, 31, 41, 43, 44
enseñanza secundaria, 47, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 88
gastos escolares, 78
IDE, 72
matemáticas, puntuaciones, 56
niños sin escolarizar, 36
personal docente, 57, 60, 61, 87, 88
formación, 90
programas de AEPI, 158, 182n, 185
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105, 106

Maldivas
enseñanza preescolar, 24, 143
enseñanza primaria, 28, 30, 30, 31
enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
personal docente, 59, 60, 160
programas de AEPI, 185

Malí
alfabetización, 66
ayuda a la educación, 101
enseñanza preescolar, 23, 24
enseñanza primaria, 27, 27, 28, 29, 29, 30, 31, 41, 42, 42, 42-43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
IDE, 72, 72
niños sin escolarizar, 33, 33, 35, 36, 37
personal docente, 58, 60, 61, 159
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

malnutrición, 121. véase también salud y nutrición

Malta
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 24, 26, 142, 143, 146-147
enseñanza primaria, 30, 31
enseñanza secundaria, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88

Marco de Acción de Dakar, 12-13, 135, 182, 194.
véase también Foro Mundial sobre la Educación (Dakar)

objetivos de la EPT
objetivo 1, 16
objetivo 3, 62, 62n

marginación
de los niños, 76
planes de educación, 76
políticas de educación, 76-84

Marruecos
alfabetización, 65, 66, 67, 68
ayuda a la educación, 101
enseñanza preescolar, 24, 25, 26, 143, 146-147, 152-153

- enseñanza primaria, 28, 30, 30, 31, 40, 41, 41, 43, 44, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 48, 50-51
- enseñanza superior, 52, 52-53
- escolarización, tasa bruta (TBE), 145
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
- gasto en educación, 87, 103
- gasto público en educación, 86, 86, 88
- IDE, 72
- niños sin escolarizar, 33
- personal docente, 61, 163
- programas de AEPI, 133, 193, 193-194
- matemáticas, puntuaciones, 56
- matriculación. *véase también* escolarización; ingreso; matriculados
- enseñanza preescolar, 144n, 145n
- enseñanza primaria, 26-29
- medidas jurídicas, 77, 77n
- primer grado (primaria), 26
- matriculados. *véase también* escolarización; ingreso; matriculados
- enseñanza preescolar, 142
- primer grado, 26-29, 27, 28, 29, 128n
- Mauricio
- alfabetización, 67
- aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
- enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 151, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
- enseñanza superior, 50, 52-53
- escolarización, tasa bruta (TBE), 145
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
- gasto en educación, 89, 103, 200
- gasto público en educación, 88
- matemáticas, puntuaciones, 56
- personal docente, 59, 60, 160
- programas de AEPI, 138, 158
- Mauritania
- alfabetización, 67, 67
- enseñanza preescolar, 23, 143
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 41, 42, 43, 44
- enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 48, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- gasto en educación, 103
- gasto público en educación, 88
- IDE, 72, 72
- índice de la EPT relativo al género (IEG), 73
- niños sin escolarizar, 34, 35
- personal docente, 61, 160
- programas de AEPI, 182n
- supervivencia, tasa de 73
- mayores de 3 años, 139-142. *véase también* niños; niños muy pequeños; primera infancia
- escolarización, 139-142
- programas de AEPI, 139-142
- medición del desarrollo temprano del niño, 196n
- medidas jurídicas, 188-191
- en favor de la AEPI, 182
- menores de 3 años. *véase también* niños; niños muy pequeños; primera infancia
- educación, 134-139
- enseñanza preescolar, 143-144
- licencias parentales, 134-135
- necesidades en el contexto de la AEPI, 182, 188-191, 205, 210-211, 212-213
- políticas de AEPI, 214
- programas de AEPI, 4, 8, 137-139, 137
- salud y nutrición, 138-139
- México
- enseñanza preescolar, 23, 24, 25, 141, 143, 146-147, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 51, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 85, 88
- incentivos financieros, 79
- personal docente, 88, 161, 162
- programas de AEPI, 182, 192, 195, 196
- MICS-2 (Multiple Indicator Cluster Surveys [Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples]), 148n, 149
- "Milenio + 5", 94. *véase también* Cumbre del "Milenio + 5"
- modelo bilingüe aditivo, 172n. *véase también* bilingüismo
- Moldova. *véase* República de Moldova
- Mónaco, gasto en educación, 87, 200
- Mongolia
- enseñanza preescolar, 24, 26, 143, 150, 152-153
- enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 41, 44, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 88
- personal docente, 60
- programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156, 182n, 196
- Montenegro. *véase también* Serbia y Montenegro
- programas de AEPI, 196
- Montserrat
- enseñanza preescolar, 26, 143
- enseñanza primaria, 28, 30
- enseñanza secundaria, 50-51
- personal docente, 59, 60, 160
- programas de AEPI, 196
- mortalidad
- infantil, 120, 139
- tasa, niños, 12
- motivación de los docentes, 89
- Mozambique
- aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
- ayuda a la educación, 101
- eficacia, 104
- enseñanza primaria, 27, 27, 28, 28, 29, 30, 30, 31, 40, 41, 42, 42-43, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- escolarización, tasa neta (TNE), 73
- gastos escolares, 78
- IDE, 72, 72
- lengua y educación, 171
- matemáticas, puntuaciones, 56
- niños sin escolarizar, 33, 33, 34, 35, 35, 37, 37
- personal docente, 58, 60, 62, 61
- formación, 89
- programas de AEPI, 137
- seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
- mujeres. *véase también* igualdad entre los sexos; madres; niñas; paridad entre los sexos
- alfabetización, 68
- discriminación contra, 52, 129-130
- enseñanza profesional, 49
- enseñanza superior, 50-52
- marginación, 76
- vida laboral, 16-18, 58, 129-130, 132, 136
- enseñanza preescolar, 160-161
- maestras, 58, 61, 160-161
- programas de AEPI, 143, 174
- Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS-2) (Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples), 148n, 149
- mundo
- alfabetización, 65-66, 68
- analfabetos, 65-66
- enseñanza preescolar, 22, 142, 144
- enseñanza primaria, 29, 40, 42-43
- niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
- niños sin escolarizar, 32
- programas de AEPI, 137
- salud y nutrición, 139
- musulmanes
- centros preescolares, 193
- niños sin escolarizar, 38-39
- Myanmar
- alfabetización, 67
- enseñanza preescolar, 150
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41
- enseñanza secundaria, 46-47
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
- niños sin escolarizar, 33
- personal docente, 59, 60
- programas de AEPI, 122, 150, 151, 154, 156, 157
- N**
- nacimiento, partidas. *véanse* partidas o declaraciones de nacimiento
- Naciones Unidas, 13
- Convención sobre los Derechos del Niño, 17, 117n
- Cumbre del "Milenio + 5", 94. *véase también* "Milenio + 5"
- Namibia
- alfabetización, 67
- educación no formal, 63
- enseñanza preescolar, 23, 23, 26, 143, 146-147
- enseñanza primaria, 27, 28, 29, 30, 31, 42, 42-43
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- gasto en educación, 103
- gasto público en educación, 85
- matemáticas, puntuaciones, 56
- niños sin escolarizar, 35, 37, 37
- personal docente, 59, 59, 60
- programas de AEPI, 137
- seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
- National Childcare Accreditation Council (Consejo Nacional de Acreditación de los Servicios de Atención a la Infancia), 195
- nativos, resultados del aprendizaje, 55n
- Nauru, enseñanza preescolar, 143
- necesidades educativas y competencias, 13, 18, 62-64. *véase también* competencias para la vida diaria; objetivos de la EPT, objetivo 3
- desfavorecidos, 175-176
- huérfanos, 80
- marginación, 77
- seguimiento, 63
- necesidades especiales
- integración, 175, 175n
- programas integradores, 8
- Nepal
- alfabetización, 66, 67, 68
- ayuda a la educación, 101
- educación no formal, 81
- enseñanza preescolar, 24, 26, 143
- enseñanza primaria, 30, 30, 31, 38, 41, 41, 42, 43, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- gasto en educación, 89, 103, 200
- gasto público en educación, 87, 88
- IDE, 72
- niñas, 125
- niños sin escolarizar, 33
- personal docente, 58, 59, 60, 61, 161
- programas de AEPI, 122, 178
- seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

