

Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?



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

Educación para Todos en 2015
¿Alcanzaremos la meta?

Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?

Los análisis y recomendaciones sobre políticas del presente Informe no corresponden forzosamente al parecer de la UNESCO. El Informe es una publicación independiente, encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto del trabajo realizado en colaboración por los miembros del equipo encargado de su elaboración, así como de las contribuciones de un gran número de personas, organizaciones, instituciones y gobiernos. La responsabilidad general de las ideas y opiniones expresadas en el Informe incumbe a su director.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella 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 fronteras o límites.

Publicado en 2007 por la Organización de las Naciones Unidas
para Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy – 75732 París 07 SP – Francia

Diseño gráfico: Sylvaine Baeyens
Confeción: Sylvaine Baeyens
Mapas: Sylvaine Baeyens y Hélène Borel
ISBN 978-92-3-304058-8

© UNESCO 2008
Impreso en París

Prefacio

Hace ya siete años que 164 gobiernos y organizaciones asociadas del mundo entero contrajeron en común el compromiso de aumentar en proporciones espectaculares, hasta 2015, las posibilidades de educación ofrecidas a los niños, jóvenes y adultos.

Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal) hicieron suya una visión global de la educación, arraigada en los derechos humanos, y reiteraron la importancia que reviste el aprendizaje en todas las etapas de la vida, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la educación a los grupos sociales más pobres, vulnerables y desfavorecidos.

En este sexto *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se evalúa en qué medida se ha cumplido ese compromiso. Es evidente que se ha producido un "efecto Dakar". Ese efecto muestra que la unión en torno a una serie de objetivos comunes puede movilizar a los países en la empresa de proporcionar a las personas los medios necesarios para su autonomía. Gracias, en parte, a la supresión de los derechos de escolaridad, hay más niños escolarizados hoy en día que en el año 2000, y este aumento de la escolarización ha sido mucho más acusado en las regiones que más distan de alcanzar los objetivos establecidos en el Foro de Dakar. Muchos gobiernos han adoptado estrategias para poner la educación al alcance de las familias más pobres y fomentar la escolarización de las niñas. También es cada vez mayor el número de gobiernos que están llevando a cabo evaluaciones nacionales destinadas a calibrar el aprovechamiento escolar de los alumnos, lo cual permite acopiar datos útiles para mejorar la calidad de la educación. Por otra parte, la ayuda externa a la educación básica ha aumentado rápidamente desde el año 2000, pese a que se ha registrado recientemente una tendencia inquietante a su disminución.

No obstante, a medida que los sistemas de educación se van desarrollando, tienen que enfrentarse con problemas más complejos y específicos. Deben afrontar el aumento del número de alumnos y la diversidad de la población escolar, tratando de conseguir al mismo tiempo que todos los niños y jóvenes, sea cual sea su medio social de procedencia, puedan tener acceso a una educación de calidad. Asimismo, deben hacer frente a los desafíos de nuestra época: la rápida urbanización, la pandemia del VIH/SIDA y las exigencias de las sociedades del conocimiento. Todo fallo en el cumplimiento de esas obligaciones supone quebrantar el compromiso contraído con la empresa de universalizar la educación básica.

Vamos por el buen camino, pero en los próximos años será necesaria una inquebrantable voluntad política para hacer que la educación –desde la atención de la primera infancia en adelante– se convierta en una prioridad nacional, para lograr que los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado se asocien de manera creativa, y para generar una coordinación y un apoyo dinámicos de la comunidad internacional. El tiempo apremia para los 72 millones de niños sin escolarizar, para ese 20% de la población adulta mundial que carece de competencias básicas en lectura y escritura, y para el gran número de alumnos que salen de la escuela sin haber adquirido conocimientos y competencias prácticas esenciales.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una obra de referencia autorizada que permite comparar las experiencias de los distintos países, comprender las repercusiones positivas de determinadas políticas específicas y cobrar conciencia de que todo progreso exige que se den una visión y un compromiso en el plano político. Exhorto a todas las partes interesadas en el desarrollo y la educación a que utilicen este Informe como guía y elemento impulsor de una acción audaz y tenaz. No podemos permitirnos el fracaso.



Koichiro Matsuura

Agradecimientos

La realización del presente Informe ha sido posible gracias a la amable colaboración de numerosas personas y organizaciones.

El equipo del Informe agradece sumamente el asesoramiento y apoyo prestados por personas, divisiones y unidades del Sector de Educación de la UNESCO y de las Oficinas fuera de la Sede. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) en París y Buenos Aires, la Oficina Internacional de Educación (OIE), el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y las Oficinas Regionales de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile) y para Asia y el Pacífico (Bangkok) no sólo proporcionaron observaciones útiles sobre las actividades realizadas en los países, sino que también prestaron apoyo para facilitar la realización de los estudios encargados para elaborar el Informe.

El Consejo Internacional de Redacción del Informe y su Presidente, Ingemar Gustafsson, han prodigado al equipo apoyo y asesoramiento sumamente valiosos. Las consultas sobre el esbozo del informe, efectuadas en línea y con colegas de la UNESCO, han contribuido a la solidez del Informe. Las observaciones formuladas durante la consulta en línea se pueden consultar en el sitio web del Informe: www.efareport.unesco.org

Asimismo, deseamos expresar nuestra gratitud a los numerosos expertos y colegas que han dedicado parte de su tiempo a participar activamente en una consulta especial en línea sobre la noción de entorno alfabetizado, que ha permitido al equipo comprender mejor los enfoques teóricos de este entorno y los métodos de seguimiento a su respecto.

La labor del equipo del Informe es tributaria en gran medida del concurso prestado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Hendrik van der Pol, su director, así como Said Belkachla, Michael Bruneforth, Brian Buffet, Alison Kennedy, Weixin Lu, Patrick Lucas, Adriano Miele, Albert Motivans, John Pacífico, Juan Cruz Perusia, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Said Uld Voffal y otros colegas suyos han contribuido considerablemente a la presente edición, y más concretamente a la elaboración del Capítulo 2 y de los cuadros estadísticos.

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

Abdulrahman Al Shaer, Rashid Aderinoye, Massimo Amadio, Katy Anis, Caroline Arnold, Ildikó Balazsi, Dennis Banda, Madumita Bandopadhyay, Masooda Bano, Angeline Barrett, Karima Barrow, Kathy Bartlett, Aydagül Batuhan, Claudie Baudino, Hazel Bines, Lindsay Bird, Rae Blumberg, Gabrielle Bonnet, Teresa Bracho González, Vladimir Briller, Rhona B. Caoli-Rodriguez, Diem Chau Lam, Lisa Chauvet, Roshan Chitrakar, Paul Collier, Marcelo Cortes Neri, Lisa Deyo, Marta Encinas-Martin, Claudia Flores-Moreno, Jude Fransman, Marcela Fajardo, Joseph Goodfriend, R. Govinda, Carolina Guerrero, El Mostafa Hddigui, Nadia Hillard, Wim Hoppers, George Ingram, Timothy D. Ireland, Najwa Andraos Kefayeh, Nestor López, Xin Ma, Ian Macpherson, Tonic Maruatona, Karen McGregor, Katharina Michaelowa, Amit Mitra, Elhadji Ngom, Angela Owusu-Boamong, Francis Owusu-Mensah, Steve Packer, Jeffrey M. Poirer, Emilio Porta Pallais, Abby Riddell, François Robert, Alan Rogers, Pauline Rose, Aisha Sabri, Zia Sabur, Mona Sedval, Amanda Seel, Tammy Shel, Joel D. Sherman, Fary Silateka, Wisanee Siltragool, Kishore Singh, Gita Steiner-Khamsi, Nelly Stromquist, Celia Swann, Chie Takahashi, Erin Tanner, David Theobald, Nhung Truong, Paul Vachon, Nora Von Buttlar, Peter Wallet, Anke Weber, Hu Wenbin, Babette Wills, Eric Woods, Aigly Zafeirakou, Jing Zhao y Madeleine Zúñiga.

Agradecemos al Centro de Políticas y Datos sobre Educación de la Academy for Educational Development (AED), así como a los Institutos Americanos de Investigación (AIR), la Fundación Aga Khan, los Asociados para la Investigación y Educación en pro del Desarrollo (ARED) y Save the Children-Reino Unido, el apoyo prestado para facilitar la realización de los estudios encargados.

Expresamos nuestro reconocimiento a Desmond Bermingham y Luc-Charles Gacougnolle de la Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), así como a Julia Benn, Valérie Gaveau, Cecile Sangare 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.

Merecen especial mención y agradecimiento Lene Buchert, Judith Evans, Steve Packer y Ramya Subrahmanian por sus valiosas observaciones acerca de los anteproyectos de los capítulos, así como François Leclercq por su aportación en el plano editorial.

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. Deseamos expresar, asimismo, nuestro agradecimiento a Nino Muñoz Gómez, Sue Williams, Enzo Fazzino, Agnès Bardon, Stephen Roberts, Ian Denison y sus colegas de la Oficina de Información Pública de la UNESCO. Nuestro reconocimiento va también a Rudi Swinnen, Jean-Paul Kersuzan y sus colegas de la Sección de Documentos de la UNESCO, que han contribuido a la producción del informe en varias versiones lingüísticas. Deseamos agradecer el apreciable apoyo prestado por Anne Muller, Judith Roca, Lotfi Ben Khelifa, Marc Leibnitz y sus colegas de los servicios de gestión de conocimientos del Sector de Educación de la UNESCO. Por último, deseamos expresar también nuestro agradecimiento a Fouzia Jouot-Bellami, Richard Cadiou, Igor Nuk y Fabienne Kouadio por haber facilitado la realización de la consulta en línea.

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

Director
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Mariela Buonomo Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Keith Hinchliffe, Anaïs Loizillon, Patrick Monjourides, Claudine Mukizwa, Delphine Nsengimana, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Yusuf Sayed y Suhad Varin

Traducción al español: Francisco Vicente-Sandoval

Para más información sobre el Informe,
diríjense al:

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

Anteriores Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2007. Bases sólidas – Atención y Educación de la Primera Infancia
2006. Educación para Todos – La alfabetización, un factor vital
2005. Educación para Todos – El imperativo de la calidad
2003/4. Educación para Todos – Hacia la igualdad entre los sexos
2002. Educación para Todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Toda errata u omisión comprobadas en el presente Informe, después de su impresión, serán debidamente rectificadas en su versión en línea (sitio web: www.efareport.unesco.org)

Índice

	Prefacio	i
	Agradecimientos	ii
	Lista de gráficos, cuadros, recuadros y mapas	vi
	Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2008	1
	Panorámica	6
Capítulo 1	La pertinencia duradera de la Educación para Todos ...	13
	Introducción	14
	La Educación para Todos, tal como se adoptó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar	15
	Lograr la EPT en un mundo en evolución	20
	<i>El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008</i>	33
Capítulo 2	Los seis objetivos: el camino ya recorrido	37
	Panorama de conjunto y conclusiones principales	38
	Atención y educación de la primera infancia: un objetivo inconcluso	41
	Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante	48
	La enseñanza secundaria y la superior contribuyen también a la EPT	64
	¿Se están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos?	68
	Alfabetización y entornos alfabetizados: un objetivo esencial, pero difícil de alcanzar	71
	Calidad de la educación: un reto permanente	76
	Paridad e igualdad entre los sexos: un objetivo no alcanzado todavía	91
	Progreso global hacia la Educación para Todos	105
	Balance global	110
Capítulo 3	Dinámicas Nacionales	113
	Efectuar el seguimiento de la labor realizada por los países	114
	Crear instituciones aptas	116
	Enfoques globales	125
	Ampliar el acceso equitativo a la educación	125
	Mejorar el aprendizaje	144
	Restablecer la educación en situaciones difíciles	161
	Reforzamiento recíproco del acceso y la calidad	163

Capítulo 4	Progresos en la financiación de la Educación para Todos	165
	Introducción	166
	Evolución de los compromisos financieros nacionales con la EPT después de Dakar	167
	Contribución de la ayuda externa a la EPT después de Dakar	182
	¿Cuáles son los progresos en la aplicación del Marco de Acción?	203
Capítulo 5	El camino por recorrer	209
	Introducción	210
	Tendencias y perspectivas para 2015	210
	Financiación de los objetivos de la EPT hasta 2015	218
	Hacia un programa	225
	Anexo	231
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	232
	Perspectivas de lograr la EPT en 2015: metodología	241
	Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país	244
	Políticas adoptadas con vistas a impulsar la EPT en treinta países	258
	Cuadros estadísticos	272
	Cuadros relativos a la ayuda internacional	412
	Glosario	430
	Referencias	436
	Siglas y abreviaturas	458
	Índice de materias	461

Lista de gráficos, cuadros, recuadros y mapas

Gráficos

1.1: Los derechos civiles y políticos en el mundo: porcentaje de países según su grado de libertad (1990-2006)	24
1.2: Total de la Asistencia Oficial para el Desarrollo, desembolsos netos (1992-2005)	25
1.3: Distribución regional del total de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (1999-2000 y 2004-2005)	26
<hr/>	
2.1: Evolución de las tasas brutas de escolarización en preescolar, entre 1999 y 2005, en los países con TBE inferiores al 90% en 2005	44
2.2: Comparación entre las proporciones alumnos/docente y las proporciones alumnos/docente formado en la enseñanza preescolar (2005)	47
2.3: Tasas brutas de ingreso en la enseñanza primaria, en los países con TBI inferiores al 95 % en 1999 y/o en 2005	49
2.4: Distribución de los recién ingresados en la enseñanza primaria con respecto a la edad oficial de cursarla (2005)	50
2.5: Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria, entre 1999 y 2005, en los países con TNE iguales o inferiores al 95% en ambos años	52
2.6: Disparidades geográficas subnacionales en las tasas netas de escolarización, antes y después de Dakar	53
2.7: Evolución anual media de la relación zona rural/zona urbana de las tasas netas de asistencia en 39 países	55
2.8: Amplitud y sentido de la correlación entre la prevalencia de familias pobres y las tasas netas de asistencia en primaria (periodo posterior a Dakar)	55
2.9: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su experiencia educativa, por región (2005)	59
2.10: Repetición de curso y deserción escolar en la enseñanza primaria en Guatemala, por año de estudios y lugar de domicilio (2005)	60
2.11: Situación de los países con respecto al acceso a la escolarización y la supervivencia escolar	62
2.12: Tasas de supervivencia en el último grado y tasas de terminación de estudios primarios por cohorte (2004)	64
2.13: Proporción de jóvenes y adultos que declaran haber alcanzado su nivel de instrucción más elevado en el marco de la educación no formal (2000)	70
2.14: Porcentaje de países de cada región que han efectuado por lo menos una evaluación nacional entre 1995-1999 y 2000-2006	80
2.15: Distribución de los resultados de los alumnos en Hungría, por lugar de domicilio (2006)	81
2.16: Disparidades entre las zonas rurales y las zonas urbanas en el aprovechamiento escolar en lengua y matemáticas en los Grados 5 y 6, sobre la base de las evaluaciones nacionales (diversos años)	83
2.17: Tiempo lectivo medio anual en los Grados 1 a 6, sobre la base del número total de horas teórico, por región	84
2.18: Proporción alumnos/docente formado en la enseñanza primaria (1999 y 2005)	90
2.19: Evolución de las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria entre 1999 y 2005, por región	93
2.20: Índice de paridad entre los sexos de las TBE en primaria, por región (1991, 1999 y 2005)	93
2.21: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)	96
2.22: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior entre 1999 y 2005, por región	98
2.23: Porcentaje de mujeres docentes por nivel de enseñanza y por región (2005)	100
2.24: Diferencias entre los sexos en lengua y matemáticas en el grado 6, tal como se indican en las evaluaciones nacionales de los alumnos	104
2.25: Participación de las mujeres en diversas ramas de estudios de la enseñanza superior (2005)	106
2.26: El IDE en 2005 y su evolución desde 1999	109

4.1: Evolución del gasto público total entre 1999 y 2005, expresado en porcentaje del PNB (puntos porcentuales)	170
4.2: Gasto público total en educación, expresado en porcentaje del PNB, en 16 países del África Subsahariana (1991-2005)	172
4.3: Proporciones medias del gasto público ordinario en educación, por nivel de enseñanza y grupo de ingresos (2005)	173
4.4: Proporciones correspondientes del gasto público y del gasto de las familias en educación	177
4.5: Medias del gasto ordinario anual por alumno de la enseñanza primaria pública efectuado por los poderes públicos y las familias	178
4.6: Componentes del total de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (1999-2000 y 2004-2005)	183
4.7: Total de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (1999-2005)	184
4.8: Ayuda a la educación y la educación básica en el periodo 2002-2005 (desembolsos)	185
4.9: Distribución de la ayuda total a la educación y la educación básica por grupo de ingresos en el periodo 1999-2005 (compromisos)	185
4.10: Distribución de la ayuda total a la educación y la educación básica, por región, en los periodos 1999-2000 y 2004-2005 (compromisos)	186
4.11: Compromisos de ayuda a la educación básica y niños sin escolarizar (2005)	187
4.12: Compromisos de ayuda a la educación básica y renta per cápita (2005)	187
4.13: Desglose de los compromisos de ayuda a la educación por nivel de enseñanza (promedio de 2004-2005)	191
4.14: Préstamos del BIRF a la educación en el periodo 1991-2005 (compromisos)	192
4.15: Distribución regional de los préstamos del BIRF a la educación en el periodo 1991-2005 (compromisos)	192
4.16: Proporción de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica para todos los países, por tipo de ayuda (1999-2000 y 2004-2005)	195
4.17: Proporción de los compromisos de ayuda a la educación básica por tipo de ayuda y por grupo de ingresos (1999-2000 y 2004-2005)	195
4.18: Evolución de la proporción del PNB destinada a la educación en 21 países admitidos a beneficiarse de la IFA (1999-2005)	206
4.19: Índices de crecimiento anuales del gasto público en educación y de la ayuda a la educación en 32 países de bajos ingresos (1999-2005)	207

Cuadros

1.1: Algunos tratados internacionales sobre derechos humanos que guardan relación con los objetivos de la EPT	19
1.2: Estados frágiles (2005)	25
1.3: Compromisos de ayuda formulados en Gleneagles (2005)	26
1.4: Evolución de la legislación relativa a la enseñanza obligatoria después de Dakar (hasta 2005)	29
1.5: Definiciones nacionales de la educación básica	30
2.1: Número de niños escolarizados y tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2005)	42
2.2: Proporciones alumnos/docente en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2005)	46

2.3: Número de alumnos recién ingresados en el grado 1 de primaria y tasas brutas de ingreso, por región (en 1999 y 2005)	48
2.4: Número de alumnos escolarizados en primaria, por región (1991, 1999 y 2005)	51
2.5: Evolución de las tasas de escolarización y las disparidades geográficas en la educación en un grupo de países, antes y después del Foro de Dakar	54
2.6: Porcentajes de niños discapacitados y no discapacitados que no van a la escuela en siete países (años diversos)	56
2.7: Número estimado de niños sin escolarizar, por región (1999 y 2005)	57
2.8: Número estimado de niños sin escolarizar en el mundo, en miles (1999-2005)	57
2.9: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países (1999, 2002 y 2005)	59
2.10: Tasas de escolarización en la enseñanza secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)	66
2.11: TBE en el primer y segundo ciclo de secundaria, por región (1999 y 2005)	67
2.12: Tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior, por región (1999 y 2005)	68
2.13: Comparación de la autoevaluación y la evaluación directa de las competencias básicas de los adultos en lectura, escritura y aritmética, por sexo (2006)	71
2.14: Número estimado de adultos analfabetos por región (1985-1994 y 1995-2004)	72
2.15: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos, por región (1985-1994 y 1995-2004)	73
2.16: Porcentaje de alumnos de los grados 3 y 6 en Uganda que alcanzan niveles de competencia determinados, por disciplina (1999-2006)	80
2.17: Evolución de los resultados del aprendizaje sobre la base de evaluaciones nacionales (años diversos)	82
2.18: Número total del personal docente de la enseñanza primaria y secundaria, por región (1999 y 2005)	86
2.19: Proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria y secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)	87
2.20: Docentes funcionarios y docentes contractuales en 13 países de habla francesa del África Subsahariana	91
2.21: Distribución de los países en función de la distancia que les separa del objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior (2005)	92
2.22: Disparidades entre los sexos en las tasas de supervivencia escolar del último grado de primaria (1999 y 2004)	95
2.23: Diferencias entre los sexos en las disciplinas escolares y los grados de enseñanza, tal como se indican en evaluaciones internacionales y regionales recientes de los alumnos	103
2.24: Países con diferencias más acusadas entre los sexos en los resultados del aprendizaje, observados en las evaluaciones regionales e internacionales más recientes de los alumnos	104
2.25: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2004)	107
<hr/>	
3.1: Resumen de las estrategias propuestas en el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar	115
3.2: Programas de transferencia de dinero en efectivo aplicados en 14 países y destinados específicamente a las familias pobres con hijos en edad escolar	135
3.3: Ejemplos de medidas en materia de políticas para tratar el problema del trabajo infantil y la asistencia a la escuela	139
<hr/>	
4.1: Gasto público total en educación expresado en porcentaje del PNB y del total de los gastos gubernamentales en un grupo de países (2005)	168
4.2: Gasto público total en educación expresado en porcentaje del PNB, por categoría de ingresos (2005)	169
4.3: Índices compuestos anuales de crecimiento del gasto público ordinario real en educación y PNB (1999-2005)	173
4.4: Gasto público ordinario por alumno de primaria expresado en % del PNB per cápita en un grupo de países de cada región (2005)	175
4.5: Distribución de los beneficios del gasto público en educación entre los hogares más pobres y los más ricos en un grupo de países	176

4.6: Gastos de las familias en la escolarización en primaria, por tipo de gasto	179
4.7: Proporción del gasto en educación en los gastos generales de las familias en un grupo de países	180
4.8: Prioridad otorgada a la educación y la educación básica en los compromisos de ayuda (1999-2000 y 2004-2005)	184
4.9: Evolución de la ayuda a la educación básica en los principales países beneficiarios en el periodo 1999-2005 (compromisos)	188
4.10: Compromisos de ayuda a la educación y la educación básica, por donante (promedio del periodo 2004-2005 y evolución desde 1999)	190
4.11: Número de donantes importantes que ayudan al sector de la educación en 68 países de ingresos bajos (2003-2005)	194
<hr/>	
5.1: Perspectivas de lograr la EPU de aquí a 2015	212
5.2: Perspectivas de lograr la alfabetización de los adultos de aquí a 2015	214
5.3: Posibilidades que tienen los países de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2005, 2015 y 2025	216
5.4: Necesidades en maestros de primaria entre 2004 y 2005, por región (en millones)	218
5.5: Crecimiento real del PIB per cápita en los países de bajos ingresos, en diferentes periodos (en % anual)	219
5.6: Perspectivas de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica en 2010 para todos los países desarrollados (compromisos)	221
5.7: Asignación de ayuda a la educación básica de los países de ingresos bajos que corren más riesgo de no lograr la EPU (1999-2000 y 2004-2005)	224

Recuadros

1.1: La perspectiva de la EPT	16
1.2: Los objetivos de la EPT fijados en Dakar	17
1.3: Las estrategias de Dakar relativas a la EPT	18
1.4: El nuevo concepto de "Estados frágiles"	25
<hr/>	
2.1: ¿A qué edad ingresan los niños en la escuela primaria?	50
2.2: China: los datos demográficos plantean problemas para efectuar el seguimiento de la EPU	59
2.3: Repetición de curso y deserción escolar en Guatemala	60
2.4: La diversificación de la enseñanza secundaria es un reflejo de la evolución de los intereses y las necesidades sociales	65
2.5: La difícil definición y seguimiento del objetivo 3 de la EPT	69
2.6: Una evaluación directa del analfabetismo: la Encuesta Nacional sobre la Alfabetización de los Adultos de Kenya	71
2.7: Nuevos datos sobre la calidad y equidad de la educación en Europa Central y Oriental	79
2.8: Docentes, VIH/SIDA y absentismo	88
2.9: La participación insuficiente de los varones en la enseñanza secundaria: un problema de identidad y medio socioeconómico	96
2.10: La educación sexual se ve obstaculizada por los prejuicios sexistas	101
<hr/>	
3.1: En Burkina Faso, la falta de capacidades constituye la limitación más importante para el logro de la EPT	118
3.2: La Campaña Mundial por la Educación: defensa de la causa de la educación a nivel nacional, regional y mundial	119

3.3: Las coaliciones nacionales en pro de la EPT se hacen escuchar en el mundo entero	120
3.4: Fichas informativas sobre la educación en América Latina	121
3.5: Los programas compensatorios en México	126
3.6: Participación de la sociedad civil en la construcción y rehabilitación de escuelas en Filipinas	129
3.7: El desequilibrio en la igualdad de oportunidades educativas y las migraciones internas en Mongolia	130
3.8: Programas de transferencia de dinero en efectivo en beneficio de los huérfanos y niños vulnerables	137
3.9: Reforzamiento recíproco de las medidas para mejorar el acceso a la escuela y la calidad de la educación en Camboya	145
3.10: El "Arco Iris" filipino	152
3.11: Contratación de maestras en Etiopía y el Yemen	153
3.12: Tutoría por grupo de escuelas en Pakistán	154
3.13: La educación relativa al VIH y el sida	155
3.14: Facilitar la alfabetización temprana en Zambia	156
3.15: India: una revolución en la educación a distancia	159
3.16: Progresión de las "SchoolNets"	160
3.17: Escuelas a domicilio en Afganistán	162
3.18: Educación para los niños soldados en el sur del Sudán	162
<hr/>	
4.1: La índole fluctuante del gasto en educación en África, después de la Conferencia de Jomtien	172
4.2: Evaluación de las des contribuciones totales al sector de la educación	183
4.3: Préstamos sin trato de favor para la educación	192
<hr/>	

Mapas

2.1: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar (2005)	43
2.2: Tasas Netas de Escolarización (TNE) en la enseñanza primaria y niños sin escolarizar (2005)	58
2.3: Tasas de supervivencia escolar en el último grado de primaria (2004)	63
2.4: Tasas de alfabetización de adultos y número de analfabetos (1995-2004)	74
2.5: Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria (2005)	94
2.6: Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria (2005)	97
<hr/>	
3.1: Países que han suprimido el pago de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria después de Dakar (2006)	132
3.2: Derechos de escolaridad y tasas brutas de escolarización (TBE) en primaria después de Dakar, y proporciones alumnos/docente (PAD) registradas en 2005	133
<hr/>	

Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2008

Novedades más importantes desde el año 2000

- El número de niños escolarizados en la enseñanza primaria aumentó de 647 a 688 millones entre 1999 y 2005. En el África Subsahariana aumentó en un 36% y en Asia Meridional y Occidental en un 22%. En consecuencia, el número de niños sin escolarizar ha disminuido y el ritmo de esa disminución se ha acelerado después de 2002.
- Los rápidos progresos hacia la escolarización de todos los niños y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria realizados en algunos países como Burkina Faso, Etiopía, la India, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Yemen y Zambia, ponen de manifiesto que la existencia de una voluntad política en el plano nacional, unida a la ayuda internacional, son elementos de suma importancia.
- El costo de la escolaridad sigue siendo un obstáculo importante para el acceso a la educación de millones de niños y jóvenes, pese a la supresión de los derechos de matriculación en primaria decretada en 14 países después del año 2000.
- El objetivo de la paridad entre los sexos no se ha alcanzado. En 2005, los datos disponibles indican que sólo un tercio aproximadamente de los países alcanzaron ese objetivo en la enseñanza primaria y la secundaria. Desde 1999, sólo tres países más lograron el objetivo en esos dos niveles de enseñanza, 17 países más lo consiguieron en primaria y otros 19 más en secundaria.
- Un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales. Esto refleja en qué medida la escasa calidad de la educación está comprometiendo el logro de la EPT.
- Los gobiernos nacionales y los donantes han privilegiado la escolarización formal en primaria con respecto a los programas de atención y educación de la primera infancia y los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas destinados a los jóvenes y adultos, a pesar de la influencia directa que estos programas tienen en el logro de la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos.
- Las políticas de educación siguen prestando una atención mínima al analfabetismo. La situación a escala mundial en este ámbito es oprobiosa, ya que uno de cada cinco adultos –y una de cada cuatro mujeres– son mantenidos en la ignorancia, al margen de la sociedad.
- Entre 2000 y 2004 se multiplicó por algo más de dos la ayuda prestada a la educación básica en los países de bajos ingresos, pero en 2005 disminuyó considerablemente.

¿Cuánto ha progresado el mundo hacia los seis objetivos de la EPT?

- Tal como muestra el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), sobre un total de 129 países estudiados, son 41 los que han logrado, o están a punto de lograr, los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT.¹ Otros 53 países se hallan en una posición intermedia y 25 distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT en su conjunto. El número de países en esta última categoría sería probablemente mayor si se hubiera

podido disponer de estadísticas relativas a una serie de Estados frágiles, comprendidos los que se hallan en situación de conflicto o posconflicto, donde el nivel de desarrollo de la educación es muy escaso.

1. Atención y educación de la primera infancia

- Aunque las tasas de mortalidad infantil han disminuido, la mayoría de los países no adoptan las medidas necesarias para proporcionar atención y educación a los niños menores de tres años.

1. El Índice de Desarrollo de la EPT agrupa los indicadores establecidos para esos cuatro objetivos cuantificables, que son los siguientes: la universalización de la enseñanza primaria, la alfabetización de los adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación.

- La prestación de servicios de enseñanza preescolar a los niños de tres años y más ha mejorado, pero sigue siendo muy escasa en el África Subsahariana y los Estados Árabes.
- Los niños más pobres y desfavorecidos no tienen acceso, por regla general, a los programas de atención y educación de la primera infancia, aun cuando son los que más provecho pueden sacar de ellos en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo.

2. Universalización de la enseñanza primaria

- Veintitrés países que en el año 2000 carecían de disposiciones legales relativas a la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la han instaurado desde entonces. Hoy en día, el 95% de los 203 países y territorios estudiados cuentan con leyes que imponen la enseñanza obligatoria.
- La tasa neta total de escolarización en primaria aumentó del 83% al 87% entre 1999 y 2005, esto es, más rápidamente que en el periodo 1991–1999. El número de niños escolarizados aumentó con mayor rapidez en el África Subsahariana (23%) y Asia Meridional y Occidental (11%).
- Entre 1999 y 2005, el número de niños sin escolarizar se redujo en 24 millones y pasó a ser de 72 millones. El 37% del conjunto de los niños sin escolarizar se concentra en 35 Estados frágiles.
- A pesar del aumento global de la escolarización, subsisten disparidades nacionales entre las regiones, las provincias y los Estados federados, así como entre las zonas rurales y urbanas. Los niños pertenecientes a poblaciones indígenas se ven sistemáticamente desaventajados, así como los de medios sociales pobres, los discapacitados y los que viven en barriadas urbanas miserables.
- Si persisten las actuales tendencias, 58 países, sobre un total de 86 que todavía no han logrado la universalización de la enseñanza primaria, no podrán conseguir este objetivo de aquí a 2015.

3. Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos

- La financiación pública de los programas de educación no formal se sigue descuidando, aunque algunos gobiernos han elaborado recientemente marcos nacionales para ofrecer ese tipo de programas con mayor continuidad.

- Las encuestas sobre los hogares muestran, no obstante, que la educación no formal constituye la vía principal para el aprendizaje de muchos jóvenes y adultos desfavorecidos en algunos de los países más pobres del mundo.

4. Alfabetización de los adultos

- Según los métodos convencionales de medición, en el mundo hay 774 millones de adultos que carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Un 64% de ellos son mujeres y este porcentaje ha permanecido prácticamente inalterado desde principios del decenio de 1990. Una medición directa de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo aumentaría considerablemente la estimación global del número de de adultos a los que se niega el derecho a aprender a leer y escribir.
- Si se exceptúa China, la mayoría de los países hicieron escasos progresos en la reducción del número absoluto de adultos analfabetos en el último decenio.
- La tasa de alfabetización de los adultos en los países en desarrollo pasó del 68% al 77% entre el periodo 1985–1994 y el periodo 1995–2004.
- De los 101 países que todavía distan mucho de alcanzar la “alfabetización universal”, 71 no conseguirán, de aquí a 2015, reducir a la mitad sus tasas de analfabetismo de adultos.

5. Paridad e igualdad entre los sexos

- En 2005, sólo 59 de los países sobre los que dispone de datos habían conseguido la paridad entre los sexos en primaria y secundaria. El 75% de los países sobre los que se dispone de datos han alcanzado el objetivo la paridad, o están a punto de alcanzarlo, en primaria (17 países más desde 1999), mientras que un 47% de países lo han alcanzado, o están a punto de alcanzarlo, en secundaria (19 países más desde 1999).
- La participación y el aprovechamiento escolar insuficientes de los varones en la enseñanza secundaria constituyen un motivo de preocupación creciente.
- Tan sólo 18 países de los 113 que no lograron alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en primaria y secundaria en 2005 tienen posibilidades de lograrla de aquí a 2015.
- La igualdad entre los sexos sigue siendo difícil de alcanzar. En efecto, las violencias sexuales, los entornos escolares inseguros y las instalaciones

de saneamiento inadecuadas tienen una influencia desproporcionadamente negativa en la autoestima, la participación y la permanencia de las niñas en la escuela. Por otra parte, los libros de texto, los planes de estudio y los comportamientos de los docentes siguen contribuyendo a consolidar los estereotipos relativos a la función de ambos sexos en la sociedad.

6. Calidad de la educación

- Las tasas de supervivencia en el último grado de primaria mejoraron entre 1999 y 2004 en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos. Sin embargo, siguieron situándose a un nivel bajo en el África Subsahariana (tasa media del 63%) y en Asia Meridional y Occidental (79%).
- Los sistemas educativos de muchos países del mundo se caracterizan por los resultados relativamente insuficientes y desiguales obtenidos en el aprendizaje de la lengua y las matemáticas.
- En muchos países en desarrollo y Estados frágiles son muy comunes las aulas atestadas de alumnos y en estado ruinoso, así como la escasez de libros de texto y la insuficiencia del tiempo lectivo.
- La proporción alumnos/docente ha aumentado en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental desde 1999. De aquí a 2015 se necesitarán 18 millones de maestros de primaria suplementarios en todo el mundo para alcanzar el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria.
- Muchos gobiernos están contratando a maestros interinos para ahorrar en los costos y aumentar rápidamente el número de docentes, pero allí donde esos maestros no reciben una formación adecuada y no gozan de condiciones de trabajo apropiadas, este modo de proceder podría tener en el futuro repercusiones negativas en la calidad de la educación.

Financiación de la EPT

Gasto nacional

- Si se hace abstracción de la región de América del Norte y Europa Occidental, el porcentaje del PNB dedicado a la educación aumentó en 50 países y disminuyó en 34 en el periodo 1999–2005.
- El gasto público en educación aumentó en más de un 5% anual en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, esto es, en las dos regiones que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT.

- En los países que poseían en 2005 tasas netas de escolarización en primaria inferiores al 80%, pero que están realizando progresos considerables hacia la universalización de la enseñanza primaria, el gasto en educación, en porcentaje del PNB, aumentó por término medio del 3,4% en 1999 al 4,2% en 2005. En los países donde los progresos fueron más lentos, el porcentaje medio del PNB dedicado a la educación disminuyó.

Ayuda a la educación básica

- Los compromisos de ayuda a la educación básica aumentaron, pasando de 2.700 millones de dólares en 2000 a 5.100 millones en 2004. Sin embargo, en 2005 descendieron a la suma de 3.700 millones.
- El aumento de la ayuda benefició en particular a los países de ingresos bajos, que recibieron por término medio 3.100 millones de dólares anuales en 2004 y 2005. En caso de que persistan las tendencias actuales y de que se cumplan todas las promesas de ayuda, la ayuda bilateral a la educación básica alcanzará probablemente la suma de 5.000 millones anuales en 2010. Aun cuando se incluya la ayuda bilateral, la ayuda total seguirá situándose muy por debajo de la suma de 11.000 millones anuales que se necesita para alcanzar los objetivos de la EPT.
- La ayuda a la educación todavía no se ha centrado principalmente en los países más necesitados y, además, sólo se dedica una parte mínima de la misma a la atención y educación de la primera infancia y los programas de alfabetización.

Prioridades principales de las políticas

- Es posible promover a la vez un aumento de la escolarización y una mayor equidad y calidad de la educación, combinando medidas generales y específicas, que sean objeto de una financiación adecuada y comprendan los seis objetivos de la EPT.
- Las políticas de educación deben centrarse en la integración, la alfabetización, la calidad, el desarrollo de capacidades y la financiación.
- Además, se ha de conseguir que la arquitectura internacional del movimiento en pro de la EPT sea más eficaz.

Gobiernos nacionales

Medidas para promover la integración

- Ofrecer programas de atención y educación de la primera infancia con componentes relativos a la salud, la nutrición y la educación, en particular para los niños más desfavorecidos.
- Suprimir los derechos de escolaridad, ofrecer plazas suficientes en las escuelas y dotarlas con el número de maestros necesarios para absorber el incremento del número de nuevos alumnos.
- Suministrar ayuda financiera a los niños de las familias más pobres en forma de becas, o subsidios en metálico o en especie.
- Adoptar medidas para paliar la necesidad de que los niños trabajen y tomar disposiciones para organizar una escolaridad flexible y cursos de de equivalencia no formales destinados a los niños y jóvenes que trabajan.
- Promover políticas integradoras para abrir las escuelas a los niños discapacitados y los niños pertenecientes a pueblos indígenas y otros grupos desfavorecidos.
- Contribuir a la reducción de las disparidades entre los sexos, incrementando el número de maestras en los países donde la escolarización de las niñas es insuficiente y construyendo escuelas cercanas a los hogares de las alumnas y provistas de instalaciones sanitarias adecuadas.
- Otorgar una máxima prioridad a la tarea de extender con audacia los programas de alfabetización y adquisición de competencias básicas destinados a los jóvenes y adultos, dotándolos con personal y fondos suficientes y recurriendo a todo tipo de medios de información y comunicación para llevarlos a cabo.

Medidas para promover la calidad

- Recurrir a incentivos para atraer a la docencia a nuevos profesionales, proporcionándoles formación inicial y permanente adecuada.
- Garantizar un tiempo lectivo suficiente y adoptar una política de elaboración y distribución de libros de texto.
- Crear entornos de aprendizaje seguros y salubres.

- Promover la igualdad entre los sexos por conducto de la formación de docentes y los contenidos de los planes de estudios y libros de texto.
- Reconocer la importancia que reviste la instrucción en lengua materna durante la primera infancia y los primeros años de la enseñanza primaria.
- Fomentar asociaciones constructivas entre el Estado y el sector no estatal para ampliar el acceso a una educación de calidad.

Medidas para mejorar las capacidades y la financiación

- Mantener el gasto público, o incrementarlo allí donde sea necesario, teniendo en cuenta la probabilidad de que los costos unitarios aumenten con la escolarización de los niños más desfavorecidos y marginados.
- Incrementar los recursos financieros destinados a la atención y educación de la primera infancia, la alfabetización y la calidad de la enseñanza, invirtiendo en especial en la formación inicial y permanente de los docentes.
- Fortalecer las capacidades de gestión en todos los niveles de la administración estatal.
- Coordinar los programas de atención y educación de la primera infancia, así como los destinados a la alfabetización de los adultos, cooperando con todas las administraciones ministeriales y las organizaciones no gubernamentales (ONG) interesadas.
- Hacer participar oficialmente a la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las políticas relativas a la EPT.
- Invertir en las capacidades de acopio, análisis y utilización de datos sobre los sistemas educativos.

Sociedad civil

- Seguir fortaleciendo las organizaciones de la sociedad civil que permiten a los ciudadanos sensibilizar al público a la EPT y pedir a los gobiernos y la comunidad internacional que rindan cuentas de su acción.
- Colaborar con los gobiernos nacionales en la elaboración, aplicación y seguimiento de las políticas de educación.

- Estimular la formación en análisis y financiación de las políticas de educación.

Donantes y organizaciones internacionales

- Incrementar considerablemente la ayuda a la educación básica para lograr que, de aquí a 2010, la financiación externa alcance la suma necesaria, esto es 11.000 millones de dólares.
- Hacer que el porcentaje de la ayuda sectorial bilateral destinado a la educación básica alcance un 10%, como mínimo.
- Mejorar la capacidad de los gobiernos para utilizar con eficacia sumas de ayuda más importantes.
- Velar por que la ayuda
 - se oriente mejor, a fin de encauzarla hacia los países más necesitados, en particular los Estados frágiles y las naciones del África Subsahariana;
 - sea más global, a fin de que abarque los programas de atención y educación de la primera infancia, los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas destinados a los jóvenes y adultos, y la creación de capacidades en materia de planificación, aplicación y seguimiento de políticas;
 - se centre más en la EPT, y menos en la enseñanza postsecundaria;
 - sea más previsible, a fin de que pueda respaldar los planes nacionales de educación a largo plazo; y
 - se ajuste más a los programas y prioridades de los gobiernos.

Panorámica

Capítulo 1 La pertinencia duradera de la Educación para Todos



La presente edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* señala la mitad del camino recorrido por el movimiento internacional en pro de la educación para todos, que ambiciona ofrecer más oportunidades de aprendizaje a todos los niños, jóvenes y adultos del mundo, de aquí a 2015.

En abril de 2000, 164 gobiernos y organizaciones asociadas adoptaron en Dakar un Marco de Acción centrado en la consecución de los seis objetivos siguientes relativos a la EPT: extensión de la atención y educación de la primera infancia; universalización de la enseñanza primaria; desarrollo de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los jóvenes y adultos; difusión de la alfabetización; consecución de la paridad e igualdad entre los géneros en la educación; y mejora de la calidad de la educación.

El programa de la EPT descansa en la convicción de que las políticas de los poderes públicos pueden transformar radicalmente los sistemas educativos, si existe una voluntad política y se cuenta con los recursos adecuados. En la posibilidad global de lograr la EPT influyen también las tendencias que se dan en la demografía, la urbanización, las migraciones, la salud y los sistemas económicos y políticos. En 2008, por ejemplo, unos 3.300 millones de personas –esto es, más del 50% de la población mundial– estarán asentadas en zonas urbanas y un tercio de ellas vivirán en barriadas miserables. Debido al continuo crecimiento demográfico, los países menos desarrollados –que son los que más distan de la escolarización universal en la enseñanza primaria y secundaria, en particular en el África Subsahariana– tendrán que hacer frente en los próximos decenios a un fuerte aumento del número de alumnos. El VIH y el sida, la tuberculosis y el paludismo siguen constituyendo, junto con otras enfermedades, un grave motivo de preocupación y están teniendo efectos devastadores en los sistemas educativos, en particular en el África Subsahariana.

El crecimiento real de la renta per cápita se mantuvo estable en el África Subsahariana y el Asia Meridional en el periodo 2000–2005 y se mantuvo a un alto nivel en Asia Oriental y el Pacífico. A pesar de la reducción del número de personas que viven sumidas en la más absoluta pobreza, la desigualdad entre ricos y pobres aumentó. Si no se adoptan nuevas políticas destinadas específicamente a los niños pobres y desfavorecidos, la desigualdad socioeconómica ya existente puede agravarse debido a la calidad insuficiente de la educación y a la existencia de sistemas escolares diferenciados.

Desde el año 2000, una de las nuevas prioridades de la EPT es el reforzamiento de los sistemas educativos de los Estados “frágiles” y el apoyo a los mismos. Estos Estados se caracterizan por poseer instituciones poco sólidas y por estar sumidos en dificultades económicas y/o conflictos políticos prolongados, que tienen repercusiones negativas directas en el desarrollo de la educación. Se estima que en el mundo hay 35 Estados frágiles en los que viven más de 500 millones de personas.

La asistencia oficial para el desarrollo ofrecida por los donantes bilaterales aumentó a un ritmo del 9% anual en el periodo 1999–2005, pero los primeros datos relativos a 2006 indican una disminución de la ayuda. En 2005, los países del G–8 se comprometieron a aumentar sustancialmente la ayuda de diversas maneras, comprendidas la ayuda tradicional al desarrollo y la reducción de la deuda. No obstante, es necesario que los donantes impriman un ritmo más acelerado a los planes encaminados a intensificar la ayuda a África, si desean que sus promesas se consideren fidedignas. Los recientes trabajos de investigación confirman los beneficios que la expansión de los sistemas educativos entraña para el desarrollo, pero también indican que es necesario adoptar políticas complementarias para compensar las desigualdades y mejorar el aprendizaje. Se ha impuesto el respeto del derecho a la educación adoptando diversas medidas, por ejemplo las leyes relativas a la educación obligatoria que se han venido aprobando en un número cada vez mayor de países desde el año 2000.

En el plano internacional se han adoptado iniciativas centradas en objetivos y destinatarios específicos (la alfabetización, la educación de las niñas, y el VIH y el sida) y también en la mejora de la calidad de la ayuda. No obstante, la coordinación de todas esas iniciativas será esencial para conseguir el conjunto de los objetivos de la EPT.

Capítulo 2

Los seis objetivos: el camino ya recorrido



Este capítulo presenta una evaluación sistemática de los progresos hacia la EPT realizados después del Foro de Dakar, comparando los datos relativos al año escolar finalizado en 2005 con las cifras correspondientes a 1999. El capítulo se centra en las regiones y países que tropiezan con mayores problemas para alcanzar, de aquí a 2015, los objetivos de la EPT y atrae la atención sobre las desigualdades que se dan dentro de los países.

Los programas de atención y educación de la primera infancia contribuyen a mejorar la salud, la nutrición, el bienestar y el desarrollo cognitivo de los niños. Contribuyen a compensar las desventajas y corregir las desigualdades, y facilitan la obtención de mejores resultados escolares en la enseñanza primaria. La atención y educación de los niños menores de tres años sigue siendo un ámbito muy descuidado. En cambio, ha mejorado el acceso a la enseñanza preescolar de los niños con más de tres años de edad, aunque esa mejora siga siendo muy desigual. Muchos países en desarrollo carecen de sistemas de educación preescolar y, cuando los tienen, son muy limitados.

El acceso a la enseñanza primaria y la escolarización en este nivel de enseñanza han aumentado muy considerablemente desde el Foro de Dakar. El número de niños sin escolarizar disminuyó de 96 a 72 millones entre 1999 y 2005. Las tasas de escolarización registraron un aumento sustancial en los Estados Árabes, el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. Sin embargo, prácticamente en todas las regiones la progresión de los alumnos a través de los sucesivos grados de la enseñanza primaria y las tasas de terminación de estudios primarios siguen constituyendo motivos de preocupación importantes. Las cuestiones relacionadas con la equidad necesitan ser abordadas en la mayoría de los países, incluso en aquellos donde las tasas de escolarización en primaria son relativamente altas.

Lamentablemente, se sigue careciendo de documentación suficiente con respecto a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos. Este objetivo de la EPT se ha descuidado considerablemente, debido en parte a la dificultad para definirlo y efectuar el seguimiento correspondiente. Muchos jóvenes y adultos adquieren competencias por medios de educación informal, o gracias a programas muy variados de educación no formal que ofrecen alfabetización, cursos susceptibles de convalidación y formación destinada a adquirir competencias para la vida diaria y conseguir medios de subsistencia.

La alfabetización de los adultos sigue constituyendo un grave problema a escala mundial. En efecto, 774 millones de adultos –de los cuales un 64% son mujeres– siguen careciendo de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. La vasta mayoría del 20% de la población adulta mundial a la que se sigue denegando el derecho a aprender a leer y a escribir se concentra en tres regiones: Asia Oriental, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Si se exceptúa el caso de China, en el último decenio se ha progresado muy poco en la reducción del gran número de adultos analfabetos existente.

En una gran mayoría de países no se ha conseguido alcanzar el objetivo –fijado para 2005– de suprimir la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Un 63% de los países sobre los que se dispone de datos han conseguido acabar con las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria, pero sólo un 37% ha conseguido otro tanto en la secundaria.

El objetivo de la igualdad entre los sexos sigue siendo difícil de alcanzar. Las violencias sexuales, los entornos escolares poco seguros y las instalaciones de saneamiento inadecuadas de las escuelas tienen una influencia excesivamente negativa en la escolarización de las niñas. En cambio, las violencias físicas afectan principalmente a los varones. Las actitudes, percepciones y expectativas de los maestros condicionadas por prejuicios relativos a la función de los sexos están muy extendidas. Además, los libros de texto refuerzan a menudo los estereotipos relativos a las funciones específicas de los hombres y mujeres en la edad adulta. El rendimiento escolar de los niños y las niñas es prácticamente equivalente, pero los sectores de estudios y las orientaciones profesionales se siguen estructurando por sexo.

Las evaluaciones realizadas a escala internacional y regional, así como el creciente número de evaluaciones nacionales realizadas desde 1999, muestran que en muchos países del mundo los resultados del aprendizaje en lengua, matemáticas y otras disciplinas siguen siendo insuficientes. Más del 60% de los países fijan un tiempo

lectivo anual inferior a 800 horas para los grados uno a seis de la enseñanza primaria, pese a que los recientes trabajos de investigación confirman la existencia de una correlación positiva entre el tiempo lectivo y los resultados del aprendizaje. En muchos países en desarrollo, en particular del África Subsahariana, las aulas están atestadas de alumnos, las infraestructuras escolares se hallan en mal estado y los entornos de aprendizaje son inadecuados. La grave penuria de maestros es un fenómeno extendido, sobre todo en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. Además, en algunos países hay gran escasez de docentes formados, lo cual va en detrimento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

El Índice de Desarrollo de la EPT, que se ha calculado para 129 países, pone de manifiesto los múltiples problemas con que tropiezan 25 naciones que distan mucho todavía de alcanzar el conjunto de los objetivos de la EPT. Varios de esos países son Estados frágiles y dos tercios de ellos pertenecen a la región del África Subsahariana, aunque también figuran en este grupo otros pertenecientes a las regiones de los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental. Faltan datos relativos a muchos países, entre los que figuran algunos Estados frágiles, por lo cual es posible que sea mayor el número de naciones afectadas por un desarrollo insuficiente de la educación.

Capítulo 3 Dinámicas nacionales



Este capítulo se centra en tres ámbitos de las políticas relativas a la educación para mostrar cómo los países están desarrollando y reforzando sus sistemas educativos a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Esos tres ámbitos son: la importancia de contar con un entorno institucional que promueva la educación y la apoyo; las estrategias aplicadas por los países para ampliar el acceso a la educación y, en particular, las relativas a los grupos más pobres y desfavorecidos; y las medidas adoptadas por los países para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La información acopiada procede de un estudio de las políticas y estrategias aplicadas desde el año 2000 por un grupo de 30 países en desarrollo.

Los esfuerzos de los gobiernos para elaborar planes nacionales del sector de la educación han cobrado impulso desde el año 2000, pero la carencia de capacidades de gestión suficientes representa un obstáculo importante para la realización de progresos en este ámbito en muchos países de bajos ingresos. Por su parte, la sociedad civil ha desempeñado un papel mucho más notorio en las actividades de sensibilización después del Foro de Dakar, pero siguen siendo limitadas sus posibilidades para establecer, junto con los gobiernos, las prioridades nacionales en materia de educación.

En el plano institucional, se observan otras dos tendencias: la creciente importancia de los proveedores no estatales de servicios educativos, sobre todo en los países donde el número de alumnos ha aumentado en proporciones considerables desde el año 2000; y la descentralización de las responsabilidades financieras, políticas y administrativas en el ámbito de la educación. Un problema bastante común, ocasionado por la descentralización, es la confusión que reina sobre el reparto de las nuevas funciones y responsabilidades. Este fenómeno puede traer consigo una agravación de las desigualdades dentro de los países.

En el Marco de Acción de Dakar se hace un llamamiento a los gobiernos para que velen por que los sistemas de educación definan explícitamente cuáles son las poblaciones más pobres y marginadas para ofrecerles programas específicos y satisfacer sus necesidades. Un rasgo distintivo importante del programa de Dakar es el de haber subrayado que el enfoque de la educación para todos debe ser global y no limitarse exclusivamente a la universalización de la enseñanza primaria.

Se ha dado una mayor prioridad a la atención y educación de la primera infancia, especialmente en lo que respecta a la enseñanza preescolar. Sin embargo, subsisten tres problemas: la insuficiente atención prestada a los niños menores de tres años; la falta de un enfoque global que comprenda no sólo la educación del niño, sino también los cuidados y la atención en materia de salud y nutrición; la insuficiente formación del personal; y la falta de coordinación entre los proveedores de servicios a la primera infancia.

El objetivo fijado en Dakar de reducir a la mitad la tasa de alfabetización para 2015 no se alcanzará sin una intensificación sustancial de los programas de alfabetización. Aunque en los últimos años algunos gobiernos se han esforzado por elaborar marcos nacionales con vistas a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos, los programas educativos en este ámbito siguen siendo marginales y carecen de financiación suficiente.

Desde el año 2000, 14 países han suprimido los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria. Los datos disponibles indican que esta medida fomenta la escolarización de los niños más desfavorecidos. Varios países han registrado un aumento muy considerable del número de niñas escolarizadas desde 1999 gracias a las medidas específicas adoptadas por los gobiernos a tal efecto. Entre esas medidas, cabe señalar la mejora de las infraestructuras escolares, la contratación de un mayor número de maestras y la gratuidad del material escolar. Para llevar la educación a los niños más vulnerables y marginados es necesario adoptar enfoques más específicos. Algunos países de América Latina han establecido programas de subvenciones en efectivo a las familias marginadas para que lleven a sus niños a la escuela. En Asia, las subvenciones previstas en algunos programas han propiciado la escolarización de las niñas en la enseñanza secundaria. Entre las medidas adoptadas para satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes que trabajan, figuran la escolarización flexible, los cursos de educación equivalente no formal y los cursos para incorporarse al sistema de educación formal. Todos los países necesitan, en distintos grados, mejorar la calidad de la educación. En este ámbito no existe una estrategia única, sino toda una serie de elementos clave: entornos escolares seguros y salubres; tiempo lectivo suficiente; libros de texto en cantidad adecuada; docentes competentes y motivados; y métodos de enseñanza eficaces. Para reducir la penuria de docentes y los costos, muchos gobiernos están contratando a maestros interinos. A largo plazo, es necesario que los poderes públicos adopten un marco de políticas para velar por la integración de esos maestros en la profesión docente, titularizándolos.

Las prácticas pedagógicas y los planes de estudios influyen en el aprendizaje y la enseñanza. Revisten una importancia especial la utilización de la lengua materna de los niños, las evaluaciones periódicas, la disponibilidad de libros de texto en número suficiente y el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información. Muchos países están evolucionando hacia un sistema de evaluación permanente de los alumnos. Aunque todavía queda un largo camino por recorrer para establecer el multilingüismo y la instrucción inicial en lengua materna en la enseñanza primaria, se están haciendo progresos en este ámbito.

El número de conflictos armados está disminuyendo en el mundo, las regiones en desarrollo siguen siendo el escenario de múltiples guerras, cuyas consecuencias afectan principalmente a los civiles. Cuando los gobiernos y la comunidad internacional invierten en los sistemas educativos de los países recién salidos de un conflicto, envían a éstos un vigoroso mensaje de aliento para edificar un futuro más pacífico.

Capítulo 4 Progresos en la financiación de la Educación para Todos



En última instancia, la responsabilidad de alcanzar los objetivos de la EPT incumbe a los gobiernos. Sin embargo, en muchos países, y en particular en los más pobres, los progresos hacia la EPT dependen también de la ayuda prestada por los donantes.

Aunque la mayoría de los gobiernos –en particular los de los países menos adelantados, y más concretamente los del África Subsahariana– han aumentado la prioridad otorgada a la educación en el plano financiero, todavía son demasiados los países que siguen asignando a la educación porcentajes muy bajos del PNB y del gasto público total.

Incluso cuando se han suprimido los derechos de escolaridad, los gastos de escolarización siguen representando un obstáculo para las familias más pobres. Algunos gobiernos han dado muestras de un espíritu innovador para concebir medios susceptibles de reducir la carga financiera que la escolarización de los niños supone para muchos hogares.

El importe global de la ayuda financiera externa a la educación básica aumentó considerablemente en el periodo 2000–2004, beneficiando en especial a los países de ingresos bajos. Sin embargo, en 2005 esa ayuda disminuyó. El importe de la ayuda y su reparto siguen siendo inadecuados. En efecto, son demasiados los donantes que dan más prioridad a los niveles superiores del sistema educativo. Además, en vez de canalizarse preferentemente hacia los países de bajos ingresos, una proporción demasiado elevada de la ayuda a la educación se sigue atribuyendo a los países de ingresos medios. Por último, los volúmenes de ayuda asignados a los países de bajos ingresos varían mucho de un país a otro.

Desde el año 2000 se ha acelerado la dinámica hacia una mejora de la eficacia de la ayuda mediante una mayor armonización entre los donantes y un mejor alineamiento de los donantes y los gobiernos. La Iniciativa de Financiación Acelerada ilustra esta dinámica, ya que hoy en día se han aprobado, en el marco de ésta, los planes sectoriales de educación de 39 países. Son numerosos los donantes que han venido prestando un apoyo creciente a los programas relativos al conjunto de un sector –comprendido el de la educación– con una ayuda presupuestaria sectorial. La ayuda externa a la educación básica no desemboca automáticamente en una mejora de los resultados del aprendizaje. Algunos estudios cuantitativos indican que la repercusión de la ayuda es positiva, aunque menos de lo que se suele suponer en general.

A partir de 1999 se adoptaron algunas iniciativas importantes para reducir más la deuda de los países pobres muy endeudados. Esta reducción se aplicó primero a la deuda bilateral y, a partir de 2005, a la deuda contraída con las instituciones multilaterales. Estas iniciativas parecen haber redundado en beneficio de la educación básica. En algunos países, los gobiernos y los donantes han cooperado mejor desde el Foro de Dakar y han podido incrementar considerablemente los recursos financieros destinados a la educación básica. Sin embargo, esto no se ha producido en otros países que poseen sistemas educativos poco desarrollados, que no cuentan con sólidos programas de reforma y que no suscitan el interés de los donantes. Estos países son los que corren más riesgos de no alcanzar los objetivos fijados en Dakar.

Capítulo 5 El camino por recorrer



En estos momentos en que vamos a franquear el hito que señala la mitad del camino emprendido el año 2000 en Dakar y que hemos de recorrer hasta 2015, se plantean varios interrogantes fundamentales. ¿Cuáles son las perspectivas de lograr los objetivos? ¿Cómo pueden los gobiernos y los protagonistas de la EPT en todos los niveles acelerar el movimiento para conseguir una educación de calidad para todos?

Si no se redoblan los esfuerzos, las proyecciones realizadas indican que:

- no conseguirán, de aquí a 2015, la universalización de la enseñanza primaria 58 de los 86 países que todavía no la han logrado hoy en día;
- no conseguirán, de aquí a 2015, reducir a la mitad sus tasas de analfabetismo 72 países, sobre un total de 101; y
- solamente tienen posibilidades de alcanzar en 2015 el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria 18 de los 113 países que no alcanzaron esta meta en 2005.

Los países que están realizando progresos importantes hacia la universalización de la enseñanza primaria son los que han incrementado el porcentaje de su PNB dedicado al gasto en educación. En los países donde se realizan progresos más lentos, ese porcentaje ha disminuido.

Los análisis también muestran que, pese al creciente interés prestado a los programas de atención y educación de la primera infancia, las tasas de participación en dichos programas siguen siendo relativamente bajas en todos los países de las regiones en desarrollo, a excepción de América Latina y el Caribe. En el África Subsahariana y África Meridional y Occidental –esto es, en las dos regiones donde se registran las tasas de alfabetización más bajas y el mayor número de niños sin escolarizar– es necesario prestar mucha más atención a la integración de los jóvenes y adultos en la educación básica por conducto de programas de alfabetización y de otro tipo.

En todo el mundo se necesitarán, de aquí a 2015, más de 18 millones de maestros de primaria suplementarios, con lo cual su número actual pasará de 26 a 44 millones. En el África Subsahariana el número de maestros tendrá que aumentar de 2.400.000 a 4.000.000, si se quiere lograr la universalización de la enseñanza primaria. Los Estados Árabes tendrán que duplicar el número de sus docentes.

El aumento de la renta per cápita en todos los países de bajos ingresos ofrece la posibilidad de aumentar el gasto público destinado a la EPT, tal como han venido haciendo algunos gobiernos de Asia y el África Subsahariana, al asignarle una proporción mayor de la renta nacional. Sin embargo, los gobiernos tienen que hacer frente a la necesidad de gastar más en la educación básica, así como en la enseñanza secundaria y superior. El volumen de la ayuda a la educación básica de los países de ingresos bajos en 2004 y 2005 –que ascendió, por término medio, a 3.100 millones de dólares anuales–

se sitúa muy por debajo de la suma anual de 11.000 millones que se estima necesaria para lograr los objetivos de la EPT. Si los donantes cumplen con los compromisos que han contraído, la ayuda anual bilateral a la educación básica alcanzará la cifra de 5.000 millones de dólares en 2010.

Globalmente, los 32 países de bajos ingresos con niveles de desarrollo de la educación más bajos recibieron un tercio de la ayuda total asignada a la educación básica en el periodo 2004–2005, esto es, prácticamente la misma proporción que recibían antes del Foro de Dakar. Seis de esos países recibieron volúmenes de ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria que se situaban por debajo del promedio.

Hacia un programa que haga de la EPT una realidad

En el plano mundial:

- Es necesario que todas las partes interesadas velen por que la EPT siga constituyendo una prioridad frente a otras cuestiones nuevas como el cambio climático y la salud pública. También es necesario no centrarse exclusivamente en la universalización de la enseñanza primaria.
- En materia de elaboración y aplicación de políticas se debe hacer hincapié en la integración, la alfabetización, la calidad de la educación, la creación de capacidades y la financiación.
- Es necesario imprimir una mayor eficacia a la arquitectura internacional del movimiento en pro de la EPT.

Los gobiernos nacionales deben:

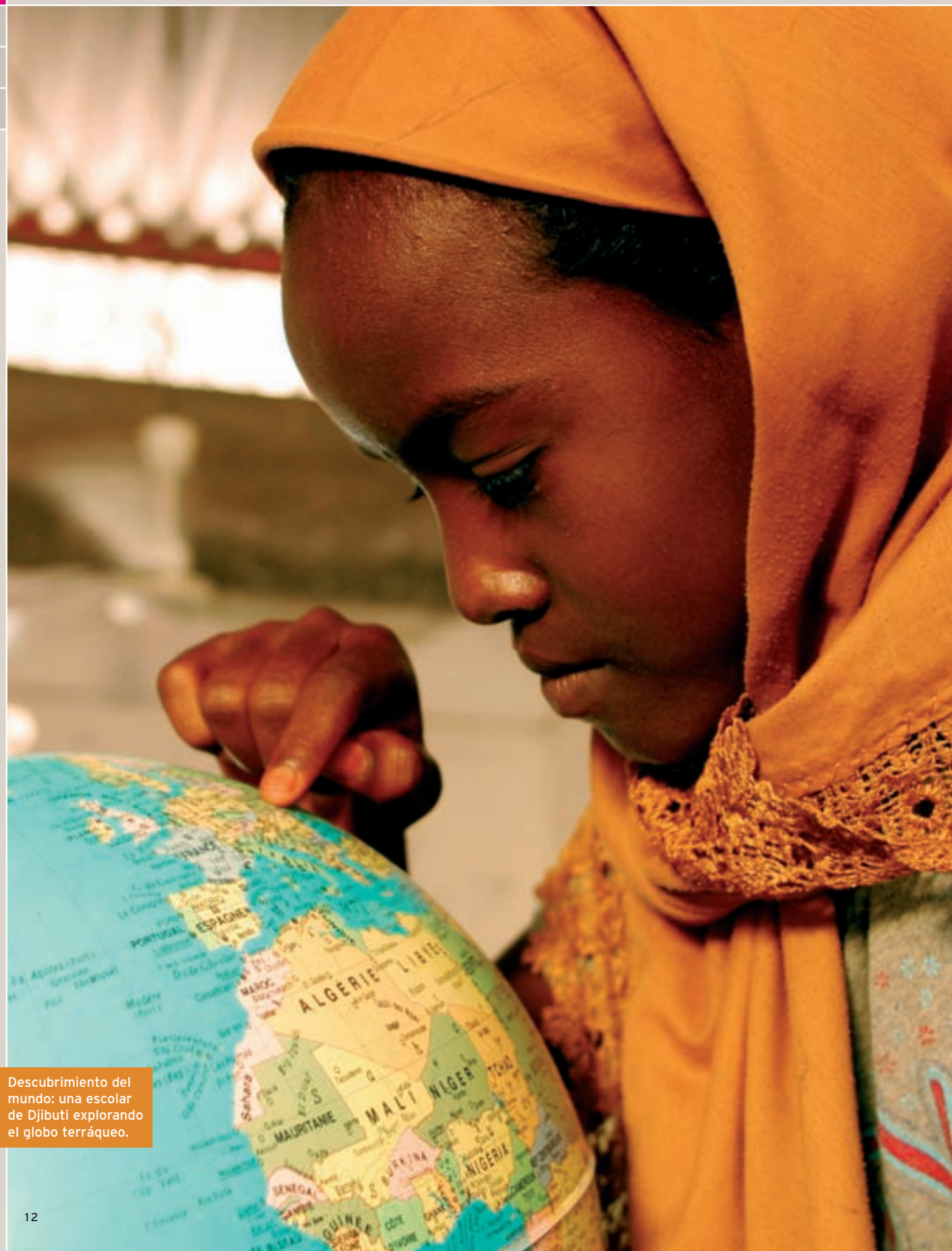
- asumir la plena responsabilidad de los esfuerzos para conseguir los objetivos de la EPT, aun cuando la totalidad de los servicios educativos no sean prestados por conducto del sector público;
- integrar a los niños, jóvenes y adultos más pobres y marginados mediante la mejora de las infraestructuras escolares, la supresión de los derechos de escolaridad, el suministro de ayuda financiera suplementaria a las familias más necesitadas y la organización de una escolaridad flexible para los niños y jóvenes que trabajan;
- velar por que se mantengan de forma duradera los progresos hacia la paridad entre los sexos y que se siga persiguiendo el objetivo de alcanzar la igualdad entre ellos;

- contratar y formar docentes a gran escala;
- extender considerablemente los programas de alfabetización de adultos;
- asegurarse de que los alumnos dominan las competencias básicas, prestando especial atención a la formación de los maestros, la creación de entornos de aprendizaje seguros y salubres, la enseñanza en lengua materna y la disponibilidad de recursos de aprendizaje suficientes;
- mantener el gasto público dedicado a la educación básica y aumentarlo cuando sea necesario; y
- cooperar con las organizaciones de la sociedad civil para la elaboración de políticas y su aplicación y seguimiento.

Los organismos bilaterales y multilaterales, por su parte, deben:

- incrementar el volumen de la ayuda que suministran y distribuirlo de forma diferente;
- contraer compromisos a largo plazo, a fin de que los ministros de hacienda puedan aprobar las iniciativas importantes en materia de políticas;
- prestar una atención especial a los países del África Subsahariana y los Estados frágiles; y
- proseguir los esfuerzos para alinear la ayuda con los planes sectoriales dirigidos por los países.

El balance de lo ocurrido después del Foro de Dakar está claro: en todas las regiones del mundo, los gobiernos de determinados países han realizado progresos y el aumento de la ayuda ha contribuido a respaldar esos avances. Esta dinámica debe mantenerse y acelerarse en el corto lapso de tiempo que nos separa de 2015, si se quiere que el derecho a la educación de todo ser humano, a cualquier edad, sea una realidad.



Descubrimiento del mundo: una escolar de Djibuti explorando el globo terráqueo.

Capítulo 1

La pertinencia duradera de la Educación para Todos

La presente edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* coincide con la mitad del plazo que se ha fijado el movimiento internacional en pro de la educación para todos, a fin de conseguir su ambiciosa meta de aumentar las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a todos los niños, jóvenes y adultos entre 2000 y 2015. En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000, 164 gobiernos, 35 organismos internacionales y 127 organizaciones no gubernamentales adoptaron el Marco de Acción de Dakar, prometiendo dedicar los recursos y esfuerzos necesarios para conseguir un sistema global e integrador de educación de calidad para todos. En el presente capítulo introductorio se analizan las numerosas novedades que se han producido en el ámbito de la educación desde el año 2000, y se expone cómo esas novedades –y otras que se han producido fuera del ámbito de la educación– han influido en la visión de la EPT.

Introducción	14
La Educación para Todos, tal como se adoptó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar	15
Lograr la EPT en un mundo en evolución	20
El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008	33

Introducción

Diez años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, muchas partes interesadas afirmaron que no se habían realizado progresos suficientes para alcanzar la EPT y que era necesario renovar el compromiso con esta ambiciosa empresa. A tal efecto, en abril del año 2000 se convocó el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal), al que acudieron representantes de los gobiernos de 164 países y de múltiples organismos interesados por la educación. Todos ellos adoptaron un Marco de Acción centrado en la consecución de los seis objetivos de la EPT para el año 2015. Se estimó que la paridad entre los sexos –definida como la igualdad numérica entre muchachas y varones en los indicadores de educación más importantes en la enseñanza primaria y secundaria– debía lograrse incluso antes, concretamente en 2005.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se publicó por primera vez en 2002 con vistas a supervisar los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Cada una de sus ediciones sucesivas se ha venido centrando en un tema específico. En la presente edición se ha podido disponer ya de los datos relativos al año 2005, que muestran definitivamente que un gran número de países¹ no han conseguido el objetivo de la paridad entre los sexos. En esta mitad del periodo 2000–2015, la presente edición del Informe evalúa los progresos realizados por el movimiento de la EPT desde el año 2000 y señala sus repercusiones en la realización del programa de Dakar, planteándose para ello los siguientes interrogantes:

- ¿Han cumplido los gobiernos nacionales sus compromisos relativos a la consecución de los objetivos de la EPT?
- ¿Ha prestado la comunidad internacional una ayuda adecuada a los gobiernos nacionales?
- ¿Está progresando el mundo hacia la consecución de los objetivos de la EPT fijados para 2015? De no ser así, ¿cuáles son los objetivos que se han descuidado y los países o regiones que tropiezan con más dificultades?

En el presente Informe se destaca lo siguiente:

- No se ha conseguido el objetivo de la paridad entre los sexos fijado para 2005. De los 181 países sobre los que se dispone de datos al respecto,

1. En el presente Informe, el término "países" se refiere por regla general a "países y territorios".

sólo 59 han logrado la paridad entre las muchachas y los varones en la enseñanza primaria y secundaria. La mayoría de esos países ya habían alcanzado la paridad entre los sexos en 1999. En el periodo 1999–2005 sólo tres países más consiguieron suprimir las disparidades entre los sexos.

- Se han realizado progresos muy importantes en la escolarización en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, especialmente en lo que respecta a las niñas y algunos países y regiones que tropezaban con grandes dificultades en el año 2000. Se sigue planteando un problema importante con respecto a la equidad: escolarizar y conseguir mantener en la escuela a todos los niños, y más concretamente a los de medios sociales pobres y desfavorecidos y los que viven en Estados frágiles.²
- Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional han venido descuidando sistemáticamente ámbitos tan importantes como la atención y educación de la primera infancia (AEPI) y la oferta de posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y los adultos, en particular en materia de alfabetización. Aquí se plantea otro problema relacionado con la equidad, ya que ésta supone dos cosas: ofrecer a todos unas buenas bases iniciales educativas por conducto de la AEPI; y compensar los fracasos educativos anteriores mediante programas destinados a los jóvenes y adultos, en particular los relativos a la alfabetización.
- La calidad de la educación se percibe como un problema omnipresente en todos los países. Las evaluaciones sistemáticas de los resultados del aprendizaje, que se han multiplicado en los últimos años, muestran que en la mayoría de los países se dan problemas de insuficiencia y/o desigualdad en los niveles de aprendizaje. Aunque la proporción de la cohorte de edad que ingresa en el primer grado de primaria sea elevada, o haya aumentado en la mayoría de los países en desarrollo, siguen siendo numerosos los niños que no terminan sus estudios primarios y aquellos que los terminan no consiguen dominar todas las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética.
- Una reforma de la gestión de las escuelas, así como de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, para reducir las desigualdades entre los sexos y mejorar la calidad de la educación ha resultado difícil de aplicar y adaptar a las prescripciones globales en materia de políticas.

- El flujo de la ayuda externa destinada a la educación básica aumentó considerablemente entre 2000 y 2004, pero disminuyó en 2005, y en su conjunto sigue siendo completamente inadecuado para satisfacer las necesidades, tanto desde el punto de vista del volumen como de la asignación.

- Se ha dado la tendencia a reducir la EPT a la prioridad otorgada a la escolarización formal en primaria, que si bien es necesaria no es suficiente para conseguir la educación “para todos los ciudadanos en todas las sociedades”. Esta visión restringida se ha consolidado, en particular en el plano internacional, con el predominio adquirido por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que dan prioridad a la enseñanza primaria, y también con el desarrollo de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) que se limita en gran medida a la enseñanza primaria, aunque en un contexto sectorial más amplio.

En este capítulo introductorio se presenta la EPT tal como se concibió en Dakar el año 2000 y se tienen en cuenta las novedades que se han producido dentro y fuera de la esfera de la educación y han influido en la realización de la EPT. También se expone cómo se evalúa el movimiento de la EPT en los capítulos sucesivos.

La Educación para Todos, tal como se adoptó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar

De la Declaración de Jomtien al Marco de Acción de Dakar

En marzo de 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en la que se proclamaba que “toda persona tiene derecho a la educación”. Asimismo, reconocía el retraso que se había producido en los sistemas educativos de muchos países en desarrollo durante el decenio de 1980 y contraía el compromiso de satisfacer las necesidades educativas básicas de todos los ciudadanos en todas las sociedades (Recuadro 1.1). Esta noción de la “Educación para Todos” iba mucho más allá del mero desarrollo de los sistemas formales de educación existentes para impulsar el desarrollo económico gracias a la difusión de competencias cognitivas básicas. En efecto, esa noción suponía una reflexión sobre la

La noción de EPT supone una reflexión sobre la índole y el objeto de la educación en cada sociedad.

². Véase el Recuadro 1.4 sobre los Estados frágiles.

Recuadro 1.1: La perspectiva de la EPT

En el Artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien, el objeto de la EPT se define como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, en los siguientes términos:

1. Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. 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.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Fuente: UNESCO (1990).

índole y el objeto de la educación en cada sociedad porque destacaba la necesidad de basar el desarrollo de la educación en las necesidades reales de los niños, los jóvenes y los adultos –sobre todo los excluidos– y en el imperativo de promover la cultura y proporcionar a los ciudadanos medios de autonomía.

A finales del decenio de 1990 se tenía la impresión de que el programa de la educación para todos se había desatendido fundamentalmente, a pesar de que en las múltiples conferencias internacionales celebradas después de Jomtien se había hecho hincapié repetidas veces en la educación básica. Una evaluación de la EPT, efectuada, entre otros medios, con la celebración de seis conferencias

regionales en el periodo 1999–2000, puso de manifiesto que “en los comienzos del nuevo milenio, la evaluación de la EPT se [presentaba] así:

- i) Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años [recibían] algún tipo de educación.
- ii) Una población infantil de unos 113 millones, de los cuales un 60% son niñas, no [tenía] acceso a la enseñanza primaria.
- iii) [Eran] analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres.” (UNESCO, 2000, Marco de Acción de Dakar, Comentario Detallado, párrafo 5).

El estado de la educación era especialmente problemático en las regiones del África Subsahariana, el Asia Meridional y los Estados Árabes, así como en los países menos adelantados y los que se hallaban en situaciones de conflicto o en fase de reconstrucción. Además, se pudo determinar la existencia de toda una serie de cuestiones preocupantes: la repercusión de la pandemia del VIH/SIDA en los sistemas educativos, la falta de posibilidades en materia de atención y educación de la primera infancia, la salud escolar, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de los adultos y la prestación de servicios de educación en situaciones de crisis y emergencia.

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, celebrado en abril del año 2000, 164 gobiernos del mundo entero, junto con representantes de grupos regionales, organizaciones internacionales, organismos donantes, organizaciones no gubernamentales y asociaciones de la sociedad civil, reafirmaron la perspectiva adoptada en Jomtien con respecto a la educación para todos. Asimismo, aprobaron un Marco de Acción concebido para cumplir las promesas que se habían venido formulando desde 1990, con vistas a “garantizar que en el lapso de una generación se [atendieran] las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, y que esa situación se [mantuviese] después.”³

Objetivos y estrategias de la EPT

El Marco de Acción de Dakar comprende tres elementos esenciales. El primero está integrado por un conjunto de seis objetivos que todos los países deben alcanzar en 2015 (Recuadro 1.2). El hecho de determinar que una parte del quinto objetivo –suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria observadas

3. El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar fue organizado conjuntamente por el Banco Mundial, El FNUAP, el PNUD, la UNESCO y el UNICEF.

Recuadro 1.2: Los objetivos de la EPT fijados en Dakar

En el párrafo 7 del Marco de Acción de Dakar, se enumeran los objetivos de la EPT que los gobiernos, organizaciones, organismos, asociaciones y grupos representados en el Foro Mundial sobre la Educación se comprometieron a alcanzar. Son los 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 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 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 iguales posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Fuente: UNESCO (2000a).

en indicadores clave de la educación como las tasas de escolarización y de terminación de estudios—debía alcanzarse en un plazo más breve (cinco años, en vez de quince) no se puede considerar realista, sino más bien una expresión del sólido compromiso contraído con la educación de las mujeres y las niñas.

Los ODM, aprobados el año 2000 por los dirigentes del mundo entero en la Cumbre del Milenio y reiterados cinco años más tarde en la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, constituyen un programa que apunta a la reducción de la pobreza y la mejora de las condiciones de vida y está destinado a orientar las actividades de los múltiples organismos de ayuda. Los objetivos 2 y 5 de la EPT han sido recogidos en los ODM siguientes:

- ODM 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).
- ODM 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 enseñanza para 2015).

Además, el ODM 8 apunta a fomentar una asociación mundial para el desarrollo encaminada

a atender las necesidades especiales de los países menos adelantados mediante “la concesión de una asistencia para el desarrollo más generosa a los países que hayan expresado su determinación de reducir la pobreza” (Naciones Unidas, 2001a).

El segundo elemento fundamental del Marco de Acción de Dakar está integrado por un conjunto de 12 estrategias destinadas a ser aplicadas por todos los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, tanto los gobiernos como otras partes interesadas (Recuadro 1.3).

En el Marco de Acción de Dakar se reafirma la preeminencia de los gobiernos nacionales en el desarrollo de las posibilidades de educación, cuando se dice que “la médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional” (UNESCO, 2000a, Marco de Acción de Dakar, párrafo 16). Los gobiernos deben aplicar planes de acción nacionales para la EPT, que ya fueron analizados en el Informe de 2006 (UNESCO, 2005, págs. 80-89). Esos planes han de estar integrados en las estrategias generales de desarrollo y reducción de la pobreza de los países y han de ser elaborados en asociación con la sociedad civil (véase, por ejemplo, UNESCO, 2006a, págs. 193-194).

El tercer elemento clave del Marco de Acción de Dakar se refiere a los recursos y constituye un compromiso internacional. Las prioridades presupuestarias se deben modificar tanto como sea

Un elemento clave del Marco de Acción de Dakar se refiere a los recursos y constituye un compromiso internacional.

Recuadro 1.3: Las estrategias de Dakar relativas a la EPT

En el párrafo 8 del Marco de Acción de Dakar se enumeran las siguientes estrategias:

1. Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica.
2. Fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
3. Velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación.
4. Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas.
5. Atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.
6. Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas.
7. Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA.
8. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.
9. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
10. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos.
11. Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional; y
12. Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos.

Fuente: UNESCO (2000a).

imprescindible para lograr los objetivos y la comunidad internacional promete apoyar a los países que carecen de recursos necesarios. En efecto, en el Marco de Acción se dice lo siguiente: "Si se quieren aplicar con éxito los planes nacionales en cada uno de los países interesados, se requieren voluntad política y un mayor liderazgo en el plano nacional. Sin embargo, la voluntad política deberá estar sustentada por los recursos.

La comunidad internacional reconoce que en la actualidad muchos países no cuentan con los recursos necesarios para lograr la educación para todos en un plazo aceptable. [...] Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta" (UNESCO, 2000a, Marco de Acción de Dakar, párrafo 10).

La educación básica, un derecho humano

Tanto la Declaración de Jomtien como el Marco de Acción de Dakar se basan en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y los tratados internacionales posteriores a ésta. Esos tratados, que establecen el derecho a la educación y la no discriminación, tienen fuerza de ley para los gobiernos que los han ratificado. Algunas disposiciones específicas de esos instrumentos jurídicos internacionales hacen hincapié en la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria, y ofrecen una estructura para la articulación de los restantes objetivos de la EPT (Cuadro 1.1).

La Convención sobre los Derechos del Niño constituye, en particular, un compromiso histórico, habida cuenta de la amplitud de los derechos que reconoce y de su vasto alcance en el mundo entero. Esta convención reafirma el derecho a recibir una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, sin discriminación de ningún tipo, y hace también hincapié en el bienestar y el desarrollo del niño. Este aspecto ha sido recientemente confirmado por el Comité de los Derechos del Niño, que en su Observación General número 7 insiste en la obligación que tienen los gobiernos de formular políticas destinadas específicamente a la primera infancia, entendiendo por tal el periodo que va desde el nacimiento hasta los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño y otros, 2006). Por otra parte, el derecho a aprender a leer y escribir también se ha establecido claramente (UNESCO, 2005a).

La ratificación de los tratados internacionales por parte de los gobiernos supone que éstos deben integrar sus disposiciones en las legislaciones nacionales. Algunas de las convenciones enumeradas en el Cuadro 1.1 se han venido ratificando desde el año 2000. No obstante, es un hecho real que, en muchos países, los compromisos políticos enunciados en declaraciones y las obligaciones jurídicas impuestas en los tratados ratificados distan mucho de haberse integrado en los marcos jurídicos nacionales y, cuando se han integrado, se aplican todavía menos.

Cuadro 1.1: Algunos tratados internacionales sobre derechos humanos que guardan relación con los objetivos de la EPT

Instrumento jurídico	Componentes que atañen a la Educación para Todos	Ratificaciones ¹
Carta Internacional de los Derechos Humanos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseñanza elemental (primaria) gratuita y obligatoria ● Acceso a los niveles superiores de enseñanza sobre la base del mérito. ● No discriminación. 	
● Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)		
● Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)		160 (17)
● Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)		156 (14)
Convenio N° 111 de la OIT relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación (1958)	Protección de todas las personas –en la formación profesional y el empleo– contra la discriminación (toda distinción, exclusión o preferencia) basada en la raza, el color, el sexo, la religión, las opiniones políticas, el origen nacional o la procedencia social.	166 (26)
Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)	Enseñanza gratuita y obligatoria. Los gobiernos deben formular, elaborar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de oportunidades y de trato. No discriminación en el acceso a la educación o en la calidad de ésta.	94 (7)
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)	Derecho a la educación y la formación sin distinción de raza, color, origen nacional o procedencia étnica. Adopción de medidas –en especial, en los ámbitos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información– para luchar contra los prejuicios que conducen a la discriminación racial.	173 (19)
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ● Suprimir la discriminación contra las mujeres en el ámbito de la educación. ● Garantizar la igualdad de acceso a los mismos programas, a docentes con calificaciones del mismo tipo, y a locales y equipamientos escolares de la misma calidad. ● Supresión de todo prejuicio sobre las funciones del hombre y la mujer, impulsando la educación mixta. ● Reducción de las tasas de deserción de las muchachas escolarizadas y organización de programas para las jóvenes y las mujeres que abandonaron la escuela prematuramente. ● Acceso a la información sobre la salud, comprendida la relativa a la salud genésica. 	185 (21)
Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ● Igualdad de oportunidades para adquirir una educación. ● Educación que responda a la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas. ● Adopción de medidas educativas encaminadas a suprimir los prejuicios. 	18 (5)
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ● Derecho a una escolaridad gratuita y obligatoria sin discriminación alguna. Acceso a los niveles superiores de educación. ● Atención al bienestar y el desarrollo del niño. Fomento de medidas destinadas a proteger al niño. 	193 (3)
Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)	<ul style="list-style-type: none"> ● Igual trato que el dispensado a los nacionales del Estado interesado en lo que respecta al acceso a la educación. ● Facilitar a los niños de los trabajadores emigrantes el aprendizaje de su lengua materna y su cultura. 	37 (25)
Convenio N° 182 de la OIT sobre la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil (1999)	Facilitar a todos los niños liberados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la educación básica gratuita y, cuando sea posible y adecuado, a la formación profesional.	165 (160)
Protocolo facultativo de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en conflictos armados (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ● Limitación del alistamiento voluntario de los niños en las fuerzas armadas nacionales. Prohibición del alistamiento de niños en grupos armados independientes. ● Condena de todo acto que, en situaciones de conflicto armado, tenga por objeto perpetrar ataques contra niños o escuelas. 	117 (117)
Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ² (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ● Inadmisibilidad de la exclusión de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, o de la enseñanza secundaria, por causa de discapacidad. ● Velar por la creación de un sistema de educación integrador, a todos los niveles, y por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. 	2 (2)

Tanto la Declaración de Jomtien como el Marco de Acción de Dakar se basan en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

1. Total de ratificaciones en agosto de 2007 (las ratificaciones efectuadas después de Dakar figuran entre paréntesis).

2. Esta Convención, que no ha entrado todavía en vigor, ha sido firmada por 109 países y la Unión Europea. El Protocolo facultativo ha sido firmado por 64 países. Cinco países han ratificado ya la Convención y tres de ellos han hecho otro tanto con el Protocolo facultativo.

Fuentes: OIT (1958, 1989 y 1999); ACNUDH (1965, 1966a, 1966b, 1979, 1989, 1990, 2000 y 2006); Naciones Unidas (1948) y UNESCO (1960).

Lograr la EPT en un mundo en evolución

El programa de la EPT se basa en la convicción de que las políticas de los poderes públicos pueden transformar radicalmente los sistemas educativos y su relación con la sociedad.

El programa de la EPT se basa en la convicción de que las políticas de los poderes públicos pueden transformar radicalmente, en el transcurso de algunos años, los sistemas educativos y su relación con la sociedad, si se da una voluntad política y se proporcionan los recursos adecuados. Esta convicción no se hace solamente extensiva a la capacidad de suministrar las infraestructuras básicas necesarias para la escolarización formal en primaria –que algunos países en desarrollo han logrado incrementar de forma espectacular en lapsos de tiempo breves–, sino que también atañe a aspectos más sutiles del sistema escolar como la existencia de estereotipos sexistas y la relación entre docentes y alumnos, de las que depende la realización de los objetivos 5 y 6 respectivamente. Aunque el Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar dice que la realización de la EPT entre 2000 y 2015 “es un objetivo realista que se puede alcanzar” (UNESCO, 2000a, párrafo 5), algunos se han mostrado escépticos con respecto a la posibilidad de alcanzar las metas fijadas en 2015, ya que esto supondría para muchos países llevar a cabo la transición de una escolarización elitista a una escolarización universal en primaria con una rapidez jamás observada anteriormente (Clemens y otros, 2004).

De hecho, hoy existen nuevas posibilidades de acelerar la transición hacia la EPT. Esas posibilidades hacen que el Marco de Acción de Dakar sea más realista que las declaraciones políticas análogas efectuadas en los decenios anteriores. Hoy en día son muy pocos los países con tasas de escolarización en primaria sumamente bajas y estancadas. En efecto, la mayoría de los países en desarrollo, comprendidos los más poblados, han alcanzado tasas de escolarización relativamente altas o están registrando un incremento muy considerable de las mismas (Wils, 2002). Sin embargo, la evolución del contexto mundial hace más urgente la tarea de lograr la EPT y la arquitectura internacional prevista en Dakar para conseguirla no es plenamente eficaz todavía, pese a que los gobiernos nacionales y las organizaciones internacionales han hecho realmente más hincapié en la educación desde el año 2000.

Tendencias mundiales que influyen en la educación

La perspectiva mundial de lograr la EPT se ve influida por tendencias que se manifiestan en ámbitos tan diversos e interdependientes como

la demografía, la urbanización, las migraciones, la salud y los sistemas socioeconómicos. A continuación se examinan los cambios ocurridos en esos ámbitos, que tienen repercusiones importantes en la asignación de los recursos públicos (Bloom y otros, 2003; y Mason, 2006).

Otro cambio es el que atañe a la posición ocupada por la EPT entre los desafíos que se plantean a nivel mundial. La prioridad relativa que se le otorga se ve amenazada –de forma comprensible, aunque inaceptable– por la prioridad cada vez mayor que se viene otorgando después de Dakar a otros problemas mundiales, por ejemplo el cambio climático y, en menor medida, el terrorismo internacional.

Crecimiento demográfico, urbanización y salud

El índice de crecimiento de la población mundial –que cuenta hoy con 6.700 millones de personas– está en declive, lo cual pone de manifiesto una continua disminución de la fecundidad. Mientras que en la mayoría de los países industrializados el nivel de la población permanece estable, o incluso disminuye, cuatro de cada cinco nacimientos se producen en los países en desarrollo. Por otra parte, los países menos adelantados⁴ se distinguen de los demás países en desarrollo por el hecho de que su tasa anual media de evolución demográfica será, de aquí a mediados del siglo, 2,6 veces superior a la de los demás países.

El grupo de personas menores de 15 años representa el 42% de la población total de esos países (Naciones Unidas, 2007). Así, incluso los países que más distan de alcanzar la escolarización universal en primaria y secundaria –en particular, en el África Subsahariana– tendrán que seguir escolarizando cohortes de alumnos cada vez más numerosas en los próximos decenios. Entre tanto, muchos otros países que han conseguido alcanzar tasas de escolarización relativamente elevadas van a registrar una disminución de su población en edad escolar, lo cual tendría que facilitar un nuevo progreso de la escolarización y una mejora de la calidad de la educación.

La composición, la estructura y el tamaño de las familias están evolucionando. Así, estamos pasando de familias numerosas, amplias y rurales, a familias poco numerosas, nucleares y urbanas.⁵ Esta evolución es producto de diversas tendencias socioeconómicas: la disminución de las tasas de fertilidad, la dispersión de las familias a causa de la emigración, el aumento del número de familias encabezadas por mujeres solas, la feminización de la agricultura y el aumento del nivel de instrucción

4. La lista de los países menos adelantados figura en la introducción a los cuadros estadísticos del Anexo del presente Informe.

5. Todavía hay familias muy amplias en países como Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán (De Silva, 2006).

de las mujeres. No obstante, esas tendencias no siempre tienen idénticas repercusiones favorables para las mujeres en lo que respecta a la igualdad entre los sexos en la educación (Naciones Unidas, 2006b).⁶ La evolución de la estructura de las familias influye también en la escolarización de los niños en la enseñanza primaria de los países en desarrollo. En efecto, los niños de familias “intactas” –esto es, aquellas en las que están presentes los dos padres– y con miembros adicionales tienen más posibilidades de ser escolarizados (Smits y otros, 2007).

La urbanización se sigue extendiendo a un ritmo acelerado en el mundo entero y su crecimiento es más rápido en las regiones menos desarrolladas y las ciudades de tamaño medio. De aquí a 2008, más de la mitad de la población mundial (unos 3.300 millones de personas) vivirá en zonas urbanas y casi un tercio en barriadas miserables (UN-HABITAT; y FNUAP, 2007).⁷ Aunque las zonas urbanas disponen de más infraestructuras públicas que las zonas rurales –sobre todo en lo que se refiere al agua salubre y al saneamiento– y cuentan por regla general con más escuelas, todos estos servicios corren el riesgo de verse desbordados por la demanda a medida que aumenta la población urbana en número y densidad. Además, la mayor parte de la urbanización en el África Subsahariana, el África Meridional y Occidental y la mitad de los Estados Árabes consiste en la formación de barriadas miserables (UN-HABITAT, 2006).

Casi la mitad de los nuevos habitantes de las ciudades son emigrantes de las zonas rurales (Naciones Unidas, 2006e). Con frecuencia, las personas que se instalan en las zonas urbanas son emigrantes venidos de otros países.⁸ En 2007, unos 191 millones de personas, esto es el 3% de la población mundial, vivían fuera de su país natal y la mitad de ellas estaban asentadas en países en desarrollo (Naciones Unidas, 2006b; y Banco

Mundial, 2005e).⁹ La mayor parte de los emigrantes, en el plano nacional e internacional, son jóvenes adultos. Una parte importante de las migraciones obedece a motivos educativos (McKenzie, 2007). Se está convirtiendo en un problema de gran importancia la creación de escuelas urbanas que permitan acoger a los hijos de las familias emigrantes de zonas rurales y otros países, así como a los niños de los habitantes de las barriadas miserables, para que puedan tener acceso a una escolaridad normal. Además, el problema de la integración de los emigrantes en sociedades multiétnicas ejerce una gran presión sobre los sistemas escolares, que deben integrar y respetar a las minorías étnicas y de otro tipo.

Entre los problemas sanitarios, cabe mencionar el de los estragos que causan las enfermedades infecciosas en los sistemas escolares de todo el mundo. En el transcurso de los últimos decenios, han aparecido nuevas enfermedades a un ritmo sin precedentes: una por año. Entre tanto, otras dolencias ya conocidas evolucionarán probablemente hacia la formación de cepas de virus resistentes a los medicamentos (Chan, 2007). El sida, la tuberculosis y el paludismo son las enfermedades que plantean problemas más importantes en lo que respecta a la morbilidad, el costo de los tratamientos y el acceso equitativo a las vacunas (Fauci, 2001). Estas tres enfermedades causan unos seis millones de muertos al año en el mundo, sobre todo en los países en transición y en desarrollo. La situación es especialmente grave en el África Subsahariana, donde se concentra el 63% de la población mundial contaminada por el VIH y el 89% de los fallecimientos ocasionados por el paludismo. En esta región se hallan también 12 de los 15 países donde se observan las tasas de incidencia de la tuberculosis más altas del mundo (ONUSIDA, 2006; OMS, 2007; y OMS/ UNICEF, 2005). La pandemia del sida representa una carga cada vez mayor para las mujeres, ya sea porque están contaminadas o porque tienen que encargarse de cuidar a los enfermos.¹⁰ Es previsible que la incidencia del

La urbanización se sigue extendiendo a un ritmo acelerado en el mundo entero y su crecimiento es más rápido en las regiones menos desarrolladas.

6. La feminización de la producción agrícola –esto es, el aumento de la proporción de mujeres entre los trabajadores del campo– refuerza los obstáculos contra la igualdad entre los sexos, porque las mujeres siguen encargándose también de las tareas domésticas. Además, en algunos países, las mujeres no gozan del derecho de heredar tierras y otros bienes familiares y corren más riesgos de ser pobres que los hombres. Cuando se reconoce a las mujeres el derecho de propiedad, pueden tener un mayor poder de negociación en lo que respecta al bienestar de la familia y sus hijos suelen alcanzar un nivel de instrucción más elevado. En América Latina, parece que está mejorando la equidad entre los sexos en lo que respecta a la transmisión de la propiedad de la tierra entre las generaciones (Katz, 2003).

7. Los habitantes de las barriadas miserables se definen como residentes urbanos en hogares que no cuentan con uno de los siguientes elementos, por lo menos: locales de vivienda duraderos, espacio vital suficiente, acceso a agua potable e instalaciones sanitarias, y seguridad en la tenencia del espacio ocupado (UN-HABITAT, 2006).

8. Las estimaciones de la importancia numérica de las comunidades de emigrantes con respecto a la población urbana varían mucho según los países (Price y Benton-Short, 2007).

9. A nivel mundial, la amplitud de las migraciones internacionales aumentó en un 70% entre 1985 y 2005. La mayor parte de este crecimiento migratorio se concentró en los países desarrollados, aunque Asia y los Estados Árabes están empezando a cobrar cada vez más importancia como regiones de destino de las corrientes migratorias (Naciones Unidas, 2006d).

10. En el África Subsahariana, en particular, la feminización de la pandemia del sida ha llegado a ser un motivo de honda preocupación. En efecto, el índice de contaminación de las mujeres jóvenes por el VIH era cuatro veces superior al de los varones jóvenes en 2005. La desigualdad entre los sexos es la causa de la creciente disparidad –en detrimento de las mujeres– que se da en los estragos causados por el VIH y el sida en la región. En efecto, las mujeres tienen menos posibilidades que los hombres de escoger libremente su pareja sexual, de utilizar una protección adecuada o de recibir un tratamiento médico apropiado (UNICEF, 2005d). Además, la carga principal de los cuidados a los miembros de la familia o la comunidad afectados por el sida incumbe a las mujeres (PNUD, 2006).

Satisfacer las necesidades sanitarias básicas es esencial para alcanzar los objetivos en materia de escolarización y asistencia a clase, y para conseguir que los niños aprendan con eficacia en la escuela.

VIH y los fallecimientos ocasionados por el sida aumenten en algunos de los países más poblados del mundo, lo cual acarrearía un incremento o un estancamiento de las tasas de mortalidad (Naciones Unidas, 2007).¹¹

Satisfacer las necesidades sanitarias básicas, especialmente en lo que respecta a la nutrición y la vacunación, es también esencial para alcanzar los objetivos en materia de escolarización y asistencia a clase, y para conseguir que los niños aprendan con eficacia en la escuela. La aplicación de políticas de nutrición ha contribuido a reducir el hambre en el mundo desde 1990, pero en los países en desarrollo sigue habiendo 800 millones de personas malnutridas a causa de enfermedades o de regímenes alimentarios inadecuados (Sistema de las Naciones Unidas, 2004). Varias asociaciones internacionales han hecho avanzar la labor encaminada a conseguir una universalización de la vacunación, pero todavía no se ha conseguido en lo que se refiere a las principales enfermedades contra las que es posible inmunizarse.

La presencia de un enfermo en la familia, unida a las desigualdades sociales y económicas, puede influir de diversos modos en las posibilidades de escolarización de un niño. Por ejemplo, el sida ha sido devastador en las familias y en la mano de obra agrícola, porque las personas afectadas por la enfermedad y los miembros de la familia no afectados dejan de trabajar con frecuencia (ONUSIDA, 2006). Una familia puede llegar a un punto en que no esté en condiciones de sufragar el costo de escolarización de un hijo, o de privarse del costo de oportunidad del trabajo infantil. Además, las familias pobres corren el riesgo de caer en la “trampa de la pobreza médica”, que consiste en carecer de medios para tratar sus enfermedades, o en contraer préstamos por encima de sus posibilidades económicas para sufragar sus gastos de salud (Whitehead y otros, 2001).¹² Los huérfanos tienen que hacer frente con frecuencia a situaciones muy desventajosas, por ejemplo la pérdida de bienes de los que podrían haber heredado y la falta de supervisión por parte de un adulto. Además, a diferencia de los niños que tienen a sus padres, los huérfanos son más vulnerables a la discriminación, la exclusión social, la deserción escolar y el acceso

insuficiente a la atención médica y sanitaria básica (UNICEF, 2004; y UNICEF/ ONUSIDA/OMS, 2007). La pandemia del sida afecta también a la oferta de educación, porque el absentismo y los fallecimientos de los docentes aumentan la proporción alumnos/docente (PAD) y reducen al mismo tiempo la cantidad y la calidad de la educación impartida (véase el Recuadro 2.8 del Capítulo 2).