Nevis. véase Saint Kitts y Nevis
Nicaragua

alfabetización, 67
ayuda a la educación
 eficacia, 104
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 150, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 41, 41, 150, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 86, 86, 88
incentivos financieros, 79
mortalidad, tasa de, 139
niños sin escolarizar, 36
personal docente, 59, 60, 160
programas de AEPI, 150, 150, 151, 154, 156, 158

Níger

alfabetización, 66, 67, 73
enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 146-147
enseñanza primaria, 27, 27, 28, 30, 30, 31, 40, 42, 41, 43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
gasto público en educación, 85, 85
IDE, 72, 72
lengua y educación, 171
niños sin escolarizar, 33, 33, 35, 37
personal docente, 59, 59, 60, 60, 61, 159, 160, 161
programas de AEPI, 154, 157, 182n
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

Nigeria

costo de la educación, 78-79
discapacitados, 175
enseñanza preescolar, 23, 152-153
enseñanza primaria, 27, 28, 29, 30, 41, 42, 42-43, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gastos escolares, 78
marginación, 76, 76
niños sin escolarizar, 33, 33, 34, 35, 37, 37
personal docente, 60, 61, 61
 compensaciones, 89
programas de AEPI, 196

niñas. véase también igualdad entre los sexos;

 madres; paridad entre los sexos

acceso a la educación, 2, 49, 81, 208
beneficios de la AEPI, 18-19, 125
conflictos armados, 82-84
discriminación contra, 77
enseñanza preescolar, 153
enseñanza primaria, 43-44
enseñanza secundaria, 81
enseñanza superior, 51-52
escolarización, Bangladesh, 84
lengua y educación, 171
marginación, 76
participación escolar, 81
participación, programas de AEPI, 156

niños. véase también mayores de 3 años;

 menores de 3 años; niños sin escolarizar;

 primera infancia

atención y cuidados, 128-130

cerebro, 15, 119-120

crianza, 116, 129

derechos, 2, 7, 12

 con respecto a los padres, 118

 con respecto al Estado, 118

desarrollo, 119-122

 cognitivo, 171

 lingüístico, 171

marginación, 76, 90

mortalidad, tasa de, 12

nacimientos, registro, 12

necesidades, 116, 119, 167

necesidades educativas, 120

 centros, 132

salud y nutrición, 5, 139, 210-211

situación, 12

 soldados, 83

 y conflictos armados, 83

niños muy pequeños. véase también mayores de

 3 años; menores de 3 años; niños; primera

 infancia

 contacto físico, 166

 población, 128, 129

niños sin escolarizar, 1, 30-37, 31, 32, 33, 35,

 38-39, 69, 73. véase también deserción

 escolar

 enseñanza primaria, 31, 36

 objetivos de la EPT, 6, 69

 planes de educación, 76

 tribu de origen, 38-39

Niue

 enseñanza preescolar, 24, 26

 enseñanza primaria, 44

 enseñanza secundaria, 46-47

normas

 para la AEPI, 188-191

normas de calidad, 197. véase también

 evaluación de la calidad

 programas de AEPI, 5

normas de calificación. véase calificaciones

normas de evaluación

 prácticas parentales, 167

Normas uniformes sobre la igualdad de

 oportunidades para la personas con

 discapacidad, 82

Noruega

 ayuda a la AEPI, 205

 ayuda a la educación, 108

 donante, 206

 proporción, 98, 99, 100-101

 enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 151,

 152-153

 enseñanza primaria, 31, 152-153, 177

 integración de la AEPI, 177

 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51

 enseñanza superior, 52-53

 gasto en educación, 89, 103

 gasto público en educación, 88

 personal docente, 161

 programas de AEPI, 187

Nueva Zelandia

 ayuda a la AEPI, 205

 ayuda a la educación

 donante, 206

 proporción, 98, 99, 100-101

 enseñanza preescolar, 24, 142, 143, 152-153

 enseñanza primaria, 31, 152-153

 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51

 enseñanza superior, 52-53

 escolarización, tasa bruta (TBE), 143

 gasto en educación, 89, 200

 gasto público en educación, 88

 inmigrantes, resultados, 55

 personal docente, 161

 programas de AEPI, 187

nutrición. véase salud y nutrición

O

OBE (Open Basic Education) [Educación Básica Abierta], programa, 82, 82n

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), 12, 13, 183

 contribución a los programas de AEPI, 1, 3, 19

 enseñanza secundaria, 90

objetivos de la EPT, 6, 22-73, 73, 91

 AOD, 102

 ayuda, 93, 94

 ayuda a la educación, 96

 docentes, 87

 enfoque global, 6

 enseñanza preescolar, 22-25, 69

 enseñanza primaria, 1, 6, 26-44, 69-70

 enseñanza secundaria, 45-49

 enseñanza superior, 50

 marginación, 90

 objetivo 1, atención y educación de la primera

 infancia (AEPI), 5, 13, 15, 16-18, 115, 134-156,

 210-211, 218

 exclusión, 175

 objetivo 2, enseñanza primaria universal

 (EPU), 13, 18, 69-70, 210-211, 218

 objetivo 3, necesidades educativas y

 competencias, 13, 14, 18, 61n, 62-64, 62n,

 218

 objetivo 4, alfabetización, 13, 64-69, 71,

 210-211, 218

 objetivo 5, paridad entre los sexos, 13, 18, 69,

 210-211, 220

 objetivo 6, calidad de la educación, 12, 13, 19,

 53, 210-211, 218

 prioridades, 9, 210-215

 progresos, 1-2, 5, 6, 9, 12, 69-71, 134-156,

 210-211

 repercusiones de la IFA, 109

 seguimiento, 111, 212-213

 datos, 2, 5, 6, 12-13, 212-213

 UNESCO, 109-111

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo

 Económicos), programas de AEPI, 4

ODM. véase Objetivos de Desarrollo del Milenio

OIT (Organización Internacional del Trabajo),

 131

Omán

 alfabetización, 67

 enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147

 enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 41

 enseñanza secundaria, 46-47, 50-51

 gasto en educación, 89, 103

 gasto público en educación, 86, 88

 personal docente, 59, 60, 61, 159, 160, 160

ONG (organizaciones no gubernamentales), 16,

 80, 81, 82, 84, 117n, 118, 157, 167, 173, 176,

 183, 193, 202, 203, 204

Open Basic Education (OBE) [Educación Básica

 Abierta], programa, 82, 82n

Open Society Institute, 193

Organización de Cooperación y Desarrollo

 Económicos (OCDE), programas de AEPI,

 4

Organización Internacional del Trabajo (OIT),

 131

organizaciones no gubernamentales.

 véase ONG

Oriente Medio

 familias, tamaño, 128

P

Pacífico

- alfabetización, 65-66, 67, 68
- analfabetos, 65-66
- AOD, 95
- ayuda a la educación, 102, 102
- enseñanza preescolar, 22, 25, 25, 141, 142, 143, 144, 144, 145
- enseñanza primaria, 29, 30, 40, 41, 42-43, 44
- enseñanza secundaria, 45-46, 46, 46-47, 48, 49, 50-51
- enseñanza superior, 51, 52-53
- escolarización, 71
 - sector público 143-144
- gasto en educación, 200
- gasto público en educación, 88
- IDE, 71
- licencias
 - de maternidad, 137
 - parentales, 136
- marginación, 76
- niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
- niños sin escolarizar, 32, 35
- personal docente, 57, 58, 59, 59, 61, 62, 160
- población infantil, 128
- programas de AEPI, 133, 137, 143, 142
- salud y nutrición, 139
- véase también cada uno de los países*
- PAD. *véase* proporción alumnos/docente (PAD)
- padres. *véase también* hombres; padres del niño
- padres del niño. *véase también* familias; hogares; madres; padres
 - crianza de los niños, 116
 - derechos del niño, 117, 118
 - educación, 136, 158
 - educación de los niños, 166-169
 - programas, 167-169
 - enseñanza preescolar, ayuda a la, 157
 - enseñanza primaria, 178
 - familias biparentales, 55, 156
 - muerte de los
 - participación escolar, repercusiones en la, 80
 - nexos con la escuela, 178
 - prácticas de los padres, 166-167
 - programas de AEPI, 158, 185
 - programas de apoyo, 8, 117, 167-169, 169
 - VIH/SIDA
 - repercusiones en la educación, 121
- Países Bajos
 - ayuda a la AEPI, 205, 205
 - ayuda a la educación, 108
 - donante, 105, 206
 - proporción, 98, 99, 100-101
 - bilingüismo, asistentes, 173
 - desfavorecidos, destinatarios específicos, 203
 - enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143, 146-147, 152-153
 - enseñanza primaria, 31, 152-153
 - enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
 - enseñanza superior, 52-53
 - gasto en educación, 200
 - gasto público en educación, 88
 - inmigrantes, resultados, 55
 - programas de AEPI, 137, 193-194
- países de ingresos bajos. *véase también* países menos adelantados (PMA)
 - AOD, 95, 95, 97
 - ayuda, 95
 - ayuda a la educación, 3, 7, 96, 96, 97, 97, 98, 99, 112, 210-211, 205
 - prioridades políticas y AEPI, 184
- países de ingresos medios
 - AOD, 98
 - ayuda a la educación, 99, 99, 205

países desarrollados

- alfabetización, 65-66, 68
- analfabetos, 65-66
- enseñanza preescolar, 22, 25, 144
- enseñanza primaria, 29, 40, 42-43
- escolarización
 - sector privado, 144
 - tasa bruta (TBE), 145
- niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
- niños sin escolarizar, 32
- salud y nutrición, 139
- países en conflicto. *véase también* conflictos
- disponibilidad de datos sobre la AEPI, 2
- países en desarrollo
 - alfabetización, 65-66, 68
 - analfabetos, 65-66
 - AOD, 95, 97, 102
 - ayuda a la educación, 94-97, 95-96, 96, 97, 98-103, 205
 - calidad de la educación, seguimiento, 210-211
 - de ingresos más altos, AOD, 98
 - de ingresos medios, ayuda a la educación, 3
 - discapacitados, 84
 - enseñanza preescolar, 22, 25, 144
 - enseñanza privada, 143n
 - enseñanza primaria, 29, 40, 42-43
 - escolarización
 - sector privado, 143-144
 - tasa bruta (TBE), 145
 - influencia de Europa, 167-168
 - licencias
 - de maternidad, políticas de, 137
 - parentales, 136
 - niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 - niños sin escolarizar, 32, 33
 - OCDE-CAD, 95n
 - personal docente, 61
 - primera infancia, servicios para la, 133
 - programas de AEPI, 4, 8, 133, 210-211
 - salud y nutrición, 139
- países en transición
 - alfabetización, 65-66, 68
 - analfabetos, 65-66
 - descentralización, repercusiones en la AEPI, 192
 - enseñanza preescolar, 22, 25, 144, 148-149, 182
 - enseñanza primaria, 29, 40, 42-43
 - escolarización
 - sector privado, 143-144
 - tasa bruta (TBE), 145, 146
 - licencias parentales, 136
 - niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
 - niños sin escolarizar, 32
 - programas de AEPI, 4
 - salud y nutrición, 139
- países menos adelantados (PMA). *véase también* países de ingresos bajos
 - AOD, 95, 95-98, 97
 - ayuda a la educación, 95-98, 96, 96, 97, 99, 100
- países pobres. *véase* países de ingresos bajos; países en desarrollo; países menos adelantados (PMA)
- Pakistán
 - alfabetización, 66, 68, 66, 67
 - ayuda a la educación, 99, 101
 - discapacitados, 16-183
 - educación no formal, 81
 - enseñanza preescolar, 25, 26, 151, 152-153
 - enseñanza primaria, 28, 30, 30, 43, 44, 152-153
 - integración de la AEPI, 177, 178
 - enseñanza secundaria, 50-51
 - evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
 - gasto en educación, 103
 - gasto público en educación, 85, 85