Mantenimiento del crecimiento económico, reducción de la pobreza e incremento de la desigualdad

Los años transcurridos desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se han caracterizado por un mantenimiento del crecimiento económico, en un contexto de aceleración de la mundialización. Se observó un crecimiento sin precedentes de la renta real per cápita en el África Subsahariana (1,9% de crecimiento anual del PNB per cápita entre 2000 y 2005) y en el Asia Meridional (4,3%). En Asia Oriental y el Pacífico, el aumento de la renta real per cápita siguió siendo muy elevado: 7,2% (Banco Mundial, 2007f).¹³ Esta situación ha tenido repercusiones en el nivel de pobreza. Entre 1990 y 2004, el número de personas que vivían en la extrema pobreza –esto es, las que subsisten con menos de un dólar diario– disminuyó en 260 millones y se cifró en un total de mil millones. Más de la mitad de esta disminución se ha producido con posterioridad a 1999. El índice de la extrema pobreza en los países en desarrollo ha disminuido, pasando del 20% en 1990 al 18% en 2004 (Besley y Cord, 2007). Sin embargo, el África Subsahariana sigue ocupando una posición muy rezagada con respecto a las demás regiones. En efecto, en 2004 contaba con unos 300 millones de personas extremadamente pobres, con lo cual el índice de la extrema pobreza en esta región se cifraba en un 41% (Banco Mundial, 2007d).

El mantenimiento del crecimiento económico y la reducción de la pobreza han tenido como consecuencia que los poderes públicos y las familias hayan podido disponer de más recursos para dedicarlos eventualmente a la educación. En los países en desarrollo y en transición, un nivel de vida más alto significa que los padres dependen menos del trabajo de sus hijos, se muestran más propensos a tener menos hijos y están en mejores condiciones de invertir en ellos –en particular, en favor de sus hijas– haciendo que vayan a la escuela y acatando las leyes relativas a la escolarización obligatoria.

11. El número de huérfanos del sida menores de 18 años sobrepasará posiblemente los 25 millones en 2010 (UNICEF, 2004). Aunque la incidencia del VIH haya disminuido en algunas regiones de la India, gracias a una intensa labor de prevención, es muy posible que siga aumentando en China, la Federación de Rusia, Indonesia, Papua Nueva Guinea, Ucrania y Viet Nam, y posiblemente también en Bangladesh y Pakistán (ONUSIDA, 2006).

12. En Viet Nam, por ejemplo, se estima que los gastos de salud han causado la pobreza de tres millones de personas (Wagstaff y Van Doorslaer, 2003).

13. Estos porcentajes corresponden a los países que integran las regiones del Banco Mundial. Estas regiones no abarcan exactamente los mismos países que las regiones homónimas de la EPT.

No obstante, la reducción de la pobreza absoluta ha ido acompañada de un incremento de la desigualdad (Naciones Unidas, 2007). Entre 1990 y 2004, el consumo del quintil (20%) más pobre de la población disminuyó de forma espectacular en Asia Oriental, pasando del 7,1% al 4,5% y en la Comunidad de Estados Independientes bajó del 7,9% al 6,2%. Ese porcentaje también disminuyó en Asia Occidental, Asia Meridional y los países en transición de Europa Sudoriental, mientras que en las demás regiones permanecía constante. Las desigualdades más acusadas de todas las regiones en desarrollo se registraron en América Latina, donde el consumo del quintil más pobre de la población sólo representó el 2,7% del consumo nacional en 2004, y en el África Subsahariana, donde ese porcentaje se cifró en un 3,4%.¹⁴ Si recurrimos a otra medición de la igualdad –el coeficiente de Gini para la distribución de los ingresos o los gastos–, observamos que el crecimiento económico ha conducido a un incremento de la desigualdad, especialmente en Asia, donde este coeficiente aumentó en 15 países, sobre un total de 21, entre el principio del decenio de 1990 y el año 2004.¹⁵ Aunque los ingresos del quintil más pobre de la población hayan aumentado en todos los países –excepto en Pakistán– ese aumento fue mucho más rápido en el quintil más acomodado de la población (Banco Asiático de Desarrollo, 2007).

La reducción del número de familias que viven en la extrema pobreza y la ampliación del acceso a la educación no influyen forzosamente en la desigualdad de la distribución de los bienes económicos. Si no se aplican políticas de compensación orientadas específicamente a los niños de los medios socioeconómicos más desfavorecidos, las desigualdades socioeconómicas existentes podrían incluso aumentar debido a la mala calidad de la educación, el deficiente aprovechamiento escolar, las altas tasas de deserción escolar, la existencia de sistemas escolares diferenciados y la limitación del acceso a los niveles superiores de la educación. Globalmente, el nivel de estudios alcanzado sigue siendo muy diferente en función del medio social del que proceden los alumnos.

El ascenso de la economía del conocimiento

La expansión de la economía mundial exige una mano de obra más cualificada a medida que aumenta el recurso cada vez más intensivo al capital humano. Los servicios se han convertido en el sector de empleo más importante, muy por delante de la agricultura, aunque esta última siga siendo todavía el primer sector en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental.

El sector de los servicios representa hoy los dos tercios de la producción mundial: el 69% en los países de ingresos altos, el 55% en los países de ingresos medios, y el 44% en los países de ingresos bajos (Primo Braga y Brokhaug, 2005). Al mismo tiempo, las industrias de los países desarrollados, al tener que afrontar un aumento del costo de la mano de obra o una penuria de ésta, desplazan sus actividades a los países en desarrollo, donde la mano de obra es más barata y abundante. Esto fomenta la movilidad de los trabajadores a través de las fronteras e incrementa la demanda de mano de obra femenina.

Además, en muchas partes del mundo está surgiendo una economía que recurre más intensivamente al conocimiento. Se caracteriza por la existencia de vínculos más estrechos entre la ciencia, la innovación técnica, la productividad y las ventajas competitivas de los países. Una enseñanza primaria de calidad y el desarrollo de sistemas de enseñanza secundaria más complejos son elementos fundamentales, porque pueden promover la adquisición de competencias más elevadas, la solución de problemas, el espíritu crítico e incluso la creatividad, que son los fundamentos del desarrollo de la enseñanza superior y la investigación.

Las mujeres, en particular, deben beneficiarse del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, porque es evidente que éstas propician la igualdad entre los sexos en la educación y el empleo (Chen, 2000). Aunque las tendencias demográficas mencionadas precedentemente hayan ido acompañadas en todo el mundo de un aumento de los índices de participación de la mujer en la mano de obra desde el decenio de 1980, la mejora de la calidad del empleo de las mujeres no se ha producido automáticamente. Las mujeres tienen más posibilidades que los hombres de ocupar empleos poco remuneradores en la agricultura y los servicios, por falta de instrucción o de acceso al mercado de trabajo formal (OIT, 2007).

Democracia y gobernanza: leves síntomas de progresos

Con respecto al decenio de 1990, parece que ha disminuido algo la diferencia entre las naciones que avanzan hacia la democratización política y los países donde se conculcan sistemáticamente los derechos políticos y humanos más elementales. El número de conflictos armados está disminuyendo (Karatnycky, 2002) y, según un estudio, ha aumentado el número de países que han conseguido un grado de libertad más elevado en lo referente a los derechos políticos y cívicos

La reducción de la pobreza absoluta ha ido acompañada de un incremento de la desigualdad.

14. Estas cifras son de las Naciones Unidas (2007) y se refieren a las regiones establecidas para los ODM, que no corresponden exactamente a las regiones de la EPT.

15. El coeficiente de Gini dentro de un país oscila entre cero y uno. El valor cero indica una perfecta igualdad y el valor uno una perfecta desigualdad. Los años reales para los que se ha calculado la evolución varían según los países (véase Banco Asiático de Desarrollo, 2007, pág. 8).

La ayuda al desarrollo ha venido aumentando considerablemente desde el año 2000.

individuales (Gráfico 1.1). Esto bien podría contribuir a aumentar la participación de la sociedad civil en las políticas de educación, tal como prevé el Marco de Acción de Dakar.¹⁶ En el plano nacional, la existencia de grupos cívicos no violentos es esencial para abrir paso a la transición a la democracia y perennizar las reformas democráticas en ciernes (Karatnycky y Ackerman, 2005). En el plano internacional, las organizaciones de la sociedad civil han cobrado mayor fuerza y dinamismo (Qureshi, 2004), pero no se acierta a ver con claridad si influyen verdaderamente en los procesos de adopción de decisiones (Cardoso, 2003; y Nadoo, 2003).

Cuanto mayor es el grado de responsabilidad democrática y rendición de cuentas –medido, por ejemplo, en función del nivel de la libertad de expresión y del derecho de voto– menor es el grado de corrupción (Banco Mundial, 2006a). La medición de la gobernanza efectuada por el Banco Mundial indica que, por término medio, el nivel de corrupción de los gobiernos no ha disminuido sensiblemente a escala mundial en los últimos años.¹⁷ No obstante, varios países han realizado progresos considerables en diversos ámbitos de la gobernanza desde 1996. Entre ellos, cabe señalar Botswana, Ghana, Mozambique, la República Unida

16. Véase el Marco de Acción de Dakar (apartado iii del párrafo 8).

17. Desde finales del decenio de 1990, el Banco Mundial publica un análisis comparado internacional de la gobernanza y la corrupción, basado en varios centenares de variables que proceden de 32 fuentes y miden seis componentes de la gobernanza: estar a la escucha y rendir cuentas, estabilidad política y ausencia de violencia, eficacia de los poderes públicos, calidad de la reglamentación, Estado de derecho y control de la corrupción (Banco Mundial, 2006a).

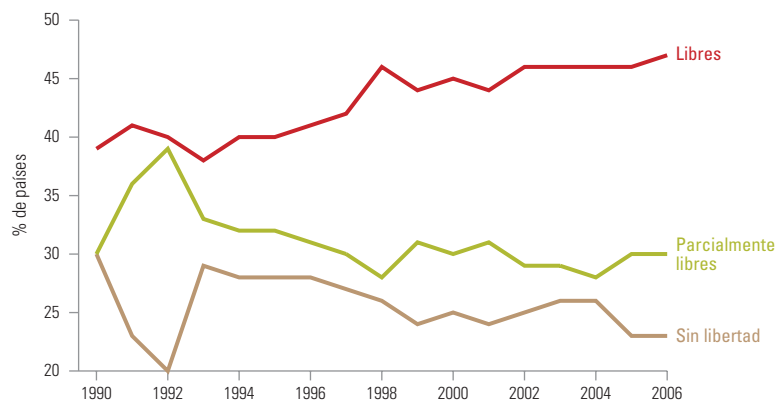
de Tanzania y Senegal, así como Bulgaria y Rumania, a pesar del bajo nivel de los resultados observados en las regiones del África Subsahariana, Europa Central y Oriental y el Asia Central en 2006.

La mejora de la gobernanza, y más concretamente la reducción de la corrupción, es fundamental para la consecución de los objetivos de la EPT, una empresa que exige un grado de compromiso político y una capacidad de gestión considerables. El fortalecimiento de los “Estados frágiles” y el apoyo que es preciso aportarles (Recuadro 1.4) se están imponiendo como prioridades fundamentales en el programa de la EPT.

Esfuerzos para incrementar y armonizar la ayuda

La ayuda al desarrollo ha venido aumentando considerablemente desde el año 2000, aunque todavía no haya alcanzado el nivel que tenía a principios del decenio de 1990. La asistencia oficial para el desarrollo (AOD) de los países donantes que pertenecen al Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (CAD-OCDE) aumentó en un 9% anual desde 1999, y en el periodo 2002–2005 ese índice de aumento fue incluso mayor, ya que alcanzó el 13% (Gráfico 1.2). En 2005, la AOD ascendió a 106.400 millones de dólares.¹⁸ Varios donantes bilaterales importantes han aumentado considerablemente sus desembolsos netos de AOD entre 2004 y 2005, en particular Alemania (+93%), Japón (+81%), el Reino Unido (+51%) y los Estados Unidos (+51%). Sin embargo, los datos preliminares indican que en 2006 la AOD total se situó en un 5,1% por debajo del nivel que había alcanzado en 2005 (CAD-OCDE, 2007b).

Gráfico 1.1: Los derechos civiles y políticos en el mundo: porcentaje de países según su grado de libertad (1990-2006)



Nota: El grado de libertad se determina sobre la base de encuestas relativas a dos elementos: los derechos políticos y las libertades cívicas. Las puntuaciones establecidas para esos elementos van desde 1 (alto grado de libertad) hasta 7 (bajo grado de libertad). Los países que obtienen una puntuación entre 1 y 2,5 se consideran “libres”, entre 3 y 5 “parcialmente libres” y entre 5,5 y 7 “sin libertad”.

Fuente: Freedom House (2007).

Entre 1999 y 2004 el porcentaje de la AOD total recibida por los países de bajos ingresos pasó del 39% al 46%. Sin embargo, entre 2004 y 2005, el aumento del total de los desembolsos de la AOD redundó principalmente en beneficio de los países de ingresos medios. La tendencia a dar prioridad a estos países obedece principalmente a las contribuciones considerables destinadas a Iraq, al que se asignó el 20% de la AOD total en 2005. La ayuda a Iraq ha modificado también de forma significativa la distribución regional de los desembolsos totales de la AOD. Hoy en día, la región de los Estados Árabes es la segunda beneficiaria de ayuda a nivel mundial, después del África Subsahariana (Gráfico 1.3).

18. Los países donantes que no pertenecen al CAD contribuyeron con unos 1.500 millones de dólares, los fondos del Oriente Medio con 2.500 millones y los demás donantes públicos bilaterales, en su conjunto, con menos de 3.000 millones probablemente.

Recuadro 1.4: El nuevo concepto de “Estados frágiles”

Los conflictos internacionales, civiles o étnicos, las dificultades económicas extremas y prolongadas, la gobernanza deficiente o las desigualdades muy acusadas pueden tener como consecuencia un debilitamiento, una carencia o un desmoronamiento de las instituciones estatales. Los países afectados por estos fenómenos podrían beneficiarse de ayuda internacional, pero no suelen cumplir con los criterios establecidos por los organismos de ayuda al desarrollo en materia de apropiación de políticas y cooperación. La nueva noción de Estados “frágiles”, “deteriorados” o “en quiebra” describe este tipo de situaciones.

Todavía no se ha llegado a un consenso internacional sobre la definición de esos Estados. El concepto es impreciso con frecuencia, sobre todo cuando se trata de saber si es preciso hacer una distinción entre los países con sistemas económicos deficiente en periodos relativamente pacíficos y los países en situaciones de conflicto (Châtaignier y Gaulme, 2005). No obstante, desde un punto de vista empírico, hay que señalar que la pobreza unida al estancamiento económico incrementa sustancialmente la proclividad a la guerra civil (Collier y otros, 2003). La organización no gubernamental Save the Children ha elaborado el concepto de “Estados frágiles afectados por conflictos”, que agrupa esos dos factores y se aplica al caso de los Estados que han padecido recientemente conflictos armados (Save the Children, 2007). Aun siendo conscientes de lo complejo que resulta definir esta nueva noción, los autores del presente Informe han utilizado la lista de de 35 Estados frágiles elaborada por el Comité de Asistencia

para el Desarrollo de la OCDE que figura en el Cuadro 1.2. La población de esos 35 Estados suma más de 500 millones de personas (véase el Cuadro Estadístico 1 del Anexo).

Cuadro 1.2: Estados frágiles (2005)

África Subsahariana (20)	Angola, ¹ Burundi, ¹ Chad, ^{1, 2} Comoras, ¹ Congo, Côte d'Ivoire, ² Eritrea, ¹ Gambia, ¹ Guinea, ¹ Guinea Bissau, ¹ Liberia, ¹ Níger, ¹ Nigeria, ² República Centroafricana, ¹ República Democrática del Congo, ^{1, 2} Santo Tomé y Príncipe, ¹ Sierra Leona, ¹ Somalia, ^{1, 2} Togo ¹ y Zimbabwe.
América Latina y el Caribe (1)	Haití. ^{1, 2}
Asia Central (2)	Tayikistán y Uzbekistán.
Asia Meridional y Occidental (1)	Afganistán. ^{1, 2}
Asia Oriental y el Pacífico (9)	Camboya, ¹ Islas Salomón, ¹ Kiribati, ¹ Myanmar, ^{1, 2} Papua Nueva Guinea, República Democrática Popular Lao, ¹ Timor-Leste, ¹ Tonga y Vanuatu. ¹
Estados Árabes (2)	Djibuti ¹ y Sudán. ^{1, 2}

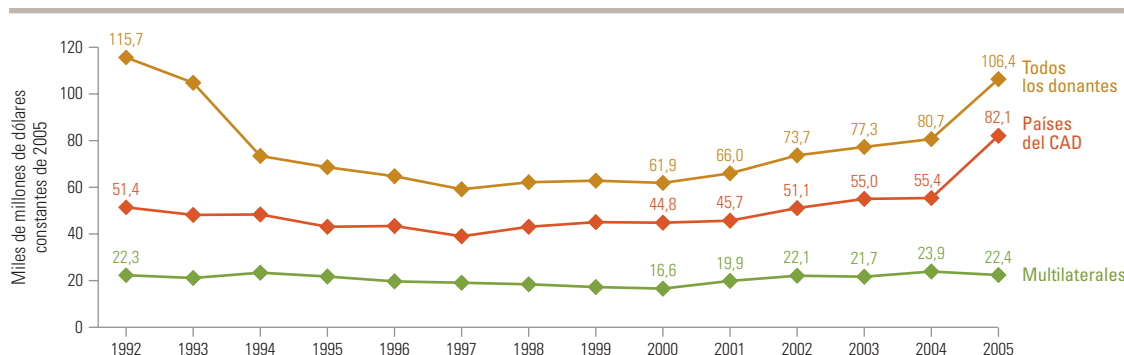
1. Países menos adelantados.

2. Países en situación de conflicto armado en 2006.

Nota: Hay 30 Estados frágiles que pertenecen a los dos quintiles inferiores de la Evaluación Institucional y de Políticas por País (CPIA), efectuada anualmente por el Banco Mundial, y otros cinco que no están clasificados en esta evaluación. La CPIA comprende 16 indicadores que miden cuatro ámbitos: la gestión económica, las políticas estructurales, las políticas contra la exclusión y en pro de la equidad, y la gestión e instituciones del sector público.

Fuentes: OCDE-CAD (2006c, 2006d y 2007a); Proyecto Ploughshares (2007); y Banco Mundial (2007a).

Gráfico 1.2: Total de la Asistencia Oficial para el Desarrollo, desembolsos netos (1992-2005)



Fuente: OCDE-CAD (2007c, Cuadro 2a).

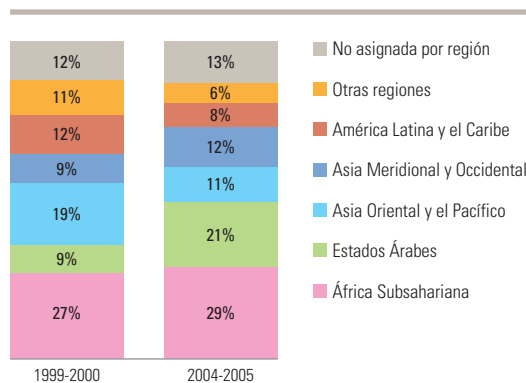
El volumen creciente de la reducción de la deuda representa una novedad positiva para los países de bajos ingresos.

Entre 1999 y 2004, el porcentaje de la reducción de la deuda en la AOD total aumentó rápidamente, pasando del 5% al 22%. Este aumento fue especialmente acusado a partir de 2002 y representó, entre 2004 y 2005, la suma de 18.500 millones de dólares, sobre un aumento total de la AOD cifrado en 21.000 millones.

Cabe señalar, por otra parte, que ese aumento se produjo en el contexto de los acuerdos del Club de París con Iraq (2004) y Nigeria (2005).¹⁹ El volumen creciente de la reducción de la deuda representa una novedad positiva para los países de bajos ingresos, ya que permite a sus gobiernos utilizar las sumas economizadas

19. El Club de París es un grupo informal de acreedores públicos. Tiene por misión encontrar soluciones coordinadas y duraderas para superar las dificultades de pago con que tropiezan los países deudores (Club de París, 2007).

Gráfico 1.3: Distribución regional del total de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (1999-2000 y 2004-2005)



Nota: La categoría "Otras regiones" comprende las siguientes: América del Norte y Europa Occidental, Asia Central y Europa Central y Oriental.
Fuente: OCDE/CAD (2007c).

Si se excluyen la reducción de la deuda y la ayuda humanitaria, la ayuda a África apenas ha aumentado desde 2004.

para la realización de programas, comprendidos los relacionados con la educación. No obstante, esto plantea a los donantes el problema de la continuidad del aumento de la AOD total. Como la reducción de la deuda va a disminuir probablemente en un futuro próximo, habida cuenta de que el remanente de ésta disminuye en proporciones considerables, los donantes tendrán que recurrir a otros tipos de ayuda si quieren cumplir con sus promesas.

En la Cumbre de Gleneagles, celebrada en 2005, los países del G-8 se comprometieron a incrementar sustancialmente la ayuda con diferentes modalidades, comprendidas la asistencia tradicional al desarrollo y la reducción de la deuda. Anunciaron que, con respecto a 2004, iban a incrementar la AOD para todos los países en desarrollo en unos 50.000 millones de dólares anuales hasta 2010, y que el África Subsahariana recibiría 25.000 millones anuales (Cuadro 1.3). Aunque esta región sigue siendo la primera beneficiaria de la AOD total, a los donantes se les plantea un problema de envergadura. En efecto, la mayor parte del aumento de la AOD en 2004 correspondió principalmente a la reducción de la deuda. Si se excluyen la reducción de la deuda y la ayuda humanitaria, la ayuda a África apenas ha aumentado desde 2004. Por lo tanto, los donantes tendrán que llevar a cabo con rapidez sus planes de intensificación de la ayuda a África, si quieren mantener la credibilidad de su promesa de duplicar la ayuda a este continente de aquí al año 2010 (OCDE, 2007a).

Además de la atención que se vuelve a prestar a la ayuda y de los compromisos contraídos con respecto al volumen de ésta, se está dando una tendencia a conseguir que la ayuda sea más eficaz. Los donantes están tratando de armonizar mejor sus ayudas respectivas y ajustarlas más a las prioridades de los países en desarrollo. Por otra

Cuadro 1.3: Compromisos de ayuda formulados en Gleneagles (2005)

	Compromisos	Referencia a África
Alemania	Objetivo: hacer que la AOD alcance el 0,51% del INB de aquí a 2010, y el 0,70% de aquí a 2015	
Canadá	Duplicar la ayuda internacional entre 2001 y 2010	Duplicar la ayuda a África entre 2003/2004 y 2008/2009
Estados Unidos		Duplicar la ayuda al África Subsahariana entre 2004 y 2010
Federación de Rusia		Anulación y compromiso de anulación de la deuda de los países africanos por valor de 11.300 millones de dólares, de los cuales 2.200 millones por concepto de reducción de la deuda en el marco de la Iniciativa PPME
Francia	Objetivo: hacer que la AOD alcance el 0,50% del INB de aquí a 2007, y el 0,70% de aquí a 2012	Asignar dos tercios de los compromisos a África
Italia	Objetivo: hacer que la AOD alcance el 0,51% del INB de aquí a 2010, y el 0,70% de aquí a 2015	
Japón	Aumentar la AOD en 10.000 millones de dólares, en cifras agregadas, entre 2005 y 2010	Duplicar la AOD destinada a África entre 2005 y 2008
Reino Unido	Objetivo: hacer que la AOD alcance el 0,70% del INB de aquí a 2013	Duplicar el gasto bilateral en África entre 2003/2004 y 2007/2008
Unión Europea	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo colectivo: hacer que la AOD alcance el 0,56% del INB de aquí a 2010, y el 0,70% de aquí a 2015 Aumentar la AOD de 34.500 millones de euros a 67.000 millones en 2010 	Destinar por lo menos un 50% del aumento al África Subsahariana

Fuente: Grupo de los Ocho (2005, Anexo 2).

parte, la ayuda presupuestaria sectorial goza cada vez de mayor predicamento y se está prestando cada vez más atención a las cuestiones relacionadas con la gobernanza en los países en desarrollo.

En resumen, los cambios que se han producido en el mundo desde el Foro Mundial sobre Educación de Dakar han hecho que la realización de los objetivos de la EPT para el año 2015 sea una empresa más verosímil de lo que podía imaginarse en el año 2000 para muchas regiones. En el plano demográfico, las cohortes en edad escolar están disminuyendo –o van a disminuir pronto– en muchos países, mientras que el mantenimiento del crecimiento económico, la reducción de los conflictos, la creciente importancia de la sociedad civil y la disponibilidad de una ayuda al desarrollo más abundante incrementan las posibilidades de viabilidad de las políticas educativas ambiciosas. No obstante, estos factores favorables se ven muy atenuados en las regiones y países que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Por ejemplo, el África Subsahariana va a tener que abordar, en los próximos decenios, el problema planteado por un número creciente de cohortes cada vez más numerosas de niños en edad escolar, cuando su crecimiento económico es muy inferior al de Asia y cuando las promesas de incremento de la ayuda son todavía frágiles.

Además de los cambios que se han producido en el contexto en que funcionan los sistemas educativos, las políticas de educación también han evolucionado en los años transcurridos después del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Tendencias de la investigación y de las políticas relativas a la educación

En la sección precedente se examinó la evolución del contexto de la EPT externo a la educación. Ahora bien, desde el año 2000 las novedades que se han producido en el ámbito de la educación misma han influido también en la EPT. Entre esas novedades, cabe destacar las siguientes: la realización de trabajos de investigación que ponen de relieve la importancia de la calidad; la realización de acciones jurídicas encaminadas a aplicar efectivamente el derecho a la educación y la adopción de leyes sobre la enseñanza obligatoria en un número mayor de países; la atención creciente prestada a la educación básica, pese a que no haya un consenso universal sobre el significado del término “básica”; el interés cada vez mayor por la calidad de la educación, que se

ha convertido en una cuestión central en casi todos los países, ya sea desarrollados o en desarrollo; y el desarrollo de una arquitectura internacional del movimiento en pro de la EPT, en particular con el surgimiento de la Iniciativa de Financiación Acelerada. No obstante, la evolución que se ha producido en el ámbito de la educación dista mucho de alcanzar lo que se había previsto en Dakar.

Nuevos datos de los trabajos de investigación sobre los beneficios de la educación

Los trabajos de investigación siguen confirmando cuán amplios son los beneficios que se derivan de la extensión de los sistemas educativos a un mayor número de personas y durante periodos más largos. No obstante, también ponen de relieve que es necesaria la adopción de políticas complementarias en el marco de otros programas sociales (Hannum y Buchmann, 2004).

- Las neurociencias cognitivas (véanse Abadzi [2006] y OCDE [2007b] para una introducción) han demostrado que la primera infancia es una etapa decisiva de la vida para la adquisición de determinadas competencias cognitivas. También han confirmado la necesidad de estimular adecuadamente a los niños pequeños, corroborando así los argumentos en favor de la intensificación de los programas de atención y educación de la primera infancia, que fueron el tema específico del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* (UNESCO, 2006a; y Young y Richardson, 2007).
- Se están creando sinergias entre la educación y las políticas relativas a la nutrición y la salud. Los niños mejor alimentados y en mejor estado de salud tienen más posibilidades de ser escolarizados, de desarrollarse y de aprender mejor en la escuela. Además, las escuelas ofrecen un contexto favorable para las intervenciones en materia de nutrición y sanidad. Un proyecto experimental llevado a cabo en Kenya ha mostrado que la desparasitación puede tener repercusiones espectaculares en la salud y los resultados escolares con un costo muy bajo (Miguel y Kremer, 2004). Los almuerzos escolares son más costosos y más difíciles de organizar, pero ofrecen múltiples ventajas, entre las cuales figura la socialización de los alumnos (Vermeersch, 2003).
- Los especialistas en economía del desarrollo han demostrado que si los padres, o los adultos encargados de cuidar al niño, están alfabetizados y han recibido instrucción, el estado de salud de la familia mejora, la tasa de fertilidad disminuye

El interés cada vez mayor por la calidad de la educación se ha convertido en una cuestión central en casi todos los países, ya sea desarrollados o en desarrollo.

El desarrollo de la educación no se traduce forzosamente por una reducción de las desigualdades.

y los niños son menos propensos a contraer enfermedades, gracias a un mejor régimen alimentario (Duflo y Breierova, 2002; y Schultz, 2002). Una serie de estudios transculturales realizados en México, Nepal, Venezuela y Zambia (LeVine y otros, 1991, 2001 y 2004) han demostrado que la educación transforma las aspiraciones, las competencias y los modelos de aprendizaje de las mujeres, lo cual tiene repercusiones positivas para sus hijos.

- Aunque la realización de un mayor número de años de escolaridad se plasma en beneficios personales –por ejemplo, en materia de salud o ingresos–, el desarrollo de la educación no se traduce forzosamente por una reducción de las desigualdades. Los trabajos de investigación sociológicos han venido demostrando sistemáticamente que la ampliación del acceso a la educación, así como la participación en ésta, reducen muy poco la ventaja que tienen los niños de la elite con respecto a los que proceden de medios menos privilegiados (Hannum y Buchmann, 2004; y Walters, 2000). Los niños pertenecientes a minorías étnicas y culturales suelen ser los últimos en beneficiarse de la creación y extensión de nuevas escuelas, tal como se ha observado en Nepal (Stash y Hannum, 2001) y en China (Hannum, 2002). Asimismo, la reducción de las disparidades entre los sexos en la educación es una condición necesaria, aunque no suficiente, de la igualdad entre los sexos. En muchos países donde se ha alcanzado la paridad en la escolarización, subsisten desigualdades en el empleo en detrimento de las mujeres. Así ocurre en la República de Corea (Cameron y otros, 2001), Israel y Sudáfrica (Mickelson y otros, 2001). Es necesario adoptar políticas complementarias que promuevan, por ejemplo, la no discriminación en el mercado de trabajo, si se quieren materializar los beneficios que el desarrollo de la educación puede aportar a la igualdad entre los sexos.
- Los trabajos de investigación han demostrado sistemáticamente que las personas con un nivel más alto de educación propenden a actuar más en el plano cívico y político, así como a ejercer el derecho de voto con más frecuencia (véanse Dee [2004] y Milligan y otros [2003] sobre la participación electoral en los Estados Unidos y el Reino Unido). En los países de la OCDE se da, sin embargo, el fenómeno paradójico de que la participación electoral ha disminuido en buena parte de ellos, pese a que el nivel de educación ha aumentado (OCDE, 2007c). En general, el

nexo entre la expansión de la educación y la democratización sigue siendo incierto (véase Bratton y otros [1999] a propósito de Zambia). Algunos elementos indican que el desarrollo de la enseñanza superior puede tener una repercusión mayor que la educación básica.

Los recientes trabajos de investigación en el ámbito de las ciencias sociales ponen de relieve la probabilidad de que los beneficios en educación no se deriven exclusivamente del número de años cursados en el sistema escolar, sino que también sean el resultado de la adquisición de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. La calidad de la educación puede acarrear más beneficios que su cantidad (Hanushek y Wößmann, 2007).

- Muchos trabajos de investigación transnacionales han demostrado el importante impacto positivo de la cantidad de educación primaria y secundaria (medida por las tasas de escolarización o el promedio de años de estudios cursados) en el crecimiento económico agregado (Chabbot y Ramirez, 2000; y Topel, 1999). Sin embargo, las diferencias de modelos, de fuentes de datos y de procedimientos de estimación han generado algunos resultados incoherentes (Krueger y Lindahl, 2001). Algunos estudios recientes han examinado el impacto económico de la calidad de la educación –utilizando agregados de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en pruebas de matemáticas y lengua principalmente– y no solamente el impacto del desarrollo cuantitativo de la educación. Algunos de esos estudios han observado que las mediciones de la calidad están más estrechamente asociadas al crecimiento económico que las mediciones de la cantidad (Hanushek y Kimko, 2000; y Hanushek y Wößmann, 2007; Ramirez y otros, 2006; y Temple, 2001). Si este fenómeno se confirmase, sus repercusiones serían muy importantes para la formulación de las políticas de educación, ya que los beneficios esperados de ésta tienen pocas posibilidades de materializarse si la expansión de los sistemas escolares no va acompañada por una mejora del funcionamiento de los centros docentes.

Apoyar el derecho a la educación

El derecho a la educación no sólo exige garantías constitucionales y una legislación, tal como se ha expuesto anteriormente, sino que también necesita una aplicación legal en la práctica. Por otra parte, se pueden entablar acciones ante la justicia que conduzcan a una mejora de la legislación y las constituciones.

En 1993, el Tribunal Supremo de la India pronunció un veredicto histórico que condujo a una movilización de la sociedad civil para exigir una garantía efectiva del derecho a la educación. El Tribunal estimó que el derecho a la educación hasta los 14 años de edad, previsto en la constitución, era un derecho fundamental que los tribunales debían hacer respetar y que los padres tenían derecho a demandar al Estado si sus hijos no podían tener acceso a las escuelas públicas. Posteriormente, una ley de 2002 enmendó la constitución a tal efecto, garantizando la educación gratuita y obligatoria para todos los niños de seis a 14 años (Aradhy y Kashyap, 2006).

La Carta Internacional de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño obligan a los gobiernos que las han ratificado a garantizar el derecho a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria. En 2005, sobre un total de 203 países, un 95% de ellos habían adoptado leyes sobre la enseñanza obligatoria, y 23 habían adoptado esta medida después del Foro de Dakar (Cuadro 1.4). La duración de la enseñanza obligatoria es variable. Veintidós países que contaban ya con un sistema de enseñanza obligatoria en el momento en que se celebró el Foro de Dakar han reducido su duración desde entonces, mientras que 20 países la han prolongado. Algunos países carecen de los recursos económicos necesarios para financiar y aplicar las leyes relativas a la enseñanza obligatoria, mientras que otros deciden reducir la distancia que media entre las intenciones políticas y la realidad. En 2005, la duración de la enseñanza obligatoria iba de cinco años –en Bangladesh, Guinea Ecuatorial, la República Islámica del Irán, Myanmar, Nepal, Pakistán y la República Democrática Popular Lao– a 12 años, o más, en un conjunto de países entre los que figuraban Alemania, Antigua y Barbuda, Azerbaiyán, Bélgica, los Países Bajos, Palau, Polonia y Saint Kitts y Nevis (Cuadro Estadístico 4 del Anexo).

Muchos países no ofrecen en sus constituciones la garantía de una educación primaria *gratuita*, e incluso los países que la garantizan en teoría pueden aplicar políticas que contradicen ese principio en la práctica. De los 173 países que han presentado recientemente un informe a este respecto, hay 38 –es decir uno de cada cinco aproximadamente– que no garantizan constitucionalmente la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. Si se hace abstracción de la región de América del Norte y Europa Occidental, esa proporción disminuye, pasando a uno de cada tres países (Tomasevski, 2006).²⁰ Un estudio efectuado

Cuadro 1.4: Evolución de la legislación relativa a la enseñanza obligatoria después de Dakar (hasta 2005)

Legislación relativa a la enseñanza obligatoria adoptada después del año 2000	Evolución de la duración de la enseñanza obligatoria	
	Ampliada después del año 2000	Reducida después del año 2000
Arabia Saudita, Aruba, Bahrein, Bhután, Brunei Darussalam, Burundi, Etiopía, Gambia, Lesotho, Malawi, Maldivas, Mauritania, Mozambique, Nepal, Omán, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Qatar, Singapur, Swazilandia, Timor-Leste, Vanuatu y Zambia	Belarrús, Bulgaria, Djibuti, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos de América, Georgia, Ghana, Kiribati, la ex-República Yugoslava de Macedonia, Mauricio, Montserrat, Nauru, Nicaragua, Niger, Palau, República Dominicana, Tailandia, Ucrania, Uzbekistán y Venezuela	Albania, Camerún, Côte d'Ivoire, Egipto, Guinea, Haití, Jamaica, Kirguistán, Marruecos, Namibia, Nigeria, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Rumania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Serbia y Montenegro, Somalia, Sudán, Suriname, Tayikistán y Tuvalu

Fuentes: Cuadro Estadístico 4 del Anexo; y UNESCO (2003b).

entre los responsables de los equipos encargados de la educación en el Banco Mundial ha puesto de manifiesto que, sobre un total de 93 países, solamente 16 no percibían en modo alguno derechos de escolaridad en la enseñanza primaria (Bentaouet-Kattan, 2006).

Imponer la aplicación legal del derecho a la educación supone comprometerse a movilizar los recursos necesarios (Singh, 2007). Algunos países han optado por procurarse esos recursos introduciendo disposiciones relativas a la financiación en las legislaciones nacionales. Por ejemplo, en la ley de educación adoptada en México en 2003 se asigna un 8% del PNB a la enseñanza pública (Singh, 2007). En Brasil e Indonesia, las asignaciones se establecen en las constituciones. La Constitución brasileña de 1988 asigna a la educación el 18% del producto de los impuestos nacionales y el 25% de los recaudados por los Estados federados y los municipios. Una serie de enmiendas sucesivas adoptadas en 1996 y 2006 han creado un fondo destinado a garantizar un nivel mínimo de gasto por alumno de educación básica en todos los Estados y municipios. La enmienda adoptada en 2006 asignaba el 20% del total de la recaudación tributaria de los Estados a ese fondo, que redistribuye los recursos entre los poderes públicos locales en función del número de alumnos de la enseñanza básica –comprendidos los matriculados en preescolar– para alcanzar así el mínimo establecido por alumno. La legislación comprende también disposiciones destinadas a financiar la mejora de la calidad de las escuelas, impone el establecimiento de una remuneración mínima para los docentes y prevé una asignación del fondo de educación para los sueldos de éstos (Senado Federal de Brasil, 2007).

Imponer la aplicación legal del derecho a la educación supone comprometerse a movilizar los recursos necesarios.

20. En el caso de los Estados Unidos, Tomasevski (2006) tiene en cuenta las constituciones de los Estados federados y no la Constitución federal. En el Reino Unido, el derecho a la educación y la garantía de la enseñanza primaria y gratuita son establecidos por convenciones y estatutos, y también por el derecho consuetudinario.

La Constitución de Indonesia se enmendó en 2002 para establecer que el gasto en educación debía corresponder al 20% del presupuesto central y de los presupuestos regionales del país. Un año después, la ley de educación excluyó los sueldos de esta disposición, aumentando así la porción de gastos discrecionales. No obstante, el gasto público de Indonesia en educación es sustancialmente inferior al establecido por la Constitución (Banco Mundial, 2007e).

La educación básica una preocupación central de la política de educación

Desde el Foro de Dakar, la educación básica ha sido objeto de una atención considerable por parte de las organizaciones internacionales y las autoridades nacionales encargadas de la educación. Esta tendencia, ya iniciada en el decenio de 1970, se confirmó más tarde en Jomtien. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) considera que la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria son las dos primeras etapas de la educación básica (UNESCO, 1997), pero en el Marco de Acción de Dakar este último término designa todos los programas destinados a satisfacer las necesidades de aprendizaje elemental, por ejemplo, la enseñanza preescolar y primaria y los programas destinados a los jóvenes y adultos, especialmente los de alfabetización y de educación equivalente. En este contexto, el término educación básica es sinónimo de educación para todos. Asimismo, para la Secretaría del CAD de la OCDE, la educación básica engloba la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y los programas destinados a jóvenes y adultos a

fin de que adquieran competencias básicas para la vida diaria, comprendida la alfabetización.

Son cada vez más numerosos los países, sobre todo en las regiones en desarrollo, que utilizan la expresión "educación básica" en sus documentos oficiales. A finales del decenio de 1970, el 14% de los sistemas educativos nacionales lo utilizaban, y en el decenio de 1990 ese porcentaje ascendía ya a 38%. Entre 2000 y 2006 casi dos tercios –un 63%, exactamente– de los 182 países sobre los que se dispone de datos pertinentes aplicaban esta expresión a uno u otro segmento de su sistema educativo. En la mayoría de los casos, esta expresión traduce el compromiso de un país en favor de la universalización de un ciclo de educación más largo que la enseñanza primaria. La duración varía según los países: en un 48% de ellos, la educación básica equivale a nueve años de escolarización; en un 20% a diez años; y en un 11% a ocho años. En los demás países, la educación básica comprende siete años como máximo u 11 años como mínimo (UNESCO-OIE, 2007d).

Un análisis de las 113 definiciones nacionales de la educación básica en relación con los sistemas educativos formales pone de manifiesto que, en dos tercios de los países, esa expresión corresponde a la definición de la CINE y abarca la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Cuadro 1.5). En el tercio restante, la definición abarca solamente la enseñanza primaria, o este tipo de enseñanza con un complemento de enseñanza preescolar o de enseñanza secundaria.

Desde el Foro de Dakar, la educación básica ha sido objeto de una atención considerable por parte de las organizaciones internacionales y las autoridades nacionales encargadas de la educación.

Cuadro 1.5: Definiciones nacionales de la educación básica

Definiciones de la educación básica (número de países)	Países
Enseñanza primaria solamente (8)	Cabo Verde, Etiopía, Guinea Bissau, Haití, Maldivas, Mozambique, Nicaragua y Portugal.
Enseñanza primaria y un año de enseñanza preescolar por lo menos (17)	Albania, Bhután, Botswana, Brasil, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Djibuti, Ecuador, Guinea, Macao (China), México, Níger, Panamá, República Democrática del Congo, Túnez y Zimbabue.
Enseñanza primaria, primer ciclo de secundaria y un año del segundo ciclo de secundaria por lo menos (7)	Argentina, Brasil, Eslovenia, Filipinas, Omán, República de Corea y Santa Lucía.
Enseñanza primaria con una porción de enseñanza preescolar y primer ciclo de secundaria con una porción de segundo ciclo (5)	China, Kenya, Myanmar, Perú y Tailandia.
Enseñanza primaria y primer ciclo de la enseñanza secundaria (76)	Países restantes que utilizan la expresión "educación básica".

Fuente: UNESCO-OIE (2007b).

Tratar el problema de la calidad de la escuela

Desde el Foro de Dakar, la calidad de la educación ha sido objeto de una atención mayor y ha suscitado un número creciente de debates entre los encargados de la adopción de políticas, los donantes de ayuda y las organizaciones internacionales.

- Se han celebrado importantes reuniones de alto nivel con la participación de ministros de educación –y ministros de hacienda, en algunas ocasiones– para examinar a fondo los problemas planteados por la calidad de la educación. Entre esas reuniones, cabe destacar la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2004) y la reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Buenos Aires, 2007).
- Un informe reciente –que ha tenido un gran eco– recomienda que los países y los organismos asociados al desarrollo hagan hincapié en los resultados del aprendizaje y el acceso a la escuela, a fin de incrementar los beneficios socioeconómicos de las inversiones efectuadas en la enseñanza primaria (Grupo Independiente de Evaluación del Banco Mundial, 2006b).
- La Iniciativa de Financiación Acelerada prevé que las mediciones de la calidad –por ejemplo, el control de los resultados del aprendizaje– se integren como criterios suplementarios de aprobación de los planes nacionales presentados a su aprobación (Reuniones técnicas de la IFA; Moscú, 2006; El Cairo, 2006; y Bonn, 2007);
- Algunas iniciativas recientes de la UNESCO se centran en algunos aspectos de la calidad de la educación, por ejemplo la formación y el perfeccionamiento profesional de los docentes en el África Subsahariana, o los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2007a y 2007b).
- En 2006, varias organizaciones internacionales y ONG participaron en una Semana Mundial de Acción, en la que se destacaron cuestiones relacionadas con la calidad, por ejemplo la oferta de docentes y la formación inicial y permanente de éstos.
- El número de evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje ha aumentado en proporciones muy considerables (véase el Capítulo 2).

El hecho de que se preste una atención cada vez mayor a la calidad no significa forzosamente que ésta mejore, sino que indica solamente que se admite su importancia esencial, corroborada además por los trabajos recientes de investigación, tal como se ha expuesto precedentemente. Así, el creciente interés por el problema de la calidad en distintos foros sobre políticas significa, en la mayoría de los casos, que los temas relacionados con la calidad se incorporan a las declaraciones, propósitos y planes oficiales. En el presente Informe se examina en qué medida y por qué medios oficiales se han conseguido progresos reales en la calidad de la educación desde el Foro de Dakar (véanse los Capítulos 2 y 3).

La arquitectura internacional del movimiento en pro de la EPT después de Dakar

A pesar de las decepciones cosechadas en el decenio de 1990, el Foro Mundial sobre la Educación del año 2000 previó una arquitectura internacional, a varios niveles, para el movimiento en pro de la EPT, basándose en los mecanismos ya existentes. En el Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar se decía: “Para poder lograr los seis objetivos expuestos en este Marco de Acción, son esenciales ciertos mecanismos amplios y participativos de carácter internacional, regional y nacional. A esos mecanismos corresponderán, en distinto grado, las funciones de sensibilización, movilización de recursos, supervisión, y producción y utilización compartida de los conocimientos” (UNESCO, 2000a, Comentario, párrafo 78).

En sus Estrategias 11 y 12, el Marco de Acción de Dakar pedía que:

- se supervisaran sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional;
- se fortalecieran o establecieran foros y planes nacionales sobre la EPT, y que la comunidad internacional se comprometiera a apoyarlos;
- se llevaran a cabo actividades regionales y subregionales en apoyo de los esfuerzos nacionales;
- la UNESCO siguiera cumpliendo su función coordinadora de los asociados en la EPT y mantuviese viva la colaboración entre ellos, situando “los resultados y las prioridades de Dakar en el centro de su labor” y su programa de educación, reuniendo anualmente un grupo pequeño y flexible de alto nivel, integrado por

El número de evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje ha aumentado en proporciones muy considerables.

representantes de los gobiernos, de la sociedad civil y de los principales organismos de apoyo al desarrollo, a fin de “servir de motor para lograr el compromiso político y movilizar recursos técnicos y financieros”; y que

- los gobiernos, los donantes bilaterales y multilaterales –como el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo–, la sociedad civil y las fundaciones asumieran nuevos compromisos financieros concretos (UNESCO, 2000a, Marco de Acción de Dakar, Comentario Detallado, párrafos 75-82).

Posteriormente, se han adoptado diversas iniciativas vinculadas a elementos concretos del Marco de Acción de Dakar, que tienen en cuenta además los ODM. De hecho, las iniciativas relacionadas con la EPT han sido más numerosas después de Dakar que en el intervalo de 10 años transcurrido entre la Conferencia de Jomtien y el Foro de Dakar. Algunas de esas iniciativas se centran en objetivos específicos: la IFA en la universalización de la enseñanza primaria; el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización y la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE) de la UNESCO en la autonomía de las personas; la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) en la paridad e igualdad entre los sexos; y diversos programas emblemáticos de la EPT, como la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), en las actividades educativas en casos de catástrofes y conflictos. Otras iniciativas se centran en procesos especiales, por ejemplo la planificación del sector educativo o la realización de campañas para una mayor rendición de cuentas. La eficacia de esas iniciativas es muy variable. Sería de desear que el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización tenga tanto impacto como el conseguido por la IFA.

Además, a escala mundial, se llevan a cabo actividades más amplias que guardan relación con la educación básica y la propician. Así ocurre, por ejemplo, con las actividades destinadas a incrementar y mejorar la calidad de la ayuda ya mencionadas anteriormente, o las encaminadas a afrontar los problemas planteados por el VIH y el sida, o a reducir los conflictos y promover la paz. La IFA, en particular, se está convirtiendo en un vector cada vez más eficaz de la coordinación de los donantes y está facilitando un debate constructivo sobre lo que debe ser una planificación fiable del sector educativo susceptible de merecer el apoyo de los donantes.

Sin embargo, han sido poco numerosas las iniciativas orientadas hacia la consecución del conjunto de los objetivos formulados en Jomtien y reafirmados en Dakar. Desde el año 2002, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* viene dando cuenta cada año de los progresos realizados hacia la educación para todos. El Grupo de Alto Nivel sobre la EPT y su Grupo de Trabajo celebran reuniones todos los años. El primero publica un comunicado y un informe posterior que se basa, en parte, en los resultados del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. El Grupo de Trabajo publica también un informe. En 2007 se modificó la secuenciación de las reuniones de ambos grupos. A partir de entonces, el Grupo de Trabajo se reúne en noviembre para examinar el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* –que se publica poco tiempo después– y preparar la reunión del Grupo de Alto Nivel que tiene lugar en diciembre. La UNESCO ha tratado de elaborar en tres ocasiones una estrategia mundial para orientar el trabajo de todos los copartícipes en la EPT: en 2001, preparó la Iniciativa mundial en pro de la EPT: marco de entendimiento mutuo; en 2002, la Estrategia internacional para hacer operacional el Marco de Acción de Dakar sobre educación para todos; y en 2007 el Plan de Acción Global: mejorar el apoyo a los países para cumplir los objetivos de la EPT. Aunque este último plan es de carácter muy general, fue aprobado por el Grupo de Alto Nivel en la reunión celebrada en el Cairo en 2006, proponiendo que en adelante se aplicase a nivel nacional. La EPT también figuró en el orden del día de las reuniones del G-8, en particular en las cumbres celebradas en Kanasnaskis (2003) y Gleneagles (2005). No obstante, la atención del G-8 se centró principalmente en la enseñanza primaria universal y la IFA, sin abarcar el vasto programa de la EPT en su totalidad.

Las iniciativas particulares han tenido más éxito que las relacionadas con el conjunto del programa de la EPT. Esto se debe en parte a que algunos organismos como el Banco Mundial, algunos foros como la Cumbre del G-8 y algunos proyectos como la IFA y el ONUSIDA han tenido un peso político más importante que cualquier otra acción que la UNESCO haya estado en condiciones de organizar hasta la fecha, “pese a que –o debido en parte a que– los miembros de la UNESCO son todos los Estados del mundo, prácticamente sin excepción” (Packer, 2007, pág. 24). También es más fácil concentrarse en un objetivo limitado –por ejemplo, la universalización de la enseñanza primaria– que en el conjunto más vasto –y más importante también– de los objetivos de la EPT. No obstante,

Las iniciativas relacionadas con la EPT han sido más numerosas después de Dakar que en el intervalo de 10 años transcurrido entre la Conferencia de Jomtien y el Foro de Dakar.

cabe deplorar que todavía no exista una arquitectura que englobe todos los aspectos de la EPT, pese a los deseos formulados por los organizadores de la Conferencia de Jomtien y el Foro de Dakar y las tres tentativas realizadas por la UNESCO después de la celebración de éste.

La falta de un enfoque global –esto es, de un enfoque que abarque todos los objetivos de la EPT para todos los países– ha tenido como consecuencia especialmente preocupante la atención extraordinariamente limitada que se ha prestado al fortalecimiento de las capacidades nacionales. Apenas se han hecho nuevos esfuerzos para reflexionar sobre estrategias globales de creación de capacidades en el sector de la educación. Por otra parte, los presupuestos gubernamentales asignan recursos relativamente escasos al perfeccionamiento profesional y la reforma organizativa, mientras que una parte muy considerable de la ayuda a la educación se sigue proporcionando en forma de asistencia técnica (véase el Capítulo 4). La creación de capacidades no parece que se considere un tema de gran importancia, aun cuando los países necesiten estar mucho más capacitados para abordar la economía política de las reformas y los imperativos técnicos que pesan sobre su aplicación.²¹ Los organismos de ayuda también necesitan asegurarse de que poseen las capacidades técnicas necesarias, en un momento en que se disponen a suministrar una parte mayor de la ayuda en forma de apoyo presupuestario.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008

Un elemento de la nueva arquitectura estriba en la creciente confianza en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Este informe, que se viene publicando anualmente desde 2002, sirve cada vez más de base para las reuniones del Grupo de Alto Nivel. Su autor es un equipo independiente instalado en la sede de la UNESCO y se financia sobre todo con la ayuda de la UNESCO y fondos suministrados por donantes bilaterales, cuyo número ha ido aumentando de dos a 11 con el correr de los años. Actualmente, los donantes son: Alemania, Canadá, Dinamarca, Francia, Irlanda, Israel, Noruega, los Países Bajos, el Reino Unido, Suecia y Suiza.

Ediciones anteriores del Informe

Desde su primera edición publicada en 2002 con el título *Educación para Todos – ¿Va el mundo por el buen camino?*, el Informe ha efectuado todos los

años el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Desde su segunda hasta su quinta edición, el Informe también ha abordado un tema específico correspondiente a cada uno de los seis objetivos de la EPT, de tal manera que la mayoría de ellos han sido tratados hasta la fecha.²²

En el Informe 2003/2004, titulado *Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos*, se destacó que era apremiante sobrepasar la noción estrictamente numérica de la paridad entre los sexos y encaminarse hacia la igualdad entre los sexos, tal y como lo exige el objetivo 5 de la EPT. Esto supone ofrecer las mismas oportunidades de ir a la escuela a las muchachas y los varones y hacer que se beneficien de orientación escolar, métodos didácticos y planes de estudio que no estén imbuidos de prejuicios sexistas. En un plano más general, esto supone ofrecer a las muchachas y los varones idénticas posibilidades para la obtención de buenos resultados en su aprendizaje e iguales oportunidades –a cualificaciones y experiencia análogas– para su vida futura.

En el Informe de 2005, titulado *Educación para Todos – El imperativo de la calidad*, se destacó el hecho de que muchos países en desarrollo tienen que afrontar el doble desafío simultáneo del incremento de la escolarización y la mejora del funcionamiento de las escuelas. En este informe se preconizaba la adopción de políticas destinadas a: realizar una inversión continua en la profesión docente, aumentando el número de maestros y mejorando su formación; garantizar a todos los alumnos de primaria un tiempo lectivo de 850 a 1000 horas anuales; mejorar la adquisición de competencias en lectura; renovar la pedagogía; hacer hincapié en el logro de una enseñanza estructurada, combinando la instrucción directa, los trabajos prácticos dirigidos y el aprendizaje autónomo en un contexto agradable para los educandos; incrementar la disponibilidad de libros de texto, materiales de aprendizaje e infraestructuras (agua salubre, instalaciones de saneamiento y facilidades de acceso para los alumnos discapacitados); y promover un liderazgo autónomo a nivel de las escuelas.

En el Informe de 2006, titulado *Educación para Todos – La alfabetización, un factor vital*, se criticó el hecho de que las políticas de educación hubieran desatendido continuamente la alfabetización y se preconizó la adopción de una triple estrategia para alcanzar el objetivo 4 de la EPT: desarrollar la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria, mejorando su calidad; intensificar

Es preocupante la atención extraordinariamente limitada que se ha prestado al fortalecimiento de las capacidades nacionales.

21. Para un análisis de esta cuestión en el contexto africano, véase Frederiksen (2005).

22. Constituyen una excepción el objetivo 2 (enseñanza primaria universal), que ha sido objeto de una atención considerable en todas las ediciones sucesivas del Informe, y el objetivo 3 (programas de aprendizaje y adquisición de competencias prácticas para la vida diaria destinados a los jóvenes y adultos) porque no se dispone actualmente de información suficiente para efectuar un seguimiento sistemático de las actividades encaminadas a conseguirlo.

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2008 se efectúa una nueva evaluación sistemática del movimiento de la EPT a mitad del periodo.

los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y adultos, dedicándoles más financiación e integrándolos en el marco de las políticas de educación (a este respecto, el Informe señaló que esos programas debían basarse en las demandas y motivaciones de los educandos, lo cual exigía la preparación de planes de estudios y materiales de aprendizaje adecuados, así como una atención acrecentada a los aspectos lingüísticos, impulsando el uso de la lengua materna y la transición ulterior a lenguas regionales y oficiales); y crear entornos alfabetizados enriquecedores, elaborando políticas lingüísticas, fomentando la edición de libros, impulsando los medios de comunicación e información y ampliando el acceso a los materiales de información y lectura.

En el Informe de 2007, titulado *Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia*, se destacó que la AEPI es un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño y que la participación en programas de atención y educación de la infancia mejora el bienestar y las capacidades de aprendizaje de los niños pequeños. Este Informe puso de manifiesto que, a pesar de esto, los gobiernos nacionales y los organismos donantes desatienden los programas de AEPI y que éstos carecen de suficiente personal adecuadamente formado y bien remunerado. También mostró que son muy pocos los niños pobres y desfavorecidos que se benefician de esos programas. Al mismo tiempo, el Informe preconizó la adopción de un enfoque global de los programas de AEPI, que abarque las intervenciones en materia de nutrición, salud, atención y educación, y esté basado en las prácticas tradicionales de crianza de los niños, respetando su lengua y cultura. En los programas de AEPI se debe incluir a los niños con necesidades educativas especiales y luchar contra los prejuicios sexistas. Para que estos programas sean de calidad, es necesario que cuenten con personal y equipamiento suficientes y que propicien una transición suave hacia la escolarización en la enseñanza primaria.

Evaluación del movimiento de la EPT a mitad de periodo

Ha transcurrido prácticamente la mitad del periodo fijado en el Foro Mundial sobre la Educación para conseguir los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. Por otra parte, se dispone ya de los datos relativos al año escolar finalizado en 2005, lo cual permite comprobar si los países han conseguido la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, es decir la primera parte del objetivo 5, cuya consecución

estaba fijada para ese año. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2008* se efectúa una nueva evaluación sistemática del movimiento de la EPT a mitad del periodo establecido. Esa evaluación responde a las preguntas siguientes:

- ¿Qué regiones y países han hecho más progresos para alcanzar los objetivos de la EPT desde el año 2000? ¿Forman parte de estas regiones y países el África Subsahariana, el Asia Meridional, los Estados Árabes, los países menos adelantados, los países en situación de conflicto y reconstrucción, y los Estados frágiles? ¿Qué países y regiones son los que tropiezan con problemas más importantes? ¿Se ha deteriorado realmente la situación de la educación en algunos países?
- ¿Se han reducido las desigualdades en la participación en la educación, entre los países y dentro de cada uno de ellos?
- ¿Cómo son las tendencias observadas desde Dakar con respecto a las registradas en el decenio de 1990? En otras palabras, ¿hay signos de aceleración en la realización de la EPT?
- ¿Se han realizado progresos con respecto a la totalidad de los objetivos de Dakar? En otras palabras, ¿se ha equilibrado la prioridad excesiva que se viene otorgando tradicionalmente a la escolarización formal en la enseñanza primaria (objetivo 2) con la concesión de una mayor atención a las necesidades de aprendizaje de los niños pequeños (objetivo 1) y de los jóvenes y adultos (objetivos 3 y 4)?
- ¿Han evolucionado las políticas educativas de forma que se tengan más en cuenta el funcionamiento de las escuelas y las relaciones entre docentes y educandos, que permiten reducir la desigualdad entre los sexos (objetivo 5) y mejorar la calidad de los procesos educativos y los resultados del aprendizaje (objetivo 6)?
- Concretamente, ¿cuántos países han conseguido alcanzar en 2005 la paridad entre los sexos, sobre la base de indicadores fundamentales de la educación como las tasas de escolarización en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria?
- ¿Qué iniciativas importantes se han adoptado en materia de políticas a principios del decenio de 2000, que hayan demostrado ser eficaces para promover la educación para todos?

¿Corresponden esas iniciativas en materia de políticas a las estrategias de Dakar?

- ¿Se han abordado en las políticas de educación los temas específicos de preocupación señalados en Dakar, como las repercusiones de la pandemia del sida en los sistemas educativos, la carencia de oportunidades en lo que respecta a la educación de la primera infancia, la salud escolar, la educación de las niñas y mujeres, la alfabetización de los adultos y la educación en situaciones de crisis y emergencia?
- ¿Han aumentado los gobiernos nacionales los recursos financieros disponibles para la educación? ¿El gasto en educación es más eficaz hoy en día?
- ¿Han asignado los donantes a los países con mayores problemas un porcentaje más importante de su ayuda a la educación básica? ¿Ha cumplido la comunidad internacional con su promesa de no frustrar el empeño de ningún país comprometido seriamente con la educación para todos?
- ¿Se halla en vías de realización la EPT? Si las tendencias observadas desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar persisten ¿será posible alcanzarla en 2015, o más tarde? ¿Será imposible alcanzarla en un futuro previsible?

El presente Informe trata de dar respuestas a todas esas preguntas, utilizando los datos más recientes suministrados por el Instituto de Estadística de la UNESCO y completándolos con elementos de información procedentes de otras fuentes, por ejemplo los censos nacionales y las encuestas sobre los hogares. En lo que respecta a los objetivos menos cuantificables, el Informe recurre a elementos de información de índole más cualitativa. Siempre que es posible, el Informe analiza las tendencias observadas después de Dakar (datos correspondientes al periodo 1999–2005) y las compara con las registradas antes de Dakar (datos correspondientes al periodo 1991–1999). Además, el Informe presenta proyecciones relativas a 2015, año límite fijado para la consecución de los objetivos de la EPT. Cabe señalar, además, que en la presente edición del Informe se ha actualizado el Índice de Desarrollo de la EPT, ya presentado en las anteriores ediciones. Para los análisis de las políticas nacionales de educación se han consultado numerosos trabajos de investigación y documentos sobre políticas pertinentes, por ejemplo los planes

nacionales de EPT y las estrategias del sector de la educación. Para el examen del compromiso financiero contraído por la comunidad internacional con la EPT se ha recurrido a la base de datos de la Secretaría del CAD de la OCDE sobre la ayuda al desarrollo destinada a la educación.

Estructura del Informe de 2008

El Informe de 2008 está estructurado de la siguiente manera: en el Capítulo 2, titulado *Los seis objetivos: el camino ya recorrido*, se efectúa una amplia evaluación estadística de los progresos realizados después de Dakar hacia la consecución de cada uno de los objetivos de la EPT; en el Capítulo 3, titulado *Dinámicas nacionales*, se analizan las iniciativas en materia de políticas de educación adoptadas después de Dakar por los gobiernos de los países para lograr la EPT; en el Capítulo 4, titulado *Progresos en la financiación de la Educación para Todos*, se examina la financiación de la educación a nivel nacional e internacional; y, por último, el Capítulo 5, titulado *El camino por recorrer*, cierra el Informe examinando las perspectivas de realización de la EPT de aquí a 2015 y proponiendo una serie de prioridades en materia de políticas. ■

¿Se halla en vías de realización la EPT?

Varias generaciones
juntas en un curso de
alfabetización en China.

© XINHUA-CHINA NUEVA/GAMMA



En una escuela de la
República Árabe Siria.

© Giacomo Pirozzi/PANOS

Aprendiendo a leer en
braille en Botswana.



© Giacomo Pirozzi/PANOS

Capítulo 2

Los seis objetivos: el camino ya recorrido

El movimiento de la EPT trata de satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas mediante políticas públicas encaminadas a garantizar el acceso universal a una enseñanza primaria de calidad, así como a crear nuevas posibilidades de aprendizaje para los niños pequeños, los jóvenes y los adultos. Hoy en día, cuando nos hallamos a mitad del periodo que media entre el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, celebrado en 2000, y el año 2015, fijado como límite para alcanzar los objetivos de la EPT, ¿cuánto camino hemos recorrido?

Panorama de conjunto y conclusiones principales	38
Atención y educación de la primera infancia: un objetivo inconcluso	41
Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante	48
La enseñanza secundaria y la superior contribuyen también a la EPT	64
¿Se están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos? ...	68
Alfabetización y entornos alfabetizados: un objetivo esencial, pero difícil de alcanzar	70
Calidad de la educación: un reto permanente	76
Paridad e igualdad entre los sexos: un objetivo no alcanzado todavía	91
Progreso global hacia la Educación para Todos	105
Balance global	110

Panorama de conjunto y conclusiones principales

En este capítulo se presenta una evaluación sistemática de los progresos realizados hacia la EPT desde Dakar, comparando los datos más recientes suministrados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), que corresponden al año escolar finalizado en 2005, con las cifras correspondientes al año 1999. El capítulo se centra, en particular, en las regiones y países que van a tropezar con mayores dificultades para lograr los objetivos de aquí al año 2015. También atrae la atención sobre las desigualdades que se dan dentro de los países, en lo que respecta a las necesidades educativas no satisfechas de las zonas y poblaciones que suelen recibir menos recursos.

Desde Dakar, el mundo ha realizado progresos considerables hacia la EPT, aunque han sido desiguales. A pesar de los compromisos contraídos en el Foro Mundial sobre la Educación, algunas regiones y países se han quedado rezagados y, además, no se ha prestado suficiente atención a algunos objetivos. En particular, la mayoría de los países no han conseguido suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2005, año fijado como límite. También es evidente que los desequilibrios generalizados en el desarrollo de numerosos sistemas educativos crean y consolidan las disparidades, que se deben corregir si se desea que los niños, los jóvenes y los adultos se beneficien por igual de las posibilidades que ofrece la educación.

¿Cuáles son las principales novedades que se han producido desde el año 2000 en relación con cada uno de los seis objetivos?

Objetivo 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.

- Las campañas de vacunación y la mejora del acceso a los servicios básicos sanitarios han traído consigo una disminución considerable de la mortalidad infantil.
- No obstante, la atención y educación de los niños menores de tres años sigue siendo un ámbito desatendido y difícil de supervisar debido a la falta de datos adecuados.
- Además, la oferta de enseñanza preescolar a los niños de tres años y más ha mejorado, pero sigue siendo muy desigual. En muchos países

en desarrollo los sistemas de enseñanza preescolar siguen siendo limitados, cuando no inexistentes. Allí donde existen, se dan con frecuencia tasas de escolarización muy bajas y se cuenta con un número insuficiente de docentes –y todavía más de docentes formados–, con lo cual las proporciones alumnos/docente (PAD) son elevadas. Un aspecto positivo es que algunos países del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental han registrado aumentos importantes del número de niños escolarizados.

- Los niños que más posibilidades tienen de estar escolarizados en la enseñanza preescolar son los que proceden de familias más acomodadas. En cambio, las tasas de escolarización de los niños de familias pobres siguen siendo bajas, cuando son ellos precisamente los que pueden obtener más beneficios de los programas educativos destinados a la infancia.

Objetivo 2: *Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

- El acceso a la enseñanza primaria y la participación en ésta aumentaron considerablemente desde Dakar y el número de niños sin escolarizar disminuyó, por consiguiente, de 96 a 72 millones entre 1999 y 2005. La mayoría de las regiones están a punto de lograr la enseñanza primaria universal (EPU). En las tres regiones que distan más de conseguirla –los Estados Árabes, el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental– se han registrado aumentos sustanciales de las tasas de escolarización.
- Sin embargo, la progresión en el ciclo de la enseñanza primaria y la terminación de los estudios primarios siguen siendo motivos de preocupación considerable en esas tres regiones, así como en América Latina y el Caribe y en numerosos países de Asia Oriental y el Pacífico.
- Es necesario prestar atención a los Estados frágiles y los países en situación de conflicto o posconflicto sobre los que no se dispone de datos, pero donde la situación de la enseñanza primaria es forzosamente peor que en las demás naciones.
- Dentro de los países subsisten desigualdades entre las regiones, las provincias o los Estados federados, entre las zonas urbanas y las zonas

rurales, entre las familias ricas y las familias pobres, y entre los distintos grupos étnicos. Algunos datos recientes indican que las tasas de participación en la educación y de terminación de estudios de los niños que viven en las barriadas miserables –o que pertenecen a familias pobres que no viven en esas barriadas– son inferiores a las tasas observadas entre los demás niños. Muchos países que poseen tasas de escolarización relativamente elevadas en la enseñanza primaria tienen que resolver problemas de equidad importantes.

Objetivo 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 para la vida diaria.*

- La expansión de la educación formal más allá de la enseñanza primaria ha sido la estrategia utilizada con mayor frecuencia para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes. Entre 1999 y 2005, la tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza secundaria, a nivel mundial, pasó del 60% al 66%.
- No obstante, muchos jóvenes y adultos adquieren competencias por medios exclusivamente informales o gracias a una gran variedad de programas no formales de alfabetización, de educación equivalente, y de adquisición de competencias para la vida diaria y la obtención de medios de subsistencia. Por desgracia, siguen sin conocerse bien las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos, lo cual no sólo impide efectuar su seguimiento a nivel mundial, e incluso nacional, sino que además supone un obstáculo para la aplicación de políticas pertinentes en este ámbito. El objetivo 3 se ha desatendido mucho y esto se debe, en parte, a lo difíciles que resultan su definición y seguimiento.

Objetivo 4: *Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.*

- La alfabetización de los adultos sigue representando un problema mundial. Hay 774 millones de adultos –de los cuales un 64% son mujeres– que siguen careciendo de competencias mínimas en lectura, escritura y cálculo. La inmensa mayoría del 20% de las personas adultas a las que se sigue negando el derecho a aprender a

El acceso a la enseñanza primaria y la participación en ésta aumentaron considerablemente desde Dakar.

La igualdad entre los sexos es un objetivo que se ha descuidado relativamente.

leer y escribir viven en el Asia Oriental, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana.

- Si se exceptúan China y unos pocos países más, en el último decenio apenas se han registrado progresos en la reducción del gran número de adultos analfabetos.

Objetivo 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 iguales posibilidades de obtener buenos resultados.*

- El objetivo de la supresión de las disparidades entre los sexos no se ha alcanzado en la mayoría de los países en 2005. Sólo 59 países –es decir, un tercio aproximadamente de los 181 sobre los que se dispone de datos pertinentes– han alcanzado el objetivo de la paridad entre los sexos, y muy pocos de ellos lo han conseguido después de 1999. Siguen subsistiendo disparidades entre los sexos en muchos países, especialmente en los niveles superiores de enseñanza. En efecto, mientras que un 63% de los países sobre los que se dispone de datos habían logrado suprimir esas disparidades en la enseñanza primaria, sólo un 37% había conseguido esa supresión en la secundaria.
- El acceso de las niñas a las escuelas primarias y secundarias, pese a que va mejorando, sigue representando un problema importante en los países donde los niveles globales de escolarización de ambos sexos siguen siendo bajos. En los países donde se dan tasas de escolarización más elevadas –por ejemplo, los países desarrollados, los del Pacífico, los de América Latina y, en particular, los de la subregión del Caribe– la disparidad de participación en la enseñanza secundaria –en detrimento de los varones– es un problema que va cobrando cada vez más importancia.
- La igualdad entre los sexos es un objetivo que se ha descuidado relativamente. Las violencias físicas, verbales y sexuales, unidas a la inseguridad de los contextos escolares y la inadecuación de las instalaciones sanitarias, afectan desproporcionadamente a las niñas. En algunos países hay pocas maestras, y en muchos otros los docentes de ambos sexos no reciben formación suficiente sobre las cuestiones relativas a la igualdad entre hombres y mujeres,

lo cual disminuye su potencial de ofrecer modelos eficaces a sus alumnos y alumnas. Las actitudes, percepciones y expectativas de los docentes que llevan la impronta de los prejuicios sexistas están muy extendidas y, además, los varones monopolizan a menudo el tiempo y el espacio en las aulas. En muchos casos, los libros de texto contribuyen a consolidar las funciones sexuadas de los hombres y las mujeres, e incluso llega a ocurrir que se enseñen materias diferentes a las niñas y a los varones. Los niveles de aprovechamiento escolar de las niñas y los varones están convergiendo, pero el sexo sigue ejerciendo una gran influencia en las opciones relativas a los ámbitos de estudios y las carreras profesionales.

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

- Las evaluaciones internacionales y regionales, así como un número cada vez mayor de evaluaciones nacionales efectuadas desde 1999, muestran que en muchos países de todo el mundo siguen abundando los resultados de aprendizaje relativamente insuficientes no sólo en lengua y matemáticas, sino también en otras disciplinas. La necesidad de mejorar esos resultados y, en particular, de corregir su distribución desigual dentro de los países sigue representando un reto importante por doquier.
- Por término medio, más del 60% de los países prevén menos de 800 horas lectivas por año en los grados uno a seis de la enseñanza, aun cuando algunos trabajos de investigación recientes confirman la correlación positiva que se da entre el tiempo lectivo y los resultados del aprendizaje.
- En muchos países en desarrollo –especialmente de África y Asia– y en las zonas afectadas por conflictos, las aulas están atestadas de alumnos, las infraestructuras escolares son insuficientes y los entornos de aprendizaje resultan inadecuados.
- La escasez aguda de docentes es moneda corriente, sobre todo en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, y en algunos países la penuria aún mucho mayor de docentes *formados* supone un obstáculo para conseguir una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

En las siete secciones siguientes se efectúa el seguimiento de los objetivos de la EPT con más detalle y se presentan las tendencias de la enseñanza secundaria y superior. En una última sección se examinan los progresos de conjunto realizados hacia la consecución del programa de Dakar –en función del Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)– y se especifican cuáles son las regiones y los países que siguen tropezando con mayores problemas. Un tema que se desprende claramente de este capítulo es la importancia que revisten la equidad y la calidad. Lograr la equidad es un factor clave para ampliar el acceso a la educación y la participación en ella, y también es el motivo principal para ampliar la atención y educación de la primera infancia, la alfabetización de los adultos y los programas de educación no formal. La mejora de la calidad –que es una preocupación de los países de todas las regiones– es quizá el desafío educativo más importante de los comienzos de este siglo XXI, a nivel mundial.

Atención y educación de la primera infancia: un objetivo inconcluso

Objetivo 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* se pusieron de relieve los argumentos decisivos en favor de un aumento y una mejor concepción de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Debido a lo fundamental que es la atención temprana al niño para su desarrollo físico y mental, esos programas contribuyen a disminuir las carencias actuales y futuras de muchos niños, satisfaciendo sus necesidades en materia de nutrición, salud y educación. La participación en los programas de AEPI reduce la incidencia de la subalimentación y el raquitismo, mejora el desarrollo cognitivo y contribuye a incrementar la escolarización, el aprovechamiento escolar y el índice de terminación de estudios primarios. La AEPI se garantiza el respeto de los derechos del niño y puede abrir paso a la consecución de todos los objetivos de la EPT.

Los cuidados y la protección de los niños menores de tres años no se atienden suficientemente

Los programas oficiales de AEPI destinados a los menores de tres años suelen dar prioridad a la

custodia de los niños y se van desarrollando a medida que aumenta el número de mujeres que trabajan (véase el Cuadro Estadístico 3A del Anexo). Los programas de ese tipo sólo existen en un 53% de países del mundo, situados esencialmente en las regiones de América del Norte y Europa Occidental, Asia Central y América Latina y el Caribe. Los ministerios encargados de la salud o el bienestar de la infancia estiman que los servicios sanitarios básicos dispensados a ésta son de su incumbencia, mientras que la organización de los cuidados y la educación de los niños pequeños se suele considerar que incumben a las familias, o a proveedores de servicios privados que satisfacen principalmente las necesidades de las familias más acomodadas de la clase media urbana. Son muy pocos los países que han establecido marcos nacionales para financiar, coordinar y supervisar programas de AEPI destinados a los niños muy pequeños. Con frecuencia no hay ministerios ni organismos claramente designados para dirigir la política en materia de atención y educación de la primera infancia, y tampoco existen políticas nacionales elaboradas y dotadas de objetivos, reglamentaciones, normas de calidad y compromisos financieros. Por eso, son muy escasos los datos sobre los programas de AEPI destinados a los niños muy pequeños (UNESCO, 2006a).

Pese a todo, el bienestar de los niños prospera gracias al aumento de las vacunaciones y la mejora de los servicios médicos y sanitarios

Se ha comprobado una mejora considerable del bienestar de los niños en el último decenio, tal como se evalúa por medio de la tasa de mortalidad de los menores de cinco años (véase el Glosario), que registra los efectos acumulados de las carencias en materia de cuidados y protección del niño hasta esa edad (véase el Cuadro Estadístico 3A del Anexo). En el conjunto del mundo, esa tasa disminuyó del 92‰ al 78‰ entre 1995 y 2005. En los Estados Árabes, esa tasa disminuyó en un 25% y ahora se cifra en un 55‰, mientras que en Asia Oriental y el Pacífico se cifra en 37‰ y en América Latina y el Caribe en 30‰. A nivel de los países se ha registrado una notable mejora, ya que las tasas de mortalidad infantil disminuyeron en un tercio en 21 países.¹ Los pocos países donde la tasa de mortalidad de los menores de cinco años aumentó son países del África Meridional gravemente afectados por la epidemia del sida: Botswana, Sudáfrica, Swazilandia y Zimbabwe (ONUSIDA, 2006). La región del África Subsahariana es la que presentó una tasa más elevada de mortalidad infantil en 2005 (163‰) y es la que debe afrontar mayores problemas en este ámbito.

La participación en los programas de AEPI reduce la incidencia de la subalimentación, mejora el desarrollo cognitivo y contribuye a incrementar el índice de terminación de estudios primarios.

1. Argelia, Argentina, Bahamas, Bangladesh, Cabo Verde, Chile, Croacia, Cuba, Egipto, Ecuador, Filipinas, Indonesia, República Islámica del Irán, Maldivas, Marruecos, México, Noruega, República Árabe Siria, República de Corea, República Unida de Tanzania y Vanuatu.

Solamente 30 países han aprobado leyes que prevén la escolarización obligatoria en la enseñanza preescolar.

En 2005 murieron en el mundo más de 10 millones de niños menores de cinco años, y prácticamente la totalidad de ellos perdieron la vida en los países en desarrollo (UNICEF, 2006). La mayoría de esas muertes hubieran podido evitarse con mejores servicios de atención médica y sanitaria básica y programas de nutrición. Las campañas de vacunación siguen mejorando el estado de salud básico de la infancia del mundo entero, ya que tan sólo en 2003 evitaron la muerte de 1.400.000 niños menores de cinco años (UNICEF, 2005). Sin embargo, los niños de algunas regiones del mundo no están vacunados contra enfermedades evitables como la tuberculosis, la poliomielitis, la hepatitis B y las tres enfermedades que pueden prevenirse con la vacuna DTT, esto es, la difteria, la tosferina y el tétanos (véase el Cuadro Estadístico 3A del Anexo). Además, la subalimentación y la malnutrición afectan a un 25% de los niños menores de cinco años que viven en los países en desarrollo, y un 30% de los niños del mundo entero padecen de raquitismo. Los niños afectados por estas carencias son más vulnerables a las enfermedades y los problemas de desarrollo socioafectivo y tienen menos posibilidades que los demás niños de escolarizarse, de terminar los estudios primarios y de alcanzar altos niveles de aprovechamiento escolar (UNESCO, 2006).

Progresos desiguales en los servicios de AEPI destinados a los niños mayores de tres años

Los gobiernos desempeñan un papel más activo en la oferta y supervisión de los programas de AEPI destinados a los niños, desde que éstos cumplen los tres años hasta que tienen la edad de ingresar en la escuela primaria. En la mayoría de los países, los ministerios de educación supervisan la oferta nacional de enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE).² Solamente 30 países han aprobado leyes que prevén la escolarización obligatoria en este nivel de enseñanza. Esas leyes, además, no reflejan realidades de los sistemas educativos, sino más bien intenciones (UNESCO, 2006a). La duración de la enseñanza preescolar es muy variable: un año en 14 países, dos años en 59 países, tres años en 99 países y cuatro en 31 países (véase el Cuadro Estadístico 3B del Anexo).

El número de niños matriculados en todo el mundo en centros de enseñanza preescolar aumentó en 20 millones entre 1999 y 2005, llegando a alcanzar la cifra de 132 millones. Este aumento se debió principalmente a los incrementos registrados en el Asia Meridional y Occidental (+67%), en el África Subsahariana (+61%) y, en menor medida, en América Latina y el Caribe (Cuadro 2.1). El número

Cuadro 2.1: Número de niños escolarizados y tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2005)

	Número total de escolarizados			Tasas brutas de escolarización		
	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2005 (%)	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2005 (%)
	1999 (millions)	2005 (millions)		1999 (%)	2005 (%)	
Mundo	112,3	132,0	17,6	33	40	19,3
Países en desarrollo	79,9	99,2	24,2	28	34	24,2
Países desarrollados	25,4	25,6	1,1	73	78	6,1
Países en transición	7,1	7,2	1,7	46	60	29,7
África Subsahariana	5,1	8,3	60,9	10	14	43,1
Estados Árabes	2,4	2,9	18,2	15	17	11,8
Asia Central	1,5	1,5	2,2	22	28	23,2
Asia Oriental y el Pacífico	37,0	35,8	-3,4	40	43	7,4
Asia Oriental	36,6	35,3	-3,7	40	43	7,1
Pacífico	0,4	0,5	25,6	57	72	26,2
Asia Meridional y Occidental	21,4	35,7	66,6	22	37	66,4
América Latina y el Caribe	16,4	19,1	16,7	56	62	11,0
Caribe	0,7	0,8	18,2	71	83	16,9
América Latina	15,7	18,3	16,6	55	61	10,8
América del Norte y Europa Occidental	19,1	19,5	1,8	76	79	4,3
Europa Central y Oriental	9,3	9,3	0,3	49	59	20,2

Nota: La evolución del número de escolarizados y de las tasas de escolarización se ha calculado utilizando cifras no redondeadas.
Fuente: Cuadro Estadístico 3B del Anexo.

2. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un sistema que permite acopiar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables en el plano internacional. Para las definiciones de los diferentes niveles de la CINE, véase el Glosario.

Atención y educación de la primera infancia: un objetivo inconcluso

de matriculados en la enseñanza preescolar disminuyó en Asia Oriental y el Pacífico, debido en particular a la disminución de la población en edad de cursar este nivel de enseñanza en China. Por consiguiente, la tasa bruta de escolarización (TBE; véase el Glosario) en la enseñanza preescolar pasó del 33% al 40%, a nivel mundial. Las progresiones más importantes de la TBE se registraron en el Pacífico y el Asia Meridional y Occidental (15 puntos porcentuales en cada una de estas dos regiones), así como en el Caribe (12 puntos porcentuales). El aumento de la TBE en Europa Central y Oriental (+20%) confirma la recuperación de esta región con respecto al retroceso que registró en el decenio de 1990. Las TBE de los Estados Árabes y el África

Subsahariana se siguieron situando por debajo del 20%, pese a que en esta última región se registró un aumento del 43%.

Globalmente, tal como puede verse en el Mapa 2.1, la participación en la enseñanza preescolar es más elevada en los países desarrollados y en transición, que en 2005 agrupaban a 18 de los 41 países TBE iguales o superiores al 90%. La participación también es elevada en América Latina y el Caribe, así como en Asia Oriental y el Pacífico. Sigue siendo muy baja en muchos países del África Subsahariana y algunos Estados Árabes. Estas dos regiones agrupan las tres cuartas partes de los 50 países TBE inferiores al 30%.

La participación en la enseñanza preescolar es más elevada en los países desarrollados y en transición.

Mapa 2.1: Tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar (2005)



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro Estadístico 3B del Anexo.

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

En muchas ocasiones, el aumento del número de escolarizados en preescolar se ha producido como consecuencia de un incremento considerable del número de escuelas.

En el Gráfico 2.1 se muestra la evolución que han experimentado desde Dakar las TBE en preescolar, en los países donde estas tasas eran inferiores al 90% en 2005. Las TBE han registrado aumentos sustanciales desde 1999 en los siguientes países, donde el nivel de participación era muy bajo o poco elevado: Camerún, Ghana, Lesotho, Namibia y Sudáfrica en el África Subsahariana; Bahrein y Qatar en los Estados Árabes; Papua Nueva Guinea y Viet Nam en Asia Oriental y el Pacífico; y la India y la República Islámica del Irán en Asia Meridional y Occidental. Los países de la ex Unión Soviética –concretamente, la Federación de Rusia, Georgia, Kazajstán y la República de Moldova– han proseguido la recuperación iniciada a finales del decenio de 1990. Han sido muy pocos los progresos realizados en más de 10 países del África Subsahariana y en varios Estados Árabes donde la enseñanza preescolar es muy limitada o prácticamente inexistente (TBE inferiores al 30%), aunque en algunos de esos países se hayan multiplicado por dos o por tres las TBE, que se situaban en un nivel muy bajo (Burundi, el Congo, Eritrea, Madagascar y Senegal).

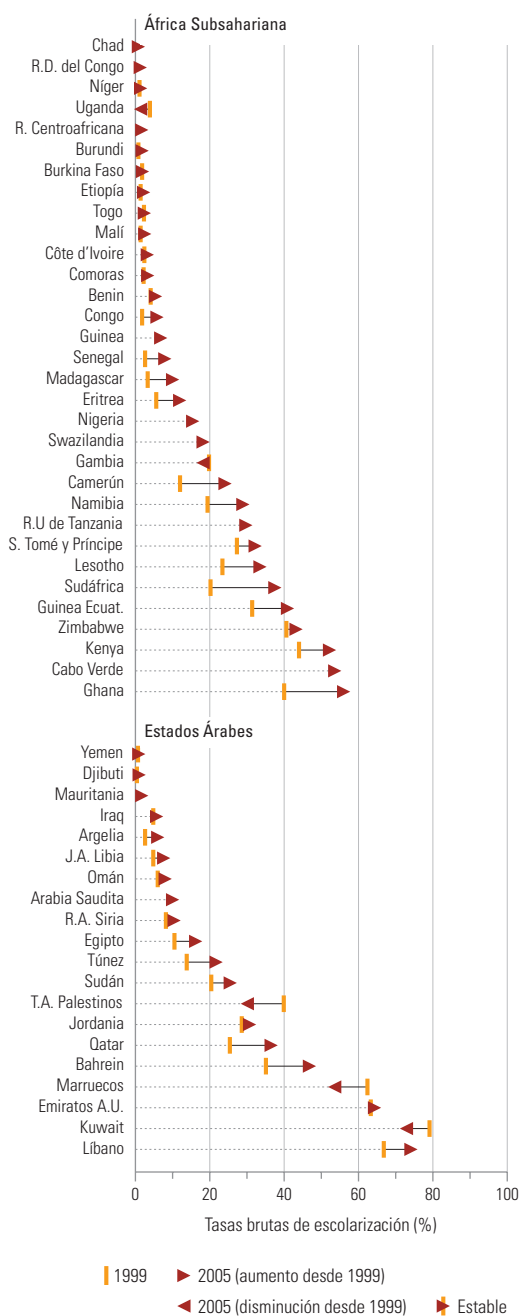
En muchas ocasiones, el aumento del número de escolarizados en preescolar se ha producido como consecuencia de un incremento considerable del número de escuelas (aumentos del 106% en el Congo y del 173% en Senegal, por ejemplo). En Eritrea, la tendencia al aumento de la TBE se debió a la política gubernamental de cuadruplicar el número de centros de atención de la primera infancia durante el periodo examinado. En Ghana, el aumento de la TBE del 40% al 56% en 2006 se explica porque el año anterior se crearon jardines de la infancia gratuitos en las escuelas públicas. Las escuelas recibieron una subvención por cada niño matriculado.

Las TBE disminuyeron en algunos países –por ejemplo, en Bangladesh, Gambia, Kuwait, Marruecos, Tailandia, los Territorios Autónomos Palestinos y Uganda– y en varias naciones del Caribe y algunos Estados insulares del Pacífico. En otros países –por ejemplo, Chile, Costa Rica, Guatemala y las Islas Marshall– la disminución de la TBE en 2005 obedeció a modificaciones en los grupos de edad a los que se refieren las tasas de escolarización.

La función del sector privado en la enseñanza preescolar

En los países en desarrollo, los centros privados escolarizan un porcentaje del total de alumnos matriculados en preescolar más elevado que en los países desarrollados y en transición. El promedio en los países en desarrollo se cifra en un 47%, en los

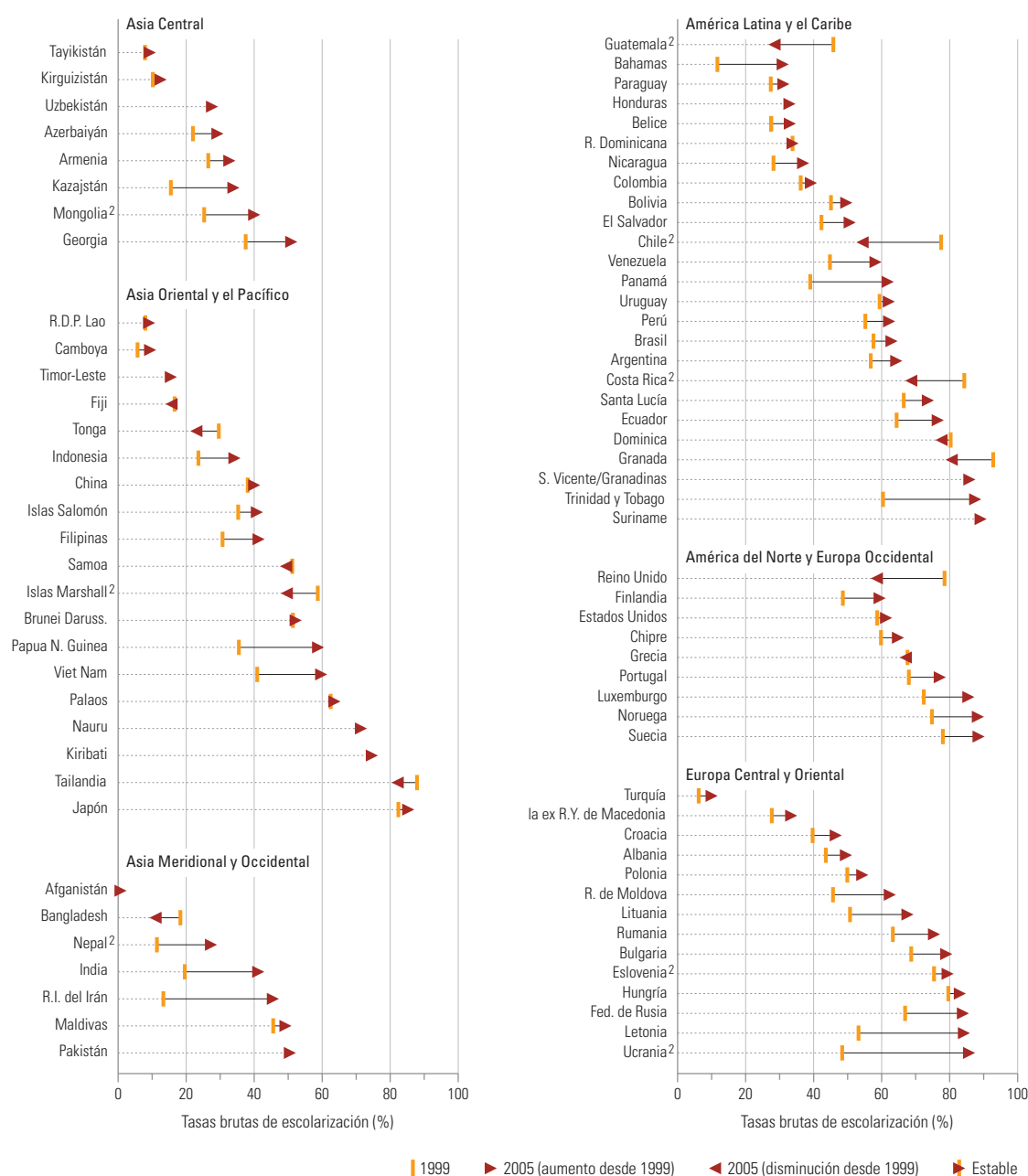
Gráfico 2.1: Evolución de las tasas brutas de escolarización



Fuente: Cuadro Estadístico 3B del Anexo.

países desarrollados en un 8%, y en los países en transición en un 1%. El sector privado es prácticamente el único proveedor de servicios de enseñanza preescolar en cinco Estados Árabes (Bahrein, Jordania, Marruecos, Omán y los Territorios Autónomos Palestinos), así como en Belice, Bhután, Etiopía, Fiji, Gambia, Indonesia, Lesotho, Namibia, Nueva Zelandia, Uganda y algunos pequeños

en preescolar, entre 1999 y 2005, en los países con TBE inferiores al 90% en 2005¹



Notas: La disminución aparente registrada en el Reino Unido se debe a la reclasificación en primaria de algunos programas que anteriormente estaban catalogados en la enseñanza preescolar. El aumento aparente en la República Islámica del Irán se debe a que en estos últimos años se han incluido los programas de alfabetización de adultos en los datos relativos a la escolarización en la enseñanza preescolar. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

1. La TBE es igual o superior al 90% en 41 países: 13 de América Latina y el Caribe, 13 de Europa Occidental, 9 de Asia Oriental y el Pacífico, 4 de Europa Central y Oriental y 2 del África Subsahariana.
2. Cambio de duración entre 1999 y 2005. Con respecto a 1999, se ha señalado que la duración de la enseñanza preescolar es inferior a un año en Eslovenia, Mongolia, Nepal y Ucrania, mientras que en Chile, Costa Rica y las Islas Marshall es superior a un año. En Guatemala, dura más de dos años.

Estados insulares del Caribe. En China, el número de niños escolarizados en centros privados representaba un 31% del total de los alumnos de preescolar en 2005. Con respecto a 1999, el porcentaje de niños escolarizados en centros privados ha aumentado levemente –menos de cinco puntos porcentuales en general– en casi un tercio de los 126 países sobre los que se dispone de datos.

En otro tercio, ese porcentaje permaneció prácticamente inalterado y en el tercio restante disminuyó.

Disparidades en función del sexo y los ingresos en la enseñanza preescolar

Las disparidades entre los sexos suelen ser menos acusadas en la enseñanza preescolar que en los demás niveles del sistema educativo. Esto se debe,

Las disparidades entre los sexos suelen ser menos acusadas en la enseñanza preescolar que en los demás niveles del sistema educativo.

probablemente, a que los niños escolarizados en este nivel de enseñanza suelen pertenecer a grupos acomodados, en los que se dan menos prejuicios sexistas que entre los grupos de población pobres. En 2005, el índice de paridad entre los sexos (IPS) –esto es, la relación entre la TBE de las niñas y la TBE de los varones– alcanzaba en todas las regiones del mundo 0,90 o superaba este valor. Además, de los 169 países sobre los que se dispone de datos hay 105 que han logrado la paridad entre los sexos, y entre estos últimos son 23 los que han venido a añadirse a los que ya la habían conseguido en 1999 (véase el Cuadro Estadístico 3B del Anexo). Se dan disparidades muy considerables en detrimento de las niñas (IPS inferior a 0,90) en Afganistán, Guinea Ecuatorial, el Yemen y dos Estados insulares del Caribe. La disparidad es aún mayor en el Chad (IPS de 0,48) y en Marruecos (IPS de 0,65, un valor mucho más elevado, sin embargo, que el registrado en 1999). También se dan disparidades considerables en detrimento de los varones (IPS superior a 1,10), por ejemplo en Armenia, Georgia, la República Islámica del Irán, Malasia, Mongolia, Namibia, Senegal, varios países del Caribe y algunos Estados insulares del Pacífico.

Además de las disparidades entre los sexos, millones de niños que pertenecen a grupos desfavorecidos y viven en entornos vulnerables no tienen acceso a los programas de AEPI, a pesar de

haberse demostrado que su participación en ellos podría aportarles beneficios muy considerables. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* se puso de manifiesto que los niños de las familias pobres y asentadas en zonas rurales tienen menos acceso a los programas de AEPI que los pertenecientes a familias más acomodadas y urbanas (UNESCO, 2006a).

La escasez de docentes en la enseñanza preescolar contribuye al deterioro de la calidad

La interacción entre el niño y el docente, o la persona encargada de cuidarlo, es el factor determinante de la calidad de los programas de AEPI (UNESCO, 2006a). La existencia de una elevada proporción alumnos/docente (PAD) en la enseñanza preescolar indica que el número de maestros es insuficiente y que la enseñanza y los procesos de aprendizaje son de escasa calidad, teniendo en cuenta que cada docente otorga menos atención individual a cada alumno y tiene menos posibilidades de aplicar una pedagogía centrada en el niño. No obstante, el nivel adecuado de esa proporción varía en función de los países y dentro de cada uno de ellos, en función de las condiciones existentes en las escuelas y las aulas, del tipo de alumnos y de las cualificaciones y competencias de los docentes.³ A nivel mundial, el promedio de la PAD se acercaba a 22/1 en 2005, es decir una proporción un poco más elevada que en 1999 (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2: Proporciones alumnos/docente en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2005)

	Proporciones alumnos/docente		
	Año escolar finalizado en 1999	2005	Evolución entre 1999 y 2005 (%)
Mundo	21	22	4,1
Países en desarrollo	27	28	5,4
Países desarrollados	17	15	-11,6
Países en transición	7	8	6,1
África Subsahariana	29	31	8,1
Estados Árabes	21	20	-3,7
Asia Central	10	11	5,4
Asia Oriental y el Pacífico	26	25	-3,5
Asia Oriental	26	25	-3,5
Pacífico	16	17	7,3
Asia Meridional y Occidental	36	40	13,5
América Latina y el Caribe	22	21	-2,4
Caribe	31	31	0,4
América Latina y el Caribe	22	21	-2,5
América del Norte y Europa Occidental	17	15	-15,9
Europa Central y Oriental	8	9	6,9

Nota: Medias ponderadas. Cifras basadas en el recuento de alumnos y docentes.
Fuente: Cuadro Estadístico 10A del Anexo.

Entre 1999 y 2005, las PAD disminuyeron en un 60% de los 121 países sobre los que se dispone de datos (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). Las disminuciones más acusadas se produjeron en los países donde el número de docentes aumentó a un ritmo más rápido que el número de alumnos (por ejemplo, en Djibuti),⁴ o en los países donde el número de maestros permaneció prácticamente inalterado mientras que el de los alumnos disminuía (casos de Anguila y Granada).

En el 40% de los países donde las PAD aumentaron en la enseñanza preescolar, se dieron tres casos con respecto a la oferta de docentes: a) aumentó, pero no en proporciones suficientes para compensar el fuerte incremento del número de

3. Como tiene en cuenta el número total de docentes, la PAD es un indicador muy aproximativo del tamaño de las clases y no es necesariamente un equivalente exacto de éste, habida cuenta de que los países aplican políticas y mecanismos diferentes para la distribución de los docentes en las clases.

4. En Djibuti, el aumento del número de docentes en la enseñanza preescolar superó en dos puntos porcentuales al aumento del número de alumnos. De ahí que la PAD, experimentase una disminución de un 50%. No obstante, el número total de docentes y alumnos sigue siendo muy bajo.