- incentivos financieros, 79
- marginación, 76, 76
- niños sin escolarizar, 33, 33, 35
- participación escolar, 79
- personal docente, 61, 61, 161, 198
- programas de AEPI, 195
- subalimentación y escolarización, 120-121

Palau

- enseñanza preescolar, 24, 26
- enseñanza primaria, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51

Panamá

- enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 150
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41
- enseñanza secundaria, 46-47, 48, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
- gasto público en educación, 86
- personal docente, 59, 60, 160
- programas de AEPI, 137, 150, 151
- papel sexual, 8
- programas de AEPI, 5

Papua Nueva Guinea

- alfabetización, 67
- alfabetización, 67
- ayuda a la educación, 99
- enseñanza preescolar, 24, 26
- enseñanza primaria, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- lengua y educación, 171
- nidos de lenguas, 173
- personal docente, 60, 161
- programas de AEPI, 158, 182n

Paraguay

- enseñanza preescolar, 24, 25, 143
- enseñanza primaria, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
- gasto en educación, 200
- gasto público en educación, 88
- normas, elaboración, 197
- personal docente, 61, 161, 162

paridad entre los sexos, 18, 210-211. *véase*

- también* discriminación; equidad; igualdad entre los sexos; objetivos de la EPT, objetivo 5
- atención y educación de la primera infancia (AEPI), 153
- enseñanza preescolar, 25, 25, 26, 154, 156
- enseñanza primaria, 2, 42, 42-43, 43-44, 44, 69
- enseñanza secundaria, 2, 48-49, 50-51, 70
- enseñanza superior, 2, 51-52
- escolarización, tasa bruta (TBE), 173
- escuelas, 43n
- niños sin escolarizar, 38-39
- objetivos de la EPT, 6, 13, 69
- programas de AEPI, 124-125, 173-174
- participación escolar, 79. *véase también* deserción escolar
- enseñanza preescolar, 150-156
- enseñanza primaria, 28-29
- enseñanza secundaria, 45-49
- repercusiones de la pobreza, 37
- madre, nivel de instrucción de la, 37
- grado de recursos económicos de la familia, 37
- tasa neta
 - enseñanza preescolar, 150, 151
- partidas o declaraciones de nacimiento, 77, 77n, 157, 188-191
- participación, programas de AEPI, 156
- "Paso a paso" (Step by Step), 177, 178, 193-194

- pedagogos, en la AEPI, 159. *véase también* personal de la AEPI
- personal de la AEPI, 5, 157-162, **158-159**, 159, **212-213**. *véase también* personal docente
- acreditación, 197
- calidad, 214
- calificaciones, 158
- definición, 159
- formación, 4, 8, **188-191**, 197-198
- horas lectivas, 162
- penuria, 183-184
- servicios de atención al niño, 158-159
- personal docente, 56-61, 160. *véase también* personal de la AEPI
- absentismo, **62**
- comportamiento estereotipado, 173-174
- datos, **212-213**
- enseñanza preescolar, 69, 157, 160
- enseñanza primaria universal (EPU), 61
- enseñanza primaria, 59, 160
- escolarización, tasa bruta (TBE), 146
- horas lectivas, **162**
- incentivos, **89**
- compensaciones, **89**
- nivel de educación, 210-211
- penuria, 210-211
- zonas rurales, 87
- Perú
- enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 146n, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 152-153, 177
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 51
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 86, 86, 88
- mortalidad, tasa de, 139
- niños sin escolarizar, 36
- personal docente, 60, 62, 162
- programas de AEPI, 158
- PIB (producto interior bruto). *véase también* PNB
- gastos en educación, **85**
- Plan de Acción Global para la EPT, 110
- planes de acción para la AEPI, 185
- planes de educación, 7, 76-77, 84-91, 113
- niños sin escolarizar, 76
- plurilingüe, educación, 171-173, 173. *véase también* bilingüismo
- PMA. *véase* países menos adelantados
- PNB (producto nacional bruto). *véase también* PIB
- gasto público en educación, 3, 7, 85, 85, 199
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)
- ayuda a la educación
- donante, 105, 206
- población
- infantil, 128
- niños muy pequeños (0 a 5 años), 129
- pobreza, 12, 16-18
- desarrollo del lenguaje, 171
- deserción escolar, 79
- participación, programas de AEPI, 156
- reducción de la, **13**
- repercusiones
- en la educación, 78-80, 79n, 210-211
- en la asistencia a la escuela, 1
- en la retención escolar, **42**
- en la escolarización, 37
- subalimentación y escolarización, 120-121
- y trabajo infantil, 80
- políticas de educación
- acceso a la educación, 77-82
- exclusión, 2, 76
- marginación, 76-84
- programas de AEPI, **16**, 188-191
- políticas nacionales
- programas de AEPI, **16**, 188-191
- Polonia
- enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 148, 152-153
- enseñanza primaria, 152-153
- enseñanza secundaria, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- gasto en educación, 87, 103
- gasto público en educación, 88
- licencias parentales, 131
- programas de AEPI, 196
- Portugal
- ayuda a la AEPI, 205
- ayuda a la educación
- donante, 206
- proporción, 98, 99, 100-101
- enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 152-153
- enseñanza primaria, 44, 152-153
- integración de la AEPI, 177, 178
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- gasto en educación, 200
- gasto público en educación, 88
- personal docente, 158, 198
- programas de AEPI, 196
- prácticas de los padres
- diferencias culturales, 167
- normas occidentales, 167-168
- prejuicios sexistas, 5, 173-174
- programas de AEPI, 18
- preparación para la escuela primaria, 176-177, 176n, 195n, 196n
- evaluación, 195n, 196n
- primera infancia, 116-125. *véase también* mayores de 3 años; menores de 3 años; niños; niños muy pequeños
- definición, 117
- desarrollo, 7
- discriminación, 117
- educación, historia, 131-133
- hogares, 128-130
- crianza de los niños, 116
- prioridades, objetivos de la EPT, 9
- privado, sector. *véase* sector privado
- producto interior bruto (PIB)
- gastos en educación, **85**
- producto nacional bruto (PNB)
- gasto público en educación, 3, 7, 85, 85, 199
- Programa de Desarme, Desmovilización y Reintegración, 81n
- Programa de desarrollo del sector de la educación, **64**
- Programa de educación parental a domicilio para niños en edad preescolar (HIPPI), 157
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 105, 206
- Programa para el desarrollo de la confianza y creatividad del niño, 177
- programas. *véase también* atención y educación de la primera infancia (AEPI), programas de integración, 5, 8
- evaluación, 113
- programas entre compañeros (*buddy programmes*), 178
- proporción alumnos/docente (PAD), 57-58, 57n, 58, 71, 210-211, 219
- escolarización, tasa, 147
- proveedores de fondos. *véase* donantes
- Proyecto de educación preescolar de, 185
- Proyecto de Enseñanza Preescolar de la IEA, 170, 196
- Proyecto de transición de las guarderías a primaria, 177
- Proyecto de transición de preescolar a primaria, 177
- Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, 123

Q

Qatar

- alfabetización, 67
- enseñanza preescolar, 24, 143
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 43, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 233
- personal docente, 61

R

- raquitismo, 120-123, 138
- participación, programas de AEPI, 156, 170
- R.D.P. Lao (República Democrática Popular Lao)
- alfabetización, 67
- enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147, 152-153
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 44, 43n, 152-153
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52, 52-53
- escolarización, tasa bruta (TBE), 145
- evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
- gasto en educación, 103, 200
- gasto público en educación, 85, 88
- IDE, 72
- niños sin escolarizar, 39
- personal docente, 59, 60, 61, 158, 159, 160
- programas de AEPI, 140, 150, 151, 154, 156, 157, 158
- Rechov Sumsum/Shara'a Simsim, programa de televisión, 179
- refugiados, 82, 176
- reglamentación, programas de AEPI, 194-195
- Reino Unido
- ayuda a la AEPI, 205
- ayuda a la educación, 108
- donante, 94, 98, 105, 206
- proporción, 98, 99, 100-101
- bilingüismo, asistentes, 173
- enseñanza preescolar, 142, 143, 146-147, 152-153
- enseñanza primaria, 31, 152-153
- integración de la AEPI, 177
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- enseñanza superior, 52-53
- escolarización, tasa bruta (TBE), 145
- familias monoparentales, 128
- personal docente, 195, 198
- formación, 89
- programas de AEPI, 122, 170, 171
- remuneración
- personal docente, 61, 162
- rendimiento económico, programas de AEPI, 4, 7
- repetición, 38-39
- enseñanza primaria, 40
- reducción de la, 18
- República Árabe Siria
- alfabetización, 67
- enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147
- enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
- enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
- gasto en educación, 103
- mortalidad, tasa de, 139
- personal docente, 58, 60, 61, 159, 160, 160, 198
- programas de AEPI, 137, 139, 158, 182n

- República Centroafricana
alfabetización, 66
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 23, 26, 150
enseñanza primaria, 27, 29, 43
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
IDE, 71
niños sin escolarizar, 33
programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156, 157
- República Checa
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria
integración de la AEPI, 177
enseñanza secundaria, 46-47
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88
licencias parentales, 131
programas de AEPI, 196
- República de Corea
enseñanza preescolar, 24, 141, 144, 143, 146-147, 146n, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 90
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
gasto en educación, 89, 200
gasto público en educación, 88, 90
personal docente, 161
prácticas de los padres, 166
- República de Moldova
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 148, 152-153
enseñanza primaria, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
familias, 167
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88, 200
personal docente, 160
programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 196
- República Democrática del Congo
alfabetización, 67
atención y educación de la primera infancia (AEPI), 116
enseñanza preescolar, 24
enseñanza primaria, 40, 150
espacios acogedores para los niños, 176, 176
programas de AEPI, 140, 149, 150, 151, 154, 156, 196
- República Democrática Popular Lao. véase R. D. P. Lao
- República Dominicana
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 43, 44, 152-153, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 85, 86, 88
IDE, 72
personal docente, 160
programas de AEPI, 149, 150, 154, 156, 157
- República Unida de Tanzania. véase también Zanzíbar
alfabetización, 67
ayuda a la educación, 101, 101
enseñanza preescolar, 23, 143
enseñanza primaria, 27, 27, 28, 30, 30, 31, 41, 43, 44
- enseñanza secundaria, 45, 45-46, 90
enseñanza superior, 52, 52-53
gastos escolares, 78
gastos en educación, 87, 87
matemáticas, puntuaciones, 56
niños sin escolarizar, 33
personal docente, 58, 60, 61, 62, 87, 88, 160
formación, 90
programas de AEPI, 149, 150, 151, 154, 156, 193, 196
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
subalimentación y escolarización, 120-121
residencia, lugar de
(y) participación, programas de AEPI, 156
resultados del aprendizaje, 53-55
equidad, 55-56
escolares
efecto de los programas de AEPI, 124
repercusiones de los programas de AEPI, 7
matemáticas, 56
- retención
enseñanza primaria, 39-42
y nivel de instrucción de la madre, 42
tasa, 210-211
- Roving Caregivers, 138, 188-191
- Rumania
enseñanza preescolar, 23, 24, 141, 143, 148
enseñanza primaria, 30, 31
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88
programas de AEPI, 187, 192, 196
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
- rurales, zonas. véase zonas rurales
- Rwanda
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 23, 143, 150
enseñanza primaria, 27, 28, 30, 41, 41
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
IDE, 72, 72
mortalidad, tasa de, 139
niños sin escolarizar, 35
personal docente, 58, 59, 59, 60, 61
programas de AEPI, 150, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 196
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105, 106
- S**
- Saint Kitts y Nevis
enseñanza preescolar, 26, 143
enseñanza primaria, 27, 28, 30
enseñanza secundaria, 50-51
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88
personal docente, 60, 160
- salud pública, 120. véase también salud y nutrición
- salud y nutrición, 80, 120-123, 204, 204n, 212-213
(y) educación, 120-123
intervenciones, 121
menores de 3 años, 137-139
políticas de AEPI, 182
programas, repercusiones, 122-123
- Samoa
enseñanza preescolar, 24, 26
enseñanza primaria, 30, 31
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
personal docente, 60, 159
- San Marino
programas de AEPI, 158
- San Vicente y las Granadinas
enseñanza preescolar, 143
enseñanza primaria, 28, 30
enseñanza secundaria, 50-51
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 88
personal docente, 60, 160, 198
programas de AEPI, 138, 196
- Santa Lucía
enseñanza preescolar, 24, 26, 143
enseñanza primaria, 27, 28, 43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
gasto en educación, 87, 103, 200
gasto público en educación, 85, 88
personal docente, 60, 160
programas de AEPI, 138, 196
- Santo Tomé y Príncipe
enseñanza preescolar, 24, 26, 143
enseñanza primaria, 31
enseñanza secundaria, 50-51
personal docente, 61, 160
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157
- sector privado. véase también enseñanza privada
enseñanza preescolar, 143
escolarización, 143-144, 143
seguimiento, exámenes conjuntos de, 104, 106
segunda oportunidad, educación, 81-82
- Senegal
alfabetización, 66, 67, 76
ayuda a la educación, 101
eficacia, 104
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 150, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
IDE, 72
niños sin escolarizar, 33, 35
personal docente, 60, 61, 159, 160, 160
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157, 158, 182n, 184
- Serbia, programas de AEPI, 196
- Serbia y Montenegro. véase también Montenegro
enseñanza preescolar, 141, 146, 149
personal docente, 60
- servicios de atención al niño, empleados en el sector de la AEPI, 158-159
- Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño (Integrated Child Development Services, ICDS), 204
- Sesame Workshop, 178, 179
- sexismo. véase discriminación; paridad entre los sexos
- Seychelles
enseñanza preescolar, 23, 24, 142, 143
enseñanza primaria, 28, 30
enseñanza secundaria, 45, 46-47, 50-51, 50
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 88
matemáticas, puntuaciones, 56
personal docente, 57, 59, 60, 160
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
- sida. véase VIH/SIDA
- Sierra Leona
alfabetización, 66
enseñanza primaria, 27, 83
IDE, 71
niñas, 84
niños sin escolarizar, 33
personal docente, 60, 87, 88
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157
soldados, niños, 83