Atención y educación de la primera infancia: un objetivo inconcluso

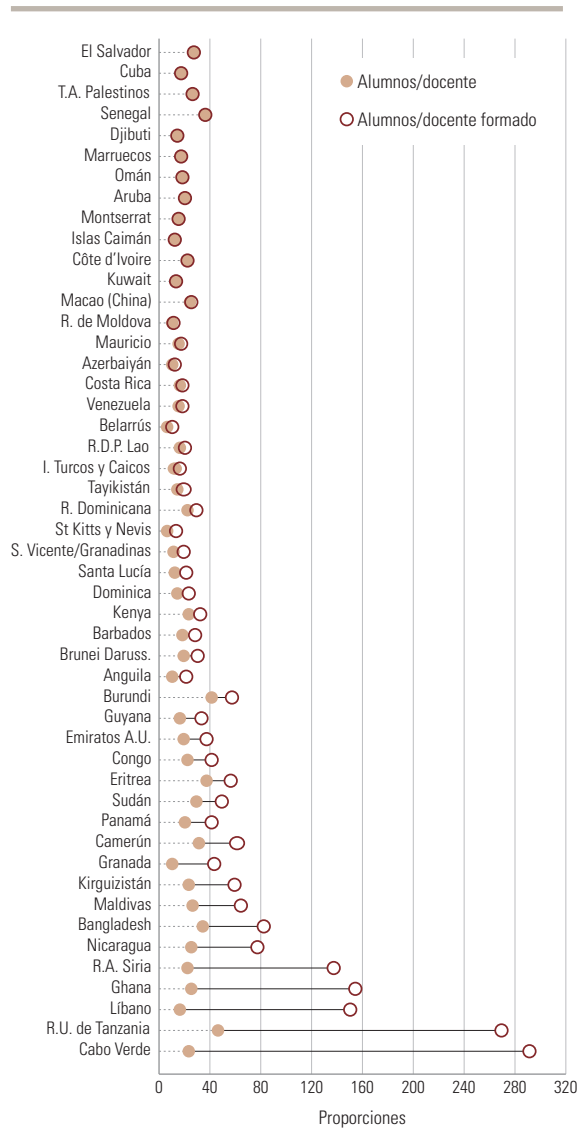
alumnos matriculados, tal como ocurrió en Burundi, el Congo y Senegal); b) permaneció estable, mientras que el número de alumnos matriculados aumentaba, tal como ocurrió en Benin); o c) disminuyó a un ritmo mucho más rápido que el número de matriculados, tal como ha ocurrido en Polonia (véanse los Cuadros Estadísticos 3B y 10A del Anexo). Si la contratación de docentes no sigue el mismo ritmo que el desarrollo de la enseñanza preescolar, es previsible que se produzca un deterioro de la calidad de la interacción entre los niños y los docentes.

Los docentes de preescolar no están repartidos por igual dentro de cada país, como lo indican las disparidades entre los centros docentes públicos y los privados. Por ejemplo, en Costa Rica, Djibuti, Ecuador, Perú y la República Unida de Tanzania, las PAD de las escuelas públicas son dos veces mayores que las de las escuelas privadas, lo cual induce a pensar que los niños matriculados en centros docentes públicos cuentan con un menor número de docentes y, por lo tanto, tienen menos posibilidades que los niños de las escuelas privadas de beneficiarse de buenas condiciones de enseñanza y aprendizaje (Base de datos del IEU).

La escasez de maestros que se ha podido comprobar en muchos países es un fenómeno negativo, agravado por el hecho de que sólo un porcentaje reducido de éstos ha recibido formación. En los 50 países sobre los que se dispone de datos, el porcentaje de docentes formados oscila entre algo menos del 25% en Cabo Verde, Ghana, el Líbano, la República Árabe Siria y la República Unida de Tanzania, y algo más del 95% en 18 países que en su mayoría son Estados árabes o Estados insulares del Caribe (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). La proporción alumnos/docente formado puede ser mucho más alta que la PAD global, tal como se puede observar en el Gráfico 2.2. Esa proporción es superior a 100/1 en Cabo Verde, Ghana, el Líbano y la República Árabe de Siria, aunque la PAD global más alta de estos países sea igual a 25/1. En otros países –por ejemplo, Burundi, Camerún, el Congo, Eritrea y Sudán– la proporción alumnos/docente formado pone de manifiesto una falta de maestros con cualificaciones que no indican ni la PAD, ni el porcentaje de docentes formados.

La disponibilidad de docentes formados no ha evolucionado apenas entre 1999 y 2005. Ghana y la República Árabe Siria constituyen excepciones a esta regla, porque la escasez de docentes formados se ha agravado en ambos países. La política de gratuidad de los jardines de la infancia en las escuelas públicas de Ghana ha ido acompañada

Gráfico 2.2: Comparación entre las proporciones alumnos/docente y las proporciones alumnos/docente formado en la enseñanza preescolar (2005)



La escasez de maestros que se ha podido comprobar en muchos países es un fenómeno negativo, agravado por el hecho de que sólo un porcentaje reducido de éstos ha recibido formación.

Nota: Los países se clasifican en función del orden creciente de la diferencia entre la PAD y la proporción alumnos/docente formado. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Sólo figuran los países sobre los que se dispone de datos relativos a las proporciones alumnos/docente formado.
Fuentes: Cuadro Estadístico 10A del Anexo; y Base de datos del IEU.

de un aumento de la proporción alumnos/docente formado, que ya era muy elevada en el pasado (103/1) y ahora se cifra en 155/1. En la República Árabe Siria, la proporción aumentó en 400%, pasando de 27/1 a 137/1. La escasez de docentes formados registrada en estos dos países se deriva de un incremento del número de alumnos escolarizados y de docentes, que ha ido acompañado de una disminución del número absoluto y de la proporción de docentes cualificados (véase el

Cuadro Estadístico 10A del Anexo). Aquí tenemos un ejemplo claro de solución de compromiso entre cantidad y calidad.

Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante

Objetivo 2: *Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

Acceso a la escuela: tendencias regionales opuestas

En el mundo entero, el número de nuevos alumnos ingresados en la enseñanza primaria aumentó en un 4%, pasando de 130 a 135 millones entre 1999 y 2005 (Cuadro 2.3), pero este aumento es el resultado de tendencias regionales opuestas. Los importantes aumentos registrados en el África Subsahariana, en el Asia Meridional y Occidental y, en menor medida, en los Estados Árabes, han supuesto el ingreso de 11 millones de alumnos suplementarios en los sistemas escolares. Muchos de ellos no tenían la edad oficial de ingresar en la escuela (Recuadro 2.1). En cambio, la disminución

de la población en edad de ingresar en la escuela primaria en las regiones con tasas brutas de ingreso (TBI, véase el Glosario) relativamente estables, como Asia Oriental y el Pacífico (en particular, China), Asia Central y América del Norte y Europa Occidental ha reducido el número de nuevos alumnos de primaria en cinco millones.

El aumento del 40% registrado en el número de nuevos alumnos de primaria en el África Subsahariana representa un logro muy importante, que se refleja en la evolución de las TBI de algunos países (Gráfico 2.3). La adopción de políticas destinadas a facilitar el acceso a la educación de los más desfavorecidos –entre las que figura la supresión del pago de los derechos de escolaridad a principios del decenio de 2000– explican en gran medida la mejora del acceso a la enseñanza primaria en países como Madagascar, la República Unida de Tanzania y Zambia. También se han registrado progresos en otros países del África Subsahariana –Burkina Faso, Chad, el Congo, Etiopía, Ghana, Guinea, Malí, Níger, la República Democrática del Congo y Senegal– y algunos países de la región de los Estados Árabes como Djibuti, Egipto y el Yemen. Es posible que, de aquí a 2009 ó 2010, algunos de esos países –por ejemplo, Burkina Faso, Guinea y Senegal– se acerquen a la escolarización universal en el primer grado de primaria, que es la condición imprescindible para lograr que, de aquí a 2015, todos los niños del mundo terminen sus estudios

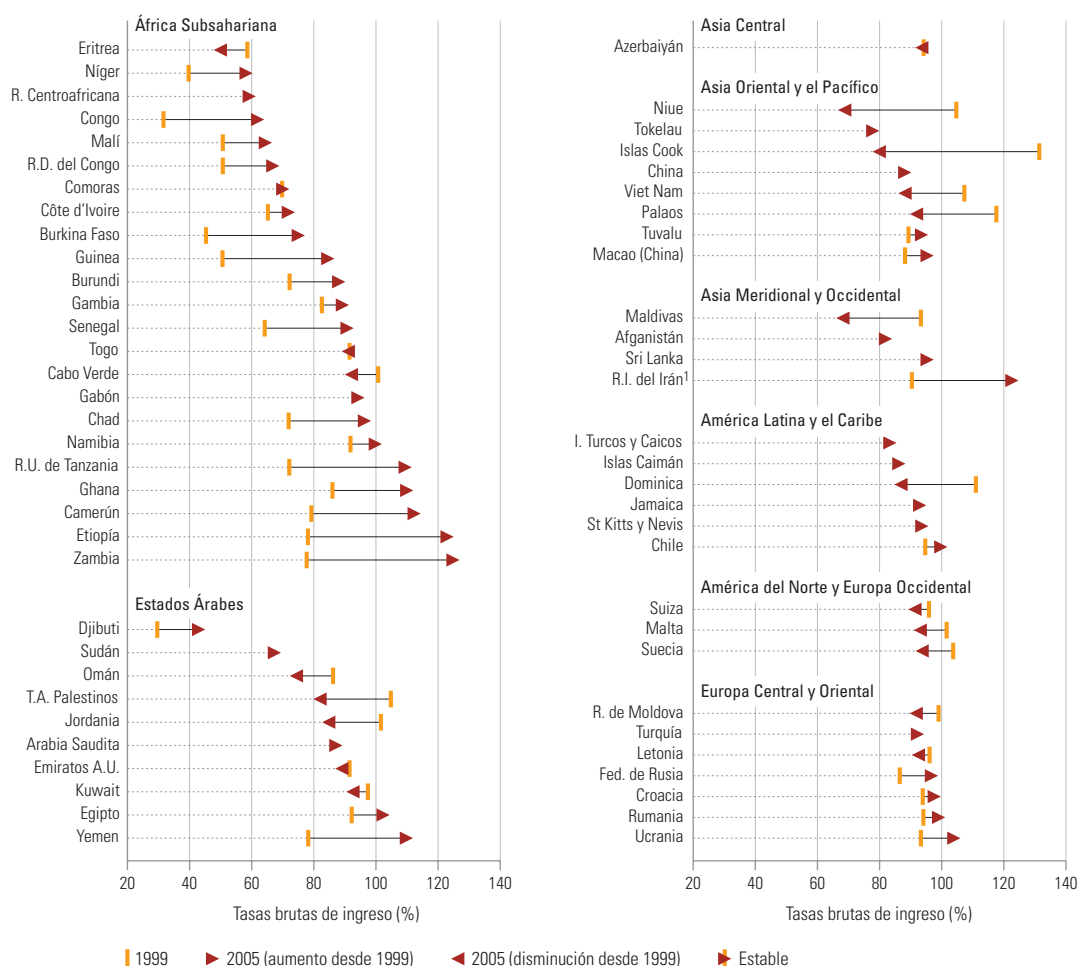
El aumento del 40% registrado en el número de nuevos alumnos de primaria en el África Subsahariana representa un logro muy importante.

Cuadro 2.3: Número de alumnos recién ingresados en el grado 1 de primaria y tasas brutas de ingreso, por región (en 1999 y 2005)

	Alumnos recién ingresados			Tasas brutas de ingreso		
	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2005 (%)	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2005 (puntos porcentuales)
	1999 (millions)	2005 (millions)		1999 (%)	2005 (%)	
Mundo	129,9	134,9	3,9	106	112	6,7
Países en desarrollo	113,4	120,2	6,0	106	114	7,3
Países desarrollados	12,3	11,5	-6,4	101	101	-0,7
Países en transición	4,2	3,2	-23,2	94	100	6,1
África Subsahariana	16,4	22,9	39,9	90	113	22,4
Estados Árabes	6,3	7,0	11,6	90	97	6,7
Asia Central	1,8	1,5	-15,9	101	104	3,7
Asia Oriental y el Pacífico	37,0	32,6	-11,8	102	100	-2,6
Asia Oriental	36,5	32,1	-12,1	102	100	-2,7
Pacífico	0,6	0,6	2,9	102	106	3,8
Asia Meridional y Occidental	40,5	44,3	9,4	119	130	11,2
América Latina y el Caribe	13,2	13,2	0,3	119	119	-0,1
Caribe	0,6	0,5	-3,2	164	161	-3,0
América Latina	12,6	12,7	0,4	118	118	0,0
América del Norte y Europa Occidental	9,2	8,8	-4,3	102	102	-0,7
Europa Central y Oriental	5,4	4,5	-18,2	94	96	2,6

Nota: La evolución del número de alumnos recién ingresados y de las tasas brutas de ingreso se ha calculado utilizando cifras no redondeadas.
Fuente: Cuadro Estadístico 4 del Anexo.

Gráfico 2.3: Tasas brutas de ingreso en la enseñanza primaria, en los países con TBI inferiores al 95 % en 1999 y/o en 2005



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

1. El aumento aparente registrado en la República Islámica del Irán se debe a que se han incluido recientemente los programas de alfabetización de adultos en las estadísticas relativas a la escolarización en la enseñanza primaria.

Fuente: Cuadro Estadístico 4 del Anexo.

primarios. Por otra parte, los niveles y tendencias de acceso a la escuela muestran cuán difícil es realizar la EPU en una serie de países con TBI inferiores al 70%, y más concretamente en algunos pertenecientes al África Subsahariana –Comoras, el Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Malí, Níger, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo– y a la región de los Estados Árabes, como Djibuti y Sudán. En la mayoría de estos países el objetivo es difícilmente alcanzable, habida cuenta de que la situación económica es dramática⁵ y la presión demográfica muy considerable. En Eritrea, Jordania, Maldivas, Omán, los Territorios Autónomos Palestinos, Viet Nam y algunos pequeños Estados insulares del Pacífico, se ha observado una disminución de la TBI.

La participación en la enseñanza primaria aumenta, pero todavía dista mucho de ser universal

El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar marcó el punto de partida de una expansión de la enseñanza primaria, acelerando el ritmo de los progresos en este nivel de enseñanza con respecto al decenio anterior (UNESCO-BREDA, 2007). En el mundo, el número de niños escolarizados en primaria pasó de 647 a 688 millones (+6,4%) entre 1999 y 2005. Los aumentos fueron especialmente acusados en el África Subsahariana (29 millones; +36%) y el Asia Meridional y Occidental (35 millones; +22%), dos regiones donde el ritmo de escolarización se aceleró notablemente después de Dakar

Los niveles y tendencias de acceso a la escuela muestran cuán difícil es realizar la EPU en una serie de países con TBI inferiores al 70%.

5. Si se exceptúan el Congo, la Côte d'Ivoire y Djibuti, en todos esos países el PNB per cápita era inferior a dos dólares diarios en 2004 (véase el Cuadro Estadístico 1 del Anexo).

Recuadro 2.1: ¿A qué edad ingresan los niños en la escuela primaria?

Algunos niños ingresan en la escuela antes de cumplir la edad oficial. Otros ingresan con uno o varios años de retraso por motivos económicos o porque son demasiado pequeños para desplazarse a escuelas alejadas, o incluso porque siguen escolarizados en preescolar. Es importante reducir el número de niños que ingresan en la escuela prematuramente o con retraso. En efecto, los niños que han superado la edad oficial de ingreso corren más riesgos de repetir curso y de desertar la escuela. Se observa la existencia de porcentajes importantes de niños escolarizados que han superado la edad oficial en muchos países del África Subsahariana y también, en menor medida,

en los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe. La matriculación de niños que han superado la edad oficial de ingreso está muy extendida en algunos países en situación de posconflicto, por ejemplo Timor-Leste. Es frecuente encontrar niños escolarizados que no han cumplido la edad oficial de ingreso en países tan diversos como Burkina Faso, los Emiratos Árabes Unidos, Indonesia, Malí, Montserrat, Nicaragua y Sudáfrica. En el Gráfico 2.4 se muestra que las TBE pueden sobreestimar el nivel real de acceso a la escuela, ya que pueden superar el 100%, aun cuando no estén escolarizados todos los niños en edad oficial de cursar primaria.

Gráfico 2.4: Distribución de los recién ingresados en la enseñanza primaria con respecto a la edad oficial de cursarla (2005)



Nota: Las edades oficiales de ingreso se señalan en el Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

1. Los datos corresponden al año 2004.

Fuente: Base de datos del IEU.

Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante

Cuadro 2.4: Número de alumnos escolarizados en primaria, por región (1991, 1999 y 2005)

	Número total de escolarizados					Tasas brutas de escolarización					Tasas netas de escolarización				
	Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2005	Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2005	Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2005
	1991	1999	2005			1991	1999	2005			1991	1999	2005		
	(en millones)			(en % anual) ¹		(en %)			(puntos porcentuales anuales)		(en %)			(puntos porcentuales anuales)	
Mundo	598,2	646,7	688,3	1,0	1,0	99	100	107	0,2	1,1	81	83	87	0,2	0,6
Países en desarrollo	507,9	560,5	607,5	1,2	1,4	98	100	108	0,3	1,3	79	81	86	0,3	0,7
Países desarrollados	72,6	70,4	67,0	-0,4	-0,8	102	102	102	0,0	-0,1	96	97	96	0,0	-0,2
Países en transición	17,7	15,8	13,7	-1,4	-2,3	97	100	111	0,4	1,8	89	85	90	-0,5	0,8
África Subsahariana	63,2	80,8	109,7	3,1	5,2	72	80	97	0,9	2,7	54	57	70	0,4	2,1
Estados Árabes	30,5	35,4	39,3	1,9	1,8	83	90	95	0,9	0,8	73	79	83	0,7	0,7
Asia Central	5,4	6,9	6,2	3,1	-1,7	90	99	101	1,1	0,4	84	88	90	0,5	0,3
Asia Oriental y el Pacífico	206,9	217,6	197,2	0,6	-1,6	117	112	110	-0,6	-0,3	96	95	94	-0,1	-0,3
Asia Oriental	204,2	214,3	193,7	0,6	-1,7	117	112	111	-0,6	-0,3	96	96	94	0,0	-0,3
Pacífico	2,7	3,3	3,5	2,7	1,0	98	94	98	-0,6	0,7	91	87	90	-0,5	0,5
Asia Meridional y Occidental	135,4	157,5	192,7	1,9	3,4	92	94	113	0,2	3,1	72	77	86	0,6	1,4
América Latina y el Caribe	75,4	70,2	69,1	-0,9	-0,3	104	121	118	2,2	-0,5	86	92	94	0,8	0,3
Caribe	1,4	2,5	2,4	7,1	-0,5	71	115	117	5,5	0,3	52	77	77	3,1	0,1
América Latina	74,0	67,7	66,7	-1,1	-0,3	104	121	118	2,1	-0,6	87	93	95	0,8	0,3
América del N./Europa Occid.	50,1	52,9	51,6	0,7	-0,4	104	103	102	-0,1	-0,2	96	97	95	0,0	-0,2
Europa Central y Oriental	31,3	25,5	22,5	-2,5	-2,1	98	100	103	0,2	0,6	90	90	91	-0,1	0,2

1. Tasa media de crecimiento anual basada en el crecimiento compuesto.

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

con respecto al periodo 1991-1999 (Cuadro 2.4). Es posible que estas dos regiones y la de los Estados Árabes se estén acercando a las tasas de escolarización más elevadas que se observan en otras partes del mundo. No obstante, la presión demográfica seguirá constituyendo un problema importante a lo largo del decenio venidero, en el que se prevé que la población en edad escolar aumentará a un ritmo constante, sobre todo en el África Subsahariana (con una proyección de crecimiento del 22%) y, en menor medida, en los Estados Árabes (proyección de crecimiento del 13%).⁶

En muchas otras regiones, el número de niños escolarizados permaneció estable o disminuyó. Esta tendencia guarda relación con la disminución del tamaño de la población en edad de cursar primaria.⁷ La distancia que separa a un país de la consecución de la EPU se ve más claramente con la tasa neta de escolarización (TNE), esto es la proporción de niños en edad oficial de cursar primaria que están efectivamente matriculados

en este nivel de enseñanza (véase el Glosario). América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe son las regiones que más se acercan a la EPU, ya que las TNE son superiores al 90% en más de la mitad de los países de cada una de estas regiones. En los Estados Árabes, el Asia Central y el Asia Meridional y Occidental, las TNE medias son inferiores al 90%, y las más bajas son las de Djibuti (33%) y Pakistán (68%). La situación más crítica es la que se registra en el África Subsahariana, donde más de la mitad de los países tienen tasas inferiores al 80% y más de un tercio inferiores al 70%.

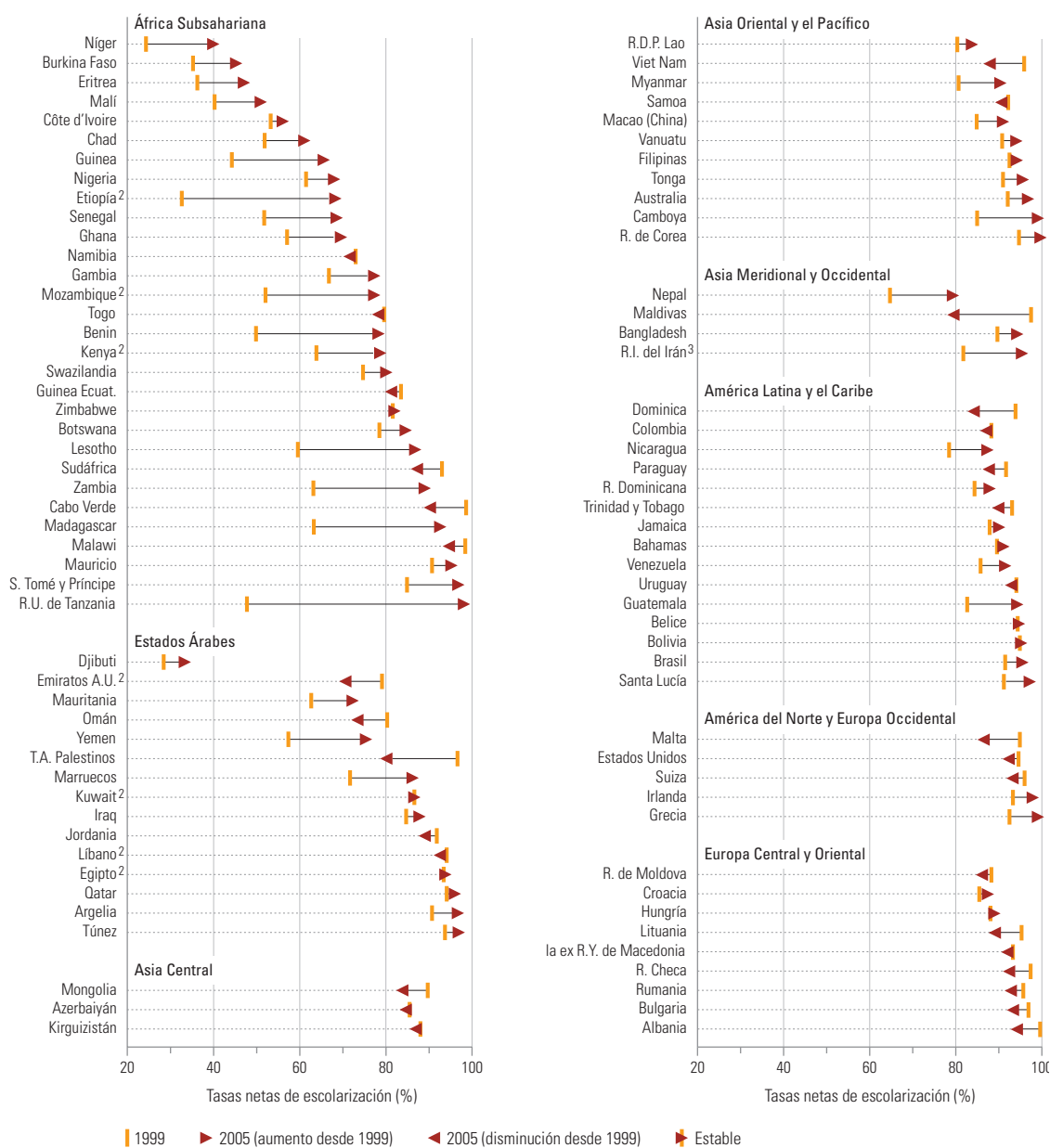
La mayoría de los países con TNE inferiores al 95% en 1999 o en 2005 registraron aumentos en el intervalo entre esos dos años (Gráfico 2.5). Esos aumentos pueden ser consecuencia de las políticas de los poderes públicos encaminadas a facilitar la escolarización de los niños más desfavorecidos, por ejemplo la supresión del pago de los derechos de escolaridad decretada en Benin, Lesotho, Madagascar, Malí, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia, así como en Camboya y el Yemen. Etiopía, Guinea, Marruecos y Nepal figuran entre los países que han realizado progresos

La presión demográfica seguirá constituyendo un problema importante a lo largo del decenio venidero.

6. Se ha previsto que entre 2005 y 2015 las tasas de crecimiento superarán el 3% anual en el Congo, Níger y la República Democrática del Congo, o se situarán, como en Malí, justo por debajo de ese porcentaje.

7. La disminución del 121% al 118% registrada en el TBE en América Latina refleja sobre todo una normalización de la edad de los alumnos, ya que la TNE aumentó en el mismo periodo, pasando del 93% al 95%.

Gráfico 2.5: Evolución de las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria, entre 1999 y 2005, en los países con TNE iguales o inferiores al 95% en ambos años¹



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

1. En esos dos años, la TNE fue superior al 95% en 32 países: 16 de Europa Occidental, 9 de América, 3 de Asia Oriental y el Pacífico, 3 de Europa Central y Oriental y 1 de los Estados Árabes.

2. Cambio de duración de la enseñanza primaria entre 1999 y 2005.

3. El aumento se debe a la reciente inclusión de los programas de alfabetización en las estadísticas relativas a la escolarización en primaria.

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

notables.⁸ En algunos países, el aumento del número de niños escolarizados fue impulsado por el sector privado. El porcentaje de alumnos esola-

rizados en escuelas privadas aumentó en algunos de los países antedichos, especialmente en Malí (15 puntos porcentuales) y también, aunque en menor medida, en Benin, Guinea y Mauritania. En cambio, las TNE disminuyeron en algunos países como los Emiratos Árabes Unidos, Sudáfrica, los Territorios Autónomos Palestinos y Viet Nam.⁹

8. Los cambios en la estructura de los sistemas educativos explican, por lo menos en parte, el aumento de la TNE. Así, el fuerte aumento registrado en Etiopía debe relacionarse con la disminución de la duración de la enseñanza primaria, que fue rebajada de 6 a 4 años. El fuerte aumento registrado en Mozambique resulta tanto más impresionante cuanto que la duración de la enseñanza primaria se aumentó de 5 a 7 años. Los otros países que han modificado la duración del ciclo de enseñanza primaria son los Emiratos Árabes Unidos y Kenya (un año menos) y Egipto, Kuwait y el Libano (un año más).

9. No obstante, en Viet Nam esta tendencia tendría que invertirse porque en 2004 se adoptó la medida de suprimir el pago de derechos de escolaridad.

La necesidad de proseguir la lucha contra las desigualdades en la educación

Disparidades geográficas y contrastes acusados

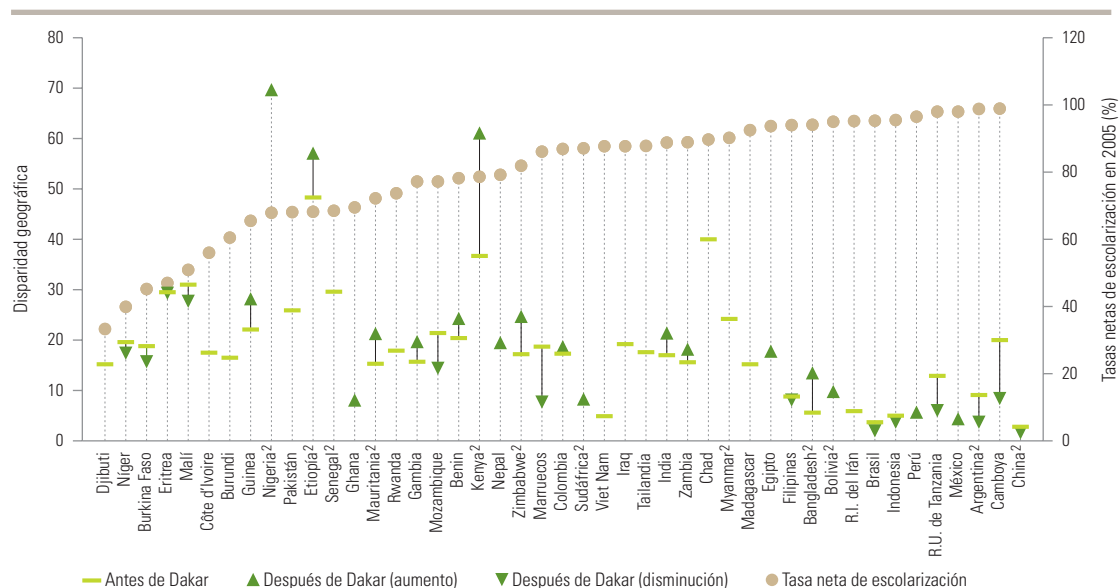
Los progresos realizados en materia de escolarización después de Dakar han sido muy pocas veces uniformes en todas las regiones administrativas de cada país. En Nepal, por ejemplo, las TNE son superiores al 95% en las regiones de desarrollo del oeste y el lejano oeste, pero se sitúan por debajo del 60% en algunos distritos de las regiones de desarrollo del este y el centro. En Guinea, están escolarizados casi todos los niños de la región de Conakry, la capital del país, pero en los distritos apartados de Labé o Nzérékoré, menos de la mitad de los niños van a la escuela (Sherman y Poirier, 2007). Por definición, la realización de la EPU supone acabar con ese tipo de desigualdades. Para tener una idea de la amplitud de las desigualdades geográficas en la enseñanza primaria, se pueden efectuar una comparación entre los países utilizando el índice de disparidad denominado "escala restringida".¹⁰ Los valores de ese índice de disparidad varían entre 2,8 en China (disparidad baja) y 48,3 en Etiopía (disparidad elevada), en el periodo anterior a Dakar, y de 1,6 en China a 69,7 en Nigeria, en el periodo posterior a Dakar. En el

Gráfico 2.6 se presenta el índice de 45 países, clasificados en función de su TNE nacional. En principio, las disparidades geográficas tienden a ser menores en los países que más se acercan a la escolarización universal –por ejemplo, Argentina, Brasil, Indonesia, México y Perú– y las mayores se dan en los países que más distan de alcanzarla, por ejemplo Eritrea, Etiopía, Guinea, Malí, Nigeria y Senegal. Sin embargo, se pueden dar contrastes muy acusados entre países con TNE análogas. Por ejemplo, aunque Etiopía, Ghana, Mauritania, Nigeria, Pakistán y Senegal poseen TNE que oscilan en torno al 70%, los valores en la escala del índice de disparidad van desde algo más de 55 en Nigeria y Etiopía (disparidad elevada) a menos de 22 en Mauritania y 8 en Ghana.¹¹

Entre los 25 países sobre los que se dispone de datos, Argentina, Burkina Faso, Camboya, Malí, Marruecos, Mozambique y la República Unida de Tanzania, y en menor medida Brasil, China, Indonesia y Níger, han conseguido reducir las disparidades geográficas en el periodo considerado (Gráfico 2.6). En cambio, las disparidades subnacionales se han agravado en Bangladesh, Benin, Colombia, Etiopía, Gambia, Guinea, la India, Kenya, Mauritania, Zambia y Zimbabwe. En Eritrea, Filipinas y Senegal esas disparidades registraron cambios mínimos.

Las disparidades geográficas tienden a ser menores en los países que más se acercan a la escolarización universal.

Gráfico 2.6: Disparidades geográficas subnacionales en las tasas netas de escolarización, antes y después de Dakar¹



10. La "escala restringida" mide la diferencia absoluta entre la media baja y la media alta de la distribución en las tasas de escolarización subnacionales dentro de un país. La media baja es la media no ponderada de las tasas inferiores a la media nacional, mientras que la media alta es la media no ponderada de las tasas superiores a la media nacional. En los 38 distritos de Guinea, por ejemplo, la TNE varía del 40% al 99%; la media baja se cifra en 43,2 y la media alta en 71,4. La "escala restringida" se cifra, por consiguiente, en 28,2 (71,4 menos 43,2). Para más detalles, véase Sherman y Poirier (2007).

11. El valor relativamente elevado del índice de disparidad en Etiopía y Nigeria se debe en parte a que las cifras regionales de escolarización se basan en las TBE y no en las TNE (véanse las notas del Gráfico 2.6).

Nota: Los países se clasifican en función del orden creciente de su TNE en 2005. La disparidad se mide utilizando la diferencia entre la media baja y la media alta de las tasas de escolarización regionales. Para más detalles sobre las cuestiones metodológicas, véase la obra citada en la Fuente.

1. "Antes de Dakar" se refiere al periodo 1996-2000 y "Después de Dakar" al periodo 2001-2006.

2. Se han utilizado las TBE para evaluar la disparidad geográfica cuando no se ha podido disponer de las TNE para los dos periodos, salvo en los casos de Bangladesh y Zimbabwe, dos países para los que las TBE sólo se han utilizado para el periodo subsiguiente a Dakar.

Fuente: Sherman y Poirier (2007).

Se ha podido comprobar que, en la mayoría de los países, las tasas netas de asistencia en las zonas urbanas eran más altas que en las rurales.

No se da una correlación clara entre la evolución de las TNE y las disparidades geográficas. Los aumentos de las TNE han traído consigo una disminución de las disparidades geográficas en Brasil, Burkina Faso, Camboya, Indonesia, Malí, Marruecos, Mozambique, Níger y la República Unida de Tanzania,¹² pero las han acentuado en Bangladesh, Benin, Etiopía, Gambia, Guinea, la India, Kenya, Mauritania y Zambia (Cuadro 2.5).

Otras disparidades: menor participación en la enseñanza primaria de los niños de zonas rurales, barriadas miserables y familias pobres

Las familias asentadas en comunidades rurales aisladas o dispersas, o las que viven muy lejos de los centros urbanos, suelen ser más pobres y marginadas socialmente que los demás grupos de población y tienen menos acceso a una educación básica de calidad. Algunas estadísticas internacionales recientes de las tasas netas de asistencia a la escuela –obtenidas en más de 100 encuestas sobre hogares realizadas en 46 países– aportan nuevos esclarecimientos sobre las disparidades entre las zonas rurales y las urbanas (Centro de Políticas y Datos de Educación, 2007c; y López y otros, 2007). En 32 de los 40 países sobre los que se dispone de

los correspondientes datos de encuesta, se ha podido comprobar que las tasas netas de asistencia en las zonas urbanas eran más altas que en las rurales: el coeficiente zona rural/zona urbana era inferior a 0,97. En otros siete países, las tasas de asistencia en las zonas rurales y urbanas eran prácticamente iguales (coeficiente comprendido entre 0,98 y 1,02). En Bangladesh, la tasa de asistencia rural era superior a la urbana.¹³ La amplitud de la disparidad entre las zonas rurales y las urbanas varía según los países, por ejemplo se da una gran desigualdad en Burkina Faso (0,33), Chad (0,54), Etiopía (0,43) y Haití (0,66), mientras que Brasil, Egipto y Paraguay se hallan muy cerca de la paridad.

Una comparación de las tasas de asistencia a la escuela –obtenidas de las encuestas sobre hogares realizadas en los decenios de 1990 y 2000– pone de manifiesto que en 24 de los 39 países sobre los que se dispone de datos pertinentes, la disparidad entre las zonas rurales y las urbanas en esas tasas disminuyó en más del 1% anual (Gráfico 2.7). Esa disminución fue muy rápida en Benin, Etiopía, Guinea, Malí, Marruecos, la República Unida de Tanzania y Senegal. En cambio, el coeficiente zona rural/zona urbana se deterioró en Bolivia, Haití, Kenya y Namibia porque las tasas de asistencia rurales progresaron más lentamente que las urbanas, o porque estas últimas progresaron mientras que las primeras disminuyeron (caso de Namibia). En los 11 países restantes, las disparidades entre las zonas rurales y las urbanas experimentaron cambios mínimos.

Barriadas miserables

Todos los niños que viven en las ciudades no se benefician de la “ventaja urbana” en materia de educación (UN-HABITAT, 2006). En muchos contextos, las tasas de participación escolar y de terminación de estudios primarios de los niños que viven en barriadas miserables –o pertenecen a familias pobres asentadas en zonas no catalogadas como miserables– son manifiestamente inferiores a las tasas de participación escolar y terminación de estudios de los demás niños residentes en zonas urbanas. Así ocurre en numerosas ciudades de África donde está progresando la escolarización en primaria. En el África Oriental y Meridional, por ejemplo, los progresos más notables de la escolarización a finales del decenio de 1990 se consiguieron

Cuadro 2.5: Evolución de las tasas de escolarización y las disparidades geográficas en la educación en un grupo de países, antes y después del Foro de Dakar

Evolución de las TNE nacionales entre 1999 y 2005	Evolución de las disparidades geográficas dentro de los países, antes y después del Foro de Dakar		
	Reducción de la disparidad geográfica	Evolución mínima o nula	Aumento de la disparidad geográfica
Aumento			
	Brasil	Eritrea	Bangladesh ¹
	Burkina Faso	Filipinas	Benin
	Camboya	Senegal ¹	Etiopía ¹
	Indonesia		Gambia
	Malí		Guinea
	Marruecos		India
	Mozambique		Kenya ¹
	Níger		Mauritania ¹
	R.U. de Tanzania		Zambia
Evolución mínima o nula			
	Argentina ¹		Zimbabwe ¹
	China ¹		
Reducción			
			Colombia

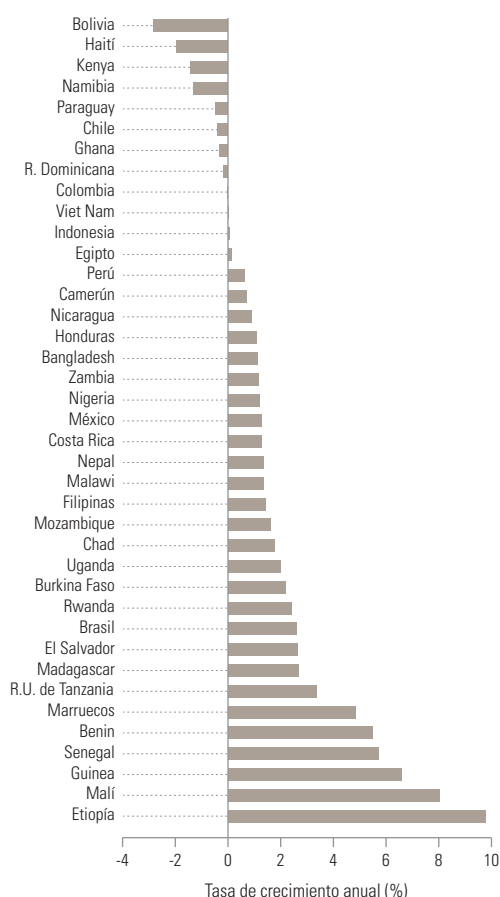
12. Conviene señalar los casos de Camboya, Marruecos, Mozambique y la República Unida de Tanzania, donde las TNE aumentaron en más de 15 puntos porcentuales, mientras que el índice de disparidad disminuyó en más de siete puntos.

1. Las TBE se han utilizado para calcular la disparidad geográfica, cuando no se disponía de las TNE correspondientes a los dos años considerados. En el caso de Bangladesh y Zimbabwe, la TBE sólo se ha utilizado para el periodo posterior al Foro de Dakar.
Fuentes: Cuadro Estadístico 5 del Anexo; Sherman y Poirier (2007); y Base de datos del IEU.

13. Esto se debe principalmente a que en las zonas rurales es más predominante la presencia de niños con edad superior a la oficialmente establecida en las escuelas primarias y secundarias. En Bangladesh, las tasas de asistencia en las zonas rurales superaban a las de las zonas urbanas a partir de los 10 años de edad, lo cual refleja la difusión de programas educativos paralelos –por ejemplo, los del BRAC– destinados a los niños desfavorecidos, y más concretamente a las niñas.

Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante

Gráfico 2.7: Evolución anual media de la relación zona rural/zona urbana de las tasas netas de asistencia en 39 países



Nota: La evolución de la relación zona rural/zona urbana se expresa en forma de tasas medias anuales de crecimiento compuestas.

Fuentes: Centro de Políticas y Datos de Educación (2007c); y López y otros (2007).

en las zonas rurales, dejando a la zaga a muchas familias pobres de las zonas urbanas. Algunos análisis de datos, obtenidos en las encuestas urbanas realizadas por UN-HABITAT, han llegado a la conclusión de que en la República Unida de Tanzania la TNE disminuyó en las barriadas urbanas miserables, mientras en las zonas rurales y las urbanas no catalogadas como miserables registró un aumento. Se han observado tendencias similares en Zambia y Zimbabwe, así como en Brasil y Guatemala.

Pobreza de las familias

La pobreza disminuye notablemente las posibilidades de escolarización (Smits y otros, 2007). En muchos países, los niños de familias pobres, urbanas o rurales, van menos a la escuela que los pertenecientes a familias más acomodadas. En nueve de los 20 países sobre los que se dispone de datos procedentes de encuestas sobre hogares

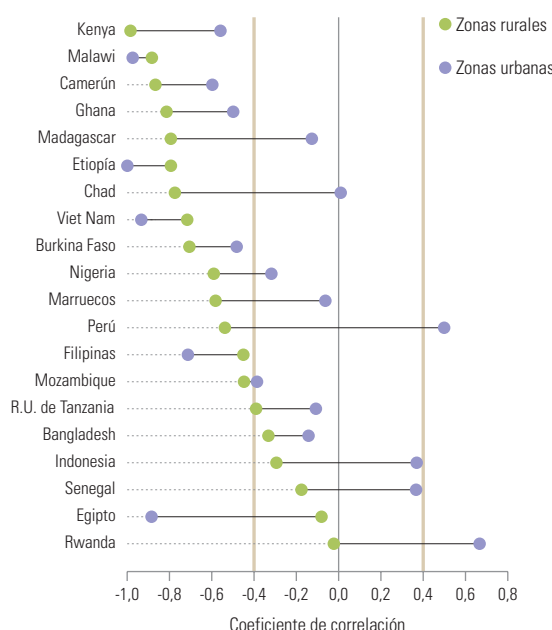
(Burkina Faso, Camerún, Etiopía, Filipinas, Ghana, Kenya, Malawi, Mozambique y Viet Nam) se da una fuerte correlación negativa –igual o superior a -0,4– entre la pobreza de las familias y la tasa de asistencia de los niños a la escuela primaria, tanto en las regiones rurales como en las urbanas (Gráfico 2.8). En el Chad, Madagascar, Marruecos, Nigeria, Perú y la República Unida de Tanzania, la correlación es fuerte en las comarcas rurales, pero no en las zonas urbanas. En Bangladesh, Egipto, Indonesia, Rwanda y Senegal, la correlación es poco intensa en las comarcas rurales, y a veces también en las zonas urbanas.

Origen étnico

En algunos países, el origen étnico sigue siendo un obstáculo importante para la educación. En un reciente estudio comparativo del nivel de instrucción en primaria y secundaria¹⁴ alcanzado por jóvenes adultos de 10 países de América Latina, se pusieron de manifiesto disparidades notables entre las poblaciones indígenas y no indígenas en lo que respecta al nivel de instrucción primaria en seis de esos países (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Guatemala, Nicaragua y Panamá) y disparidades poco importantes en los cuatro restantes (Brasil, Chile, Cuba y Perú). En Guatemala, Nicaragua y Panamá, países donde las disparidades resultaron

En algunos países, el origen étnico sigue siendo un obstáculo importante para la educación.

Gráfico 2.8: Amplitud y sentido de la correlación entre la prevalencia de familias pobres y las tasas netas de asistencia en primaria (periodo posterior a Dakar)



Fuente: Centro de Políticas y Datos de Educación (2007c).

14. Las tasas de terminación de estudios de primaria se estimaron para el grupo de 15 a 19 años de edad sobre la base de las definiciones de la CINE.

ser más acusadas, los niveles de instrucción en primaria de los adultos jóvenes indígenas se situaban entre 20 y 30 puntos porcentuales por debajo de los correspondientes a los no indígenas. De hecho, menos de la mitad de los indígenas de 15 a 19 años de edad habían terminado sus estudios primarios.

En la enseñanza secundaria se dan disparidades notables basadas en el origen étnico en todos los países, excepto en Cuba donde esa disparidad sólo se produce en el segundo ciclo de secundaria. Globalmente, las disparidades entre las poblaciones indígenas y las no indígenas son más acusadas que las existentes entre hombres y mujeres o las originadas por el lugar de residencia (UNESCO-OREALC, 2007).

Niños discapacitados

Los niños discapacitados tienen muchas menos posibilidades de ir a la escuela que los demás. En el Cuadro 2.6 se comparan las proporciones de niños de seis a once años de edad –con y sin discapacidades físicas– que no iban a la escuela en siete países, en diferentes años. Por término medio, las posibilidades de ir a la escuela de un niño discapacitado son dos veces menores que las de un niño no discapacitado.

No obstante, hay diferencias considerables entre los países. Por ejemplo, en Mozambique y Mongolia se da una variación relativamente poco importante, mientras que en Indonesia es muy considerable. En una serie de tres estudios realizados más recientemente en Malawi, Zambia y Zimbabwe, se ha podido observar que la probabilidad de que un niño discapacitado no vaya a la

escuela es entre dos y tres veces mayor que la de un niño no discapacitado (Eide y Loeb, 2006; Eide y otros, 2003; y Loeb y Eide, 2004).

¿Cuál de todas esas desventajas educativas es la más grave? Una serie de datos recientes obtenidos en América Latina y el Caribe compara las distintas disparidades que se dan en la educación por motivos de sexo, origen étnico, lugar de domicilio, desigualdad económica y pobreza extrema (UNESCO-OREALC, 2007). En la enseñanza primaria, el índice medio de disparidad alcanza su mayor valor en lo que respecta a la dimensión económica, y luego vienen el lugar de domicilio, el origen étnico y el sexo. En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el índice alcanza valores más elevados que en primaria, pero la importancia relativa de las distintas dimensiones sigue siendo la misma. Además, en muchos países esas dimensiones se superponen, por ejemplo en el caso de familias pobres indígenas que viven en comunidades rurales.

Una fuerte disminución del número de niños sin escolarizar después de Dakar

En 2005, el número total de niños en edad de cursar primaria que no estaban escolarizados en una escuela primaria, o en un centro de secundaria, ascendió a más de 72 millones, esto es, una cifra muy inferior a los 96 millones registrados en 1999 (Cuadro 2.7). La disminución más espectacular del número de niños sin escolarizar se registró en el Asia Meridional y Occidental (de 31 a 17 millones) y el África Subsahariana (de 42 a 33 millones). El conjunto de niños sin escolarizar en estas dos regiones pasó de 74 a 50 millones en seis años, aunque ambas siguen concentrando respectivamente el 24% y el 45% de todos los niños del mundo sin escolarizar. La proporción de niñas en el total disminuyó levemente entre 1999 y 2005, pasando del 59% al 57%. Aquí se puede observar una neta diferencia: en el África Subsahariana, las niñas sólo representaban el 54% del total de niños sin escolarizar en 2005, mientras que en el Asia Meridional y Occidental ese porcentaje se cifraba en un 66% y en los Estados Árabes en un 60%. En las regiones con tasas de escolarización muy altas –por ejemplo, América Latina y América del Norte y Europa Occidental– la no escolarización obedece a causas diferentes y son los varones los que constituyen la mayoría de los niños sin escolarizar.

La reducción del número de niños sin escolarizar se ha acelerado en los últimos años, disminuyendo

La reducción del número de niños sin escolarizar se ha acelerado en los últimos años.

Cuadro 2.6: Porcentajes de niños discapacitados y no discapacitados que no van a la escuela en siete países (años diversos)

País y año de la encuesta	Discapacitados	No discapacitados	Diferencia
	(en %)	(en %)	(puntos porcentuales)
Indonesia (2003)	70,8	11,5	59,3
Camboya (2000)	62,2	33,2	29,0
Jamaica (1998)	29,4	0,6	28,8
Burundi (2000)	85,4	62,8	22,6
Rumania (1996)	42,3	20,8	21,5
Mongolia (2000)	59,0	42,0	17,0
Mozambique (1996)	65,8	50,2	15,0

Nota: Los datos se han extraído de encuestas sobre los hogares que utilizan definiciones diferentes de la discapacidad.
Fuente: Filmer (2005).

Cuadro 2.7: Número estimado de niños sin escolarizar, por región (1999 y 2005)

	1999			2005		
	Total (en miles)	% por región	% de niñas	Total (en miles)	% por región	% de niñas
Mundo	96 459	100,0	58,7	72 124	100,0	56,8
Países en desarrollo	92 534	95,9	59,1	68 825	95,4	57,3
Países desarrollados	1 886	2,0	49,0	2 270	3,1	44,7
Países en transición	2 039	2,1	51,0	1 029	1,4	49,4
África Subsahariana	42 423	44,0	53,2	32 774	45,4	54,3
Estados Árabes	7 720	8,0	59,4	6 122	8,5	59,7
Asia Central	490	0,5	52,0	381	0,5	51,7
Asia Oriental y el Pacífico	6 824	7,1	50,5	9 524	13,2	52,0
Asia Oriental	6 377	6,6	50,5	9 189	12,7	51,9
Pacífico	447	0,5	49,9	335	0,5	55,5
Asia Meridional y Occidental	31 434	32,6	69,0	17 092	23,7	66,3
América Latina y el Caribe	3 595	3,7	54,3	2 433	3,4	49,0
Caribe	435	0,5	51,5	449	0,6	52,8
América Latina	3 160	3,3	54,7	1 983	2,7	48,1
América del Norte y Europa Occidental	1 465	1,5	49,1	1 898	2,6	44,6
Europa Central y Oriental	2 508	2,6	56,7	1 901	2,6	53,1

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

en 5,2 millones (5,1%) entre 1999 y 2002, y en 19,2 millones (21%) entre 2002 y 2005 (Cuadro 2.8).

Se ha puesto en marcha una dinámica a nivel mundial. Ahora, la evolución futura depende en gran medida de unos pocos países. En efecto, el 27% de los niños sin escolarizar del mundo entero se concentra solamente en tres países: la India, Nigeria y Pakistán. Si a estas tres naciones se añaden los otros siete países que cuentan con más de un millón de niños sin escolarizar –Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Etiopía, Kenya, Malí, Níger y Viet Nam–, ese porcentaje asciende al 40% (Mapa 2.2 y Cuadro 2.9). Además, los 35 “Estados frágiles” catalogados por la OCDE¹⁵ contaban en 2005 con un 37% aproximadamente de todos los niños sin escolarizar del mundo. Ofrecer plazas en las escuelas primarias a todos esos niños va a ser una empresa particularmente problemática. Es difícil evaluar la situación en China, el país más poblado del mundo (Recuadro 2.2).

Los análisis relativos a la edad en que los niños ingresan en la escuela y la gama de edades en cada grado de enseñanza induce a pensar que, en el conjunto de los países en desarrollo, es posible

Cuadro 2.8: Número estimado de niños sin escolarizar en el mundo, en miles (1999–2005)

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
96 459	92 998	90 524	91 295	84 977	74 503	72 124

Fuentes: Cuadro Estadístico 5 del Anexo, para 1999 y 2005; y Base de datos del IEU, para los restantes años.

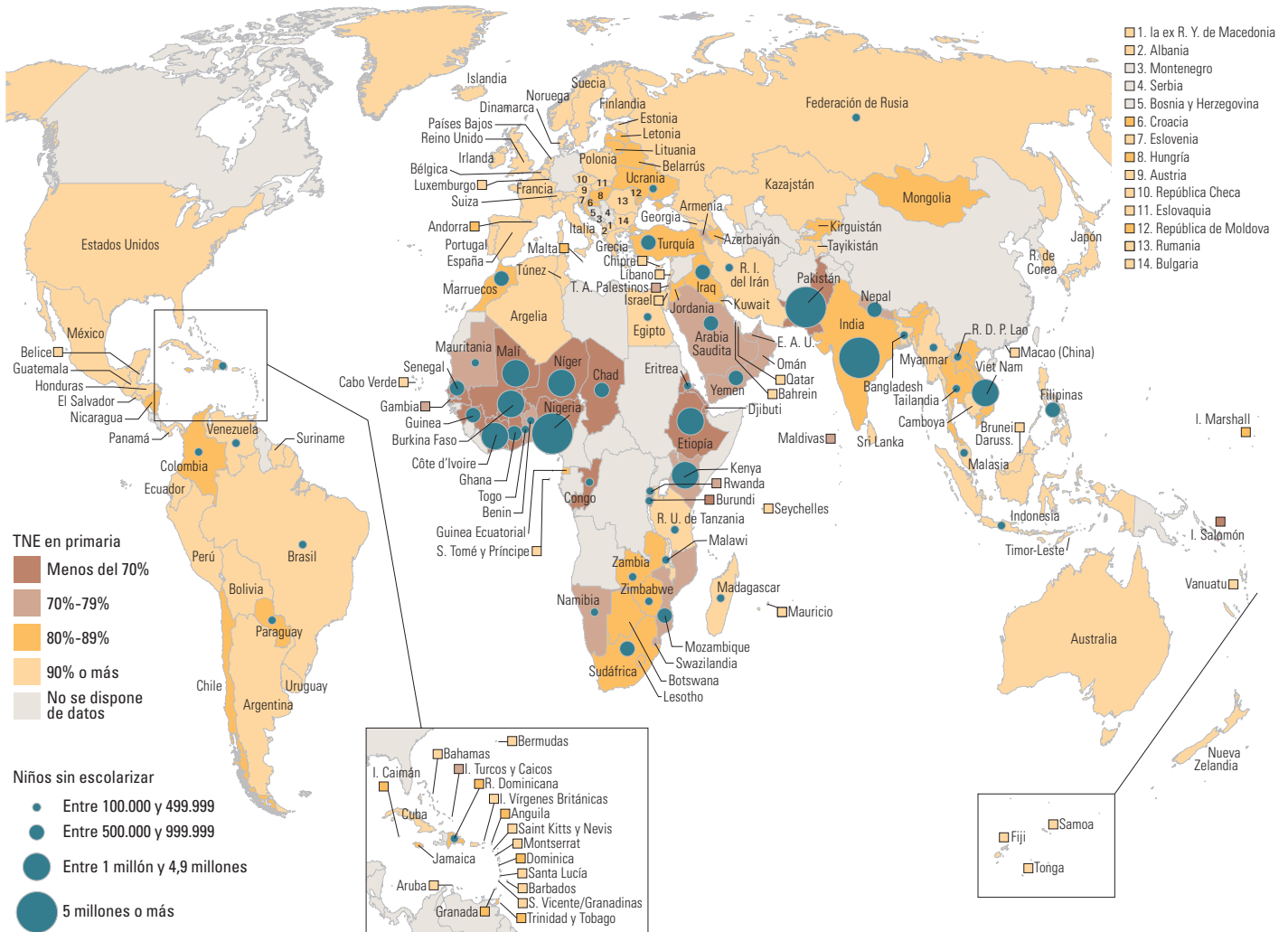
que un 32% de los niños en edad de cursar primaria contabilizados en la categoría “sin escolarizar” acaben ingresando tardíamente en la escuela, y que un 16% suplementario esté integrado por niños inicialmente escolarizados que han abandonado la escuela antes de alcanzar la edad “oficial” de terminar el ciclo de enseñanza primaria (Bruneforth, 2007). En otras palabras, más de la mitad de los niños sin escolarizar no pisaron jamás el recinto de un aula y corren el riesgo de no ir nunca a la escuela sin incentivos suplementarios. La distribución de los niños sin escolarizar en función de su experiencia educativa varía según las regiones, tal como se muestra en el Gráfico 2.9.

Globalmente, los niños corren más riesgos de no ir a la escuela cuando proceden de familias pobres, viven en zonas rurales y/o son hijos de madres que no han recibido instrucción alguna. El hecho de ser niña aumenta las probabilidades de no ir a la escuela en cada una de las tres categorías anteriores (UNESCO, 2006a).

El 27% de los niños sin escolarizar del mundo entero se concentra en tres países: la India, Nigeria y Pakistán.

15. Afganistán, Angola, Burundi, Camboya, el Chad, Comoras, el Congo, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Gambia, Guinea, Guinea Bissau, Haití, Islas Salomón, Kiribati, Liberia, Myanmar, Níger, Nigeria, Papua Nueva Guinea, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, la República Democrática Popular Lao, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Tayikistán, Timor Leste, Togo, Tonga, Uzbekistán Vanuatu y Zimbabue (OCDE, 2006c).

Mapa 2.2: Tasas Netas de Escolarización (TNE) en la enseñanza primaria y niños sin escolarizar (2005)



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

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

Las tasas elevadas de repetición se consideran un indicador de la escasa calidad de la educación.

Progresión en el ciclo de primaria y terminación de estudios primarios

Repetición de curso: un problema persistente

La repetición de curso, considerada por algunos educadores como una solución para los niños que aprenden lentamente, es muy criticada por otros. Los partidarios del ascenso automático al grado superior mencionan estudios en los que se ha puesto de relieve que la repetición no mejora forzosamente los resultados del aprendizaje. Por regla general, los países tratan de reducir la repetición no solamente por motivos pedagógicos, sino también porque consideran que constituye un

despilfarro de recursos. En efecto, las plazas ocupadas en la escuela por los repetidores reducen la oferta de plazas para nuevos alumnos. Las tasas elevadas de repetición se consideran un indicador de la escasa calidad de la educación, habida cuenta de que reflejan un dominio insuficiente de las materias del plan de estudios por parte de los alumnos. Además, puede ocurrir que los alumnos prefieran desertar la escuela en vez de repetir curso (en el Recuadro 2.3, se examina la relación entre las conductas en materia de repetición de grado y de deserción en Guatemala). De ahí que algunos países apliquen oficialmente una política de ascenso automático al grado

Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante

Cuadro 2.9: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países¹ (1999, 2002 y 2005)

	Número de niños sin escolarizar (en miles)		
	1999	2002	2005
Nigeria	7 189	6 707	6 584
India	...	...	6 395
Pakistán	...	7 972	6 303
Etiopía	4 962	...	2 666
R.U. de Tanzania	3 405	1 950	132
Kenya	1 834	1 868	1 123
R.I. del Irán	1 666	1 076	307
Mozambique	1 602	1 572	872
Niger	1 393	1 381	1 371
Yemen	1 334	...	861
Ghana	1 330	1 307	990
Côte d'Ivoire	1 254	1 144	1 223
Burkina Faso	1 205	1 264	1 202
Bangladesh	1 121	...	399
Marruecos	1 114	557	525
Mali	1 113	1 089	1 113
Myanmar	1 051	1 009	487
Nepal	1 046	...	702
Brasil	1 032	934	482
Filipinas	854	745	647
Senegal	808	846	518
Madagascar	785	765	188
Zambia	760	737	228
Arabia Saudita	...	760	793
Guinea	709	...	501
Chad	636	...	594
Turquía	...	623	905
Iraq	603	...	552
Benin	585	...	270
Viet Nam	393	634	1 007
Sudáfrica	171	446	569

Nota: Las estimaciones que figuran en las columnas relativas a 2002 y 2005 corresponden al año más cercano sobre el que se dispone de datos.

1. Los países mencionados contaban con más de 500.000 niños sin escolarizar en 1999 ó 2005. La lista no es forzosamente completa, habida cuenta de que muchos países no suministran información suficiente para que sea posible efectuar cálculos detallados. Se ha dispuesto de los datos necesarios para 101 países en lo que respecta a 1999, y para 122 países en lo que respecta a 2005. Entre los países con datos insuficientes figuran Afganistán, Angola, Camerún, Papua Nueva Guinea, la República Democrática del Congo, Serbia y Montenegro, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Turkmenistán y Uganda, que están catalogados en su mayoría como Estados frágiles.

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

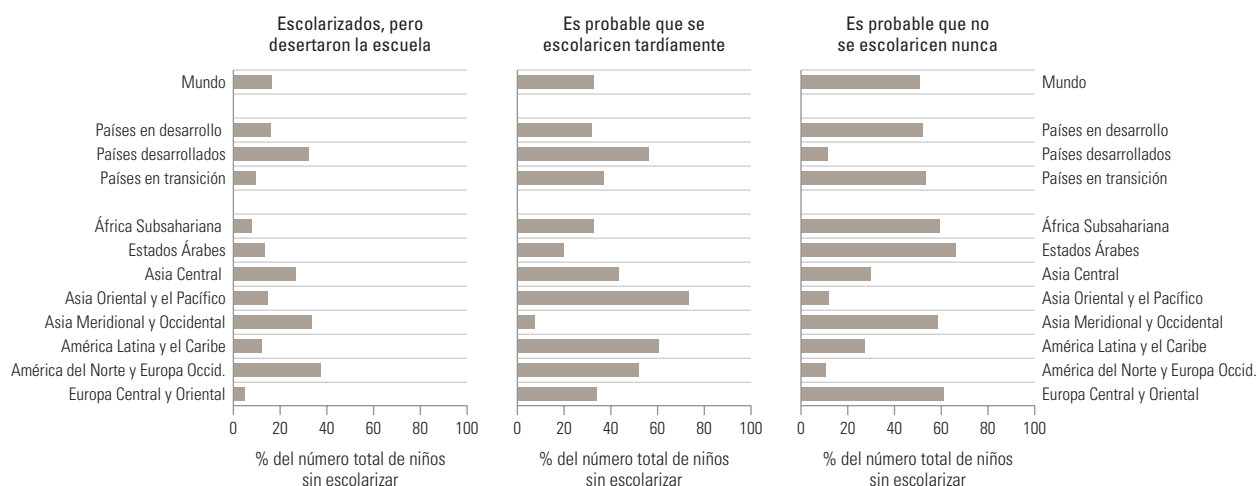
Recuadro 2.2: China: los datos demográficos plantean problemas para efectuar el seguimiento de la EPU

La población infantil de China en edad de cursar la enseñanza primaria es la segunda del mundo por su importancia. Sin embargo, no se dispone de una cifra relativa a la TNE en primaria que sea aceptada internacionalmente. De hecho, se da una disparidad importante entre las TNE calculadas en el plano nacional y las estimadas a nivel internacional. Esa disparidad obedece principalmente a que los datos demográficos son objeto de controversias. Aunque los especialistas en educación discuten mucho acerca de la calidad de los datos relativos a la escolarización, es mucho menor la atención que se suele prestar a la exactitud de las proyecciones demográficas.

El tamaño de la población china en edad de cursar primaria ha sido objeto de discusiones a nivel nacional y entre los usuarios internacionales de datos como el IEU de la UNESCO y la División de Población de las Naciones Unidas. El Ministerio de Educación de China elabora sus propias estimaciones y proyecciones demográficas, que sirven para calcular los indicadores de la escolarización. Esas proyecciones y estimaciones no son forzosamente las mismas que las elaboradas por la Oficina Nacional de Estadística o el PNUD. Según el Ministerio de Educación chino, la población en edad de cursar primaria ascendía a 90 millones de niños en 2005. Las proyecciones del PNUD arrojan un resultado de unos 100 millones de niños. Habida cuenta de la magnitud de esta discrepancia, el IEU ha optado por suspender la publicación de la TNE de China, en espera de que se reexaminen los datos demográficos.

En cooperación con las autoridades chinas, el IEU ha entablado discusiones con el PNUD y los organismos nacionales encargados de la elaboración de datos demográficos, a fin de comprender mejor las discrepancias que se dan entre las estimaciones demográficas. Las conclusiones de esas discusiones deberían contribuir a la elaboración de una medida de la TNE, aceptada internacionalmente, en un futuro próximo.

Gráfico 2.9: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su experiencia educativa, por región (2005)



Fuente: Bruneforth (2007).

La deserción escolar disminuyó en Guatemala entre 1992 y 1997, pero esa tendencia experimentó una inversión brusca en 1998 debido al huracán Mitch.

Recuadro 2.3: Repetición de curso y deserción escolar en Guatemala

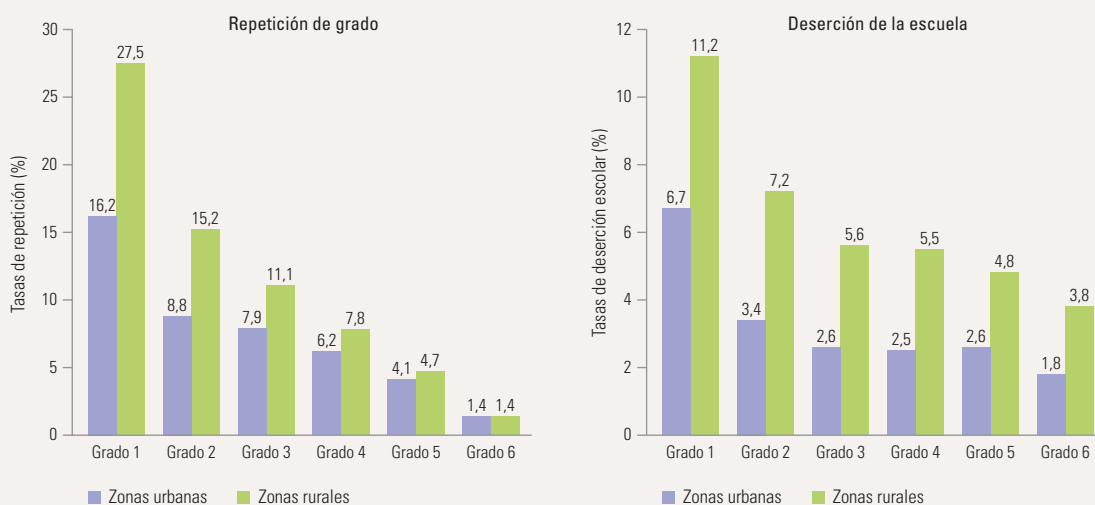
Se considera que la repetición de curso y la deserción escolar son los dos componentes del “despilfarro” en los sistemas educativos educación, aunque muchos aduzcan que los años repetidos por los alumnos no sean forzosamente años desperdiciados. En la mayoría de las regiones en desarrollo, los países con niveles de deserción escolar más altos son también los que presentan tasas de repetición de curso más elevadas. En Guatemala, los niños de las zonas rurales repiten curso y desertan a la escuela con más frecuencia que los domiciliados en las zonas urbanas (Gráfico 2.10). La repetición de curso y la deserción escolar alcanzan niveles más elevados en el grado 1 de primaria. Esto se debe probablemente al escaso grado de cobertura de la enseñanza preescolar y a la escasa calidad de ésta.

La tendencia a la deserción escolar pone también de manifiesto las repercusiones de las catástrofes naturales, que afectan especialmente a los grupos de población más desfavorecidos, mayoritariamente asentados en las zonas rurales. La deserción escolar

disminuyó en Guatemala entre 1992 y 1997, pero esa tendencia experimentó una inversión brusca en 1998 debido al huracán Mitch. La tasa de deserción escolar aumentó en 0,8% en las zonas urbanas y en 6,8% en las rurales.

Un análisis de la supervivencia escolar en relación con la categoría de ingresos, el lugar de residencia (urbano o rural), el sexo y la etnia, ha puesto de relieve que las disparidades más acusadas eran las que guardaban relación con la categoría socioeconómica y el lugar de domicilio. Por ejemplo, las posibilidades de que los niños pertenecientes al quintil de población con ingresos más elevados lleguen al grado 6 son un 42% mayores que las de los niños pertenecientes al quintil de población con ingresos más bajos. La disparidad en las tasas de supervivencia en el grado 6, entre los niños de las zonas urbanas y los que viven en las zonas rurales, es del mismo orden.

Gráfico 2.10: Repetición de curso y deserción escolar en la enseñanza primaria en Guatemala, por año de estudios y lugar de domicilio (2005)



Fuente: Porta y Laguna (2007a).

superior, que tampoco constituye una panacea si no va acompañada de medidas sólidas de apoyo a los alumnos con bajo rendimiento escolar.¹⁶

16. Entre los países que aplican el ascenso automático al grado superior figuran: las Seychelles y Zimbabue en el África Subsahariana; Malasia y varios Estados insulares (Islas Marshall, Kiribati, Niue, Tokelau y Tuvalu) en Asia Oriental y el Pacífico; Barbados, Bermudas y Saint Kitts y Nevis, en el Caribe; y, por último, Dinamarca, Noruega y los Países Bajos en Europa Occidental. Además, en los informes suministrados se señala que el porcentaje de repetidores es nulo o prácticamente inexistente en Bahamas, Islandia, Papua Nueva Guinea, el Reino Unido, la República de Corea y Uzbekistán.

Las tasas de repetición son más altas en el África Subsahariana, donde la tasa media asciende al 15%. Después vienen las regiones de América Latina y el Caribe y Asia Meridional y Occidental con un 7% cada una (véase el Cuadro Estadístico 6 del Anexo). En un tercio de los países del África Subsahariana, el 20% de los alumnos de primaria repiten grado. Entre los países de ese grupo figuran Camerún, el Chad, las Comoras, el Congo, Guinea Ecuatorial, Malawi, Santo Tomé y Príncipe y Togo,

así como Burundi, Gabón y la República Centroafricana, con tasas iguales o superiores al 30%. En otras regiones la situación es menos dramática. Los repetidores representan el 20% de los alumnos en Brasil, Nepal y Suriname. En los países desarrollados, la tasa de repetición sólo alcanza el 10% en Portugal.

En la mayoría de las regiones, el porcentaje más alto de la tasa de repetición se registra en el primer grado de primaria. Ese porcentaje podría reducirse si hubiera más niños que participasen en programas de AEPI, que los preparan para la transición al sistema formal de enseñanza primaria. Después del primer grado, el porcentaje de repetición más alto se registra en el último grado, debido a los exámenes que clausuran oficialmente la terminación de los estudios primarios. Los repetidores del primer grado son especialmente numerosos en América Latina y el Caribe (por ejemplo, 27% en Brasil y 24% en Guatemala), pero también se observan tasas relativamente altas de repetición en algunos países de Asia (24% en Camboya, 34% en la República Democrática Popular Lao y 37% en Nepal) y del África Subsahariana (más del 20% en el Chad, Eritrea, Lesotho, Malawi, Santo Tomé y Príncipe y Togo; y más del 30% en Burundi, Comoras y Gabón). En Burundi, el 44% de los alumnos repitieron el último año de primaria. En la región de los Estados Árabes, la tasa de repetición más elevada en el primer grado es la de Marruecos (16%), mientras que en el último grado las tasas más altas (entre 15% y 22%) se dan en Djibuti, Mauritania y Argelia (véase el Cuadro Estadístico 6 del Anexo).

Entre 1999 y 2005, la repetición disminuyó en las dos terceras partes de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes, y aumentó o permaneció inalterable en el tercio restante. En algunos casos, esa reducción se vio facilitada por la adopción de medidas específicas. En Mozambique, se aprobó en 2004 un nuevo programa de educación básica (del primer grado al séptimo grado) para mejorar la eficacia interna del sistema escolar y disminuir las repeticiones. La tasa de repetición pasó del 24% en 1999 al 10% en 2005. Otros países están adoptando progresivamente políticas de ascenso automático al grado superior. Así ocurre en Etiopía, donde la tasa de repetición disminuyó del 11,4% en 1999 al 7% en 2005. La disminución en este país fue particularmente acusada entre las niñas. En Madagascar, la aplicación de una política de ascenso semiautomático al grado superior hizo que la tasa de repetición pasara del 28% en 1999 al 18% en 2005.

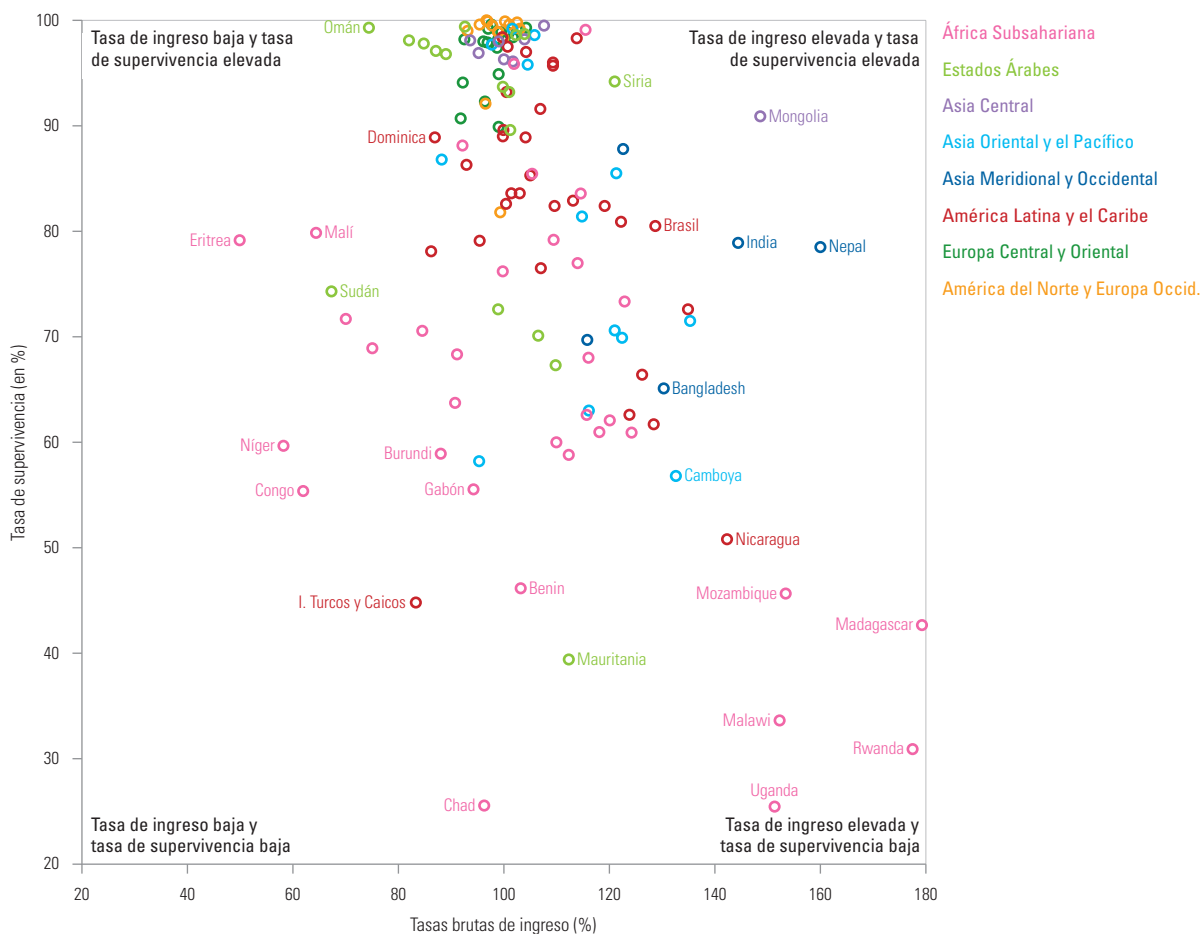
La supervivencia escolar no está garantizada en muchos países

Una condición imprescindible para conseguir la EPU estriba en lograr que todos los niños en edad de cursar primaria ingresen efectivamente en este nivel de enseñanza. Aunque las políticas adoptadas después del Foro de Dakar han permitido realizar progresos importantes en lo que respecta al acceso a la escuela, los sistemas escolares no siempre han sido capaces de retener a los numerosos niños recién ingresados, lo cual dificulta la universalización de la escolarización en primaria y de la terminación de este ciclo de enseñanza. En el Gráfico 2.11 se muestra la relación que se da, en diferentes países, entre las tasas brutas de ingreso y las tasas de supervivencia en el último grado de primaria. Los países con tasas brutas de ingreso elevadas en primaria y tasas de supervivencia elevadas en secundaria están agrupados en la parte superior derecha. Son en su mayoría países de ingresos medios de Asia Oriental y el Pacífico, así como de América Latina y el Caribe. Los países desarrollados y en transición presentan valores de ambas tasas que se acercan al 100%. Los países con tasas de ingreso y supervivencia poco elevadas –por ejemplo, Burundi, el Chad, el Congo, Gabón y las Islas Turcos y Caicos– figuran agrupados en la parte inferior a la izquierda. Los países con tasas de ingreso elevadas y tasas de supervivencia bajas –por ejemplo, Benin, Madagascar, Malawi, Mauritania, Nicaragua, Rwanda y Uganda– están agrupados en la parte inferior derecha. Por último, los países con un insuficiente nivel de acceso a la educación y una retención escolar relativamente alta –por ejemplo, Eritrea, Malí, Omán y Sudán– están agrupados en la parte superior izquierda. La existencia de TBI muy altas no significa forzosamente que la situación sea positiva, ya que suelen indicar la existencia de una proporción elevada de niños escolarizados tardíamente, lo cual constituye un indicio de la escasa eficiencia del sistema escolar. Algunos países poseen tasas de ingreso elevadas debido a la instauración de la gratuidad de la enseñanza primaria, pero sufren las consecuencias de un efecto secundario negativo: el bajo nivel de supervivencia escolar. Por ejemplo, en Uganda, un país que instauró la gratuidad de la enseñanza primaria en el decenio de 1990, sólo un 25% de los alumnos llegaron al último grado de este nivel de enseñanza en 2004.

A nivel mundial, la tasa de supervivencia en el último grado de primaria es inferior al 87% en la mitad de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 (Mapa 2.3 y Cuadro Estadístico 7 del Anexo). Los valores medios más

En Uganda, sólo un 25% de los alumnos de primaria llegaron al último grado de este nivel de enseñanza en 2004.

Gráfico 2.11: Situación de los países con respecto al acceso a la escolarización y la supervivencia escolar



Nota: Las tasas brutas de ingreso corresponden a 2005 y las tasas de supervivencia a 2004.
Fuentes: Cuadros Estadísticos 4 y 7 del Anexo.

bajos se registran en el África Subsahariana (63%) y el Asia Meridional y Occidental (79%). En el otro extremo tenemos las regiones de Europa Central y Oriental y América del Norte y Europa Occidental, donde los valores medios son superiores al 98%. Las medias son superiores al 90% en los Estados Árabes (94%) y el Asia Central (97%). La tasa de supervivencia en el último grado de primaria alcanza valores especialmente bajos en Benin, el Chad, Madagascar, Malawi, Mauritania, Mozambique, Rwanda y Uganda. En todos estos países menos de la mitad de los alumnos llegan al último grado de primaria.

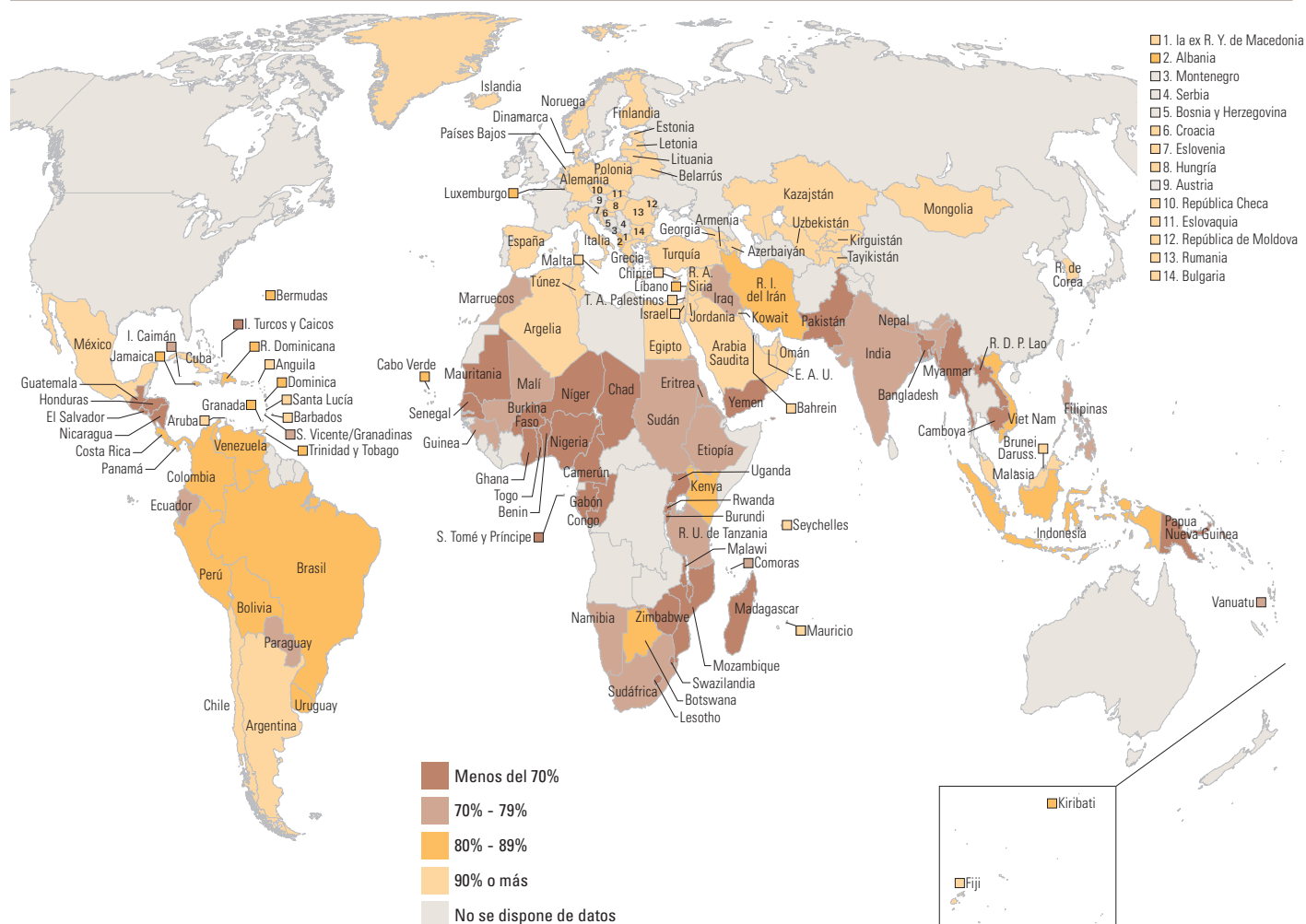
La supervivencia en el último año de primaria mejoró entre 1999 y 2004 en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos. Los progresos fueron especialmente notables en Colombia, la India, Malí, Mozambique, Nepal,

la República Dominicana y Sudáfrica. En cambio, la situación parece haberse deteriorado en Camerún, el Chad, Eritrea, Madagascar, Mauritania y el Yemen. En la mayoría de los países de este último grupo, el deterioro de la supervivencia escolar ha ido acompañado de una mejora de la TNE (véanse los Cuadros Estadísticos 5 y 7 del Anexo). El Chad, Eritrea, Madagascar, Mauritania y el Yemen, por ejemplo, tienen dificultades para extender la escolarización y retener a los alumnos de primaria hasta el último grado de este nivel de enseñanza. Entre los países que han logrado incrementar a un tiempo la tasa de escolarización y la tasa de supervivencia figuran Camboya, Etiopía, Guatemala, Malí, Mozambique y Nepal.

Todos los alumnos que llegan al último grado de primaria no terminan forzosamente este nivel de enseñanza. Las tasas de terminación de estudios

Enseñanza primaria universal: un objetivo más cercano, pero todavía algo distante

Mapa 2.3: Tasas de supervivencia escolar en el último grado de primaria (2004)



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

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

por cohorte¹⁷ son inferiores a las tasas de supervivencia y, en algunos casos, la diferencia es bastante acusada, como puede verse en el Gráfico 2.12, donde figuran los países sobre los que se dispone de datos relativos a ambos indicadores. Las diferencias más acusadas (más de 20 puntos porcentuales) se dan en Burundi, Brunei Darussalam, Granada, Nepal, Pakistán y Senegal.

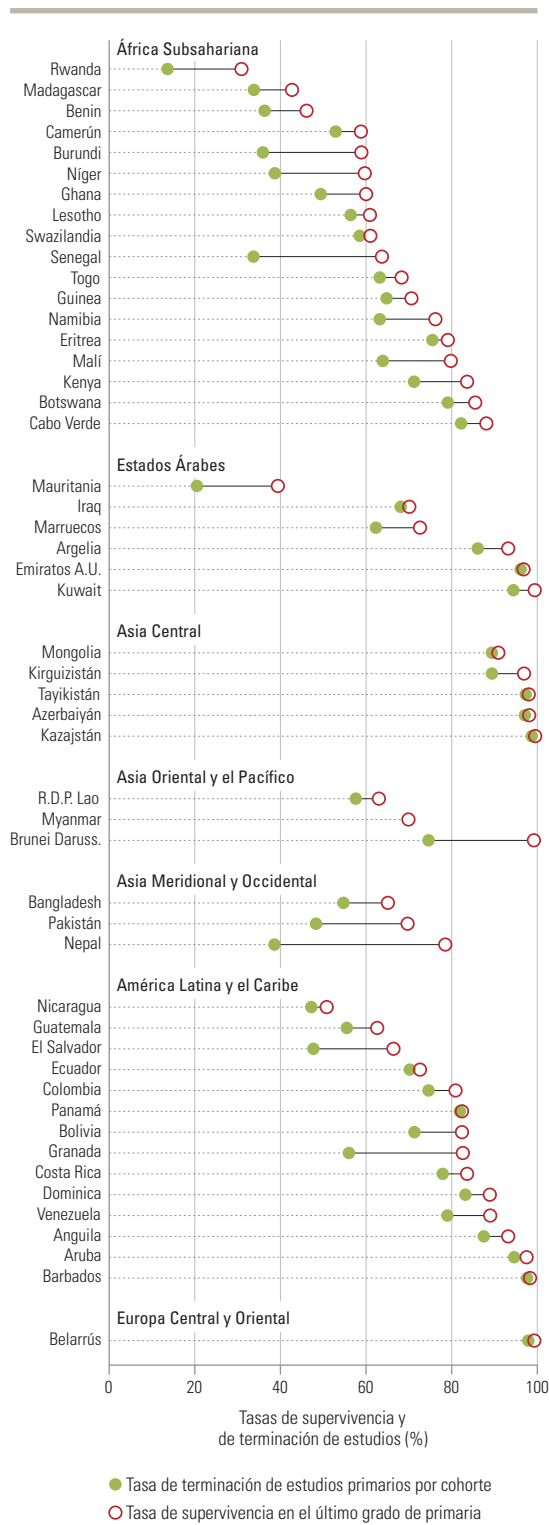
¿Por qué los niños desertan la escuela?

Las causas a las que obedece la deserción escolar son múltiples y complejas. En efecto, la incidencia relativa de los distintos factores es variable en función de la situación de cada país y del nivel de desarrollo del sistema educativo. Las escuelas con un entorno poco seguro, un excesivo número de alumnos, un equipamiento deficiente y un número insuficiente de docentes formados contribuyen a la deserción escolar. Incluso las escuelas mejor equipadas de los países en desarrollo no consiguen impedir a veces que algunos alumnos dejen sus estudios a causa de las dificultades económicas o la pobreza. La decisión final de abandonar la escuela surge cuando a los problemas personales, financieros, familiares y laborales, viene a añadirse la circunstancia de que el niño no tiene confianza en

Las dificultades económicas o la pobreza pueden ser causantes de la deserción escolar.

17. La tasa de terminación de estudios por cohorte –que constituye una medida de aproximación de la terminación de los estudios primarios– se centra en los niños que acceden a la escuela y mide cuántos de ellos terminan con éxito la enseñanza primaria. Esa tasa es el producto del porcentaje de graduados de primaria (número de graduados expresado en tanto por ciento del número de matriculados en el último grado) y de la tasa de supervivencia en el último grado de primaria.

Gráfico 2.12: Tasas de supervivencia en el último grado y tasas de terminación de estudios primarios por cohorte (2004)



Fuente: Cuadro Estadístico 7 del Anexo.

la capacidad de la escuela para aportarle la ayuda adecuada. Esto induce a pensar que las escuelas pueden constituir potentes mecanismos de apoyo para los alumnos, permitiéndoles que superen las dificultades externas sin dejar sus estudios (Bella y Mputu, 2004; y Davies, 1999).

La enseñanza secundaria y la superior contribuyen también a la EPT

Aunque en el Foro de Dakar no se definió ningún objetivo específicamente dedicado a la enseñanza secundaria y superior, la ampliación de las posibilidades de educación más allá de la enseñanza primaria constituye un elemento del programa de Dakar.

- La enseñanza secundaria y la enseñanza superior forman parte explícitamente de las metas de la Educación para Todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en lo que respecta a la paridad e igualdad entre los sexos.
- El desarrollo de la enseñanza primaria crea una demanda de enseñanza posprimaria. Además, la enseñanza primaria depende también de la secundaria y superior para poder disponer de un número suficiente de maestros, así como de plazas en los centros docentes de secundaria, lo cual constituye un incentivo para que los alumnos terminen sus estudios primarios.
- Hoy en día, la mayoría de los gobiernos consideran que la universalización de la educación básica¹⁸ –y no sólo de la enseñanza primaria– constituye un objetivo importante de sus políticas de educación (véase el Capítulo 1). Además, en el 75% de los países del mundo que concentran al 80% de los niños en edad de cursar la enseñanza secundaria, el primer ciclo de ésta se ha incluido en la escolaridad obligatoria (UNESCO-UNEVOC/IEU, 2006).
- Teniendo en cuenta que para ingresar en el mercado de trabajo se exigen cada vez niveles más altos de competencia, formación y conocimientos, el acceso a la enseñanza secundaria y superior ofrece una posibilidad importante para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos (objetivo 3 de la EPT).

18. Aquí se entiende por educación básica la que comprende la enseñanza primaria (primera fase) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda fase).

- Los niños cuyos padres han cursado estudios secundarios o superiores tienen más posibilidades de participar en programas de AEPI, de conseguir mejores resultados de aprendizaje y de terminar la enseñanza primaria.

La enseñanza secundaria se desarrolla y diversifica

La demanda de enseñanza secundaria y la escolarización en este nivel de educación están aumentando, a medida que crece el número de países que avanzan hacia la EPU. En 2005, había en el mundo unos 512 millones de alumnos escolarizados en los centros docentes de secundaria, esto es 73 millones más (17%) que en 1999.¹⁹ Este aumento ha sido impulsado por los avances registrados en el África Subsahariana (55%), el Asia Meridional y Occidental (25%), los Estados Árabes (25%) y el Asia Oriental (21%). Además, Europa Central y Meridional, Asia Central, el

Pacífico y América del Norte y Europa Occidental –esto es, las regiones donde las tasas de escolarización en secundaria son más elevadas– cuentan hoy con más alumnos escolarizados en secundaria que en primaria.²⁰ La índole misma de la enseñanza secundaria evoluciona rápidamente a medida que el acceso a la misma se amplía (Recuadro 2.4).

A nivel mundial, las tasas de escolarización en la enseñanza secundaria han aumentado notablemente desde principios del decenio de 1990. En efecto, la TBE media en secundaria ascendió a un 52% en 1991, un 60% en 1999 y un 66% en 2005 (Cuadro 2.10). Por su parte, la TNE media en secundaria pasó del 53% en 1999 al 59% en 2005. Los índices de escolarización en secundaria aumentaron en todas las regiones –excepto en el Asia Central– durante el periodo 1991–1999, que fue una fase de “deterioro educativo” generalizado (Silova y otros, 2007).

La demanda de enseñanza secundaria y la escolarización en este nivel de educación están aumentando, a medida que crece el número de países que avanzan hacia la EPU.

Recuadro 2.4: La diversificación de la enseñanza secundaria es un reflejo de la evolución de los intereses y las necesidades sociales

A medida que van ampliando el acceso a la enseñanza secundaria, los países reorganizan también la estructura y composición de los planes de estudios de este nivel de la educación. Esos cambios van más allá de la distinción entre el primer ciclo de secundaria y el segundo, por una parte, y de la distinción entre las ramas de enseñanza general y las ramas de enseñanza técnica y profesional, por otra parte. Algunos análisis recientes (Benavot, 2006; y Banco Mundial, 2005d) indican lo siguiente:

- Los programas de formación de docentes –que tenían un papel muy importante en la enseñanza secundaria en los decenios de 1960 y 1980– sólo se imparten hoy en un 10% a un 15% de los países estudiados. Este fenómeno pone de manifiesto la actualización y “profesionalización” de esos programas, que se imparten con frecuencia cada vez mayor en instituciones postsecundarias.
- Los programas de formación religiosa o teológica tenían anteriormente una importancia relativamente considerable. Hoy en día, sólo un 6% de los países examinados ofrecen este tipo de programas, y la mayoría de ellos pertenecen a la región de los Estados Árabes.
- Sólo un 14% de los países ofrecen programas especializados en bellas artes o deporte. En muchos casos, estos programas se han suprimido o se han incorporado a la enseñanza secundaria tradicional.
- En la enseñanza secundaria tradicional, algunos países ofrecen hoy en día un programa específico

de estudios clásicos o semiclásicos, por ejemplo aprendizaje del latín o el griego. Están más extendidas las ramas generales o globales, por una parte, y las ramas especializadas, por otra parte, en particular las que tienen por objeto el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, así como el de las ciencias humanas y sociales.

- En los países de la OCDE se observa, en particular, que algunos graduados de secundaria se matriculan en los programas de enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE) que preparan para la obtención de empleos o el desempeño de oficios específicos en el mercado de trabajo. La duración de esos programas suele ser, por regla general, inferior a dos años y el número de alumnos matriculados en ellos no es muy elevado (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo). El número de alumnos matriculados en los programas del nivel 4 de la CINE es relativamente mayor en un número reducido de países, sobre todo en los Estados del Caribe que no cuentan con centros de enseñanza superior. Este fenómeno se da también en Irlanda, Kazajistán y las Seychelles.

Se puede comprobar, por lo tanto, que el desarrollo de la enseñanza secundaria ha tenido como consecuencia una diversificación mayor de los programas y planes de estudio. Los países están definiendo de nuevo los medios por los que la enseñanza secundaria puede responder a las necesidades de la sociedad y los intereses de los alumnos, que son cada vez más diversos.

19. Entre 1991 y 1999, el número de alumnos de secundaria del mundo entero pasó de 315 a 439 millones, lo cual supone un aumento del 39%. Por lo tanto, el ritmo del crecimiento mundial de la enseñanza secundaria se ha desacelerado globalmente desde el Foro de Dakar.

20. Un factor importante de este cambio es la evolución del tamaño de las cohortes, que obedece a los diferenciales de las tasas de fertilidad.

Cuadro 2.10: Tasas de escolarización en la enseñanza secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)

	Tasas brutas de escolarización (en %)			Tasas netas de escolarización (en %)	
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en	
	1991	1999	2005	1999	2005
Mundo	52	60	66	53	59
Países en desarrollo	42	53	60	46	53
Países desarrollados	93	100	102	89	92
Países en transición	95	91	91	84	82
África Subsahariana	22	24	32	19	26
Estados Árabes	51	60	68	52	58
Asia Central	98	86	90	81	84
Asia Oriental y el Pacífico	50	64	74	61	70
Asia Oriental	50	64	73	61	70
Pacífico	66	107	105	68	69
Asia Meridional y Occidental	41	46	53	40	46
América Latina y el Caribe	51	80	88	59	68
Caribe	43	54	58	45	42
América Latina	51	81	89	59	69
América del N./Europa Occid.	94	101	102	89	92
Europa Central y Oriental	81	87	89	80	81

Fuentes: Base de datos del IEU; y Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Desde 1999, en Benin, Camboya, Camerún, Djibuti, Etiopía, Guinea, Mozambique, la República Árabe de Siria y Uganda se registraron promedios de aumentos anuales superiores al 10%. En los 67 países donde las TBE en secundaria progresaron a un ritmo más lento desde el Foro de Dakar, el crecimiento medio anual fue inferior al 1%.

Primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria: dos fases distintas

La mayoría de los países distinguen dos fases en la enseñanza secundaria (UNESCO, 1997). El primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) suele ser a menudo obligatorio y su objetivo es mantener y profundizar los objetivos educativos de la enseñanza primaria. En algunos países, los alumnos de este ciclo están escolarizados en los mismos centros docentes en que se imparte la enseñanza primaria y tienen los mismos maestros. En otros países, este ciclo está separado institucionalmente de la enseñanza primaria y tiene más elementos en común con el segundo ciclo de secundaria (IEU, 2005). El inicio del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) clausura por regla general el periodo de escolaridad obligatoria. Este ciclo comprende diversas estructuras, ramas y programas y cuenta con un personal docente más especializado.

En 2005, la TBE del primer ciclo de secundaria se cifraba en un 79% en el plano mundial, esto es, a un nivel mucho más alto que la TBE del segundo ciclo, que se cifraba en un 53% (Cuadro 2.11). Las diferencias de los índices de participación entre ambos niveles son particularmente acusadas en Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y los Estados Árabes. En cambio, la participación a lo largo de toda la enseñanza secundaria es muy similar en América del Norte y Europa Occidental, así como en Europa Central y Oriental.

Ampliación del acceso a la educación básica

De los 203 países examinados en el Anexo Estadístico, 192 señalaron que habían aprobado leyes que instauraban la escolaridad obligatoria (véase el Cuadro Estadístico 4 del Anexo). En las tres cuartas partes de esos países la enseñanza obligatoria comprende el primer ciclo de secundaria, lo cual supone que los poderes públicos tienen la intención de universalizar la participación en la educación básica (véase el Capítulo 1). En la totalidad de los países desarrollados y los países en transición, así como en un 80% de los países

Los dos tercios, o más, de los jóvenes en edad de cursar secundaria están escolarizados en este nivel de enseñanza en América Latina y Asia Oriental y el Pacífico.

En 2005, las disparidades que se daban entre las regiones en las tasas de escolarización en secundaria eran análogas a las relativas a la enseñanza primaria, pero más acusadas. La casi totalidad de los países de América del Norte y Europa Occidental han conseguido universalizar la enseñanza secundaria: sus TBE son superiores al 100%, por término medio, y sus TNE se sitúan por encima del 90%. En Europa Central y Oriental, así como en el Asia Central, las TNE son relativamente elevadas, ya que son superiores al 80%. Los dos tercios, o más, de los jóvenes en edad de cursar secundaria están escolarizados en este nivel de enseñanza en América Latina y Asia Oriental y el Pacífico. Las TNE medias en secundaria son muchos más bajas en otras regiones, sobre todo en el África Subsahariana (25%).

Entre 1991 y 2005, las TBE de la enseñanza secundaria aumentaron en 127 de los 147 países sobre los que se dispone de datos (véase el Cuadro Estadístico 13 del Anexo). En 21 países se registró un progreso notable de las TBE en secundaria (más de 30 puntos porcentuales). Entre esos países figuran Australia, Brasil y Kuwait, que registraron una progresión superior a 50 puntos porcentuales.²¹ En 60 de los 127 países sobre los que se dispone de datos, el ritmo de aumento de las TBE fue más rápido que en el periodo anterior al Foro de Dakar.

21. Los 18 países restantes son: Arabia Saudita, Belice, Botswana, Cabo Verde, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Macao (China), Mauricio, Nueva Zelanda, Omán, Paraguay, Portugal, Samoa, Tailandia, Túnez, Venezuela y Viet Nam.

de América Latina y el Caribe²² y Asia Oriental y el Pacífico, el primer ciclo de la enseñanza secundaria es, de hecho, obligatorio. Por eso, los niveles de participación en estos países y regiones son elevados: en 2005 las TBE superaron el 90%. En el 75% de los Estados Árabes, el primer ciclo de la enseñanza secundaria es actualmente obligatorio, pero los niveles medios de participación, pese a haber aumentado, se cifran en un 81%, lo cual significa que todavía se está lejos de la universalización. En el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana –dos regiones donde el primer ciclo de la enseñanza secundaria es obligatorio en algo menos del 40% de los países– los niveles de participación son mucho más bajos: 66% y 38%, respectivamente.