SIG-ENF (sistema de información sobre la gestión de la educación no formal), 63, 63n
sin escolarizar. véase niños sin escolarizar
síndrome de inmunodeficiencia adquirida.
véase sida; VIH/SIDA

Singapur
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
mujeres en la vida laboral, 131
personal docente, 161, 197
programas de AEPI, 137, 195
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56

Sisimpur, programa de televisión, 179

sistema de información sobre la gestión de la educación no formal (SIG-ENF), 63, 63n

socioeconómica, condición
repercusiones en el aprendizaje, 55

socioeconómico, medio
educación de los niños, prácticas, 167
docentes, conducta, 174n
interacciones verbales, 171

Somalia
derechos del niño, 119
enseñanza primaria, 27
IDE, 71
niños sin escolarizar, 33
programas de AEPI, 196

Sri Lanka
docentes, 162
enseñanza preescolar, 141
enseñanza primaria, 28, 30
enseñanza secundaria, 45-46, 50-51

Step by Step ("Paso a Paso"), programa, 177, 178, 193-194

subalimentación, 120. véase también salud y nutrición

Sudáfrica
alfabetización, 67
ayuda a la educación, 101
eficacia, 104
educación no formal, 63
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40
integración de la AEPI, 177
enseñanza privada, 91
enseñanza secundaria, 45, 46-47, 50-51, 91
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
discapacitados, 175
gasto en educación, 89, 103, 200
gasto público en educación, 86, 88
matemáticas, puntuaciones, 56
normas, elaboración, 197
personal docente, 59, 60, 159
programas de AEPI, 190
programas de televisión para la primera infancia, 179
aprovechamiento escolar de los alumnos, 56
supervivencia, tasa de, 73

Sudán. véase también Sudán (Norte); Sudán (Sur)
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 23, 24, 141, 143, 146-147
enseñanza primaria, 28, 30, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
IDE, 71
niños sin escolarizar, 33, 36
personal docente, 60, 160

Sudán (Norte). véase también Sudán; Sudán (Sur)
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157, 196

Sudán (Sur). véase también Sudán; Sudán (Norte)
programas de AEPI, 157

Suecia
ayuda a la educación
donante, 105
proporción, 98, 99, 100-101

bilingüismo, asistentes, 173
educación de los padres, 158
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 176
enseñanza primaria, 31
integración de la AEPI, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
financiación de la AEPI, 202
juguetes para ambos sexos, 174
licencias parentales, 131
personal docente, 158
programas de AEPI, 137, 158, 187, 193

Suiza
ayuda a la educación
proporción, 98, 99, 100-101
enseñanza preescolar, 24, 143, 152-153
enseñanza primaria, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 200
gasto público en educación, 88
inmigrantes, resultados, 55

supervivencia
de los niños, 120, 138
tasa de, 73
en quinto grado, 220
enseñanza primaria, 41

Suriname
enseñanza preescolar, 142, 143, 150
enseñanza primaria, 28, 30, 150
enseñanza secundaria, 45-46, 48, 50-51, 49
personal docente, 60
programas de AEPI, 150, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 158

Swazilandia
alfabetización, 67
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 41, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 89, 103, 200
gasto público en educación, 88
huérfanos, becas, 80
matemáticas, puntuaciones, 56
mortalidad, tasa de, 139
personal docente, 59, 60
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156, 157

T

Tailandia
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 146n
enseñanza primaria, 44
enseñanza secundaria, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto público en educación, 85
lengua y educación, 171
mujeres en la vida laboral, 131
personal docente, 162, 162
programas de AEPI, 158, 182n, 188-191, 196

Taiwán, financiación de la AEPI, 202

Takalani Sesame, programa de televisión, 179

tamaño de la familia. véase hogares, tamaño

Tanzania. véase República Unida de Tanzania

tasa bruta de escolarización (TBE). véase escolarización, tasa bruta (TBE)

tasa bruta de ingreso (TBI). véase ingreso, tasa bruta (TBI)

tasa neta de escolarización (TNE). véase escolarización, tasa neta (TNE)

tasa neta de ingreso (TNI). véase ingreso, tasa neta (TNI)

Tayikistán
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 146-147, 148
enseñanza primaria, 31, 41, 44

enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103, 200
gasto público en educación, 85, 86, 88
personal docente, 60, 160
programas de AEPI, 150, 154, 156, 157, 196

TBE. véase escolarización, tasa bruta (TBE)

TBI. véase ingreso, tasa bruta (TBI)

televisión, preparación para la escuela primaria, 178, 179

terminación de la escuela primaria, 210-211.
véase también deserción escolar

enseñanza primaria, 39-42, 41

Territorios Autónomos Palestinos
enseñanza preescolar, 23, 23, 26, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 30, 31, 152-153
enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
personal docente, 61, 160
programas de televisión para la primera infancia, 179

Timor-Leste
enseñanza preescolar, 23
gastos escolares, 78

TNE. véase escolarización, tasa neta (TNE)

TNI. véase ingreso, tasa neta (TNI)

Tobago. véase Trinidad y Tobago

Togo
alfabetización, 66
alfabetización, 67
enseñanza preescolar, 23, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 40, 41, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 86
personal docente, 58, 60, 61, 160
programas de AEPI, 154, 156, 157

Tokelau, enseñanza preescolar, 143

Tonga
enseñanza preescolar, 23, 26, 143
enseñanza primaria, 30, 31, 43, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 88
personal docente, 60

trabajo infantil, 76, 80n, 81, 82-84

transición
del hogar a la escuela, 178
hacia la enseñanza primaria, 5, 176, 176n
hacia la enseñanza secundaria, 45-46

tribu de origen, niños sin escolarizar, 38-39

Trinidad y Tobago
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 146n
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 150
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
personal docente, 59, 60, 160, 163
programas de AEPI, 150, 150, 151, 153, 154, 154, 156, 158

Túnez
alfabetización, 67
ayuda a la educación, 101
enseñanza preescolar, 23, 23, 24, 143, 146-147
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 40, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 49, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 88
personal docente, 60, 162
programas de AEPI, 193

Turkmenistán
enseñanza preescolar, 148
mortalidad, tasa de, 139

Turquía
alfabetización, 67
ayuda a la educación, 99, 101
enseñanza preescolar, 23, 24, 26, 143, 146-147, 151, 152-153
enseñanza primaria, 28, 30, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 45-46, 50-51
enseñanza superior, 52-53
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
mortalidad, tasa de, 139
niñas y marginación, 76
niños sin escolarizar, 33
programas de AEPI, 122

Tuvalu
enseñanza primaria, 44
gasto público en educación, 86

U

Ucrania
enseñanza preescolar, 23, 24, 143, 146-147, 152-153
enseñanza primaria, 30
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto público en educación, 86, 86
personal docente, 60
programas de AEPI, 158, 192, 196

Uganda
alfabetización, 67
ayuda a la educación
 eficacia, 104
costo de la educación, 78-79
educación no formal, 81-82
enseñanza preescolar, 23, 143
enseñanza primaria, 28, 30, 43, 44
enseñanza secundaria, 45, 46-47, 50-51, 90
enseñanza superior, 52, 52-53
gastos escolares, 78
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 88
matemáticas, puntuaciones, 56
niños sin escolarizar, 33
personal docente, 60, 61, 62, 159, 160, 160
 formación, 90
programas de AEPI, 122, 150, 151, 154, 156, 185, 193, 193
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

UNESCO
apoyo de la AEPI, 183
ayuda a la educación, donante, 105
función en la EPT, 109-111
promoción de la AEPI global, 182

UNICEF, 82-84, 100, 102
ayuda a la AEPI, 205
ayuda a la educación, donante, 105, 205, 206
campañas, 185
promoción de la AEPI global, 182

Unión Europea, familias monoparentales, 128

Unión Soviética. *véase también* Federación de Rusia
enseñanza preescolar, 163
universidad. *véase* enseñanza superior

Universidad Virtual para el Desarrollo de la Primera Infancia (Early Childhood Development Virtual University, ECDVU), 198, 198

urbanas, zonas. *véase* zonas urbanas

URSS. *véase también* Federación de Rusia
programas de AEPI, 158

Uruguay
discapacitados, 84, 84
enseñanza preescolar, 24, 142, 141, 143, 146-147
enseñanza primaria, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
gasto público en educación, 85
personal docente, 162, 162
programas de AEPI, 137

Uzbekistán
enseñanza preescolar, 23, 26, 143, 147, 148
enseñanza secundaria, 50-51
licencias parentales, 131
personal docente, 160
programas de AEPI, 154, 157, 196

V

vacuna. *véase* vacunación
vacunación, 138
 campañas, 120
 participación, programas de AEPI, 156

Vanuatu
enseñanza preescolar, 24
enseñanza primaria, 28, 30, 31
enseñanza secundaria, 45-46, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
gasto público en educación, 85
personal docente, 60
programas de AEPI, 137

variaciones regionales
 participación en la AEPI, 210-211

varones. *véase también* igualdad entre los sexos;
 hombres; paridad entre los sexos
enseñanza preescolar, 153

Venezuela
enseñanza preescolar, 24, 141, 143, 146-147, 150
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 231
niños sin escolarizar, 36
programas de AEPI, 150, 150, 151, 154, 156, 157

Viet Nam
ayuda a la educación, 101
desfavorecidos, destinatarios específicos, 203
enseñanza preescolar, 24, 143, 146-147, 149
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44, 149
 integración de la AEPI, 177
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 232
gastos escolares, 78
escolarización, tasa bruta (TBE), 145
lengua y educación, 171
niños sin escolarizar, 33
personal docente, 59, 60
preparación para la escuela primaria, 196n
programas de AEPI, 137, 140, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 182n, 187, 188-191, 195
salud y nutrición, 120
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105

VIH/SIDA
huérfanos, 12
incentivos financieros, 80
infecciones, 121
participación escolar, 79-80
repercusiones en los docentes, 61
seropositivos, exclusión, 76
tratamientos, 121

virus de inmunodeficiencia humana.
 véase VIH/SIDA

visitas a domicilio, 8
 programas de apoyo, 167-169
vocabulario, 171
voluntarios en la AEPI, 159
vulnerables. *véase* desfavorecidos;
 discapacitados; pobreza

Y

Yemen
alfabetización, 67, 67
enseñanza preescolar, 23, 25, 26, 143, 146-147, 151, 152-153,
enseñanza primaria, 27, 30, 31, 40, 41, 43, 44, 152-153
enseñanza secundaria, 46-47, 48, 49, 50-51
enseñanza superior, 52-53
IDE, 72
niños sin escolarizar, 33, 36
Young Lives, estudio sobre la pobreza, 79n