Enseñanza técnica y profesional: otra corriente de la enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria comprende a menudo la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP), así como programas generales u orientados en el plano académico. De hecho, uno de cada 10 de los 512 millones de alumnos de secundaria del mundo estaba matriculado en 2005 en un programa de EFTP. Este porcentaje ha disminuido levemente desde 1999 (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo). La proporción de los participantes en programas de EFTP es más importante en el Pacífico (32%), Europa Central y Oriental (19%) y América del Norte y Europa Occidental (15%), y mucho más baja en Asia Meridional y Occidental (2%), el Caribe (3%), Asia Central (6%) y el África Subsahariana (6%).

Los programas de EFTP y el número de alumnos matriculados en este tipo de enseñanza son más importantes en el segundo ciclo de secundaria que en el primero. De los 174 países sobre los que se dispone de datos, un 71% no señalan la existencia de alumnos matriculados en programas de EFTP en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En cambio, en el segundo ciclo, un 82% de los 165 países sobre los que se dispone de datos señalan la matriculación de alumnos en programas de ese tipo. En la mayoría de los países, el porcentaje de alumnos matriculados en programas de EFTP del segundo ciclo de secundaria es muy superior al registrado en el primer ciclo de este nivel de enseñanza (UNESCO-UNEVOC/IEU, 2006).

Por regla general, la oferta de programas de EFTP es muy variable según los países, en lo que respecta al nivel de la CINE, la cobertura y las

Cuadro 2.11: TBE en el primer y segundo ciclo de secundaria, por región (1999 y 2005)

	Tasas brutas de escolarización (en %)			
	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria	
	Año académico finalizado en		Año académico finalizado en	
	1999	2005	1999	2005
Mundo	72	79	47	53
Países en desarrollo	66	75	38	46
Países desarrollados	102	104	98	99
Países en transición	92	91	87	89
África Subsahariana	28	38	19	24
Estados Árabes	73	81	46	55
Asia Central	90	95	77	76
Asia Oriental y el Pacífico	80	93	46	55
Asia Oriental	80	93	45	54
Pacífico	89	89	139	132
Asia Meridional y Occidental	59	66	34	41
América Latina y el Caribe	95	100	62	73
Caribe	67	75	40	43
América Latina	96	101	63	74
América del N./Europa Occid.	103	105	98	99
Europa Central y Oriental	92	91	81	87

Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

opciones ofrecidas a los alumnos al término de los programas. “Los tipos de servicios de EFTP están estrechamente vinculados a las instituciones culturales, la historia colonial y la proximidad geográfica: los países de habla inglesa establecen a menudo los programas de EFTP en centros de enseñanza postsecundaria no superior (CINE 4), lo cual suele ser excepcional en América Latina. En Bélgica, los Países Bajos y las ex colonias neerlandesas, los programas de EFTP corresponden al nivel 2 de la CINE” (UNESCO-UNEVOC/IEU, 2006). Además, en otros tiempos los alumnos que habían recibido una formación profesional ingresaban directamente en el mercado de trabajo. Hoy en día, en cambio, muchos graduados de los programas de EFTP prefieren presentarse a los exámenes nacionales de ingreso en la enseñanza superior o matricularse en centros docentes de enseñanza postsecundaria.

Enseñanza superior: el número de estudiantes aumenta, pero sigue siendo muy limitado

En 2005, había en el mundo unos 138 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza superior, esto es unos 45 millones más que en

Los programas de EFTP y el número de alumnos matriculados en este tipo de enseñanza son más importantes en el segundo ciclo de secundaria que en el primero.

22. En los países del Caribe, la TBE en el primer ciclo de secundaria se cifra, por término medio, en un 75%. Este porcentaje es manifiestamente inferior al promedio de América Latina (100%).

A pesar del desarrollo continuo de la enseñanza superior en el mundo, sólo una proporción modesta del grupo en edad de cursar ese nivel de enseñanza tiene acceso al mismo.

1999. La inmensa mayoría de las nuevas plazas en los centros de enseñanza superior se han creado en una serie de grandes países en desarrollo como Brasil, China, la India y Nigeria, donde el número total acumulado de estudiantes universitarios pasó de 47 millones en 1999 a 80 millones en 2005 (véase el Cuadro Estadístico 9 del Anexo). Las tasas de matriculación en la enseñanza superior aumentaron entre 1999 y 2005 en casi un 90% de los 119 países sobre los que se dispone de datos. Se registraron aumentos superiores a 10 puntos porcentuales en más de 40 países, en su mayoría naciones desarrolladas, en transición y de ingresos medios. No obstante, también se registró un aumento importante de más de 25 puntos porcentuales en varios países en desarrollo como Cuba, y también en la República de Corea.

A pesar del desarrollo continuo de la enseñanza superior en el mundo desde 1999, sólo una proporción relativamente modesta del grupo en edad de cursar ese nivel de enseñanza tiene acceso al mismo. La TBE mundial de la enseñanza superior oscilaba en torno a un 24% en 2005, pero el número de matriculados es muy variable según las regiones, ya que va desde un 5% en el África Subsahariana hasta un 70% en América del Norte y Europa Occidental (Cuadro 2.12).

Cuadro 2.12: Tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior, por región (1999 y 2005)

	Tasas brutas de escolarización (en %)	
	Año académico finalizado en	
	1999	2005
Mundo	18,0	24,3
Países en desarrollo	11,0	16,8
Países desarrollados	55,2	66,1
Países en transición	41,3	56,5
África Subsahariana	3,7	5,1
Estados Árabes	19,0	21,4
Asia Central	19,3	26,5
Asia Oriental y el Pacífico	13,6	23,8
Asia Oriental	13,2	23,4
Pacífico	46,2	50,3
Asia Meridional y Occidental	7,5	10,5
América Latina y el Caribe	21,4	29,2
Caribe	5,5	6,5
América Latina	21,9	30,0
América del N./Europa Occid.	61,1	70,1
Europa Central y Oriental	39,4	57,0

Fuente: Cuadro Estadístico 9 del Anexo.

¿Se están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos?

Objetivo 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 para la vida diaria.

La estrategia principal adoptada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos ha consistido en desarrollar la enseñanza formal, secundaria y superior, tal como se ha visto anteriormente. Sin embargo, la adquisición de competencias por medios informales y en contextos no formales es un fenómeno bastante extendido, sobre todo entre las personas que han dejado los estudios y entre los grupos desfavorecidos. Esa adquisición de competencias puede ser facilitada por la realización de programas de educación no formal que complementen el sistema escolar formal. “[Esos programas pueden] englobar los dedicados a la alfabetización de adultos, la educación básica de niños sin escolarizar, la adquisición de competencias útiles para la vida diaria y la cultura general” (UNESCO, 1997). No obstante, es difícil efectuar un seguimiento de las iniciativas en materia de políticas que guardan relación con el objetivo 3 de la EPT (Recuadro 2.5).

Prestaciones de educación no formal: responder a una gran variedad de situaciones

Los programas de educación no formal son muy variados y sus objetivos, destinatarios específicos, contenidos, pedagogía y envergadura pueden diferir considerablemente. Los proveedores pueden ser también muy diversos. En Bangladesh, se encargan de la educación no formal 17 ministerios y organismos nacionales por lo menos. En la India, hay otros tantos y en Brasil, Egipto, Indonesia, Namibia y Tailandia su número se cifra en nueve por lo menos, sin contar las organizaciones no gubernamentales y las colectividades locales que llevan a cabo programas de pequeña envergadura sobre los cuales no resulta fácil obtener información.

En algunos países pobres como Afganistán, Etiopía, Nepal y Senegal, están especialmente extendidos los programas de alfabetización de gran envergadura que suelen abarcar las competencias para la vida diaria (salud y derechos cívicos), los medios de subsistencia (generación de ingresos y agricultura) y/o la educación equivalente. Esos programas

¿Se están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos?

suelen ser financiados por ONG internacionales y organismos bilaterales y multilaterales.

Los programas de educación equivalente o de “segunda oportunidad” forman parte de una estrategia usualmente utilizada para ofrecer posibilidades de aprendizaje a los jóvenes. Un cierto número de países, entre los que se cuentan Brasil, Camboya, Egipto, Filipinas, la India, Indonesia, México, Tailandia y Viet Nam, combinan varios “niveles” de programas de educación equivalente, que abren paso a convalidaciones con los estudios de primaria, secundaria e incluso superior. Algunos programas de alfabetización pueden estar vinculados a este tipo de estructuras. El Instituto Nacional de Escolarización Abierta de la India es uno de los mayores sistemas de enseñanza a distancia del mundo. Cuenta con 249 centros de “educación básica”, 917 centros de estudios profesionales y 1.805 centros de estudios académicos.

Otros programas nacionales llevados a cabo en países como China, Egipto, Ghana, Sudáfrica y Viet Nam se centran en la adquisición de competencias en el ámbito de la economía informal. Son los ministerios encargados del desarrollo económico y el empleo –y no los ministerios de educación– los que se encargan de esos programas. El Ministerio de Trabajo y Empleo de la India, por ejemplo, ha elaborado recientemente un nuevo marco de adquisición de competencias destinado a los jóvenes sin escolarizar y los trabajadores del sector no formal de la economía. En Brasil, Burkina Faso, China, Etiopía, Filipinas, la India, Nepal y Tailandia, se llevan a cabo programas centrados en el desarrollo rural que son administrados en cooperación con los ministerios de agricultura. En 2005, China formó a más de 500.000 personas en el marco de su programa nacional “Formar jóvenes agricultores para el siglo XXI”, que se inició en 1999 (Yonggong y He, 2006).

Los programas de educación no formal suelen estar vinculados a menudo con el desarrollo comunitario. En 2006 se crearon en Tailandia 8.057 centros de aprendizaje comunitarios en 7.232 distritos. Estos centros realizan una amplia gama de actividades de aprendizaje estructuradas, que se determinan en función de las necesidades de las comunidades. En Bangladesh, China, Filipinas e Indonesia, las actividades de los centros de aprendizaje comunitarios comprenden sobre todo programas destinados a impartir cursos de alfabetización, educación permanente y formación para la adquisición de competencias necesarias en la vida diaria (UNESCO-Bangkok, 2007b).

Recuadro 2.5: La difícil definición y seguimiento del objetivo 3 de la EPT

El tercer objetivo de la EPT es “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria”. En el Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar, se precisa lo siguiente: “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, párrafo 36). El objetivo 4 contiene enunciados análogos con respecto a la educación de los adultos. Esos enunciados inducen a pensar que las “necesidades de aprendizaje” de los jóvenes y los adultos no sólo guardan relación con la adquisición de “competencias básicas”, sino que se refieren a una concepción más amplia del aprendizaje, que debe abarcar todos los aspectos de la vida y desarrollarse a lo largo de toda la existencia de las personas (Hoppers, 2007).

El seguimiento del tercer objetivo de la EPT sigue planteando un problema importante, habida cuenta de que:

- no prevé que se alcance una meta cuantitativa;
- no se ha llegado a un entendimiento común de cuáles son las actividades de aprendizaje que debe abarcar; y de que
- se dispone de muy pocos indicadores comparables e internacionales para determinar en qué medida se está respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* se trató de conceptualizar por primera vez el objetivo 3 de la EPT, sugiriendo que debía hacer hincapié específicamente en la educación no formal. No obstante, teniendo en cuenta el carácter diversificado y con frecuencia fragmentado de los programas de educación no formal, se necesita todo un conjunto de instrumentos cuantitativos y cualitativos para efectuar su seguimiento. El presente Informe se ha basado en los trabajos de investigación realizados con una serie de especialistas en educación no formal, a fin de establecer 30 perfiles de países que suministran datos cualitativos sobre la prestación de servicios de educación no formal.*

* Estos perfiles de países se pueden consultar en el sitio web del Informe: www.efareport.unesco.org

Para algunos, la educación no formal constituye una solución alternativa

Se dispone de pocos datos nacionales sobre el número de participantes en la educación no formal, aunque es posible obtener información de estudios como la segunda Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS-2) realizada el año 2000. En 28 de los 65 países en los que se realizó esa encuesta, se preguntó a los encuestados si habían alcanzado su más alto nivel de educación en el marco de un “programa no estandarizado” (por ejemplo, una educación religiosa impartida

fuera del sistema educativo formal) o de la educación no formal (por ejemplo, un programa de alfabetización). En el Gráfico 2.13 se comparan las respuestas de los jóvenes y los adultos.²³ En 20 de los 28 países en cuestión, la proporción resultó ser inferior al 1%. En los ocho países restantes –Burundi, el Chad, Côte d’Ivoire, Gambia, Guinea Bissau, Myanmar, Níger y Senegal– la proporción superó el 1%, llegando a alcanzar un 20% entre los jóvenes y un 31% entre los adultos en Burundi. Myanmar es otro país donde es sorprendente la diferencia entre las proporciones de jóvenes y adultos que han alcanzado su más alto nivel de educación gracias a la enseñanza no formal: 4% y 18% respectivamente.

Dentro de los países, se observan las características siguientes:

- Tanto entre los adultos como entre los jóvenes, los hombres son más numerosos que las mujeres en alcanzar su más alto nivel de educación en el

marco de programas no estandarizados. Las disparidades más acusadas entre los sexos se dan en el Chad (una diferencia de ocho puntos porcentuales) y en Níger (12 puntos porcentuales).

- En Burundi, Chad, Gambia, Níger y Senegal, el número de personas con niveles de educación más altos conseguidos en el marco de programas no estandarizados es mayor en las zonas rurales que en las urbanas.
- Si se exceptúa Guinea Bissau, en todos los demás países las personas encuestadas pertenecientes a familias clasificadas en el quintil de ingresos más bajo tienen más posibilidades de declarar que han accedido a su nivel más alto de educación en el marco de un programa no estandarizado. Así ocurre con el 9% de las personas encuestadas en Myanmar, y esa proporción alcanza el 22% en Burundi (Centro de Políticas y Datos de Educación, 2007a).

Algunos datos procedentes de otras fuentes confirman el carácter limitado del acceso de los jóvenes y adultos a las posibilidades de educación permanente, o de educación no formal. Un estudio reciente basado en datos de encuestas sobre los hogares y censos de población en 17 países de América Latina pone de manifiesto que menos del 10% de los adultos jóvenes (20–39 años) que no han acabado el segundo ciclo de secundaria asisten a programas educativos de uno u otro tipo.²⁴ Los índices de participación resultaron ser relativamente elevados en Brasil, Costa Rica y la República Dominicana, y un poco más bajos en Chile, Colombia y Perú (UNESCO-OREALC, 2007).

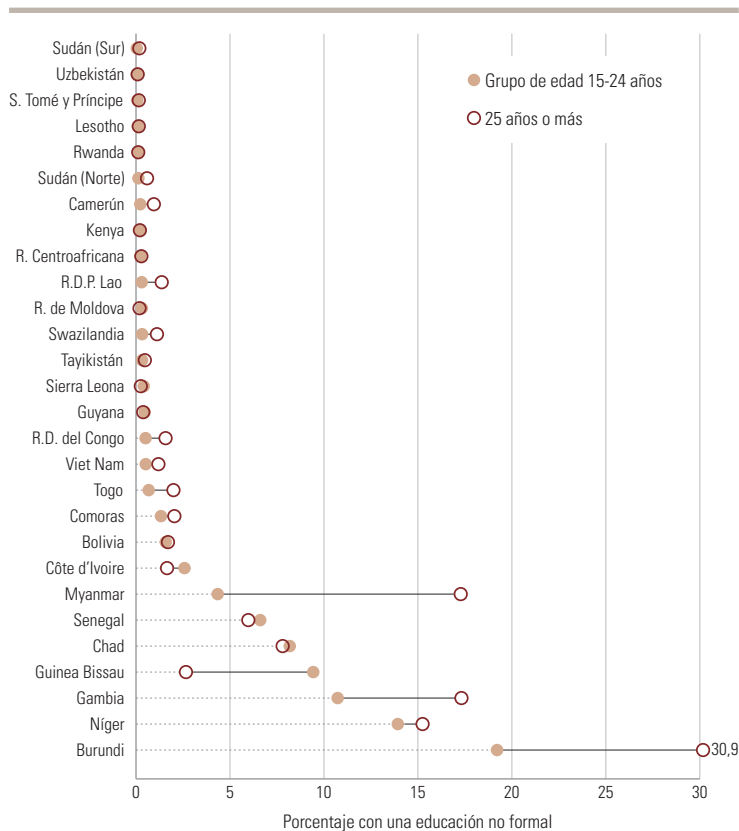
Es necesario mejorar el seguimiento de la educación no formal

El programa de la EPT exige un enfoque global del aprendizaje, según el cual la educación no formal es un componente esencial de la educación para todos y debe formar parte integrante de ésta. Fuera de los sistemas de educación formal se realizan actividades de aprendizaje estructuradas muy diversas en beneficio de los jóvenes y los adultos, pero se desconoce prácticamente en qué medida esa oferta de actividades corresponde a la demanda. Es urgente, tanto en el plano nacional como internacional, llevar a cabo un mejor seguimiento de la oferta y la demanda de educación no formal.

24. Se trata, en este caso, de una medida imprecisa basada en cifras absolutas de poca envergadura. Además, la definición de la participación no es forzosamente exacta y puede que no sea comparable entre los diferentes casos. No obstante, el indicador sigue siendo útil como medida de aproximación de las posibilidades de educación ofrecidas a los jóvenes que no han terminado sus estudios formales.

23. La proporción de personas encuestadas que han participado en programas de educación no formal se subestima muy probablemente, teniendo en cuenta que las encuestas sólo identifican a las que han alcanzado su nivel de educación más alto en el marco de un plan de estudios no estandarizado.

Gráfico 2.13: Proporción de jóvenes y adultos que declaran haber alcanzado su nivel de instrucción más elevado en el marco de la educación no formal (2000)



Nota: El gráfico se refiere a las personas encuestadas que han alcanzado su nivel de instrucción más elevado en el marco de un plan de estudios no estandarizado.
Fuente: Centro de Políticas y Datos de Educación (2007b).

Alfabetización y entornos alfabetizados: un objetivo esencial, pero difícil de alcanzar

Objetivo 4: *Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.*

La alfabetización es un derecho fundamental de la persona humana y un instrumento imprescindible para tomar decisiones con conocimiento de causa y participar plenamente en el desarrollo de la sociedad. De por sí, la alfabetización es uno de los cimientos básicos de la realización de la EPT y de la reducción de la pobreza (UNESCO, 2005a). Sin embargo, sigue

representando un problema importante. En el periodo más reciente (1995-2004) había en el mundo unos 774 millones de adultos analfabetos (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). Esta cifra se basa en los datos nacionales convencionales obtenidos de censos de población o encuestas sobre hogares que se basan en autoevaluaciones, indicaciones suministradas por terceros, o medidas de aproximación del grado de instrucción alcanzado. En los censos se suele preguntar a las personas si pueden “leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con [su] vida diaria”, según reza la definición tradicional de la alfabetización utilizada por la UNESCO.²⁵ Los datos cada vez más numerosos suministrados por las evaluaciones directas de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo –por ejemplo, las efectuadas en una encuesta realizada recientemente en Kenya (Recuadro 2.6)

25. La evaluación de la alfabetización basada en esta definición induce a pensar que hay una dicotomía entre la persona “alfabetizada” y la persona “analfabeta”. De hecho, sería preciso referirse más bien a niveles continuos de dominio o competencia.

Recuadro 2.6: Una evaluación directa del analfabetismo: la Encuesta Nacional sobre la Alfabetización de los Adultos de Kenya

Muchos países están elaborando nuevos métodos basados en evaluaciones directas para mejorar la calidad de los datos relativos a la alfabetización y la elaboración de políticas adecuadas. En 2006, se llevó a cabo en 15.000 hogares de Kenya la Encuesta Nacional sobre la Alfabetización de los Adultos, un vasto estudio sobre las competencias básicas de la población adulta en lectura, escritura y aritmética elemental (Oficina Nacional de Estadística de Kenya, 2007).* Se elaboraron escalas con niveles múltiples para evaluar en qué medida los adultos habían alcanzado un nivel “mínimo” o “deseado” en esas competencias básicas. La encuesta se efectuó en inglés, kiswahili y 18 lenguas vernáculos (el 70% de las personas encuestadas optó por responder en inglés o kiswahili).

Esta encuesta ha demostrado de dos maneras que los datos convencionales basados en la autoevaluación sobreestiman los niveles reales básicos en lectura, escritura y aritmética elemental. En primer lugar, su estimación de la tasa de alfabetización de los adultos se cifró en un 62% (64% para los hombres y 59% para las mujeres), esto es un porcentaje mucho más bajo que el 74% (78% para los hombres y 70% para las mujeres) resultante de las autoevaluaciones a las que recurrieron las encuestas MICS efectuadas en el año 2000. En segundo lugar, dentro de la propia encuesta, la autoevaluación arrojó niveles de alfabetización levemente superiores a los obtenidos con las pruebas directas (Cuadro 2.13).

Las demás conclusiones importantes de la encuesta fueron:

- La evaluación directa ha mostrado que los adultos de Kenya dominan mejor la aritmética que la lectura y la escritura (nivel mínimo de dominio): los porcentajes respectivos ascienden a un 65% y un 62% para hombres y mujeres juntos. Sólo un 30% de los adultos del país alcanzan el nivel “deseado” en lectura y la escritura.
- Las tasas de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética elemental varían mucho en función del distrito geográfico y la edad. Entre los habitantes de Kenya con edades

comprendidas entre 15 y 29 años, la tasa correspondiente a la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura es superior al 65% y relativa al dominio de la aritmética elemental supera el 69%. Entre las personas de 55 años de edad o más, esas tasas son inferiores al 37% y el 41% respectivamente.

- En lo que respecta a la alfabetización, el punto crítico en el sistema escolar se sitúa en torno a los grados 4 y 5 de la enseñanza primaria. En efecto, las tasas de alfabetización son inferiores al 20% entre los adultos que han cursado cuatro grados de primaria o menos, pero superan el 65% entre los que han cursado cinco grados o más.
- Muchas de las personas encuestadas señalaron que no habían acudido nunca a cursos de alfabetización de adultos –o que habían dejado de asistir a ellos– debido principalmente a la lejanía de los centros de alfabetización y a la escasez de alfabetizadores.

Cuadro 2.13: Comparación de la autoevaluación y la evaluación directa de las competencias básicas de los adultos¹ en lectura, escritura y aritmética, por sexo (2006)

Tipo de evaluación		Mujeres (en %)	Hombres (en %)
Alfabetización			
Autoevaluación	Declaran que son capaces de leer	72	79
	Declaran que son capaces de escribir	71	79
Evaluación directa	Dominio mínimo de la lectura y la escritura	59	64
	Dominio “deseado” de la lectura y la escritura	27	32
Competencias básicas en aritmética elemental			
Autoevaluación	Declaran que son capaces de calcular	77	83
	Dominio mínimo de la aritmética elemental	61	68
Evaluación directa	Dominio “deseado” de la aritmética elemental	56	63

1. Quince años y más.

Fuente: Oficina Nacional de Estadística de Kenya (2007).

* La encuesta ha sido realizada por un equipo independiente nacional que ha utilizado, en parte, el método elaborado por el IEU para su Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP).

–inducen a pensar que el problema de la alfabetización puede ser mucho más importante de lo que se creía hasta ahora. En efecto, los datos convencionales tienden a sobrestimar los niveles de alfabetización y conviene interpretarlos con cautela.

La alfabetización de los adultos sigue siendo un problema mundial

Si se tiene presente esta advertencia relativa a los datos, parece ser que el número total de adultos analfabetos del mundo disminuyó en 90 millones entre el periodo 1985–1994 y el periodo 1995–2004,²⁶ sobre todo debido a las tendencias registradas en Asia, y más concretamente en China. Sin embargo, en esta región, así como en las del Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana, se sigue concentrando la inmensa mayoría de los adultos a los que se niega el derecho a la alfabetización (Cuadro 2.14).

La tasa mundial de alfabetización de los adultos pasó del 76% al 82% entre el periodo 1985–1994 y el periodo 1995–2004 (Cuadro 2.15). La progresión fue más acusada en los países en desarrollo, donde la tasa media pasó del 68% al 77%. Los niveles de alfabetización de los adultos mejoraron

en todas las regiones, en particular en los Estados Árabes y el Asia Meridional y Occidental. En efecto, en estas dos regiones se registró un aumento de 12 puntos porcentuales. Sin embargo, el incremento de las tasas de alfabetización no siempre ha traído consigo una disminución del número de analfabetos adultos, ya que éste aumentó en el África Subsahariana y en la región de los Estados Árabes. Esto se debió, en parte, a que el crecimiento demográfico siguió siendo fuerte. Las tasas de alfabetización de los adultos siguen siendo muy inferiores al promedio mundial en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana (60% aproximadamente), y también en los Estados Árabes y el Caribe (71% aproximadamente).

A nivel de los países, se han observado progresos hacia la realización del objetivo de la alfabetización de los adultos: en Argelia, Burundi, Cabo Verde, Egipto, la República Islámica del Irán, Kuwait, Malawi, Nepal y el Yemen se registraron aumentos de más de 15 puntos porcentuales (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). Pese a esta tendencia general positiva, siguen predominando tasas de alfabetización muy bajas –esto es, inferiores al 50%– en países como Malí, Burkina Faso, el Chad, Afganistán, Níger, Guinea, Benin, Sierra Leona, Etiopía, Mozambique, Senegal, Bangladesh, República Centroafricana, Nepal, Côte d'Ivoire y Pakistán (Mapa 2.4).²⁷

Es evidente que la mejora de las tendencias mundiales en materia de alfabetización de adultos dependerá de la prosecución de la lucha contra el analfabetismo en esos países y, sobre todo, de la reducción del número de analfabetos adultos en algunos de los países en desarrollo más poblados. Más de las tres cuartas partes de los 774 millones de adultos analfabetos del mundo se concentran tan sólo en 15 países, de los cuales ocho son naciones muy pobladas (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, Nigeria y Pakistán). La India cuenta, de por sí sola, con el 35% del total mundial de analfabetos. En la mayoría de estos 15 países, las tasas de alfabetización de los adultos han mejorado con respecto al periodo 1985–1994, aunque el crecimiento demográfico continuo haya provocado un aumento del número absoluto de analfabetos en algunos países como Bangladesh, Etiopía y Marruecos (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo).

El caso de China merece ser destacado. La progresión sustancial de la tasa media de alfabetización de los adultos en los países en desarrollo desde el periodo 1985–1994 (Cuadro 2.15) obedece principalmente a la considerable reducción del

26. La utilización de estos periodos para los datos relativos a la alfabetización hace que sea difícil comparar la situación existente antes del Foro de Dakar con la situación posterior. Sin embargo, proporciona una indicación de la evolución que se ha producido.

27. La clasificación de estos países se ha efectuado en función de la magnitud de sus tasas de alfabetización de adultos, desde la más baja (Mali: 19,0%) hasta la más alta (Pakistán: 49,9%).

Cuadro 2.14: Número estimado de adultos analfabetos¹ por región (1985-1994 y 1995-2004)

	1985-1994 ²		1995-2004 ²		Evolución entre 1985-1994 y 2000-2004 (en %)
	Total (en millones)	% de mujeres	Total (en millones)	% de mujeres	
Mundo	864,0	63	774,0	64	-10,4
Países en desarrollo	851,3	63	764,4	64	-10,2
Países desarrollados	9,3	65	8,2	62	-11,9
Países en transición	3,4	85	1,3	76	-61,4
África Subsahariana	131,0	61	150,3	62	14,8
Estados Árabes	55,1	63	56,9	67	3,2
Asia Central	0,6	77	0,4	72	-39,7
Asia Oriental y el Pacífico	227,6	69	125,6	70	-44,8
Asia Oriental	226,3	69	124,0	71	-45,2
Pacífico	1,3	56	1,6	57	21,7
Asia Meridional y Occidental	394,1	61	387,8	63	-1,6
América Latina y el Caribe	36,6	55	38,2	55	4,4
Caribe	2,4	52	2,9	52	22,7
América Latina	34,2	56	35,3	55	3,2
América del N./Europa Occid.	6,4	63	5,8	61	-9,4
Europa Central y Oriental	12,5	78	8,9	79	-28,8

1. Quince años y más.

2. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la Introducción de la sección relativa a los Cuadros Estadísticos del Anexo para una explicación más completa de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos.

Fuente: Cuadro Estadístico 2A del Anexo.

Cuadro 2.15: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos,¹ por región (1985-1994 y 1995-2004)

	Tasas de alfabetización								Evolución (en %) entre 1985-1994 y 2000-2004			
	1985-1994 ²				1995-2004 ²				Total	Hombres	Mujeres	IPS (M/H)
	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)	IPS (M/H)				
Mundo	76	83	70	0,85	82	87	77	0,89	7,9	5,8	10,4	4,6
Países en desarrollo	68	77	59	0,77	77	84	70	0,84	13,1	9,0	18,7	9,2
Países desarrollados	99	99	98	0,99	99	99	99	1,00	0,2	0,1	0,3	0,2
Países en transición	98	99	97	0,98	99	100	99	0,99	1,1	0,2	1,8	1,6
África Subsahariana	54	63	45	0,71	59	69	50	0,73	10,1	8,6	12,2	6,5
Estados Árabes	58	70	46	0,66	70	81	60	0,74	21,0	15,6	29,5	12,0
Asia Central	99	99	98	0,99	99	100	99	0,99	0,6	0,2	1,0	0,8
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	11,3	6,4	17,2	10,1
Asia Oriental	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	11,5	6,5	17,5	10,3
Pacífico	94	94	93	0,99	93	94	93	0,98	-0,2	-0,1	-0,3	-0,2
Asia Meridional y Occidental	48	60	34	0,57	60	71	47	0,67	25,3	18,3	39,5	17,9
América Latina y el Caribe	88	89	87	0,98	90	91	89	0,98	2,6	2,2	3,0	0,8
Caribe	71	71	71	1,00	71	71	71	1,00	-0,2	-0,2	-0,2	0,0
América Latina	88	89	87	0,98	90	91	90	0,98	2,7	2,3	3,1	0,8
América del N./Europa Occid.	99	99	99	0,99	99	99	99	1,00	0,2	0,1	0,2	0,1
Europa Central y Oriental	96	98	94	0,96	97	99	96	0,97	1,4	0,7	2,1	1,4

1. Quince años y más.

2. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la Introducción de la sección relativa a los Cuadros Estadísticos del Anexo para una explicación más completa de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2A y 12 del Anexo.

número de analfabetos adultos en este gran país de Asia (-98 millones) y al incremento correspondiente de su tasa nacional de alfabetización, que aumentó en 13 puntos porcentuales, pasando del 78% al 91%. Estos resultados deben atribuirse, en gran medida, al progreso de la escolarización en la enseñanza primaria, a la ejecución de programas de alfabetización de adultos orientados hacia destinatarios muy precisos (habitantes de zonas geográficas determinadas y grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 40 años) y al desarrollo espectacular de los entornos alfabetizados (Ross y otros, 2005).

La alfabetización de los jóvenes indica la progresión de la escolarización

En todas las regiones, las tasas de alfabetización del grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 24 años tienden a ser más elevadas que las tasas del conjunto de la población adulta (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). Esto refleja la mejora del acceso de las jóvenes generaciones a la educación formal y su mayor grado de escolarización. Entre el periodo 1985-1994 y el periodo 1995-2004, la alfabetización de los jóvenes progresó más rápidamente que la del conjunto de la población adulta en todas las regiones, especial-

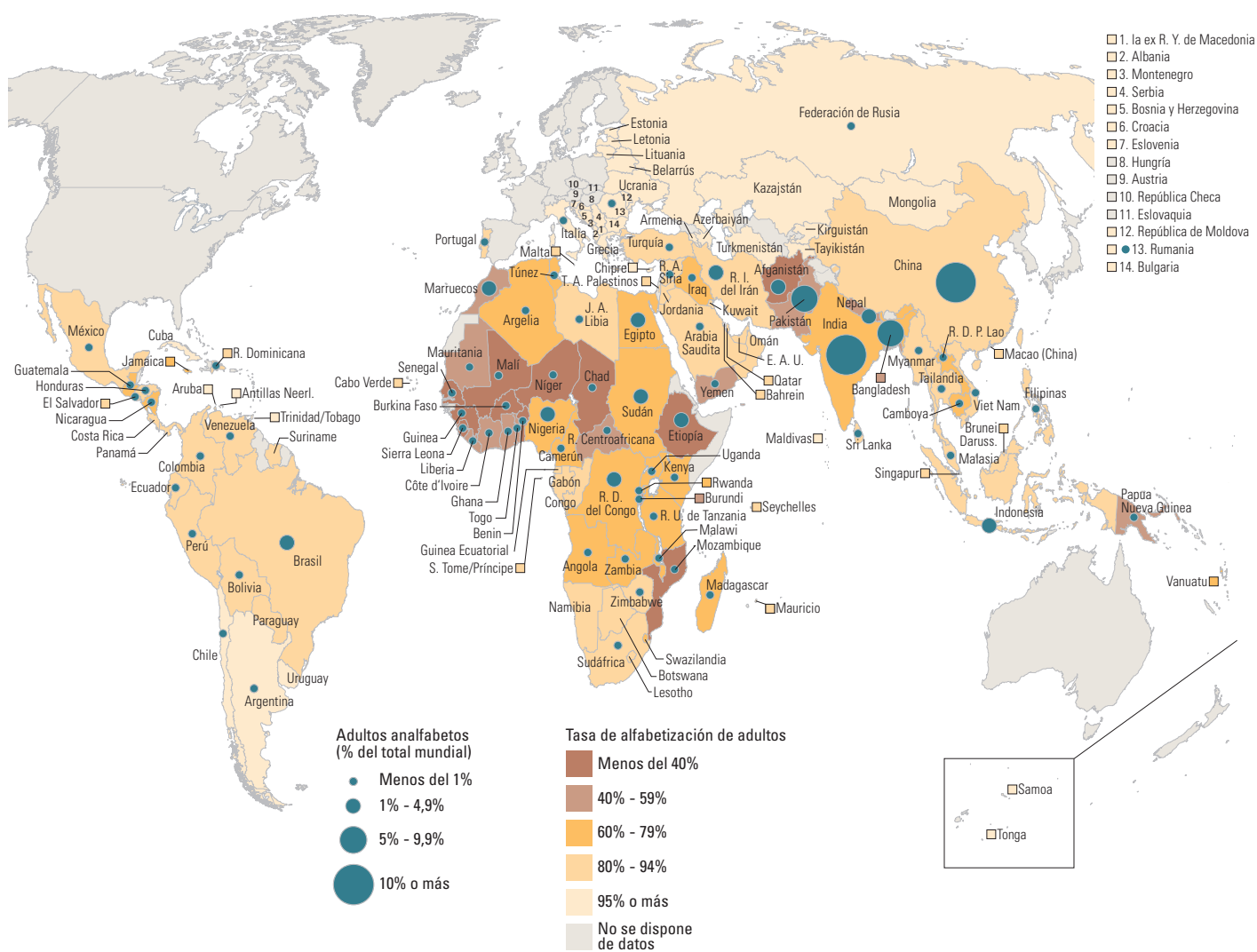
mente en los Estados Árabes y Asia Oriental. En casi todas las regiones, esta progresión fue unida a una reducción del número de analfabetos. Constituyen una excepción a esta regla la subregión del Caribe y los Estados insulares del Pacífico, donde las tasas de alfabetización de los jóvenes han retrocedido levemente. También constituye una excepción la región de América del Norte y Europa Occidental, donde esas tasas han permanecido prácticamente inalteradas. Por otra parte, cabe señalar que en la región del África Subsahariana aumentó en cinco millones el número de jóvenes analfabetos, pese a que el incremento de las tasas de alfabetización de éstos alcanzó un 9%. Esto se debe al fuerte y persistente crecimiento demográfico y a las bajas tasas de terminación de los estudios primarios.

Las disparidades en la alfabetización de los adultos guardan relación con el sexo y la pobreza

La alfabetización de las mujeres reviste una importancia fundamental para solucionar el problema más general de la desigualdad entre los sexos. Sin embargo, en el periodo 1995-2004 las mujeres seguían representando el 64% de los adultos analfabetos del mundo. Este porcentaje ha permanecido prácticamente inalterado con

En el periodo 1995-2004 las mujeres seguían representando el 64% de los adultos analfabetos del mundo.

Mapa 2.4: Tasas de alfabetización de adultos y número de analfabetos¹ (1995-2004)²



1. 15 años de edad o más.

2. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para más amplias explicaciones sobre las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años a los que corresponden los datos, véase la Introducción a los Cuadros Estadísticos del Anexo.

Fuente: Cuadro Estadístico 2A del Anexo.

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

Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

respecto al 63% observado en el periodo 1985-1994 (Cuadro 2.14). El promedio mundial del IPS en la alfabetización de los adultos se ha cifrado en 0,89 en el periodo más reciente. Las disparidades entre los sexos en la alfabetización de los adultos son especialmente acusadas en el Asia Meridional y Occidental (IPS de 0,67), los Estados Árabes (0,74) y el África Subsahariana (0,73). Pese a todo, la situación ha mejorado muy considerablemente en estas regiones desde el periodo 1985-1994. En las restantes regiones del mundo no se ha observado una evolución notable de los IPS (Cuadro 2.15).

En algunos países subsisten disparidades sorprendentes entre los sexos, en lo que respecta a la alfabetización de los adultos (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). En 21 de los 133 países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos a la alfabetización para el periodo 1995-2004, las tasas de alfabetización de las mujeres representaban menos de dos tercios de las correspondientes a los hombres. La mayoría de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana, dos a la región de los Estados Árabes y cuatro a la región del Asia Meridional y Occidental.²⁸ En cambio, se han observado algunos

28. Esos países son: Angola, Benin, Burkina Faso, el Chad, Côte d'Ivoire, Etiopía, Guinea, Malí, Mozambique, Niger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Senegal, Sierra Leona y Togo, en el África Subsahariana; Marruecos y el Yemen, en los Estados Árabes; y Afganistán, la India, Nepal y Pakistán, en Asia Meridional y Occidental.

casos de disparidades entre los sexos en favor de las mujeres, por ejemplo en Jamaica (IPS de 1,16) y Lesotho (1,23). Esta tendencia está empezando a desarrollarse en otras partes del mundo, especialmente entre las cohortes más jóvenes. Se pueden encontrar ejemplos de este fenómeno en Botswana, El Salvador, Honduras, Liberia, Malta y Nicaragua.

Además del sexo, los factores o correlaciones clave del analfabetismo son la pobreza, el lugar de domicilio y determinadas características individuales. Globalmente, las tasas de analfabetismo más altas se dan en los países donde es mayor el número de pobres. La relación entre la pobreza y el analfabetismo se observa también a nivel de las familias, ya que las tasas de alfabetización de las más pobres son manifiestamente inferiores a las tasas de las más acomodadas. En un plano más general se dan diversas circunstancias sociales, culturales o políticas que excluyen de la sociedad a determinados grupos de población, por ejemplo emigrantes, poblaciones indígenas, minorías étnicas y personas discapacitadas. Esa exclusión suele tener por resultado una reducción del acceso de esos grupos a la educación formal y los programas de alfabetización (UNESCO, 2005a).

Comprender los entornos alfabetizados y efectuar su seguimiento

En las ediciones anteriores del Informe se hizo hincapié en los entornos alfabetizados como contextos que facilitan la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética elemental. Los entornos alfabetizados eficaces se caracterizan e general por una presencia abundante de materiales impresos (periódicos, libros y carteles), de medios de información electrónicos y audiovisuales (emisoras de radio y cadenas de televisión) y de tecnologías de la información y la comunicación (teléfonos de línea fija y móviles, ordenadores y medios de acceso a Internet) que estimulan la adquisición de competencias básicas en materia de alfabetización y de una cultura de la lectura, consolidan los conocimientos adquiridos de lectura, escritura y aritmética, y propician el acceso a la información. Se pueden encontrar entornos alfabetizados tanto en la esfera pública como en la privada, esto es, en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo, la comunidad local y el país entero. La medición y el seguimiento de los entornos alfabetizados son difíciles de efectuar y, a falta de datos sistemáticos, en esta sección sólo se puede destacar su importancia y examinar sucintamente cómo se podría efectuar su seguimiento.²⁹

Los entornos de aprendizaje escolares son esenciales

Para los niños pequeños escolarizados, el acceso y la utilización de material de lectura en las lenguas que comprenden son elementos fundamentales para la adquisición de competencias básicas en materia de alfabetización. Muchas evaluaciones internacionales y nacionales del aprendizaje han puesto de manifiesto que el hecho de poder disponer de libros y otros materiales impresos va unido a la obtención de mejores resultados escolares en lengua (Heyneman, 2006; y Mullis y otros, 2003). Por lo tanto, las mediciones de la disponibilidad y la utilización de libros de texto e informaciones suministradas por Internet constituyen indicadores importantes de los entornos alfabetizados en la escuela.

Los entornos existentes en el lugar de trabajo pueden reforzar las competencias en lectura, escritura y cálculo

La Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) ha elaborado índices relativos a la lectura y escritura en el lugar de trabajo, a fin de dar cuenta de la diversidad y frecuencia con que los trabajadores leen, escriben o efectúan operaciones de aritmética (OCDE y Statistics Canada, 2000). Esta encuesta ha llegado a la conclusión de que la participación de los trabajadores, la formación profesional formal y la utilización informal de las competencias en lectura, escritura y aritmética guardan una relación significativa con un mayor dominio de ellas, aunque todos esos factores sean menos importantes que otras variables, por ejemplo el nivel de instrucción de los trabajadores. Los entornos alfabetizados existentes en el lugar de trabajo tienen más en cuenta las tareas laborales y las prioridades empresariales que los intereses y las demandas de índole cultural de los trabajadores. No obstante, ofrecen un contexto de capacitación importante que facilita el desarrollo y consolidación de las competencias básicas adquiridas en lectura, escritura y aritmética.

Los entornos familiares y comunitarios privilegian la aplicación de los conocimientos

La práctica de las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética en el hogar y las comunidades difiere por regla general de las competencias básicas en estos ámbitos valorizadas por la escuela y las empresas. La práctica social organizada de esas competencias básicas "no consiste simplemente en saber leer o escribir un texto determinado, sino en aplicar el conocimiento de la lectura y la escritura a finalidades específicas en contextos de utilización también específicos"

Globalmente, las tasas de analfabetismo más altas se dan en los países donde es mayor el número de pobres.

29. Gracias a una consulta específica del equipo de Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo con varios expertos en este campo se han formulado varias ideas suplementarias con vistas a conceptualizar y estudiar los entornos alfabetizados (véase Benavot, 2007).

Las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos pueden servir para determinar cuáles son los puntos fuertes y débiles de un sistema educativo.

(Scribner y Cole, 1981, pág. 236). Los análisis etnográficos de la alfabetización suministran muchos elementos de información sobre las distintas utilidades prácticas de las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, por ejemplo dirigirse a los funcionarios de la administración pública, rellenar formularios, conocer los precios, pagar facturas, llevar registros, encontrar trabajo, leer textos religiosos, informarse sobre la historia de la propia familia, tomar o administrar medicamentos, obtener información de los periódicos, protegerse contra las enfermedades sexualmente transmisibles y efectuar la compra y venta de bienes y servicios (Hull y Schultz, 2001).

Las encuestas sobre los adultos que trabajan efectuadas en los países de la OCDE proporcionan información sobre la participación en las actividades realizadas en el entorno familiar que propician las competencias en lectura, escritura y cálculo: leer periódicos y libros, utilizar las bibliotecas públicas, ver la televisión y acceder a materiales impresos por conducto de Internet. En África, la encuesta del Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) ha acopiado datos sobre los materiales impresos (libros y revistas) y los medios de difusión de información (aparatos de radio y televisión) existentes en los hogares de los escolares. Algunas encuestas especiales sobre los hogares centradas en el analfabetismo –por ejemplo las llevadas a cabo en Camboya, Kenya y la República Democrática Popular Lao– proporcionan información sobre los recursos que estimulan la adquisición de competencias en lectura, escritura y aritmética en las familias (libros, folletos y otro material de lectura) y las comunidades (centros de aprendizaje comunitarios y programas de alfabetización) y que son característicos de los entornos alfabetizados en el plano subnacional.³⁰ Estas encuestas suministran, en resumidas cuentas, información sobre el grado en que los contextos locales propician o no las distintas competencias en lectura, escritura y aritmética.

Mediciones nacionales de los entornos alfabetizados

A nivel nacional se han establecido a menudo indicadores agregados de los entornos alfabetizados que comprenden datos internacionales –estandarizados por población– sobre la difusión de prensa diaria o de otra periodicidad, la publicación de libros, la cantidad de volúmenes de las bibliotecas y el número de usuarios de éstas. También se han establecido indicadores como el porcentaje de familias que disponen de aparatos de radio y televisión (UNESCO, 2005a).³¹ En algunas

encuestas internacionales recientes figuran también datos sobre la disponibilidad y calidad de otro tipo de publicaciones periódicas –por ejemplo, diarios comunitarios y en línea–, el número de ordenadores por habitante y el número de usuarios de Internet.

Calidad de la educación: un reto permanente

*Objetivo 6: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.*³²

La calidad es un elemento central de la educación. Los países y las organizaciones internacionales se han comprometido desde mucho tiempo atrás a universalizar la enseñanza primaria, pero tan importantes como ese compromiso son la mejora y el mantenimiento de la calidad de la educación. Una enseñanza y un entorno didáctico de calidad garantizan resultados de aprendizaje efectivos (UNESCO, 2000a).

Es necesario efectuar el seguimiento de los resultados del aprendizaje

Las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos pueden servir para determinar cuáles son los puntos fuertes y débiles de un sistema educativo y comparar el aprovechamiento escolar y las competencias adquiridas por los alumnos entre escuelas, regiones o sistemas.³³ Las evaluaciones internacionales del aprovechamiento escolar –que se iniciaron en el decenio de 1960– han cobrado mucha notoriedad y cubren hoy en día

32. Además, en el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000b, párrafo 32) se destaca que el acceso a una educación básica de calidad es un derecho fundamental, cuando se dice que: “no se deberá negar a nadie la oportunidad de terminar una enseñanza primaria de buena calidad, so pretexto de que no puede pagarla”. La mejora de la calidad de la educación exige: docentes adecuadamente formados y técnicas de aprendizaje activas; instalaciones y materiales didácticos apropiados; conocimientos y competencias relacionados con el plan de estudios claramente definidos, bien enseñados y evaluados con precisión; y un entorno escolar salubre y seguro, en el que se tenga en cuenta la igualdad entre los sexos y en el que se utilicen plenamente las competencias de dominio de las lenguas vernáculas.

33. Las evaluaciones del aprendizaje comprenden: las evaluaciones internacionales del aprovechamiento escolar o de las competencias básicas de los alumnos; el seguimiento nacional del aprovechamiento escolar en materias específicas; las evaluaciones basadas en normas por grado de enseñanza o por edad; las evaluaciones de los progresos de los alumnos efectuadas por las escuelas mediante exámenes, realizaciones de actividades o presentación de dossiers; y los exámenes públicos externos realizados en las etapas principales de transición del sistema escolar, por ejemplo el paso de la enseñanza primaria a la secundaria.

30. Oficina Nacional de Estadísticas de Kenya (2007) y Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao (2001).

31. Véase el Cuadro Estadístico 2B del Anexo. También se pueden encontrar estos datos en la versión *in extenso* de los cuadros estadísticos del presente año, que se pueden consultar en el sitio web del Informe.

un mayor número de países (Degenhart, 1990; Keeves, 1995; y Postlethwaite, 2004).³⁴

Las pruebas comparativas del aprovechamiento escolar constituyen mediciones de aproximación incompletas del aprendizaje real de los alumnos en la escuela y de la forma en que éstos aprenden. Se suelen centrar a menudo en disciplinas del plan de estudios como la lengua y las matemáticas, dejando un tanto de lado otras materias como la historia, la geografía, las artes o la educación ética, aunque todas estas materias abarquen una parte muy importante de los fines de la educación. Esas pruebas evalúan los niveles de conocimientos, pero pocas veces examinan los valores, actitudes y otras competencias de índole no cognitiva de los alumnos. Además, la comparación de los resultados del aprovechamiento escolar entre los diferentes estudios o países –y también a lo largo del tiempo– puede resultar una tarea problemática debido a las diferencias que se dan en los instrumentos de las pruebas, los grupos de edad o las poblaciones muestreadas.³⁵

Las evaluaciones internacionales y regionales muestran que los resultados insuficientes están muy generalizados

Las principales conclusiones de las evaluaciones internacionales y regionales de los alumnos indican que en una gran parte del mundo los resultados del aprendizaje son insuficientes.

- La evaluación efectuada por el PIRLS en 2001 llegó a la conclusión de que en muchos países –por ejemplo, en Argentina, Colombia, la República Islámica del Irán, Kuwait, Marruecos y Turquía– más del 40% de los alumnos del grado 4 de primaria tienen un grado de conocimiento de la lectura igual o inferior al nivel de

puntuación más bajo (Mullis y otros, 2003). La evaluación del aprovechamiento escolar en lectura efectuado por el PISA en 2003 llegó a la conclusión de que un 20%, o más, de los alumnos de 15 años obtenían resultados iguales o inferiores al nivel de puntuación más bajo en Alemania, Austria, España, Grecia, Hungría, Italia, Luxemburgo, Portugal y Turquía.

- Los niveles de aprovechamiento escolar en los países en desarrollo son más bajos que en los países desarrollados. Por ejemplo, en la encuesta TIMSS efectuada en 2003, entre un 20% y un 90% de los alumnos del grado 3 de los países de ingresos bajos y medios no conseguían alcanzar el nivel de referencia más bajo (UNESCO, 2005a). En el estudio del PISA efectuado en 2003, entre un 34% y un 43% de los alumnos de 15 años que obtenían puntuaciones iguales o inferiores al nivel mínimo de dominio de la lectura pertenecían a países de ingresos bajos y medios, entre los que figuraban Brasil, la Federación de Rusia, Indonesia, México y Tailandia.
- Los alumnos pertenecientes a medios socio-económicos más favorecidos –desde el punto de vista del nivel de instrucción y situación profesional de los padres, o ingresos de la familia– y los que tienen la posibilidad de leer libros consiguen siempre resultados superiores a los de los alumnos de medios más pobres o con posibilidades limitadas de acceso a materiales de lectura.
- Las disparidades de aprendizaje en lectura, matemáticas y ciencias entre los alumnos de 15 años guardan también relación con la condición de emigrante de la familia, la lengua hablada en el hogar y la estructura familiar (Hampden-Thompson y Johnson, 2006; y OCDE, 2006).
- Los problemas de conducta de los alumnos y los docentes –por ejemplo, retrasos y absentismo– suelen guardar relación con el aprovechamiento escolar insuficiente.
- Las evaluaciones efectuadas en África y América Latina, especialmente las realizadas en el marco del SACMEQ y el LLECE, ponen de manifiesto la existencia de disparidades importantes en favor de los alumnos de las zonas urbanas, que son el resultado de los ingresos más altos de las familias de estas zonas y de la mejor calidad de los servicios escolares en ellas (UNESCO, 2000b).

Las principales conclusiones de las evaluaciones internacionales y regionales de los alumnos indican que en una gran parte del mundo los resultados del aprendizaje son insuficientes.

34. Después de Dakar, la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) ha llevado a cabo una serie de estudios comparados importantes sobre la lectura (Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura – PIRLS), las matemáticas y las ciencias (Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia – TIMSS), la educación cívica (Estudio sobre la Educación Cívica) y la enseñanza preescolar (Proyecto de Preprimaria). Además, se han realizado tres estudios en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) patrocinado por la OCDE. Los estudios de la IEA se centran en el seguimiento de los contenidos de los planes de estudios y en el aprovechamiento de los alumnos en las distintas disciplinas, en función del grado de enseñanza y la edad. El PISA se centra en las competencias transversales de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. En estas evaluaciones participan esencialmente países de ingresos elevados, aunque se observa una participación cada vez mayor de países de ingresos medios y bajos. Entre las evaluaciones regionales efectuadas en los países en desarrollo figuran las realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), ya mencionado, y el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC).

35. Algunos analistas han empezado a hacer estas comparaciones (por ejemplo, Crouch y Fasih, 2004; Hanushek, 2004; y Pritchett, 2004), pero cabe interrogarse sobre la validez de este enfoque.

Todas las evaluaciones señalan las desigualdades que se dan dentro de los países en los resultados del aprendizaje.

Las evaluaciones internacionales y regionales ponen también de relieve algunos factores puramente escolares que tienen repercusiones en el aprovechamiento escolar de los alumnos (UNESCO, 2005a). Esos factores son:

- el tiempo de presencia de los alumnos en la escuela, que tiene repercusiones en sus resultados;
- el tiempo dedicado realmente a aprender una materia específica –en la escuela o en el contexto de los deberes realizados en casa–, que tiene una repercusión positiva en los resultados obtenidos en los exámenes, sobre todo en lengua, matemáticas y ciencias;
- la inadecuación de los recursos materiales de las escuelas, que tiene repercusiones negativas en el aprovechamiento escolar de los alumnos en muchos países en desarrollo (por ejemplo, muchos de los países participantes en el estudio del SACMEQ señalan que disponen de recursos didácticos básicos limitados y que sus infraestructuras escolares son insuficientes);³⁶ y
- la mayor disponibilidad y la utilización más intensa de libros de texto, que mejoran el aprendizaje de los alumnos y pueden contrarrestar la desventaja económica, en particular entre los grupos de bajos ingresos.

Son considerables las diferencias en el promedio del aprovechamiento escolar de los alumnos que se dan entre las escuelas y las clases, incluso después de haber procedido al control estadístico de las características individuales. Esas diferencias ponen de relieve hasta qué punto la calidad de los resultados del aprendizaje depende de la disponibilidad, la utilización y la gestión de los recursos puramente escolares (UNESCO-BREDA, 2007).

Todas las evaluaciones señalan además las desigualdades que se dan dentro de los países en los resultados del aprendizaje. El nivel de equidad de la educación es tanto más bajo cuanto más dispersa es la distribución de las puntuaciones del aprovechamiento escolar de los alumnos en torno a una media determinada (Scheerens y Visscher, 2004).

36. Los países participantes en el estudio SACMEQ I (1995-1999) fueron los siguientes: Kenya, Malawi, Mauricio, Namibia, la República Unida de Tanzania, Zambia y Zimbabwe. Los participantes en el estudio SACMEQ II (2000-2003) fueron: Kenya, Lesotho, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, la República Unida de Tanzania (el territorio continental y Zanzibar), Seychelles, Swazilandia, Uganda y Zambia.

Algunos análisis recientes del aprovechamiento escolar efectuados en Europa Central y Oriental han puesto de relieve la existencia de grandes diferencias en la equidad de la educación, a nivel nacional, como consecuencia de las reformas de los sistemas educativos efectuadas en el decenio de 1990 (Recuadro 2.7).

Las evaluaciones nacionales confirman que la calidad de la educación constituye un problema

Un número cada vez mayor de países están realizando evaluaciones nacionales del aprendizaje, que suministran datos relativos al conjunto de sus territorios, así como información sobre los resultados del aprendizaje por escuela, en función de normas definidas a nivel nacional.³⁷ Globalmente, el 81% de los países desarrollados, el 50% de los países en desarrollo y el 17% de los países en transición han llevado a cabo por lo menos una evaluación nacional del aprendizaje entre 2000 y 2006. Los porcentajes correspondientes al quinquenio precedente al Foro de Dakar (1995-1999) se cifraron respectivamente en un 58%, un 28% y un 0%. Las evaluaciones nacionales han aumentado sobre todo en las regiones de Asia Oriental y el Pacífico, los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y Europa Central y Oriental (Gráfico 2.14).

A continuación se presentan las principales conclusiones de las evaluaciones nacionales.

- *Grados de enseñanza.* Las evaluaciones se centran más en los grados 4 a 6 que en los grados 1 a 3 ó 7 a 9. En el periodo 2000-2006, por ejemplo, 84 países efectuaron por lo menos una evaluación de los resultados del aprendizaje en los grados 4 a 6, 50 en los grados 1 a 3 y 54 en los grados 7 a 9.
- *Tipo.* Las evaluaciones nacionales se basan en su mayoría en los planes de estudios y se centran en disciplinas concretas, a diferencia de las evaluaciones internacionales de los conocimientos o competencias transversales (por ejemplo, el estudio del PISA).
- *Ámbitos disciplinarios.* Casi todos los países que han efectuado evaluaciones nacionales en el periodo 2000-2006 estimaron los resultados

37. La sección del Anexo titulada "Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país" presenta un panorama de conjunto de las actividades nacionales en materia de evaluación, aunque no pretenda estimar el rigor científico o la calidad técnica de dichas evaluaciones. Para más detalles sobre esta cuestión, véanse Benavot y Tanner (2007) y Encinas-Martin (2006).

Recuadro 2.7: Nuevos datos sobre la calidad y equidad de la educación en Europa Central y Oriental

La igualdad de oportunidades en la educación era un principio fundamental de los Estados socialistas de Europa Central y Oriental. Desde las reformas de la educación efectuadas en el decenio de 1990, no se disponía de mucha información sobre las repercusiones que habían tenido en el acceso a la educación y los resultados del aprendizaje de los alumnos pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos. El IEU ha llevado a cabo un trabajo de investigación en colaboración con equipos de Bulgaria, Eslovaquia, Estonia, Hungría, Letonia, la República Checa, Rumania y Serbia para examinar estos aspectos y tratar de averiguar por qué medios se pueden mejorar los resultados de los alumnos y reducir las desigualdades.

Basándose en los datos de la encuesta TIMSS 2003 y el estudio del PISA 2003, los equipos de investigadores han elaborado gradientes socioeconómicos –o “barras de aprendizaje”– para evidenciar la relación entre la condición socioeconómica y el aprovechamiento escolar. Esos gradientes se han comparado luego por clase, escuela, distrito, y/o región. Entre las conclusiones del trabajo de investigación, figuran las siguientes:

- En ocho de los países estudiados se dan disparidades regionales importantes en el aprovechamiento escolar. En Letonia, por ejemplo, los alumnos de 15 años que acuden a las escuelas de la capital, Riga, y otras zonas urbanas consiguen puntuaciones muy superiores, por término medio, a las de sus compañeros de las zonas rurales. En Rumania, los alumnos del grado 8 de las zonas urbanas obtienen puntuaciones superiores a las conseguidas por los que viven en las zonas rurales, en las siguientes materias: biología, química, física y ciencias de la vida.
- La diferenciación entre escuelas o planes de estudio constituye una fuente importante de disparidad en el aprovechamiento escolar. En la República Checa –un país donde los planes de estudios de las escuelas primarias son prácticamente iguales– sólo un 20% de la variación de los resultados en lectura y matemáticas de los alumnos

del grado 4 se da a nivel de las escuelas. Sin embargo, en el grado 8 la variación a nivel de las escuelas se multiplica por algo más de dos, y en el grado 10 se acerca al 60%. En Hungría, los alumnos escolarizados en centros docentes de enseñanza general consiguen en las pruebas de competencias básicas en matemáticas mejores puntuaciones que los alumnos de las escuelas de enseñanza profesional. En cambio, estos últimos consiguen mejores resultados que los alumnos que cursan programas de formación profesional.

- La mayoría de las disparidades en el aprovechamiento escolar que se dan entre regiones y entre diferentes tipos de escuelas o tipos de estudios van unidas a la condición socioeconómica de los alumnos. En Letonia, los alumnos del grado 8 de las escuelas urbanas consiguen mejores puntuaciones en matemáticas que los escolarizados en las zonas rurales, pero las diferencias se borran, en gran medida, una vez que se aíslan las características del medio familiar de los alumnos, tanto en el plano individual como a nivel del centro escolar frecuentado. En Hungría, la diferencia entre los centros docentes de enseñanza general y las escuelas profesionales, en lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en competencias básicas en matemáticas, se borra considerablemente, una vez que se tiene en cuenta la composición económica de los centros escolares.

Estas conclusiones ponen de manifiesto los numerosos problemas que deben afrontar los países industrializados cuando tratan de conseguir que todos los alumnos obtengan buenos resultados de aprendizaje. Asimismo, destacan el papel que pueden desempeñar la organización de los centros docentes y las prácticas pedagógicas en clase para mejorar el nivel global del aprovechamiento escolar y reducir las disparidades socioeconómicas en los resultados del aprendizaje.

Fuentes: Bankov y otros (2006); Baucal y otros (2006); Geske y otros (2006); Horn y otros (2006); Istrate y otros (2006); Mere y otros (2006); Straková y otros (2006); y Zelmanova y otros (2006).

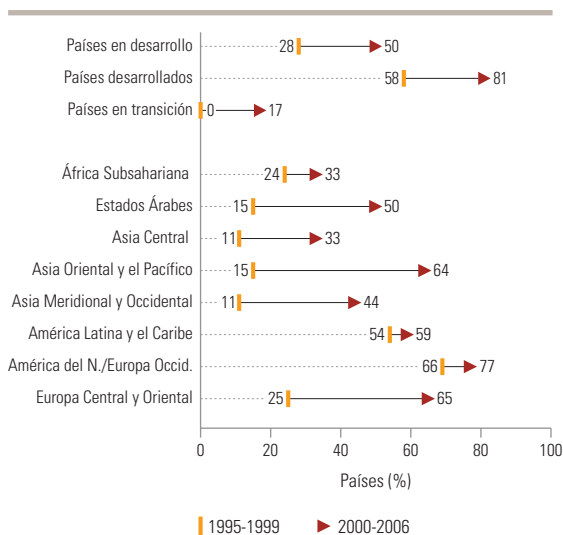
del aprendizaje en la lengua oficial (93%) y en matemáticas (92%). Un 51% de los países evaluaron los resultados del aprendizaje en ciencias, un 38% en ciencias sociales, un 21% en lenguas extranjeras y un 20% en otras disciplinas (artes, educación física, solución de problemas, competencias para la vida diaria, alfabetización visual, manejo de los colores, conducta cognitiva y música). Las evaluaciones relativas a las ciencias y las ciencias sociales están más extendidas en América Latina y el Caribe y Asia Meridional y Occidental. Las evaluaciones relativas a las lenguas extranjeras están más extendidas en Asia Meridional y Occidental, América del Norte y Europa Occidental y los Estados Árabes.

- *Estados frágiles.* Aunque la mitad de los países en desarrollo efectuaron evaluaciones nacionales del aprendizaje en el periodo 2000–2006, solamente 15 de los 35 países definidos por la OCDE como Estados frágiles –esto es, el 43% de ellos– efectuaron una evaluación de este tipo, y casi la mitad de ellos pertenecían a la región de Asia Meridional y el Pacífico.

A pesar de las diferencias en los métodos de evaluación, la escala de las evaluaciones, la concepción de las muestras y el rigor metodológico, casi todos los resultados de las evaluaciones nacionales exigen que las autoridades encargadas de la educación encuentren medios para mejorar los niveles de conocimientos y las competencias de los alumnos.

Los resultados de las evaluaciones nacionales exigen que las autoridades encargadas de la educación encuentren medios para mejorar los niveles de conocimientos y las competencias de los alumnos.

Gráfico 2.14: Porcentaje de países de cada región que han efectuado por lo menos una evaluación nacional entre 1995-1999 y 2000-2006¹



1. Se desconocen las fechas exactas de las evaluaciones nacionales de Arabia Saudita, Argelia, Australia, Bulgaria, Fiji, Islas Salomón, Kiribati, Saint Kitts y Nevis, Samoa, Tonga, Tuvalu y Vanuatu, pero ha sido posible determinar si la evaluación del aprendizaje se había efectuado antes o después del año 2000. Fuente: Anexo, "Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país".

En Haití, las muchachas consiguen mejores resultados escolares que los varones en todas las disciplinas.

■ Desde 1999, Uganda ha efectuado cinco evaluaciones para determinar los niveles globales de aprovechamiento escolar de los alumnos de los grados 3 y 6 en inglés y aritmética. Aunque menos de la mitad de los alumnos siguen sin alcanzar los niveles de competencia definidos para el inglés, el grado de aprovechamiento escolar ha ido mejorando a lo largo del tiempo. En cambio, los niveles de aprovechamiento en aritmética han experimentado fluctuaciones o retrocesos (Cuadro 2.16). Un informe gubernamental de 2006 dio cuenta de estas conclusiones, exponiendo las repercusiones que había tenido la política gubernamental encaminada a aumentar el suministro y utilización de manuales de inglés y señalando la necesidad de disponer de profesores de matemáticas mejor formados.

Cuadro 2.16: Porcentaje de alumnos de los grados 3 y 6 en Uganda que alcanzan niveles de competencia determinados, por disciplina (1999-2006)

	Conocimientos básicos en inglés (en % de alumnos)					Competencias básicas en aritmética (en % de alumnos)				
	1999	2003	2004	2005	2006	1999	2003	2004	2005	2006
Grado 3	18	34	...	38	46	39	43	...	41	43
Grado 6	13	20	28	30	34	42	21	38	33	31

Nota: Se compara el porcentaje de alumnos que han alcanzado el nivel de dominio exigido. Fuente: Consejo Nacional de Exámenes de Uganda, (2006).

■ En 2006, el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos evaluó el aprovechamiento escolar de los alumnos del grado 6 en árabe, francés, matemáticas y ciencias, utilizando una muestra de siete escuelas urbanas con "resultados sólidos" y 96 escuelas escogidas especialmente para esta evaluación. La evaluación llegó a la conclusión de que los resultados de conjunto eran "insuficientes" habida cuenta de los porcentajes de alumnos que habían alcanzado un nivel "mínimo", previamente establecido, o niveles más altos de "dominio" de las materias. En efecto, sólo un 36% de los alumnos alcanzaron el nivel mínimo en árabe, un 18% en francés y un 43% en matemáticas, mientras que en ciencias obtuvieron resultados mejores, ya que un 65% de ellos alcanzó el nivel mínimo. Los porcentajes de alumnos que alcanzaron un nivel de "dominio" fueron los siguientes: 7% en árabe, 1% en francés, 11% en matemáticas y 20% en ciencias (Hddigui, 2007a).

■ En el año 2004-2005, el Ministerio de Educación de Haití evaluó los conocimientos de los alumnos de los grados 1, 3 y 5 en matemáticas, francés y criollo para establecer niveles de base, antes de aplicar un plan nacional de mejora de las escuelas. El informe del ministerio calificó de "insuficiente" el aprovechamiento global de los alumnos del grado 5, ya que sólo el 44% de éstos consiguió los resultados esperados (Desse, 2005). Las puntuaciones en matemáticas de los alumnos del grado 5 se calificaron de "extremadamente insuficientes" y las conseguidas en criollo merecieron la calificación de "no demasiado deficientes". El informe puso de manifiesto que las muchachas habían conseguido mejores resultados que los varones en todas las disciplinas, que los alumnos de las escuelas públicas habían obtenido puntuaciones superiores a los de las escuelas privadas, y que los repetidores habían obtenido puntuaciones inferiores a las de los alumnos que no repetían curso.

■ Hungría, un país que ha participado en más de 16 evaluaciones internacionales en el transcurso de los últimos decenios, empezó a evaluar periódicamente, a partir de 1986, el aprovechamiento escolar de los alumnos de los grados 4 y 8. En 2001, este país aplicó una nueva evaluación nacional de las competencias básicas en comprensión de lectura y matemáticas. Tres evaluaciones efectuadas entre 2003 y 2006 han puesto de manifiesto un leve deterioro de los resultados en matemáticas y una leve mejora de los relativos a la lectura entre los alumnos del grado 6. Se observó que un porcentaje conside-

rable de alumnos obtuvieron puntuaciones iguales o inferiores al nivel más bajo (nivel 1) en ambas disciplinas: 50% en matemáticas y 20% en lectura. En el Gráfico 2.15 se muestran los resultados de la evaluación de 2006 en los grados 6 y 8, así como la distribución de los resultados de los alumnos por grado de competencia y lugar de residencia.

¿Están mejorando los resultados del aprendizaje?

Es posible evaluar la evolución del aprovechamiento escolar de los alumnos a lo largo del tiempo, utilizando las conclusiones de las evaluaciones nacionales.³⁸ En el Cuadro 2.17 se señala la evolución –en porcentaje del aprovechamiento escolar medio, y en las disciplinas de lengua y matemáticas principalmente– entre las evaluaciones más antiguas y las más recientes llevadas a cabo en 16 países. En Belice, Colombia, El Salvador, Etiopía, México, Senegal, Sudáfrica y Uganda, por ejemplo, las tendencias del aprovechamiento escolar medio son generalmente positivas, con algunas fluctuaciones según los ámbitos disciplinarios. En Brasil, Chile y Perú los niveles del aprovechamiento escolar medio son relativamente estables. En Honduras, Marruecos, Níger y Tailandia las tendencias son diversas, según el grado, y en Costa Rica la tendencia es negativa.

Las evaluaciones nacionales proporcionan también datos sobre las disparidades en función del lugar

de domicilio (Gráfico 2.16) y del sexo (véase más adelante la sección dedicada a la igualdad entre los sexos). En la mayoría de los 11 países sobre los que se dispone de datos, los niños de las zonas rurales obtienen resultados inferiores a los conseguidos por los niños de las zonas urbanas en lengua y matemáticas. Así ocurre en Belice, El Salvador, Guatemala, Honduras, Níger, Perú y Uganda, y en menor medida en México y Paraguay. Son excepciones a esta regla Argentina –donde la evaluación sólo se efectuó en las escuelas públicas– y Colombia, donde las disparidades del aprovechamiento escolar entre los alumnos del campo y la ciudad son relativamente reducidas.

En Colombia, las disparidades del aprovechamiento escolar entre los alumnos del campo y la ciudad son relativamente reducidas.

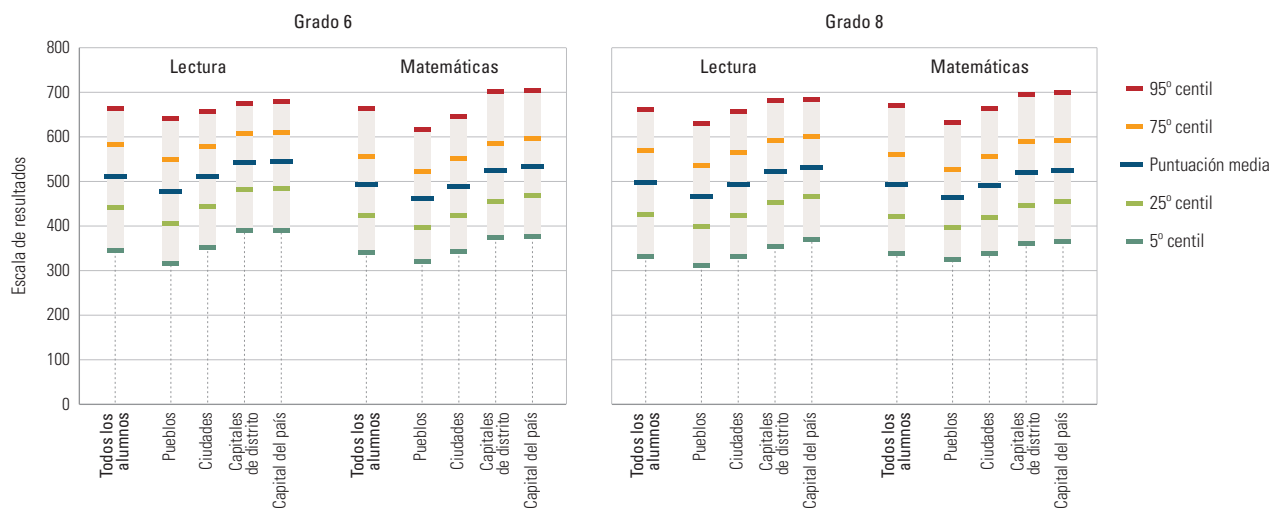
¿Cuáles son los elementos de un buen contexto de aprendizaje?

Un tiempo lectivo suficiente que no se base en horas oficiales, sino en horas efectivas

Varios organismos e informes internacionales han recomendado que las escuelas primarias funcionen durante unas 850 a 1000 horas anuales, es decir unos 200 días sobre la base de una semana escolar de cinco días (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 2004a; y UNESCO, 2004b). El número de días de funcionamiento obligatorio de las escuelas varía según los países. En general, oscila entre 175 y 210 días por año. El número de horas lectivas diarias varía también. Los países en los que se organizan dos o tres clases alternas diarias reducen el tiempo lectivo anual.

38. Es probable que la posibilidad de comparar las puntuaciones obtenidas en las pruebas disminuya a causa de las modificaciones en la composición de las cohortes de los alumnos, de la concepción de las muestras, de los instrumentos utilizados en las pruebas y de otros factores más.

Gráfico 2.15: Distribución de los resultados de los alumnos en Hungría, por lugar de domicilio (2006)



Nota: En Hungría, los diferentes tipos de denominaciones de las localidades no guardan una relación directa con el número de habitantes, aunque los pueblos tengan, por regla general, menos población que las ciudades. Además de la capital del país y las 18 capitales de distrito, Hungría cuenta con 240 ciudades y 2.900 pueblos. Las ciudades cuentan con un número de habitantes que oscilan entre 1.000 y 60.000. Los pueblos, por su parte, pueden llegar a tener hasta 12.000 habitantes.

Fuente: Balázi (2007).

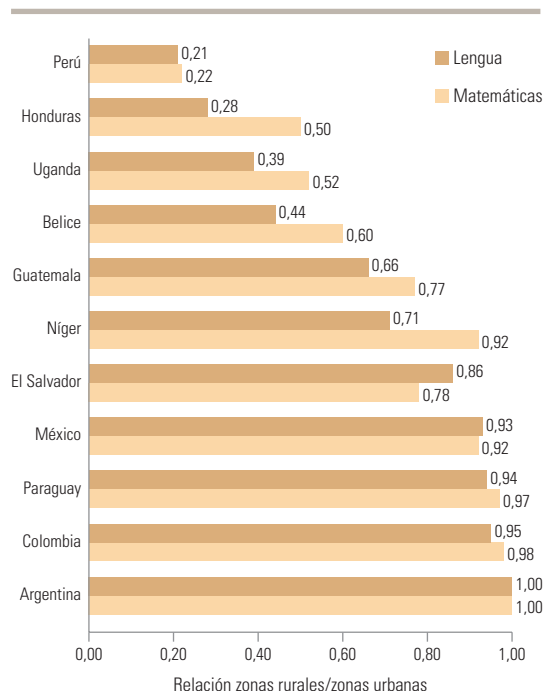
Cuadro 2.17: Evolución de los resultados del aprendizaje sobre la base de evaluaciones nacionales (años diversos)

	Grado	Año inicial	Año más reciente	Disciplina	Evolución en porcentaje del nivel de aprovechamiento escolar desde el año inicial		
					Aumento (más del 5%)	Cambio leve o nulo (entre -5% y +5%)	Disminución (más del 5%)
África Subsahariana							
Etiopía	4	2000	2004	Lectura básica		1	
				Ciencias del medio ambiente	8		
				Matemáticas	7		
				Inglés		-3	
Níger	1	2000	2005	Francés	20		
				Matemáticas			-13
				Francés	18		
				Matemáticas	16		
Senegal	3	1996	2002	Francés	15		
				Matemáticas	26		
Sudáfrica	3	2000	2003	Lectura y escritura básicas	7		
				Aritmética elemental	44		
Estados Árabes							
Marruecos	4	1995	2001	Matemáticas			-30
				Árabe			-55
				Francés	23		
				Matemáticas	11		
				Árabe	44		
Asia Oriental y el Pacífico							
Tailandia	3	2003	2005	Ciencias		0	
				Matemáticas			-7
				Tailandés			-19
				Matemáticas			-6
				Inglés			-25
				Ciencias		-1	
América Latina y el Caribe							
Belice	6	2000	2004	Lengua	10		
				Matemáticas	30		
				Ciencias	36		
Brasil	4	1999	2005	Lengua		1	
				Matemáticas		1	
Chile	4	2002	2005	Lengua		-2	
				Matemáticas		0	
Colombia	5	2003	2005	Lengua		3	
				Matemáticas	9		
Costa Rica	6	1999	2000	Lengua		-3	
				Matemáticas			-13
El Salvador	6	2003	2005	Lengua	24		
				Matemáticas	15		
Honduras	6	1997	2004	Lengua			-38
				Matemáticas	60		
México	6	2000	2005	Lengua	5		
				Matemáticas		4	
Perú	6	1998	2004	Lengua		-2	
				Matemáticas		2	

Nota: El nivel real del aprovechamiento escolar comparado en cada país a lo largo del tiempo se basa en escalas diferentes. En Belice, Brasil, Chile, Colombia, Etiopía, Marruecos, México, Níger, Perú, Sudáfrica y Tailandia, la comparación se efectúa entre las puntuaciones medias obtenidas. En El Salvador se comparan los porcentajes de alumnos que han logrado el nivel superior de dominio de la disciplina, mientras que en Honduras se comparan los porcentajes de aquellos que han conseguido un nivel de dominio "aceptable".

Fuentes: Belice (Mason y Longworth, 2005); Etiopía (Academia para el Desarrollo de la Educación y USAID-Etiopía, 2001 y 2004); América Latina (Murillo, 2007); Marruecos (Hddigui, 2007a); Níger (Fomba, 2006; y Georges, 2000); Senegal (Ngom y otros, 2007); Sudáfrica (USAID-Sudáfrica, 2006); y Tailandia (Instituto para la Promoción de la Enseñanza Científica y Tecnológica, 2005).

Gráfico 2.16: Disparidades entre las zonas rurales y las zonas urbanas en el aprovechamiento escolar en lengua y matemáticas en los Grados 5 y 6, sobre la base de las evaluaciones nacionales (diversos años)



Fuentes: Belice (Mason y Longworth, 2005); América Latina (Murillo, 2007); Niger (Fomba, 2006; Georges, 2000); y Uganda (Consejo Nacional de Exámenes de Uganda, 2006).

Según datos recientes relativos a 125 países, el tiempo lectivo anual teórico aumenta con el grado escolar cursado (Gráfico 2.17).³⁹ A nivel mundial, los países establecen por término medio un tiempo lectivo anual de 700 horas en los grados 1 y 2 y de unas 750 horas en el grado 3. En el grado 6 el promedio se cifra en 810 horas. Globalmente, se prevé que los alumnos reciban un total acumulado de unas 4.600 horas de instrucción desde el grado 1 hasta el grado 6. A nivel regional, los países de América del Norte y Europa Occidental imponen el promedio de horas lectivas más elevado en los 6 primeros grados de la escolaridad (835 horas). A continuación, vienen las regiones de Asia Oriental y el Pacífico (802 horas), América Latina y el Caribe (795 horas) y los Estados Árabes (789 horas). Los promedios más bajos se registran en Europa Central y Oriental (654 horas) y Asia Central (665 horas). Las regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental se acercan al promedio mundial.

No se debe confundir el tiempo lectivo oficial –que tiene un carácter teórico– con el número efectivo de horas de instrucción impartidas a

los niños. Por ejemplo, en varios Estados árabes se estima que el tiempo efectivo de aprendizaje es, por término medio, un 30% inferior al tiempo de instrucción teórico (Abadzi, 2006). En muchos países se pierden días lectivos enteros debido al absentismo de los docentes, los cursos de formación permanente de éstos, las huelgas, los conflictos armados, los ataques directos contra los edificios escolares y la utilización de éstos como oficinas electorales, centros militares o locales para la realización de exámenes (Abadzi, 2006; Benavot y Gad, 2004; Bonnet, 2007; O'Malley, 2007; y UNESCO-OIE 2007b). Según los estudios del PASEC y del SACMEQ, muchas escuelas africanas no pueden cumplir con el calendario escolar oficial a causa de la movilidad de los docentes o de sus nombramientos tardíos (Bonnet, 2007). Debido a esto, las escuelas que empiezan el año escolar con un mes de retraso y lo acaban con un mes de adelanto, o las que registran un elevado absentismo de los alumnos, pueden llegar a impartir entre 200 y 300 horas lectivas menos que los centros docentes que cumplen con el calendario oficial (UNESCO-BREDA, 2007). La importante pérdida de tiempo lectivo, así como la escasa eficacia en la utilización del tiempo de presencia en clase, son indicios de una insuficiente calidad de la educación y tienen repercusiones negativas en los resultados del aprendizaje.

Una cantidad suficiente de manuales y materiales de aprendizaje

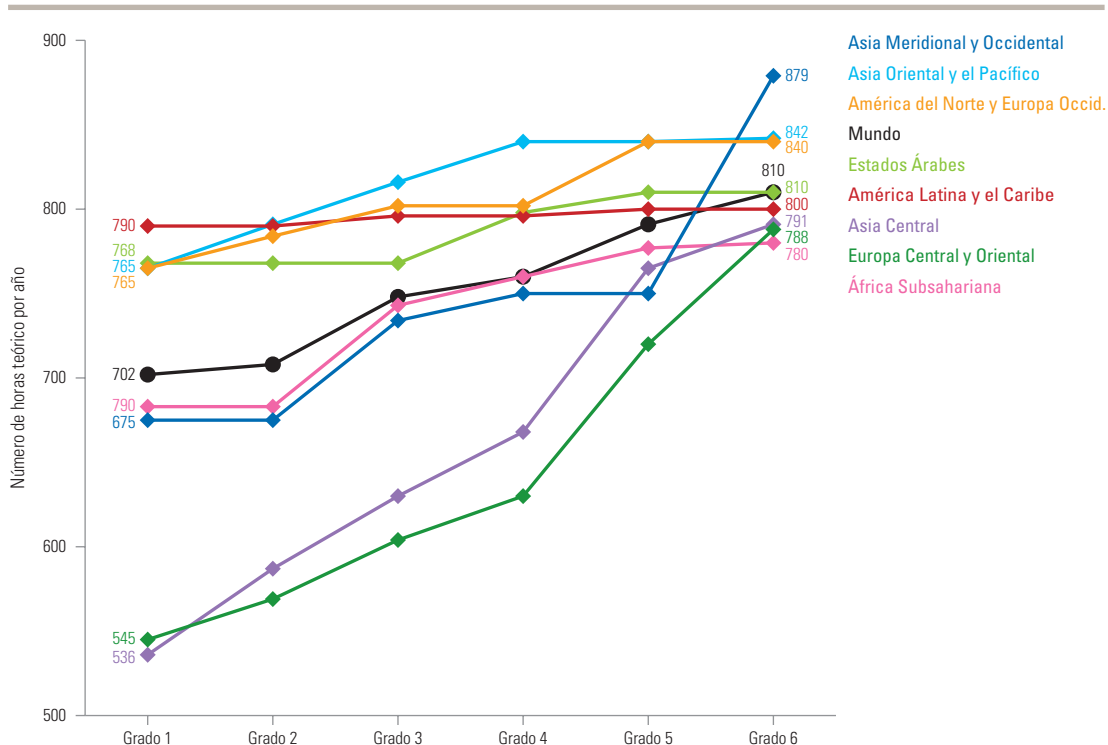
El hecho de que los alumnos puedan disponer de libros de texto es un factor importante para determinar lo que aprenden y cuánto aprenden. En muchos países en desarrollo, la disponibilidad de libros de texto y otros materiales de lectura es sumamente limitada.

- El estudio del SACMEQ ha puesto de relieve que más de la mitad de los alumnos del grado 6 de Kenya, Malawi, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia aprendían en aulas donde no había un solo libro (UNESCO, 2005a). Muy pocas escuelas contaban con una biblioteca o un rincón de lectura susceptibles de ofrecer un entorno alfabetizado propicio para el aprendizaje (véanse las consideraciones expuestas anteriormente con respecto a la alfabetización y los entornos alfabetizados).
- En los países antedichos y en otras naciones africanas, entre un 25% y un 40% de los docentes han señalado que no disponían de guías o libros de texto de las disciplinas que enseñaban (Bonnet, 2007).

En muchos países en desarrollo la disponibilidad de libros de texto y otros materiales de lectura es sumamente limitada.

39. Los datos internacionales sobre el tiempo lectivo anual teórico –esto es, el número de horas por año que se supone que las escuelas deben dedicar a la enseñanza y el aprendizaje, de conformidad con las directrices oficiales relativas a los planes de estudios– se basan en las instrucciones oficiales sobre el tiempo lectivo en las que se indican las disciplinas que deben enseñarse en cada grado, así como el número de “cursos” semanales y de “horas” de instrucción que han de asignarse a cada disciplina (Benavot, 2004; y UNESCO-OIE, 2007c).

Gráfico 2.17: Tiempo lectivo medio anual en los Grados 1 a 6, sobre la base del número total de horas teórico, por región



Fuente: UNESCO-OIE (2007d).

En Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela solamente un tercio de los alumnos de primaria disponían de libros de texto.

- Otros estudios realizados anteriormente han puesto de manifiesto que en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela solamente un tercio de los alumnos de primaria disponían de libros de texto (Montagnes, 2001);
- La proporción alumnos/libro de texto constituye una medición importante de la calidad de la educación. En los países en desarrollo hay muchas aulas donde el único libro de texto de que se dispone es el perteneciente al maestro. Los alumnos pasan la mayor parte del tiempo copiando en sus cuadernos el contenido del libro de texto que el maestro escribe en la pizarra y luego tienen que memorizarlo. En Liberia, por ejemplo, el gobierno ha estimado recientemente que esa proporción es de 27/1 en las escuelas primarias públicas, de 20/1 en las privadas y de 15/1 en las escuelas de las misiones religiosas (Ministerio de Educación de Liberia, 2007). Obviamente, este tipo de situaciones no son propicias para un aprendizaje adecuado.

No hay que subestimar la diferencia pedagógica entre el hecho de contar con un solo libro de texto por clase y el hecho de que cada alumno disponga de un libro de texto propio (Heyneman, 2006).

Algunos trabajos de investigación comparativos han mostrado que los alumnos, en especial los pertenecientes a las familias más pobres, obtienen mejores resultados en los exámenes estandarizados cuando hay libros de texto en el aula (Fuller y Clarke, 1994; Heyneman y Jamison, 1980; y Lockheed y Hanushek, 1988). El aprovisionamiento en libros de texto puede reducir las disparidades en el aprovechamiento escolar entre los alumnos de las zonas urbanas y los que viven en comarcas rurales (Jamison y otros, 1981). La comprobación de este hecho ha inducido a varios organismos internacionales –en particular, el Banco Mundial– a incrementar su ayuda financiera a la edición y difusión de libros de texto en muchos países en desarrollo (Heyneman, 2006). Cabe deplorar que las inversiones en la edición de libros escolares sólo se efectúan con motivo de proyectos que, por ser concretos y a corto plazo, no contribuyen a respaldar las capacidades de las editoriales locales a largo plazo (Limage, 2005).

Escuelas seguras, sin un número excesivo de alumnos y con locales bien mantenidos

La retención escolar y el aprendizaje se ven obstaculizados cuando los alumnos tienen que acudir a escuelas con edificios deteriorados y clases

atestadas, donde el entorno es ruidoso o peligroso, o donde las aulas están insuficientemente equipadas, iluminadas y ventiladas (Watkins, 2000). En la escuela, tanto las muchachas como los varones deben tener acceso a agua salubre, letrinas y otras instalaciones sanitarias (Fondo de los Estados Unidos para el UNICEF, 2007). En los países de ingresos bajos, la mala calidad de los locales escolares es un problema que viene de mucho tiempo atrás. En los países en conflicto o en las zonas afectadas por catástrofes naturales, los daños causados a las infraestructuras del sistema educativo pueden ser graves, aun cuando sean transitorias en muchos casos.

A nivel mundial, no se dispone de datos internacionales sobre el estado de los edificios escolares y las aulas. No obstante, se puede tener una idea de la gravedad que reviste este problema en África (Bonnet, 2007).

- En los países del SACMEQ, el 47% de los edificios escolares necesitan la realización de reparaciones importantes o su reconstrucción completa. Se considera que solamente el 13% de esos edificios se hallan en “buen estado”. Los porcentajes más elevados de edificios escolares que necesitan por lo menos una reparación importante se observan en Uganda (78%) y Lesotho (67%), y los porcentajes más bajos son los de Mauricio (18%) y Seychelles (38%).
- En África son muy corrientes las aulas atestadas de alumnos, en las que éstos carecen de mesas o pupitres y no pueden sentarse confortablemente por carecer de sillas o bancos, o por tener que amontonarse en los pocos asientos disponibles. Esta situación se da sobre todo en Chad, Guinea, Malawi y Zanzíbar (República Unida de Tanzania). Como el número de alumnos escolarizados suele ser mayor en los primeros grados de primaria, los niños pueden sentarse en el grado 5 de este nivel de enseñanza con más “comodidad” que en el grado 2.
- El 90% por lo menos de las aulas de la mayoría de los países participantes en el SACMEQ y el PASEC disponen de una pizarra y de tizas. No ocurre así en el Chad, Mauritania, Uganda y Zambia. La existencia de mapas, diccionarios, tableros murales, bibliotecas e instrumentos de geometría –reglas y compases, por ejemplo– también es muy desigual, según los países y dentro de cada uno de ellos.

Las escuelas de los países afectados por conflictos padecen las consecuencias de éstos de forma

desproporcionada. Por ejemplo, en 2003 más de 2.700 escuelas de Iraq fueron saqueadas, deterioradas o incendiadas, y ahora necesitan obras de reparación considerables (UNESCO-OIE, 2007a). En Tayikistán, la guerra civil de principios del decenio de 1990 destruyó o deterioró gravemente el 20% de las escuelas (Silova y otros, 2007). En Bosnia y Herzegovina, Kosovo, Mozambique y Timor-Leste las infraestructuras educativas sufrieron graves daños (Banco Mundial, 2005i). En los países del Asia Central que formaban parte anteriormente de la Unión Soviética, las infraestructuras escolares se han deteriorado considerablemente, debido a que no se han efectuado las reparaciones necesarias en muchas escuelas y a que los equipamientos han quedado anticuados (UNICEF, 2001).

El resurgimiento del conflicto de Liberia en el periodo 2001–2003 fue acompañado de más destrucciones y deterioros de las infraestructuras escolares. Se estima que el 23% del total de las escuelas primarias fueron destruidas y que un 18% padecieron daños importantes (Ministerio de Educación de Liberia, 2007). En Afganistán, los incendios y bombardeos de escuelas y los asesinatos de docentes y alumnos han afectado gravemente al funcionamiento del sistema educativo en algunas provincias. En 2006, el presidente de Afganistán declaró que ya no iban a la escuela 100.000 niños que habían estado escolarizados anteriormente (O'Malley, 2007).

Se siguen necesitando más y mejores docentes

Escasez de docentes en muchos países

La cantidad, calidad y distribución de los docentes son factores esenciales para alcanzar los objetivos de la EPT, y más concretamente los objetivos 2 y 6: garantizar que todos los niños tengan acceso a la enseñanza primaria y la terminen; y satisfacer sus necesidades de aprendizaje (OIT, 2006b; y UNESCO, 2000a y 2004b). En esta sección se examina en qué medida los países afrontan la escasez de docentes –en particular, la de docentes formados– y la amplitud de las disparidades en la distribución del personal de la educación.⁴⁰ El examen se centra principalmente en los maestros de primaria, aunque se señalen algunas cuestiones relativas a los docentes de secundaria.⁴¹

A nivel mundial, los sistemas de enseñanza primaria empleaban a unos 27 millones de maestros en 2005. Más de un tercio de ellos ejercían la docencia en Asia Oriental, que cuenta con un 28% del total mundial de los alumnos escolarizados en primaria (Cuadro 2.18).

En la escuela, tanto las muchachas como los varones deben tener acceso a agua salubre, letrinas y otras instalaciones sanitarias.

40. La composición por sexo del cuerpo docente se examina en la sección dedicada a la igualdad entre los sexos.

41. El cuerpo docente de la enseñanza preescolar ya se ha examinado en la sección del presente capítulo dedicada al objetivo 1 de la EPT.

Cuadro 2.18: Número total del personal docente de la enseñanza primaria y secundaria, por región (1999 y 2005)

	Primaria			Secundaria		
	Total		Evolución entre 1999 y 2005 (en %)	Total		Evolución entre 1999 y 2005 (en %)
	(en miles)			(en miles)		
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
1999	2005	1999	2005			
Mundo	25 724	27 048	5,1	24 296	28 457	17,1
Países en desarrollo	20 426	21 713	6,3	15 111	19 049	26,1
Países desarrollados	4 483	4 598	2,6	6 296	6 564	4,2
Países en transición	815	738	-9,5	2 888	2 844	-1,5
África Subsahariana	1 964	2 461	25,3	871	1 171	34,4
Estados Árabes	1 554	1 802	16,0	1 387	1 711	23,3
Asia Central	322	290	-9,9	972	1 069	10,0
Asia Oriental y el Pacífico	10 094	9 734	-3,6	7 704	9 116	18,3
Asia Oriental	9 934	9 554	-3,8	7 476	8 867	18,6
Pacífico	160	180	12,7	228	249	9,3
Asia Meridional y Occidental	4 301	4 889	13,7	2 956	4 142	40,1
América Latina y el Caribe	2 684	2 971	10,7	2 746	3 436	25,1
Caribe	104	111	6,8	53	66	25,1
América Latina	2 580	2 861	10,9	2 693	3 370	25,1
América del Norte y Europa Occidental	3 443	3 653	6,1	4 487	4 807	7,1
Europa Central y Oriental	1 363	1 247	-8,5	3 172	3 005	-5,3

Fuentes: Cuadros Estadísticos 10A y 10B del Anexo

Entre 1999 y 2005 el número total de maestros de primaria aumentó en un 5% en el mundo entero, esto es, en 1.300.000 aproximadamente.

Entre 1999 y 2005, el número total de maestros de primaria aumentó en un 5% en el mundo entero, esto es, en 1.300.000 aproximadamente. Globalmente, el número de docentes creció a un ritmo más lento que el número de niños escolarizados, que registró un aumento del 6% (véase el Cuadro Estadístico 5 del Anexo). Las regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental cuentan cada una con unos 500.000 maestros suplementarios. El esfuerzo realizado por la primera de estas dos regiones (25% de aumento) fue mayor que el de la segunda (14% de aumento). En Europa Central y Oriental, Asia Central y Asia Oriental, la disminución del número de maestros corresponde a la del número de niños escolarizados. En la enseñanza secundaria, el número total de docentes aumentó en todas las regiones del mundo, excepto en Europa Central y Oriental. No obstante, este aumento fue mucho menos rápido que el registrado en la enseñanza primaria.

La proporción alumnos/docente (PAD) mide el nivel del número total de docentes de un país con respecto al tamaño de la población escolar.⁴²

42. La PAD, tal como se ha hecho observar anteriormente, sólo constituye una medida de aproximación *grosso modo* del tamaño de las clases y no debe considerarse forzosamente como equivalente de éste. Entre otros factores, la PAD tiene en cuenta el número total de docentes, comprendidos los que se dedican a la enseñanza a distancia. Los datos disponibles para un grupo limitado de países ponen de manifiesto que las PAD en la enseñanza primaria suelen ser inferiores al tamaño real de las clases (Base de datos del IEU; y Bonnet, 2007).

Por regla general, la existencia de PAD elevadas –esto es, superiores a 40/1–⁴³ indica que los países disponen de muy pocos docentes y que éstos tienen muchas posibilidades de verse sobrecargados de trabajo, lo cual afecta a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En 2005, el promedio mundial ponderado de las PAD en la enseñanza primaria se cifró en 25/1. El promedio de los países en desarrollo resultó ser más elevado que el de los países en transición y los países desarrollados (Cuadro 2.19). En 24 de los 176 países sobre los que se dispone de datos, la PAD resultó ser superior a 40/1. Veinte de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana, donde la PAD más elevada se observó en el Congo (83/1). En esta misma región, el Chad, Etiopía, Mozambique y Rwanda registraron PAD superiores 60/1 (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo).⁴⁴ Los cuatro países restantes con PAD muy elevadas son Afganistán (83/1), Bangladesh, Camboya y Mauritania. Un 20% de los países

43. En las anteriores ediciones del Informe se utilizó como nivel de referencia la proporción 40/1. El IEU (2006c) ha utilizado esta misma proporción para efectuar sus recientes proyecciones de las necesidades en materia de docentes a nivel internacional.

44. En Rwanda, las proyecciones del número de estudiantes que han de profesionalizarse en los centros de formación de docentes inducen a pensar que la contratación y retención de un número suficiente de docentes de calidad seguirán siendo problemáticas durante un periodo de cinco años, como mínimo. Para satisfacer sus necesidades en docentes, Rwanda está suavizando un tanto las exigencias en materia de cualificación (Woods, 2007b).

Cuadro 2.19: Proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria y secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)

	Primaria					Secundaria		
	Año escolar finalizado en			Evolución entre		Año escolar finalizado en		Evolución entre
	1991	1999	2005	1991 y 1999	1999 y 2005	1999	2005	1999 y 2005
			(% medio anual)				(% medio anual)	
Mundo	26	25	25	-0,5	0,2	18	18	-0,1
Países en desarrollo	29	27	28	-0,6	0,3	21	21	-0,3
Países desarrollados	17	16	15	-0,7	-1,2	13	13	-0,6
Países en transición	22	19	19	-1,4	-0,7	11	10	-1,8
África Subsahariana	37	41	45	1,5	1,4	25	28	2,6
Estados Árabes	25	23	22	-0,9	-0,7	16	17	0,2
Asia Central	21	21	21	-0,1	0,0	10	10	0,0
Asia Oriental y el Pacífico	23	22	20	-1,0	-1,0	17	18	0,3
Asia Oriental	23	22	20	-1,0	-1,0	17	18	0,3
Pacífico	18	21	19	1,6	-0,9	15	14	-0,5
Asia Meridional y Occidental	45	37	39	-2,4	1,3	33	29	-1,8
América Latina y el Caribe	25	26	23	0,8	-1,9	19	17	-2,0
Caribe	25	24	22	-0,6	-1,6	22	19	-1,9
América Latina	25	26	23	0,9	-1,9	19	17	-2,0
América del Norte y Europa Occidental	16	15	14	-0,4	-1,3	14	13	-0,5
Europa Central y Oriental	21	19	18	-1,4	-0,6	12	12	-1,2

Nota: Se trata de medias ponderadas. Las cifras se basan en el recuento de alumnos y docentes.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 10A, 10B y 13 del Anexo.

sobre los que se dispone de datos presentan PAD inferiores a 15/1. La mayoría de ellos pertenecen a la región de América del Norte y Europa Occidental, pero también hay algunos dispersos por otras regiones.

A nivel mundial, el promedio de las PAD ha permanecido prácticamente inalterado desde el Foro de Dakar, después de haber disminuido levemente en el decenio de 1990. Ese promedio aumentó entre 1999 y 2005 en los países en desarrollo, sobre todo en los del África Subsahariana (8,2%) y el Asia Meridional y Occidental (7,6%), esto es, en las dos regiones donde se registró un mayor aumento del número de niños escolarizados, sin que el incremento del número de docentes alcanzase a seguir el mismo ritmo. En las demás regiones, la PAD ha mejorado –es decir, se ha reducido– en el contexto de un disminución del número de niños escolarizados. Sin embargo, en los Estados Árabes y el Pacífico, la leve mejora –o disminución– registrada se ha producido en el contexto de un aumento del número de niños escolarizados.

La PAD de la enseñanza primaria disminuyó levemente *antes de* Dakar a un ritmo anual del 0,5% por término medio, pero *después de* Dakar aumentó muy levemente (0,2%) debido en gran parte a las tendencias registradas en dos

regiones: el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. En la primera de estas regiones, el promedio de la PAD disminuyó antes de Dakar a un ritmo anual del 2,4%, pero luego aumentó en 1,0% anual por término medio. En la segunda región, la PAD aumentó antes y después de Dakar, pero el ritmo anual observado después de Dakar se ha cifrado en 1,0% por término medio, mientras que en el decenio de 1990 se cifró en 1,5%. La pandemia del sida ha sido un factor agravante, especialmente en el África Subsahariana (Recuadro 2.8). Otro factor agravante ha sido el deterioro de los sueldos de los docentes con respecto a los de otras profesiones comparables (Moon, 2007; y UNESCO-BREDA, 2007).⁴⁵

En el plano nacional, la PAD disminuyó entre 1999 y 2005 en 103 de los 141 países sobre los que se dispone de datos –esto es, en un 73% de los mismos– y aumentó en los demás (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). Muchas de las mejoras –o sea, disminuciones– se produjeron en países que ya poseían una PAD relativamente baja.

Son dignas de mención las tendencias observadas en una serie de países (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo):

- Sólo dos países que presentaban en 1999 una PAD superior al nivel de referencia de 40/1

A nivel mundial, el promedio de las PAD ha permanecido prácticamente inalterado desde el Foro de Dakar.

45. Las migraciones de docentes –y más concretamente las de docentes formados– pueden constituir otro factor agravante en países como Jamaica y Sudáfrica (Morgan y otros, 2006).

Los promedios nacionales ocultan con frecuencia la existencia de grandes disparidades dentro de cada país en lo que respecta a la distribución de los docentes.

Recuadro 2.8: Docentes, VIH/SIDA y absentismo

En el África Subsahariana, los fallecimientos y ceses de docentes ocasionados por el VIH/SIDA constituyen un factor importante de reducción del profesorado. En Lesotho y Malawi, un tercio de los abandonos del cuerpo docente se deben a enfermedades en fase terminal, la mayoría de las cuales guardan probablemente relación con el VIH/SIDA. En Mozambique, los fallecimientos de docentes en activo aumentaron en un 72% entre 2000 y 2004. El índice de contaminación por el VIH/SIDA en el cuerpo docente de este país se cifraba en un 15% aproximadamente en 2002 y es posible que en 2015 alcance el 17%. En la República Unida de Tanzania, el 42% de los fallecimientos de los docentes entre 2000 y 2002 se atribuyeron al VIH/SIDA. Esos óbitos se produjeron sobre todo entre los docentes del grupo con edades comprendidas entre 41 y 50 años, esto es, entre los profesionales más avezados.

Además de sus repercusiones en el número de docentes, el VIH/SIDA es un factor importante de su absentismo, un fenómeno muy preocupante en los países en desarrollo que tiene graves consecuencias en el tiempo lectivo y el aprovechamiento escolar de los alumnos. El absentismo ocasionado por la enfermedad de los propios

docentes, o por la necesidad de atender a sus parientes enfermos, puede oscilar entre un 0,1% y más de un 3% del total de años-docentes, según estimaciones efectuadas en Eritrea, Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia. Otras estimaciones ponen de manifiesto que los docentes contaminados corren el riesgo de ausentarse y verse en la imposibilidad de ejercer la docencia durante unos 260 días en total, antes de fallecer del VIH/SIDA. En Zambia, el aumento del absentismo de los docentes en un 5% entre 2001 y 2002 provocó una regresión del aprovechamiento escolar de los alumnos del grado 5 en inglés y matemáticas que se cifró entre un 4% y un 8%.

El absentismo de los docentes puede ser un fenómeno muy extendido, incluso en países donde la incidencia del VIH/SIDA no es muy elevada. Un estudio realizado en Brasil (Estado de Pernambuco), Ghana, Marruecos y Túnez ha mostrado que el tiempo lectivo perdido a causa del absentismo de los docentes oscilaba entre 12 y 43 días anuales, o sea entre un 6% y un 22% del tiempo lectivo teórico oficialmente establecido.

Fuentes: Abadzi (2007); Beckmann y Rai (2004); Das y otros (2005); Jukes y Desai (2005); Phamotse y otros (2003); Nilsson (2003); Smith y otros (2006); y UNESCO-BREDA (2007).

habían conseguido disminuirla considerablemente en 2005, logrando que se situara por debajo de ese nivel. Se trata de Guinea Ecuatorial, donde la PAD pasó de 57/1 a 32/1, y Bhután, donde pasó de 42/1 a 31/1.⁴⁶

- En Afganistán, el aumento de la PAD ha sido tan enorme (130%) que la proporción de 36/1 existente en 1999 se elevó a 83/1 en 2005. El número total de docentes aumentó en 96%, pero el hecho de que su número se haya multiplicado prácticamente por dos no ha sido suficiente para responder a las necesidades creadas por el aumento del número de niños escolarizados en un 350%. En ese aumento está comprendida la afluencia de las niñas, que anteriormente estaban excluidas de la escuela (UNESCO, 2005a).
- En el Congo, Etiopía, Madagascar, la República Unida de Tanzania y Rwanda, la PAD era ya superior a 40/1 en la época del Foro de Dakar y ha aumentado desde entonces.⁴⁷
- Las PAD de Benin, Camboya y Etiopía son superiores a 40/1, aunque han mejorado desde

el Foro de Dakar. En Camboya –y sobre todo en Etiopía– los índices de crecimiento anual eran muy altos antes de Dakar. Hoy en día, aunque las PAD de estos dos países siguen aumentando, el ritmo de crecimiento se ha desacelerado desde 1999. En Benin, la tendencia se ha invertido: su PAD empezó a disminuir a partir de 1999, después de haber aumentado anteriormente.

Los promedios nacionales ocultan con frecuencia la existencia de grandes disparidades dentro de cada país en lo que respecta a la distribución de los docentes, por ejemplo entre escuelas públicas y privadas y por zonas geográficas. En las escuelas públicas, la PAD suele ser mucho más alta que en las privadas, lo cual indica que en las primeras hay escasez de docentes. Según la base de datos del IEU, se hallan en este caso los siguientes países: Benin, Burundi, Camboya, Djibuti, Eritrea, Madagascar, Malí, Mauritania, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Senegal y Uganda. Las variaciones geográficas son especialmente acusadas en la India, Nepal, Nigeria y Sierra Leona (Sherman y Poirier, 2007).

46. Las PAD de Gabón, Nigeria, Togo y Zimbabue se cifraban en 40/1. Estos países han conseguido leves reducciones gracias a las cuales sus PAD se sitúan por debajo de ese nivel, aunque en todo caso siguen siendo superiores a 35/1.

47. En la República Unida de Tanzania, el aumento más considerable de la PAD se observó en 2002, esto es en el año siguiente a la supresión del pago de los derechos de escolaridad, que provocó un aumento del 23% del número de niños escolarizados entre 2001 y 2002. Al mismo tiempo, el número total de docentes sólo aumentó en un 6%.

Los docentes formados son los que más escasean

Hay una grave escasez de docentes en algunos países y la penuria de docentes formados es todavía mayor (véase el Glosario para la definición de los docentes formados).⁴⁸ En 2005, el porcentaje medio de maestros de primaria formados se acercaba al 80% o lo superaba en el Asia Central, América Latina y el Caribe y el África Subsahariana, mientras que en los Estados Árabes ese porcentaje alcanzaba el 100% (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). Entre los 89 países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos a 2005, el porcentaje de maestros de primaria formados iba desde un 14% en el Líbano hasta un 100% en 25 de esos países. Por otra parte, se registró un aumento del porcentaje de docentes formados en el 50% de los 43 países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos a 1999 y 2005.⁴⁹

Aunque sea útil para estudiar la composición del profesorado, el porcentaje de docentes formados no permite averiguar cuál es el número de esos docentes con respecto a la población escolar de cada país. A este respecto, cabe señalar que la proporción alumnos/docente formado constituye un indicador más exacto. Cuando se compara esta proporción con la PAD, puede poner de manifiesto la escasez de docentes formados, incluso en países que no tienen que afrontar penurias graves de éstos.

El Gráfico 2.18 muestra proporciones alumnos/docente formado muy elevadas (superiores a 100/1) en Afganistán, el Chad, Madagascar, Mozambique y Nepal. También muestra proporciones altas (superiores a 40/1) en otros 22 países, de los cuales más de la mitad pertenecen a la región del África Subsahariana. A este respecto, cabe señalar la notable disminución registrada en Namibia. En 2005, más del 90% de los

maestros de primaria habían recibido la formación exigida, mientras que en 1999 ese porcentaje se cifraba sólo en un 29%. Por consiguiente, la proporción alumnos/docente formado pasó de 109/1 a 33/1. Entre 2000 y 2001, se produjo un aumento espectacular (60%) del número absoluto de docentes formados, que fue seguido de una progresión continua de un 15% entre 2001 y 2005. Este importante progreso se debió a una política de mejora de la cualificación de los docentes y de sustitución de los que carecían de formación por otros formados. El número total de docentes sólo aumentó en un 9% entre 1999 y 2005.

El empleo de docentes contractuales responde a una necesidad, pero tienen menos formación y experiencia que los demás

La contratación de más docentes grava los presupuestos de educación. Se han creado muchos programas para reducir costos y todos ellos se centran en el propósito de reclutar nuevos docentes contractuales, que no están suficientemente formados y poseen una menor experiencia. Esto resulta menos oneroso que abonar salarios a docentes que son funcionarios públicos.

En el Cuadro 2.20 se presentan datos relativos a 13 países del África Subsahariana de habla francesa que recurren ampliamente al empleo de docentes contractuales.⁵⁰ En 10 de esos países, los contractuales representan más o menos el 50% del total del cuerpo docente. En Camerún, el Chad, el Congo y Madagascar, los docentes que no pertenecen a la función pública son, en su mayoría, maestros comunitarios, aunque en el Chad y Madagascar algunos de ellos estén subvencionados por el gobierno (Bonnet, 2007; y Mingat, 2004). En Guinea, Níger, Senegal y Togo, la inmensa mayoría de los docentes que no pertenecen a la función pública son maestros contratados por el gobierno.

Si se exceptúa el caso de Guinea, las posibilidades de que los docentes contractuales hayan recibido menos de un mes de formación, o ninguna, son mayores que las de los docentes pertenecientes a la función pública (Cuadro 2.20). En Níger, casi la mitad de los docentes contractuales reclutados después de 1998 han recibido una formación análoga a la de los docentes ordinarios (uno o dos años), pero un tercio de ellos no han recibido

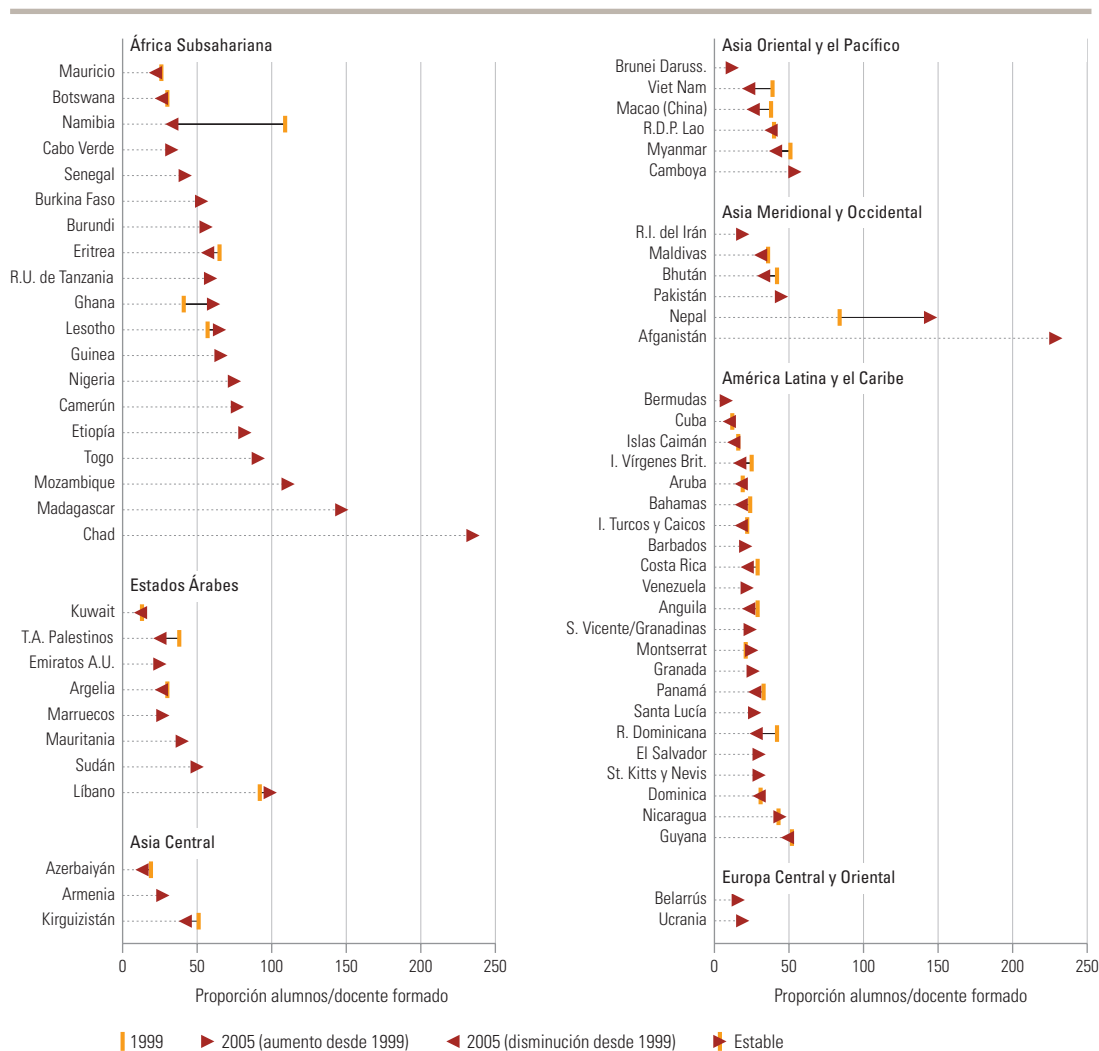
En 10 países del África Subsahariana, los contractuales representan más o menos el 50% del total del cuerpo docente.

48. El porcentaje de docentes formados no tiene en cuenta las diferencias que se dan entre los distintos países, en lo que respecta al nivel y duración mínima de la formación estructurada que se exige para ser maestro en una escuela primaria. Entre un 15% y un 30% de los países sobre los que se dispone de datos forman a sus docentes de secundaria y, en un número reducido de países del África Subsahariana, se forma a los docentes del primer ciclo de este nivel de enseñanza (IEU, 2006c; y UNESCO-OIE, 2007b). Independientemente de cuál sea su nivel, la formación de los docentes en los países en desarrollo dura, por término medio, un año menos que en los países desarrollados (tres años de formación) o en transición (cuatro años de formación). Si se añade el número mínimo de años de escolaridad exigidos para poder cursar una formación de docente, así como la duración de esta formación, los docentes de los países en desarrollo cursan, por término medio, 14 años de estudios en total, esto es, dos años menos que los docentes de los países desarrollados. En el África Subsahariana, la duración de los estudios, por término medio, se cifra en 13 años y es la más corta de todas las regiones del mundo.

49. En el Líbano, el escaso porcentaje de maestros de primaria formados obedece, aparentemente, a una definición diferente de la utilizada por el IEU para precisar lo que se entiende por maestro formado.

50. Los docentes contractuales se suelen denominar también paradocentes, docentes comunitarios o docentes voluntarios. En América Latina reciben el nombre de docentes idóneos o empíricos. Hay países como Camboya, la India, Kenya y Nicaragua donde se recurre en grandes proporciones a este tipo de docentes, pero no se dispone de datos recientes a este respecto (Duthilleul, 2005).

Gráfico 2.18: Proporción alumnos/docente formado en la enseñanza primaria (1999 y 2005)



Nota: Dentro de cada región, los países se clasifican en función del orden creciente de la proporción alumnos/docente formado en 2005. No figuran los países sobre los que no se ha dispuesto de datos correspondientes a 2005.

Fuente: Base de datos del IEU.

El sueldo de los docentes contractuales se cifra entre un 25% y un 50% del abonado a los docentes permanentes.

ni siquiera la formación mínima exigida, que es de 45 días (Bonnet, 2007). Por término medio, los docentes contractuales tienen menos experiencia que los pertenecientes a la función pública.

El sueldo de los docentes contractuales se cifra entre un 25% y un 50% del abonado a los docentes permanentes. En Benín, un docente contractual cuesta 705 dólares anuales, un docente comunitario 300 y un docente de la función pública 3.011. En Níger, un país donde sólo se está reclutando a docentes contractuales, el sueldo inicial equivale a la mitad del correspondiente a los docentes ordinarios (Banco Mundial, 2004d). En Senegal, los contractuales ganan menos de

la quinta parte del sueldo pagado a los docentes de la función pública (Fyfe, 2006). Aunque las ventajas financieras del reclutamiento de docentes contractuales sean evidentes, el recurso sistemático a sus servicios plantea un problema de calidad de la educación para los alumnos y un problema de derechos laborales para los docentes (Internacional de la Educación, 2006; Fyfe, 2006; y OIT/UNESCO, 2006).⁵¹ Se necesita urgentemente elaborar políticas encaminadas a perfeccionar y profesionalizar a los docentes contractuales, si se quiere proporcionar a todos una enseñanza de calidad.

51. En el Capítulo 3 se tratan con más detalle las políticas de contratación de los docentes.

Cuadro 2.20: Docentes funcionarios y docentes contractuales en 13 países de habla francesa del África Subsahariana

País	Año	Datos nacionales			Datos de la muestra (PASEC)			
		Docentes contractuales, en porcentaje del número total de docentes			Docentes sin formación o con una formación inferior a un mes (en %)		Promedio de experiencia (en años)	
		Contratos con el Estado	Contratos con las comunidades	Conjunto de los contratos	Funcionarios	Contractuales	Funcionarios	Contractuales
Benin	2004	24	26	49				
Burkina Faso	2002	24	12	36				
Camerún	2002	20	45	65				
Chad	2003		61	61	0	79	10	6
Congo	2003	4	54	58				
Côte d'Ivoire	2001		13	13				
Guinea	2004	59		59	1	0	11	4
Madagascar	2004		54	54				
Malí ¹	2004			69	0	14	20	4
Mauritania ²	2003				6	67	9	7
Niger ¹	2003	50	4	54	4	38	11	2
Senegal	2003	42	15	57				
Togo	2001	31	35	65	31	82	16	6

1. Los datos de la muestra (PASEC) corresponden al año 2002.

2. Los datos de la muestra (PASEC) para Mauritania muestran que un 6% de los 443 docentes de la muestra son contractuales.

Fuentes: Los datos nacionales proceden de las fuentes siguientes: Benin (Ministerio de Enseñanza Primaria y Secundaria, 2004, pág. 4); Burkina Faso, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Senegal y Togo (Mingat, 2004, pág. 19); Chad (Organización Internacional de la Francofonía y otros, 2006, pág. 49); Guinea (Grupo de Investigación sobre el Desarrollo del Banco Mundial, 2006, pág. 70); y Malí (Ministerio de Educación y otros, pág. 112). Los datos de la muestra (PASEC) se han extraído de Bonnet (2007).

Paridad e igualdad entre los sexos: un objetivo no alcanzado todavía

Objetivo 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 iguales posibilidades de obtener buenos resultados.*

El objetivo de la paridad entre los sexos no se ha logrado y la igualdad entre ellos dista mucho de alcanzarse

Las disparidades entre los sexos han disminuido en la enseñanza primaria y secundaria desde 1999, pero no se han suprimido. En 2005, solamente 59 de los 181 países sobre los que se dispone de datos –o sea, una tercera parte– habían alcanzado el objetivo de la paridad entre los sexos, es decir, un IPS de 0,97 a 1,03 en las TBE de la enseñanza primaria y secundaria. Si se exceptúan las Islas Cook, Paraguay y Qatar, la mayoría de ese tercio de países habían conseguido ya la paridad en 1999. Se trata, en su mayor parte, de países desarrollados o en transición (14 de América del Norte y Europa Occidental, 15 de

Europa Central y Oriental y cinco del Asia Central) o de países de América Latina y el Caribe. En Asia Oriental y el Pacífico solamente hay siete países que han logrado el objetivo de la EPT relativo a la paridad entre los sexos, y en las regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes y el Asia Meridional y Occidental sólo hay dos países que han alcanzado la paridad en cada una de ellas.

En los países donde las disparidades entre los sexos persisten, suelen ser más acusadas en los niveles superiores de la enseñanza. Un 63% de los países sobre los que se dispone de datos han conseguido la paridad en la enseñanza primaria, mientras que en la secundaria sólo un 37% ha logrado alcanzarla y en la superior menos de un 3%. Por otra parte, hay un 12% de países que se acercan a la paridad en primaria con IPS de 0,95, 0,96, 1,04 y 1,05, mientras que sólo un 10% se aproxima a ella en la enseñanza secundaria y un 4% en la superior (Cuadro 2.21). En muchas regiones del mundo, los entornos escolares siguen siendo poco seguros físicamente tanto para los varones como para las niñas y las actitudes y prácticas de los docentes, los programas escolares y los libros de texto siguen llevando la impronta de los prejuicios sexistas. Por último, las ramas de estudios y las opciones profesionales siguen estando agrupadas por sexo, aun cuando los resultados escolares de los varones y las niñas estén convergiendo.

Las disparidades entre los sexos han disminuido en la enseñanza primaria y secundaria desde 1999, pero no se han suprimido.

Cuadro 2.21: Distribución de los países en función de la distancia que les separa del objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior (2005)

	Disparidades en favor de los muchachos/hombres			Paridad	Disparidades en favor de las muchachas/mujeres			Número de países de la muestra
	Alejados del objetivo: IPS inferior a 0,80	En posición intermedia: IPS entre 0,80 y 0,94	Cercanos al objetivo: IPS entre 0,95 y 0,96		Objetivo alcanzado: IPS entre 0,97 y 1,03	Cercanos del objetivo: IPS entre 1,04 y 1,05	En posición intermedia: IPS entre 1,06 y 1,25		Alejados del objetivo: IPS superior a 1,25
Enseñanza primaria								
África Subsahariana	7	14	5	14				40
Estados Árabes	1	6	2	11				20
Asia Central			1	7				8
Asia Oriental y el Pacífico		7	4	18		2	1	32
Asia Meridional y Occidental	2	1	1	3		1		8
América Latina y el Caribe		4	7	26	2			39
América del Norte y Europa Occid.			1	22				23
Europa Central y Oriental		1		17				18
Total	10	33	21	118	2	3	1	188
Enseñanza secundaria								
África Subsahariana	15	9	2	2	1	4	1	34
Estados Árabes	3	5	2	2	3	5		20
Asia Central		1	1	5		1		8
Asia Oriental y el Pacífico	3	4	1	10	3	10		31
Asia Meridional y Occidental	2	3		2		1		8
América Latina y el Caribe		3		18		17	1	39
América del Norte y Europa Occid.		1	2	14	2	4		23
Europa Central y Oriental		2	2	14				18
Total	23	28	10	67	9	42	2	181
Enseñanza superior								
África Subsahariana	22	1		1	1	3	2	30
Estados Árabes	3	1			1	4	7	16
Asia Central	2	1			1	1	3	8
Asia Oriental y el Pacífico	7	1		1	1	3	5	18
Asia Meridional y Occidental	4	1				1	1	7
América Latina y el Caribe	2		1	2		3	17	25
América del Norte y Europa Occid.		1				9	12	22
Europa Central y Oriental	1					4	13	18
Total	41	6	1	4	4	28	60	144

Fuentes: Cuadros Estadísticos 5, 8 y 9A del Anexo.

Reducción de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria: algunos casos positivos notables

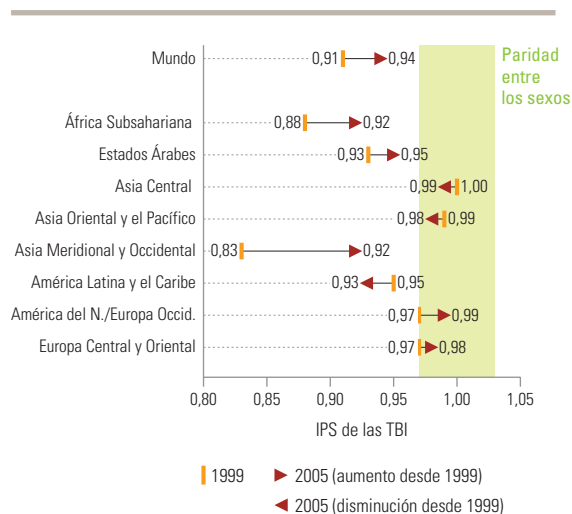
Acceso a la educación: el número de niñas escolarizadas va en aumento

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria se derivan, ante todo y sobre todo, de las que se dan en la escolarización en el primer grado de este nivel de enseñanza (UNESCO, 2005a).

La media ponderada del IPS mundial en las TBI –esto es, la relación entre la TBI de las niñas y la de los varones– pasó de 0,91 en 1999 a 0,94 en 2005. El IPS se situó por debajo de esta última cifra

en el África Subsahariana (0,92), en Asia Meridional y Occidental (0,92) y en América Latina y el Caribe (0,93). En cambio, en las demás regiones fue igual o superior a 0,95 (Gráfico 2.19). De los 175 países sobre los que se dispone de datos, hay 118 –es decir, más de dos tercios– que habían conseguido en 2005 la paridad en las TBI (véase el Cuadro Estadístico 4 del Anexo). A nivel mundial, las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria se atenuaron entre 1999 y 2005, a veces de manera sustancial, en particular en el Asia Meridional y Occidental, donde el promedio del IPS pasó de 0,83 a 0,92.

Gráfico 2.19: Evolución de las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria entre 1999 y 2005, por región



Fuente: Cuadro Estadístico 4 del Anexo.

Los progresos fueron especialmente notables en Burkina Faso, Djibuti, Etiopía, Guinea, Guinea Ecuatorial, la India, Nepal, Níger y el Yemen. En Etiopía y Nepal, el IPS de las TBE aumentó en más del 30% entre 1999 y 2006, pasando respectivamente de 0,69 a 0,90 y de 0,76 a 1,00 (véase el Cuadro Estadístico 4 del Anexo).

No obstante, se siguen dando disparidades acusadas en detrimento de las niñas, en lo que respecta al acceso a la escuela primaria, en países como Afganistán, el Chad, Islas Caimán, Níger, Pakistán, la República Centroafricana y el Yemen, donde la TBE femenina representa menos del 80% de la masculina. También se dan disparidades en detrimento de los varones en Arabia Saudita, Gambia, Ghana, la República Islámica del Irán, Maldivas, Santo Tomé y Príncipe y Seychelles. Este mismo tipo de disparidad se da en algunos Estados insulares de las subregiones del Pacífico y el Caribe. En este último caso, las cifras absolutas son poco elevadas.

Escolarización de los varones y las muchachas: progresos desiguales

El IPS mundial en las TBE de la enseñanza primaria pasó de 0,92 en 1999 a 0,95 en 2005 (véase el Cuadro Estadístico 5 del Anexo). Sin embargo, se han observado tendencias variables en las distintas regiones. Los mayores progresos hacia la paridad entre los sexos se realizaron en el Asia Meridional y Occidental. En esta región, el IPS ha pasado de 0,82 a 0,93, pese a que en 1999 la situación que imperaba en ella era la peor del mundo. Después

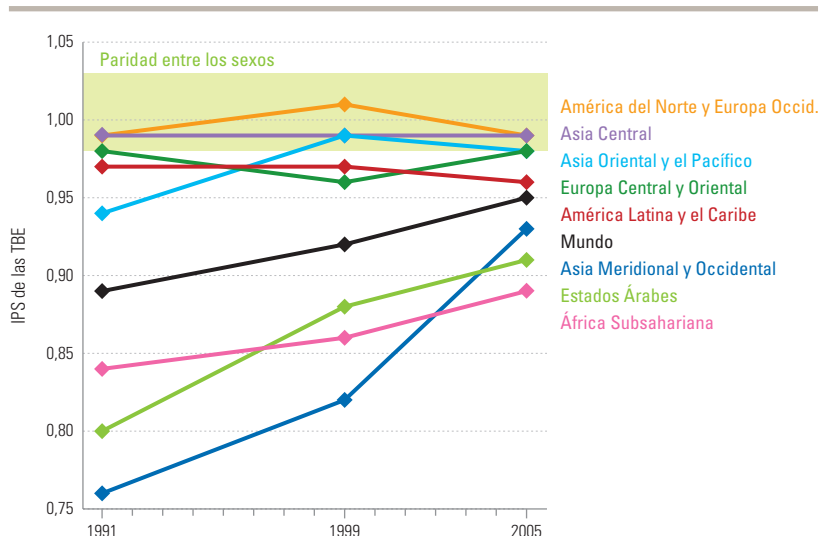
de esta región, los avances mayores se han registrado en el África Subsahariana y los Estados Árabes, donde se ha observado una progresión de tres puntos porcentuales. En esos dos años, el promedio del IPS se acercó a 1 en las demás regiones del mundo.

Después del Foro de Dakar, la tendencia a la paridad ha sido más acusada en el Asia Meridional y Occidental y, en menor medida, en el África Subsahariana, esto es en dos de las tres regiones que presentaban las disparidades más importantes en 1991. En los Estados Árabes, se ha registrado una desaceleración de los progresos (Gráfico 2.20).

A nivel mundial, 118 países de los 188 sobre los que se dispone de datos habían conseguido en 2005 la paridad en la enseñanza primaria (Mapa 2.5; y Cuadro Estadístico 5 del Anexo). Desde 1999 han sido muchos los países que han progresado hacia la reducción de las disparidades entre los sexos, en particular Benin, el Chad, Burkina Faso, Etiopía, Gambia y Guinea en el África Subsahariana; Djibuti, Marruecos y el Yemen en los Estados Árabes, y Afganistán, la India y Nepal en el Asia Meridional y Occidental. No obstante, la TBE de las niñas sólo representaba el 80% o menos de la TBE de los varones en Afganistán, Pakistán y el Yemen, así como en cinco países del África Subsahariana: el Chad, Côte d'Ivoire, Níger, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo. Muchos de estos países están catalogados como Estados frágiles.

A nivel mundial, 118 países de los 188 sobre los que se dispone de datos habían conseguido en 2005 la paridad en la enseñanza primaria.

Gráfico 2.20: Índice de paridad entre los sexos de las TBE en primaria, por región (1991, 1999 y 2005)



Fuente: Cuadro Estadístico 12 del Anexo.

Mapa 2.5: Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria (2005)



Nota: La gran disparidad en favor de las niñas en la República Islámica del Irán obedece al hecho de que los programas de alfabetización de adultos –en los que los educandos son mayoritariamente mujeres– se incluyen en los datos de escolarización en primaria.
Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

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

Dentro de los países, en las familias pobres, las zonas rurales y las barriadas miserables de las zonas urbanas, las disparidades entre los sexos son más pronunciadas que en las familias ricas, las zonas urbanas y los barrios de éstas que no son pobres (UN-HABITAT, 2006). En América Latina y el Caribe, las disparidades entre los sexos son menos importantes que las ocasionadas por los factores socioeconómicos, el lugar de domicilio y el origen étnico (UNESCO-OREALC, 2007).

Progresos en los estudios: las niñas tienden a conseguir mejores resultados

Una vez que han podido ir a la escuela, las niñas tienden a conseguir mejores resultados que los varones. Además de Turquía, los pocos países donde las niñas repiten curso con mayor frecuencia que los varones son naciones del África Subsahariana (Benin, Chad, Côte d'Ivoire, el Congo, Guinea, Malí, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Togo y Uganda) y de la región de los Estados Árabes (Arabia Saudita, Jordania, Mauritania, Omán y Sudán). La mayoría de los

países donde existen disparidades en detrimento de las niñas pertenecen al África Subsahariana. Las niñas no repiten curso con mayor frecuencia que los varones en ningún país de América Latina y el Caribe y de América del Norte y Europa Occidental.

En todos los países desarrollados y en un número considerable de países en desarrollo, las tasas de supervivencia escolar de las niñas en el último grado de primaria son prácticamente idénticas a las de los varones. A nivel mundial, en 2004 el número de niñas que llegaron al último grado de primaria en 70 países fue idéntico al de los varones. Sin embargo, en 53 países se siguen dando diferencias apreciables –a menudo en favor de las niñas– en lo que respecta a la supervivencia escolar (Cuadro 2.22). Así ocurre, en particular, en América Latina y el Caribe. En el África Subsahariana y los Estados Árabes el número de países en los que se da una disparidad en detrimento de las niñas es casi igual al de los países en los que la disparidad se da en detrimento de los varones.

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria son más acusadas que en la primaria

Las disparidades entre los sexos están más extendidas y son más acusadas en la enseñanza secundaria y superior que en la enseñanza primaria, pero el esquema de las mismas es más complejo. En la enseñanza secundaria, las disparidades en favor de las niñas son grosso modo tan frecuentes (53 países) como las que se dan en favor de los varones (61 países). La insuficiencia de la participación y de los resultados de los varones constituye un problema cada vez mayor (Recuadro 2.9).

El IPS mundial en la TBE de la enseñanza secundaria se cifraba en 0,94 en 2005 (Gráfico 2.21), lo cual supone un aumento con respecto al 0,91 registrado en 1999. Después del Foro de Dakar, el ritmo de reducción de las disparidades entre los sexos ha sido mucho más lento que en el periodo 1991–1999, tanto a nivel mundial como en las regiones donde las disparidades eran más acusadas en 1991 (África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico y Estados Árabes). De hecho, entre 1999 y 2005 el África Subsahariana se ha ido alejando de la paridad. Esta región, así como el África Meridional y Occidental, acumulan una escolarización global baja en la enseñanza secundaria con los más bajos niveles de escolarización de las muchachas en ese nivel de enseñanza, ya que sus IPS respectivos se cifran en 0,79 y 0,83 respectivamente.

Cuadro 2.22: Disparidades entre los sexos en las tasas de supervivencia escolar del último grado de primaria (1999 y 2004)

Tasa de supervivencia superior de los varones (17 países)			Tasa de supervivencia superior de las muchachas (36 países)		
	IPS			IPS	
	1999	2004		1999	2004
África Subsahariana			África Subsahariana		
Togo	...	0,83	Nigeria	...	1,04
Chad	0,82	0,85	R.U. de Tanzania	...	1,04
Mozambique	0,82	0,87	Sudáfrica	0,96	1,06
Malí	0,93	0,88	Botswana	1,09	1,06
Eritrea	0,95	0,89	Burundi	...	1,07
Benin	...	0,91	Gabón	...	1,07
Malawi	0,88	0,91	Comoras	...	1,07
Guinea	...	0,92	Namibia	1,06	1,07
Senegal	...	0,93	Rwanda	...	1,08
Níger	...	0,96	Ghana	...	1,18
			Swaziland	1,06	1,35
Estados Árabes			Estados Árabes		
Iraq	0,92	0,78	Argelia	1,04	1,04
Yemen	...	0,83	Mauritania	...	1,08
Marruecos	1,01	0,93	Líbano	1,07	1,08
Arabia Saudita	...	0,94			
			Asia Central		
			Mongolia	1,06	1,01
			Tayikistán	0,94	1,03
Asia Oriental y el Pacífico			Asia Oriental y el Pacífico		
Indonesia	...	0,94	Camboya	0,87	1,05
			Myanmar	...	1,06
			Filipinas	...	1,17
			Kiribati	...	1,18
Asia Meridional y Occidental			Asia Meridional y Occidental		
India	0,95	0,94	Pakistán	...	1,07
			Bangladesh	1,16	1,07
			Nepal	1,10	1,10
América Latina y el Caribe			América Latina y el Caribe		
Guatemala	1,08	0,94	Aruba	0,96	1,04
			Uruguay	...	1,04
			El Salvador	0,99	1,06
			Paraguay	1,06	1,06
			Colombia	1,08	1,07
			Costa Rica	1,04	1,07
			Honduras	...	1,08
			Trinidad y Tobago	...	1,09
			Venezuela	1,09	1,10
			Jamaica	...	1,10
			Nicaragua	1,20	1,11
			I. Turcos y Caicos	...	1,13
			América del Norte y Europa Occid.		
			Luxemburgo	1,11	1,07

Nota: No figuran en este cuadro los países cuyo IPS tiene un valor comprendido entre 0,97 y 1,03. Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Se ha subrayado el nombre de los países en los que se observaron las mayores disparidades en 2004 (IPS inferior a 0,90 o superior a 1,10).

Fuente: Cuadro Estadístico 7 del Anexo.

Después del Foro de Dakar, el ritmo de reducción de las disparidades entre los sexos ha sido mucho más lento que en el periodo 1991–1999.

Recuadro 2.9: La participación insuficiente de los varones en la enseñanza secundaria: un problema de identidad y medio socioeconómico

Cada vez es más frecuente que las tasas de escolarización de los varones en secundaria –y más concretamente en el segundo ciclo de este nivel de enseñanza– sean inferiores a las observadas en el caso de las niñas. Este fenómeno se da en especial en los países de la OCDE y algunos países latinoamericanos con sistemas educativos desarrollados (UNESCO-OREALC, 2007).* Como puede verse en el Cuadro Estadístico 8 del Anexo, los varones tienen más probabilidades que las muchachas de obtener resultados deficientes, de repetir curso y de abandonar la escuela prematuramente (UNESCO, 2006a). En un plano más general, los varones tienen más probabilidades que las muchachas de cursar programas de secundaria que no desembocan en estudios superiores, por ser más cortos y estar menos centrados en una enseñanza de carácter general. También tienen más probabilidades de dejar prematuramente la escuela para ganarse la vida (OCDE, 2001; y UNESCO, 2005a).

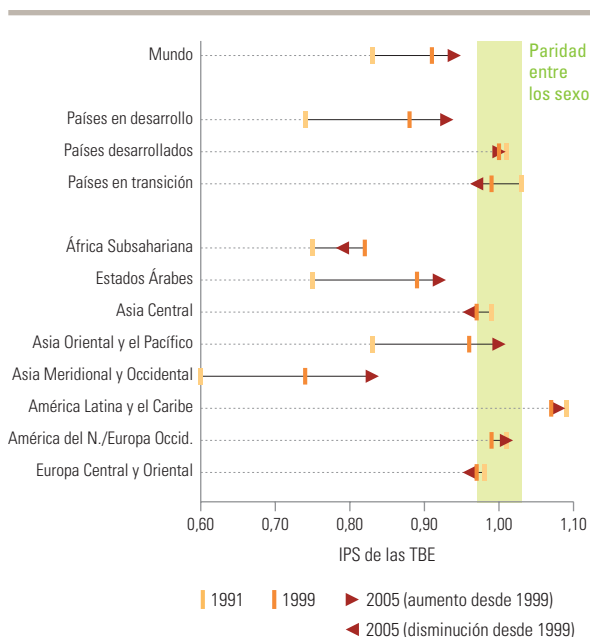
El contexto socioeconómico, las prácticas imperantes en materia de empleo y la identidad sexual son factores que parecen converger para apartar a los varones del sistema escolar. En Lesotho, por ejemplo, los muchachos se encargan tradicionalmente de guardar el ganado, una actividad que se considera apta para socializarlos y hacer de ellos miembros responsables de su familia

y de la sociedad (Jha y Kelleher, 2006). La mayoría de los muchachos que pastorean los rebaños son de familias pobres y tienen más probabilidades que las niñas de dejar la escuela para ir a trabajar y contribuir a los ingresos de sus familias. En Chile, las probabilidades de que los varones dejen la escuela para incorporarse al mercado de trabajo son cuatro veces mayores que en el caso de las niñas (UNICEF, 2005a). La conformidad con la identidad “masculina” –que está en contradicción con la demanda de sistemas escolares cada vez más centrados en las mujeres– constituye hoy en día otro factor que contribuye al rechazo de la escuela por parte de los varones y a la deficiencia de sus resultados escolares. Este fenómeno se da, por ejemplo, en Australia y Jamaica (Jha y Kelleher, 2006).

El escaso aprovechamiento escolar de los varones exige la atención de los poderes públicos, pero esto no debe hacer olvidar el persistente problema del limitado acceso de las muchachas a la enseñanza primaria y secundaria en muchos países en desarrollo.

* Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria reflejan la interacción de distintos factores como la pubertad, los embarazos prematuros, los matrimonios tempranos –especialmente en el caso de las muchachas– y los contextos familiares y socioeconómicos. Estos factores tienen una repercusión importante en la participación en el segundo ciclo de secundaria, así como en la retención escolar en este nivel de enseñanza (UNESCO, 2006a).

Gráfico 2.21: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria, por región (1991, 1999 y 2005)



Fuente: Cuadro Estadístico 12 del Anexo.

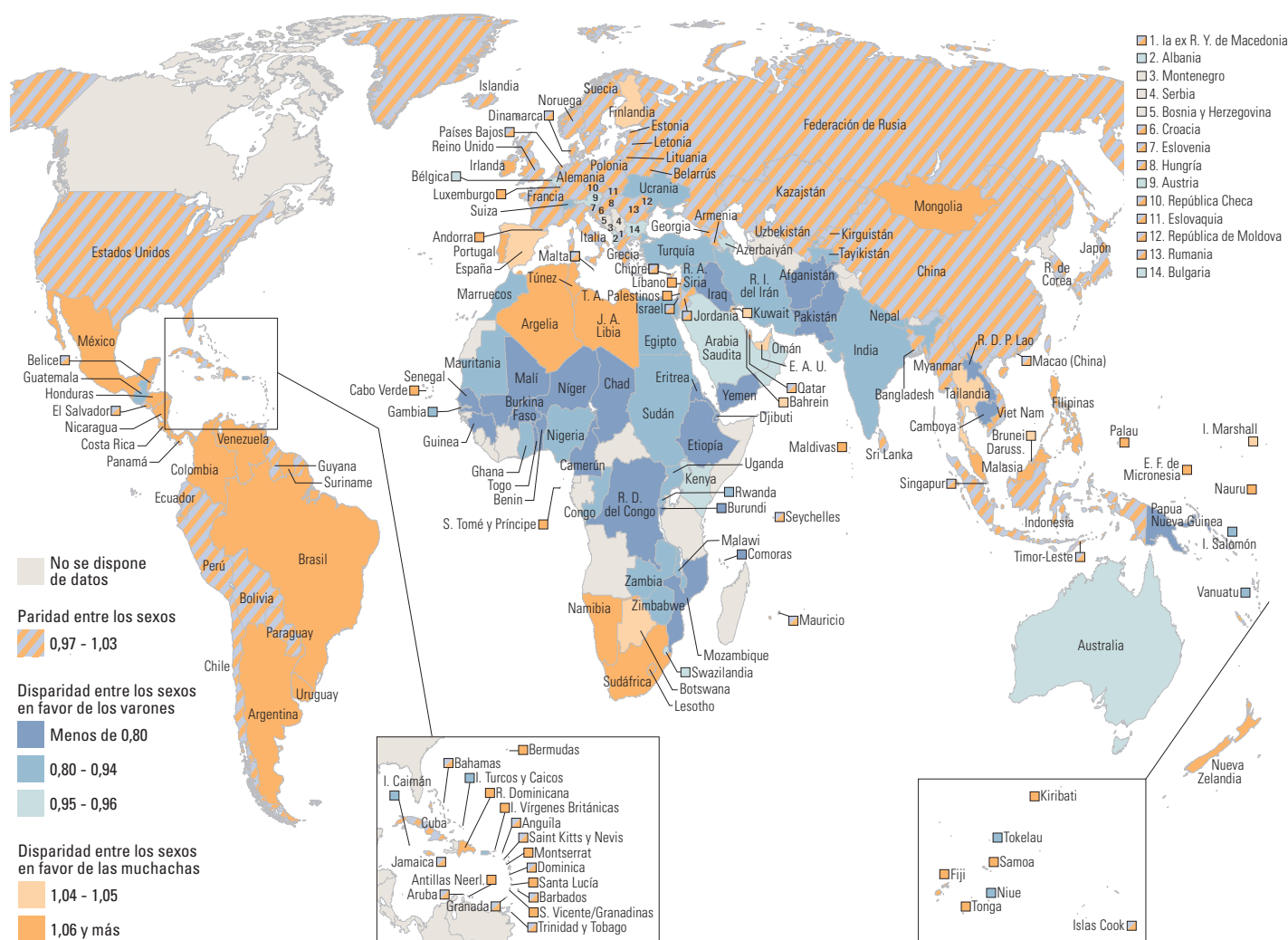
Las disparidades entre los sexos son menos predominantes en las demás regiones. El IPS de 1,08 registrado en América Latina y el Caribe indica una insuficiente escolarización de los varones en la enseñanza secundaria. En 11 países de esta región,⁵² hay menos de 90 varones por cada 100 muchachas escolarizadas. En Suriname, por ejemplo, hay 75 varones escolarizados en secundaria por cada 100 niñas. En el Mapa 2.6 se indica la situación por país.

El progreso de la escolarización en secundaria –al que se ha hecho referencia anteriormente– ha tenido como consecuencia un avance hacia la paridad entre los sexos entre 1999 y 2005 en la mayoría de los países (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo). Las disparidades han disminuido en dos tercios de los 144 países sobre los que se dispone de datos relativos a esos dos años, y en algunos casos esa disminución ha desembocado en la paridad.⁵³ Se ha producido una mejora notable en algunos de los países que todavía distan mucho de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, por ejemplo en Benin, el Chad, Camboya, Gambia, Guinea, Nepal, Togo, Uganda y el Yemen. En todos esos países el IPS progresó en más de un 20%.

52. Colombia, Honduras, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat, Nicaragua, la República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Uruguay y Venezuela.

53. Los países donde se consiguió la paridad entre los sexos entre 1999 y 2005 son los siguientes: Barbados, Belarrús, Belice, Bolivia, Chile, Cuba, Estonia, Grecia, Islandia, Islas Cook, Letonia, Países Bajos, Paraguay, Perú, Qatar, la República Checa, Seychelles, Suecia y Viet Nam. En el caso de Suecia, este resultado se debe a que la educación de adultos se ha excluido de las estadísticas de la enseñanza secundaria.

Mapa 2.6: Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria (2005)



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro Estadístico 12 del Anexo.

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

En la enseñanza superior, las disparidades entre los sexos son la norma

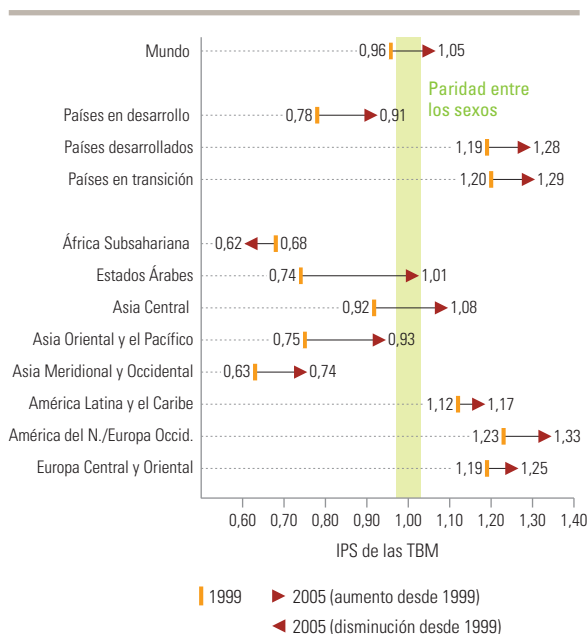
De los 144 países sobre los que se dispone de datos pertinentes, solamente Botswana, China, México y Perú habían logrado en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza superior.⁵⁴ A nivel mundial, las mujeres matriculadas en los centros de enseñanza superior eran mucho más numerosas que los hombres en 2005. El promedio del IPS se cifró ese año en 1,05 lo cual supone una inversión de tendencia importante con respecto a 1999, año en que el IPS fue favorable a los hombres, ya que se cifró en 0,96 (Gráfico 2.22). En los países desarro-

llados y en transición, el IPS se acerca hoy en día a 1,30 y las disparidades en favor de los hombres sólo se dan en dos regiones y una subregión: el África Subsahariana, donde el IPS medio experimentó un retroceso entre 1999 y 2005 hasta descender a 0,68; el Asia Meridional y Occidental, donde se cifra en 0,74; y el Asia Oriental, donde su valor alcanza 0,92. El desarrollo de la enseñanza superior entre 1999 y 2005 ha beneficiado especialmente a las mujeres (véase el Cuadro Estadístico 9A del Anexo). En los países donde se daban disparidades en detrimento de las mujeres, la situación de éstas mejoró con frecuencia considerablemente, ya que los IPS aumentaron en un 20% o más.⁵⁵ Esta tendencia positiva no debe ocultar el deterioro de la situación

54. La paridad entre los sexos en la enseñanza superior no es un objetivo de la EPT, pero forma de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

55. En este caso se encuentran Azerbaiyán, Botswana, Burkina Faso, Etiopía, la República Islámica del Irán, Malawi, Mauricio, la República Democrática Popular Lao, la República Unida de Tanzania, Suiza, Swazilandia, Túnez, Uganda y el Yemen. En la República Islámica del Irán, Mauricio, Swazilandia, los Territorios Autónomos Palestinos y Túnez, la considerable mejora registrada ha desembocado en una representación muy elevada de las mujeres en la enseñanza superior.

Gráfico 2.22: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior entre 1999 y 2005, por región



Fuente: Cuadro Estadístico 9A del Anexo.

Los varones tienen más posibilidades de ser víctimas de violencias físicas graves que las niñas.

de las mujeres en otros países donde su presencia ya era marginal. Por ejemplo, las disparidades en favor de los hombres se han acentuado considerablemente entre 1999 y 2005 en Burundi, el Congo, Djibuti, Gambia, Nigeria y Viet Nam, y también en menor medida en Macao (China).

Más allá de la paridad entre los sexos, un objetivo más complejo y difícil de realizar: la igualdad

La consecución de la igualdad entre los sexos exigirá un esfuerzo resuelto para ir más allá de la paridad. Para ello habrá que modificar los comportamientos y conseguir otros cambios susceptibles de crear un entorno favorable en el que todos, tanto los varones como las muchachas, puedan desarrollar su personalidad y capacidades (Stromquist, 2007) gracias a:

- la presencia de entornos escolares seguros y exentos de discriminación;
- la presencia de un número suficiente de maestras para que sirvan de modelo, particularmente en los países donde se dan las mayores disparidades en favor de los varones, la creación de una dinámica pedagógica que excluya los prejuicios en las aulas y la organización de una

formación adecuada de los docentes para que comprendan las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos;

- la existencia de contenidos de aprendizaje que excluyan los prejuicios sexistas;
- la ausencia de diferencias importantes entre los sexos en los resultados del aprendizaje; y
- una elección de las ramas de estudios menos determinada por el sexo en la enseñanza superior.

Las niñas y los varones necesitan entornos escolares seguros y propicios al aprendizaje

En el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000a) se pedía que las escuelas fuesen lugares seguros para los niños y que tuviesen en cuenta las necesidades propias de cada sexo.⁵⁶ Sin embargo, las violencias físicas y psicológicas perpetradas por los docentes y otras categorías del personal de la educación, e incluso por los propios niños, así como las violencias y el acoso de carácter sexual, siguen siendo moneda corriente en las escuelas (Pinheiro, 2006). Los castigos corporales se utilizan a menudo para corregir a los alumnos y penalizar los resultados escolares insuficientes. También se recurre a esos castigos por motivos ajenos a los alumnos, por ejemplo el impago de los derechos de escolaridad por parte de los padres. Las intimidaciones y acosos constituyen otros tipos de violencia que afectan por igual a los varones y las niñas.

Los varones tienen más posibilidades de ser víctimas de violencias físicas graves que las niñas. En un estudio efectuado en Israel sobre las escuelas primarias y los centros del primer y segundo ciclo de secundaria, se ha puesto de relieve que el sexo es un factor de predicción de la violencia más importante que el origen étnico o la cultura (Benbenishty y Astor, 2005). Los varones están más expuestos que las niñas a ser objeto de violencias corporales y éstas se acentúan durante la transición de la escuela primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Una encuesta realizada en seis provincias de China puso de manifiesto que las posibilidades de que los varones sufran castigos corporales son dos veces superiores a las de las niñas (Pinheiro, 2006). También están más expuestos a las violencias verbales que sus compañeras (Baudino, 2007).

En cambio, las muchachas están más expuestas a las violencias y acosos sexuales, aunque los varones también pueden ser víctimas de ellas. Un estudio comparativo realizado en Ghana, Malawi

56. Esta sección se basa en gran medida en los trabajos de Pinheiro (2006) y Stromquist (2007).

y Zimbabwe ha mostrado que eran numerosas las niñas que declaraban haber sido objeto de insinuaciones sexuales agresivas por parte de los alumnos de más edad y de los docentes de sexo masculino. Ese estudio también puso de relieve que los docentes toleraban a menudo el acoso sexual de las muchachas por parte de los varones, ya que consideraban que “formaba parte de su desarrollo” (Leach, 2006). Los docentes de sexo masculino solían reservar un trato de favor en clase a algunas de sus alumnas y atribuirles notas más altas en los exámenes a cambio de favores sexuales.⁵⁷ En Uganda, se dio el caso de un centro de enseñanza secundaria mixto en el que imperaba el acoso sexual, físico y verbal, a las muchachas. Éstas eran tratadas como objetos sexuales en mensajes degradantes en forma de grafiti y eran objeto de manoseos por todo el cuerpo. Además, en las conversaciones se hacía referencia a ellas en términos sexuales y recibían cartas obscenas. Por último, se sentían obligadas a tener relaciones sexuales (Mirembe y Davies, 2001).

También se tiene información de la existencia de violencias sexuales en otras regiones. En Japón se suelen señalar muy pocas veces las violencias sexuales perpetradas contra las muchachas, debido en parte a la vergüenza que sienten las que las denuncian. Se ha comprobado la existencia de coerciones sexuales a cambio de la atribución de mejores notas en algunos países de América Latina como Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y la República Dominicana. En América del Norte y Europa se han señalado casos de violencias sexuales perpetradas en las escuelas religiosas contra los alumnos de sexo masculino por parte de eclesiásticos. En los últimos 50 años, el número total de niños agredidos sexualmente en las escuelas de este tipo en los Estados Unidos se ha cifrado en 10.700 (Pinheiro, 2006).

La violencia en las escuelas tiene repercusiones graves en la salud física y mental de los alumnos y en el desarrollo de sus aptitudes sociales y cognitivas, y se traducen a menudo por resultados escolares deficientes. El acoso sexual de las niñas suele ser causa a menudo de una escasa autoestima, de bajos niveles de participación en las actividades de aprendizaje, de deserciones escolares e incluso de suicidios (Vally, 2003). Las violencias sexuales pueden provocar también de

embarazos precoces no deseados y la propagación de enfermedades sexualmente transmisibles –comprendido el sida– con las consiguientes repercusiones directas en la asistencia a la escuela.

Son igualmente importantes el contexto escolar y la seguridad que puedan ofrecer las escuelas para la asistencia de las niñas, sobre todo después de la pubertad. En el África Subsahariana, la mitad de las deserciones escolares de las muchachas se deben a la escasez de agua en las escuelas y a la inexistencia de servicios higiénicos exclusivos para ellas (UNICEF, 2005b).

La inexistencia de retretes y baños tiene repercusiones negativas en la asistencia de las niñas a la escuela en las zonas rurales del Perú (Cueto y Secada, 2004). En Uganda, prácticamente la totalidad de las escuelas carecen de servicios higiénicos suficientes para los alumnos y sólo un tercio de ellas cuenta con locales de este tipo exclusivamente reservados a las muchachas (FMI, 2005). La mejora del contexto escolar en función de las necesidades de las muchachas puede estimular la demanda de educación de éstas. En Bangladesh, la ejecución de un programa del UNICEF dedicado a crear instalaciones higiénicas en las escuelas hizo que la escolarización de las niñas aumentase en un 11% (PNUD, 2006).

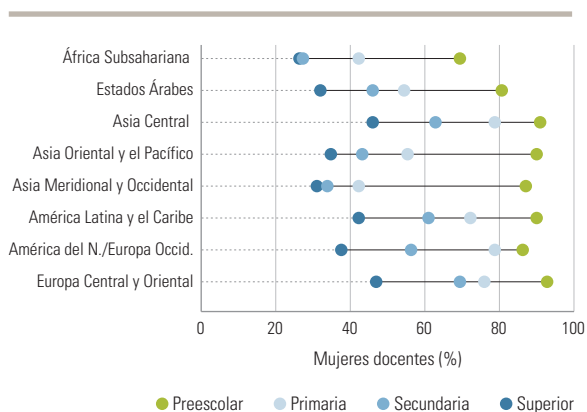
Hacen falta más maestras y una dinámica docentes-alumnos exenta de prejuicios sexistas

Las maestras contribuyen al acceso de las niñas a la educación, pero no a la igualdad entre los sexos. La proporción de mujeres en el cuerpo docente varía según los niveles del sistema educativo: las maestras están excesivamente representadas en la enseñanza preescolar (en 2005, el promedio mundial se cifraba en un 94%), mientras que su presencia es menor en la enseñanza primaria (62%), la secundaria (53%) y la superior (41%) (Gráfico 2.23). La profesión docente se ha venido asociando al papel tradicional desempeñado por las mujeres –la crianza de los niños–, lo cual explica la gran proporción de mujeres en esta actividad.

Los docentes con características personales que corresponden a las de los alumnos escasamente representados constituyen potentes modelos de identificación y de desempeño de funciones, con tal de que tengan conciencia de los numerosos prejuicios sociales y educativos existentes y actúen para superarlos. Aunque la presencia de las maestras desempeña un papel importante para fomentar el acceso de todas las niñas a la escuela, garantizar su participación en ésta y lograr la

La mejora del contexto escolar en función de las necesidades de las muchachas puede estimular la demanda de educación de éstas.

57. En un estudio realizado por la *Global School-based Student Health Survey*, citado en la obra de Pinheiro (2006), se describe con mayor detalle la amplitud de los casos de violencias sexuales en Namibia, Swazilandia, Uganda, Zambia y Zimbabwe. Se ha comprobado que entre un 9% y un 30% de los alumnos se veían obligados físicamente a tener relaciones sexuales. El número de niñas afectadas por estas violencias resultó ser más elevado que el de los varones.

Gráfico 2.23: Porcentaje de mujeres docentes por nivel de enseñanza y por región (2005)

Fuentes: Cuadros Estadísticos 10A y 10B del Anexo.

Los varones tienen una posición predominante en las actividades de la clase y son objeto de más atención que las muchachas por parte de los docentes.

paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (UNESCO, 2003b), esto no es suficiente para garantizar la igualdad entre los sexos en los procesos de socialización que tienen lugar en los centros docentes. En Guinea, por ejemplo, las docentes ofrecían a las niñas algunos de los escasos modelos de desempeño de funciones por parte de mujeres que habían terminado sus estudios primarios. Sin embargo, su presencia en las aulas no fomentaba una mayor participación de las niñas en las clases (Anderson-Levitt y otros, 1998).

Las actitudes y percepciones de los docentes ponen de manifiesto prejuicios nocivos. Las prácticas sexistas de los docentes siguen persistiendo en muchos países (véase por ejemplo Meana [2003] para el caso de África). Los varones se benefician con frecuencia de una interacción más estimulante con los docentes, tienen una posición predominante en las actividades de la clase y son objeto de más atención que las muchachas. En los Estados Unidos, este favoritismo se ha podido comprobar en los decenios de 1980 y 1990 (Asociación Americana de Mujeres Universitarias, 1992) y perdura hoy en día (Klein y otros, 2007). Los profesores de inglés en Francia suelen otorgar menos atención a las muchachas y les plantean preguntas más cortas y menos detalladas que a los varones (Baudino, 2007). En otros casos, las percepciones de los docentes pueden favorecer a las muchachas. Un estudio efectuado con ocho docentes de secundaria en Australia puso de manifiesto que éstos consideraban a las chicas más “abiertas, disciplinadas y maduras”, y estimaban que los muchachos eran “cerrados, indisciplinados e inmaduros” (Allard, 2004).

Las expectativas de los docentes con respecto a los varones y las muchachas son diferentes. Los datos empíricos muestran que las expectativas de los docentes –esto es, las ideas arraigadas que tienen con respecto a los futuros resultados de sus alumnos– tienden a crear desigualdades en la interacción social, que a su vez influyen en los resultados (Cohen, 1986). Se ha comprobado y mencionado frecuentemente que, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, los docentes tienen la impresión de que los éxitos que puedan cosechar las muchachas se deben a su diligencia discreta y su trabajo, mientras que a los varones los consideran “naturalmente inteligentes” (Skelton, 2005). Los docentes de las zonas rurales de Kenya, Malawi y Rwanda no cifran muchas esperanzas en sus alumnas, conceden con frecuencia más atención a los varones y llegan incluso a ignorar la presencia de las muchachas en clase (Mungai, 2002).

La interacción entre docentes y alumnos perpetúa las diferencias. Las estructuras de las posibilidades de aprendizaje –por ejemplo, quién habla en el transcurso de una interacción y quién tiene autorización para expresarse– suelen favorecer a los muchachos (Brenner, 1998). Los muchachos se benefician más que las niñas de las atenciones, alabanzas, críticas y observaciones constructivas de los docentes en países tan diversos como Perú (Espinosa, 2006), los Estados Unidos (Jones y Dindia, 2004) y Suecia (Einarsson y Granström, 2004). Un estudio longitudinal efectuado en centros de enseñanza secundaria de Irlanda pone de manifiesto que los docentes tienen más intercambios con los muchachos, aceptan de mejor grado sus aportaciones y respuestas, tratan con ellos cuestiones de más alto nivel y los encomian y alientan más que a las muchachas. La composición de las clases por sexo tiene una repercusión en la interacción en clase, ya que las muchachas tienden a participar más cuando son mayoritarias (Drudy y Chatáin, 2002). La menor frecuencia y la inferior calidad de la interacción de los docentes con las alumnas tienen también repercusiones negativas en la igualdad de oportunidades, lo cual puede disminuir la autoestima y autonomía de las muchachas.

Los docentes y los alumnos contribuyen a crear un esquema que ofrece a las muchachas menos posibilidades de participar activamente en clase (Brenner, 1998). En las escuelas primarias del Perú, los docentes exigen más o menos el mismo nivel de participación a las muchachas que a los varones, pero los dos tercios de las intervenciones del alumnado emanan de éstos (Espinosa, 2006).

Ocurre con frecuencia que las muchachas y los varones no se percatan en absoluto de que la participación de estos últimos es mayor (Patchen, 2006).

*Una mayor atención a la problemática de la igualdad entre los sexos en la formación de los docentes puede contribuir al logro de esa igualdad.*⁵⁸ Las reformas de la educación efectuadas desde el decenio de 1990 han hecho hincapié con frecuencia en el aprovechamiento escolar y los resultados de los alumnos. De ahí que la mayoría de los esfuerzos encaminados a mejorar los métodos didácticos se centren en la lectura y las matemáticas. Se ha prestado menos atención a integrar en la formación de los docentes un enfoque relativo a la igualdad entre los sexos (Skelton, 2005). Este fenómeno se da incluso en países como Bélgica, Francia y Suiza, donde se ha llevado a cabo una labor para luchar contra las desigualdades entre los sexos y las conductas sexistas (Baudino, 2007). Es necesario que los docentes entiendan cómo se da una interacción entre las especificidades de cada sexo y su propia identidad, antes de que puedan cobrar conciencia de sus actitudes, percepciones y expectativas, y también de las de sus alumnos. Los cursos de formación que tratan este aspecto toman mucho tiempo y todavía son relativamente escasos. En el África de habla francesa, por ejemplo, la necesidad imperiosa de formar un gran número de docentes ha tenido como consecuencia que se conceda poca atención a la sensibilización de éstos a las discriminaciones basadas en el sexo (Baudino, 2007; y Muito, 2004).

En América Latina se ha progresado muy poco, tanto en lo que respecta a la integración de las cuestiones relativas a la especificidad de los sexos en los planes de estudios de la formación de los docentes como en lo que se refiere a la evaluación de la sensibilidad de los participantes en cursos de formación a estas cuestiones (Hexagrama Consultora, 2006; y Schulmeyer, 2004). No obstante, el caso de Perú constituye un ejemplo positivo a este respecto, ya que entre 1996 y 2006 se impartió una formación para la educación sexual que tenía en cuenta la igualdad entre los sexos. Esa formación se impartió al 11% de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria (Montoya, 2003).

Se necesitan contenidos de aprendizaje que promuevan una igualdad real entre los sexos

En la mayoría de los países, los planes de estudios oficiales comprenden las mismas disciplinas para las niñas y los varones y les otorgan una importancia análoga. Esta tendencia se ha mantenido relativamente estable desde el decenio de 1990. Sin embargo, en algunos países en desarrollo se siguen diferenciando los planes de estudios por sexo: las niñas reciben más información sobre la vida familiar y las labores domésticas, mientras que los varones adquieren competencias productivas y practican el deporte (para el caso de Uganda, véase Mirembe y Davies, 2001). La educación sexual está progresando, pero por regla general está muy desfasada con respecto a la conducta sexual real de los adolescentes (Recuadro 2.10).

En América Latina se ha progresado muy poco en la integración de las cuestiones relativas a la especificidad de los sexos en los planes de estudios de la formación de los docentes.

Recuadro 2.10: La educación sexual se ve obstaculizada por los prejuicios sexistas

Un temario de esencial importancia en el plan de estudios –desde el punto de vista de la igualdad entre varones y muchachas– es la educación sexual, a la que actualmente se concede más atención que en el pasado. A los programas de educación sexual de muchos países se les achaca su desconocimiento de la dinámica de las relaciones de poder vinculadas al sexo, que están presentes en las relaciones sexuales. También se les reprocha el hecho de que excluyan la noción del deseo femenino y, en un plano más general, el hecho de que traten algunos aspectos de la sexualidad de modo muy diferente, según que los alumnos sean muchachas o varones. Tal como señala Ashcraft (2006), la educación sexual suele enseñar a las muchachas a negarse a aceptar las insinuaciones de los varones y a resistir a sus tentativas, pero no dice nada sobre lo que ocurre cuando las muchachas consienten. Por otra parte, excluir de la educación sexual las relaciones sociales entre ambos sexos desemboca en un tratamiento superficial de la

sexualidad, reduciéndola por regla general a una cuestión de salud, considerándola como una amenaza para el bienestar debido al riesgo de contraer enfermedades transmisibles (Hexagrama Consultora, 2006), o centrándola exageradamente en los embarazos de las adolescentes, tal como ocurre en Chile. En Bostwana, la educación sexual en las escuelas comunitarias del primer ciclo de secundaria reproduce los prejuicios relativos a las características que la sociedad atribuye respectivamente a los varones y las muchachas. Los docentes marginan la sexualidad de éstas recurriendo a referencias y ejemplos que se refieren a la experiencia y la sexualidad de los varones. En los cursos de educación sexual, los varones invocan la religión, la lengua, los proverbios y las características biológicas para legitimar la dominación y el poder del sexo masculino (Chilisa, 2002).

Fuentes: Baudino (2007); y Stromquist (2007).

58. Las consideraciones que figuran en esta sección se basan ampliamente en los trabajos de Baudino (2007) y Stromquist (2007).

Los análisis de los contenidos de los libros de texto efectuados en los últimos 35 años señalan sistemáticamente la existencia de prejuicios sexistas contra las niñas y las mujeres.

*Libros de texto: queda mucho por hacer, a pesar de las mejoras observadas.*⁵⁹ Los análisis de los contenidos de los libros de texto efectuados en los últimos 35 años señalan sistemáticamente la existencia de prejuicios sexistas contra las niñas y las mujeres, sean cuales sean el nivel de enseñanza, la disciplina, el país, la región, el grado de paridad entre los sexos o los ingresos y niveles de desarrollo nacionales.

Independientemente del método de medición utilizado –número de líneas en un texto, proporción de personajes citados, menciones en los títulos y citas en los índices–, está demostrado que las niñas y las mujeres suelen estar insuficientemente representadas en los libros de texto y los planes de estudios. En la India, más del 50% de las ilustraciones de los libros de texto de inglés, hindi, matemáticas, ciencias y estudios sociales utilizados en la enseñanza primaria presentan exclusivamente personajes masculinos, mientras que el porcentaje de personajes femeninos alcanza solamente el 6% (F. B. Ahmed, 2006). En China, la representación de personajes masculinos es desproporcionada en los libros de texto de la enseñanza preescolar y primaria, mientras que los personajes femeninos sólo figuran con frecuencia en el material de lectura destinado a los niños muy pequeños. En los libros de texto destinados a los niños de cuatro años, el porcentaje de personajes masculinos se cifra en un 48%, y en los destinados a los niños de seis años en un 61% (Shi y Ross, 2002). En un estudio sobre los libros de texto de matemáticas realizado en Camerún, Côte d'Ivoire, Togo y Túnez, se ha podido comprobar que el porcentaje de personajes femeninos se situaba por debajo del 30% en los cuatro países (Baudino, 2007; y Cromer y Bruegilles, 2006).

En general, se sigue mostrando a los hombres y las mujeres con funciones domésticas y profesionales, actividades, actitudes y características muy estereotipadas. A las mujeres se las describe como personas acomodadizas y dedicadas a la crianza de niños y tareas serviles, y a las niñas como conformistas pasivas. En cambio, a los muchachos y los hombres se les representa casi siempre realizando actividades importantes, nobles, apasionantes y divertidas, sin que lleven a cabo prácticamente ninguna de las tareas protectoras o los trabajos considerados “femeninos”. En los seis libros de texto de matemáticas utilizados en las escuelas primarias de la India, la representación de los hombres es predominante en las actividades comerciales, profesionales y mercantiles, mientras que a las mujeres no se las muestra nunca haciendo negocios, asumiendo responsabilidades

o desempeñando las profesiones de ingeniera o vendedora (Los Amigos de la Educación; pasaje citado en F. B. Ahmed, 2006). En los libros de texto de estudios sociales editados en China, el 100% de los científicos y militares son hombres, mientras que el 100% de los docentes y el 75% de los empleados de servicio son mujeres (Yi, 2002). Las mujeres sólo representan una quinta parte de los personajes históricos en los 12 libros de texto utilizados en la enseñanza primaria en China y, además, carecen de relieve y parecen inertes con respecto a los personajes masculinos, que son más dinámicos (Guo y Zhou, 2002).

Se dispone de datos empíricos muy limitados para averiguar si los países han efectuado mejoras, después del Foro de Dakar, en los libros de texto y planes de estudios con respecto a la igualdad entre los sexos. La mayor abundancia de información se encuentra, sobre todo, en trabajos especializados llevados a cabo en Europa y los Estados Unidos. Los estudios ponen de relieve la gran lentitud con que se realizan los cambios destinados a eliminar los prejuicios sexistas en los libros de texto (Blumberg, 2007). Aunque los ejemplos más evidentes y chocantes de sexismo parecen haber sido suprimidos o atenuados, los materiales de aprendizaje sexistas siguen estando muy difundidos. Además, en la mayoría de los manuales se ignoran ampliamente –e incluso totalmente– los cambios que se han producido en la situación de las mujeres a lo largo de los últimos decenios (Blumberg, 2007).

Es preciso lograr una mayor igualdad entre los sexos en los resultados del aprendizaje

Como puede verse en el Cuadro 2.23, los datos suministrados por las evaluaciones internacionales y regionales más importantes muestran tres tendencias principales del aprovechamiento escolar en lengua, matemáticas y ciencias (Ma, 2007). De esos datos se desprende lo siguiente:

- las muchachas consiguen mejores resultados que los varones en las pruebas de lengua en todas las evaluaciones internacionales y regionales, incluso en los países donde las diferencias de escolarización entre los sexos son notables, por ejemplo en muchos Estados árabes;
- aunque los varones vienen obteniendo desde hace mucho tiempo mejores resultados que las muchachas en matemáticas, en la mayoría de las encuestas relativas a todos los grados de enseñanza empiezan a aparecer diferencias en favor de las niñas en algunos países, por ejemplo en Islandia (PISA) y las Seychelles (SACMEQ).

59. Las consideraciones que figuran en esta sección se basan ampliamente en los trabajos de Blumberg (2007).

Cuadro 2.23: Diferencias entre los sexos en las disciplinas escolares y los grados de enseñanza, tal como se indican en evaluaciones internacionales y regionales recientes de los alumnos

	Lengua		Matemáticas		Ciencias		Promedio por grado	
	Varones	Muchachas	Varones	Muchachas	Varones	Muchachas	Varones	Muchachas
Grado 2							0,25	0,19
PASEC	0,00	0,25	0,50	0,13				
Grado 4							0,15	0,43
PIRLS	0,00	1,00						
TIMSS 2003			0,24	0,12	0,20	0,16		
Grado 5							0,32	0,07
PASEC	0,13	0,13	0,50	0,00				
Grado 6							0,22	0,18
SACMEQ II	0,07	0,29	0,36	0,07				
Grado 8							0,36	0,29
PISA 2003	0,00	1,00	0,70	0,03	0,33	0,08		
TIMSS 2003			0,20	0,20	0,59	0,15		
Promedio por disciplina	0,04	0,53	0,42	0,09	0,37	0,13		

Nota: Cada uno de los valores que figura en el cuadro es un índice correspondiente a los varones o las muchachas, calculado para cada evaluación (regional o internacional). Se trata del porcentaje de países participantes que presentan diferencias en favor de los varones y de las muchachas. Se integran los grados de enseñanza y las disciplinas escolares y, a continuación, se calcula un índice medio para cada una de las disciplinas y cada uno de los grados. Los porcentajes del cuadro se pueden interpretar como simples probabilidades de que las diferencias entre los sexos se den en favor de los varones o de las muchachas.

Fuente: Ma (2007).

Por primera vez en la historia del estudio realizado por la IEA, se han observado diferencias en favor de las muchachas en Armenia, Filipinas y la República de Moldova. En la encuesta TIMSS de 2003 se comprobó que el número de países en los que se dan diferencias en favor de las muchachas iguala al de los que registran diferencias en favor de los varones; y

- el adelanto de los muchachos sigue siendo considerable en ciencias, aunque haya disminuido entre 1999 y 2003, según ha mostrado la encuesta TIMSS.

Los desafíos que se han de afrontar en lo que respecta a la igualdad entre los sexos en los resultados del aprendizaje varían según los países, los grados de enseñanza y las disciplinas (Cuadro 2.24). Entre las naciones del África Meridional y Oriental participantes en el estudio del SACMEQ II, Seychelles es el que tiene que afrontar problemas más importantes ya que las disparidades entre los sexos se dan en todas las materias escolares (Ma, 2007). Según el estudio PIRLS, Belice, la República Islámica del Irán, Kuwait y Nueva Zelandia son los países que tropiezan con problemas más importantes para mejorar la igualdad entre los sexos en los resultados de lengua. En el estudio del PISA correspondiente a 2003, las mayores diferencias entre los sexos

se observaron en Asia Oriental y Europa Occidental. En efecto, en los países participantes en el estudio que pertenecen a estas dos regiones se registraron las diferencias más acusadas en favor de los varones, especialmente en matemáticas. En Liechtenstein y la República de Corea, por ejemplo, se registraron en dos ámbitos disciplinarios (matemáticas y ciencias) diferencias entre los sexos más acusadas que en los demás países. En la encuesta TIMSS correspondiente a 2003, Bahrein, Filipinas y la República de Moldova fueron los países que registraron las diferencias más acusadas en esas dos mismas disciplinas (Ma, 2007).

Las evaluaciones nacionales indican diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje que son más o menos análogas a las observadas en las evaluaciones internacionales y regionales (Gráfico 2.24).

Entender cómo influyen las diferencias de trato en los resultados del aprendizaje. ¿Cuál es la causa de las diferencias observadas en todo el mundo con respecto a los resultados del aprendizaje? Las explicaciones proporcionadas en los trabajos especializados mencionan factores psicológicos, individuales, familiares y socioeconómicos. Aunque la ventaja masculina en las competencias cognitivas no verbales y la ventaja femenina en las verbales

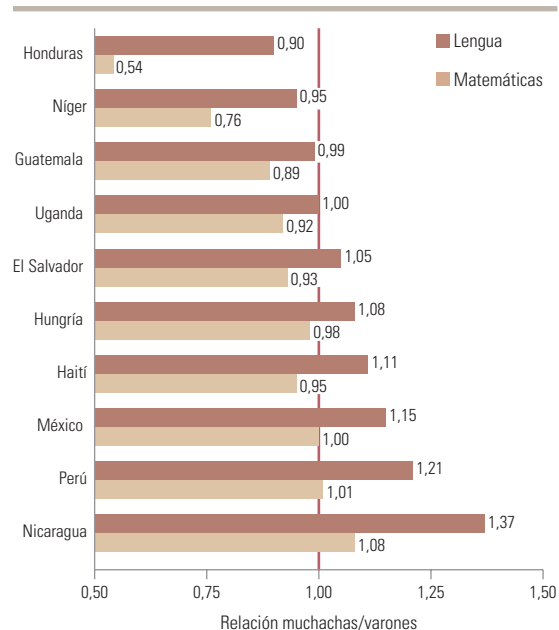
Los desafíos que se han de afrontar en lo que respecta a la igualdad entre los sexos en los resultados del aprendizaje varían según los países, los grados de enseñanza y las disciplinas.

Cuadro 2.24: Países con diferencias más acusadas entre los sexos en los resultados del aprendizaje, observados en las evaluaciones regionales e internacionales más recientes de los alumnos

	Lengua	Matemáticas	Ciencias
PASEC			
Segundo grado	Burkina Faso	Senegal	
	Madagascar	Chad	
		Malí	
Quinto grado	Malí	Malí	
	Madagascar	Burkina Faso	
		Níger	
		Senegal	
SACMEQ II			
Sexto grado	Seychelles	Seychelles	
	Botswana	R.U. de Tanzania	
	Sudáfrica	Kenya	
PIRLS			
Cuarto grado	Kuwait		
	Belice		
	R.I. del Irán		
	Nueva Zelandia		
PISA 2003			
Octavo grado	Islandia	Liechtenstein	Liechtenstein
	Noruega	R. de Corea	R. de Corea
	Austria	Macao (China)	Dinamarca
TIMSS 2003			
Cuarto grado		Armenia	R.I. del Irán
		Filipinas	Filipinas
		R. de Moldova	R. de Moldova
		Escocia (R. Unido)	
Octavo grado		Bahrein	Ghana
		Jordania	Bahrein
		Túnez	Chile

Nota: Los países de cada una de las diferentes categorías están clasificados en función del orden decreciente de las diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje.
Fuente: Ma (2007).

Gráfico 2.24: Diferencias entre los sexos en lengua y matemáticas en el grado 6, tal como se indican en las evaluaciones nacionales de los alumnos



Fuentes: Haití (Desse, 2005); Hungría (Balázi, 2007); América Latina (Murillo, 2007); Níger (Fomba, 2006; Georges, 2000); y Uganda (Consejo Nacional de Exámenes de Uganda, 2006).

las aptitudes lingüísticas de las chicas y limitando las de los muchachos. En un estudio comparativo internacional sobre alumnos de 9 y 14 años, Elley (1992) comprobó que las diferencias entre los sexos en materia de lectura narrativa, discursiva y global eran especialmente acusadas en los países donde había una elevada proporción de mujeres entre los docentes. De ahí sacó la conclusión de que el predominio de las maestras –como modelo de desempeño de funciones– podía reforzar determinadas formas de interacción en clase favorables a las muchachas.

En matemáticas, los docentes son más propensos a atribuir los buenos resultados de los muchachos a las aptitudes de éstos. También tienden a creer que los varones aprecian más las matemáticas y tienen más espíritu de competitividad, lógica e independencia que las muchachas. Por consiguiente, en los cursos de matemáticas la interacción de los docentes con los varones es más intensa que con las muchachas (Fennema y Peterson, 1985). Leach (2006) ha llegado a la conclusión de que la escasa participación de las muchachas en los cursos de matemáticas y ciencias, así como su actitud negativa con respecto a estas materias, se debe principalmente a las convicciones y prácticas de los profesores que las enseñan.

Las políticas escolares y las prácticas pedagógicas que apuntan a reducir las diferencias entre los sexos pueden influir en las formas de aprender en la escuela de los varones y las muchachas.

tengan un fundamento psicológico, la magnitud y amplitud de las diferencias entre los sexos obedecen, en gran medida, a la forma en que los varones y las muchachas aprenden en la escuela. Por consiguiente, las políticas escolares y las prácticas pedagógicas que apuntan a reducir esas diferencias pueden influir en las formas de aprender de uno y otro sexo (Ma, 2007).

El factor determinante esencial de las diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje es la desigualdad de trato que reciben las muchachas y los varones por parte de los docentes en el aula. En los cursos de lengua, por ejemplo, es frecuente que los docentes inciten a las muchachas a expresar sus sentimientos y a los varones a reprimirlos, de conformidad con los estereotipos relativos a las cualidades masculinas (véase Gambell y Hunter, 2000), favoreciendo así

Por último, los estereotipos sexistas tienen también –en un plano más general– una repercusión en las diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje, aunque revistan formas muy diferentes en las naciones desarrolladas y los países en desarrollo. En estos últimos, los estereotipos sexistas tradicionales sostienen por regla general que un sexo aventaja al otro en un determinado ámbito de aprendizaje. Por ejemplo, la lengua se cataloga como ámbito de aprendizaje femenino y las matemáticas y las ciencias como ámbitos masculinos (Ma, 2007).

Sin embargo, en los países en desarrollo los estereotipos sexistas tradicionales hacen más hincapié en las funciones sociales de los sexos que en las aptitudes escolares. Se considera que la identidad y condición social de la mujer emana de su conformidad con el papel de madre protectora y esposa abnegada que se le asigna. Los directores de las escuelas, los maestros, los padres y las propias niñas no ven, por consiguiente, por qué tendrían que dedicarse, por ejemplo, al estudio intensivo de las matemáticas y las ciencias.

Las diferencias que se dan entre los países desarrollados y en desarrollo con respecto a los estereotipos sexistas explican probablemente por qué se han producido en los países en desarrollo la mayoría de los avances femeninos en matemáticas y ciencias, dos ámbitos en los que las niñas empiezan a conseguir mejores resultados que los varones (Ma, 2007). En Filipinas se ha observado que en los grados 4 y 8 las niñas obtienen mejores resultados que los varones en matemáticas y ciencias. En Bahrein, Jordania y Singapur consiguen mejores puntuaciones en matemáticas en el grado 8, y en Arabia Saudita y los Territorios Autónomos Palestinos obtienen mejores puntuaciones en ciencias en ese mismo grado. En cambio, en los países desarrollados sólo en muy contadas ocasiones se ha observado un fenómeno de este tipo en esos dos ámbitos disciplinarios.

Los hombres y las mujeres deben tener las mismas oportunidades en la elección del tipo de estudios

Algunos trabajos recientes indican que los procesos de socialización en la escuela desempeñan un papel importante en la orientación de las niñas hacia ámbitos de estudios particulares. Un trabajo sobre las actitudes y prácticas de los docentes en los programas profesionales ha puesto de relieve cómo éstos se dejan influenciar por los estereotipos sexistas, cuando llega el momento de aconsejar a las muchachas sobre sus estudios y ayudarlas a encontrar un empleo

(Valdivia, 2006). Ese estudio mostró que los docentes, si bien examinaban las posibilidades de empleo en cada profesión, no cuestionaban ninguno de los estereotipos sociales relativos a los ámbitos de estudios tradicionalmente atribuidos a los hombres y las mujeres.

Si se hace abstracción del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental, la mayoría de los estudiantes de la enseñanza superior son mujeres. A pesar de este progreso, las muchachas que cursan estudios superiores tienden a confinarse en ámbitos de estudios calificados tradicionalmente de “femeninos”.

En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos, las mujeres representan menos de un tercio de los estudiantes universitarios en ámbitos que guardan relación con las ciencias, por ejemplo la ingeniería, la industria, la construcción, las ciencias de la vida, las ciencias físicas, las matemáticas, la informática y la agricultura. Sin embargo, más de los dos tercios de ellas cursan estudios de letras, artes, pedagogía, ciencias sociales, medicina, sanidad y protección social (Gráfico 2.25).

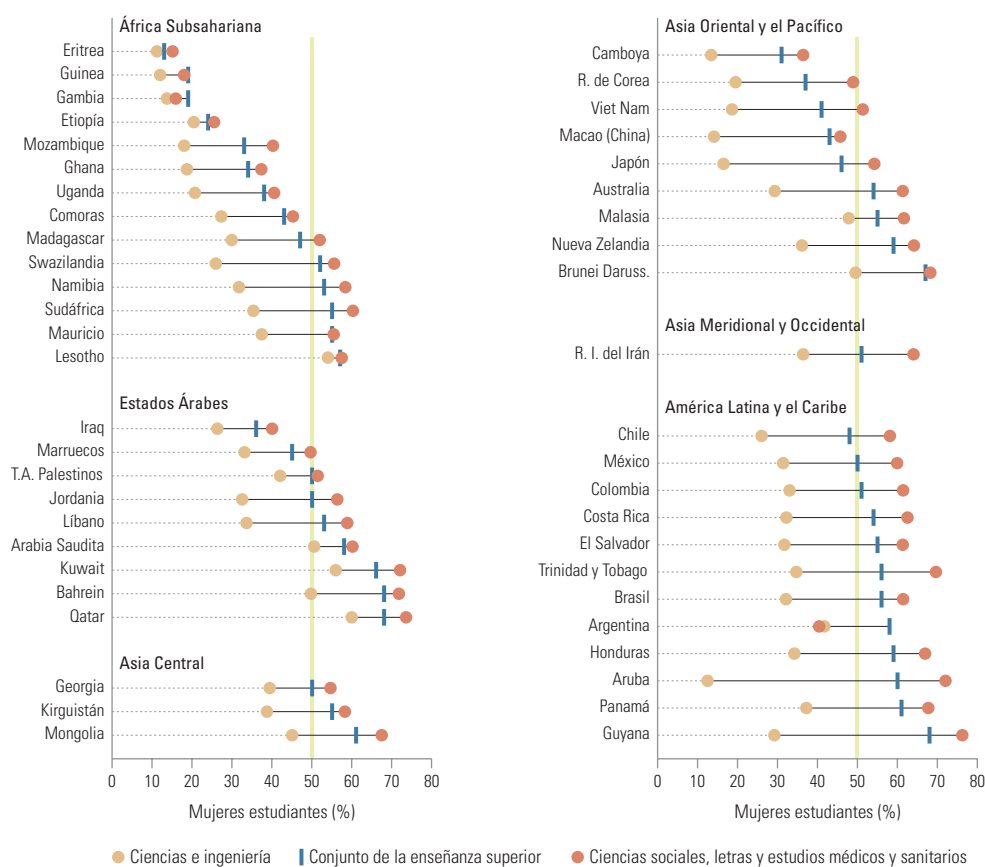
En general, el porcentaje de estudiantes universitarias tiende a disminuir a medida que el nivel de estudios es más elevado. Ese porcentaje alcanza su nivel más alto en los programas de orientación práctica y corta duración (nivel 5B de la CINE), tiende a disminuir en los programas de tipo teórico (nivel 5A de la CINE) y llega a ser muy reducido en los programas de investigación avanzada (nivel 6A de la CINE), tal como puede verse en el Cuadro Estadístico 9A del Anexo. En la mayoría de los países de la OCDE, un número casi igual de hombres y mujeres obtuvieron en 2002 un título de graduado en programas de tipo teórico. Sin embargo, en la totalidad de los países –excepto en Italia– los hombres que obtuvieron títulos de investigación avanzada –por ejemplo, doctorados– fueron más numerosos que las mujeres (OCDE, 2004b).

Progreso global hacia la Educación para Todos

Mientras que en las secciones precedentes se hizo una evaluación de los progresos realizados hacia la consecución de cada uno de los seis objetivos de la EPT, considerados individualmente, en esta sección se efectúa una evaluación más integrada, sobre la base del Índice de Desarrollo de la EPT (IDE).

Los procesos de socialización en la escuela desempeñan un papel importante en la orientación de las niñas hacia ámbitos de estudios particulares.

Gráfico 2.25: Participación de las mujeres en diversas ramas de estudios de la enseñanza superior (2005)



Nota: Para más detalle sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro Estadístico 9B del Anexo.

El IDE sólo se refiere a los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables.

El Índice de Desarrollo de la EPT

El IDE tendría que reflejar en teoría los seis objetivos de Dakar, pero en la práctica esto sigue siendo una empresa difícil. En efecto, para la mayoría de los países no se dispone de datos fiables y comparables relativos al objetivo 1 (atención y educación de la primera infancia), mientras que el objetivo 3 (satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos) sigue planteando problemas en materia de medición y seguimiento. Por consiguiente, el IDE sólo se refiere a los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables. Esos objetivos son:

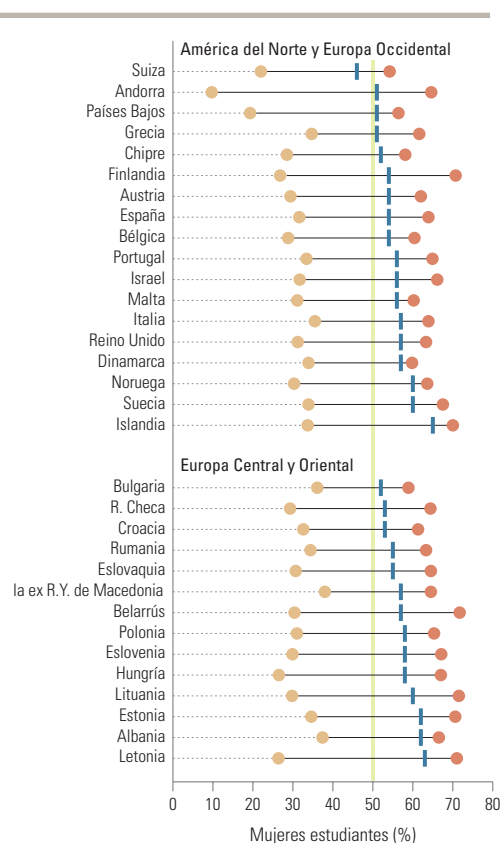
- la universalización de la enseñanza primaria (objetivo 2), medido por la tasa neta de escolarización total en primaria;⁶⁰

60. La TNE total en primaria comprende los niños en edad de cursar este nivel de enseñanza que están escolarizados tanto en primaria como en secundaria.

- la alfabetización de los adultos (objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de la población de 15 años de edad y más;⁶¹
- la paridad y la igualdad entre los sexos (objetivo 5), medidos por el índice de la EPT relativo al género (IEG), que es el promedio de los IPS de las tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos; y
- la calidad de la educación (objetivo 6), medido por la tasa de supervivencia escolar en el grado 5.

Con arreglo al principio de que todos los objetivos revisten una importancia análoga si se quiere

61. Los datos relativos a la alfabetización utilizados se basan en los métodos de evaluación "convencionales", esto es la autoevaluación, las declaraciones efectuadas por terceros y los indicadores de aproximación de los niveles de instrucción alcanzados. Por lo tanto, esos datos deben interpretarse con cautela, ya que no se basan en la realización de pruebas directas y pueden sobreestimar el nivel real de alfabetización.



lograr la EPT en su conjunto, el IDE atribuye un peso igual a sus cuatro componentes y a las mediciones correspondientes. El valor del IDE para un país determinado es el promedio aritmético de

los cuatro indicadores y oscila entre el 0% y el 100%, o entre 0 y 1. El valor 1 representa la plena realización de la EPT tal como la sintetiza el IDE.⁶²

Con el correr de los años la cobertura del IDE se va extendiendo y el número de países en los que se ha llegado a calcular ha pasado de 94 –desde la primera vez que se utilizó en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*– a 129 hoy en día. En el presente informe hay cuatro países más que en el correspondiente a 2007. No obstante, debido a limitaciones importantes en la obtención de datos, todavía no se dispone de una visión general de los progresos de conjunto realizados hacia la consecución de la EPT. Todavía hay muchos países que no figuran en el panorama global de la EPT. Un determinado número de ellos son Estados frágiles –comprendidos los que se hallan en situación de conflicto o posconflicto– que adolecen con toda probabilidad de un escaso desarrollo de la educación y merecen, por lo tanto, una atención especial.⁶³ Tampoco figuran en el panorama global de la EPT muchos países con sistemas de información estadística deficientes.

En el Cuadro 2.25 se presenta los resultados del cálculo del IDE por región correspondientes a 2005. Los 129 países para los que se ha calculado el IDE se pueden clasificar así:

- Cincuenta y un países –esto es, un 40% total de la muestra– alcanzaron o están a punto de alcanzar, por término medio, los cuatro objetivos de la EPT más cuantificables, ya que los valores de sus IDE son iguales o superiores a 0,95. La mayoría de ellos pertenecen a la región de América del Norte y Europa Occidental, pero en esta categoría de países con buenos resultados figuran también otras naciones de las demás

El número de países para los que se ha llegado a calcular el IDE ha pasado de 94 en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* a 129 en la presente edición.

Cuadro 2.25: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2004)

	Alejados de la EPT: IDE inferior a 0,80	En posición intermedia: IDE comprendido entre 0,80 y 0,94	Cercanos a la EPT: IDE comprendido entre 0,95 y 0,97	EPT realizada: IDE comprendido entre 0,98 y 1	Subtotal de la muestra	Número total de países
África Subsahariana	16	10	1		27	45
Estados Árabes	4	10	1		15	20
Asia Central		2	4	1	7	9
Asia Oriental y el Pacífico	1	8	2	1	12	33
Asia Meridional y Occidental	4	2			6	9
América Latina y el Caribe		18	5	3	26	41
América del Norte y Europa Occid.		1	2	17	20	26
Europa Central y Oriental		2	10	4	16	20
Total	25	53	25	26	129	203

Fuente: Anexo, Cuadro 1 de “El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos”.

62. Para una explicación más detallada de la justificación del IDE y de la metodología utilizada para determinarlo, véase en el Anexo la sección titulada “El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos”, donde se muestran con detalle los valores y las clasificaciones correspondientes a 2005.

63. Los países en situación de conflicto o posconflicto son Afganistán, Angola, el Congo, Gambia, Haití, Liberia, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Sierra Leona, Somalia y Sudán.

En general, los países que obtienen buenos resultados con respecto a un objetivo de la EPT consiguen también logros satisfactorios en la realización de los demás objetivos.

regiones del mundo, exceptuada el Asia Meridional y Occidental. En los países de este grupo se suele otorgar una atención análoga al acceso a la educación, la escolarización, la paridad entre los sexos, la alfabetización de los adultos y la retención de los alumnos en el sistema escolar.⁶⁴ En estos países, el derecho a la educación no es una mera proclamación retórica y la enseñanza obligatoria se ha instaurado desde muchos decenios atrás, y se aplica con rigor. Además, en muchos casos la educación es gratuita.

- Un grupo compuesto por un número prácticamente igual de países (53) pertenecientes a las ocho regiones de la EPT presentan IDE con valores comprendidos entre 0,80 y 0,94. Los países de América Latina y el Caribe, de la región de los Estados Árabes, del África Subsahariana y de Asia Oriental y el Pacífico están muy representados en este grupo intermedio y su porcentaje en el mismo alcanza el 87%. Es evidente que no son iguales los resultados de muchos países de esta categoría en lo que respecta a los cuatro objetivos de la EPT comprendidos en el IDE. Aunque sus tasas de escolarización en primaria suelen ser altas –las TNE totales superan el 90% en la mayoría de ellos–, el valor del IDE tiende a disminuir debido a la calidad mediocre de la educación, medida en función de la tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria. En este caso se encuentran El Salvador, Ecuador, Filipinas, Honduras, Lesotho, Myanmar, Santo Tomé y Príncipe y Tonga. En Argelia, Cabo Verde, Egipto y Túnez el IDE se ve reducido a causa de las bajas tasas de alfabetización de los adultos. En Camboya, Guatemala y Nicaragua, la reducción del IDE obedece tanto a la insuficiencia de las tasas de supervivencia en el grado 5 de primaria como al escaso nivel de las tasas de alfabetización. Evidentemente, el desarrollo de la educación no siempre va acompañado de una mayor atención a la calidad y la alfabetización de los adultos (UNESCO, 2004b).

- Veinticinco países –esto es, un 20% de todos aquellos para los que se ha calculado el IDE– distan mucho de alcanzar el conjunto de los objetivos de la EPT, ya que presentan valores medios del IDE inferiores a 0,80. Entre esos países figuran algunos de los que han sido definidos como Estados frágiles.⁶⁵ Los dos tercios de los países de este grupo pertenecen a la región del África Subsahariana, donde pueden encontrarse algunos como Benin, Burkina Faso, Guinea, Malí y Níger con valores del IDE inferiores a 0,60. También forman parte de este

grupo algunos Estados árabes y varios países de Asia Oriental y Asia Meridional, entre los que figuran Bangladesh, la India y Pakistán que, junto con Nigeria, pertenecen al Grupo E-9 de países muy poblados.⁶⁶ Si se exceptúan Bangladesh, la India y Malawi, donde se ha escolarizado en primaria o secundaria al 95% de los niños que tienen la edad de cursar estudios primarios o la han superado, la mayoría de los países pertenecientes a este grupo con IDE bajos registran resultados insuficientes con respecto a cada uno de los cuatro objetivos de la EPT: la escolarización es insuficiente, el analfabetismo de los adultos es importante, las disparidades y desigualdades entre los sexos en la educación están muy extendidas, y la calidad de la educación es escasa. Todo ello indica que esos países necesitan con apremio mejorar considerablemente todos los componentes de la EPT.

En general, los países que obtienen buenos resultados con respecto a un objetivo de la EPT consiguen también logros satisfactorios en la realización de los demás objetivos. Esto supone, sin embargo, que los países con resultados insuficientes con respecto a la EPT tienen que afrontar múltiples desafíos, lo cual complica los esfuerzos que tienen que llevar a cabo para alcanzar el conjunto de los objetivos de la educación para todos. Más concretamente, esos países deben realizar esfuerzos más enérgicos para luchar contra el analfabetismo de los adultos y las disparidades y desigualdades entre los sexos. Tal como se señaló en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*, la reducción del analfabetismo y la mejora de la paridad entre los sexos son los factores que permiten augurar mayores progresos hacia la consecución de la EPT. La tasa de alfabetización de los adultos y el IEG son los indicadores que tienen una correlación más fuerte con los demás elementos constitutivos del IDE (UNESCO, 2003).

¿Cómo están progresando los países hacia el conjunto de los objetivos de la EPT, después de Dakar?