Yugoslavia. *véase también* la ex R. Y. de Macedonia (ex-República yugoslava)
programas de AEPI, 158

Z

Zambia
alfabetización, 67
ayuda a la educación, 101
costo de la educación, 78-79
enseñanza primaria, 28, 30, 31, 44
enseñanza secundaria, 46-47, 50-51
evaluaciones nacionales del aprendizaje, 229
gastos escolares, 78
gasto en educación, 103
gasto público en educación, 85, 88
IDE, 72
incentivos financieros, 80
matemáticas, puntuaciones, 56
niños sin escolarizar, 34, 36
personal docente, 59, 60, 61, 87, 88
programas de AEPI, 150, 154, 157, 158
seguimiento, exámenes conjuntos de, 105
supervivencia, tasa de, 73

Zanzíbar. *véase también* República Unida de Tanzania
 matemáticas, puntuaciones, 56
 programas de AEPI, 122, 193, 193

Zimbabwe
enseñanza preescolar, 24
enseñanza primaria, 27, 28, 30, 31, 150
enseñanza secundaria, 46-47, 47, 50-51
enseñanza superior, 52-53
mortalidad, tasa de, 139
personal docente, 60, 159
programas de AEPI, 150, 151, 154, 156

zonas apartadas. *véase* zonas rurales

zonas rurales
 acceso a la AEPI, 4
 deserción escolar, 42
 exclusión y marginación, 76
 niños sin escolarizar, 1, 37, 38-39
 participación, programas de AEPI, 154, 156, 210-211
 personal docente, 87
 incentivos, 89

zonas urbanas
 migración, 136
 participación, programas de AEPI, 154, 156

Cuestionario sobre el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo



¡Esperamos su respuesta!

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo es un informe elaborado por un equipo independiente y publicado cada año por la UNESCO. Le rogamos que dedique unos minutos para responder a nuestras preguntas y decirnos quién es usted. Todas sus observaciones y propuestas serán acogidas con el mayor interés.

Puede remitirnos el cuestionario cumplimentado por correo o fax a la dirección que figura más abajo, o rellenarlo en línea directamente en el sitio web del Informe: www.efareport.unesco.org

DATOS PERSONALES Y/O PROFESIONALES

Nombre y apellidos: _____

Profesión y/o función desempeñada: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ País: _____

Correo electrónico: _____

¿Cuál es su principal actividad y/o sector profesional?: _____

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO

¿Cómo ha llegado a conocer el Informe? _____

¿Conoce sus anteriores ediciones? _____

¿Consulta el Informe completo en la edición impresa? _____

¿El resumen del Informe? _____

¿Consulta el Informe completo en la edición web? _____

¿El resumen del Informe? _____

¿Consulta el Informe completo en la edición en CD? _____

¿El resumen del Informe? _____

¿Puede indicarnos el uso que hace del Informe? _____

SU OPINIÓN PERSONAL

¿Cómo se podría mejorar el Informe? _____

El anexo con los cuadros estadísticos representa hoy casi la mitad del Informe.

¿Su apreciación del Informe cambiaría si estos cuadros se editaran por separado?

Observaciones y propuestas: _____

PANORÁMICAS REGIONALES DEL INFORME

¿Conoce las panorámicas regionales elaboradas a partir de cada Informe anual? _____

¿Ha consultado ya alguna de esas panorámicas regionales? _____

¿En la edición impresa? _____ ¿En la edición web? _____ ¿En ambas? _____

¿Qué panorámica(s) regional(es) ha consultado? _____

¿Puede exponer brevemente el uso que hace de la(s) panorámica(s) regional(es) consultada(s)? _____

Observaciones y propuestas: _____

SITIO WEB DEL INFORME

¿Ha consultado el sitio web del Informe? _____

¿Qué buscaba? ¿Encontró lo que deseaba? _____

¿Ha consultado alguna vez en el sitio web los documentos de referencia preparados para el Informe? _____

¿Utiliza el instrumento estadístico del sitio web para elaborar sus propios cuadros? _____

¿Cómo se podría mejorar el sitio web? _____

NOTICIAS SOBRE EL INFORME

¿Desearía recibir ocasionalmente noticias sobre el Informe por correo electrónico? _____

En caso afirmativo, indique su dirección de correo electrónico: _____

(Tendrá en todo momento la posibilidad de anular su petición de envío de noticias)

OTRAS OBSERVACIONES O PROPUESTAS

Gracias por su respuesta

Equipo del Informe de Seguimiento
de la EPT en el Mundo
París, Francia

Dirección postal y fax

Equipo del Informe de Seguimiento
de la EPT en el Mundo
"GMR Feedback"
UNESCO,
7, Place de Fontenoy,
75352 París 07, Francia

Fax: +33 (0) 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org
email: efareport@unesco.org



Bases sólidas

Atención y educación de la primera infancia

Los primeros años de la infancia constituyen un periodo de notable transformación y gran vulnerabilidad del niño. Los programas que contribuyen a la atención y educación de los pequeños antes de su ingreso en la escuela primaria, permiten sentar bases sólidas para su aprendizaje y desarrollo ulteriores. Esos programas, además, contribuyen a mitigar las desventajas y la exclusión, ofreciendo así un medio para salir de la pobreza.

Este Informe se centra en el Objetivo 1 de la Educación para Todos, cuya consecución exige de los países que desarrollen y mejoren la atención y educación de la primera infancia (AEPI), esto es, el conjunto de servicios en materia de salud, nutrición y cuidados que se proporcionan a los niños pequeños, además de la educación. Aunque son los niños de medios desfavorecidos los que mayores beneficios obtienen de la AEPI, son pocos los países en desarrollo y los organismos donantes que le dan prioridad.

Por otra parte, el Informe señala los progresos considerables que se han realizado hacia la consecución de la Educación para Todos, y más concretamente hacia el logro de la universalización de la enseñanza primaria. El número de niñas que van a la escuela se está acrecentando y la ayuda internacional a la educación también aumenta. No obstante, tal y como se muestra en el Informe, todavía queda mucho por hacer si se quieren alcanzar los objetivos fijados para 2015. Acabar con la exclusión y ofrecer amplias posibilidades de aprendizaje a todas las personas, desde su temprana infancia primero, y a lo largo de toda su vida después, son tareas que exigen actuar con audacia desde ahora mismo.



Foto de la portada
Niños jugando en Katmandú (Nepal)
© OLIVIER CULMANN/TENDANCE FLOUE



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

联合国教育、
科学及文化组织