Sólo ha sido posible analizar la evolución del IDE entre 1999 y 2005 para 44 de los 129 países que figuran en la muestra de 2005. El IDE aumentó en 32 países, es decir en el 75% aproximadamente de los 44 en cuestión. Aunque el promedio de aumento registrado en el IDE alcanzó el 3,4% –teniendo en cuenta los cambios positivos y negativos–, Etiopía, Guatemala, Lesotho, Mozambique, Nepal y el Yemen realizaron progresos sustanciales, ya que el IDE aumentó en todos ellos en más de un 10%

64. Azerbaiyán, Belarrús y Letonia constituyen excepciones a este respecto, ya que sus TBE en primaria son todavía inferiores al 90%. También constituye una excepción el único Estado árabe de este grupo, Bahrein, un país donde la alfabetización de los adultos sigue representando un problema importante.

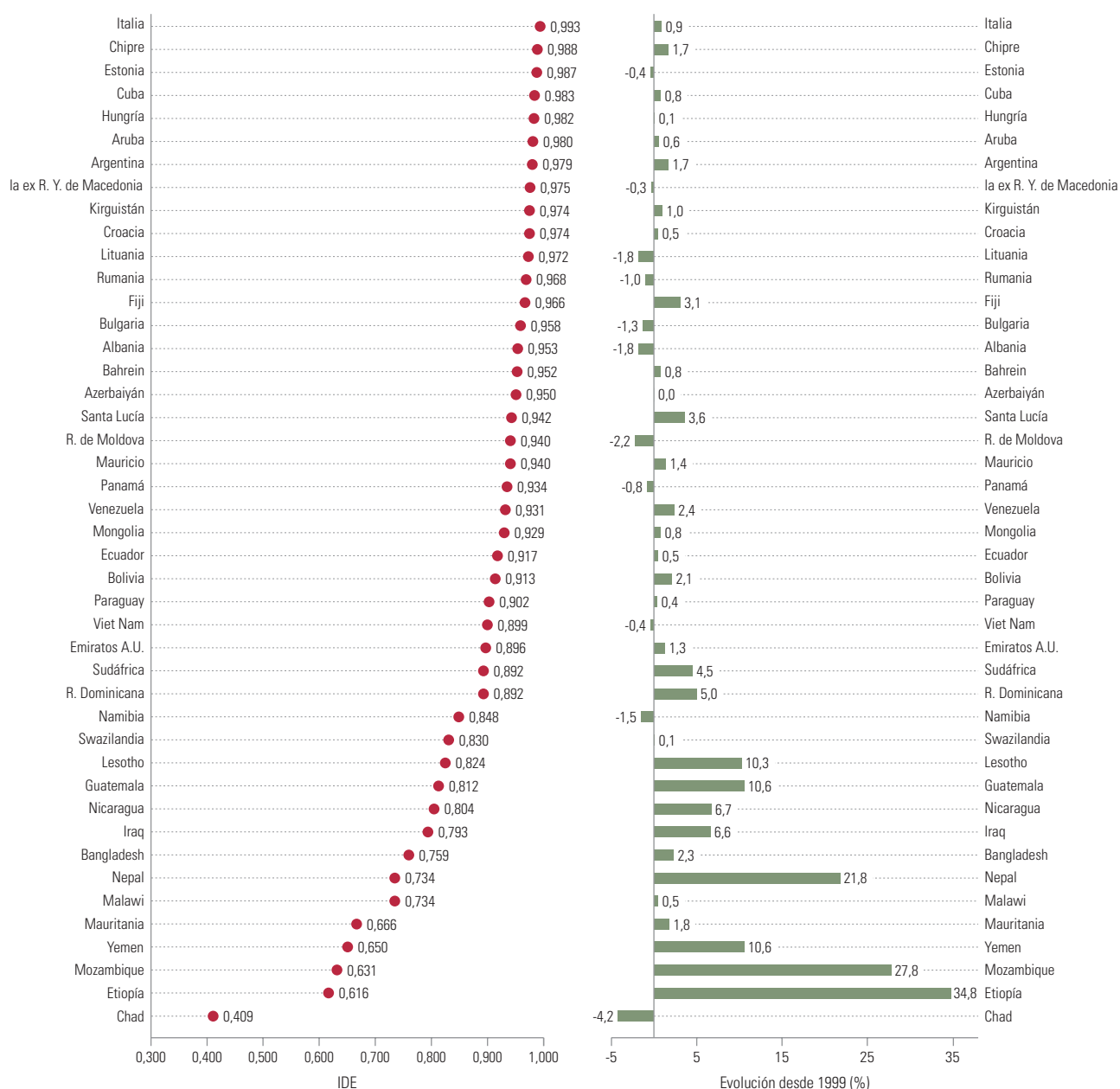
65. Burundi, el Chad, Eritrea, Guinea, Níger, Nigeria, la República Democrática Popular Lao y Togo.

66. La Iniciativa del Grupo E-9 en pro de la educación fue adoptada en 1993 por estos cuatro países y otros cinco más: Brasil, China, Egipto, Indonesia y México (consultese www.unesco.org).

entre 1999 y 2005 (Gráfico 2.26). Si se exceptúa Guatemala, todos esos países forman parte del grupo en el que se registran valores más bajos del IDE, lo cual no impide que estén progresando rápidamente hacia la EPT. En cambio, el IDE experimentó un leve retroceso en los 12 países restantes, descendiendo en un 2%, o más, en Albania, el Chad (-4,2%), Lituania y la República de Moldova.

En muchos casos, el progreso rápido de determinados indicadores en algunos países se produjo en detrimento de otros. En efecto, en los dos tercios de los 44 países sobre los que se dispone de datos relativos a 1999 y 2005, hubo por lo menos un indicador que experimentó una evolución contraria a la de los demás en el periodo considerado (Anexo, Cuadro A.1.3 de "El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos").

Gráfico 2.26: El IDE en 2005 y su evolución desde 1999



Nota: Sólo figuran los países con valores del IDE para 1999 y 2005.

Fuente: Anexo, Cuadro 3 de "El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos".

Los progresos realizados hacia la EPT desde el año 2000 son considerables, sobre todo en muchos de los países que más distan de alcanzar los objetivos.

Globalmente, la mejora de la TNE total en primaria parece haber sido el principal factor determinante del incremento del IDE entre 1999 y 2005. En efecto, el promedio de su evolución –positiva y negativa– se cifró en un 6,7% para los 44 países. Los restantes factores determinantes del incremento del IDE fueron, por orden de importancia, los siguientes: la mejora de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria y en la alfabetización de los adultos (3,4%); el aumento de la tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria (3,1); y la evolución media de la tasa de alfabetización de los adultos (2,1%).

El aumento de la TNE total en primaria fue especialmente importante en la mayoría de los países que registraron una mejora sensible del IDE (Etiopía, Lesotho, Mozambique, Nepal y el Yemen). En Etiopía, la TNE total en primaria se multiplicó por más de dos, pasando del 33% en 1999 al 69% en 2006, mientras que la paridad entre los sexos y la retención escolar, si bien experimentaron también una mejora, progresaron a un ritmo más lento, alcanzando un 26% y un 19% respectivamente.

En la mayoría de los países donde el valor del IDE experimentó un pequeño aumento o un leve retroceso, el punto débil fue la tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria. Esa insuficiencia resultó ser especialmente acusada en el Chad, Malawi y Mauritania. En cambio, la retención escolar mejoró considerablemente en Guatemala, Iraq, Mozambique, Nepal y Sudáfrica. Por último, cabe señalar que algunos países han conseguido incrementar su IDE mejorando la alfabetización de los adultos y la paridad entre los sexos. Así ha ocurrido en el Yemen, donde el valor del IDE aumentó en un 11%, aun cuando la tasa de supervivencia escolar en el grado 5 de primaria disminuyó muy considerablemente.

Balance global

Por muy desiguales y parciales que sean, los progresos realizados hacia la EPT desde el año 2000 son considerables, sobre todo en muchos de los países que más distan de alcanzar los objetivos. Gracias a la mejora de los servicios de sanidad y las vacunaciones, se está reduciendo el número de niños que mueren antes de cumplir cinco años. Por otra parte, el acceso a la enseñanza preescolar se está ampliando, aun cuando no esté todavía al alcance de la mayoría de los niños pequeños. En la enseñanza primaria es cada vez mayor el número de niñas y varones escolarizados, así como el de los que terminan un ciclo mínimo de estudios y pasan a cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria se ha conseguido en más de dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos, pero en la secundaria las disparidades siguen estando muy extendidas. Las disparidades entre los varones y las muchachas en los resultados del aprendizaje se han atenuado. Además, es indudable que se está prestando atención a los problemas de la calidad de la educación, por ejemplo la necesidad de formar mejor a los docentes, de disponer de materiales de aprendizaje en cantidad suficiente, de utilizar con más eficacia el tiempo lectivo, de reducir el absentismo, de mejorar los locales y equipamientos escolares, y de proceder a evaluaciones periódicas de los resultados de los alumnos.

A pesar de todas estas tendencias generales positivas, siguen subsistiendo enormes problemas, tal y como se ha mostrado en el presente capítulo. Muchos países carecen todavía de programas de atención y educación globales para los niños de menos de tres años y no han hecho prácticamente esfuerzo alguno para incrementar el número de docentes y personas encargadas de dispensar cuidados a los niños pequeños que posean la formación y cualificación necesarias. Además, los niños más desfavorecidos –en particular, los que viven en medios vulnerables– siguen teniendo

un acceso muy limitado a los programas de AEPI, a pesar de los beneficios evidentes que pueden obtener de ellos. Más del 10% de los niños del mundo en edad de cursar la enseñanza primaria –esto es, unos 72 millones– siguen sin estar escolarizados. La asistencia sistemática a la escuela, la progresión regular de los alumnos en la enseñanza primaria, la insuficiencia de los resultados del aprendizaje y el bajo nivel de las tasas de terminación de estudios primarios siguen constituyendo problemas agudos en muchas regiones del mundo en desarrollo, especialmente en los Estados frágiles. Siguen estando muy extendidas, dentro de los países, las disparidades en materia de educación que afectan desmesuradamente a los niños de las poblaciones rurales, indígenas, pobres y asentadas en barriadas urbanas miserables. La mayoría de los países todavía no han alcanzado el objetivo de la paridad entre los sexos. La calidad de la educación tropieza manifiestamente con múltiples obstáculos, entre los que figuran la escasez aguda de docentes, la formación insuficiente de éstos, el número excesivo de alumnos por clase, el estado ruinoso de las aulas y la falta de libros de texto. Muchos países no responden debidamente a las necesidades de aprendizaje de aquellos jóvenes y adultos que, en el mejor de los casos, tuvieron la ocasión de frecuentar el sistema de educación formal de manera precaria. A uno de cada cinco adultos –de los cuales un 64% son mujeres– se le sigue negando el derecho a adquirir competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y los progresos realizados en la alfabetización de los adultos han sido insuficientes hasta ahora.

En resumidas cuentas, en algunos países se han realizado progresos considerables hacia la consecución de las metas de la EPT en su conjunto –o hacia algunas de ellas–, pero en otros el ritmo de los cambios en los sistemas educativos sigue siendo lento. Las políticas que han dado resultados positivos y las que han resultado ser ineficaces se examinan en el capítulo siguiente. ■



Llevar la instrucción a las comunidades aisladas: escuela primaria en una aldea apartada del estuario del Amazonas (Brasil).



© Dermot Tatlow/PANOS

Capítulo 3

Dinámicas Nacionales

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, se invitó a los gobiernos a elaborar y aplicar una serie de políticas para alcanzar los seis objetivos de la EPT. Para guiarlos, el Marco de Acción de Dakar estableció 12 estrategias globales a fin de que pudiesen alcanzar esos objetivos, o aproximarse a ellos, con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, los donantes y otras partes interesadas. En el Capítulo 2 se han mostrado los avances considerables realizados desde el año 2000 para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, así como las importantes variaciones que se dan entre los países. En este capítulo se examina cómo han respondido los gobiernos a los objetivos y estrategias fijados en el Marco de Acción de Dakar.

Efectuar el seguimiento de la labor realizada por los países	114
Crear instituciones aptas	116
Enfoques globales	125
Ampliar el acceso equitativo a la educación	125
Mejorar el aprendizaje	144
Restablecer la educación en situaciones difíciles	161
Reforzamiento recíproco del acceso y la calidad	163

Efectuar el seguimiento de la labor realizada por los países

Las estrategias del Marco de Acción de Dakar se resumen en el Cuadro 3.1. Las que se centran directamente en el desarrollo del sistema educativo (estrategias 2 a 11) constituyen el punto de partida del presente capítulo. La primera estrategia se examinará en el Capítulo 4 y la duodécima estrategia ya se trató en el Capítulo 1. Cabe señalar que algunas de estas estrategias abarcan un ámbito muy vasto, por ejemplo la octava exige la creación de “un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de propiciar el logro de un aprendizaje excelente”. En cambio, otras estrategias tienen un enfoque muy preciso y son muy específicas: la sexta, por ejemplo, pide la aplicación de estrategias integradas para lograr la igualdad entre los sexos en la educación; la séptima reclama la rápida realización de actividades y programas educativos para luchar contra el VIH/SIDA; y la décima exige el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para lograr los objetivos de la EPT. Además, entre esas estrategias se dan superposiciones, especialmente entre la segunda, la tercera y la cuarta, que se refieren al papel de la sociedad civil. Por eso, en el presente capítulo la presentación de las experiencias de los países se ha estructurado en torno a tres vastos ámbitos relativos a políticas: i) la creación de instituciones aptas; ii) la ampliación del acceso equitativo a la educación; y iii) la mejora del aprendizaje. En su última sección, el presente capítulo aborda la cuestión de las políticas de EPT en los Estados frágiles, especialmente en los que se hallan en situaciones de conflicto o acaban de salir de ellas.

- i) En el Marco de Acción se destaca la necesidad de *crear instituciones aptas* y se pide a los gobiernos que: elaboren planes nacionales de acción; integren las estrategias de educación en las de más vasto alcance relativas al desarrollo y la erradicación de la pobreza; hagan participar a la sociedad civil en la elaboración de políticas; y creen sistemas de gobernanza y gestión de la educación caracterizados por su índole participativa y la rendición de cuentas. En este contexto, es fundamental que las políticas y los planes nacionales abarquen el conjunto de los objetivos de la EPT y no se limiten, como suele ocurrir, a centrarse exclusivamente en el relativo a la enseñanza primaria universal (EPU). El Marco de Acción es consciente de que pueden faltar esas instituciones aptas en los países o regiones víctimas de conflictos sociales,

fenómenos de inestabilidad o catástrofes naturales, y pone de relieve las necesidades especiales de los educandos en situaciones de este tipo.

- ii) Para garantizar la *ampliación del acceso equitativo* de los niños, jóvenes y adultos a la educación básica, el Marco de Acción destaca que es necesario determinar quiénes son los excluidos, centrarse en ellos y responder con flexibilidad a sus demandas. El Marco de Acción señala también la necesidad de adoptar estrategias encaminadas a: generalizar la atención y educación de la primera infancia; reducir o suprimir los derechos de escolaridad; satisfacer las necesidades de grupos específicos de niños, como los que trabajan, los que se ven afectados por el VIH y el sida, los que pertenecen a minorías desfavorecidas y los que viven en comunidades rurales apartadas o barrios urbanos miserables; suprimir, allí donde existan, los obstáculos que impiden a las niñas, las mujeres, los niños y los hombres acceder a la educación; integrar en los sistemas educativos a los niños discapacitados; y ofrecer a los jóvenes y los adultos la posibilidad de tener acceso a una formación continua básica.
- iii) Para *mejorar el aprendizaje* mediante una enseñanza eficaz, el Marco de Acción hace hincapié en la necesidad de: promover entornos educativos sanos, seguros y protectores; mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje recurriendo, entre otros medios, a las TIC; y atenuar los efectos de las discriminaciones que guardan relación con el VIH/SIDA y el sexo. Asimismo, el Marco de Acción presta una atención especial a las estrategias encaminadas a mejorar la condición social, la moral y el profesionalismo de los docentes.

Siete años después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación, cabe preguntarse hasta qué punto los gobiernos han establecido y aplicado políticas en favor de la educación básica ajustadas a los objetivos y estrategias del Marco de Acción. En el presente capítulo se trata de responder a las preguntas concretas enunciadas a continuación.

¿Qué han hecho los países para incrementar la participación de las organizaciones de la sociedad civil (OSC), delegar poderes a los niveles inferiores de responsabilidad y situar a la educación básica en el contexto más amplio de la lucha por la

Cuadro 3.1: Resumen de las estrategias propuestas en el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar

<p>1. <i>Impulsar en el plano nacional e internacional un sólido compromiso político en pro de la Educación para Todos, formular planes de acción nacionales y aumentar considerablemente las inversiones en la educación básica.</i> Esto significa que los gobiernos deben contraer compromisos políticos firmes y atribuir recursos suficientes a todos los componentes de la educación básica, y que los organismos de financiación deben asignar a ésta una parte mayor de sus recursos, a fin de que ningún país seriamente comprometido con la meta de la Educación para Todos se vea privado de recursos para lograrla.</p>
<p>2. <i>Promover políticas de EPT en un marco sectorial viable y bien integrado, que esté claramente vinculado con las estrategias de desarrollo y erradicación de la pobreza.</i> Esto supone que las estrategias de educación complementen las de los demás sectores y estén estrechamente vinculadas con la sociedad civil. Las medidas concretas que se adopten no sólo deben integrar las estrategias de educación básica en el marco de medidas más amplias orientadas a la atenuación de la pobreza, sino que también deben establecer sistemas de educación "globales" que definan las necesidades y situaciones de los más pobres y marginados, apunten a resolver sus problemas y sepan darles una respuesta con flexibilidad.</p>
<p>3. <i>Lograr que la sociedad civil se comprometa y participe en la formulación, aplicación y supervisión de estrategias para el desarrollo de la educación.</i> Esa participación no debe limitarse exclusivamente a avalar decisiones del Estado ni a financiar programas ideados por éste. Se deben instaurar, en todos los niveles de la adopción de decisiones, mecanismos que permitan a las organizaciones de la sociedad civil contribuir al planeamiento, la realización, la supervisión y la evaluación de la educación básica.</p>
<p>4. <i>Elaborar sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de responder a las necesidades y fomenten la participación y la rendición de cuentas.</i> Esto exige no sólo un mejor gobierno de los sistemas de educación en lo que se refiere a su eficiencia, responsabilidad, transparencia y flexibilidad, sino que también requiere pasar de formas de gestión sumamente centralizadas, normalizadas y basadas en órdenes, a una adopción de decisiones, una aplicación y una supervisión más descentralizadas y participativas en los niveles inferiores de responsabilidad.</p>
<p>5. <i>Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por conflictos, calamidades naturales y fenómenos de inestabilidad, y ejecutar programas educativos que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.</i> Conviene reforzar la capacidad de los gobiernos y la sociedad civil para evaluar rápidamente las necesidades en materia de educación de los niños y adultos, restablecer los servicios correspondientes en entornos seguros y agradables, y reconstruir los sistemas de educación destruidos o dañados.</p>
<p>6. <i>Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los sexos en la educación, en las que se reconozca la necesidad de modificar las actitudes, los valores y las prácticas.</i> En el medio escolar, el contenido, los procesos y el contexto de la educación deben estar exentos de todo prejuicio sexista y tienen que fomentar y apoyar la igualdad y el respeto.</p>
<p>7. <i>Poner rápidamente en práctica actividades y programas educativos para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA.</i> Los sistemas educativos deben someterse a cambios importantes si quieren resistir a las repercusiones del VIH/SIDA y frenar su expansión, especialmente para afrontar su impacto en la oferta de docentes y la demanda de escolarización.</p>
<p>8. <i>Crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de propiciar el logro de un aprendizaje excelente con niveles de rendimiento bien definidos para todos.</i> La calidad del aprendizaje es y debe ser un elemento central de la EPT. Es urgente adoptar estrategias eficaces para identificar e integrar a los excluidos en el plano social, cultural y económico. Se deben definir claramente los resultados del aprendizaje en el plano cognitivo y no cognitivo, así como evaluarlos de forma continua en el marco mismo del proceso didáctico.</p>
<p>9. <i>Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.</i> Los docentes de todos los niveles del sistema educativo deben ser respetados y suficientemente remunerados, deben gozar del acceso a una formación y de la posibilidad de perfeccionarse y recibir un apoyo en el plano profesional, y deben tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno en el que ejercen la docencia.</p>
<p>10. <i>Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos.</i> Es preciso aprovechar el potencial de las TIC para mejorar el acopio y el análisis de datos, fortalecer los sistemas de gestión, mejorar el acceso a la educación de las en comunidades desfavorecidas o asentadas en zonas apartadas, y apoyar la formación profesional, tanto inicial como permanente, de los docentes.</p>
<p>11. <i>Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos y aplicar sus estrategias en el plano nacional, regional e internacional.</i> Es esencial disponer de estadísticas numerosas, fiables, desglosadas y basadas en datos de censos exactos, a fin de poder evaluar adecuadamente los progresos realizados, intercambiar experiencias y sacar las lecciones correspondientes. Conviene alentar una supervisión y evaluación permanentes de la EPT con la plena participación de la sociedad civil.</p>
<p>12. <i>Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.</i> Para lograr los seis objetivos de la EPT es fundamental contar con mecanismos de base amplia e índole participativa en el plano internacional, regional y nacional.</p>

Fuente: UNESCO (2000a).

Desde el año 2000 muchos países en desarrollo emprendieron la preparación de planes de educación globales, centrados en sus problemas nacionales específicos.

erradicación de la pobreza? ¿Qué políticas y estrategias han adoptado los gobiernos para mejorar el acceso a la educación de los grupos marginados y qué logros han conseguido en este ámbito? ¿Qué impacto han tenido en las familias la disminución de los costos de escolarización de sus hijos y la supresión del pago de los derechos de escolaridad, y cuáles han sido las condiciones para lograr éxitos a este respecto? ¿Se pueden detectar actividades eficaces encaminadas a mejorar el aprendizaje? ¿Qué importancia han concedido los gobiernos a la formación profesional de los docentes? ¿Cómo han hecho para aumentar el número de éstos? ¿Qué estrategias han dado resultado para resolver los problemas ocasionados por las carencias de los gobiernos de los Estados frágiles en la oferta de servicios de educación?

Para tratar de responder a todas estas preguntas se ha acopiado y analizado información sobre las políticas y estrategias adoptadas desde el año 2000 en 30 países,¹ que en su mayoría son naciones en desarrollo. Estos países se han seleccionado en función de criterios dictados por el propósito de proporcionar una serie de panorámicas diversas de las situaciones existentes a nivel regional, de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT y de los problemas que quedan por resolver. Las experiencias de los distintos países recogidas en ese análisis se han complementado con las de otras naciones. En el presente capítulo las políticas y estrategias se presentan en función de los tres ámbitos relativos a las políticas de educación anteriormente mencionados (véase el cuadro del Anexo titulado "Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países").

Crear instituciones aptas

Para garantizar el derecho a la educación, el Marco de Acción de Dakar pidió a los gobiernos que elaborasen sistemas de gobernanza y gestión participativos y dotados de capacidad de reacción y rendición de cuentas. Desde entonces se han acelerado los esfuerzos para mejorar las instituciones y capacitarlas para prestar mejores servicios de educación, y hoy en día ya es corriente que los programas educativos comprendan un componente de "gobernanza". En el Marco de Acción de Dakar,

se pidió a los gobiernos que: i) preparasen planes de acción nacionales integrados y vinculados a las estrategias de desarrollo y erradicación de la pobreza; ii) reforzasen las capacidades de seguimiento de los progresos de la educación; iii) hiciesen participar a la sociedad civil en la elaboración y el seguimiento de las políticas de educación; iv) mejorasen los marcos reglamentarios para la prestación de servicios educativos; y v) descentralizasen la gestión de la enseñanza. En esta sección se examina cómo los gobiernos han respondido a estas peticiones.

Una focalización importante en la planificación

Desde el año 2000 muchos países en desarrollo emprendieron la preparación de planes de educación globales, centrados en sus problemas nacionales específicos. Tal como puede verse en el cuadro del Anexo titulado "Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países", la mayoría de las naciones estudiadas cuentan ya con un plan nacional de acción. En 2002, por ejemplo, el Yemen adoptó su Estrategia Nacional de Educación Básica que tiene por objetivo lograr la universalización de la enseñanza primaria y mejorar la calidad de las escuelas, haciendo hincapié en la ampliación del acceso a la educación de las niñas y la mejora de sus resultados escolares (Kefaya, 2007). Albania, por su parte, ha preparado una Estrategia Nacional de Educación (2004-2015) centrada en la mejora de la gobernanza del sistema educativo y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como en el aumento y mantenimiento de la financiación de la enseñanza preuniversitaria, la creación de capacidades y el desarrollo de la enseñanza profesional y técnica (Ministerio de Educación y Ciencia de Albania, 2005). En Mongolia, el Plan Maestro de Educación (2006-2015) da prioridad a la satisfacción de las necesidades de los niños vulnerables, así como a la solución de los problemas planteados por las comunidades de pastores nómadas y el incremento de la inmigración de las zonas rurales a las urbanas (Steiner-Khamsi, 2007). Nicaragua ha integrado las estrategias encaminadas a realizar los objetivos de la EPT en su Plan Nacional de Educación (2001-2015), que se ajusta al Plan Nacional de Desarrollo y el DELP (Porta y Laguna, 2007c). Por último, Rwanda adoptó en 2003 una Política del Sector de Educación que ha conducido a la formulación de un Plan Estratégico del Sector de la Educación. Este plan está dotado de un marco financiero e incluye el compromiso de establecer un ciclo de educación básica de nueve años de duración (Woods, 2007b).

1. Esos países, clasificados en función de las regiones establecidas para la EPT y por orden alfabético, son los siguientes: Egipto, Marruecos y el Yemen; Albania y Turquía; Mongolia y Tayikistán; Camboya, China, Filipinas, Indonesia, la República Democrática Popular Lao y Viet Nam; Brasil, Guatemala, México, Nicaragua y la República Dominicana; Bangladesh, la India y Pakistán; Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Mozambique, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Senegal y Sudáfrica.

La cobertura de los objetivos de la EPT en los planes del sector de la educación proporciona una indicación sobre las prioridades de los países. Pese a la inexistencia de una base internacional de datos que agrupe documentos esenciales sobre la planificación de la educación, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* puso de relieve la situación que ocupaban los objetivos de la EPT en 32 planes nacionales del sector de la educación recién elaborados por ese entonces. Todos esos planes incluían el objetivo de la EPU, poniendo así de manifiesto la gran prioridad que se le otorga. En cambio, el objetivo 3 de la EPT sobre las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos sólo figuraba en un tercio de ellos. Solamente siete planes abordaban la totalidad de los seis objetivos de la EPT (UNESCO-IIPE, 2005).² Un estudio reciente de 28 planes del sector de la educación –preparados entre 2001 y 2006 y aprobados por la IFA– llega a la conclusión de que, en general, se basan en análisis razonablemente sólidos del sector de la educación y comprenden medidas definidas con precisión para reducir las disparidades en la escolarización y mejorar la calidad de la enseñanza primaria (Secretaría de la IFA, 2007). La gran mayoría de esos planes comprendían análisis de los logros anteriores y las lecciones aprendidas, e indicaban que habían sido objeto de amplias consultas. Una mayoría considerable de ellos también comprendían objetivos claramente definidos, previsiones de actividades esenciales, metas con un calendario preciso e indicadores de resultados. No obstante, los planes presentaban frecuentemente deficiencias no sólo con respecto a la definición del orden de prioridades entre los objetivos, sino también en lo referente a su articulación con el establecimiento de presupuestos a plazo medio. Solamente algo menos de la mitad de los planes incluían un marco financiero a plazo medio que tuviese en cuenta el conjunto de los costos (Secretaría de la IFA, 2007). Por último, son muy pocos los planes dotados de una perspectiva global de la EPT que abarque desde la AEPI hasta la alfabetización de los adultos, pasando por la escolarización formal de las niñas y los varones.

La educación es una de las piedras angulares de muchos de los DELP elaborados hasta la fecha por más de 60 países de ingresos bajos. Un estudio de los vínculos entre los planes del sector de la educación y los DELP efectuado en 18 países³ ha mostrado que dichos vínculos suelen ser sólidos

por regla general (Caillods y Hallak, 2004). En la mayoría de estos países, los DELP han incorporado directamente las metas y medidas consignadas en los documentos del sector de la educación. Al igual que los planes de educación, los DELP abarcan sistemáticamente todos los niveles del sistema de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior, pero no siempre tienen en cuenta la AEPI y la educación no formal. En los Informes de 2006 y 2007 se dieron abundantes ejemplos de conclusiones análogas con respecto a la alfabetización de los adultos y la AEPI, respectivamente. En los DELP que integran la adquisición de competencias, los programas que se suelen tener más en cuenta pertenecen principalmente a sectores distintos de la educación y tienen por objeto reforzar las capacidades de los pobres para emprender actividades productivas y generadoras de ingresos.

La cobertura de los objetivos de la EPT en los planes del sector de la educación proporciona una indicación sobre las prioridades de los países.

Capacidad para efectuar el seguimiento de los progresos de la educación

En el Marco de Acción de Dakar se estima fundamental la mejora de las capacidades para efectuar el seguimiento de los resultados del sistema educativo.⁴ Las experiencias de los decenios de 1980 y 1990 con los Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS)⁵ pusieron de relieve las considerables dificultades con que se tropieza para crear un apoyo institucional duradero y convencer a las partes interesadas importantes de la necesidad de utilizar los datos generados por esos sistemas. Después de Dakar muchos países han intensificado sus esfuerzos en este ámbito: en Filipinas el sistema de información sobre la educación básica empezó a funcionar en 2002 (Caoli-Rodríguez, 2007); en Marruecos, la Carta Nacional de Educación y Formación contribuyó a reforzar el EMIS en el año 2000 (Hddigui, 2007b); en el Yemen, se está

4. Esta sección aborda la cuestión de las capacidades nacionales. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se encarga también de efectuar el correspondiente seguimiento en el plano internacional. En el plano nacional, los dispositivos de seguimiento son diversos. En el África Subsahariana, el Polo de Dakar, en colaboración con UNESCO-BREDA, ha publicado el *Informe sobre la EPT en África: Dakar + 7*, en el que se evalúan las tendencias de la educación en esta región (UNESCO-BREDA, 2007). Por su parte, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha examinado y evaluado los progresos realizados hacia la EPT a nivel regional, centrándose especialmente en la calidad de la educación (UNESCO-OREALC, 2007). En Asia Oriental y el Pacífico se han acopiado los informes nacionales para incorporarlos en un documento que esboza una panorámica regional. Los informes nacionales elaborados hasta la fecha en esta última región se pueden consultar en el siguiente sitio web: www2.unesco.org/education/aims/download/temp/index.html

5. Un EMIS se puede definir así: "Un sistema de acopio, integración, tratamiento y difusión de datos e información que sirven de apoyo al análisis y la formulación de políticas, la planificación, el seguimiento y la gestión en todos los niveles del sistema educativo. Es un conjunto de personas, tecnologías, modelos, métodos, procesos, procedimientos, normas y reglamentaciones que funcionan a un tiempo para suministrar a los dirigentes y encargados de la adopción de decisiones y la gestión a todos los niveles del sector de la educación un conjunto de informaciones y datos pertinentes, fiables, inequívocos y suministrados a su debido tiempo, a fin de ayudarles a cumplir con sus responsabilidades" (Cassidy, 2006).

2. Se trata de los planes de Benin, la India, Indonesia, Kenya, Paraguay, Sudán y Uzbekistán.

3. Albania, Benin, Bolivia, Burkina Faso, Camboya, Gambia, Guinea, Guyana, Honduras, Mauritania, Mozambique, Nicaragua, Níger, la República Unida de Tanzania, Uganda, Viet Nam, Yemen y Zambia.

preparando un sistema unificado para el seguimiento de los progresos en la educación (Kefaya, 2007); en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado en 2002, efectúa periódicamente evaluaciones del aprendizaje (Bracho, 2007); y en Nigeria se ha mejorado recientemente el sistema de seguimiento de la educación y sus datos se publican ahora anualmente para que sean utilizados por las distintas administraciones locales y estatales (Theobald y otros, 2007).

Para mejorar un EMIS es imprescindible comprender bien la demanda de datos. Los fracasos anteriores se debieron con frecuencia a la excesiva importancia otorgada al acopio y publicación de datos sin tener en cuenta quiénes iban a utilizarlos y con qué objetivos. Un EMIS tiene que estar estrechamente vinculado a una unidad especial –o una red de encargados de la adopción de decisiones importantes– que ha articulado con claridad las necesidades en materia de datos con las capacidades para utilizar la información que éstos suministran (Cassidy, 2006; y Mackay, 2006).

En América Latina, el paso de un enfoque centrado en el acceso a la educación a otro enfoque que combina el acceso con la calidad de la enseñanza ha tenido importantes repercusiones en la administración de la educación. Cuando la ampliación del acceso a la educación era el objetivo primordial, el sistema de prestación de servicios de educación se centraba en los recursos, por ejemplo los docentes y el material escolar. En este sistema, cada unidad se encargaba del suministro de insumos diferentes y, por lo tanto, tenía tendencia a trabajar sin tener en cuenta las demás unidades. A medida que se ha ido evolucionando hacia la mejora de la calidad de la educación, combinada con el acceso equitativo a ésta, los sistemas de gestión se han ido integrando cada vez más y necesitan información más detallada sobre el conjunto de los insumos, resultados y procesos. Esto exige la realización de cambios en las estructuras y culturas organizativas. La elaboración de un EMIS exige la adopción de estrategias para hacer frente a esta problemática (Cassidy, 2006).

Las capacidades en materia de gestión siguen constituyendo, en general, un obstáculo importante para los progresos de la educación en muchos países de bajos ingresos (véase, por ejemplo, el caso de Burkina Faso en el Recuadro 3.1). Para solucionar las carencias de capacidades, los países suelen recurrir a la formación. No cabe duda alguna de que todo sistema educativo eficaz necesita contar con administradores y docentes bien formados, pero

Recuadro 3.1: En Burkina Faso, la falta de capacidades constituye la limitación más importante para el logro de la EPT

En Burkina Faso se han realizado progresos muy considerables en la mejora del acceso a la educación básica. Entre 2001 y 2005, el número de aulas aumentó en un 37% y el de los docentes en un 47%. A pesar de estos avances, la oferta de educación no llega a satisfacer la demanda. El resultado de ello es que las condiciones generales de enseñanza y aprendizaje han tendido a deteriorarse: aulas atestadas de alumnos, carencia de material didáctico básico, falta de agua potable e instalaciones higiénicas, e insuficiente formación de los docentes.

Un problema persistente es la escasa capacidad de los servicios ministeriales encargados del desarrollo de la educación. Desde el año 2000 se han realizado algunos progresos. A raíz de una auditoría sobre la organización del Ministerio de Educación Básica y Alfabetización efectuada en 2001, el gobierno lo ha reestructurado, incorporando a los docentes al sistema integrado de administración y abono de sueldos del personal de la función pública. Sin embargo, todavía quedan numerosos problemas por resolver. El ministerio tiene dificultades para adaptarse al rápido desarrollo del sistema educativo y todavía no ha establecido un plan global de creación de capacidades destinado a resolver los problemas estructurales y logísticos. Además, los donantes de ayuda no siempre han respondido a las peticiones de ayuda formuladas por el ministerio.

Fuente: Vachon (2007).

se está cobrando cada vez más conciencia de que el fomento de las capacidades supone también la realización de cambios en las estructuras organizativas e institucionales (Morgan, 2006). Botswana, Chile y China son algunos de los países que han establecido programas para reforzar sus sistemas públicos de administración del sistema educativo para mejorar la eficacia de éste y su capacidad para retener a personal cualificado (OCDE-CAD, 2006a).

Participación de la sociedad civil en la planificación y el seguimiento de la EPT

Hasta hace poco tiempo todavía, la participación de la sociedad civil en la educación básica se limitaba en gran medida a prestar servicios educativos en aquellos ámbitos donde los gobiernos tenían dificultades para actuar y, en algunos casos, a conseguir que las comunidades locales interviniesen en la

Botswana, Chile y China han establecido programas para reforzar sus sistemas públicos de administración del sistema educativo.

gestión de las escuelas. En el periodo inmediatamente anterior a Dakar se intensificó la exigencia de una participación mayor y más amplia de las OSC en la elaboración de los planes y programas de EPT. La Campaña Mundial por la Educación (CME) suscitó la creación de una red dedicada a sensibilizar a la opinión pública y crear capacidades con vistas a apoyar la participación de las OSC en las iniciativas de educación a nivel nacional e internacional (Recuadro 3.2). Desde el año 2000, la labor realizada por la sociedad civil para sensibilizar a la opinión a las cuestiones relacionadas con la educación ha aumentado considerablemente a nivel nacional, regional e internacional. En el cuadro del Anexo titulado “Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países” se describen las actividades realizadas en Brasil, Etiopía, Guatemala, Pakistán, la República Democrática Popular Lao y Tayikistán en este ámbito.

En 2004, un estudio sobre la participación de la sociedad civil en pro de la EPT examinó las experiencias de ocho países,⁶ en los que se consideró que dicha participación estaba relativamente bien desarrollada (UNESCO, 2004a). Entre otras conclusiones, el estudio señaló que las perspectivas y propuestas de la sociedad civil habían influido hasta cierto punto en la formulación de las estrategias nacionales de educación, ya que algunas de sus sugerencias se habían integrado en los planes correspondientes. No obstante, el estudio llegaba a la conclusión de que la influencia de las organizaciones de la sociedad civil seguía siendo limitada cuando las propuestas se referían a ámbitos especialmente delicados, por ejemplo la mejora de la situación de la educación no formal con respecto a la formal. También señalaba que son muy limitadas las posibilidades de que las OSC participen sistemáticamente en comités sectoriales o foros sobre políticas de más vasto alcance, por ejemplo los que tratan de estrategias de mitigación de la pobreza. Globalmente, las redes de la sociedad civil señalaron que, pese a la evolución positiva de sus relaciones con los gobiernos, su participación había ido muy pocas veces más allá de un mero intercambio de información y una simple evacuación de consultas. También indicaron que su participación se reducía a un diálogo sobre cuestiones técnicas sumamente específicas y se circunscribía al examen de las etapas intermedias de las iniciativas, sin intervenir en el establecimiento de los programas o la elaboración de los anteproyectos finales. Asimismo, señalaron que nunca habían tenido una influencia real en la evaluación y el seguimiento de la aplicación de las políticas de educación.

Recuadro 3.2: La Campaña Mundial por la Educación: defensa de la causa de la educación a nivel nacional, regional y mundial

La Campaña Mundial por la Educación (CME) se creó en 1999, agrupando a la Internacional de la Educación (formada por sindicatos de docentes), Ayuda en Acción, Oxfam y la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil. Inmediatamente después de su creación desempeñó un papel importante, galvanizando la acción para la organización del Foro Mundial sobre la Educación y desempeñando un papel influyente en la elaboración del Marco de Acción de Dakar. Después del Foro de Dakar, se creó una coalición de OSC, denominada Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos, para responder a la exigencia de que la voz de los países africanos se hiciera escuchar con mayor fuerza en el plano internacional. Otras alianzas similares en pro de la EPT se crearon en América Latina y Asia.

Después de Dakar se crearon alianzas nacionales en pro de la EPT en más de 50 países de África, Asia y América Latina. Hoy en día, militantes de más de 120 países participan activamente en la organización de la Semana de Acción Mundial de la CME, que moviliza a más de cinco millones de personas en defensa de la educación para todos. Antes del año 2000 se daban pocos casos de cooperación conjunta de las OSC, tanto a nivel nacional como internacional.

Cada una de las coaliciones nacionales tiene su propia identidad y programa específico. Suelen llevar a cabo una acción que equilibra la realización de actividades “internas” de presión y diálogo político con las autoridades y la organización de acciones de masa “externas”, que consisten en movilizar al público mediante manifestaciones y peticiones, así como en elaborar y difundir informes con propuestas alternativas. Uno de los problemas planteados para la organización de campañas nacionales potentes ha sido el del establecimiento de un diálogo entre las ONG y los sindicatos de docentes. Otro problema que puede ser delicado para la organización de las campañas es el de la financiación de las mismas, ya que la ayuda internacional puede influir en los programas de las coaliciones y crear relaciones de dependencia. La mayoría de las coaliciones nacionales en pro de la educación se han creado muy recientemente y están comenzando apenas sus actividades.

Fuente: Archer (2007).

Recientemente, el Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) ha prestado ayuda para la realización de evaluaciones de la calidad y eficacia de la participación de las OSC en los programas del conjunto del sector de la educación. Por su parte, la UNESCO ha encargado la realización de estudios en cuatro regiones para evaluar el grado de compromiso de las OSC en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias nacionales de educación. El CIDA ha efectuado una serie de análisis teóricos sobre Bangladesh, Kenya, Malí, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Senegal y Zambia, y una serie de estudios de casos en Burkina Faso, Kenya y la República Unida de Tanzania (Mundy, 2006). Globalmente, el papel desempeñado por las OSC en la gobernanza del sector de la educación está sometido a fluctuaciones constantes. Por una parte, las políticas de educación y la actitud de los gobiernos y los donantes hacia las OSC han evolucionado considerablemente y, hoy en

La labor realizada por la sociedad civil para sensibilizar a la opinión a las cuestiones relacionadas con la educación ha aumentado considerablemente a nivel nacional, regional e internacional.

⁶ Argelia, Bangladesh, Brasil, El Salvador, Filipinas, Kenya, la República Unida de Tanzania y los Territorios Autónomos Palestinos.

En casi todos los países, las políticas de educación preconizan hoy en día el establecimiento de modalidades de asociación de diverso tipo entre los poderes públicos y las OSC.

día, en casi todos los países esas políticas preconizan el establecimiento de modalidades de asociación de diverso tipo entre los poderes públicos y las OSC. A diferencia de lo que ocurría en el decenio de 1990, la asociación no se concibe como una ampliación de la función de prestatarios de servicios de las ONG, sino más bien como un incremento de la participación de la sociedad civil en la formulación de las políticas nacionales de educación. Asimismo, los organismos donantes hacen cada vez más referencia al papel que puede desempeñar la sociedad civil a la hora de exigir una rendición de cuentas a los gobiernos. Por otra parte, los estudios realizados demuestran que los llamamientos al establecimiento de asociaciones no siempre son sinceros. Es evidente que los gobiernos intentan buscar medios para controlar –y a veces limitar– la participación de la sociedad civil en la elaboración de las políticas de educación, e intentan utilizar a las OSC para legitimar sus planes del sector de la educación, sin dejar que influyan en su contenido. Además, algunos estudios han suscitado serios interrogantes sobre la calidad y eficacia de la participación de la sociedad civil en la planificación y ejecución de las reformas del sector educativo. En general, no se dan muchos casos de organizaciones que trabajen conjuntamente y, salvo excepciones notables, sigue siendo escasa su capacidad para defender y preconizar políticas de educación basadas en datos empíricos.

Los estudios realizados por la UNESCO ponen de manifiesto el auge de las redes y coaliciones nacionales, el aumento de sus contribuciones sustanciales a las políticas de educación y el papel cada vez mayor que desempeña Internet en el aprovechamiento compartido de información entre ellas. En el Recuadro 3.3 se dan algunos ejemplos dignos de mención a nivel regional.

Pese a las limitaciones señaladas, varias OSC están creando las condiciones necesarias para desempeñar un papel más importante en la elaboración de políticas, tal como se pide en el Marco de Acción de Dakar. Algunas de estas organizaciones han innovado en el plano pedagógico, por ejemplo el Comité para el Progreso Rural en Bangladesh (BRAC) con su modelo de enseñanza primaria no formal y Ayuda en Acción con su método de alfabetización de adultos “Reflect”, utilizado en el mundo entero. Otras organizaciones de la sociedad civil han elaborado plataformas basadas en argumentos críticos y eficaces de las políticas y planes gubernamentales, por ejemplo en lo referente al pago de derechos de escolaridad y la educación de las niñas. Asimismo, se dan numerosos ejemplos de comunidades que han recibido alientos y apoyos para exigir a los encargados de la elaboración de políticas de educación a nivel nacional y local que rindan cuentas de su actuación, recurriendo para

Recuadro 3.3: Las coaliciones nacionales en pro de la EPT se hacen escuchar en el mundo entero

África: La sección de Liberia de la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos ha participado en el comité de redacción de la Ley de Política de Educación 2004-2015. En Sierra Leona y Kenya, las redes nacionales señalan que algunas de sus propuestas se han integrado en las leyes y planes decenales del sector de la educación. En Níger, el grupo de presión formado ha conseguido que los poderes públicos se comprometan a contratar más docentes, aumentar el presupuesto de educación y crear nuevos centros de alfabetización. La vigilancia de los gastos presupuestarios también ha cobrado impulso, especialmente en la República Unida de Tanzania y Uganda.

Asia y el Pacífico: Los elementos de información disponibles muestran que se han realizado progresos en la participación de la sociedad civil en la elaboración de marcos de políticas de educación, especialmente en Bangladesh, la India y Papua Nueva Guinea. En Sri Lanka, la coalición en pro del desarrollo de la educación ha conseguido que siguiesen funcionando varias escuelas de comarcas rurales apartadas, que se pretendía cerrar debido a la disminución del número

de sus alumnos. En Filipinas se ha llevado a cabo una campaña por medios electrónicos en defensa de los presupuestos de educación, lo cual ha permitido incrementar las asignaciones destinadas a la educación básica. En Camboya, las redes de OSC han hecho presión para la adopción de una política nacional de integración de los discapacitados.

Estados Árabes: Los informes procedentes de los Estados Árabes señalan el incremento del número de iniciativas voluntarias en defensa de los derechos humanos y los grupos marginados. El análisis de las respuestas a los cuestionarios enviados muestra que la mayoría de los miembros de las coaliciones se dedican a prestar servicios educativos, especialmente en las zonas apartadas. En calidad de representante de la sociedad civil, la Red Árabe para la Erradicación del Analfabetismo y la Educación de Adultos ha formado parte de un equipo de expertos que ha elaborado un informe sobre la educación en el mundo árabe. En Marruecos y Egipto se han establecido vínculos de cooperación más dinámicos entre los poderes públicos y las OSC.

ello a la realización de actividades alternativas de control presupuestario, información y seguimiento (Recuadro 3.4).

Supervisión efectiva de los proveedores no estatales de servicios educativos

El papel esencial que suelen desempeñar a menudo los proveedores no estatales de educación básica se destacó en el Foro Mundial sobre la Educación, y desde entonces se ha venido alentando el establecimiento de asociaciones más sólidas entre estos proveedores y los gobiernos. En el Capítulo 2 se ha señalado que en algunos países donde la escolarización en primaria ha aumentado sustancialmente desde 1999 –Benin, Guinea, Malí y Mauritania, por ejemplo– el papel desempeñado por los proveedores no estatales de servicios educativos ha aumentado muy considerablemente. Otros países –por ejemplo, Bangladesh y Pakistán– se siguen apoyando en estos proveedores para impartir educación a una gran parte de los niños escolarizados en primaria.

Habida cuenta de que los tratados internacionales imponen a los gobiernos la obligación de velar por que los niños, jóvenes y adultos reciban una educación adecuada, el Marco de Acción de Dakar ha prestado atención a la cuestión de los marcos

América Latina: En la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), creada en 2002, participan coaliciones de la sociedad civil de 20 países. En Brasil, la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, que agrupa a unas 200 organizaciones, ha elaborado un instrumento de análisis presupuestario –denominado “costo alumno calidad” (CAQ)– para el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de las Profesiones de la Educación (FUNDEB), que tiene por objeto estimar los costos de una educación de calidad. En Perú, la campaña llevada a cabo por la coalición nacional ha permitido conseguir un acuerdo sobre el aumento del porcentaje del PIB dedicado a la educación y lograr que los poderes públicos se comprometan a que el presupuesto de educación de 2007 aumente en un 30% para satisfacer las necesidades de los niños en materia de salud, educación y nutrición.

Fuentes: Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos (2007); Red Árabe para la Erradicación del Analfabetismo y la Educación de Adultos (2007); Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (2007); y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2007).

Recuadro 3.4: Fichas informativas sobre la educación en América Latina

Las fichas informativas sobre la educación son un instrumento de seguimiento y defensa de la educación que se están utilizando en un número creciente de países para movilizar a los ciudadanos con miras a que exijan una mejor educación. Desde 2001, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) viene publicando una serie de fichas informativas sobre el estado y los progresos de la educación en la región, señalando cuáles son las medidas en materia de políticas de educación susceptibles de impulsar la mejora de las escuelas. Desde 2006, el PREAL ha publicado 17 fichas informativas sobre la educación y está trabajando en la elaboración de otras 10 más. Estas fichas, que tienen por objeto suministrar información oportuna y fiable sobre la educación y promover la transparencia y la rendición de cuentas gracias a la participación de la sociedad civil, han tenido repercusiones positivas en los esfuerzos realizados por los países de la región para mejorar la educación. Por ejemplo, su difusión suele suscitar debates animados sobre la educación a nivel nacional y alientan a los gobiernos a mejorar la información que suministran al público. Los problemas más importantes para la elaboración de estas fichas han sido las carencias en materia de gestión de datos y la definición de los mensajes de comunicación prioritarios.

Fuente: Ortega Goodspeed (2006).

reglamentarios de la oferta de servicios educativos. En algunos países donde la presencia de proveedores de educación no estatales es importante, se han creado mecanismos destinados a mejorar los distintos tipos de reglamentaciones con vistas a impulsar más los progresos hacia la EPT.

En el marco del Programa “Sarva Shiksha Abhiyan”, que tiene por objeto conseguir la universalización de la enseñanza primaria, el gobierno de la India ha firmado un memorando de entendimiento con toda una serie de ONG y el sector privado, en el que se delimitan claramente las responsabilidades de las distintas partes interesadas. En este programa participan más de 4.000 proveedores de servicios no estatales que imparten educación a los niños desfavorecidos (Fundación Aga Khan, 2007).

Las asociaciones entre los gobiernos y el sector no estatal de la educación revisten diversas formas, que van desde la financiación directa hasta la subcontratación de servicios, pasando por la formación de docentes. El auge que están cobrando esas asociaciones hace cada vez más necesario que se definan las funciones, las responsabilidades y los resultados esperados de cada una de las partes interesadas. El método utilizado por

En la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), creada en 2002, participan coaliciones de la sociedad civil de 20 países.

El programa "Colegios en Concesión" de Bogotá (Colombia) consiste en el establecimiento de contratos entre los poderes públicos y los centros docentes privados para impartir educación a los niños y jóvenes de escasos medios económicos.

el gobierno de Sudáfrica para incrementar la escolarización en la enseñanza preescolar es un modelo de asociación entre el Estado, las escuelas privadas y las ONG locales para prestar servicios de atención y educación a la primera infancia: el gobierno otorga subsidios, evalúa la calidad de la enseñanza en función de las normas nacionales específicas y vela por que las escuelas cumplan con estas normas (Rose, 2002).

En algunos casos, entre las condiciones exigidas para recibir una financiación gubernamental figura la reserva de plazas escolares para los niños desfavorecidos. El programa "Colegios en Concesión" de Bogotá (Colombia) consiste en el establecimiento de contratos entre los poderes públicos y los centros docentes privados para impartir educación a los educandos de escasos medios económicos. Tras una licitación pública, se otorga una ayuda oficial a los colegios privados, reconocidos y con buenos resultados, que resultan seleccionados. Esa ayuda consiste en proporcionarles nuevos edificios escolares construidos en zonas y barriadas pobres y en otorgarles un subsidio por cada niño escolarizado. Estos colegios gozan de un cierto margen de autonomía en lo que respecta a la contratación del personal administrativo y docente y la aplicación de sus propios esquemas pedagógicos. A cambio de esto, los colegios concesionarios tienen que cumplir con toda una serie de condiciones en lo referente al número de horas lectivas, la calidad de las comidas ofrecidas, las cualificaciones mínimas de los docentes y el personal administrativo, la disponibilidad de material didáctico y el mantenimiento de los edificios. Asimismo, tienen que garantizar la estabilidad del proyecto pedagógico y llevar a cabo evaluaciones del aprendizaje. Por encima de todo, estos colegios tienen que ofrecer enseñanza preescolar y básica a los niños desfavorecidos, cumpliendo con las normas de rendimiento establecidas por la Secretaría de Educación del Distrito, la cual puede fijar, por ejemplo, que los alumnos obtengan en los exámenes puntuaciones superiores a las conseguidas por el alumnado de colegios similares. Hasta la fecha, se han registrado resultados positivos en lo que respecta a las tasas de retención escolar y la mejora de los resultados del aprendizaje (Barrera-Osorio, 2007).

A pesar de estos resultados positivos, las reglamentaciones establecidas para los prestatarios no estatales de servicios de educación suelen ser excesivamente burocráticas en muchos países. En vez de fomentar un contexto propicio para un acceso mayor de los excluidos a la educación y la mejora de la calidad de ésta, esas reglamenta-

ciones se limitan con frecuencia a ajustarse estrechamente a las normas administrativas. Además, como el costo de un registro oficial y el cumplimiento de las normas establecidas suelen entrañar gastos considerables, hay muchas escuelas que no están registradas (Fundación Aga Khan, 2007).

En general, los poderes públicos hacen hincapié en las normas sobre instalaciones y servicios que los proveedores de educación no estatales tienen que cumplir para ser registrados o reconocidos oficialmente, sin tener en cuenta que para las escuelas recién creadas puede ser difícil ajustarse de inmediato a esas normas. En Uganda, la obtención de una licencia para crear una escuela privada depende de criterios como el número de docentes cualificados y la existencia de infraestructuras adecuadas. Al principio se otorga a las escuelas privadas una licencia provisional de un año de duración, y al cabo de este plazo pueden registrarse oficialmente si cumplen con las normas relativas al plan de estudios. Una vez registradas, tienen la posibilidad de presentar una solicitud para poder efectuar exámenes de nivel 0, o nivel A, reconocidos por el Consejo Nacional de Exámenes (Fundación Aga Khan, 2007).

No obstante, una vez cumplidas las normas que permiten el registro oficial, la supervisión eficaz de la calidad de la educación impartida no es muy frecuente. En Bangladesh, para obtener un reconocimiento oficial y recibir una ayuda financiera, las escuelas no gubernamentales tienen que cumplir con criterios muy estrictos, por ejemplo ser propietarias del terreno y contar con un número determinado de docentes cualificados, clases y alumnos. La falta de una supervisión continua, junto con la existencia de un sistema sumamente descentralizado, suele dar como resultado que la calidad de la educación sea inferior a la prevista en las normas. Además, no se adoptan disposiciones suficientes para garantizar la instalación de escuelas no gubernamentales en zonas carentes de servicios de educación (Fundación Aga Khan, 2007). En Nigeria, para registrar oficialmente un centro docente no gubernamental se exige contar con docentes cualificados, pero en la práctica las escuelas privadas –en particular, las que no cuentan con un presupuesto suficiente– emplean a maestros contractuales que no poseen las cualificaciones necesarias (Rose, 2006).

La supervisión eficaz de las escuelas de este tipo se ve obstaculizada por la insuficiente capacidad de los poderes públicos para aplicar las reglamentaciones vigentes y por la falta de claridad en la atribución de responsabilidades en el seno de los

servicios gubernamentales. En Malawi, por ejemplo, para conseguir el registro oficial de una escuela no gubernamental se debe solicitar una licencia que exige cumplir con toda una serie de condiciones relativas a la propiedad del terreno, los contratos de trabajo de los docentes, etc. Sin embargo, la carencia de procedimientos sistemáticos de registro provoca toda una serie de incoherencias, por ejemplo la atribución de licencias por parte de distintos departamentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o la frecuente apertura de escuelas antes de la expedición de la autorización correspondiente (Lewin y Sayed, 2005). En Bangladesh, la Oficina de Relaciones con las ONG se encarga de la reglamentación de los servicios de educación ofrecidos por las organizaciones no gubernamentales, así como de la auditoría y el seguimiento de los resultados de dichos servicios, pero no dispone de capacidad suficiente para cumplir esas funciones. Por otra parte, el registro de las organizaciones no gubernamentales que no reciben financiación del extranjero es de la incumbencia de la Dirección del Bienestar Social. En cualquier caso, el Ministerio de Educación apenas participa en la supervisión de los programas educativos ejecutados por las ONG y, por lo tanto, se desconoce prácticamente el número de niños que se benefician de esos programas y la calidad de la educación que se les imparte (Fundación Aga Khan, 2007).

Chile y Sudáfrica son dos ejemplos notables de países que han establecido incentivos para que el sector no estatal de la educación cumpla mejor con las reglamentaciones. La concesión de esos incentivos –que comprenden subvenciones financieras y otros tipos de ayuda– está supeditada a una comprobación de la buena calidad de la educación impartida (Fundación Aga Khan, 2007).

El diálogo oficial sobre políticas de educación entre los gobiernos y los proveedores no estatales de servicios educativos ha mejorado en los últimos 10 años, aunque entre estos últimos predominan las organizaciones que coordinan a las escuelas con fines lucrativos registradas oficialmente (Rose, 2006). Allí donde ese diálogo ha llegado a consolidarse y a cobrar un carácter permanente, ha podido contribuir a la mejora de las reglamentaciones y al aprendizaje mutuo. En el África Oriental, el Programa de Centros de Recursos para las Madrazas Preescolares ha realizado un trabajo conjunto con los poderes públicos de Kenia, Uganda y Zanzíbar (República Unida de Tanzania) cuando las autoridades de estos países elaboraron sus políticas relativas a la atención y educación de la primera infancia. Los trabajos de investigación

realizados por este programa y sus 20 años de experiencia en la labor educativa con comunidades de toda la región fueron los factores determinantes que le permitieron entablar ese diálogo sobre políticas e influir en él. Los responsables del programa también pudieron atraer la atención de los funcionarios gubernamentales sobre los problemas prácticos con que se tropiezan los centros preescolares comunitarios. Este diálogo ha conducido, por ejemplo, a la realización de una serie de cambios menores –pero fundamentales– que han permitido clarificar el procedimiento de registro oficial de las escuelas e imprimirle una mayor transparencia (Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la primera Infancia, 2003).

Descentralización: esperanzas que a menudo no se han plasmado en realidades

Para promover la participación y la rendición de cuentas, el Marco de Acción de Dakar propuso que los países se orientasen hacia una gestión más descentralizada de los sistemas educativos. Al mismo tiempo, hizo hincapié en la necesidad de velar por que el proceso descentralizador no condujese a aumentar las desigualdades en la distribución de los recursos.

Muchos países en desarrollo han emprendido la ejecución de programas destinados a descentralizar las responsabilidades financieras, políticas y administrativas en el campo de la educación. La índole de esos programas difiere sustancialmente, ya que van desde la delegación de algunas funciones limitadas a las instancias regionales o provinciales –en el caso de Burkina Faso, Camboya, Marruecos, Senegal y Turquía– hasta la transferencia a los poderes públicos locales de amplias responsabilidades en materia de adopción de decisiones, como ha ocurrido en Indonesia y Pakistán. En muchos de los países más pobres los poderes de las autoridades locales en materia de prestación de servicios de educación siguen siendo muy limitados, aun cuando sean elegidas democráticamente. Recientemente, los poderes públicos locales de Etiopía, la República Unida de Tanzania, Rwanda y Uganda han podido desempeñar un papel más importante en la educación –a menudo en colaboración con los consejos escolares– gracias al establecimiento de subvenciones agrupadas (Tidemand y otros, 2007; Watson y Yohannes, 2005; y Woods, 2007b).

Aunque la legislación pueda modificar la distribución teórica de las responsabilidades, la descentralización es, de hecho, un proceso evolutivo largo.

Chile y Sudáfrica son dos ejemplos notables de países que han establecido incentivos para que el sector no estatal de la educación cumpla mejor con las reglamentaciones.

Se suele citar como ejemplo el PRONADE de Guatemala, un proyecto de gestión basada en la escuela que ha incrementado la participación de las comunidades y la eficacia de la enseñanza.

En los países que emprendieron una descentralización importante en el decenio de 1990 –por ejemplo, los de Europa Oriental y América Latina– las reformas están todavía en curso de consolidación actualmente. La prioridad otorgada a la descentralización puede ser modificada por la orientación política del gobierno que se halle en el poder. Un ejemplo reciente de esto es Nicaragua. En este país, el gobierno que accedió al poder a principios de 2007 suprimió inmediatamente las escuelas autónomas creadas en el contexto de uno de los programas de descentralización escolar más vastos de toda América Latina. El motivo aducido fue que las escuelas imponían el pago de derechos de escolaridad (Sirias, 2007).

La descentralización es portadora de muchas esperanzas porque permite a las escuelas dotarse con una mayor capacidad de reacción a las necesidades locales. En particular, la gestión basada en la escuela⁷ –esto es, la modalidad de descentralización mayor– ha sido objeto de una atención considerable en los últimos años. Se suele citar como ejemplo el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) de Guatemala, un proyecto de gestión basada en la escuela que ha incrementado la participación de las comunidades y la eficacia de la enseñanza. Este programa atribuye a los consejos escolares comunitarios funciones como la contratación, remuneración y supervisión de los docentes, y el control de la asistencia de los alumnos. Su objetivo es aumentar la escolarización en la enseñanza preescolar y primaria –en particular, en las zonas rurales pobres– y conseguir que se escuche más a los padres en lo que respecta a la administración de las escuelas. Las evaluaciones efectuadas indican que el incremento de responsabilidades de los consejos comunitarios ha conducido a una mejor utilización de los docentes y las escuelas, y que la reforma efectuada ha desempeñado un papel importante en el aumento de la tasa neta de escolarización en primaria, que ha pasado del 82% en 1999 al 94% en 2005 (Porta y Laguna, 2007b). En El Salvador, Honduras y Nicaragua, las evaluaciones de programas análogos han mostrado que las escuelas descentralizadas pueden obtener en el incremento de las tasas de escolarización y terminación de estudios resultados tan positivos como las escuelas tradicionales dotadas con mejores recursos (Di Gropello, 2006).

Si los esfuerzos realizados en un principio para promover la gestión basada en la escuela tenían por objeto incrementar el acceso a ésta y estimular la participación a nivel local, en el último decenio la

atención se ha centrado en los efectos de este tipo de gestión en el aprendizaje. En este ámbito, los datos disponibles ofrecen un panorama heterogéneo. En efecto, un análisis de 83 estudios empíricos sobre el impacto de la gestión basada en la escuela en los resultados del aprendizaje ha llegado a la conclusión de que podían ser tanto negativo como positivo (Leithwood y Menzies, 1998).

Las políticas orientadas a la gestión basada en la escuela no siempre dan a ésta el grado de autonomía prometido en un principio. En algunos casos, las reglamentaciones generales que definen las directrices de los planes de estudios, así como los exámenes centralizados, limitan sustancialmente los poderes de los centros docentes. En Sudáfrica, se promovió después del apartheid la autonomía de las escuelas permitiendo la elección de consejos escolares –integrados por representantes de los docentes, padres y alumnos– para que adoptasen decisiones sobre el plan de estudios y el personal. Sin embargo, estos consejos suelen tener en la práctica poca influencia en las decisiones más importantes, ya que éstas deben atenerse a directrices muy precisas. Por ejemplo, las escuelas tienen que remunerar a su personal, pero los sueldos se establecen mediante negociaciones efectuadas a nivel nacional (Winkler y Gershberg, 2003).

El Foro de Dakar se pronunció claramente por que los países en desarrollo pasasen de una gestión centralizada del sistema educativo a una modalidad más descentralizada con una participación en los niveles inferiores de responsabilidad, pero las experiencias de los países muestran que esta cuestión es sumamente compleja. En efecto, las repercusiones de la descentralización en el acceso a la educación y la calidad de ésta distan mucho de ser evidentes.

En muchos países de tradición centralizadora, las competencias necesarias para administrar y dirigir un sistema educativo son limitadas en el plano local. La falta de claridad sobre las nuevas funciones y responsabilidades derivadas de la descentralización constituyen un problema muy común. En Indonesia, a finales del decenio de 1990, una serie de motivos políticos y una dinámica hacia la democracia condujeron a una delegación de poderes en los distritos, y la Ley de Educación promulgada en 2003 tuvo por objeto clarificar las responsabilidades. Sin embargo, las cuestiones jurídicas y reglamentarias definidas con vaguedad siguen siendo muy numerosas, lo cual provoca confusión en el conjunto del sistema. En muchos casos se ha podido comprobar que el personal y

7. Otros términos análogos usados frecuentemente son: gobernanza basada en la escuela, gestión de la escuela *in situ* y autogestión de la escuela.

los sistemas de gestión a nivel de distrito no estaban bien pertrechados para cumplir con sus nuevas responsabilidades. Al mismo tiempo, el gobierno central ha tropezado con dificultades para ubicarse en el sistema descentralizado y sigue asumiendo funciones asignadas a los niveles administrativos inferiores, por ejemplo las compras para construcciones escolares y la gestión de los docentes (Banco Mundial, 2004c). En Viet Nam se da una situación análoga a nivel del gobierno central (Henaff y otros, 2007).

En el Marco de Acción de Dakar se señaló que la descentralización no debía acentuar las desigualdades, pero este riesgo existe. Una evaluación del impacto de la descentralización efectuada en Ghana llegó a la conclusión de que las disparidades en la educación entre las zonas miserables y las menos pobres se habían acentuado, aun cuando la escolarización en primaria y la calidad de la enseñanza hubiesen mejorado sustancialmente en el conjunto del país después de la adopción de las medidas descentralizadoras en el decenio de 1990 (Banco Mundial, 2004a). Se señaló que el principal motivo de este fenómeno obedecía al hecho de que la financiación de las escuelas dependía ahora más de las comunidades locales y los distritos y que a esto venía a añadirse la circunstancia de que el gobierno central se limitaba exclusivamente a pagar los sueldos de los maestros en las zonas más pobres, sin poder aportar ninguna contribución financiera suplementaria. También se ha indicado que los programas de descentralización aplicados en Argentina y México han tenido como consecuencia un aumento de las disparidades en la calidad de la educación (Galiani y otros, 2005; y Skoufias y Shapiro, 2006).

En conjunto, los datos empíricos disponibles son demasiado escasos para poder determinar en qué condiciones la descentralización mejora el acceso a la educación y el aprendizaje, y cuáles son los medios más eficaces para limitar el aumento de las desigualdades. Muchos países se han adherido rápidamente al movimiento en pro de la descentralización, impulsados a menudo por presiones exteriores. Un cúmulo creciente de datos muestran los problemas que se plantean (Grindle, 2007) y la necesidad de llevar a cabo un análisis minucioso del contexto institucional a la hora de decidir qué niveles de la administración son los más adecuados y qué funciones deben desempeñar en el sistema educativo (Bray y Mukundan, 2003).⁸

Enfoques globales

Globalmente, la planificación y el seguimiento del conjunto del sector de la educación han cobrado impulso desde el Foro de Dakar. Pese a las limitaciones en materia de capacidades que se dan en muchos países, esto ha permitido la adopción de enfoques más globales de la educación en los que se refuerzan mutuamente las medidas encaminadas a incrementar el acceso y las destinadas a mejorar la calidad. Si las instituciones no son sólidas, es muy improbable que la calidad de la educación progrese. Si la calidad de la educación no se demuestra en los hechos, disminuirán las posibilidades de escolarizar a los niños e impartir enseñanza a los jóvenes y adultos, y aumentarán las probabilidades de que todos ellos deserten el sistema educativo. Sin la adopción de medidas dinámicas para incrementar el acceso a la educación, es muy poco probable que los grupos desfavorecidos reciban instrucción. Estas cuestiones guardan relación entre sí y no basta con tratar una de ellas si no se hace otro tanto con las demás. Los programas compensatorios establecidos en México para integrar a los grupos desfavorecidos (Recuadro 3.5) han adoptado un enfoque global de la educación que aborda todas esas cuestiones a un tiempo.

Ampliar el acceso equitativo a la educación

En el Marco de Acción de Dakar se pide a los gobiernos que ofrezcan posibilidades de enseñanza básica mediante el establecimiento de sistemas de educación integradores que definan explícitamente cuáles son las poblaciones más pobres y marginadas por motivos socioeconómicos, culturales o geográficos, se centren específicamente en ellas y respondan a sus necesidades.

En el Capítulo 2 se señaló que en muchos países ha progresado rápidamente la oferta de mayores posibilidades a los niños, jóvenes y adultos para que puedan satisfacer sus necesidades de educación básica. Algunas regiones que estaban rezagadas a principios del decenio en la oferta de enseñanza primaria –por ejemplo, el África Subsahariana y el Asia Oriental y Occidental– han registrado un aumento importante de la escolarización. También se han hecho progresos en la oferta de programas dedicados a la atención y educación de la primera infancia, pero se ha observado que los avances en la oferta de programas de aprendizaje a los jóvenes y los adultos han sido muy escasos.

Los programas de descentralización aplicados en Argentina y México han tenido como consecuencia un aumento de las disparidades en la calidad de la educación.

8. Estas cuestiones se examinarán más a fondo en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*, que tendrá por tema la gobernanza, financiación y gestión de la educación.

Recuadro 3.5: Los programas compensatorios en México

En México existe una larga tradición de ejecución de programas compensatorios destinados a las comunidades rurales dispersas y las poblaciones emigrantes e indígenas. Estos programas se han intensificado desde el decenio de 1990 y hoy en día se centran en las escuelas más desfavorecidas y con resultados más deficientes en todos los niveles del sistema educativo, comprendida la totalidad de los centros docentes de primaria ubicados en las comunidades indígenas. Los programas comprenden: la prestación de servicios de AEPI y la ayuda a los padres para dispensar cuidados a los niños más pequeños; el apoyo a la gestión de las escuelas; la extensión y mejora de las infraestructuras y el equipamiento de los centros docentes de primaria; el suministro de material de aprendizaje a cada alumno; el perfeccionamiento profesional y la formación del personal de educación; la concesión de incentivos financieros a los docentes para reducir los índices de rotación y absentismo; y un componente de subvención y formación para apoyar los proyectos educativos elaborados por los padres y los dirigentes de las comunidades por intermedio de las asociaciones de padres de alumnos (Bracho, 2007).

Estas medidas generales han cosechado algún éxito en la mejora de los resultados escolares. Se ha podido comprobar una disminución en seis puntos porcentuales de la diferencia entre las tasas de repetición de los niños escolarizados en centros donde se aplican programas compensatorios y las correspondientes a los alumnos de otras escuelas en situaciones comparables (Shapiro y Treviño, 2004). Las medidas en cuestión han permitido también reducir las desigualdades en los resultados del aprendizaje entre los niños de las comunidades indígenas y

los demás, ya que se ha observado una disminución de 10% anual de la diferencia global existente en las puntuaciones obtenidas en los exámenes. En el caso de los niños más desfavorecidos, esa disminución llegó a cifrarse en un 30%. La mayor parte de las mejoras de los resultados no se consiguen en lengua, sino en matemáticas. Estos programas han permitido también reducir la participación de los niños en las actividades económicas e incrementar su índice de asistencia a la escuela, sobre todo en el caso de los varones y muchachas con edades comprendidas entre 12 y 16 años (Rosati y Rossi, 2007). La disminución de los índices de fracaso y deserción escolares aumenta con la duración de la aplicación de un programa compensatorio (Shapiro y Treviño, 2004). Sin embargo, las evaluaciones muestran también que los incentivos previstos para los docentes no han sido suficientes para impedir que dejen la profesión, lo cual influye negativamente en el aprovechamiento escolar de los educandos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2006). El componente de los programas compensatorios relativo a la gestión basada en la escuela –conocido por la denominación Apoyo a la Gestión Escolar (AGE)– ha tenido repercusiones beneficiosas en la rendición de cuentas y el grado de compromiso de los padres. Un estudio realizado por Gertler y otros (2006) ha llegado a la conclusión de que los efectos positivos del fortalecimiento y la autonomía de las asociaciones de padres en los resultados escolares (disminución del fracaso en el paso de un grado a otro, de la repetición de curso y de la deserción escolar) persistían incluso después del control para la participación en el Programa Progres-Oportunidades, centrado en las transferencias de dinero en efectivo.

El hecho de centrarse en un desarrollo rápido de la escolarización en primaria ha conducido, en muchos casos, al deterioro del entorno del aprendizaje.

Aunque se ha aplicado una amplia gama de políticas para reducir algunos de los obstáculos que frenan la escolarización, la equidad en el acceso a ésta sigue constituyendo un problema. En efecto, siguen persistiendo las disparidades geográficas dentro de cada país y, con frecuencia, los beneficios de la educación básica se ven limitados por la marginación de numerosos grupos: niñas y mujeres, niños que trabajan, poblaciones de algunos grupos étnicos y minoritarios, y discapacitados. Además, el hecho de centrarse en un desarrollo rápido de la escolarización en primaria ha conducido, en muchos casos, al deterioro del entorno del aprendizaje.

Los países han seguido diferentes caminos para encontrar una respuesta a esos problemas. En esta sección se ponen de relieve las estrategias y programas que han solido adoptar para incrementar las posibilidades de acceso de

los niños, jóvenes y adultos a la educación básica, de conformidad con el compromiso que habían contraído en Dakar. Asimismo, en esta sección se hace especialmente hincapié en la necesidad de integrar en el sistema educativo a los niños más desfavorecidos y marginados. Por otra parte, se examinan las lecciones que se pueden sacar de las medidas adoptadas, se señalan las dificultades con que se tropieza en la aplicación de los programas de educación y se examinan qué condiciones deben cumplir éstos para conseguir resultados satisfactorios. Los diversos caminos seguidos desde el año 2000 para hacer progresar el acceso a la educación comprenden medidas de índole general –por ejemplo, inversiones en infraestructuras escolares y supresión del pago de derechos de escolaridad– y enfoques específicos de carácter redistributivo encaminados a superar los obstáculos económicos, geográficos y culturales.

Hacer de la AEPI una prioridad nacional

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* se argumentó la necesidad de ampliar la cobertura de la AEPI, ilustrando con datos empíricos las numerosas ventajas que aporta a los niños en el plano de la nutrición, la salud y el desarrollo cognitivo. Ese Informe también mostró la función que cumplen los programas de AEPI de gran calidad en la compensación de las desventajas y desigualdades (UNESCO, 2006a). Los programas eficaces de AEPI comprenden un apoyo a los padres, durante los primeros años de vida del niño, e integran actividades relacionadas con la salud, la nutrición y la educación del niño. No obstante, este enfoque global preconizado por el Marco de Acción de Dakar no se está adoptando por doquier (UNESCO, 2006a). En el África Subsahariana no se otorga prioridad, por regla general, a los programas de atención y educación de la primera infancia. Además, la mayoría de ellos son ofrecidos por el sector no estatal de la educación, principalmente en las zonas urbanas, tal como han demostrado algunos estudios de casos realizados en Burkina Faso, Etiopía, Nigeria y Rwanda (Bines, 2007; Theobald y otros, 2007; Vachon, 2007; y Woods, 2007b). En cambio, algunos países de Asia Central, y sobre todo de América Latina, se han adherido, por lo menos en parte, a la visión global preconizada para los programas de atención y educación a la primera infancia y, en algunos casos, han adoptado un enfoque más integrado.

En Brasil, los programas de atención y educación de la primera infancia han sido impulsados por las políticas de desarrollo nacionales y sectoriales después de que la Constitución de 1988 obligase a los poderes públicos a proporcionar cuidados y educación a todos los niños, desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Una nueva ley de educación promulgada en 1996 amplió la educación básica, incluyendo la atención y educación de la infancia y asignando a los municipios la responsabilidad de suministrar los servicios correspondientes. En 2001, el Plan Nacional de Educación estableció objetivos específicos para la expansión de los programas destinados a la primera infancia y la mejora de su calidad, fijándose la meta de lograr que se beneficien de esos programas, de aquí a finales del decenio, el 50% de los niños menores de tres años y el 80% del grupo con edades comprendidas entre cuatro y cinco años. En 2005 se sobrepasaron los objetivos de escolarización establecidos para este último grupo, pero la cobertura del grupo más joven se quedó rezagada. Se han incrementado los recursos financieros para extender los

programas de AEPI, integrándolos en el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de las Profesiones de la Educación (FUNDEB), un fondo federal que redistribuye los recursos entre los Estados para desarrollar la educación básica y la enseñanza secundaria (Neri y Buchmann, 2007).

La mayoría de los gobiernos que han elaborado programas de atención y educación de la primera infancia se han centrado en la enseñanza preescolar. Algunos países se han fijado el objetivo de universalizar la cobertura de esos programas, por ejemplo Argentina, México y Uruguay. Otros países, como Camboya, Guatemala, la India y Nicaragua, se han centrado en la oferta de programas de enseñanza preescolar a las zonas menos desarrolladas y los grupos más desfavorecidos. En Argentina, un importante programa de infraestructuras llevado a cabo en el decenio de 1990 ha contribuido a incrementar en 15 puntos porcentuales la tasa bruta de escolarización de los niños de tres a cinco años entre 1991 y 2001 (Berlinski y Galiani, 2005). Nicaragua se ha centrado en la ampliación de la enseñanza preescolar, creando centros preescolares comunitarios en las comarcas rurales y las zonas urbanas marginadas. El número de niños de estos centros representa más de la mitad del total de los ingresados en la enseñanza preescolar. Los centros funcionan con personas voluntarias escogidas por las comunidades, a las que se les exige haber cursado por lo menos el cuarto grado de primaria. En 2004, el 94% de esas personas carecía de una formación formal para ejercer la docencia (Porta y Laguna, 2007).

Algunas evaluaciones sistemáticas confirman cada vez más los beneficios de los programas integrados de atención y educación para los niños pequeños. En 1999, el gobierno de Filipinas inició un proyecto encaminado a mejorar el desarrollo de los niños que viven en municipios desfavorecidos. Este proyecto –que estaba destinado a los niños menores de siete años y las mujeres embarazadas– combinó las intervenciones en los hogares y los centros de atención y educación de la infancia, abarcando una amplia gama de servicios entre los que figuraban la organización de talleres de formación para los padres y la realización de visitas a domicilio efectuadas por personal sanitario. Una evaluación del proyecto puso de manifiesto una importante mejora del estado nutricional a corto plazo y del desarrollo cognitivo, social, motor y lingüístico de los niños que vivían en las zonas beneficiarias del proyecto, en comparación con los niños en situación análoga domiciliados en zonas donde éste no se aplicaba. Además, el impacto del

En Brasil, la Constitución de 1988 obliga a los poderes públicos a proporcionar cuidados y educación a todos los niños, desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

proyecto resultó ser acumulativo, observándose beneficios acrecentados para los niños que habían participado en el proyecto durante más de un año. Gracias a la integración de los servicios existentes y la búsqueda activa de una cooperación con las autoridades locales, el proyecto contribuyó también a reforzar el grado de compromiso con la AEPI en el plano político, tanto a nivel nacional como local (Armecin y otros, 2006).

La certidumbre cada vez mayor de las ventajas que ofrecen los programas de atención y educación de la infancia y la mayor prioridad que se les otorga en las políticas de educación pueden ocasionar nuevos problemas. En 2002, el Congreso mexicano aprobó una enmienda constitucional que preveía el establecimiento –a más tardar en 2008– de un sistema de enseñanza preescolar obligatorio de tres años de duración, a fin de propulsar el desarrollo de este nivel de educación. La enseñanza preescolar necesita desarrollarse sobre todo en las comarcas rurales y las barriadas pobres urbanas. La obligación legal de ofrecer programas educativos complementarios ha creado nuevos problemas logísticos y financieros al gobierno de este país en lo que se refiere al mantenimiento de la calidad global de la educación (OCDE, 2004a).

Pese a los progresos del desarrollo de la AEPI en muchos países, cabe decir que globalmente subsisten problemas importantes, a saber: la mayor atención otorgada al grupo de niños de más edad, en detrimento de la prestada a la satisfacción de las necesidades de los menores de tres años; el hecho de que los programas de AEPI no sean realmente globales y carezcan a menudo de elementos distintos de la enseñanza preescolar, incluso en los países donde ésta ha progresado; la aplicación fragmentada de los programas y la falta de coordinación entre sus proveedores; y, por último, la mínima instrucción y formación profesional del personal ejecutante de los programas en los países en desarrollo (UNESCO, 2006a).

Aumentar el número de plazas en las escuelas

La escasez de plazas en las escuelas puede constituir un obstáculo para el acceso a la enseñanza primaria, tanto en las zonas rurales donde es largo el trayecto que los niños han de recorrer para ir a la escuela, como en las barriadas urbanas miserables y superpobladas. Los gobiernos tienen que crear plazas escolares suplementarias no sólo a causa de la presión demográfica y del desequilibrio geográfico tradicional de la oferta escolar, sino también para satisfacer el incremento

de la demanda de educación provocado por el éxito de las políticas encaminadas a incrementar la escolarización.

La mayoría de los estudios de casos efectuados en algunos países indican que los gobiernos han ampliado la infraestructura física del sistema de educación básica en estos últimos años, centrándose especialmente en las comarcas rurales y otras zonas desfavorecidas. Así ha ocurrido en Camboya, China, Egipto y Marruecos. Al mismo tiempo, han creado mecanismos para utilizar los recursos existentes de forma más intensiva y reducir y compartir los costos acarreados por esa ampliación de la infraestructura.

Algunos países han adoptado políticas ambiciosas de desarrollo de la educación –y por consiguiente han realizado inversiones importantes en la infraestructura escolar–, pero no siempre han conseguido que el ritmo de creación de plazas escolares suplementarias vaya al unísono con el aumento de niños escolarizados, o que éste sea acompañado por el incremento de los insumos que exige el mantenimiento de la calidad de la enseñanza. En Etiopía, por ejemplo, en el marco del primer Programa de Desarrollo del Sector de la Educación iniciado a mediados del decenio de 1990, el gobierno suprimió el pago de los derechos de escolaridad y emprendió un ambicioso proyecto de construcción de edificios escolares. Entre 1996 y 2005 el número de escuelas primarias aumentó en un 55%, debido principalmente a las construcciones efectuadas en las comarcas rurales (Ministerio de Educación de Etiopía, 2005). Sin embargo, en ese mismo periodo el número de niños escolarizados se multiplicó por dos, mientras que el número de maestros sólo aumentó en un 75%. El resultado fue que las aulas se vieron atestadas de niños y que la proporción alumnos/docente (PAD) aumentó hasta alcanzar un coeficiente de 71/1, con las consiguientes repercusiones perjudiciales para la calidad de la enseñanza.

En la República Unida de Tanzania se construyeron escuelas en el marco del Plan de Desarrollo de la Enseñanza Primaria para absorber el previsible aumento del número de alumnos provocado por la supresión del pago de derechos de escolaridad en 2001. Aunque se cumplieron los objetivos en materia de construcción de escuelas, el número de éstas resultó ser insuficiente porque la escolarización aumentó en un 90% entre 1999 y 2005. Para hacer frente a ese aumento se estableció un sistema de enseñanza alterna, al que fue necesario asignar el 75% de las aulas y un 25% de los

Algunos países han adoptado políticas ambiciosas de desarrollo de la educación, pero no siempre han conseguido que vayan al unísono con el aumento del número de niños escolarizados.

maestros. La escasez de aulas, la utilización más intensiva de las infraestructuras y el incremento de las PAD afectan obviamente a la calidad de la enseñanza (Woods, 2007c).

Algunos gobiernos han tratado de reducir el costo unitario de construcción replanteándose la concepción de las infraestructuras y subcontratando su construcción a organizaciones locales, de conformidad con las directrices de los poderes públicos. Así ha ocurrido en Eritrea (Woods, 2007a) y en Rwanda (Woods, 2007b). También se ha adoptado una solución de bajo costo consistente en crear clases multigrado de reducidas dimensiones para incrementar el acceso a la enseñanza de los niños de comarcas rurales y comunidades pastorales y semiagrícolas. Este sistema se ha adoptado en Etiopía (Ministerio de Educación de Etiopía, 2005). En la India se han modificado las normas relativas a la distancia y la población, a fin de facilitar la apertura de un mayor número de escuelas pequeñas (Govinda, 2007).

Algunos gobiernos han tratado de movilizar fondos complementarios para financiar el desarrollo de las infraestructuras escolares. En Turquía, la aplicación de la ley que amplió la duración de la enseñanza obligatoria, haciéndola pasar de cinco a ocho años, exigió la construcción de nuevos locales para más de tres millones de alumnos. Para costearlas se utilizaron fuentes de financiación diversas, por ejemplo la creación de nuevos impuestos específicos y el recurso a contribuciones de particulares. La campaña "Apoyar la educación al 100%", iniciada en 2003, anunció la concesión de un desgravamen fiscal a toda persona y empresa que contribuyese a la financiación del sistema educativo. Así, un 20% de las 100.000 aulas construidas entre 2003 y 2006 se pudieron financiar con recursos del sector privado. La tasa neta de escolarización en el nuevo ciclo de educación básica pasó del 86% en 1997 al 96% en 2003, al mismo tiempo que se registró un aumento espectacular del acceso de las niñas de las zonas rurales al grado 6 (Dulger, 2004). El gobierno de Filipinas ha tratado de solucionar la escasez de aulas y las necesidades de su mantenimiento con iniciativas encaminadas a lograr una participación de la sociedad civil y el sector privado (Recuadro 3.6).

Una medida comúnmente adoptada por los gobiernos para aumentar con rapidez la escolarización en primaria ha consistido en transferir a las comunidades locales la responsabilidad de financiar una serie de inversiones en capital y gastos ordinarios, por ejemplo la construcción de escuelas y la remuneración de los maestros y asistentes

Recuadro 3.6: Participación de la sociedad civil en la construcción y rehabilitación de escuelas en Filipinas

Desde la celebración del Foro de Dakar, el gobierno filipino ha adoptado una serie de iniciativas para conseguir que la sociedad civil contribuya a la aceleración de su programa ordinario de construcción de escuelas.

- *Adoptar una escuela* – Se han ofrecido incentivos financieros a organizaciones no gubernamentales, empresas y otras agrupaciones de la sociedad civil para que "adopten" escuelas y les presten ayuda para mejorar las infraestructuras, formar a los maestros, suministrar material didáctico, equipar laboratorios de ciencias e informática y proporcionar suplementos de alimentación y nutrición a los alumnos. Desde su inicio en el año 2000, este programa ha beneficiado a más de la mitad de las escuelas públicas del país.
- *"Brigada Eskawala"* – Esta iniciativa de movilización social, adoptada en 2002, tiene por objeto estimular el trabajo voluntario de reparación de las aulas y el mobiliario de las escuelas, efectuando donaciones en especie durante la Semana de Mantenimiento de las Escuelas Nacionales que tiene lugar antes del comienzo del año escolar. En 2005, el 61% de las escuelas públicas se beneficiaron de esta iniciativa.
- *"Classroom Galing sa Mamamayang Pilipino Abroad"* (*Aulas de los filipinos residentes en el extranjero*) – Este proyecto, realizado en cooperación con el Departamento de Trabajo y Empleo, tiene por objeto solicitar la ayuda de los filipinos residentes en el extranjero para construir 10.000 aulas en todo el país, principalmente en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria.

A finales de 2006, el Departamento de Educación declaró que se había enjugado el déficit de plazas escolares en todo el país.

Fuente: Caoli-Rodríguez (2007).

contratados a nivel local. El tercer Programa de Desarrollo del Sector de la Educación de Etiopía –que va del año escolar 2005/2006 al año escolar 2010/2011– constituye un ejemplo reciente de este tipo de medida. Este programa prevé la construcción de 195.000 aulas de primaria y la contratación de docentes suplementarios. La mayor parte de los gastos que no están destinados al abono de sueldos se han transferido a las comunidades locales para que éstas aporten, por ejemplo, mano de obra, materiales locales y dinero para financiar la construcción y administración de escuelas y centros alternativos de educación básica. Las comunidades locales tienen que sufragar también el 46% de la inversión en capital destinada al desarrollo de la enseñanza primaria (Ministerio de Educación de Etiopía, 2005).

La pobreza de la población de muchos países en desarrollo que vive en zonas rurales y apartadas es un factor determinante de las bajas tasas de escolarización y los altos índices de emigración del campo a la ciudad. La evolución de la índole

Una medida comúnmente adoptada por los gobiernos para aumentar la escolarización en primaria ha consistido en transferir a las comunidades locales responsabilidades en materia de financiación.

La evolución de la índole de los asentamientos de población está ejerciendo una fuerte presión sobre las infraestructuras del sistema educativo en las zonas urbanas.

de los asentamientos de población está ejerciendo una fuerte presión sobre las infraestructuras del sistema educativo en las zonas urbanas y las familias de las barriadas miserables de estas zonas tienen que afrontar la insuficiencia del número de plazas escolares, el elevado costo que supone enviar a sus hijos a centros docentes con plazas suficientes y los problemas de calidad de la enseñanza que se dan en las escuelas atestadas de alumnos. El caso de Mongolia ilustra cómo las políticas de educación pueden intensificar las corrientes migratorias internas de la población joven, creando problemas tanto a las escuelas rurales como a las urbanas (Recuadro 3.7).

En el Capítulo 2 se mostró la importancia que revisten las medidas para permitir el paso automático al grado superior de enseñanza con vistas a mejorar las tasas de retención en primaria. Estas medidas, junto con una oferta adecuada de plazas escolares en el primer ciclo de secundaria, alientan a los alumnos a terminar sus estudios primarios porque saben que tienen la posibilidad de cursar estudios secundarios.

Recuadro 3.7: El desequilibrio en la igualdad de oportunidades educativas y las migraciones internas en Mongolia

Algunos aspectos de las políticas de educación adoptadas en Mongolia han contribuido a acelerar la emigración del campo a la ciudad en el último decenio, por ejemplo el no haber construido suficientes dormitorios en las escuelas rurales, el haber favorecido la financiación de las escuelas más grandes en detrimento de las más pequeñas, y el haber llevado a cabo una reorganización escolar que concentra los grados de enseñanza superiores en un número reducido de distritos. A esto viene a añadirse el hecho de que las escuelas rurales tropiezan con grandes dificultades para atraer a docentes cualificados y conseguir que permanezcan en ellas. En una encuesta reciente, más del 30% de las familias encuestadas adujeron como motivo principal de su emigración las escasas posibilidades de educación ofrecidas a sus hijos en las localidades donde habitaban (Batbaatar y otros, 2005). La intensificación de la emigración ha tenido como consecuencia que las escuelas de las zonas urbanas carezcan de aulas y dormitorios suficientes para acoger a los recién llegados. La situación en la capital del país, Ulan Bator, es especialmente difícil. Los obstáculos burocráticos dificultan el registro de las personas recién emigradas, lo cual les impide acceder gratuitamente a los servicios sociales y educativos. Hasta 2004 –año en el que se modificaron los procedimientos de registro– no se admitía en las escuelas a los alumnos que no estaban registrados, o sólo se les escolarizaba de forma extraoficial. Recientemente, una modificación de las prioridades del gobierno y de los donantes de ayuda ha abierto paso a la búsqueda de un equilibrio más ponderado entre los servicios de educación proporcionados en las zonas urbanas y los ofrecidos en las zonas rurales.

Fuente: Steiner-Khamsi (2007).

Corregir las disparidades subnacionales

Las tasas de escolarización en primaria no aumentan forzosamente de manera uniforme en todas las regiones, provincias o Estados. En el Capítulo 2 se mostró que, a pesar del desarrollo de la escolarización observado desde el año 2000, las disparidades subnacionales han aumentado con frecuencia en muchos países, por ejemplo en Benin, Etiopía, Gambia, Guinea, la India, Kenya, Mauritania y Zambia. En cambio, en Brasil, Burkina Faso, Camboya, Malí, Marruecos, Mozambique, Níger y la República Unida de Tanzania la ampliación del acceso a la escuela primaria ha provocado una reducción de las disparidades geográficas. En esta sección se dan algunos ejemplos de medidas encaminadas a corregir esas disparidades.

Varios gobiernos han efectuado redistribuciones de fondos en beneficio de las regiones más pobres, o de zonas con características específicas que van a la zaga en el desarrollo de la educación. La reducción de las disparidades entre las regiones fue uno de los objetivos principales del Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica de Burkina Faso, cuya ejecución se inició en 2001. Se seleccionaron 20 provincias que debían recibir recursos económicos complementarios y ser objeto de un seguimiento especial. Entre las medidas adoptadas en su favor figuraban la mejora de las infraestructuras escolares y el suministro de mobiliario y material escolar (Vachon, 2007). En Brasil, el gobierno reformó en 1996 las modalidades de financiación del sistema de educación básica creando el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), a fin de redistribuir los recursos de las regiones más prósperas a las más pobres y financiar incentivos destinados a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Con la reforma se exigió a los Estados y municipios que dedicasen por lo menos el 60% de su presupuesto de educación y el 12% de su presupuesto general a la enseñanza primaria. También se especificó el gasto anual mínimo por alumno y se previó una financiación complementaria del fondo para los Estados que no estuvieran en condiciones de satisfacer esta exigencia (Neri y Buchmann, 2007). Los elementos de información disponibles indican que el FUNDEF ha contribuido al desarrollo de la escolarización en primaria y la disminución de las disparidades regionales, así como a la reducción del fracaso escolar y la mejora del aprovechamiento académico de los alumnos (Gordon y Vegas, 2005; y Menezes-Filho y Pazello, 2004). En 2007, el Fondo

de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de las Profesiones de la Educación (FUNDEB) sustituyó al FUNDEF. Con tal motivo, se volvió a definir la “educación básica” –incluyendo en ella la enseñanza preescolar y la secundaria, así como la educación de adultos– y se aumentaron sus asignaciones, exigiendo a los Estados y municipios que le dedicasen el 20% de sus ingresos fiscales.

Modificar la asignación de los recursos puede ser una condición necesaria –pero no suficiente– para nivelar la situación de las distintas regiones de un país. En 1994, el gobierno de la India estimuló la planificación a nivel de distrito como medio para reducir las disparidades y luego aplicó programas en aquellos distritos donde la tasa de alfabetización femenina era inferior al promedio nacional. Las autoridades indias complementaron estas medidas con la adopción de otras iniciativas como la creación del Fondo de Subvenciones para las Regiones Atrasadas, que aporta recursos financieros complementarios a 250 distritos muy desfavorecidos. Aunque las tasas netas de escolarización en primaria hayan aumentado considerablemente en algunos de esos distritos, se sigue sin prestar atención suficiente a algunos grupos específicos de niños –en particular a los pertenecientes a poblaciones de confesión musulmana, o tribus y castas que son objeto de disposiciones legislativas especiales– a pesar de que son los que tienen más probabilidades de desertar prematuramente la escuela (Govinda, 2007; y Sherman y Poirier, 2007).

Supresión de los derechos de escolaridad: mantener las conquistas logradas

El costo que la educación supone para las familias sigue siendo uno de los principales obstáculos para acceder a las escuelas primarias y otros servicios que ofrecen la posibilidad de adquirir una educación básica. En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, los gobiernos se comprometieron a establecer la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Aunque todavía hay 38 países que no la garantizan constitucionalmente (Mapa 3.1), se han logrado progresos en la supresión del pago de derechos de escolaridad.⁹ Entre 2000 y 2006, catorce países suprimieron oficialmente el pago de esos derechos en la enseñanza primaria.¹⁰

Es difícil determinar la existencia de una relación directa entre la supresión del pago de los derechos de escolaridad y el aumento de la escolarización, habida cuenta de que esa supresión se suele

adoptar en un contexto de reforma global del sector de la educación. No obstante, en el Mapa 3.2 se puede observar una relación de carácter general. Al año siguiente de la supresión del pago de los derechos de escolaridad, el número de niños ingresados aumentó sustancialmente en muchos países, por ejemplo en Mozambique (12%), Kenya (18%) y la República Unida de Tanzania (23%) (School Fee Abolition Initiative, en preparación). Esta medida redundó en beneficio de los niños más desfavorecidos. A raíz de su adopción se redujeron las disparidades en la escolarización que se daban en detrimento de las niñas, los niños de las familias más pobres, los domiciliados en zonas rurales, los huérfanos y otros niños vulnerables y los discapacitados, en Kenya, Timor–Leste y Zambia (Bentaouet-Kattan, 2006), así como en Malawi (Al-Samarrai y Zaman, 2006) y Uganda (Deininger, 2003; y Nishimura y otros, 2005). Asimismo, una serie de datos empíricos relativos a esos países muestran que la supresión del pago de derechos de escolaridad disminuyó las deserciones escolares y los ingresos tardíos en la enseñanza primaria.

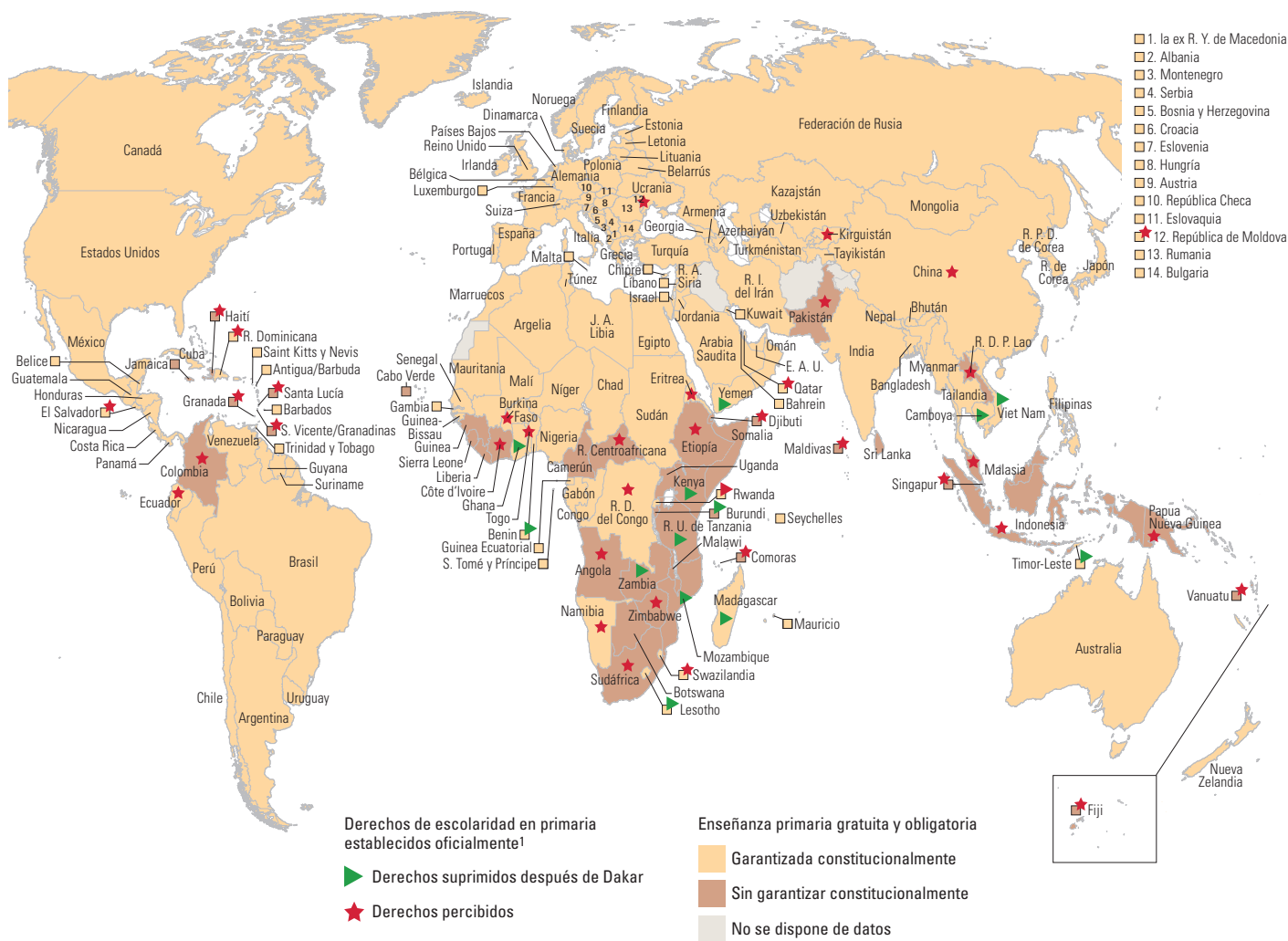
Los países donde se ha suprimido el pago de los derechos de escolaridad han tenido que afrontar muchos problemas ocasionados por el aumento de niños escolarizados y la disminución de los ingresos de las escuelas. Un estudio, efectuado en cinco países donde se adoptaron modalidades diferentes de supresión de los derechos de escolaridad, ha mostrado que los factores determinantes del éxito de esa medida fueron la voluntad política de llevarla a cabo y su integración en una política de reforma global del sector de la educación (School Fee Abolition Initiative, en preparación). Una planificación cuidadosa y una aplicación por etapas permiten a los países reducir al mínimo las consecuencias del aumento del número de niños escolarizados en la calidad de la enseñanza. Dos factores de éxito determinantes son la contratación de maestros suplementarios y el establecimiento de mecanismos de financiación adecuados y transparentes para compensar la pérdida de ingresos de las escuelas. En Lesotho y Mozambique se adoptó un enfoque progresivo para ir extendiendo paulatinamente la gratuidad a los diferentes grados de la enseñanza elemental (Bentaouet-Kattan, 2006). En Mozambique se suprimieron los derechos de escolaridad correspondientes a los grados 1 a 7 en el transcurso de cinco etapas escalonadas a lo largo del periodo 2003–2006 y, al mismo tiempo, se fueron aumentando las subvenciones asignadas a las escuelas. En Lesotho se empezó por la supresión de los derechos correspondientes al grado 1 en el año 2000 y luego, hasta 2006, se fueron aboliendo progresivamente en los grados

La supresión del pago de los derechos de escolaridad ha redundado en beneficio de los niños más desfavorecidos.

9. Tal como se muestra más adelante, en el Capítulo 4, el pago de los derechos de escolaridad sólo es uno de los gastos directos sufragados por las familias para escolarizar a sus hijos en la enseñanza primaria. Otros gastos que las familias abonan con frecuencia son la compra de libros de texto y uniformes, así como los gastos de transporte.

10. Benin, Burundi, Camboya, Ghana, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Timor–Leste, Viet Nam, el Yemen y Zambia.

Mapa 3.1: Países que han suprimido el pago de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria después de Dakar (2006)



1. Se entiende por derechos de escolaridad en primaria establecidos oficialmente los percibidos en virtud de disposiciones legales. En algunos países se perciben esos derechos, aunque no estén establecidos oficialmente.

Fuentes: Bentaouet-Kattan (2006); Tomasevski (2006); y Woods (2007b).

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

Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

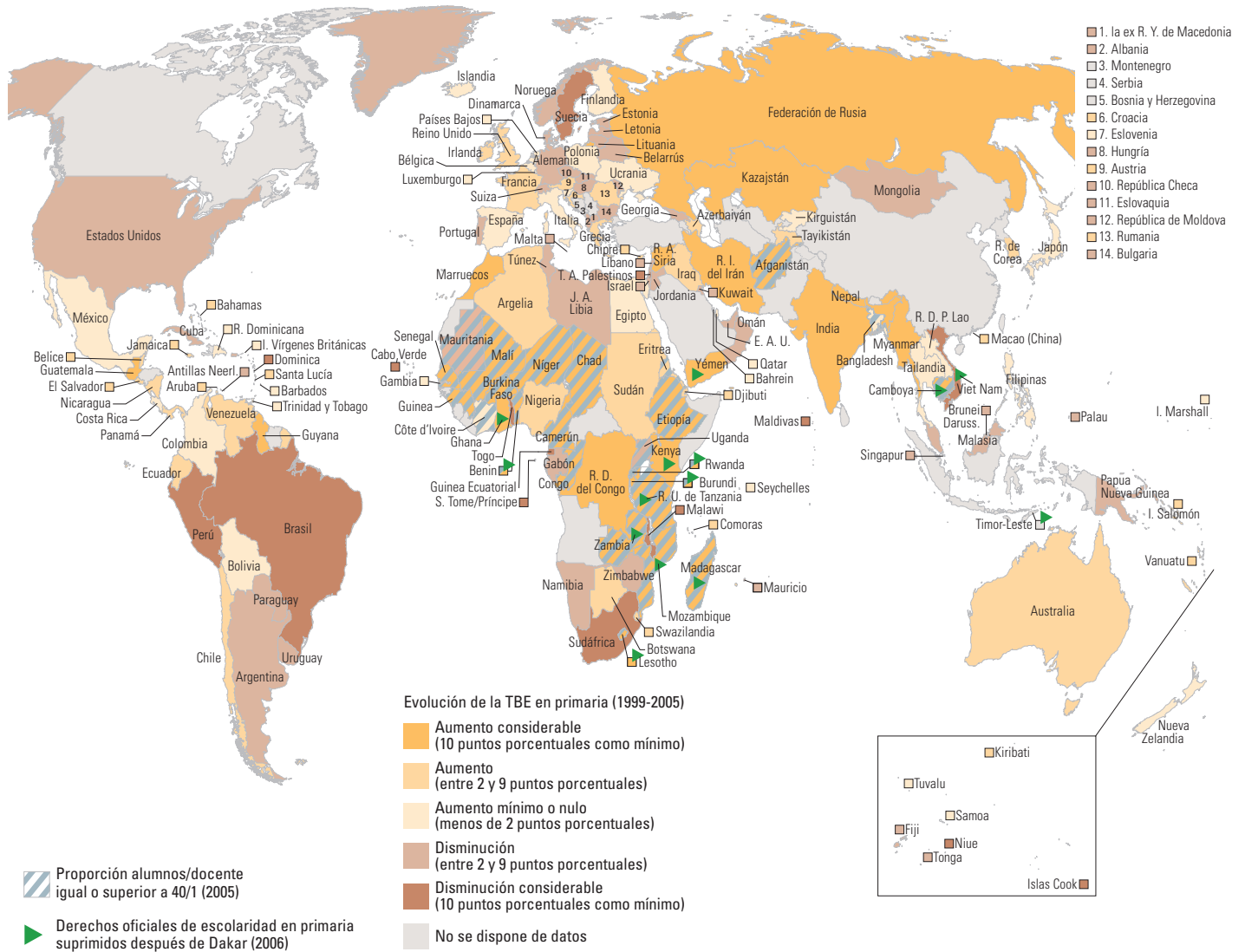
La oferta de docentes no ha podido adaptarse en muchos casos al ritmo de aumento del número de niños escolarizados.

sucesivos hasta abarcar la totalidad del ciclo de la enseñanza primaria. Este método paulatino da suficiente tiempo a los gobiernos para crear puestos suplementarios de maestros y proporcionar a las escuelas aulas y materiales de aprendizaje complementarios. Sin embargo, la oferta de docentes no ha podido adaptarse en muchos casos al ritmo de aumento del número de niños escolarizados. En el Mapa 3.2 se muestra el número de países donde las PAD eran iguales o superiores a 40/1 en 2005.

No todos los países han suprimido los gastos de escolaridad para el conjunto de los niños. Algunos gobiernos han optado por centrarse en poblaciones,

escuelas o regiones específicas. En Colombia, en el marco del Programa Gratuidad de la Educación aplicado por las autoridades municipales de Bogotá, se han reducido en diversos grados los derechos de escolaridad y otras cargas en beneficio de los niños pertenecientes a los grupos de ingresos más bajos. Por ejemplo, los niños de las familias más pobres matriculados en primaria y el primer ciclo de secundaria no pagan los gastos relacionados con los cuadernos de notas, los libros de texto, el material pedagógico y el mantenimiento de la escuela, y tampoco abonan derechos de escolaridad y gastos de internado cuando están matriculados en el segundo ciclo de secundaria. Este programa ha ido acompañado de un aumento de la escolariza-

Mapa 3.2: Derechos de escolaridad y tasas brutas de escolarización (TBE) en primaria después de Dakar, y proporciones alumnos/docente (PAD) registradas en 2005



Nota: Los derechos oficiales de escolaridad en primaria suprimidos son solamente los que se han abolido después de Dakar. En algunos países se siguen percibiendo esos derechos, sin embargo. Una disminución de la TBE no siempre significa que la situación se haya deteriorado. En efecto, puede expresar una mejora de la eficacia interna del sistema educativo, estos es, una disminución de las tasas de repetición y de los ingresos prematuros y tardíos a los que se debe el hecho de que las TBE sobrepasen el 100%.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 5 y 10A del Anexo; Bentaouet-Kattan (2006); Tomasevski (2006); y Woods (2007b).

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

Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

ción en todos los niveles y sus repercusiones han sido más positivas en los alumnos que más riesgos corren de desertar la escuela (Barrera-Osorio y otros, 2007). En 2006, los poderes públicos de Sudáfrica adoptaron una estrategia orientada específicamente hacia determinadas escuelas, declarándolas “exentas del pago de derechos de escolaridad”, y paralelamente permitieron a las demás que siguiesen percibiendo esos derechos. Como las escuelas “exentas” son las frecuentadas

por los dos quintiles más pobres de la población, el gobierno ha acordado compensarlas por las pérdidas de ingresos sufridas. Por su parte, las escuelas que perciben derechos de escolaridad tienen la obligación de exonerar de su pago a las familias de ingresos bajos (Motala, 2007).

En general, los gobiernos tienen que actuar por etapas para conseguir que la supresión del pago de los derechos de escolaridad en primaria tenga

efectos duraderos en las tasas de escolarización y retención escolar, así como en los resultados del aprendizaje. Esto supone que se aseguren de que van a disponer de recursos humanos y financieros suficientes para hacer frente al aumento de la escolarización y que establezcan una política de financiación viable a plazo medio y largo, integrando la supresión de los derechos de escolaridad en las políticas de reforma del conjunto del sector de la educación, estableciendo mecanismos para compensar las pérdidas de ingresos de las escuelas y mejorar la calidad de su enseñanza, y fortaleciendo la capacidad de los centros docentes para administrar las subvenciones compensatorias y supervisar su utilización.

Enfoques específicos para incrementar la participación

Aun cuando no tengan la obligación de abonar derechos de escolaridad, algunas familias pueden verse obligadas a renunciar a la escolarización de sus hijos debido a otros costos directos e indirectos de la educación. Por eso, algunos gobiernos han ido más allá de la supresión de derechos y entregan a las familias dinero en efectivo, a condición de que escolaricen a sus hijos.

En los Informes de años anteriores se mostró cómo habían aumentado las subvenciones financieras destinadas específicamente a las familias o personas pobres después de Dakar y de qué manera se utilizaban para reducir algunos de los obstáculos que impiden el acceso a la educación. Una serie de programas de transferencias de dinero en efectivo vienen funcionando desde algún tiempo atrás y su concepción, funcionamiento y envergadura han sido objeto de diversas modificaciones. Aunque difieran por sus modalidades (transferencias en especie, o en dinero efectivo) y condiciones conexas (escolarización o grado de frecuentación de la escuela), esos programas han demostrado ser eficaces para reducir las desigualdades en el acceso a la educación.

En el Cuadro 3.2 se presentan los programas de transferencias de dinero en efectivo para fomentar la educación, o de asistencia social con un componente educativo, que se aplican en 14 países. En general, esos programas han contribuido a incrementar la participación en la enseñanza primaria, mejorando la asistencia de los alumnos y reduciendo el fracaso y la deserción escolares. En algunos países también han sido fundamentales para aumentar las tasas de

transición de primaria a secundaria y los índices de asistencia en este segundo tipo de enseñanza. Por ejemplo, en Bangladesh cada año suplementario de participación de una escuela en el Programa de subvenciones para las muchachas escolarizadas en secundaria trajo consigo un incremento del número de jóvenes matriculadas que superó en un 2% el promedio de aumento normal (Khandker y otros, 2003). En Pakistán, un programa similar llevado a cabo en la provincia de Punjab contribuyó a que el número de muchachas matriculadas en las escuelas públicas aumentase en un 9% entre 2003 y 2005 (Chaudhuri y Parajuli, 2006). En Camboya, las becas concedidas a las niñas que acceden a la enseñanza secundaria tuvieron un impacto muy positivo en su asistencia a la escuela (Filmer y Schady, 2006). Han sido menos evidentes los resultados de las transferencias de dinero en efectivo destinadas a incrementar la asistencia a la escuela de los niños que participan en actividades económicas, ya que las posibilidades de que estos niños sigan trabajando y acudiendo a la escuela simultáneamente son mayores que la probabilidad de que abandonen el trabajo. No obstante, en algunos programas aplicados en Nicaragua y México se ha observado una incidencia positiva limitada en el trabajo infantil (Attanasio y otros, 2006; Behrman y otros, 2007; Cardoso y Souza, 2003; y Ravallion y Wodon, 1999).

Se ha observado que la transparencia y la credibilidad son factores determinantes del éxito de los programas de transferencias de dinero en efectivo. El Programa "Bolsa Escola" de Brasil y el Programa Progresía-Oportunidades de México han establecido normas de funcionamiento muy precisas para evitar los fraudes y el clientelismo (Levy, 2006). En Ecuador, las campañas de información del Programa del Bono de Desarrollo Humano han permitido al público comprender la gestión y el funcionamiento de este programa, reduciendo así los fraudes (Araujo y Schady, 2006).

En los programas que mejor funcionan se ha podido observar que la experimentación previa a su extensión, junto con la realización de actividades de evaluación y seguimiento eficaces, han conducido a mejorar su concepción, la definición de sus destinatarios específicos y sus mecanismos de prestación de servicios. Por ejemplo, las enseñanzas sacadas de la fase de experimentación del Programa Progresía-Oportunidades aplicado en México fueron decisivas para su extensión (Levy, 2006). Asimismo, los programas experimentales de transferencias de dinero en efectivo correspondientes a iniciativas más recientes adoptadas en Kenia, Malawi y Zambia, en beneficio de los

Cuadro 3.2: Programas de transferencia de dinero en efectivo aplicados en 14 países y destinados específicamente a las familias pobres con hijos en edad escolar

Programa y año de su inicio	Descripción	Cobertura	Importe de la transferencia	Resultados
Bangladesh – Subvenciones para las muchachas escolarizadas en secundaria (1994)	Transferencias destinadas a las niñas escolarizadas en secundaria y pago de los derechos de escolaridad y exámenes, a condición de que asistan regularmente a la escuela, tengan buenos resultados académicos y no se casen antes de haber finalizado el ciclo de secundaria	5.837 centros docentes de secundaria con un total de un millón de muchachas (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Entre 5 y 12,4 dólares anuales por muchacha; aumento de la suma cuando se pasa al grado superior 4,3 dólares de subvención anual para las muchachas de los grados superiores, destinada a la compra de libros Entre 2,10 y 5,2 dólares anuales por muchacha para compensar el pago de los derechos de escolaridad; aumento de la suma cuando se pasa al grado superior 	Incremento de la escolarización de las muchachas en un 2% con respecto al ritmo medio de aumento
Bangladesh – Transferencias de dinero en efectivo para la educación (2002)*	Transferencias en beneficio de los niños pobres escolarizados en primaria, a condición de que asistan regularmente a la escuela y obtengan buenos resultados	5,24 millones de niños escolarizados en primaria	1,72 dólares mensuales por niño	Incremento de la escolarización en primaria de los beneficiarios, cifrado en un 13,7% (incremento mayor en el caso de las niñas)
Brasil – Bolsa Escola [actualmente Bolsa Familia] (2001)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 15 años; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	46 millones de personas se benefician de las transferencias para la educación, de las cuales 16 millones son niños (2006)	<ul style="list-style-type: none"> Hasta 44 dólares mensuales para las familias extremadamente pobres con hijos menores de 16 años Hasta 21 dólares mensuales para las familias moderadamente pobres con hijos menores de 16 años 	En las primeras etapas de Bolsa Escola se ha observado que las tasas de deserción escolar y las de paso al grado superior eran, respectivamente, más reducidas y más altas entre los beneficiarios del programa que entre los no beneficiarios; en las etapas más recientes del programa, la reducción de la tasa de deserción escolar ha alcanzado hasta un 75% entre los beneficiarios
Camboya – Becas para las muchachas (2002)	Becas para un número determinado de muchachas, otorgadas a partir del grado 7 en 93 escuelas del primer ciclo de secundaria, a condición de que asistan regularmente a los cursos y obtengan buenos resultados	15% de los centros docentes del primer ciclo de secundaria (2003/2004)	45 dólares anuales por muchacha	Aumento de la escolarización de las muchachas en 33 puntos porcentuales, en las escuelas donde se lleva a cabo el proyecto
Colombia – Programa Familias en Acción (2001)	Transferencias destinadas a las familias pobres y las desplazadas a causa de conflictos con hijos menores de 18 años, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los que tienen edades comprendidas entre 6 y 18 años; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	362.403 familias (2002)	<ul style="list-style-type: none"> 6 dólares mensuales por hijo escolarizado en primaria 12 dólares mensuales por hijo escolarizado en secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de la asistencia a la escuela en un 12% entre los beneficiarios de las zonas rurales, y en un 6% entre los que viven en zonas urbanas Reducción en un 6% del trabajo de los niños con edades comprendidas entre 10 y 13 años que viven en zonas rurales Reducción del trabajo de los niños de las zonas urbanas con edades comprendidas entre 14 y 17 años, que puede llegar a cifrarse en 100 horas mensuales
Ecuador – Programa del Bono de Desarrollo Humano (2003)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 16 años; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	1.180.000 familias (enero de 2007)	Hasta 30 dólares mensuales por familia con hijos	La escolarización entre los beneficiarios del programa aumentó en 10 puntos porcentuales con respecto a los que no se benefician de él
Honduras – Programa de Asignación Familiar (2000)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia a la escuela y los resultados académicos de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 12 años que no han finalizado todavía el grado 4; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	47.800 familias	<ul style="list-style-type: none"> 58 dólares anuales por niño Transferencia anual a los centros docentes que escolarizan a esos niños (4.000 dólares, por término medio) 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de la escolarización de los beneficiarios en 17 puntos porcentuales, después del primer año del programa Disminución de la tasa de deserción escolar de los beneficiarios en 4,6 puntos porcentuales
Jamaica – Programa de progreso mediante la salud y la educación (2002)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 17 años; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	236.000 familias (2005/2006)	9 dólares mensuales por niño	Aumento de la asistencia a la escuela en un 3%, pero no se ha podido comprobar repercusión alguna en el índice de paso al grado superior, ni tampoco en el trabajo infantil

Cuadro 3.2 (continuación)

Programa y año de su inicio	Descripción	Cobertura	Importe de la transferencia	Resultados
Kenya – Transferencias de dinero en efectivo para los huérfanos y niños vulnerables (2004)	Transferencias a las familias en las que viven niños y jóvenes huérfanos o vulnerables, supeditadas a: la asistencia a la escuela de los que tienen edades comprendidas entre 6 y 17 años; y la realización de visitas de atención médica y sanitaria	12.000 niños y jóvenes huérfanos o vulnerables (2006)	Entre 14 y 42 dólares mensuales, según el número de niños y jóvenes huérfanos o vulnerables que vivan en el hogar	Todavía no se ha efectuado una evaluación
México – Programa Progresa-Oportunidades (1997)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 17 años (85% de días lectivos); y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	Se benefician de los subsidios de educación 5,3 millones de niños, esto es, el 18,7% de la población escolar del mismo grupo de edad (2005)	<ul style="list-style-type: none"> Entre 8 y 17 dólares mensuales por hijo escolarizado en primaria, según el grado que curse; y 15 dólares anuales suplementarios para la compra de material escolar Entre 24 y 31 dólares mensuales por hijo escolarizado en secundaria, según el grado que curse y el sexo (las muchachas reciben un subsidio superior al de los varones); y 21 dólares anuales suplementarios para la compra de material escolar Atribución de una transferencia, en una sola vez, para recompensar a los alumnos que finalizan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> Escaso aumento de la escolarización en primaria; aumento de la escolarización en secundaria en un 24% en las zonas rurales, al cabo de 6 años de aplicación del programa, y en un 4% en las zonas urbanas, al cabo de 2 años de aplicación del programa; el impacto del programa ha sido mayor en el caso de las niñas que en el de los varones Aumento de la escolarización en el 1er grado de secundaria en un 85% en las zonas rurales, y en un 10% en las zonas urbanas Aumento del índice de paso al grado superior, disminución de las tasas de repetición y deserción en primaria y aumento del índice de transición de primaria a secundaria Disminución –entre un 10% y un 14%– de la probabilidad de que los niños trabajen entre los 8 y los 17 años
Nicaragua – Red de Protección Social (2000)	Transferencias a las familias pobres, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela de los hijos con edades comprendidas entre 6 y 13 años que no han finalizado el grado 4; y la realización de visitas a centros de atención médica y sanitaria	30.000 familias (2006)	<ul style="list-style-type: none"> 90 dólares anuales por familia y 25 dólares anuales suplementarios por niño, destinados a la compra de material escolar 8 dólares anuales por niño para las escuelas en las que están escolarizados los beneficiarios de este programa 	<ul style="list-style-type: none"> Incremento medio neto de la escolarización en primaria, cifrado en 17,7 puntos porcentuales, entre 2000 y 2002 Reducción en 4,9 puntos porcentuales del trabajo de los niños con edades comprendidas entre 7 y 13 años
Pakistán – Subsidios a las escuelas secundarias femeninas (2004)	Transferencias destinadas a las niñas que cursan secundaria en 15 distritos con tasas de alfabetización inferiores al 40%; las transferencias están supeditadas a la asistencia regular a los centros docentes públicos		3 dólares mensuales por muchacha	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de la escolarización de las muchachas en un 9%, entre 2003 y 2005 Aumento –entre 10 y 13 puntos porcentuales– de la asistencia a la escuela de las muchachas con edades comprendidas entre 10 y 14 años
Sudáfrica – Subsidio de ayuda al niño (1998)	Transferencias incondicionales destinadas a las familias pobres con hijos menores de 14 años	7 millones de niños (2006)	27 dólares mensuales por niño	Aumento de la escolarización en 8 puntos porcentuales entre los niños de 6 años de edad beneficiarios del programa, observado el año 2002 en KwaZulu-Natal
Turquía – Componente de transferencias condicionales de dinero en efectivo del Proyecto de Atenuación del Riesgo Social (2004)	Transferencias destinadas a las familias pobres con hijos escolarizados o menores de 7 años, supeditadas a: la asistencia regular a la escuela; y la realización de visitas en centros de atención médica y sanitaria	1,6 millones de niños se han beneficiado de las transferencias destinadas a su educación (2004)	<ul style="list-style-type: none"> Entre 13 y 16 dólares mensuales para los hijos escolarizados en primaria Entre 21 y 29 dólares mensuales para los hijos escolarizados en secundaria A las muchachas se les atribuye un subsidio superior al de los varones en ambos casos 	Aumento de la escolarización en primaria de los beneficiarios en 7 puntos porcentuales, entre 2003 y 2005; el aumento correspondiente a las muchachas fue superior al registrado entre los varones
Zambia – Transferencia social de dinero en efectivo (2004)	Transferencias incondicionales destinadas a las familias extremadamente pobres que padecen las consecuencias del VIH/SIDA	1.000 familias y 2.360 niños (2004, año de experimentación del proyecto)	12,50 dólares mensuales por familia con hijos	Aumento de la escolarización de los niños beneficiarios en un 3%, en el distrito de Kalomo, lugar de experimentación del proyecto

Notas:

* Ha reemplazado al Programa de Alimentos para la Educación.

Al proceder de estudios que no tienen un carácter experimental, algunos de los resultados presentados no permiten aislar el efecto específico del programa de los efectos debidos a otros factores. Por lo tanto, no se debe considerar que se dé una relación de causa a efecto entre los programas y los resultados. Los valores monetarios se expresan en dólares corrientes.

Fuentes: Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ (2007); Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional de Colombia (2007); Ahmed A.U. (2005, 2006); Ahmed y Arends-Kuenning (2006); Ahmed S.S. (2005); Araujo y Schady (2006); Attanasio y otros. (2004, 2006); Cardoso y Souza (2003); Case y otros (2005); Castro (2006); Chaudhuri y Parajuli (2006); Filmer y Schady (2006); Fuwa (2006); Glewwe y Olinto (2004); Gökalp (2006); Hussein (2006); Khandker y otros (2003); Levy (2006); Levy y Ohls (2007); Maluccio y Flores (2004); Ministerio de Desarrollo Comunitario y Servicios Sociales de Zambia y GTZ (2005); Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre de Brasil (2005 y 2007); Ministerio de Seguridad Social de Ecuador (2007); Morley y Coady (2003); Neri y Buchmann (2007); Paes de Souza (2006); Plaatjies (2006); Programa Nacional de Erradicación de la Pobreza de Jamaica (2007); y The Economist (2007).

huérfanos y niños vulnerables (Recuadro 3.8), permitieron averiguar los problemas que debían solucionarse antes de proceder a su extensión, a saber: el gran número de niños sin registrar en el estado civil; las injerencias políticas en la selección de los beneficiarios; las capacidades insuficientes en materia de control y administración; las dificultades con los sistemas de pago; y la escasez de infraestructuras (Schubert y Huijbregts, 2006; y Banco Mundial, 2007b).

Es fundamental armonizar los programas de transferencias de dinero en efectivo con las políticas y estrategias de educación, especialmente aquellos que se han concebido como redes de seguridad. Algunos de los programas más importantes –por ejemplo, Progresía-Oportunidades y “Bolsa Escola”– se empezaron a aplicar en comunidades que ya poseían servicios escolares y dejaron de lado a algunas de las más pobres y aisladas. Otras iniciativas –por ejemplo el Programa de Asignación Familiar de Honduras y la Red de Protección Social de Nicaragua– han suministrado ayuda directa a las escuelas frecuentadas por los beneficiarios, pero no se han integrado con otras políticas de mejora de la educación y han planteado algunos problemas de aplicación (Reimers y otros, 2006). En el África Subsahariana, el desafío planteado a los programas de transferencias de dinero en efectivo más recientes es incrementar la escolarización, pese a la escasa calidad de la educación y la insuficiencia de infraestructuras básicas y docentes (Banco Mundial, 2006c y 2007b). Asimismo, en Bangladesh algunas escuelas se encontraron con un número excesivo de alumnos inmediatamente después de que empezara a aplicarse el Programa de Alimentos para la Educación, debido a que carecían de un número suficiente de aulas y maestros para absorber el aumento del alumnado (Ahmed y Arends-Kuenning, 2006).

Mejorar la paridad entre los sexos

La primera meta del objetivo 5 de la EPT –conseguir en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria– no se ha podido alcanzar en la mayoría de los países en desarrollo. En la enseñanza primaria el problema estriba principalmente en las limitaciones que se dan en el acceso y la participación de las niñas. No obstante, desde 1999 se han registrado progresos importantes, especialmente en países como Burkina Faso, Etiopía, India, Marruecos y el Yemen, donde se daban las mayores disparidades en detrimento de las niñas en la escolarización en primaria. Impartir una educación de buena calidad y lograr al mismo tiempo la paridad e igualdad entre los sexos son

Recuadro 3.8: Programas de transferencia de dinero en efectivo en beneficio de los huérfanos y niños vulnerables

Los huérfanos y niños vulnerables tropiezan con dificultades mayores que las que afectan a los niños pobres. La Encuesta sobre la Respuesta Mundial al VIH/SIDA, realizada en 2004, puso de manifiesto que sólo 18 países habían elaborado una estrategia coherente para el sector de la educación centrada en las necesidades específicas de los huérfanos y niños vulnerables. Un estudio más reciente ha mostrado, sin embargo, que esta situación está cambiando. En efecto, hoy en día son ya unos veinte los países del África Subsahariana que han integrado en sus DELP y planes nacionales de acción los problemas de los niños que padecen las consecuencias del VIH y el sida.

Una estrategia cada vez más generalizada para hacer extensivo el acceso a la educación a los huérfanos y niños vulnerables consiste en efectuar transferencias de dinero en efectivo, a fin de sufragar los gastos de escolaridad o compensar los costos de oportunidad de la escolarización. En varios países del África Subsahariana existen programas de protección social para los niños que sufren las consecuencias del VIH y el sida. En Botswana, el programa existente beneficia al 95% de los hogares donde hay huérfanos y niños vulnerables, en Namibia al 33%, en Lesotho al 25%, en Uganda al 23%, en Zambia al 13%, en Kenya al 10% y en Togo al 10% también.

Kenya está generalizando la aplicación de un programa experimental de transferencias de dinero en efectivo, iniciado en 2004, a los huérfanos y niños vulnerables. Las familias donde viven niños de esta categoría reciben subsidios en efectivo a condición de que escolaricen a todos los niños y jóvenes presentes en el hogar con edades comprendidas entre seis y 17 años, de que vacunen a los más pequeños y de que los miembros de la familia encargados de dispensar cuidados a los niños acudan a sesiones de sensibilización al problema del VIH y el sida. Está previsto que el programa llegue a beneficiar a 100.000 niños en 2009 y a unos 300.000 en 2015. La falta de intermediarios en las zonas más apartadas constituye un obstáculo importante para administrar las subvenciones.

Fuentes: Boler y Jellema (2005); Pearson y Alviar (2007); y OMS/ONUSIDA/UNICEF (2007).

dos tareas que exigen un marco coherente de políticas de educación que comprenda la realización de cambios institucionales, la adopción de medidas redistributivas y la aplicación de reformas en el conjunto del sistema educativo. Los países en los que se han registrado progresos en la reducción de las disparidades entre los sexos han recurrido a una combinación de intervenciones en distintos ámbitos, haciendo de la educación de las niñas un elemento prioritario de las políticas sectoriales. A continuación, se presentan ejemplos relativos a cuatro países.

En Etiopía, el grado de compromiso político ha permitido que la igualdad entre los sexos en la educación básica se incorporase sistemáticamente como elemento central en los documentos y estrategias sobre políticas. Las fases sucesivas del Programa de Desarrollo del Sector de la Educación,

En Etiopía, la igualdad entre los sexos en la educación básica se ha incorporado sistemáticamente como elemento central en los documentos y estrategias sobre políticas.

El gobierno de la India empezó a aplicar en 2003 el Programa Nacional de Educación de las Niñas en la enseñanza elemental.

que se empezó a aplicar 1997, se fueron centrando cada vez más en actividades destinadas a hacer progresar durante la etapa de desarrollo de la enseñanza primaria la igualdad en general, y más específicamente en relación con los grupos más marginados: las niñas, los grupos de pastores trashumantes y los niños con necesidades educativas especiales. Las estrategias del programa comprenden: la adopción de medidas para incitar a la escolarización de las niñas en el primer grado de primaria cuando tienen la edad oficial de cursarlo, a fin de incrementar sus posibilidades de que terminen los estudios primarios antes de la pubertad; la realización de campañas de sensibilización de las comunidades; la protección de las niñas contra los secuestros, haciendo que sean acompañadas por miembros de las comunidades en el trayecto a la escuela; y la instalación de servicios higiénicos y agua corriente en las escuelas (Bines, 2007). Aunque no sea posible determinar por separado el efecto de cada una de esas estrategias, el resultado global ha sido que el índice de paridad entre los sexos de la TBE en primaria aumentó en un 43% entre 1999 y 2005 hasta cifrarse en 0,88.

En el Yemen, la Estrategia Nacional de Educación de las Niñas es un elemento fundamental de la política del sector de la educación en su conjunto. En el Ministerio de Educación se han creado una Sección de Educación de las Niñas y un Departamento de Participación Comunitaria para aplicar esa estrategia. En este contexto, el gobierno ha movilizó a las comunidades para apoyar la educación de las muchachas nombrando responsables de comunicación en cada aldea, estableciendo consejos de padres y llevando a cabo actividades de formación, con vistas a que la población cobre conciencia de la importancia de la educación de las niñas y las mujeres y apoye al cambio de actitudes y conductas. Los poderes públicos también han acelerado la construcción de escuelas mixtas y escuelas reservadas a las niñas –especialmente en las zonas rurales– y han incrementado el número de maestras. Una de las últimas medidas gubernamentales, adoptada en 2006, ha consistido en exonerar a las niñas del pago de los derechos de escolaridad en primaria (Kefaya, 2007).

En Burkina Faso, el gobierno ha adoptado medidas análogas reforzando la Dirección para la Promoción de la Educación de las Niñas dentro del Ministerio de Educación Básica y Alfabetización, en el marco del Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica (2001–2010). Para estimular la participación de las niñas se han creado y apoyado las llamadas Asociaciones de Madres Educadoras. Además, el gobierno ha exonerado del pago de las cuotas de

las asociaciones mixtas de padres y docentes a las familias que tienen hijas matriculadas en el primer grado de primaria (Vachon, 2007). Entre 1999 y 2005, la TBE de las niñas en la enseñanza primaria aumentó en un 42% y el índice de paridad entre los sexos pasó de 0,70 a 0,80.

En el marco de la Sarva Shiksha Abhiyan, una iniciativa en pro de la universalización de la enseñanza primaria, el gobierno de la India persigue la aplicación de una estrategia de educación de las niñas que consta de dos elementos. El primero consiste en la adopción de medidas específicamente encaminadas a ampliar el acceso de las niñas a la escuela y su retención en ella. El segundo abarca actividades destinadas a motivar y movilizar a los padres. Entre las medidas específicas, cabe mencionar las siguientes: la distribución gratuita de libros de texto a todas las niñas hasta el octavo grado; la instalación de servicios higiénicos en las escuelas exclusivamente reservados a las muchachas; la organización de campamentos educativos para preparar el ingreso en la escuela y de cursos para facilitar la transición a ésta; y la contratación de maestras. Para reforzar esta política, el gobierno empezó a aplicar en 2003 el Programa Nacional de Educación de las Niñas en la enseñanza elemental. Este programa, que está destinado a las niñas pertenecientes a grupos desfavorecidos asentados en zonas rurales, comprende: la creación de escuelas modelo con una movilización acrecentada de las comunidades; la creación de centros de AEPI para que las niñas puedan descargarse de la tarea de cuidar a sus hermanos más pequeños; el suministro de uniformes y materiales escolares; y la sensibilización de los docentes a la igualdad entre los sexos. Las escuelas modelo se distinguen de las demás por haber adoptado un enfoque global y gozar de una asignación más importante de recursos financieros. Por otra parte, la Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya, una iniciativa adoptada en 2004, tiene por objeto incrementar el número de niñas que cursan los grados superiores de la enseñanza primaria, proporcionándoles facilidades de albergue en las zonas habitadas mayoritariamente por poblaciones de confesión musulmana y tribus o castas que son objeto de medidas legislativas específicas (Govinda, 2007).

En la enseñanza secundaria, la paridad entre los sexos no siempre es un problema que afecte a las muchachas exclusivamente. En efecto, en el Capítulo 2 se ha puesto de relieve que los varones participan hoy en día menos que las muchachas en este nivel de enseñanza en muchos países de ingresos altos y medios, sobre todo en las regiones

de América del Norte y Europa Occidental y América Latina y el Caribe. Para hacer frente a este nuevo problema, se están adoptando estrategias que se centran cada vez más en los distintos modos de aprender de las muchachas y los varones.

Afrontar el problema del trabajo infantil

Según las estimaciones más recientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el número de niños que trabajan –pese a la disminución observada en el periodo 2000-2004– sigue ascendiendo a 218 millones. La situación de estos niños hace que su derecho a la educación se vea mermado. Muchos datos empíricos y elementos de información muestran la relación negativa que se da entre el trabajo de los niños, por un lado (independientemente de que éste consista en una actividad económica remunerada o en la ejecución de tareas en el hogar) y la asistencia a la escuela y la supervivencia en ésta, por otro lado. El índice de acceso a la escuela de los niños que trabajan es el resultado de una interacción entre factores vinculados al trabajo –por ejemplo, su intensidad y el sector laboral en que se efectúa– y factores que guardan relación con la escuela, por ejemplo la duración de la jornada escolar y la flexibilidad del calendario y los horarios lectivos (Guarcello y otros, 2006a). La calidad de la enseñanza es un factor importante que influye en el hecho de que un niño vaya a trabajar o acuda a la escuela. Esto es especialmente cierto en el caso de los niños de medios sociales más desfavorecidos (Buonomo Zabaleta, 2007; y Guarcello y Rosati, 2007).

La mayoría de los niños que trabajan se dedican a faenas agrícolas familiares. Muchos de ellos realizan estas faenas y están escolarizados al mismo tiempo. Sin embargo, hay también muchos que son víctimas de las peores formas de explotación del trabajo infantil y se ven apartados de la escuela. Es necesario que las políticas de educación se adapten específicamente a las distintas situaciones de los niños que trabajan. En el Cuadro 3.3 se muestran algunos de los enfoques que pueden adoptar los gobiernos para incrementar el acceso a la escuela de los niños que trabajan.

En la mayoría de los países se han aprobado leyes que establecen una edad mínima para trabajar, que prohíben la ejecución de determinados tipos de trabajo por parte de los niños y que hacen obligatoria la asistencia de éstos a la escuela. Sin embargo, las disposiciones de esas leyes no se aplican a menudo. En Tayikistán, por ejemplo,

Cuadro 3.3: Ejemplos de medidas en materia de políticas para tratar el problema del trabajo infantil y la asistencia a la escuela

Incrementar los incentivos para que los niños vayan a la escuela	Suprimir los obstáculos que impiden a los niños ir a la escuela	Utilizar la legislación para alentar a las familias a escolarizar a los niños y disuadirlas de que los hagan trabajar
<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la asistencia a la escuela [abrir más escuelas y establecer horarios flexibles] Reducir el importe de los derechos de escolaridad o suprimirlos Acabar con la discriminación de las niñas en las escuelas Mejorar la calidad de la educación Mejorar los servicios básicos (por ejemplo, facilitar el acceso a agua salubre) 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar estrategias de erradicación de la pobreza Crear redes sociales de seguridad Establecer sistemas de transferencias condicionales de dinero en efectivo o de alimentos Promover el establecimiento de mecanismos financieros que den acceso al crédito y garanticen los bienes 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar efectivamente las leyes relativas a la enseñanza obligatoria Aprobar leyes sobre el trabajo infantil y aplicarlas efectivamente
Ofrecer servicios de protección y rehabilitación a los niños que trabajan		
<ul style="list-style-type: none"> Impedir que los niños realicen trabajos peligrosos y sean víctimas de las peores formas de explotación del trabajo infantil Reforzar las normas laborales en materia de seguridad, higiene y otros aspectos Proporcionar acceso a la educación y los servicios médicos y sanitarios Ofrecer formación profesional y otros servicios de rehabilitación 		

Fuente: Betcherman y otros (2004, Cuadro 5).

la Ley de Educación prohíbe en general el empleo de escolares para la ejecución de faenas agrarias de todo tipo y, además, el gobierno ha adoptado recientemente una medida encaminada a prohibir específicamente su contratación para la recogida del algodón. Aunque en las más altas instancias políticas del país se insista en la importancia de estas medidas, el hecho es que un porcentaje muy elevado de la producción de algodón se sigue efectuando con mano de obra infantil (Briller, 2007).

La aplicación de las leyes de abolición del trabajo infantil resulta difícil cuando el factor determinante de éste es la pobreza. En algunos países se han creado programas para subvencionar a las familias, a fin de que cubran los gastos directos de escolarización de sus hijos y obtengan una compensación por la pérdida de la contribución económica que éstos aportan (véase la sección siguiente relativa a los enfoques específicos en este ámbito). Aunque esos programas han contribuido a escolarizar a muchos niños, son muy numerosos los que siguen trabajando y acudiendo a la escuela a un tiempo.

Para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños que trabajan, los países han optado por soluciones muy diversas, entre las que figuran la organización de una escolaridad flexible y la

La mayoría de los niños que trabajan se dedican a faenas agrícolas familiares. Muchos de ellos realizan estas faenas y están escolarizados al mismo tiempo.

creación de cursos de educación equivalente y de transición. Una escolarización flexible y el establecimiento de planes de estudios adecuados permiten equilibrar el tiempo lectivo con los horarios de trabajo de los niños, estructurar el año escolar en función de los trabajos estacionales y compensar las faltas de asistencia a clase con módulos de enseñanza independientes o la organización de escuelas de verano. Al mismo tiempo, es necesario adoptar un plan de estudios que responda a los intereses, necesidades y realidades socioculturales de los niños. Algunos países como Bangladesh, Bolivia, Filipinas, Guatemala, la India, Kenya, México, Nicaragua, Pakistán y Perú están aplicando programas de este tipo (Lyons y Rosati, 2006).

Los programas educativos de transición facilitan el retorno a la escuela de los niños que trabajan, evitando los cambios bruscos.

Los programas educativos de transición facilitan el retorno a la escuela de los niños que trabajan, evitando los cambios bruscos, ayudando a alcanzar el nivel necesario a los que ya se han reincorporado al sistema escolar y organizando cursos de recuperación más intensivos para los que tienen la intención de hacer otro tanto. En Brasil, el proyecto denominado "Jornada Ampliada" –que facilita las actividades no previstas en el plan de estudios y las realizadas después de la jornada escolar– constituye un ejemplo de apoyo a los niños dentro del sistema educativo formal, concebido para impedir que trabajen después de los horarios de escuela. Este proyecto forma parte del Programa de Erradicación del Trabajo Infantil¹¹ y comprende la entrega de subsidios a las familias para compensar parcialmente sus pérdidas de ingresos. El abono de esas subvenciones está supeditado a la asistencia regular del niño a la escuela, a las visitas de los servicios de asistencia social a las familias y al cumplimiento de la legislación relativa al trabajo infantil por parte de los empleadores. El programa tiene por objetivo conseguir que se beneficien de él unos 930.000 niños (Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre de Brasil, 2007). Una evaluación de la fase inicial de aplicación del programa en tres Estados rurales pobres ha permitido comprobar una disminución en cuatro puntos porcentuales de la probabilidad de que un niño trabaje en el primero de esos tres Estados, en 13 puntos porcentuales en el segundo y en 25 en el tercero. Además, se ha observado una disminución notable de la probabilidad de que un niño sea empleado para ejecutar trabajos arriesgados. Por otra parte, se registró una mejora del índice de progresión en los estudios primarios de los niños beneficiarios del programa. También se ofrecen programas de educación equivalente no formal a los niños que trabajan y tienen escasas posibilidades de retornar a la escuela.

Estos programas les permiten aprender la lectura, la escritura y la aritmética elemental, así como adquirir competencias para la vida diaria (Yap y otros, 2001).

Los cursos intensivos de transición que permiten ponerse al nivel escolar exigido se organizan como actividades extraescolares en las escuelas del sistema educativo formal, o por conducto de redes de educación no formal. En Bangladesh, por ejemplo, se ha establecido un programa para impartir educación básica a niños de zonas urbanas a los que resulta difícil impartir instrucción debido a que trabajan. Este programa ofrece a esos niños un curso de transición, que una vez finalizado les permite ingresar en el sistema de escolarización formal. A los niños que han superado la edad de cursar la enseñanza elemental se les proporciona una formación profesional. En su primera fase, este proyecto ha beneficiado a unos 350.000 niños de edades comprendidas entre ocho y 14 años que trabajan en el sector informal de la economía (Lyon y Rosati, 2006).

En general, la mayoría de los programas destinados a los niños que trabajan son de pequeña envergadura, debido al tipo de población al que están destinados y a los enfoques pedagógicos que necesitan. Por consiguiente, no siempre es posible evaluar su reproducibilidad o la posibilidad de aplicarlos a mayor escala. Muy pocos de ellos han sido objeto de evaluaciones suficientes y es difícil saber qué enfoques pueden ser más eficaces para llevar la educación a los niños que trabajan, averiguar si ofrecen un aprendizaje pertinente y precisar cuáles son los componentes que revisten una importancia esencial en un programa determinado. Tampoco es posible apreciar su viabilidad (Lyon y Rosati, 2006).

Aunque las medidas destinadas a compensar los gastos de escolarización han permitido aumentar el acceso a la educación de los niños que trabajan, es poco probable que puedan desembocar en una mejora de los resultados del aprendizaje a no ser que se complementen con otro tipo de actividades, tal como se ha puesto de manifiesto en el programa llevado a cabo en Brasil. En el caso de algunos grupos de niños, la única solución posible para que adquieran un nivel básico de educación consiste en adoptar enfoques flexibles del aprendizaje, aunque los datos empíricos de que se dispone a este respecto sean limitados. En última instancia, el trabajo de los niños obedece a otros factores de índole económica y cultural y, por lo tanto, son éstos los que se deben tratar si se desea ofrecerles la posibilidad de aprender.

11. En 2006, este programa se combinó con el Programa "Bolsa Familia", que tiene un alcance más general y está destinado a otorgar transferencias de dinero en efectivo.

Reducir la discriminación étnica en las escuelas

Las experiencias de países como Bangladesh, Bolivia, China, Ecuador, Guatemala, la India, México, Nepal, Pakistán, la República Democrática Popular Lao, Túnez y Viet Nam, muestran que los niños de poblaciones indígenas tienen menos posibilidades de ingresar en la escuela primaria que los demás. La probabilidad de que repitan curso también es mayor (Lewis y Lockheed, 2006).

Para que los niños de poblaciones indígenas tengan acceso a una educación de calidad, es necesario ofrecerles posibilidades de escolarización adecuadas y accesibles, disponer de recursos apropiados en las escuelas e impartir una enseñanza pertinente en el plano cultural. La lengua de enseñanza tiene una importancia fundamental. Se ha observado que los programas de educación bilingüe han contribuido a mejorar los resultados escolares de los niños pertenecientes a comunidades indígenas en muchos países, por ejemplo en Guatemala y México. (Hall y Patrinos, 2006; y Parker y otros, 2005). En México, la educación bilingüe ha provocado una disminución de las tasas de repetición, lo cual ha entrañado un ahorro estimado en cinco millones de dólares anuales (Lewis y Lockheed, 2006). Sin embargo, los programas de educación formal bilingüe exigen la elaboración de material de aprendizaje en lenguas autóctonas y una formación especial de los docentes (véase a continuación la sección que trata de la educación bilingüe y plurilingüe).

Los niños de comunidades nómadas o pastorales y los que viven en comarcas muy apartadas tienen que hacer frente a problemas específicos. Para satisfacer sus necesidades, algunos gobiernos –por ejemplo, los de China, Eritrea, Etiopía, Mongolia, Marruecos y Turquía– han creado escuelas con internados y locales de alojamiento. Sin embargo, la calidad de la enseñanza impartida en esas escuelas suscita inquietudes en lo que respecta a sus infraestructuras materiales y al costo que entrañan para las familias cuando son de pago (Aydagül, 2007; y Carr-Hill y Peart, 2005). También constituye un problema difícil la contratación de docentes que hablen las lenguas locales y estén formados para trabajar con niños nómadas o dedicados al pastoreo. En Nigeria se han obtenido resultados positivos con la prosecución de un programa de formación de maestros para jóvenes de grupos nómadas, que fue financiado con ayuda externa hasta el año 2000 (Theobald y otros, 2007).

En la Unión Europea, los índices de deserción y expulsión de la escuela más elevados se observan

entre los niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios o familias de emigrantes. Además, estos niños son los que obtienen los resultados escolares más bajos y, con frecuencia, no cursan estudios superiores en la misma proporción que los demás grupos de población (Luciak, 2004). En 2006, el informe anual de la Agencia Europea de Derechos Fundamentales señaló que los gitanos y nómadas eran los grupos más vulnerables a la discriminación en los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2006a). Aunque la discriminación sistemática de las comunidades gitanas esté desapareciendo paulatinamente, los niños de estas comunidades son víctimas de prácticas de exclusión más informales, como su separación de los demás alumnos en las aulas o su escolarización en centros para niños con deficiencias mentales (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2006b; Centro Europeo de Defensa de los Derechos de los Gitanos, 2004; y Open Society Institute, 2007). El aislamiento geográfico de las comunidades gitanas y la segregación de que son objeto en materia de vivienda constituyen un doble problema. Para mejorar la enseñanza primaria de los niños gitanos, los gobiernos de los países europeos aplican estrategias que comprenden la distribución de incentivos financieros a las escuelas (Eslovaquia y Hungría) o a los educandos (Eslovaquia, Grecia y la República Checa). Estos dos tipos de incentivos están destinados en general a los alumnos de familias de bajos ingresos, y no exclusivamente a los gitanos (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2006; y Centro Europeo de Defensa de los Derechos de los Gitanos, 2007). En Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, España, Finlandia, Polonia, la República Checa y Rumania se han nombrado mediadores y asistentes en las clases a las que asisten niños gitanos. Aunque su grado de participación en las clases varíe de un país a otro, su misión consiste en coadyuvar al aprovechamiento escolar de los niños estableciendo un diálogo entre las escuelas y las comunidades. Se ha señalado que esta estrategia parece tener resultados positivos (Centro Europeo de Defensa de los Derechos de los Gitanos, 2007; y Rus, 2004).

Educación integradora para los discapacitados

En el Foro Mundial sobre la Educación se insistió en que la educación puede desempeñar un papel fundamental para poner término a la exclusión de los discapacitados. El sólido respaldo internacional de que ha gozado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en

Los programas de educación bilingüe han contribuido a mejorar los resultados escolares de los niños pertenecientes a comunidades indígenas en muchos países, por ejemplo en Guatemala y México.

En Europa se da claramente una tendencia a establecer una educación integradora para los niños discapacitados.

2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y firmada hasta ahora por más de 100 países, representa un cambio de orientación importante, ya que se ha pasado de una perspectiva de "bienestar médico" a una óptica basada en los derechos humanos. El artículo 24 de esta convención, al abordar el tema de la educación, pide el establecimiento de un sistema educativo integrador a todos los niveles, en el que se vele por que "las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad" (Naciones Unidas, 2006).

Cada vez se admite más en muchos países que, en vez de impartir enseñanza a los niños discapacitados en escuelas especiales, es preferible que acudan a las escuelas ordinarias y que se les dispense al mismo tiempo una ayuda específica multiforme. No obstante, existen disparidades manifiestas entre los países ricos y pobres en lo que respecta a la aplicación de este enfoque encaminado a satisfacer las necesidades de los niños discapacitados, o de los que tropiezan con dificultades en el aprendizaje. En Europa se da claramente una tendencia a establecer una educación integradora, apoyada con programas destinados a las familias. En América Latina y en muchas partes de Asia y del África Subsahariana, la cobertura y extensión de los programas de educación integradora se ve limitada por los imperativos de tipo financiero (Munoz Villabos, 2007). Tres ejemplos de programas aplicados en países en desarrollo ilustran los enfoques que se están adoptando y algunos de los problemas planteados.

Uganda posee un sistema de escuelas especiales, pero también ha acometido la empresa de crear grupos de escuelas integradoras que cuentan con un coordinador o tutor encargado de las necesidades educativas especiales. Además, en todas las escuelas hay como mínimo un docente encargado de la educación integradora y la satisfacción de las necesidades educativas especiales. Las escuelas especiales responden a las necesidades de los niños con discapacidades más graves y representan una fuente de conocimientos especializados que contribuyen a fomentar la integración en las escuelas ordinarias. El éxito del sistema se ve limitado por la formación insuficiente de las personas encargadas de los niños con necesidades educativas especiales –sobre todo en las escuelas ordinarias– y por el número de niños presentes

en cada clase, que con frecuencia es superior al medio centenar. Estos dos factores hacen que no sea fácil prestar una atención individual a cada uno de los alumnos. Un estudio reciente ha mostrado que las necesidades de los niños discapacitados –un 3% aproximadamente de los escolarizados en primaria– no se satisfacen adecuadamente. Una prueba de esto es que sólo un 7% de esta categoría de niños en edad oficial de cursar el séptimo grado se hallan escolarizados en él. Por otra parte, hay que señalar que la proporción de huérfanos –a causa del VIH/SIDA, principalmente– es dos veces mayor en las escuelas especiales que en los centros docentes ordinarios, lo cual induce a pensar que estos últimos no están satisfaciendo las necesidades particulares de esta categoría de niños (Kristensen y otros, 2006).

En Etiopía, se ha empezado a aplicar una nueva estrategia para satisfacer las necesidades educativas especiales con la ayuda financiera de Finlandia. Esa estrategia se ha concebido con vistas a fomentar la educación integradora formando a los docentes para que sepan determinar las dificultades y deficiencias de los alumnos, tratando de buscar medios para facilitar el aprendizaje activo y creando dispositivos de apoyo. La estrategia se va a basar en estructura existente actualmente, esto es, una serie de clases y unidades dependientes de las escuelas ordinarias y 17 escuelas especiales, de las cuales 11 son administradas por ONG. Las escuelas especiales están ubicadas principalmente en zonas urbanas y sólo acogen al 1% de los niños con necesidades especiales. La estrategia tiene también por objeto: aumentar el número de docentes formados en la única institución del país especializada en la educación integradora; velar por que las necesidades educativas especiales se incluyan en la planificación y los mecanismos de información del sector de la educación; y crear capacidades en todo el país, especialmente a nivel local e institucional. Los planes elaborados prevén el incremento del número de docentes formados, así como la preparación de un componente relativo a las necesidades educativas especiales en los programas de formación de docentes y su integración en éstos. Los grupos de escuelas utilizados para la especialización profesional de los docentes y las escuelas especiales servirán de centros de recursos y asistencia y proporcionarán material adaptado y docentes itinerantes en apoyo de la educación integradora (Bines, 2007).

En Brasil –un país en el que se estima que el número de personas discapacitadas asciende a 24 millones, o sea un 14,5% de la población total– la Ley de Educación de 2002 subraya que las

escuelas deben promover la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales e integrarlos en su seno. La ley impone al gobierno la obligación de proporcionar docentes especializados y un apoyo pedagógico a los centros de recursos, las clases en hospitales y los centros residenciales. En 2005 se ha empezado a aplicar un programa específico para formar docentes y especialistas diversos con vistas a que trabajen con los sordos en múltiples situaciones y lugares, comprendidas las escuelas ordinarias a las que asisten niños con deficiencias auditivas (Ferreira, 2005).

Ampliación de las posibilidades de aprendizaje ofrecidas a los jóvenes y los adultos

Una diferencia importante entre la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativa a la educación y los objetivos de la EPT estriba en que estos últimos se preocupan por la alfabetización de los adultos y la adquisición de competencias y conocimientos básicos que necesitan todos los seres humanos. En el mundo hay todavía 774 millones de adultos analfabetos, de los cuales 139 millones son jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años. El desarrollo de la enseñanza primaria ha contribuido a la disminución de las tasas de analfabetismo de los jóvenes y los adultos con el correr del tiempo, pero el objetivo de la EPT de reducir a la mitad el número de analfabetos del mundo, de aquí a 2015, no se podrá alcanzar sin una intensificación sustancial de los programas de alfabetización. En general, a los programas educativos destinados a los jóvenes y los adultos sólo se les presta una atención marginal, sobre todo en lo que se refiere a la asignación de fondos públicos.

No obstante, algunos gobiernos han empezado a crear recientemente marcos nacionales sistémicos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos. Los esfuerzos realizados en este ámbito se centran, entre otros, en los siguientes aspectos: reforzamiento de los programas con medidas legislativas; integración de las metas y los objetivos relativos al aprendizaje de los jóvenes y los adultos en los planes nacionales de educación y desarrollo; concepción de mecanismos de financiación específicos, de políticas lingüísticas y de programas de transición de la educación no formal a la formal; y creación de asociaciones con los proveedores no estatales de servicios educativos.¹²

China constituye un ejemplo de país que viene realizando esfuerzos considerables y constantes

para erradicar el analfabetismo. La tasa de analfabetos pasó de un 22% en 1990 a un 9% en el año 2000. Esta disminución se ha debido a los siguientes factores: el desarrollo de la enseñanza primaria, cuya universalización se está a punto de alcanzar; la localización geográfica de los grupos de destinatarios específicos de los programas de alfabetización; la atención prestada a la educación de las personas nealfabetizadas; el rápido desarrollo económico del país; y el incremento de la renta per cápita. Desde finales del decenio de 1970, los esfuerzos realizados por el gobierno de China han obedecido principalmente a su deseo de acelerar el desarrollo económico. La alfabetización de la población se ha considerado como la base de una formación técnica ulterior susceptible de mejorar la competitividad económica del país. El éxito de los programas de alfabetización se ha debido a: la localización geográfica precisa de las regiones menos alfabetizadas; la participación de las comunidades y las ONG; la elaboración de materiales que combinan el aprendizaje de la lectura con una formación profesional agrícola y la adquisición de competencias empresariales; la distribución eficaz de esos materiales por intermedio de las nuevas tecnologías y medios de comunicación e información; y la solidez de la supervisión y de las actividades de seguimiento efectuadas. La financiación de los programas ha sido posible gracias a la ayuda de los municipios y las comunidades de las barriadas, el aumento de la carga tributaria en las zonas rurales y la recaudación de donaciones (Ross y otros, 2005).

En Brasil se ha empezado a dar una gran prioridad a la alfabetización de los adultos desde 2003. Para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los 16.700.000 de brasileños que no sabían leer ni escribir en 2000, el gobierno ha intensificado y ampliado los programas educativos destinados a los jóvenes y los adultos. Se han puesto en marcha dos subprogramas nacionales financiados con fondos gubernamentales: "Brasil Alfabetizado" y "Hacer una escuela". El número de participantes en ellos pasó de 3.400.000 a 4.600.000 entre 2000 y 2005. En el marco de la estructura descentralizada del país, el gobierno federal llegó a una serie de acuerdos con organismos de los Estados y municipios, organizaciones no gubernamentales y otras entidades públicas y privadas para ejecutar los proyectos previstos. El gobierno federal suministra una financiación y el nivel de apoyo financiero de los Estados y municipios se establece en función de un "índice de fragilidad del sistema educativo" (Hoppers, 2007; y Neri y Buchmann, 2007). Entre 2000 y 2004 el número de personas alfabetizadas se cifró en 1.700.000.

China constituye un ejemplo de país que viene realizando esfuerzos considerables y constantes para erradicar el analfabetismo.

12. Para más información al respecto, consúltese el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 – La alfabetización, un factor vital (UNESCO, 2005).

Algunos programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y adultos se caracterizan principalmente por la creación de asociaciones entre el Estado y los proveedores no estatales de servicios educativos.

Algunos países han concedido una importancia especial al reforzamiento del marco normativo y la integración de la educación no formal en los planes nacionales de educación. En Tailandia –un país donde la tasa de alfabetización de los adultos se cifraba en un 93% el año 2000– el Plan Estratégico de Reforma de la Educación No Formal e Informal para el Aprendizaje Permanente (2006-2008) ha contribuido a reforzar el papel desempeñado por la educación básica y la educación no formal continua (Hoppers, 2007). En Nepal se ha extendido el ámbito de la educación no formal con la aplicación de la reglamentación de educación establecida en 2002 y el Centro de Educación No Formal ha elaborado un plan quinquenal (2004-2009) en el que se adopta un enfoque más global de los programas nacionales destinados a la alfabetización y la educación no formal (Chitrakar, 2007). Otro ejemplo es el de Indonesia, un país donde el gobierno ha reforzado la reglamentación jurídica relativa a la educación no formal en 2003 (Oficina de la UNESCO en Bangkok, 2006). En el marco del sistema de educación descentralizado de este país, se incrementó la capacidad de oferta de programas de alfabetización, en los que participaron 350.000 educandos en 2005. Por otra parte, en el Plan Nacional a Plazo Medio (2004-2009) se ha integrado el objetivo de reducir a un 5%, de aquí a 2009, la tasa de analfabetismo, que en 2004 se cifraba en un 10%. En Sudáfrica la acción se ha centrado en el fomento de la adquisición de competencias. Esto se refleja en la Estrategia Nacional de Fomento de Competencias y el Marco Nacional de Cualificación aprobados en 2001. El gobierno también ha creado organismos sectoriales de educación y formación para dirigir y financiar el fomento de capacidades. Asimismo, ha establecido una tasa obligatoria de aprendizaje equivalente al 1% del salario percibido (Aitchison, 2007).

Algunos programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y adultos se caracterizan principalmente por la creación de asociaciones entre el Estado y los proveedores no estatales de servicios educativos. La India fue uno de los primeros países en abrir paso a una estrecha colaboración entre los poderes públicos y la sociedad civil por conducto de su Programa Nacional de Educación de Adultos, aprobado a finales del decenio de 1970 (Oxenham, 2004). Más recientemente, a mediados del decenio de 1990, los gobiernos de Bangladesh y Senegal establecieron una estrecha cooperación con las organizaciones de la sociedad civil para ofrecer más posibilidades de educación a los jóvenes y los adultos. En Bangladesh, el programa elaborado por la Oficina de Educación No Formal se ha llevado a cabo gracias a una serie de contratos con más de

300 ONG nacionales y locales (Us-Sabur, 2007). En Senegal, el programa denominado “Hacer hacer” se empezó a aplicar en 1995 con el objetivo estratégico de incrementar considerablemente la baja tasa de alfabetización del país, que en 2002 se cifraba en un 39%. El gobierno estableció en este programa un marco para la oferta de servicios educativos, pero la concepción y ejecución de éstos se subcontrata a proveedores no estatales. Este programa ha servido de modelo para los aplicados en Burkina Faso, Chad, Côte d’Ivoire, Gambia, Guinea y Níger. Entre sus resultados positivos cabe destacar un mejor acceso a la financiación para los proveedores de servicios y un incremento regular del número de educandos. En cambio, han surgido algunos problemas con respecto a la calidad de la enseñanza impartida, por ejemplo la capacidad limitada de los proveedores para formar alfabetizadores (Wade Diagne y Aw Sall, 2006; y Nordtveit, 2005).

Un sólido compromiso a nivel político con la educación de los jóvenes y adultos y un amplio apoyo de la opinión pública han sido los dos elementos característicos que se han dado en los países que han intensificado y ampliado los programas de alfabetización y adquisición de competencias básicas. Aunque no existe un modelo único de la manera en que se pueden lograr progresos importantes en este ámbito, es obvio que una condición imprescindible del éxito estriba en la existencia de una firme voluntad política a nivel local y nacional (UNESCO, 2005a).

Mejorar el aprendizaje

En el Marco de Acción de Dakar se pidió la creación de entornos educativos integradores, a fin de propiciar el logro de un aprendizaje excelente con niveles de rendimiento bien definidos para todos y se especificó claramente que la calidad del aprendizaje es –y debe ser– un elemento medular de la EPT. En el Capítulo 2 se ha mostrado que muchos países han realizado grandes esfuerzos para mejorar la calidad de la educación y, de hecho, la tasa de supervivencia en el último grado de primaria ha aumentado en la mayoría de ellos. En ese mismo capítulo se señaló, sin embargo, que las evaluaciones del aprendizaje ponían de relieve que la insuficiencia de los resultados de los alumnos seguía representando un gran problema en muchos países. La calidad no consiste en que los alumnos permanezcan en la escuela sin desertarla –o lo que es lo mismo, que las tasas de retención y supervivencia escolares sean altas–, aunque esto sea obviamente una de las condiciones necesarias de

una enseñanza y un aprendizaje mejores. La calidad está profundamente vinculada a lo que ocurre en el ámbito de la escuela. Para definir, comprender y evaluar la calidad de la educación formal, en el Informe de 2005 (UNESCO, 2004b, pág. 39) se presentó un marco centrado en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La enseñanza y el aprendizaje de buena calidad en el aula son fundamentales para que los niños consigan buenos resultados y adquieran competencias básicas en lectura, escritura y aritmética elemental, mejoren su desarrollo creativo y emocional, y se impregnen de los valores y las actitudes que les ayuden a ser ciudadanos activos y con sentido del compromiso para dar así un sentido y un valor a sus vidas. El Informe de 2006 fue más allá y analizó la calidad en los programas de alfabetización de adultos, mostrando que un elemento clave de su eficacia es la motivación de los educandos y la presencia de alfabetizadores suficientemente estimulados para cumplir bien con su trabajo (UNESCO, 2005a). En el Informe de 2007 se destacó que la relación entre el niño pequeño y su maestro, o la persona encargada de dispensarle cuidados, es el factor más importante de la calidad de la atención y educación de la primera infancia (UNESCO, 2006b). Habida cuenta de que la alfabetización de los adultos y la AEPI se trataron ampliamente en los dos últimos Informes, esta sección se centra sobre todo en el aprendizaje en la enseñanza primaria, basándose en los análisis del Informe de 2005 o completándolos. La sección abarca cuatro vastos ámbitos de las políticas de educación: los entornos de aprendizaje salubres y seguros; la duración del tiempo lectivo y el suministro de recursos de aprendizaje como los libros de texto; el número suficiente de docentes cualificados y motivados; y las estrategias de enseñanza y aprendizaje eficaces. Los docentes son un elemento esencial y, por lo tanto, por eso deben ser suficientemente numerosos, contar con una formación adecuada y estar en condiciones de aplicar estrategias pedagógicas eficaces. Muchos países han adoptado algunos de estos elementos relativos a la calidad de la educación. Es fundamental adoptar la totalidad o la mayoría de ellos, tal como se ha hecho en Camboya (Recuadro 3.9).

Escuelas seguras y salubres

En el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar se dice que el entorno educativo tiene que ser salubre, sano y protector, porque de no ser así los niños no están en condiciones de aprender. En los anteriores Informes se mostró que el hecho de combinar las medidas en materia de salud y nutrición con las correspondientes medidas

Recuadro 3.9: Reforzamiento recíproco de las medidas para mejorar el acceso a la escuela y la calidad de la educación en Camboya

Camboya ha emprendido la aplicación de un ambicioso programa de reforma de la educación que empieza a dar frutos en dos ámbitos: el acceso a la escolarización y la calidad de la educación. En el decenio de 1990 este país efectuó inversiones importantes en la construcción de escuelas, la elaboración de libros de texto y el aumento del número de docentes, que tuvieron efectos limitados en la escolarización y el aprendizaje de los alumnos. En el año 2000 se inició el Programa de Acciones Prioritarias (PAP), en el que las medidas en materia de oferta de educación adoptadas en el decenio de 1990 se complementaron con otra serie de disposiciones destinadas a satisfacer la demanda de educación, a saber: reducción de los gastos de educación de las familias pobres con la supresión del abono de los derechos de escolaridad a principios del año escolar 2001/2002; concesión de becas a los alumnos pobres del primer ciclo de secundaria; oferta diaria de desayunos a los alumnos de escuelas pobres con la ayuda del Programa Mundial de Alimentos; adopción de medidas de sanidad como la desparasitación; y concesión de subvenciones a las escuelas, destinadas principalmente a evitar que los padres corran con el gasto en material escolar y a financiar clases de recuperación del retraso escolar allí donde fuere necesario. El PAP no se centra exclusivamente en las medidas para satisfacer la demanda de educación, sino que incluye otra serie de disposiciones importantes encaminadas a mejorar la formación de los docentes y otorgarles primas especiales para incitarles a aceptar puestos en zonas donde las condiciones de vida son difíciles. Además, el PAP otorga subvenciones a las escuelas para que mejoren la enseñanza y el aprendizaje por conducto del Proyecto de mejora de la calidad de la educación. La modalidad más rentable de las subvenciones en dinero efectivo ha resultado ser la destinada a perfeccionar la formación profesional de los docentes. No obstante, en Camboya se siguen planteando problemas importantes, por ejemplo la retención de los niños en la escuela después de los primeros grados de primaria y la mejora del aprendizaje. Estos problemas se han abordado en el Plan Estratégico de Educación 2006-2010, que tiene por objeto ampliar la cobertura de la enseñanza primaria y seguir realizando esfuerzos intensos en lo que respecta a la formación de los docentes y sus condiciones de trabajo.

Fuentes: Banco Mundial (2005a); Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya (2005); y Marshall (2004).

educativas tiene un efecto positivo a largo plazo. También se señaló que las escuelas pueden aplicar esa combinación de medidas con resultados eficaces en función de los costos. Cada vez hay más datos empíricos que muestran un incremento de la violencia en las escuelas y, por lo tanto, la necesidad de impedir el desarrollo de este fenómeno para que los escolares estén en condiciones de aprender eficazmente.

Medidas en materia de nutrición

Los programas de alimentación escolar incitan a los padres a matricular a sus hijos en la escuela primaria y a mantenerlos escolarizados. Los niños que se benefician de esos programas asisten con mayor regularidad a la escuela y corren menos el riesgo de desertarla. Una evaluación de los efectos del programa de alimentación llevado a cabo en Chile en beneficio de escolares desfavorecidos de

Los programas de alimentación escolar incitan a los padres a matricular a sus hijos en la escuela primaria y a mantenerlos escolarizados.

El hecho de proporcionar a los niños la comida en la escuela y raciones alimentarias para que las lleven a sus hogares ha impulsado un incremento continuo del número de niños matriculados en 32 países del África Subsahariana.

la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, muestra que las intervenciones de este tipo son las más eficaces, en función de su costo, para reducir el absentismo y la deserción escolar (Cornejo y otros, 2003). Velar por que las comidas de los niños en sus hogares sean suficientemente nutritivas refuerza la eficacia de las medidas adoptadas en la escuela a este respecto. El hecho de proporcionar a los niños –además de la comida en la escuela– raciones alimentarias para que las lleven a sus hogares ha impulsado un incremento continuo del número de niños matriculados en 32 países del África Subsahariana, y los efectos de esta medida parecen ser especialmente beneficiosos en el caso de las niñas que cursan los grados superiores de primaria.¹³ La comparación de un programa de suministro de comidas en la escuela y de raciones alimentarias para el hogar con otro de alimentación en la escuela exclusivamente ha mostrado un leve efecto positivo en la tasa de escolarización de las niñas en el primer grado, que llega a ser mucho mayor en el segundo grado. Los programas que combinan los complementos alimentarios en la escuela y en el hogar mantienen el crecimiento de la tasa de escolarización, mientras que los programas que proporcionan exclusivamente comidas en la escuela sólo se han podido asociar a la mitad de ese crecimiento (Programa Mundial de Alimentos, 2006).

Los programas que proporcionan alimentos enriquecidos con micronutrientes –galletas, cremas para untar en el pan o sopas– pueden aumentar también el grado de concentración y la capacidad de aprendizaje de los escolares, disminuyendo el hambre perentoria en las aulas y ayudando a mitigar la subalimentación.¹⁴ En general, es difícil evaluar el impacto directo de esos programas en los resultados del aprendizaje, habida cuenta de que hay muchos otros factores –por ejemplo, el medio social y económico de los niños– que también influyen en el estado de nutrición y los resultados escolares de los niños.

No obstante, la evaluación un programa de alimentación escolar, iniciado en 2002 en zonas de Bangladesh que son víctimas crónicas de la inseguridad alimentaria, ha demostrado que las intervenciones de este tipo son eficaces. En efecto, después de haber discriminado otros factores, se pudo observar que la distribución de galletas enriquecidas con nutrientes tenía un impacto no sólo en las tasas de escolarización y terminación de estudios, sino también en la mejora de los resultados en los exámenes. Los alumnos de quinto grado beneficiarios de programas de alimentación obtuvieron puntuaciones superiores en 15,7 puntos

porcentuales a las de los niños que no se habían beneficiado de ellos (Ahmed, 2004).

Programas de atención médica y sanitaria

Los programas de atención médica y sanitaria en la escuela guardan relación con una mejor asistencia a clase de los alumnos de primaria, aunque sigan siendo limitados los datos empíricos que muestran su impacto positivo en los resultados del aprendizaje. En un programa de desparasitación llevado a cabo en las zonas rurales de Kenya no se pudo establecer una relación clara a este respecto (Miguel y Kremer, 2004), pero un estudio recientemente realizado en la República Unida de Tanzania mostró un aumento de las capacidades cognitivas entre los escolares que se habían beneficiado de tratamientos de eliminación de parásitos (Grigorenko y otros, 2006).

Aun cuando sean convincentes los datos empíricos relativos a la eficacia potencial de las medidas en materia de nutrición y atención médica y sanitaria adoptadas en el contexto escolar, el éxito de éstas está supeditado a una serie de condiciones: i) los programas correspondientes deben tener una vinculación explícita con las prioridades del sector de la educación para lograr que se apliquen con el celo necesario; ii) la adopción de una política oficial de carácter multisectorial para garantizar que los agentes de los servicios médicos y sanitarios no se opongan a la intervención de los docentes; iii) la utilización de las infraestructuras ya existentes, evitando la creación de otras nuevas; iv) las medidas aplicadas deben ser sencillas y seguras y tienen que inspirar confianza; v) la adopción de un enfoque integrador para definir quiénes pueden colaborar en la ejecución de las medidas; y vi) una dependencia mínima de la ayuda financiera de los donantes y un apoyo financiero sustancial de los poderes públicos (Bundy y otros, 2006).

Las medidas en materia de nutrición y atención sanitaria pueden resultar menos costosas si son los propios docentes quienes las aplican.¹⁵ No obstante, es importante velar por que la ejecución de los programas de este tipo por parte de los docentes no entrañe una reducción del tiempo lectivo, tal como ha ocurrido con los programas de alimentación escolar en Chile y Kenya (Cornejo y otros, 2003; y Vermeersch y Kremer, 2004).

Seguridad física

El marco elaborado por la iniciativa conjunta intersectorial “Enfocar los Recursos sobre una Salud Escolar Eficaz” (FRESH), adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación, destaca que el entorno escolar debe servir de respaldo no sólo a las

13. Teniendo en cuenta que estos resultados no emanan de estudios de impacto, no es posible determinar en qué medida el aumento de la escolarización es un resultado directo del programa de alimentación por sí solo.

14. Véase, por ejemplo, la encuesta realizada por el Consejo de Investigaciones Médicas de Sudáfrica, citada en Pridmore (2007).

15. Un estudio de la aplicación de esas medidas y su costo se puede consultar en Bundy y otros (2006).

actividades encaminadas a mejorar el estado de salud de los niños, sino también a las que tienen por objeto mejorar su seguridad.¹⁶ Aunque el problema de la violencia sea cada vez más notorio, las respuestas coordinadas para resolverlo se siguen limitando a una serie de iniciativas de escasa envergadura que se llevan a cabo principalmente con el apoyo de organizaciones no gubernamentales (Naciones Unidas, 2006*d*; UNESCO, 2003*b*; y USAID, 2003). Aun cuando existan legislaciones y políticas al respecto, su aplicación puede resultar problemática. Para resolver este problema, la Ley de Prevención de la Violencia en la Escuela aprobada en la República de Corea exige a los centros docentes que elaboren cada cinco años un nuevo plan de prevención de la violencia. En este país existe un comité nacional que se encarga de la coordinación y el seguimiento de los planes elaborados, así como de la supervisión y actualización de los mismos. Cada centro docente tiene la obligación de organizar reuniones periódicas sobre este tema y proponer todas las medidas que pueda exigir la situación existentes dentro y fuera de la escuela (Naciones Unidas, 2006*d*).

Los directores de los centros docentes desempeñan una función importante en la lucha contra la violencia, que es más eficaz cuando colaboran con otras partes interesadas para concebir y aplicar políticas relativas a la conducta y disciplina de los docentes y los alumnos. Algunos estudios realizados en Botswana y Ghana han llegado a la conclusión de que una dirección firme es la característica más común de las escuelas donde no se dan violencias (Dunne y otros, 2005). Un estudio de los programas aplicados en las escuelas de América Latina y el Caribe ha puesto de relieve también lo importante que es proporcionar a los alumnos la posibilidad de que participen en la adopción de las decisiones que afectan a su propio entorno (Naciones Unidas, 2006*d*). Otro estudio realizado en seis países del Asia Meridional y el África Subsahariana ha llegado a una conclusión análoga, mostrando que las escuelas pueden hacer frente a la violencia con más eficacia cuando los docentes están a la escucha de las preocupaciones y necesidades de sus alumnos y responden a ellas (Boyle y otros, 2002).

Los abusos deshonestos en la escuela son uno de los obstáculos más importantes para alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos (UNESCO, 2003*b*). Una estrecha colaboración con las comunidades es un factor importante para poner un término a las violencias sexuales. En Etiopía, las comunidades han decidido establecer comités consultivos para la educación de las niñas.

Estos comités han creado clubs para las muchachas, en los que éstas se sienten protegidas para hablar y pueden ser alentadas para que denuncien los acosos y violencias sexuales de que son objeto. Esta iniciativa y otras más han contribuido a reducir las tasas de deserción escolar de las niñas (USAID, 2003).

Tiempo lectivo y recursos didácticos disponibles

En el Capítulo 2 se señaló la importancia que revestían para la calidad de la educación el tiempo lectivo, la disponibilidad de libros de texto en cantidad suficiente y el acceso al material didáctico. En esta sección no se volverá a examinar de nuevo la cuestión del tiempo lectivo, pero los datos empíricos presentados en el Capítulo 2 muestran que se puede mejorar la enseñanza en muchos países aumentando el número de horas de instrucción anuales. En algunos casos se trata de aumentar el tiempo lectivo oficial hasta que alcance unas 800 horas por año –esto es, el promedio predominante en las escuelas primarias de América del Norte y Europa Occidental, Asia Oriental y el Pacífico y los Estados Árabes– aunque esa cifra se sitúe por debajo del horario anual a menudo recomendado: entre 850 y 1.000 horas. En otros casos se trata sobre todo de garantizar que el número teórico de horas de enseñanza se imparta efectivamente, haciendo frente a los diversos factores que lo reducen, por ejemplo el absentismo de los docentes.

Los libros de texto y el material didáctico de buena calidad son esenciales. La disponibilidad de los primeros, en particular, suele acompañar la obtención de mejores resultados de los escolares y resulta especialmente beneficiosa para los más desfavorecidos.¹⁷ Sin embargo, en muchos países los educandos no pueden procurarse fácilmente los libros de texto básicos que necesitan. Incluso cuando este material didáctico existe, suele ocurrir que no esté disponible en las escuelas y otros centros docentes debido a problemas de abastecimiento y distribución. También suele ocurrir que, cuando hay libros de texto disponibles, su costo es prohibitivo para las familias pobres.

Muchos países han liberalizado la edición y distribución de libros de texto para incrementar su disponibilidad. Esta solución no siempre es adecuada porque las editoriales importantes pueden dominar el mercado sin que se produzca la mejora anunciada en el abastecimiento y la distribución, o sin que esa mejora se traduzca forzosamente por una disminución de los precios. Sin embargo,

Los directores de los centros docentes desempeñan una función importante en la lucha contra la violencia.

16. Los copartícipes de la iniciativa FRESH son: el Banco Mundial, el Centro de Desarrollo de la Educación, la Colaboración para el Desarrollo de la Infancia (PDC), la Internacional de la Educación, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la UNESCO y el UNICEF. Su marco para la creación de entornos escolares salubres comprende cuatro componentes: i) políticas escolares de atención médica y sanitaria; ii) entornos de aprendizaje sanos; iii) educación para la salud basada en la adquisición de competencias prácticas; y iv) prestación de servicios de nutrición y atención médica y sanitaria a los escolares.

17. Además de las referencias proporcionadas en el Capítulo 2 sobre el impacto del material didáctico en el aprovechamiento escolar, en el trabajo de Boissière (2004) se hace un análisis de los factores determinantes de los resultados escolares en primaria.

Para poner al alcance de los docentes y alumnos las nuevas tecnologías, mejorando al mismo tiempo la calidad de la enseñanza, el gobierno de México ha creado Enciclopedia, una enciclopedia digital que agrupa los contenidos de los libros de texto.

se han dado algunos casos de mejoras efectivas, por ejemplo en Uganda, donde el precio de los libros disminuyó en un 50% a raíz de la liberalización de su producción y distribución (Eilor y otros, 2003). Como quiera que sea, las medidas de liberalización en este ámbito tienen que ser coordinadas por los poderes públicos, que además deben establecer marcos reglamentarios y llevar a cabo una labor de supervisión.

Algunos de los países que han suprimido el pago de derechos de escolaridad en primaria han empezado a distribuir gratuitamente libros de texto. En el marco de su Estrategia del Sector de la Educación, Camerún suprimió en el año 2000 el pago de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria, liberalizando al mismo tiempo la edición y distribución de los libros de texto e iniciando su distribución gratuita en las zonas de atención prioritaria (Bentaouet-Kattan, 2006). Ese mismo año, Lesotho suprimió el alquiler de los libros de texto en las escuelas primarias, con lo cual el promedio de libros por alumno pasó de 4,9 a 5,7 (Banco Mundial, 2005*h*). Otros países –por ejemplo, Gambia y Viet Nam– han suprimido el pago de los derechos de alquiler de libros de texto y han establecido en su lugar mecanismos de préstamos. Por último, en otros países¹⁸ se han distribuido gratuitamente libros de texto a grupos específicos (Bentaouet-Kattan, 2006).

Para poner al alcance de los docentes y alumnos las nuevas tecnologías y hacer que se beneficien de éstas, mejorando al mismo tiempo la calidad de la enseñanza, el gobierno de México ha creado Enciclopedia, una enciclopedia digital que agrupa los contenidos de los libros de texto que se distribuyen gratuitamente a todos los alumnos escolarizados en los grados 5 y 6. En el año escolar 2006/2007 funcionaban en todo el país 148.000 aulas provistas de tecnologías de la información que impartieron enseñanza a 3.900.000 alumnos (Bracho, 2007).

Docentes cualificados y motivados

En el Marco de Acción de Dakar se hace hincapié en que los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes para lograr la EPT, y ofrecerles la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno en que ejercen la docencia. En esta sección se destacan los esfuerzos realizados por los países para aumentar el número de docentes cualificados y motivados, a fin de respaldar y consolidar las conquistas logradas en la escolarización en primaria.

En los anteriores Informes (UNESCO, 2004*b*, 2005*a* y 2006*a*) se examinaron las políticas y estrategias adoptadas para atraer candidatos a los programas de formación de docentes y mejorar su formación inicial y profesional, así como sus resultados, motivaciones y condiciones de trabajo. En los Informes se destacó lo siguiente:

- La adopción de disposiciones encaminadas a rebajar las condiciones de ingreso en la formación de docentes, así como los procedimientos y normas correspondientes, con vistas a aumentar el número de maestros –tal como se ha hecho en Mozambique– es una medida en materia de política de educación que no está desprovista de alicientes, pero puede ir en contra de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de los docentes y los resultados del aprendizaje de los alumnos.¹⁹ Otra estrategia posible consiste en organizar campañas de información pública y flexibilizar las vías de acceso a la profesión docente, tal como se ha hecho en Sudáfrica. La reorganización de las instituciones de formación de docentes, la apertura de otras nuevas y la concesión de subvenciones a las instituciones no estatales que se dedican a esta actividad –tal como se ha hecho en Rwanda– pueden representar también mecanismos válidos para incrementar el número de docentes formados sin rebajar las normas establecidas.
- La abreviación del ciclo de formación inicial de los docentes es una tendencia que se ha manifestado en algunos países del África Subsahariana, por ejemplo en Ghana, Guinea, Malawi, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Uganda. Esta medida puede ser eficaz para aumentar el número de nuevos docentes –tal como ha ocurrido en Guinea–, pero todavía no se han estudiado suficientemente sus efectos en la calidad de éstos. En lo que respecta a la formación inicial, el establecimiento de un equilibrio entre la formación a tiempo completo, en una escuela normal o universidad, por un lado, y la realización de prácticas en las escuelas, por otro lado, tal como se hace en Cuba y el Reino Unido puede ser una solución más eficaz en función de los costos que una formación efectuada principal o totalmente en régimen de internado. También puede ser más eficaz en función de los costos la combinación de la formación en internado con la enseñanza a distancia. Todos estos modelos exigen la existencia de capacidades suficientes de tutoría en las escuelas y la disponibilidad de material adecuado para la enseñanza a distancia,

18. Armenia, Chile, China, Etiopía, Guinea, la India, Malasia, Marruecos, Nepal, Tayikistán y Turquía.

19. Muchos países en desarrollo afectados por la escasez de docentes están formando a maestros cuyo nivel de instrucción no sobrepasa el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (IEU, 2006*c*; y UNESCO-OIE, 2007*b*). En este caso, rebajar más las condiciones de ingreso parece prácticamente imposible.

especialmente cuando se trata de formar a candidatos a maestros que viven en zonas rurales. También es un elemento fundamental disponer de un plan de estudios para la formación de docentes en el que se equilibren la adquisición de conocimientos y competencias en las diferentes disciplinas, por un lado, y los conocimientos en lenguas vernáculas de los futuros maestros, por otro lado, (Proyecto Multinacional de Investigación sobre Formación de Docentes realizado en Ghana, Lesotho, Malawi, Sudáfrica y Trinidad y Tobago).

- La oferta de sueldos suficientes –en valor real y comparativamente iguales a los de grupos profesionales análogos– y el establecimiento de condiciones de trabajo adecuadas son esenciales para proporcionar a los docentes un nivel de vida decente, garantizar su dedicación profesional y lograr que estén satisfechos con su trabajo.
- La oferta de incentivos puede contribuir a aumentar el número de docentes, así como su rendimiento y motivación profesionales. Esos incentivos pueden consistir en modalidades de financiación que permitan la formación, contratación y fijación de sueldos a nivel local, tal como ocurre en Brasil. También pueden consistir en mecanismos basados en los resultados como los que se aplican en Chile y México, o en sistemas de gestión escolar descentralizados que hacen hincapié en una mayor participación de los docentes en la adopción de decisiones, por ejemplo los establecidos en El Salvador y Honduras.
- Las soluciones consistentes en exigir más actividades de los docentes, en incrementar su carga de trabajo aumentando el número de alumnos en las clases –tal como se ha hecho en Etiopía–, o en establecer clases multigrado o alternas, no cabe duda de que reducen la demanda de docentes, pero pueden tener repercusiones negativas en la calidad de la educación. En efecto, para adoptar esas medidas es necesario impartir a los maestros una formación especializada –a menudo inexistente– que les permita enseñar en las clases multigrado. Por otra parte, el establecimiento de clases alternas puede influir negativamente en el número de horas lectivas reales.
- Para que los docentes, en particular los titulados recientemente o los que carecen de formación profesional, es fundamental ofrecerles estructuras de formación continua –tal como

se hace en China– y actividades profesionales permanentes como la prosecución de sus estudios, la participación en talleres de formación, la formación en el trabajo con la asistencia de asesores –tal como se hace en Sri Lanka– y la realización de consultas con inspectores o colegas.

En esta sección se ponen de relieve los esfuerzos realizados por los países para mejorar el número y la distribución de docentes expertos y motivados con vistas a respaldar y mantener las conquistas logradas en la escolarización en primaria. Más concretamente, esta sección se centra en: los problemas suscitados por el recurso a docentes contractuales; las estrategias adoptadas para garantizar una distribución geográfica equitativa de los maestros y las maestras; y el perfeccionamiento profesional de los docentes.

El recurso a docentes contractuales

Entre 1999 y 2005 muchos países del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental contrataron a un número considerable de maestros de primaria suplementarios, pero tal como se ha señalado en el Capítulo 2 ese esfuerzo no estuvo a la altura del gran aumento del número de niños escolarizados en ese mismo periodo. En el África Subsahariana, la PAD superaba en 2005 el coeficiente de 40/1 en más de la mitad de los países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos a ese año. El gran incremento de la demanda de enseñanza primaria, las restricciones financieras que limitan el desarrollo de las infraestructuras de formación y el volumen global de la masa salarial de los docentes han obligado a algunos gobiernos a adoptar medidas para frenar el gasto entrañado por el aumento del número de docentes. Una de esas medidas –que se ha convertido en moneda corriente en muchos países del África Subsahariana y en la India– consiste en emplear a docentes contractuales. Por ejemplo, en Camerún, un país donde la TBE en primaria aumentó en un 31% en el periodo 1999–2005, un 65% del profesorado estaba integrado por docentes contractuales en 2002. En Senegal, la TBE en primaria aumentó en un 28% en el mismo periodo y los docentes contractuales representaban el 56% del profesorado en 2003.

Aunque las características y condiciones de empleo de esta categoría de docentes son muy diversas,²⁰ todos ellos comparten en común las siguientes características: ser contratados a nivel local y por un tiempo limitado; percibir un sueldo inferior al de los maestros que son funcionarios; y no beneficiarse de las ventajas de que gozan éstos.

La oferta de sueldos suficientes es esencial para proporcionar a los docentes un nivel de vida decente, garantizar su dedicación profesional y lograr que estén satisfechos con su trabajo.

20. Los docentes contractuales suelen recibir también las denominaciones de paradocentes o maestros temporeros, auxiliares, voluntarios y comunitarios.

Los motivos por los que se suele recurrir a los docentes contractuales son, entre otros, los siguientes:

- la limitación del gasto entrañado por el aumento del número de docentes y la posibilidad de integrar dicho gasto en los presupuestos públicos;
- la necesidad de incrementar el número de docentes para acompañar, o inducir, el aumento de la escolarización y controlar el tamaño de las clases;
- la necesidad de incrementar la rendición de cuentas a nivel local contratando a personal comunitario, lo cual permite reducir el absentismo y mejorar el rendimiento de los docentes; y
- la necesidad de garantizar la presencia de docentes en las zonas a las que es difícil llevar la educación (Bourdon y otros, 2007; Duthilleul, 2005; y Zafeirakou, 2007).

Cuando los maestros son empleados directamente por los padres o las comunidades están más motivados para trabajar más y mejor.

A la hora de analizar las repercusiones que tiene el empleo de docentes contractuales, es importante tener presentes dos características fundamentales: no son remunerados como los docentes titulares y, con mucha frecuencia, su formación profesional es muy escasa.

No cabe duda de que el empleo de docentes contractuales permite a los países mantener el crecimiento de la escolarización. En cambio, el impacto de esta medida en el aprendizaje no es tan evidente, ya que se dispone de datos empíricos limitados a este respecto. Si se tienen en cuenta las puntuaciones obtenidas en los exámenes, la presencia de maestros contractuales en las escuelas tiene efectos positivos en Malí, positivos y negativos en Togo, y manifiestamente negativos en Níger (Bourdon y otros, 2007). Es posible que estos resultados guarden relación con las modalidades de aplicación y gestión del sistema de contratos en estos tres países. En Malí y Togo los docentes contractuales son empleados sobre todo por conducto de las comunidades locales, lo cual puede hacer que la supervisión sea más estrecha y la contratación más eficaz. En cambio, en Níger el sistema de contratación está más centralizado. Los datos empíricos sobre el absentismo son también heterogéneos: los maestros contractuales se ausentan del trabajo igual o más que los titulares que se benefician de contratos permanentes (Glewwe y Kremer, 2005). En Ecuador y Perú, por ejemplo, se ha podido observar que las

tasas de absentismo de los contractuales son superiores a las de los titulares. La diferencia en Ecuador se cifra en ocho puntos porcentuales y en Perú oscila entre 12 y 13 puntos (Alcázar y otros, 2006; y Chaudhury y otros, 2004). Sin embargo, en otros países ocurre exactamente lo contrario: las tasas de absentismo son más bajas entre los docentes contractuales. Es posible que en el caso de absentismo, una vez más, la contratación a nivel local de los docentes sea un factor que pese más que el tipo de contrato. En efecto, cuando los maestros son empleados directamente por los padres o las comunidades están más motivados para trabajar más y mejor (Michaellowa y Wechtler, 2006).

El empleo de docentes contractuales plantea a los gobiernos un importante problema de política de educación: la viabilidad a largo plazo del mantenimiento de dos grupos de docentes con condiciones de trabajo muy diferentes. Este tipo de contratación también tiene repercusiones en la condición profesional y los derechos laborales del cuerpo docente, tal como están codificados en los principios de la OIT (Tomasevski, 2003). Además, el mantenimiento de un gran número de docentes contractuales puede crear presiones para su integración definitiva en el cuerpo de docentes titulares. Los gobiernos tienen que elaborar marcos de reglamentación para: preservar la flexibilidad y la capacidad de reacción a nivel local facilitadas por el empleo de docentes contractuales; no poner en peligro la calidad de la enseñanza; e integrar a largo plazo a los docentes titulares y contractuales en un mismo cuerpo profesional. En Malí, Senegal y algunos Estados de la India se están elaborando marcos de reglamentación de este tipo.

Adscripción de docentes a las zonas con servicios de educación insuficientes

En el 65% de los 46 países del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental sobre los que se dispone de datos pertinentes, los promedios de las PAD en la enseñanza primaria se cifran en 40/1. No obstante, esos promedios nacionales pueden ocultar la existencia de desequilibrios importantes dentro de los países donde la distribución de los docentes no concuerda con la de los alumnos. Por término medio, el 75% de la variación en el número de docentes que se da entre las escuelas de 22 países del África Subsahariana no se explica por el número de alumnos escolarizados (Mingat, 2003). En Bangladesh, Camboya, Etiopía, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Uganda se observan al mismo tiempo PAD elevadas –lo cual es un indicio de la escasez de docentes– y disparidades geográficas relativamente considerables (Sherman

y Poirier, 2007). Esas disparidades son más acusadas en las zonas rurales. En Etiopía, en el año escolar 2001/2002 el promedio de la PAD en los grados 1 a 4 de las escuelas públicas rurales era 1,6 veces más elevado que en las escuelas urbanas (Banco Mundial, 2005b). En las escuelas rurales de Malawi, se pudo observar en 2004 que la PAD media se cifraba en 77/1, mientras que en las escuelas rurales el coeficiente era de 44/1. Además, en algunos distritos rurales de este mismo país la proporción alumnos/docente formado llegaba a cifrarse en 200/1 (Banco Mundial, 2004b).

Estas variaciones indican que muy a menudo falta una política clara de adscripción de los docentes en función de las necesidades reales de las escuelas. También indican que es necesario efectuar ajustes en la estructura de los incentivos destinados a atraer a los docentes a las distintas zonas geográficas y mantenerlos en ellas. Los docentes pueden preferir los puestos en las zonas urbanas por muy diferentes motivos, que en su mayoría guardan relación con la calidad de vida, las condiciones de trabajo, las posibilidades de formación profesional y el acceso a los servicios médicos y sanitarios. Las condiciones de seguridad y de índole cultural en las zonas rurales pueden hacer que el empleo de maestras resulte especialmente problemático (Mulkeen, 2006). Los gobiernos han abordado de maneras diferentes el problema planteado por la distribución más equitativa y eficaz de los docentes, ya sea centralizando o descentralizando esa distribución, creando un entorno institucional propicio u otorgando incentivos financieros. En muchos países en los que la escolarización de las niñas está rezagada con respecto a la de los varones, se trata de incrementar la proporción de maestras, sobre todo en las zonas rurales donde son más acusadas las disparidades entre los sexos en la escolarización.

Allí donde la distribución de los docentes incumbe a una autoridad central –ya sea nacional como en Malawi, o provincial como en el caso de Mozambique– se puede disponer de un margen más amplio para planificarla más racionalmente y con menores presiones locales. No obstante, entre la aprobación de disposiciones relativas a la distribución y su aplicación efectiva suele mediar un largo trecho. En Turquía, por ejemplo, se aprobó en el año 2000 una nueva reglamentación del personal docente, después de haber preparado un sistema de clasificación regional que daba prioridad en la adscripción de docentes a las provincias con servicios educativos insuficientes. Esa reglamentación exigía que los docentes de las escuelas públicas trabajasen tres o cuatro años en una o

varias de las regiones que carecían de un número suficiente de docentes. Al parecer, la aplicación de esta disposición resultó ser difícil (Aydagul, 2007). En la República Unida de Tanzania la oferta de maestros aumentó en proporciones importantes entre 1999 y 2005. Esto se debió, en parte, a que el número de graduados en los centros de formación de docentes se triplicó. Sin embargo, no todos esos graduados optaron en definitiva por dedicarse a la enseñanza, ya que en 2003 se pudo comprobar que aproximadamente un 20% de los mismos no habían cubierto los puestos que se les habían asignado.

Los sistemas descentralizados de distribución de docentes son más flexibles para responder a las necesidades locales, pero al mismo tiempo son más permeables a las presiones de las elites y los grupos de presión locales, especialmente allí donde las estructuras administrativas no son muy sólidas (Mulkeen, 2006). Los sistemas más orientados hacia el mercado ofrecen ventajas y puntos débiles similares. Lesotho es uno de los países que ha optado por un sistema de este tipo. La mayoría de los puestos de docentes están cubiertos y la diferencia entre las PAD de las zonas rurales y urbanas es mínima. No obstante, como los docentes más cualificados tienen más éxito en la competición por la conquista de puestos en las zonas urbanas, a las escuelas de las zonas rurales no les queda más remedio que contratar docentes poco cualificados o voluntarios (Mulkeen, 2006). En China se ha observado un fenómeno análogo: las escuelas de las zonas urbanas no tienen apenas dificultades para contratar los docentes cualificados que necesitan, mientras que en las zonas rurales pobres –en particular, las de las provincias occidentales– las escuelas contratan mayoritariamente maestros carentes de formación (UNESCO, 2005b). Para resolver este problema, el gobierno chino ha iniciado la aplicación de una serie de programas. Los más importantes son: Educación Gratuita para los Estudiantes de Escuelas Normales Universitarias, que exonera a los futuros maestros del pago de derechos de matrícula, a cambio de que contraigan el compromiso de enseñar durante tres años en una escuela rural; el Programa de Internados en Apoyo de la Escuelas Rurales, que proporciona incentivos a los centros de formación de docentes para que creen internados en las escuelas rurales; y el Máster de Educación para Escuelas Rurales, que ofrece un año gratuito de cursos de nivel máster a los recién graduados que han ejercido el magisterio durante un trienio en distritos desfavorecidos. Después de haber asistido a los cursos del máster, los beneficiarios vuelven a enseñar un año más en una escuela rural, mientras preparan su tesis (Zhao y Wenbin, 2007).

Se observa muy a menudo la falta de una política clara de adscripción de los docentes en función de las necesidades reales de las escuelas.

La presencia de maestras es un factor muy importante para alentar a las niñas a ingresar en la escuela primaria.

Un entorno institucional propicio –que comprenda una presentación eficaz de los datos y prácticas de gestión transparentes– puede ser importante para la aplicación de una política de distribución geográfica de los docentes, tal como ha puesto de manifiesto la iniciativa denominada “Arco Iris” en Filipinas (Recuadro 3.10). En Senegal, también se han adoptado medidas para racionalizar la gestión de los docentes, estableciendo un sistema de seguimiento y modificando los procedimientos de nombramiento y traslados de los maestros para incrementar la transparencia y acortar los plazos de tiempo correspondientes (Niane y Robert, 2007).

También se han utilizado incentivos financieros para tratar de corregir las disparidades en la distribución de los docentes. A los que aceptan ejercer la docencia en las escuelas rurales se les otorgan primas o indemnizaciones para compensar las condiciones de vida difíciles. En Lesotho, esas indemnizaciones representan el 20% del sueldo de un docente sin cualificaciones y tan solo el 10% de la remuneración de un docente titulado, lo cual se considera muy insuficiente (Mulkeen, 2006). Algunos Estados de Nigeria han creado también incentivos en forma de asignaciones especiales, pero los

hechos han demostrado ampliamente que son ineficaces. Además del sueldo, se abonan a los docentes indemnizaciones de mudanza para compensar los gastos entrañados por la adscripción a otro puesto, pero los pagos de esos complementos de ayuda se suelen retrasar. También se conceden algunos incentivos en especie –por ejemplo viviendas y motocicletas–, pero los retrasos pueden ser en este caso todavía mayores. Globalmente, estos incentivos no son suficientemente importantes y por eso no tienen efectos palpables en el deseo de los docentes de trasladarse a las zonas rurales (Theobald y otros, 2007). Por otra parte, se dan a menudo discordancias entre los tipos e importes de las asignaciones establecidas en los reglamentos que rigen el funcionariado, por un lado, y las indemnizaciones efectivamente abonadas, por otro lado (Razquin, 2003).

La presencia de maestras es un factor muy importante para alentar a las niñas a ingresar en la escuela primaria, tal como se ha señalado en el Capítulo 2 y en un Informe precedente UNESCO, 2003b). Las estrategias para incrementar la contratación de maestras pueden contribuir a la reducción de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria, cuando éstas se dan en detrimento de las niñas. Muchos de los países en los que se han registrado importantes avances en la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria han aplicado una serie de estrategias encaminadas a mejorar la formación y contratación de maestras. Etiopía ha establecido cuotas de ingreso en los centros de formación de docentes y el Yemen se ha centrado en la contratación de maestras a nivel local (Recuadro 3.11).

Recuadro 3.10: El “Arco Iris” filipino

Entre 2002 y 2004, Filipinas ha reducido las disparidades en la distribución geográfica de los docentes utilizando un “arco iris” para hacerlas más visibles. Se atribuyeron colores a los distritos en función de sus PAD: el color azul indicaba una proporción alumnos/docente inferior a 24/1 y el rojo una proporción superior a 50/1. Este mecanismo sencillo permitió que se cobrara conciencia del problema de la distribución de los maestros, haciendo visibles las disparidades anteriormente ocultas y creando un marco para discutir cómo debían remediarse, sin necesidad de tener que recurrir a estadísticas. En todos los niveles del sistema educativo, los encargados de su gestión se familiarizaron rápidamente con las expresiones “escuelas en zona azul” y “distritos de zona roja”. En el plano local, muchos de ellos empezaron a utilizar estas expresiones para zanjar las disputas entre los directores de escuelas y las partes interesadas locales. Al facilitar una información rápida y fácilmente comprensible, el “arco iris” permitió que se escuchasen las demandas –anteriormente ignoradas– de las escuelas marginadas. Este dispositivo ha permitido también distribuir con más precisión los nuevos puestos de docentes en las zonas que carecían de ellos. En el periodo 2000-2004 se atribuyó a las zonas rojas –proporcionalmente– un número de nuevos puestos de docentes entre cuatro y cinco veces superior al promedio nacional. Al cabo de tres años de ejecución de este proyecto se redujeron considerablemente las disparidades en la distribución de los maestros de primaria. No obstante, Filipinas dista mucho de haber conseguido una distribución equitativa de sus docentes. En efecto, en 2004 el quintil más favorecido de alumnos de primaria contaba con un número de maestros dos veces más elevado que el quintil menos favorecido.

Fuentes: Caoli-Rodriguez (2007); y Genito y otros (2005).

Perfeccionamiento profesional de los docentes

Se presta mucha atención a la oferta de docentes, en particular allí donde escasean, pero también es importante mejorar las competencias de los docentes en ejercicio, actualizando sus conocimientos y competencias e incrementando su motivación (Dembélé, 2005). La formación permanente reviste una especial importancia para perfeccionar las capacidades profesionales y estimular a los docentes para que no abandonen la profesión.

Aunque se tienen muchos datos sobre los elementos que resultan eficaces en los programas de formación continua a pequeña escala, no se dispone de ejemplos masivos y no se sabe si los mismos resultados podrían reproducirse en programas a gran escala (Schwille y Dembélé, 2007; y Villegas-Reimers, 2003). En Filipinas, Pakistán y Rumania se han aplicado programas a pequeña escala con resultados prometedores. El gobierno de Filipinas

Recuadro 3.11: Contratación de maestras en Etiopía y el Yemen

En Etiopía –un país donde el IPS en primaria registró un incremento del 43% entre 1999 y 2005– el número de maestras de primaria aumentó gracias al establecimiento de un sistema de cuotas de ingreso en los centros de formación de docentes. También se prestó atención al aumento del número de mujeres que enseñan en esos centros, habida cuenta de que actualmente sólo representan un 10% del profesorado de los mismos. Este porcentaje refleja, en parte, la escasa proporción de mujeres en el profesorado de secundaria, del que proviene el mayor número de especialistas en formación de docentes. Para que los programas de formación de docentes consigan sus objetivos, es necesario prestar un apoyo suplementario a los que todavía no poseen las cualificaciones necesarias y establecer estructuras más flexibles a fin de puedan cursarlos las mujeres, que no pueden ausentarse de sus hogares durante periodos prolongados por tener que encargarse de las tareas domésticas y la crianza de los niños.

En el Yemen se ha procedido a seleccionar a graduadas de la enseñanza secundaria para que ejerzan la enseñanza en los grados inferiores de las escuelas primarias de las localidades donde residen. Estas graduadas reciben formación en el trabajo y apoyo profesional para que mejoren sus competencias y tengan más confianza en sí mismas, a fin de que puedan enseñar a alumnos de grados superiores. Este programa y algunas estrategias de movilización de las comunidades en favor de la educación de las niñas han contribuido a incrementar en un 32% el IPS en las TBE en primaria. Sigue pendiente el problema de convencer al Ministerio de la Función Pública de que es necesario titularizar a estas graduadas de secundaria.

Fuentes: Bines (2007); Ministerio de Educación de Etiopía (2006); y Kefaya (2007).

está experimentando un programa de formación en ciencias y matemáticas, dentro de la escuela, que aplica un enfoque de investigación de la práctica docente, de tal manera que los maestros, al haber sido formados en sus propias escuelas pueden aplicar de inmediato las técnicas que han aprendido y obtener rápidamente información sobre sus resultados. En Rumania, el programa de perfeccionamiento profesional de los docentes dentro de la escuela se inició en 2003 para los que enseñaban en zonas rurales. Este programa ha mejorado el aprovechamiento escolar de los alumnos de octavo grado, ha incitado a los docentes poco cualificados a asistir a cursos de perfeccionamiento y ha incrementado la satisfacción y motivación del profesorado (Zafeirakou, 2007). En Pakistán, el programa de tutoría de docentes ha incrementado la confianza de éstos en sí mismos y ha suscitado una mayor motivación tanto entre los docentes como entre sus tutores (Recuadro 3.12).

Es importante que los docentes recién formados tengan posibilidades de perfeccionarse y recibir asistencia en el plano profesional. La asistencia que reciban en sus primeros años de docencia puede tener efectos a largo plazo en sus prácticas pedagógicas y determinar la duración de su ejercicio de la profesión (Hedges, 2002). Las tasas de desgaste de la profesión son elevadas –sobre todo en los primeros años de carrera– tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. En los Estados Unidos se estima que entre un 40% y un 50% de los docentes abandonan el sistema

educativo en los cinco años siguientes a su ingreso en la profesión (Shockley y otros, 2006). Un estudio realizado en los países desarrollados muestra que, a pesar de sus diferentes enfoques, los programas eficaces de formación son los que ofrecen a los maestros avezados y los recién titulados la posibilidad de aprender juntos en un contexto propicio que les permita disponer de tiempo suficiente para colaborar y reflexionar, y también para facilitar la aculturación gradual de los nuevos maestros a la profesión docente (Howe, 2006).

Enseñanza y aprendizaje

Además de un número suficiente de horas lectivas, de la disponibilidad de recursos didácticos y de un número adecuado de docentes cualificados y motivados, la enseñanza y el aprendizaje eficaces exigen también prácticas adecuadas en el aula. A este respecto, revisten una especial importancia los siguientes elementos: la existencia de planes de estudios centrados en el alumno y en los resultados; la enseñanza en la lengua materna del niño, por lo menos en los primeros años de su escolarización; la mejora de la información transmitida a los encargados de la elaboración de políticas por conducto de los sistemas nacionales de evaluación basados en encuestas por muestreo; la mejora de la información y las observaciones transmitidas a los alumnos, sobre la base de las evaluaciones continuas efectuadas por los docentes; y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En los Estados Unidos se estima que entre un 40% y un 50% de los docentes abandonan el sistema educativo en los cinco años siguientes a su ingreso en la profesión.

Recuadro 3.12: Tutoría por grupo de escuelas en Pakistán

Pakistán ha elaborado un plan de tutoría por grupo de escuelas para ofrecer una formación en el trabajo a maestros de una serie de distritos seleccionados de las provincias de Sindh y Baluchistán. Este programa tiene los siguientes objetivos: mejorar los conocimientos de los docentes en matemáticas, ciencias, ciencias sociales e idiomas. Desarrollar su capacidad para enseñar distintas disciplinas en grados de enseñanza diferentes; mejorar las prácticas pedagógicas, especialmente en las clases de grados múltiples; y ayudar a los docentes a elaborar material didáctico mediante la utilización de los recursos disponibles a nivel local. En un principio, la tutoría tuvo por objeto formar a docentes para que, a su vez, éstos se convirtiesen en tutores de un grupo de 15 a 25 escuelas. La formación consistió en seis semanas de cursos impartidos en el Instituto para el Fomento de la Educación de la Universidad Aga Khan y dos semanas complementarias de instrucción en la escuela de cada uno de los cursillistas, seguidas por otras dos semanas más de cursos en la universidad. Una vez formados, los tutores organizaron talleres semanales para los docentes de su grupo de escuelas

y visitaron a éstos en sus respectivos centros docentes para ayudarles a planificar las lecciones escolares e impartirlas. Entre 2004 y 2006 se formaron unos 307 tutores que impartieron formación a unos 8.000 docentes. Todavía es demasiado pronto para calibrar el impacto de este programa en el aprovechamiento escolar. Los tutores han declarado que la formación mixta recibida les había infundido confianza para impartir formación a sus grupos respectivos. Las observaciones efectuadas en las aulas han puesto de manifiesto una mejora efectiva en los contextos escolares, las competencias y aptitudes pedagógicas de los docentes, el aprendizaje de los alumnos y la cultura global de la escuela. Entre los problemas con que ha tropezado el programa, figuran los siguientes: la concentración de un gran número de docentes en algunos grupos; la imposibilidad de sustituir a los maestros cursillistas de las escuelas donde sólo hay un puesto de maestro; y la falta de coordinación con el Programa de Asistencia a la Reforma del Sector de la Educación, que tiene un alcance más vasto.

Fuente: Barette y otros (2007).

Es muy importante que la enseñanza esté estructurada para que los educandos puedan adquirir en sus primeros años de escolaridad competencias básicas en lectura, escritura y aritmética.

Planes de estudios centrados en los alumnos y los resultados

Los estudios sobre la eficacia de la escuela muestran que la forma de enseñar de los docentes reviste una importancia fundamental en cualquier reforma concebida para mejorar la calidad (Scheerens, 2004). Los estudios de casos nacionales (véase la "Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países" del Anexo) muestran una tendencia a revisar los planes de estudios para lograr que la interacción en clase sea más dinámica y esté más centrada en los alumnos. También se da una tendencia a sustituir el modo de enseñanza tradicional a base de "pizarra y tiza" por un aprendizaje basado en el descubrimiento y más centrado en los resultados, que vaya más allá de una memorización elemental de hechos e informaciones.

En 1999, China estableció un nuevo plan de estudios integrado que se centra en un aprendizaje activo para responder a las diferentes necesidades de los alumnos. En 2005, ese plan de estudios ya se aplicaba en todas las escuelas primarias y centros docentes del primer ciclo de secundaria (Zhao et Wenbin, 2007). En Turquía, la reforma global del plan de estudios adoptada en 2003 empezó a aplicarse en los grados 1 a 5 en las materias básicas (matemáticas, turco, competencias para la vida diaria, ciencias sociales, y ciencia y tecnología)

y ahora se está extendiendo a los grados superiores y a un mayor número de disciplinas. Hoy en día, los planes de estudios para los grados 1 a 6 ya han sido elaborados, experimentados y aplicados en la totalidad de las escuelas. Una característica importante del nuevo plan de estudios ha consistido en la modificación de la pedagogía, que trata de conciliar un aprendizaje activo con distintos tipos de evaluaciones (Aydagul, 2007). En Eritrea, el gobierno ha adoptado un enfoque que otorga tanta importancia al proceso de aprendizaje como al contenido de éste. Ese enfoque integra las diferentes materias, aportando coherencia y continuidad. Por otra parte, hace hincapié en las competencias en inglés y refuerza la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Las reformas de los planes de estudios tienen otro punto en común: hacer que los contenidos correspondan más a las necesidades de los individuos, las comunidades y las sociedades. En Marruecos, el plan de estudios de primaria se ha enriquecido recientemente con la integración de elementos de la educación relativa al medio ambiente y la salud (Hddigui, 2007b).

Si la introducción de una pedagogía más participativa e integradora es un hecho alentador, también es muy importante que la enseñanza esté estructurada para que los educandos puedan adquirir en sus primeros años de escolaridad competencias básicas en lectura, escritura y aritmética (Abadzi,

2006; y Kirschner y otros, 2006). Además, en muchos contextos caracterizados por los recursos limitados, las clases sobrecargadas de alumnos, la escasez de recursos de aprendizaje y la presencia de docentes poco experimentados y cualificados, puede ser muy difícil utilizar una pedagogía centrada en los alumnos y los resultados. En Sudáfrica, una reforma ambiciosa de la educación iniciada en 1998 tropezó con dificultades porque los maestros no estaban suficientemente familiarizados con teorías y prácticas vinculadas a enfoques constructivistas, y también porque muchas escuelas de las zonas más pobres carecían de fotocopiadoras, bibliotecas, libros de texto y materiales de referencia susceptibles de permitir a los docentes una preparación adecuada de los cursos. Estos problemas prácticos condujeron a una nueva serie de cambios en el plan de estudios que, si bien siguen centrados en los alumnos y los resultados, se han simplificado para que sea posible aplicarlos efectivamente. Teniendo en cuenta el persistente problema del gran tamaño de las clases en muchos países, es también importante recordar que hay métodos pedagógicos muy útiles a lo largo de todo el camino que va del aprendizaje clásico a base de “tiza y pizarra” hasta la participación totalmente exploratoria de los niños. Esta fue una de las conclusiones importantes del Informe de 2005, en el que se señaló la posibilidad de recurrir a un método moderadamente interactivo de enseñanza estructurada, en el que el maestro hace frecuentes interrupciones para asegurarse de que los alumnos han entendido lo que se ha enseñado (UNESCO, 2004b).

Otra innovación importante de estos últimos años ha sido la introducción de la educación relativa al VIH/SIDA en los planes de estudios, aunque la aplicación y los efectos de esta medida son heterogéneos (Recuadro 3.13).

Promover la educación bilingüe y plurilingüe

La enseñanza eficaz y la mejora de los resultados del aprendizaje están íntimamente vinculadas a la lengua. La adquisición y retención de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética depende de la manera en que las políticas nacionales y las prácticas escolares se basen en el conocimiento que los educandos tienen de la lengua vernácula (lengua materna).²¹ Aunque el plurilingüismo sea la norma en la mayoría de los países, los sistemas públicos de educación suelen mostrar una tendencia a ignorar o minimizar la diversidad de las realidades lingüísticas (UNESCO, 2005a). En Asia, por ejemplo, se hablan más de 2.000 lenguas pero sólo algo menos de 50 se han establecido

Recuadro 3.13: La educación relativa al VIH y el sida

La pandemia del VIH/SIDA impone que se integre en los planes de estudios una enseñanza relativa al VIH y el sida como parte integrante de un enfoque más coordinado de la enseñanza de competencias para la vida diaria. En la declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA se fijó el objetivo global de conseguir en 2005 que un 90% de los jóvenes de ambos sexos de 15 a 24 años tuvieran acceso a la información y los servicios necesarios con miras a adquirir las competencias corrientes exigidas para reducir su vulnerabilidad a la contaminación por el VIH. En esa declaración también se fijó el objetivo de aumentar el porcentaje de jóvenes informados a un 95% en el año 2010. Camboya y Etiopía han incluido en sus planes de estudios una educación relativa al VIH/SIDA (véase en el Anexo el cuadro “Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países”). Cincuenta y cinco países, sobre un total de 70, han informado de que habían integrado la educación relativa al VIH/SIDA en sus planes de estudios de primaria y 62 declararon haber hecho otro tanto en los correspondientes a la enseñanza secundaria (Equipo de Trabajo Interinstitucional del ONUSIDA sobre la Educación, 2005).

Los datos sobre el establecimiento de la educación relativa al sida y sus repercusiones presentan diferencias notables. En un estudio sobre 18 países de ingresos bajos, se puso de manifiesto que casi todos ellos habían elaborado un plan de estudios relativo al VIH/SIDA, aunque su aplicación resultó ser limitada. En Asia, los programas educativos sobre el VIH y el sida de Brunei Darussalam, Camboya, China, Filipinas, Indonesia, Malasia, Mongolia, Myanmar, Papua Nueva Guinea, Tailandia y Viet Nam, sólo se aplican en los centros docentes de secundaria y hacen más hincapié en los factores biológicos que en los sociales. En cambio, un vasto análisis de estudios sobre la educación relativa al VIH/SIDA en los países en desarrollo ha puesto de manifiesto que los cursos impartidos incrementan considerablemente los conocimientos pertinentes e influyen algo en las conductas. Asimismo, la evaluación del programa de acción de Kenya destinado a mejorar la salud en las escuelas primarias ha demostrado que en las provincias de Nyanza y del Valle del Rift la educación relativa al VIH/SIDA ha conseguido resultados esperanzadores en lo que respecta a la evolución de los conocimientos, las actitudes y las conductas de los alumnos, docentes, cabezas de familia y dirigentes de las comunidades.

La integración de la educación relativa al VIH/SIDA en los planes de estudios tiene que ser complementada con una formación profesional específica de los docentes. Sin embargo, un estudio sobre la formación de los docentes en los 11 países de Asia mencionados precedentemente ha mostrado que la educación relativa al VIH y el sida solía efectuarse durante la formación profesional en el trabajo y tenía un carácter limitado. Solamente tres países de este grupo (Papua Nueva Guinea, Tailandia y Viet Nam) han integrado la educación relativa al sida en la formación inicial de los docentes.

Fuentes: Campaña Mundial por la Educación (2005); Kirby y otros (2005); Naciones Unidas (2001b); Overseas Development Institute (2007); y Smith y otros (2003).

como lenguas de enseñanza en las escuelas (UNESCO-Bangkok, 2007a). El resultado de ello es que muchos alumnos –especialmente los pertenecientes a etnias marginadas o minorías culturales– ingresan en la escuela teniendo que hacer frente a una lengua de enseñanza completamente extranjera, o diferente de la que hablan en el hogar. Un enfoque plurilingüe de la educación, en el que se reconozca a la lengua como parte integrante de

21. En el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar (2000, párr. 30) se señala que la calidad de la educación está íntimamente vinculada a un entorno en el que se utiliza plenamente la lengua materna.

Los trabajos de investigación han mostrado sistemáticamente que los niños adquieren más fácilmente competencias lingüísticas y cognitivas en su lengua materna y que pueden transferir esas competencias a una lengua más ampliamente utilizada.

la identidad cultural del alumno, puede propiciar la integración y esto puede tener importantes repercusiones en los niños pertenecientes a minorías (UNESCO, 2003a).

En la práctica, la enseñanza en lengua materna puede revestir diversas formas: utilización de una lengua vernácula oral como elemento de transición o lengua auxiliar en los primeros grados de primaria, a fin de facilitar la adquisición de conocimientos básicos en lectura, escritura y aritmética en una lengua de uso extendido; elaboración de material escrito en lenguas vernáculas; y enseñanza de la lengua materna como disciplina diferenciada del plan de estudios. Los trabajos de investigación han mostrado sistemáticamente que los niños adquieren más fácilmente competencias lingüísticas y cognitivas en su lengua materna y que luego pueden transferir esas competencias a una lengua nacional o regional, más ampliamente utilizada (Brock-Utne, 2000; Dutcher, 1997; Geva y Ryan, 1993; Goody y Bennett, 2001; Grin, 2005; Heugh, 2003; Ouane, 2003; y Reh, 1981).

Todavía queda mucho por hacer para promover el plurilingüismo y la instrucción inicial en lengua materna en la enseñanza primaria, pero hoy en día esta idea va teniendo cada vez más aceptación y se han podido observar ya progresos considerables, como puede verse en los siguientes ejemplos:

- En Camboya, un país donde el jmer es la lengua nacional de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo, se han empezado a utilizar varias lenguas minoritarias como lenguas de

instrucción en una serie de proyectos experimentales llevados a cabo en la región de las mesetas orientales.

- En la República Democrática Popular Lao, las lenguas vernáculas se utilizan oralmente en las escuelas de las zonas donde viven minorías étnicas.
- En el este de Malasia, varios grupos indígenas aprenden sus lenguas en el marco de asignaturas escolares diferenciadas desde el decenio de 1990. Sin embargo, esas lenguas no se utilizan como lenguas de enseñanza.
- Uzbekistán, un país en el que se hablan más de 100 lenguas, está empeñado en la tarea de ofrecer educación básica en siete lenguas nacionales, comprendido el uzbeko. Aproximadamente el 10% de las escuelas de este país utilizan las lenguas de las minorías étnicas (ruso, kazaj, karakalpak, kirguise, tayik y turcomano).
- En 1998 se empezó a aplicar en Zambia el Programa de Lectura en Primaria, que prevé el uso de las lenguas maternas como lenguas de enseñanza en los tres primeros años de escolarización. El inglés –que es la lengua más ampliamente utilizada– se empieza a estudiar como disciplina aparte al principio de la escolarización y a partir del tercer o cuarto grado se convierte en lengua de enseñanza. Este programa se ha convertido en un ejemplo para otros países del África Subsahariana (Recuadro 3.14).

Recuadro 3.14: Facilitar la alfabetización temprana en Zambia

En Zambia, el proyecto denominado “Nuevo avance hacia la alfabetización” –que es un componente del Programa de Lectura en Primaria– se centra en la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura en uno de los siete idiomas oficiales del país y en inglés, durante el primer grado de primaria. Allí donde sea necesario, se procura elaborar material escrito en todos los idiomas oficiales. En el segundo grado de primaria, el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés se intensifica con el curso “Step into English”, en el que se utilizan contenidos, métodos y estrategias de gestión de la clase análogos a los del “Nuevo avance hacia la alfabetización”. Estos cursos tienen por objeto preparar a los alumnos para los grados superiores de primaria, en los que la enseñanza se imparte en inglés. En 1998 se iniciaron los primeros proyectos experimentales y, a partir de

2005, el programa se aplicó en todas las escuelas primarias. Los niveles de lectura han mejorado considerablemente tanto en los idiomas locales como en inglés (Sampa, 2003; y Linehan, 2004). El Programa de Lectura en Primaria y el Proyecto Molteno de Sudáfrica, en los que se ha basado el programa de Zambia, están sirviendo ahora de modelos en otros países africanos como Botswana, Ghana, Malawi, Namibia y Uganda. Todos estos países han aceptado la premisa de que, en los primeros años de su escolaridad, los niños adquieren con más facilidad y eficacia competencias lingüísticas en su lengua materna que luego pueden aplicar al aprendizaje de un segundo idioma. Queda por comprobar si esos programas pueden mejorar a largo plazo en esos países los resultados de los alumnos en lenguas.

Fuente: Barrett y otros (2007).

- En Burkina Faso, un programa experimental de enseñanza bilingüe –que en 2006 se aplicaba en 112 escuelas primarias de 13 regiones– ha tenido importantes repercusiones positivas en las tasas de retención y terminación de estudios. El ciclo de enseñanza se ha reducido de seis a cinco años y el porcentaje de alumnos de esas escuelas que aprueban el examen nacional se cifró en un 94% en 2004, mientras que en las demás escuelas sólo alcanzó el 74%.
- En la India, un país donde se habla un centenar de lenguas, la Constitución reconoce veintidós de ellas en su Anexo 8. El Marco Nacional del Plan de Estudios para la Educación Escolar, publicado en 2005, defiende firmemente el principio de la enseñanza en lengua materna, pero el problema más debatido es el que gira en torno a las opciones por las lenguas regionales y el inglés. En 2003, el Estado de Andhra Pradesh empezó a introducir la enseñanza en ocho lenguas tribales, con sus correspondientes escrituras y lógicas.

La educación bilingüe y plurilingüe puede contribuir considerablemente a la mejora de la calidad de la educación y reducir las tasas de repetición y deserción escolares, pero subsisten problemas importantes en lo que respecta a la aplicación práctica. Los países deben velar por que haya un número suficiente de docentes formados que dominen la lengua de los educandos. También deben garantizar una amplia disponibilidad de recursos de aprendizaje en las distintas lenguas.

Mejorar la evaluación

Tal como se destaca en el Marco de Acción de Dakar, hacer de la calidad un elemento medular de la EPT exige estrategias eficaces para evaluar los conocimientos y competencias y poner de manifiesto resultados del aprendizaje mensurables. Esto requiere la existencia de dos tipos de mecanismos diferentes: los sistemas nacionales de evaluación basados en encuestas por muestreo, que tienen por objeto proporcionar información sobre la forma en que se desarrolla el sistema de educación en su conjunto; y las evaluaciones continuas a nivel de la clase, cuya finalidad es permitir a los docentes que proporcionen a los alumnos informaciones y observaciones periódicas susceptibles de mejorar su aprendizaje y sus resultados. En el Capítulo 2 se mostró que muchos países efectúan ya evaluaciones periódicas a nivel nacional y participan en evaluaciones internacionales. Entre 2000 y 2006 hubo por lo menos 55 países que efectuaron una evaluación como mínimo de los resultados del aprendizaje en los grados 1 a 3, 84 en los grados 4 a 6, y 54 en los

grados 7 a 9. También es cada vez mayor el número de países que establecen una evaluación continua en clase.

En Zambia se estableció una evaluación nacional al final del grado 5 en el marco del Programa de Inversiones en el Subsector de la Educación Básica (1998-2003). Basándose en los resultados de esta evaluación, el gobierno organizó la distribución de materiales didácticos dando prioridad a las escuelas donde el aprovechamiento escolar de los alumnos era más bajo (Machona y Chilala, 2004). Las evaluaciones nacionales se utilizan también para incrementar los incentivos destinados a los docentes, ofreciendo recompensas a las escuelas que han logrado avances y mejoras palpables en el aprendizaje. En Chile, por ejemplo, se asignan recompensas en dinero efectivo a las escuelas en función del grado de éxito de sus alumnos en las pruebas nacionales de evaluación. Estas recompensas suelen repartirse entre todo el personal profesional de la escuela (Benveniste, 2002). No obstante, una vinculación demasiado estrecha de las evaluaciones a un sistema de recompensas y sanciones puede entrañar el riesgo de que se produzcan efectos negativos. Por ejemplo, se ha informado de que en Sudáfrica se ha llegado a impedir a algunos alumnos que se presenten a los exámenes porque se considera que están insuficientemente preparados para afrontarlos y corren el riesgo de no aprobarlos (Sindicato Democrático de Docentes de Sudáfrica, 2003). En Viet Nam está muy bien organizado el sistema de información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y los progresos de las escuelas. Ese sistema, que está coordinado por los servicios de educación existentes en los municipios, los distritos, las provincias y el ministerio, suministra información detallada y exhaustiva. No obstante, parecer ser que el grado de aprovechamiento académico y los progresos de los alumnos se suelen exagerar, habida cuenta de que es mucho lo que se juegan esos servicios con los resultados de las evaluaciones (Henaff y otros, 2007).

Muchos países empiezan a orientarse hacia una evaluación continua en clase (Kelleghan y Greanley, 2003). Entre ellos, cabe mencionar a Albania, Brasil, Etiopía y Marruecos (véase la "Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países" del Anexo). En Namibia se ha establecido la evaluación continua en clase en la enseñanza primaria. Esta medida ha ido acompañada de la oferta de formación y asistencia pedagógica a los maestros que enseñan en los grados superiores e inferiores de este nivel de enseñanza (Du Plessis, 2003). En Malawi, algunas organizaciones interna-

Muchos países empiezan a orientarse hacia una evaluación continua en clase.

Internet sigue siendo inaccesible a la mayoría de los niños, jóvenes y adultos de los países que más esfuerzos están haciendo para lograr la EPT.

cionales y locales han contribuido a la elaboración de un modelo de evaluación continua para las escuelas primarias, así como a la formación de maestros y otras personas para que lo apliquen (Du Plessis, 2003; y Mchazime, 2003).

Sin embargo, no todos los esfuerzos realizados para utilizar la evaluación continua en las escuelas han sido coronados por el éxito. En Swazilandia, este tipo de evaluación se estableció en 1993 a raíz de una recomendación emanada de la Comisión Nacional de Revisión de la Educación. Diez años más tarde, los maestros seguían siendo incapaces de elaborar pruebas y exámenes por sus propios medios y utilizaban los proporcionados por el Centro del Plan Nacional de Estudios. Además, sólo utilizaban pruebas de "papel y lápiz" y no efectuaban ninguna evaluación de los niños en el plano psicomotor y afectivo. Otros factores que han contribuido a frenar la aplicación de la evaluación continua son el tamaño excesivo y la superpoblación de las clases, así como el hecho de que los docentes no hayan entendido bien el valor de las evaluaciones y el uso que se puede hacer de ellas (Mkhonta, 2003).

Un estudio sobre los sistemas de evaluación –realizado en 19 países de América Latina y cuatro Estados federados y un municipio de tres de esos países–²² ha mostrado que los sistemas de evaluación eficaces reúnen las siguientes características: un alineamiento del método y del contenido de la evaluación con los objetivos y el contenido del plan de estudios; una amplia difusión de los resultados de las evaluaciones entre los padres, los docentes y otras partes interesadas; y un apoyo inicial y permanente a los docentes para que utilicen los distintos tipos de evaluaciones con vistas a diagnosticar las dificultades de los educandos y efectuar en la clase los cambios que se impongan (Ferrer, 2006).

TIC: un instrumento de aprendizaje emergente

Con el nacimiento y expansión de Internet y la World Wide Web se ha creado un vasto instrumento mundial de información y aprendizaje, fácil de usar, al que pueden acceder hoy en día mil millones de personas. Además, esta cifra está aumentando rápidamente. Sin embargo, Internet sigue siendo inaccesible a la mayoría de los niños, jóvenes y adultos de los países que más esfuerzos están haciendo para lograr la EPT. En el Marco de Acción de Dakar se pidió que se emprendieran acciones para aprovechar ésta y otras tecnologías de la comunicación y la información, haciendo hincapié en las posibilidades que ofrecen para un aprendizaje eficaz y una extensión del radio

de acción de la educación. La reciente expansión de las TIC ha propiciado el desarrollo de dos tendencias en la educación: una mayor utilización de los distintos modelos de enseñanza a distancia, a veces denominada "aprendizaje abierto"; y la realización de una serie de innovaciones pedagógicas vinculadas a las TIC, que utilizan tanto los docentes como los educandos (Farrell y Wachholz, 2003).

Enseñanza a distancia. Las posibilidades que ofrece la enseñanza a distancia para contribuir al logro de la EPT han sido corroboradas en todo el mundo con la utilización de cursos por correspondencia y el recurso a programas de radio y televisión, Internet, CD-ROM y otros medios de comunicación e información. Es difícil cuantificar en qué medida las TIC han contribuido a mejorar el acceso a la educación. No obstante, cabe señalar a este respecto que el número total de las llamadas "megauniversidades" ha aumentado sustancialmente en los últimos años. En países como Bangladesh, China, Estados Unidos, India, Indonesia, México, Pakistán y el Reino Unido cada una de esas "megauniversidades" imparte enseñanza a más de 100.000 estudiantes por año gracias al sistema de aprendizaje abierto. Además, Bangladesh y la India cuentan también con escuelas de enseñanza a distancia (Tinio, 2003; y UNESCO, 2005c). Este último país ha sido el primero en utilizar la difusión por satélite para la enseñanza a distancia (Recuadro 3.15).

En estos momentos en que los países en desarrollo necesitan formar a millones de nuevos docentes, la enseñanza a distancia puede facilitar su formación inicial y permanente. Hay muchos proyectos de utilización de las TIC para la formación a distancia de los docentes. Por ejemplo, una encuesta recientemente realizada en África ha permitido determinar que en este continente se han adoptado 61 iniciativas de utilización de las TIC para la formación de docentes (Isaacs, 2005). Esas iniciativas van desde proyectos específicos a pequeña escala como el denominado "LearnLinks", que se está llevando a cabo en Marruecos, Namibia y Zambia, hasta programas a vasta escala de formación a distancia en línea como el de la Universidad Virtual Africana. Otro ejemplo es la iniciativa denominada Actualización de Maestros en Educación (AME), impulsada por la Fundación Cisneros en Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú, la República Dominicana y Venezuela, que tiene por objeto mejorar la calidad de la formación de los docentes recurriendo a las TIC. Entre las actividades del programa de la AME figura la

22. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Perú, Uruguay y Venezuela; y Estados de Minas Gerais, Paraná y Sao Paulo (Brasil), Bogotá (Colombia) y Estado de Aguascalientes (México).

Recuadro 3.15: India: una revolución en la educación a distancia

Los esfuerzos de la India para satisfacer las demandas de una ampliación del acceso a la educación exigen la creación de 10.000 escuelas nuevas cada año. La dificultad para satisfacer unas necesidades tan gigantescas en materia de enseñanza recurriendo a los métodos convencionales ha conducido a esta gran potencia económica emergente a orientarse hacia una educación a distancia de gran envergadura. En 2004, la India lanzó al espacio EDUSAT, el primer satélite del mundo destinado a la educación, que se utiliza exclusivamente para difundir cursos de aprendizaje a distancia. EDUSAT ha sido el fruto de un proyecto realizado conjuntamente por la Organización India de Investigación Espacial,

el Ministerio de Recursos Humanos, los departamentos de educación de los Estados y la Universidad Abierta Indira Gandhi. El programa de educación por satélite tiene por objeto mejorar y ampliar el aprendizaje virtual en beneficio de los niños, jóvenes y adultos, suministrando conexiones a las escuelas primarias y secundarias, los centros del ciclo superior de secundaria, las instituciones de enseñanza superior y los centros de educación no formal. Un año después del lanzamiento del satélite, las aulas virtuales se convirtieron en realidad con la conexión de algo más de una docena de centros de formación de docentes y 50 escuelas públicas del Estado de Kerala.

Fuente: MacGregor (2007).

elaboración de material en las universidades de la región, que luego se difunde a través de la televisión e Internet. Entre 2003 y 2006 se matricularon 4.981 docentes y se impartieron 7.217 cursos. El número de docentes aprobados desde 2003 se cifra en 2.170. La evaluación continua de estos cursos muestra que la satisfacción de los docentes participantes es muy elevada, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de competencias prácticas y conocimientos susceptibles de ser aplicados en las clases. La evaluación indica que los logros de la AME se deben en gran parte al hecho de haber combinado el uso de las TIC con la difusión de material didáctico innovador (Carlson y Gadio, 2002; y Fundación Cisneros, 2006).

Las tecnologías más antiguas siguen desempeñando un papel importante en la ampliación del acceso a la educación formal y no formal, en la medida en que están más extendidas por todo el mundo y suelen ser menos onerosas que las TIC (Farell, 2003). La radio y la televisión han contribuido a incrementar el acceso a la enseñanza secundaria en Brasil, la India y México (Farell, 2003; y Wolff y otros, 2002). En México se viene ejecutando desde hace más de 30 años el programa Telesecundaria, cuyo objetivo es satisfacer específicamente las necesidades de las comunidades rurales desprovistas de centros docentes de secundaria a causa del escaso número de alumnos y de las dificultades para lograr que los docentes enseñen en zonas apartadas. Desde su creación, el número de alumnos ha ido aumentando hasta alcanzar la cifra de 1.500.000 por año (Wolff y otros, 2005). Telesecundaria combina las lecciones impartidas por

televisión y una enseñanza presencial, que se complementan con libros de texto y una guía de aprendizaje para el alumno. Las evaluaciones del programa han mostrado que los resultados son alentadores, ya que las tasas de deserción escolar son más bajas que en los centros de enseñanza secundaria general o técnica (Tinito, 2003). El programa Instrucción por Radio Interactiva (IRI) es también un instrumento educativo eficaz en función del costo. Este programa se aplicó por primera vez en Nicaragua en el decenio de 1970 y luego se ha extendido a unos 20 países como mínimo de América Latina, el África Subsahariana y Asia.²³ Las evaluaciones indican que la IRI ha logrado incrementar el acceso a la educación de grupos desfavorecidos o difíciles de alcanzar y que los resultados del aprendizaje son similares –o incluso superiores en algunos casos– a los obtenidos con los métodos clásicos de enseñanza y aprendizaje (Bosch y otros, 2002).

Evolución de las prácticas en el aula. Las TIC ofrecen posibilidades para mejorar la calidad de la educación mediante prácticas pedagógicas consistentes en la realización de presentaciones, demostraciones, ejercicios, aplicaciones prácticas y actividades de interacción y colaboración, que son más participativas e interactivas que las formas de enseñanza tradicionales (Haddad y Draxler, 2002). Las TIC también se pueden utilizar para establecer enlaces entre escuelas, de tal forma que los docentes puedan practicar el aprendizaje mutuo (Recuadro 3.16).

A pesar del entusiasmo que suelen suscitar las TIC, sus repercusiones en el aprendizaje no han

La Instrucción por Radio Interactiva (IRI) ha logrado incrementar el acceso a la educación de grupos desfavorecidos o difíciles de alcanzar.

23. Para más detalles sobre los países y los programas, véase Bosch y otros (2005).

Recuadro 3.16: Progresión de las “SchoolNets”

Las “SchoolNets” son redes de escuelas creadas entre diferentes países –y dentro de cada uno de ellos– para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante la cooperación y el intercambio de información. El número y volumen de estas redes ha aumentado en los últimos años y hoy en día ya están funcionando, entre otras, SchoolNet Sudáfrica, SchoolNet África, SchoolNet India, SchoolNet Filipinas y SchoolNet ASEAN. En el continente africano, una serie de agrupaciones de la sociedad civil ha creado SchoolNet África (SNA) para incrementar el número de centros docentes y educandos usuarios de nuevas tecnologías, con vistas a mejorar el diálogo entre las

escuelas y compartir materiales y recursos. Según la SNA, participan en la red más de 20 países africanos y 27.000 escuelas, de las cuales 20.000 se hallan ubicadas en Egipto y Sudáfrica. Algunas organizaciones regionales intergubernamentales –por ejemplo, la Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD)– están tratando también de aumentar el radio de acción y cobertura de las redes de escuelas. En el marco de su iniciativa en pro de las “e-escuelas”, la NEPAD ha iniciado una campaña para conseguir que más de 550.000 escuelas del continente africano estén conectadas con Internet en el año 2020.

Fuentes: Farrell y otros (2007); e Isaacs (2005).

La eficacia de las TIC depende de la presencia de personal con un buen nivel de formación y dedicación utilizarlas para optimizar la enseñanza y el aprendizaje.

sido objeto todavía de suficientes estudios rigurosos y los resultados de los ya realizados son heterogéneos (Condie y Munro, 2007), sobre todo en los países en desarrollo. Una evaluación efectuada en Israel ha demostrado que la utilización de ordenadores en la enseñanza tiene efectos mínimos en las disciplinas de matemáticas y hebreo en los grados 4 y 8 (Angrist y Lavy, 2002). En cambio, una evaluación aleatoria realizada en Vadadora (India) para medir el impacto de la enseñanza asistida por ordenador mostró efectos positivos en las puntuaciones obtenidas en pruebas de matemáticas. El programa evaluado permitía a los alumnos del grado 4 utilizar juegos concebidos para mejorar las competencias en esta disciplina. Las puntuaciones mejoraban especialmente en la segunda parte del año escolar y no se observó ninguna diferencia importante entre las niñas y los varones (Linden y otros, 2003).

Los estudios relativos a las políticas y prácticas de los países en el ámbito de las TIC (Farrell 2003; Farrell y Isaacs, en preparación; y Farrell y Wachholz, 2003) inducen a pensar que la integración de las TIC en las aulas es fructífera cuando se basa en un enfoque holístico. En Chile se empezó a ejecutar un programa denominado “Enlaces” en 1992 con el propósito de mejorar la calidad y la equidad en la educación, introduciendo en 11.000 escuelas públicas la utilización de las TIC como recurso de aprendizaje para los alumnos y los docentes (Hinostroza y otros, 2003). En 2007 el 88% de las escuelas primarias y el 85% de los centros de enseñanza secundaria participaban en este programa. “Enlaces” ha adoptado un planteamiento holístico integrando las TIC en

el plan de estudios, desarrollando las capacidades de los docentes y velando por la instalación de las infraestructuras necesarias en las escuelas (Hepp y otros, 2004; y Pelgrum, 2001). A los 15 años de su creación, “Enlaces” ha creado un sistema nacional de TIC accesible a la gran mayoría de los niños chilenos. El éxito del programa se ha debido al contexto estable de las políticas de educación, así como a la existencia de un consenso nacional sobre la necesidad de integrar las TIC en la educación. (Hepp y otros, 2004).

Aunque el uso de las TIC se está extendiendo cada vez más, sobre todo entre los jóvenes, su integración eficaz en el sistema educativo es una cuestión compleja, ya que no sólo cuentan los aspectos tecnológicos, sino también las competencias de los docentes, la pedagogía, el grado de preparación existente a nivel institucional, el plan de estudios y la asignación de recursos financieros estables. La eficacia de las TIC depende, en particular, de la presencia de personal con un buen nivel de formación y dedicación, que sea capaz de utilizarlas para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque se está prestando más atención a la formación de los docentes en el uso de las TIC, una encuesta realizada recientemente en África sobre las iniciativas adoptadas con respecto a las nuevas tecnologías ha mostrado que la mayoría de los cursos de formación en este continente se suelen impartir una sola vez, tienen una duración muy corta y son objeto de un seguimiento limitado. Para lograr una gestión más eficaz e integrada del uso de las TIC en la educación, muchos países han elaborado en los últimos años políticas específicas (Farrell y Isaacs, en preparación; y Farrell y Wachholz, 2003).

Restablecer la educación en situaciones difíciles

El Foro Mundial sobre la Educación destacó la necesidad de prestar una ayuda especial a los sistemas educativos afectados por conflictos, calamidades naturales y situaciones de inestabilidad, que siguen causando un gran número de víctimas y tienen como consecuencia que se niegue a millones de seres humanos el derecho a la educación. No obstante, se ha aprendido mucho acerca de las medidas que son eficaces para restaurar los sistemas afectados por situaciones de crisis y, además, se está reconociendo cada vez más cuán importante es prestarles ayuda. En el mundo hay 35 Estados catalogados como frágiles, que agrupaban en 2005 al 10% de la población total de los países en desarrollo y sólo recibían el 14% de la ayuda prestada a la educación básica. El presente capítulo va a concluir con algunos ejemplos de estrategias y políticas de EPT que han demostrado ser eficaces en los Estados frágiles.

Aunque el número de conflictos armados en el mundo ha disminuido (Centro de Seguridad Humana, 2006),²⁴ la mayoría de las guerras siguen teniendo por escenario países en desarrollo, con todas las consecuencias nefastas para sus poblaciones civiles: violaciones de los derechos humanos, propagación de enfermedades, desmoronamiento del orden social, etc. El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha hecho recientemente un llamamiento para que se proteja más a las poblaciones civiles que “siguen pagando el tributo de un mayor número de víctimas en las situaciones de conflicto armado” y, asimismo, ha señalado que esas poblaciones son atacadas deliberadamente para crear una atmósfera de miedo y desestabilización (Servicio de Noticias de las Naciones Unidas, 2007). El alistamiento de niños por parte de los grupos armados constituye una violación de los derechos humanos especialmente grave. Actualmente hay en el mundo 30 situaciones de conflicto inquietantes, en las que los niños son objeto de violencias, asesinatos, mutilaciones y secuestros. Además, se estima que se sigue utilizando a 250.000 niños como soldados.²⁵

La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), creada a raíz del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, es una plataforma de trabajo colectiva en la que participan organismos de las Naciones Unidas y bilaterales, así como organizaciones no gubernamentales y otras entidades. Las “Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana” de la INEE,

elaboradas gracias a un proceso de consultas en el que participaron más de 2.200 personas de 50 países, se han aplicado en más de 60 países –en particular, en Camboya, el Chad, Guatemala, Nepal, Pakistán y Uganda– para mejorar la calidad de la prestación de servicios de educación a las poblaciones afectadas por situaciones de crisis.

La educación es una inversión social importante para impedir que los conflictos se reproduzcan. En los últimos 40 años, la mitad aproximadamente de las guerras civiles se han reactivado después de un periodo de calma. En el 40% de los casos la reactivación se produjo en el primer decenio que siguió a la finalización del conflicto anterior. Invertir en la educación en situaciones posteriores a conflictos es sumamente fructífero porque infunde a las poblaciones confianza en la paz, haciéndolas vislumbrar que los beneficios aportados por ella podrán ser duraderos y generalizarse. La importancia de conceder prioridad a la educación después de un conflicto la ilustra muy bien el caso de Uganda. Durante la primera campaña electoral posterior al conflicto que tuvo lugar en los años noventa, el partido en el poder reconoció la importancia de la enseñanza primaria y anunció la supresión de los derechos de escolaridad en este nivel de la educación. Al año siguiente, el número de niños matriculados se había multiplicado por dos, lo cual indicaba que la población había empezado a creer en la posibilidad de un futuro pacífico y consideraba que la educación era una inversión importante para el desarrollo económico (Chauvet y Collier, 2007).

La renovación de las infraestructuras escolares destruidas constituye una prioridad en los periodos posteriores a conflictos. Esta tarea no es fácil de llevar a cabo porque los países recién salidos de un conflicto no sólo carecen de docentes, sino también de albañiles, plomeros y otros profesionales cualificados necesarios para efectuar las reconstrucciones. En las situaciones de este tipo, las formas alternativas de educación pueden desempeñar un papel importante, tal como se ha podido observar en Afganistán (Recuadro 3.17).

La reinserción de los niños soldados también es una prioridad de especial importancia en las situaciones posteriores a conflictos, porque los jóvenes carentes de afección representan una fuente de inestabilidad para la sociedad y son extremadamente vulnerables. En el Recuadro 3.18 se muestra –a través del ejemplo del Sudán meridional– que la reinserción de estos niños en sus comunidades y su reintegración a la vida normal tienen que efectuarse de forma paulatina y flexible.

Invertir en la educación en situaciones posteriores a conflictos es sumamente fructífero.

24. Se define como conflicto armado todo aquel conflicto político en el que combaten fuerzas armadas de un Estado por lo menos (o una o varias facciones armadas que tratan de controlar la totalidad o parte del Estado) y en el transcurso del cual han perdido la vida 1.000 personas como mínimo en los combates (Project Ploughshares, 2005).

25. Se han registrado violaciones graves en Afganistán, Burundi, el Chad, Colombia, Côte d'Ivoire, Filipinas, Haití, Irak, Israel, el Líbano, Liberia, Myanmar, Nepal, Somalia, Sri Lanka, Sudán, los Territorios Autónomos Palestinos y Uganda (Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para los Niños en los Conflictos Armados: <http://www.un.org/children/conflict/english/conflicts2.html>).

Recuadro 3.17: Escuelas a domicilio en Afganistán

Desde 2001, año de la caída del régimen de los talibanes, Afganistán está atravesando por un periodo muy agitado de recuperación posterior al conflicto padecido y de edificación de la paz. Los esfuerzos realizados para reconstruir un sistema de educación devastado e insuflarle nueva vida han sido muy considerables. Varias organizaciones no gubernamentales han contribuido a mejorar el acceso a la educación –en particular, para las niñas– creando primero escuelas comunitarias y a domicilio e integrando después a los educandos que reciben educación no formal en el sistema público de enseñanza formal, allí donde éste funciona. En 2004 había 1.300.000 niñas escolarizadas en los centros públicos de enseñanza primaria, lo cual supone una verdadera hazaña si se tiene en cuenta que en 2001 ni una sola muchacha frecuentaba la escuela.

El Comité Internacional de Rescate (IRC) contribuye al funcionamiento de escuelas a domicilio en cinco provincias. Las aulas de estas escuelas están emplazadas en el hogar de los docentes o en edificios comunitarios como las mezquitas, e imparten enseñanza seis días por semana, a razón de tres horas diarias. Los maestros son seleccionados por las

comunidades y remunerados por éstas, a menudo en especie. El IRC se encarga de formarlos, proporcionarles material didáctico y prestarles asistencia pedagógica. Entre los motivos determinantes del éxito de estas escuelas figuran los siguientes: la escasa duración del trayecto a la escuela y el tiempo lectivo de media jornada, que permiten a los niños seguir ayudando a sus familias; la contratación de maestros locales, que con frecuencia suelen ser mujeres; la corta distancia de los hogares de los alumnos a la escuela y la seguridad y comodidad del contexto escolar, que facilitan la escolarización de las niñas de familias conservadoras; y el número reducido de alumnos por docente. El programa educativo llevado a cabo ha revestido una importancia fundamental porque ha ayudado a infundir esperanza y optimismo a las comunidades desgarradas por la guerra, fomentando el bienestar de los niños en el plano físico y psicosocial y proporcionándoles posibilidades reales de aprender. El objetivo del IRC es que los educandos de estas escuelas se integren en centros docentes públicos, una vez que se haya creado las condiciones para ello. A este respecto, hay que señalar que el IRC se esfuerza también por crear esos centros docentes en las zonas donde las escuelas a domicilio son ya numerosas.

Fuente: Fundación Aqa Khan (2007).

Las medidas para incrementar el acceso a la educación y mejorar la calidad de ésta pueden reforzarse recíprocamente.

Recuadro 3.18: Educación para los niños soldados en el sur del Sudán

Un ejemplo logrado de programa de educación destinado a niños que habían formado parte de grupos armados lo constituye el programa Miith Akolda, que fue creado por CARE durante la guerra en el Sudán meridional. Varios miles de niños fueron evacuados del frente de guerra hacia campamentos de tránsito instalados más al sur, en una zona segura. Se elaboró un programa educativo de 15 días con el objetivo de desarmar a los niños que habían sido alistados en grupos armados y reinsertarlos en el sistema educativo, ofreciéndoles una estructura para la realización de las actividades propias de la vida diaria en los campamentos. Además de los cursos escolares propiamente dichos, el programa comprendió actividades en los siguientes ámbitos: solución de problemas, nociones de salud e higiene, ejecución de cantos y danzas, uso de los números, sensibilización a los derechos del niño, narración de relatos, práctica del deporte y la educación física, y organización de juegos apacibles. Se previó que el programa fuese flexible, porque al principio muchos niños no eran capaces de resistir muchas horas de clase. El tiempo lectivo fue aumentando paulatinamente, a medida que se iban acostumbrando a la vida en los campamentos e iban aprendiendo a realizar las tareas rutinarias necesarias para el buen funcionamiento de éstos, por ejemplo lavar los platos, preparar la comida, lavarse la ropa e ir a buscar leña y agua. El resultado del programa fue que los niños acabaron asumiendo la responsabilidad de esas actividades en los campamentos. Las tareas rutinarias les ayudaron a estabilizar su vida, abriendo paso así al lento proceso de su reinsertión. El éxito logrado por este programa en la reincorporación de los niños a sus comunidades estribó en que se partió de la base de que éstos necesitan realizar un conjunto de actividades que les permitan asumir –o seguir asumiendo– sus responsabilidades, al mismo tiempo que se vuelven a integrar en el sistema educativo.

Fuentes: Save the Children (2007); y UNESCO-IIEP (2004).

Aunque la educación en los periodos posteriores a conflictos se considere –con razón– una inversión fundamental en el plano social, también es importante percatarse de que puede contribuir a la violencia y la creación de situaciones conflictivas y de inestabilidad por diversos motivos: oferta desigual de educación y posibilidades educativas a determinados grupos, negativa a utilizar la lengua materna en la escuela, segregación y transmisión de imágenes negativas por intermedio de los libros de texto. Por eso, en las situaciones posteriores a conflictos es importante prestar una atención especial al plan de estudios y, más concretamente, dar prioridad a los programas de educación para la paz a fin de superar el recelo y el odio existentes entre los diferentes grupos y proporcionar a los ciudadanos los instrumentos necesarios para que resuelvan pacíficamente sus conflictos. Se pueden encontrar ejemplos de programas de educación multicultural y educación para la paz –que incluyen elementos relativos a la solución de conflictos– en países como Bosnia y Herzegovina, la ex República Yugoslava de Macedonia y Rumania, que están abordando la importante cuestión de la dinámica de las relaciones interétnicas e interculturales (Minow, 2002).

Reforzamiento recíproco del acceso y la calidad

En este capítulo se ha mostrado que existen medidas eficaces para incrementar el acceso a la educación y mejorar la calidad de ésta. No siempre es necesaria una solución de compromiso entre esos dos objetivos, salvo en ocasiones excepcionales a corto plazo, por ejemplo cuando la escolarización aumenta considerablemente como consecuencia de la supresión del pago de los derechos de escolaridad. En efecto, estos dos objetivos pueden reforzarse recíprocamente a condición de que estén respaldados por un contexto institucional adecuado. Por otra parte, los sistemas de educación se pueden restablecer después de conflictos y crisis diversas con arreglo a principios bien establecidos actualmente. La mejora del acceso a la educación y de su calidad, junto con una mayor atención a los Estados frágiles, son elementos esenciales del programa de la EPT que se presentan en un capítulo ulterior. ■

En las situaciones posteriores a conflictos es importante prestar una atención especial al plan de estudios y dar prioridad a los programas de educación para la paz a fin de superar el recelo y el odio.



Sumando en la pizarra, bajo la atenta mirada del maestro, en una escuela multigrado de Indonesia.



Capítulo 4

Progresos en la financiación de la Educación para Todos

En el presente capítulo se examina en qué medida los gobiernos y los organismos donantes están aplicando los componentes del Marco de Acción de Dakar (2000) que se refieren a la financiación del programa y los objetivos de la Educación para Todos. Un elemento fundamental de la parte dedicada a la financiación en el Marco de Acción fue el siguiente pacto: si los gobiernos de los países en desarrollo demostraban que daban efectivamente prioridad a los objetivos de la EPT, dedicándole a ésta un gasto más importante, y elaboraban planes bien concebidos efectuando consultas amplias, los donantes se comprometerían a suministrar los recursos adicionales necesarios para ejecutar dichos planes.

Introducción	166
Evolución de los compromisos financieros nacionales con la EPT después de Dakar	167
Contribución de la ayuda externa a la EPT después de Dakar	182
¿Cuáles son los progresos en la aplicación del Marco de Acción?	203

Introducción

La responsabilidad de la elaboración y aplicación de los planes de educación recae, en última instancia, en los gobiernos nacionales, pero en muchos países –sobre todo en los más pobres, que son los que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT– los progresos dependen de la ayuda prestada por los donantes. En el Marco de Acción de Dakar se afirma, sin ambages, que a los gobiernos de los países de ingresos bajos les incumbe asumir la dirección de la política educativa. Además, les exhorta a que aumenten la proporción del gasto público destinada a la educación básica e incrementen su eficacia mediante una mejor administración y una participación amplia de las entidades no gubernamentales. Por otra parte, el Marco de Acción invita a los donantes a complementar los esfuerzos de los gobiernos no sólo aumentando las proporciones de la ayuda destinada a la educación básica, sino también adoptando modalidades que garanticen su mayor eficacia.

Siete años después de la aprobación del Marco de Acción de Dakar por parte de 164 Estados, ¿cuáles son los logros conseguidos en este ámbito? ¿Conceden los gobiernos más prioridad a la financiación de la educación, en general, y a la de la educación básica, en particular? ¿Los gastos se efectúan de manera más eficiente y con mayor rendición de cuentas y transparencia? ¿Se han ampliado las fuentes de financiación nacionales de la educación básica? ¿Están asignando los donantes una mayor proporción de su ayuda a la educación básica y la encauzan hacia los países que tienen que afrontar mayores problemas? ¿Se está otorgando la ayuda con modalidades susceptibles de incrementar su eficacia, a fin de que los sistemas educativos puedan progresar más rápidamente hacia la realización de los objetivos de la EPT? ¿Se ha asignado ayuda complementaria a los países cuyos gobiernos han demostrado conceder una mayor prioridad a la educación básica y poseer planes bien preparados y elaborados con un amplio apoyo de todos los sectores de la sociedad?

Todas estas preguntas relativas a los aspectos financieros del Marco de Acción de Dakar¹ y muchas otras más, son el tema central del presente capítulo. No se podrá responder a todas con precisión porque no siempre se ha podido disponer de los datos necesarios para comparar la situación actual con la existente en el año 2000. En otros casos, todavía

1. En el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar se proponen estrategias para la realización de la Educación para Todos (Foro Mundial sobre la Educación, 2000a).

es demasiado pronto para evaluar los resultados probables de las iniciativas adoptadas. Globalmente, sin embargo, se dispone de la suficiente información para sacar, entre otras, las siguientes conclusiones:

- Aunque la mayoría de los gobiernos –en particular, los de los países menos adelantados y, sobre todo, los del África Subsahariana– conceden una mayor prioridad a la financiación de la educación y más especialmente a la educación básica, muchos siguen dedicándoles todavía una parte reducida del PNB y del gasto público total.
- Aunque algunos gobiernos hayan reducido los derechos de escolaridad a cargo de las familias, otros siguen obligando a éstas y a las comunidades a que sufraguen una proporción excesivamente elevada del costo de la escolarización, con lo cual están limitando el acceso a la educación de los más desfavorecidos.
- Muchos ejemplos demuestran que, desde el año 2000, se han realizado esfuerzos para reducir los despilfarros en la educación e incrementar la rendición de cuentas y la transparencia en lo que respecta a los flujos financieros, pero en la mayoría de los países esta tendencia ha empezado a esbozarse sólo muy recientemente.
- La ayuda a la educación básica aumentó sistemáticamente entre 2000 y 2004, pero disminuyó en 2005 y sigue siendo inadecuada. Son demasiados los donantes que otorgan prioridad a la enseñanza postprimaria. Además, los países de ingresos medios reciben una porción de la ayuda a la educación un tanto excesiva, lo cual va en detrimento de los países de ingresos bajos. Por último, la distribución de la ayuda entre esta última categoría de países no siempre corresponde a las necesidades.
- La educación básica se ha beneficiado de la intensificación de las iniciativas encaminadas a reducir la deuda de los países muy pobres. Esas iniciativas se adoptaron en 1999 para saldar la deuda bilateral y, más recientemente, para enjugar los créditos adeudados a las instituciones multilaterales. Sin embargo, la reducción de la deuda apoyada por los donantes va a empezar a disminuir y, por eso, la realización de los objetivos de la ayuda exigirá un aumento de la ayuda sectorial.
- El llamamiento hecho en Dakar, en el que se invitaba a los donantes a apoyar las reformas y programas del conjunto del sector de la educación, se ha reiterado en múltiples ocasiones. Los datos disponibles demuestran que ese llama-

miento ha sido escuchado, aunque la conducta de los donantes y los resultados en cada uno de los países presenten grandes disparidades.

- El incremento de la ayuda a la educación básica no trae consigo una mejora sistemática de los resultados de la educación. En efecto, la ayuda puede reemplazar el gasto público ya existente o ser utilizada con ineficacia. No obstante, los estudios cuantitativos muestran que ha tenido efectos positivos, aunque más limitados de lo que cabía esperar. Los estudios cualitativos realizados por los donantes indican que algunos objetivos se alcanzan más fácilmente que otros.
- En algunos países, los gobiernos y los donantes trabajan juntos con un espíritu constructivo y han podido incrementar notablemente tanto los recursos financieros como los resultados de la educación. En otros países, esto no se ha producido porque los gobiernos no se han comprometido firmemente a alcanzar los objetivos, porque se ha carecido de las capacidades necesarias para elaborar un plan de educación fiable y/o porque son muy pocos los donantes que han prestado ayuda. Estos últimos países, que poseen un escaso desarrollo de la educación, carecen de programas de reforma sólidos y no suscitan el interés de los donantes, son los que corren más riesgo de no alcanzar los objetivos de Dakar.

El presente capítulo consta de tres secciones. La primera se refiere al volumen y distribución de los recursos financieros nacionales –esto es, de los gobiernos y las familias– destinados al sector de la educación en general, y más concretamente a la educación básica. En la segunda sección se examina la cuestión de la ayuda externa. En la tercera, por último, se evalúan los resultados conseguidos por los gobiernos y los donantes a la luz de las declaraciones del Marco de Acción de Dakar. Cada una de las secciones está estructurada en torno a esas declaraciones, pero sin limitarse a ellas.

Evolución de los compromisos financieros nacionales con la EPT después de Dakar

Gasto público en educación

Los gobiernos nacionales constituyen la fuente de financiación más importante de la EPT. En el Marco de Acción de Dakar se recomienda asignar una porción más considerable del ingreso nacional y del gasto público total a la educación y, dentro de ésta, a la educación básica. El incremento de esa porción es

Los gobiernos nacionales constituyen la fuente de financiación más importante de la EPT.

En América Latina y el Caribe, el porcentaje del gasto público en educación dentro del PNB registra una variación entre los países que se cifra en nueve puntos porcentuales como mínimo.

revelador de la existencia de una voluntad política, que es el factor imprescindible para estimular la ayuda externa en favor de la educación básica. Esta subsección se basa en los datos más recientes –esencialmente, en los de 2005– para describir la situación existente en las regiones y los grupos de países por nivel de ingresos, comparando los niveles del gasto público en educación y examinando con especial atención los cambios ocurridos desde 1999.

Los datos son considerablemente incompletos. Aunque el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) trata de acopiar información sobre la educación en 203 países y territorios, sólo ha podido disponer de datos relativos a la porción representada por el gasto público total en el PNB para 127 países en 1999 y 125 países en 2005. Otro elemento, aún más limitativo, es que solamente 107 países han señalado cuál fue el porcentaje de la educación en el gasto público total en 2005. No obstante, esto representa un progreso con respecto a 1999, año en que el número de países que comunicaron ese dato se cifró en 80 solamente. Por último, en lo referente al porcentaje representado por la enseñanza primaria en el gasto total en educación, si bien se ha duplicado desde 1999 el número de países sobre los que se dispone de datos, el total de éstos sólo suma 102. Además, sólo se cuenta con este dato para 1999 y 2005 en el caso de 40 países, de los cuales sólo la mitad son países en desarrollo y en transición. Es necesario, por consiguiente, tener bien presentes estas limitaciones importantes a la hora de examinar los resultados regionales.

Porcentaje del PNB dedicado al gasto en educación: variaciones importantes

El porcentaje del PNB destinado al gasto público en educación varía en función de las regiones y, dentro de éstas, difiere según los países (Cuadro 4.1). En 2005, los países de la región de América del Norte y Europa Occidental dedicaron al gasto público en educación una porción del PNB superior a la asignada por las demás regiones (media regional: 5,7%). La clasificación de las demás regiones es la siguiente: América Latina y el Caribe y África Subsahariana (5,0% cada una), Europa Central y Occidental (4,9%), Asia Oriental y el Pacífico (4,7%), Estados Árabes (4,5%), Asia Meridional y Occidental (3,6%) y Asia Central (3,2%). No obstante, estas cifras no dan una visión completa de la situación, ya que dentro de una misma región se pueden dar disparidades muy acusadas. Así ocurre en Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y el África Subsahariana. En estas tres regiones, el porcentaje del gasto público en educación dentro del PNB registra una variación entre los países que se cifra en nueve puntos porcentuales como mínimo.

¿Quiénes gastan más? ¿Quiénes gastan menos? Haciendo abstracción de los países de la región de América del Norte y Europa Occidental, en los 105 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2005, la situación era la siguiente:

- En 26 países, agrupados por región, el porcentaje del gasto público en educación fue igual o superior al 6% del PNB (Botswana, Cabo Verde,

Cuadro 4.1: Gasto público total en educación expresado en porcentaje del PNB y del total de los gastos gubernamentales en un grupo de países (2005)

	África Subsahariana	Estados Árabes	Asia Central	Asia Oriental/ Pacífico	Asia Meridional/ Occidental	América Latina/Caribe	América del N./ Europa Occid.	Europa Central y Oriental
Gasto público total en educación en % del PNB								
Mediana	5,0	4,5	3,2	4,7	3,6	5,0	5,7	4,9
Máximo	11,0	7,6	5,4	10,0	7,5	10,8	8,6	6,5
Mínimo	1,8	1,6	2,5	1,0	2,4	1,3	4,3	3,4
Varianza	5,1	5,3	1,3	7,2	3,6	5,6	1,5	1,0
<i>Número de países sobre los que se dispone de datos/número de países de la región</i>								
	30/45	9/20	6/9	14/33	6/9	23/41	20/26	17/20
Gasto público total en educación en % del total de los gastos gubernamentales								
Mediana	17,5	25,7	18,0	15,0	14,6	13,4	12,7	12,8
Máximo	29,8	27,6	19,6	25,0	22,8	25,6	17,0	21,1
Mínimo	4,0	11,0	13,1	10,7	10,7	7,9	8,5	10,0
Varianza	45,1	47,1	11,3	22,4	19,3	17,3	5,3	11,4
<i>Número de países sobre los que se dispone de datos/número de países de la región</i>								
	21/45	8/20	3/9	11/33	6/9	24/41	20/26	14/20

Fuente: Cuadro Estadístico 11 del Anexo.

Djibuti, Etiopía, Kenya, Lesotho, Namibia y Swazilandia; Arabia Saudita, Marruecos y Túnez; Malasia; Bolivia y Guyana; Belarrús, Eslovenia y Ucrania; y nueve pequeños Estados insulares del Pacífico, el Índico y el Caribe). El número de habitantes de esos 26 países es relativamente bajo. Solamente ocho cuentan con poblaciones superiores a los cinco millones de habitantes. En la región de América del Norte y Europa Occidental, nueve de los 20 países sobre los que se dispone de datos gastaron el 6% o más del PNB en educación.

- En 24 países, agrupados por región, el porcentaje del gasto público en educación fue igual o inferior al 3% del PNB (Camerún, el Chad, el Congo, Gambia, Guinea, Mauritania, Níger y Zambia; los Emiratos Árabes Unidos y el Líbano; Azerbaiyán, Georgia y Kazajstán; Camboya, Filipinas, Indonesia y la República Democrática Popular Lao; Bangladesh y Pakistán; y El Salvador, Guatemala, Perú, la República Dominicana y Uruguay).

Los datos relativos a la porción representada por el gasto en educación dentro del PNB se pueden presentar por grupo de ingresos.² Los países sobre los que se dispone de datos relativos a 2005 se pueden clasificar en función de cuatro niveles de ingresos: bajos, medios bajos, medios altos y altos. En el Cuadro 4.2 se presentan la mediana y los porcentajes medios, al mismo tiempo que se indica la varianza entre los países de un mismo grupo de ingresos.

Tal como muestran las medianas, los porcentajes son más elevados cuando los ingresos son más altos. Por otra parte, la varianza dentro del grupo de países de ingresos altos es mucho más tenue que la que se dan entre los países de ingresos bajos y medios. Esta tendencia induce a pensar que, a largo plazo, los países dedicarán probablemente una parte más importante de su PNB a la educación, a medida se vayan desarrollando económicamente.

La proporción del gasto en educación en el gasto público total puede medir el grado de compromiso de los gobiernos

El porcentaje del gasto en educación dentro del PNB lo determinan varios factores, entre los que figura la capacidad del gobierno para recaudar los impuestos, una empresa sumamente difícil en los países de ingresos bajos. La asignación de un porcentaje relativamente modesto del PNB al gasto en educación no quiere decir forzosamente que la educación no sea prioritaria para el

Cuadro 4.2: Gasto público total en educación expresado en porcentaje del PNB, por categoría de ingresos (2005)

	Países de ingresos altos	Países de ingresos medios altos	Países de ingresos medios bajos	Países de ingresos bajos
Gasto público total en educación en % del PNB				
Mediana	5,5	5,6	4,7	3,9
Máximo	8,5	11,0	9,5	10,8
Mínimo	1,6	2,3	1,0	1,8
Varianza	5,5	5,7	4,8	4,4
<i>Número de países sobre los que se dispone de datos/número de países en cada categoría de ingresos</i>				
	37/54	22/34	27/47	39/68

Fuente: Cuadro Estadístico 11 del Anexo.

gobierno interesado, sino que puede significar simplemente que el sector público es de dimensiones reducidas. El porcentaje de la educación en el gasto público total constituye, por consiguiente, una medición más directa del compromiso del gobierno con el desarrollo de la educación, por lo menos con respecto a otros sectores y categorías de gastos.

Con respecto al año 2005, se dispone de datos sobre la proporción representada por la educación en el gasto público total para 107 países, de los cuales 20 pertenecen a la región de América del Norte y Europa Occidental. Esos datos se resumen en la segunda parte del Cuadro 4.1. El reducido número de países de la región de los Estados Árabes sobre los que se dispone de datos suelen dedicar a la educación un porcentaje del gasto público total más elevado que los países de las demás regiones. La región del Asia Central se sitúa en segunda posición con una mediana de un 18%. A continuación, viene el África Subsahariana con una mediana del 17,5%.³ En las regiones de Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y Asia Meridional y Occidental, las medianas oscilan entre un 15% y un 13%. Una vez más, dentro de cada una de estas regiones la varianza entre los países es considerable. La región de América del Norte y Europa Occidental, que es la que destina a la educación un porcentaje del PNB más alto que las demás regiones, es también la que registra el porcentaje más bajo del gasto público total: menos del 13%.

Examinemos a continuación los países. Seis de los ocho países de la región de los Estados Árabes sobre los que se dispone de datos han asignado por lo menos el 20% del gasto público total a la educación básica. Otro tanto han hecho cinco de los 21 países del África Subsahariana (Botswana, Cabo Verde, Kenya, Lesotho y Madagascar). Entre los países de la muestra que han alcanzado ese

Los países dedicarán probablemente una parte más importante de su PNB a la educación, a medida se vayan desarrollando económicamente.

2. La clasificación de los países por grupo de ingresos utilizada en el presente capítulo es la adoptada por la Secretaría del CAD de la OCDE (www.oecd.org/dac/stats/dacdist).

3. Conviene tener presente que la proporción de países sobre los que se dispone de datos varía según las regiones y que, en lo que respecta a este indicador, esa proporción alcanza su nivel más bajo en el Asia Central, los Estados Árabes y Asia Oriental y el Pacífico.

Los datos sobre la evolución del porcentaje representado por la educación dentro del PNB entre 1999 y 2005 ofrecen un panorama muy diversificado.

nivel de gasto impresionante figuran la República Islámica del Irán, Malasia, México, la República de Moldova y Tailandia. Haciendo abstracción de los países de América del Norte y Europa Occidental, 27 de los 87 países restantes dedicaron a la educación entre un 15% y un 20% del gasto público total. Siete de esos países pertenecen a la región del África Subsahariana. En la parte inferior de la clasificación –esto es, la que agrupa a los países que dedican menos del 10% del gasto público total a la educación– encontramos naciones del África Subsahariana (Camerún, el Congo y Guinea Ecuatorial) y de América Latina y el Caribe (Guatemala, Jamaica, Panamá, la República Dominicana y Uruguay).

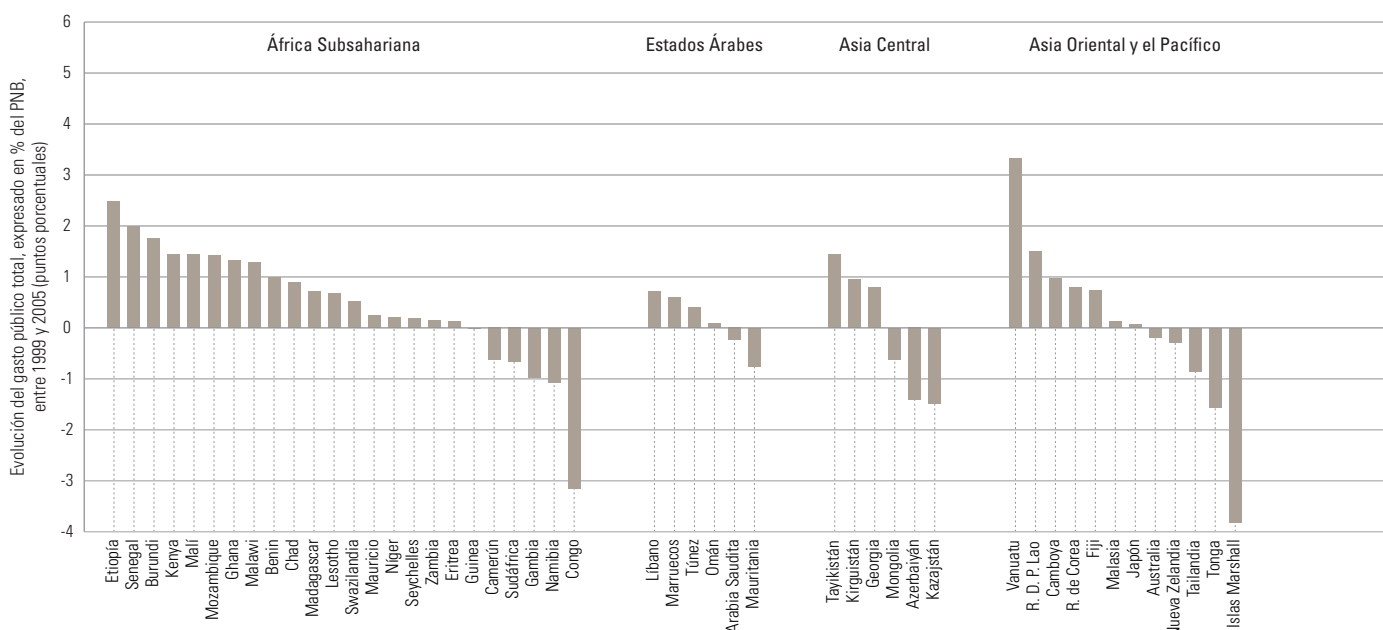
Aunque los países más ricos suelen dedicar una proporción más importante del PNB a la educación, sólo se observan disparidades mínimas entre los grupos de ingresos en lo que respecta al porcentaje del gasto público total asignado a la educación. El promedio y la mediana oscilan entre un 16% y un 17%, tanto en los países de ingresos bajos como en los países de ingresos medios bajos y medios altos. En los países de ingresos altos, este porcentaje suele ser más reducido (13%) debido principalmente al importe más elevado de los recursos asignados a las prestaciones de asistencia social.

La evolución del gasto en educación desde 1999 no ha sido uniforme

¿Cómo ha evolucionado el gasto en educación desde 1999? Más concretamente, ¿en qué medida los países de ingresos bajos han aumentado la porción de la renta nacional dedicada al sector de la educación y a los presupuestos de este sector, tal como se recomienda en el Marco de Acción de Dakar? Si se deja aparte la región de América del Norte y Europa Occidental, en lo que respecta al porcentaje del gasto en educación dentro del PNB y del gasto público total para 1999 y 2005 sólo se ha podido disponer de datos sobre 84 y 40 países, respectivamente.

Los datos sobre la evolución del porcentaje representado por la educación dentro del PNB entre 1999 y 2005 ofrecen un panorama muy diversificado (Gráfico 4.1). En cuatro de los seis países de la región de los Estados Árabes sobre los que se dispone de datos, se registró un aumento del porcentaje del PNB dedicado a la educación. Se observó una disminución en Arabia Saudita –aunque este país asignó en 2005 a la educación un porcentaje muy elevado: 6,7%– y en Mauritania, donde el porcentaje disminuyó hasta cifrarse en un 2,4% solamente. El porcentaje del PNB dedicado a la educación aumentó también en siete de los 12 países de Asia Oriental y el Pacífico,

Gráfico 4.1: Evolución del gasto público total entre 1999 y 2005, expresado en porcentaje del PNB (puntos porcentuales)



Fuente: Cuadro Estadístico 11 del Anexo.

Evolución de los compromisos financieros nacionales con la EPT después de Dakar

y se mantuvo a un nivel elevado incluso en los países donde disminuyó (9,5% en las Islas Marshall, 4,9% en Tonga y 4,3% en Tailandia). En el África Subsahariana la evolución fue positiva en su conjunto. En 18 de los 24 países sobre los que se dispone de datos aumentó el porcentaje del PNB dedicado a la educación. Sin embargo, se observó una disminución en Camerún (1,8%), Gambia (2,1%), el Congo (2,8%), Sudáfrica (5,5%) y Namibia (6,8%). En Guinea permaneció estable (2,1%). En las demás regiones en desarrollo y en transición, el número de países en el que aumentó la proporción del PNB destinada a la educación fue igual o levemente superior al número de países en los que disminuyó.

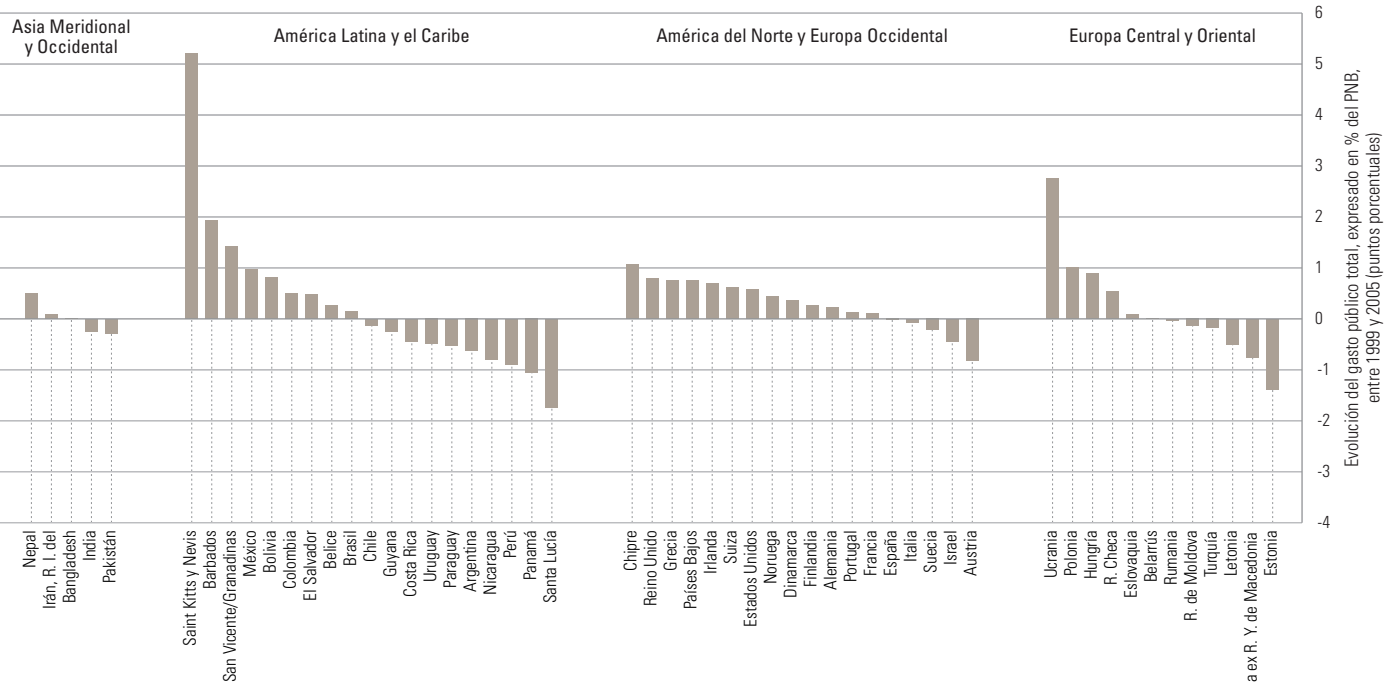
Los países en los que el porcentaje del PNB dedicado a la educación aumentó en un punto porcentual por lo menos, entre 1999 y 2005, fueron los siguientes: Barbados, Benin, Burundi, Camboya, Etiopía, Ghana, Kenya, Malawi, Malí, México, Mozambique, la República Democrática Popular Lao, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Senegal, Tayikistán, Ucrania y Vanuatu. Los países donde esa proporción disminuyó en un punto porcentual por lo menos y resultó ser inferior al 3% en 2005 fueron Azerbaiyán, el Congo, Gambia y Kazajstán. Es preciso recordar una vez más que, si se exceptúan

los países de América del Norte y Europa Occidental, solamente se ha podido disponer de datos relativos a 84 países para efectuar esta comparación.

Para un número reducido de países se dispone también de una estimación del porcentaje del PNB dedicado a la educación en los años 1991 y 1995. En el Recuadro 4.1 se presentan esas estimaciones, complementándolas con datos análogos que se refieren a 16 países del África Subsahariana y cubren el periodo 1999–2005. La tendencia general que se desprende es muy clara: un aumento del porcentaje dedicado a la educación en los años posteriores a la Conferencia de Jomtien (1999), seguido sucesivamente por una disminución y un nuevo aumento tras la celebración del Foro de Dakar.

Sobre la evolución del porcentaje representado por la educación en el total del gasto público no se puede decir tanto porque se dispone de menos datos. En efecto, si se exceptúan los países de América del Norte y Europa Occidental, sólo 40 países han suministrado información suficiente para poder efectuar comparaciones entre 1999 y 2005. Quince de esos países pertenecen a la región de América Latina y el Caribe. Habida cuenta de esa insuficiencia de datos, es imposible hacer

Se ha observado un aumento del porcentaje del PNB dedicado a la educación en los años posteriores a la Conferencia de Jomtien (1999), seguido sucesivamente por una disminución y un nuevo aumento tras la celebración del Foro de Dakar.



Recuadro 4.1: La índole fluctuante del gasto en educación en África, después de la Conferencia de Jomtien

Se dispone de datos sobre el porcentaje del PNB destinado a la educación entre 1991 y 2005 en 16 países del África Subsahariana. En el Gráfico 4.2 se presentan dos conjuntos de datos: por una parte, los relativos a siete países en los que el porcentaje del PNB destinado a la educación resultó ser en 2005 superior al correspondiente a 1991; y por otra parte, los datos referentes a nueve países en los que ese porcentaje disminuyó. Cabe señalar, no obstante, que en cuatro de estos últimos países se ha observado que en 2005 el porcentaje en cuestión superaba el 5%.

En 10 de los 16 países interesados, el porcentaje del gasto en educación en el PNB fue mayor en 1995 que el registrado en 1991, lo cual hace suponer que ese aumento se produjo como reacción a la Conferencia de Jomtien, celebrada poco antes. Sin embargo, en 1999 el porcentaje en cuestión había disminuido en esos mismos 10 países y se situaba por debajo del registrado en 1995. La reacción al Foro de Dakar ha sido mayor, ya que se ha podido observar que en 13 de los 16 países estudiados el gasto en educación correspondiente a 2005 era superior al registrado en 1999. Los datos relativos al gasto se pueden examinar también a la luz de las tasas de crecimiento. Entre 1991 y 1995, la tasa media de crecimiento anual del gasto real en esos 16 países se cifró en un 6%; en los cuatro años siguientes no sobrepasó el 4%; y entre 1999 y 2005 volvió a aumentar de nuevo hasta alcanzar el 4%.

generalizaciones. No obstante, sí se puede decir que los cuatro países de la región de los Estados Árabes que han suministrado información –Arabia Saudita, el Líbano, Marruecos y Omán– aumentaron la proporción del gasto público total dedicado a la educación. En el Asia Meridional y Occidental, esa proporción aumentó en la República Islámica del Irán y Nepal, pero disminuyó en Bangladesh y la India. En el África Subsahariana, aumentó en Lesotho (+30%) y disminuyó en Camerún (-9%), el Congo (-8%), Mauricio (-14%) y Sudáfrica (-18%).

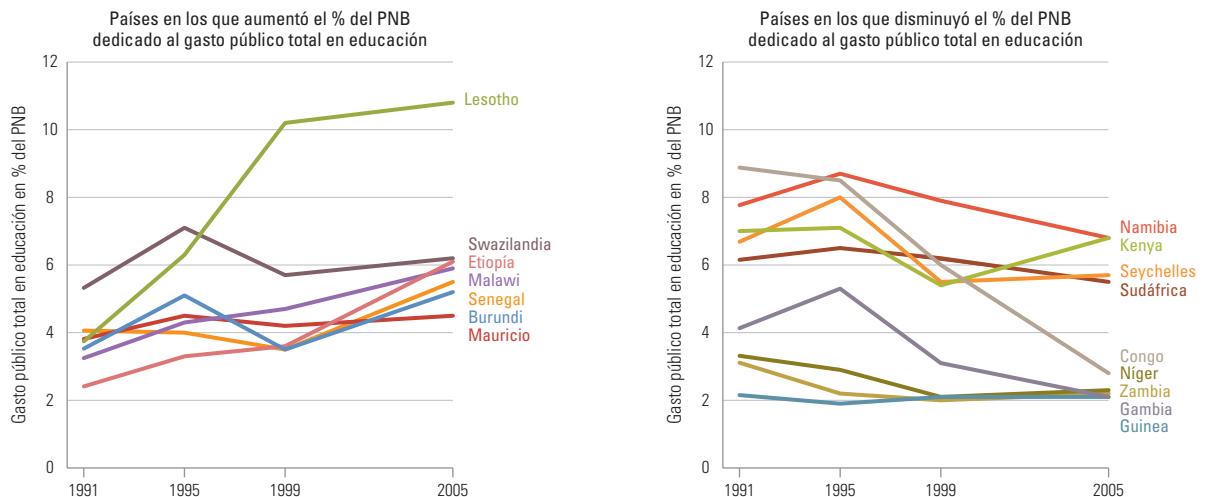
Aumento del gasto en educación: signos esperanzadores en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental

Si un país aumenta notablemente su gasto público en educación y el índice de crecimiento global de la economía aumenta a un ritmo más rápido, el resultado será que la proporción del gasto en educación dentro del PNB se reducirá. A la inversa, si en un país el gasto en educación aumenta a un ritmo lento y el índice de crecimiento de la economía es todavía más lento, entonces la proporción del PNB asignada a la educación aumentará. Para complementar la información relativa al porcentaje del gasto en educación, esta subsección examina los índices de crecimiento del gasto en educación desde 1999.⁴ Se dispone de datos para 100 países. En el Cuadro 4.3 se presenta una síntesis por región.

4. Los índices de crecimiento presentados en esta subsección miden la evolución del gasto en educación y del PNB expresado en dólares constantes de 2004. Se recurre a precios constantes a fin de suprimir los efectos de la inflación entre 1999 y 2005.

El aumento del gasto en educación en los países del África Subsahariana es, globalmente, un fenómeno alentador.

Gráfico 4.2: Gasto público total en educación, expresado en porcentaje del PNB, en 16 países del África Subsahariana (1991-2005)



Fuentes: Cuadro Estadístico del 11Anexo; y Base de datos del IEU.

Cuadro 4.3: Índices compuestos anuales de crecimiento del gasto público ordinario real en educación y PNB (1999-2005)

	África Subsahariana	Estados Árabes	Asia Central	Asia Oriental/Pacífico	Asia Meridional/ Occidental	América Latina/Caribe	América del N./ Europa Occid.	Europa Central y Oriental
Índice anual de crecimiento del gasto público ordinario efectivo en educación (en %)								
Mediana	5,5	4,7	8,1	4,7	5,1	2,4	3,2	5,3
Máximo	19,3	8,7	18,9	23,7	8,1	15,6	9,8	17,7
Mínimo	-7,3	0,4	2,1	-3,2	2,5	-8,0	-1,0	-4,0
Índice anual de crecimiento del PNB (en %)								
Mediana	4,0	4,5	7,5	4,5	4,5	2,7	2,4	4,7
<i>Número de países sobre los que se dispone de datos</i>								
	24	6	6	11	5	18	18	12

Fuentes: Cuadro Estadístico 11 del Anexo; y Base de datos del IEU.

Entre 1999 y 2005, la región donde el índice medio de crecimiento del gasto en educación alcanzó un porcentaje más elevado fue Asia Central: 8,1%. Las demás regiones se clasificaron por el siguiente orden: África Subsahariana (5,5%), Europa Central y Occidental (5,3%), Asia Meridional y Occidental (5,1%), Asia Oriental y el Pacífico (4,7%) y los Estados Árabes (4,7%). Los índices de crecimiento más bajo se registraron en América del Norte y Europa Occidental (3,2%) y América Latina y el Caribe (2,4%). Una vez más, las disparidades entre países dentro de cada región son considerables.

El aumento del gasto en educación en los países del África Subsahariana es, globalmente, un fenómeno alentador. En esta región el índice de crecimiento del PNB es el más bajo de todas las regiones del mundo, si se hace abstracción de América del Norte y Europa Occidental y América Latina y el Caribe. En cambio, en lo que respecta al aumento del gasto en educación el África Subsahariana ocupa la segunda posición mundial. Por otra parte, aunque los países del Asia Meridional y Occidental no hayan conseguido incrementar notablemente el porcentaje del PNB dedicado a la educación, presentan un índice de crecimiento del gasto en educación relativamente elevado. Es esperanzador el hecho de que estas dos regiones, en las que se concentra la mayoría de los niños sin escolarizar del mundo, hayan sido las que han registrado un aumento más rápido del gasto en educación. Evidentemente, esto no ha ocurrido en la totalidad de los países de esas regiones. En Gambia, Mauritania y Pakistán, por ejemplo, el escaso crecimiento económico ha ido acompañado por un crecimiento aún más escaso del gasto en educación. El caso de la República Democrática Popular Lao ilustra la importancia del análisis del índice de crecimiento de los gastos: aunque el porcentaje del PNB dedicado a la educación sólo alcanzaba un 2,5% en 2005, el índice

medio de crecimiento del gasto en educación desde 1999 se ha cifrado en un 24%.

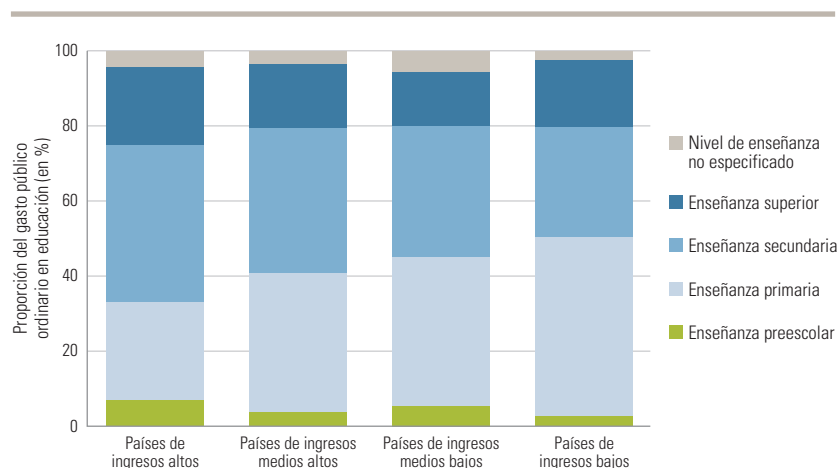
Distribución del gasto público en educación por nivel de enseñanza: disparidades entre los grupos de ingresos

¿Cómo distribuyen los gobiernos el presupuesto de educación entre los distintos niveles de enseñanza? Se dispone de datos relativos a 85 países para los años 2004 y 2005. En el Gráfico 4.3 se muestran los porcentajes medios del gasto dedicado a la enseñanza primaria, secundaria y superior, respectivamente, en los distintos grupos de ingresos (altos, medios altos, medios bajos y bajos).

En los diferentes grupos de ingresos se observan algunas tendencias claras. Por término medio, los países de ingresos bajos dedican casi la mitad del

El caso de la R.D.P. Lao ilustra la importancia del análisis del índice de crecimiento de los gastos: aunque el porcentaje del PNB dedicado a la educación sólo alcanzaba un 2,5% en 2005, el índice medio de crecimiento del gasto en educación desde 1999 se ha cifrado en un 24%.

Gráfico 4.3: Proporciones medias del gasto público ordinario en educación, por nivel de enseñanza y grupo de ingresos (2005)



Fuentes: annexe, Cuadro Estadístico del 11Anexo; y Base de datos del IEU.

El porcentaje atribuido a la enseñanza primaria en el gasto público total en educación va desde un 17% en la República de Moldova hasta un 71% en Burkina Faso.

gasto total en educación a la enseñanza primaria. La proporción de la enseñanza primaria disminuye a medida que aumentan los ingresos y, en los países de ingresos altos, sólo se cifra en un 25%. Los países de ingresos bajos son los que dedican, por término medio, el porcentaje más bajo a la enseñanza secundaria (28%), mientras que los tres grupos de ingresos restantes dedican a este nivel de enseñanza porcentajes análogos (entre un 34% y un 40%). En las tres categorías de ingresos más bajas se da una variación pequeña en los porcentajes medios atribuidos a la enseñanza superior (entre un 16% y un 20%), mientras que los países de ingresos altos dedican un porcentaje algo mayor a este tipo de enseñanza (22%). En lo que respecta a la distribución del gasto en educación por nivel de enseñanza dentro de cada grupo, se puede observar que en los países de ingresos altos y, en menor medida, en los de ingresos medios altos, se da una gran prioridad a la enseñanza secundaria. En los países de ingresos medios bajos, el porcentaje medio asignado a la enseñanza secundaria es levemente inferior al atribuido a la primaria, mientras que en los países de ingresos bajos la enseñanza primaria es ampliamente prioritaria con respecto a la secundaria. En estos momentos en que están aumentando las presiones para ampliar la enseñanza secundaria en los países de ingresos bajos, se va a agudizar la competición por la obtención de una parte más importante del presupuesto de educación entre este nivel de enseñanza y la enseñanza primaria.

Una vez más, las disparidades entre los países dentro de un mismo grupo de ingresos son considerables. En el grupo formado por los países de ingresos bajos, el porcentaje atribuido a la enseñanza primaria en el gasto público total en educación va desde un 17% en la República de Moldova hasta un 71% en Burkina Faso. En los países de ingresos medios bajos, los porcentajes oscilan entre un 9% en Belarrús y un 65% en la República Dominicana. Las disparidades son menores entre los países de ingresos altos. El porcentaje que representa la enseñanza superior en el total del gasto en educación varía también considerablemente. Dentro del grupo de países de ingresos bajos, Mauritania dedica el 5% del gasto total en educación a la enseñanza superior, mientras que Eritrea le dedica un 48%. La distribución por nivel de enseñanza refleja en parte la distribución del alumnado, pero la heterogeneidad pone también de manifiesto las diferentes maneras en que los países utilizan los recursos económicos, públicos y privados, para financiar los distintos niveles de enseñanza.

La prioridad otorgada a la enseñanza primaria en los países de ingresos bajos tiene repercusiones interesantes en el gasto expresado en porcentaje del PNB. Mientras que en el África Subsahariana hallamos 16 países que dedican más del 1,8% del PNB a la enseñanza primaria, en la región de América del Norte y Europa Occidental ningún país –exceptuada Islandia– supera ese porcentaje. Este fenómeno pone de manifiesto, una vez más, los esfuerzos que están realizando muchos países pobres para alcanzar los objetivos de la EPT.

En lo que respecta a la evolución del porcentaje del gasto público total en educación asignado a la enseñanza primaria entre 1999 y 2005, sólo se dispone de elementos de información para 26 países, una vez exceptuados los pertenecientes a la región de América del Norte y Europa Occidental. Ese porcentaje permaneció estable en uno de esos 26 países, aumentó en nueve y disminuyó en los 16 restantes. Sin embargo, el índice de crecimiento anual del gasto real sólo fue negativo en tres de los 16 países donde se registró la disminución: Argentina (-1,5%), Santa Lucía (-5,2%) y el Congo (-11,8%). Los índices de crecimiento más elevados se registraron en Burundi (15,0%), Bolivia (9,7%), Marruecos (8,6%), Bangladesh (7,5%) y Nepal (7,3%). En general, el gasto en enseñanza primaria aumentó en la mayoría de los países de este grupo relativamente reducido, pero el ritmo de aumento fue inferior al del gasto dedicado a los demás niveles de enseñanza. El resultado de esto es que el porcentaje de la enseñanza primaria en el gasto total en educación disminuyó en varios países.

Gasto público por alumno de primaria: diferencias acusadas dentro de las regiones

El promedio del gasto público anual por alumno de primaria varía considerablemente de un país a otro. Teniendo en cuenta que los sueldos de los maestros representan, por regla general, entre un 85% y un 95% del gasto y que una gran parte de la variación de esos sueldos refleja las disparidades en la renta per cápita, una mera comparación del gasto por alumno y país no aportaría grandes esclarecimientos. Por eso, el método comparativo más comúnmente utilizado consiste en presentar el “costo unitario” como porcentaje del PNB per cápita. En el Cuadro 4.4 se presenta un resumen de los datos sobre 107 países correspondientes a 2005. Las diferencias entre las regiones no son muy grandes. Ofrecen más interés las que se registran entre países de una misma región. Por ejemplo, en el África Subsahariana, la mediana se cifra en un 12,4%, pero en Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Kenya y Namibia el costo unitario público es por lo menos un 50% más elevado. Esas diferencias se

Cuadro 4.4: Gasto público ordinario por alumno de primaria expresado en % del PNB per cápita en un grupo de países de cada región (2005)

	África Subsahariana	Estados Árabes	Asia Central	Asia Oriental/Pacífico	Asia Meridional/Occidental	América Latina/Caribe	América del N./Europa Occid.	Europa Central y Oriental
Mediana	12,4	12,3	8,0	13,3	8,7	13,5	20,1	16,9
Promedio	13,3	15,6	9,1	12,3	10,3	13,5	19,9	17,2
Máximo	33,4	45,1	13,2	20,6	18,5	23,9	24,9	24,2
Mínimo	4,7	6,6	7,1	2,5	5,2	5,0	14,4	11,7
Número de países	26	12	4	9	4	21	19	12

Fuente: Cuadro Estadístico 11 del Anexo.

pueden imputar a distintos factores, entre los que figuran una proporción alumnos/docente relativamente reducida, un nivel elevado del sueldo de los docentes con respecto a los salarios de la población activa y un nivel relativamente alto de los demás insumos aportados a las escuelas. Cada uno de estos factores puede, de por sí solo, incrementar las presiones que se ejercen ya sobre la financiación de la enseñanza primaria. Otro factor suplementario pueden constituirlo las diferencias en las sumas pedidas a las familias para que contribuyan a la educación de sus hijos.

¿Cómo ha evolucionado el gasto real por alumno de primaria en el último decenio, a medida que se han ido desarrollando los sistemas educativos nacionales? Los dos factores principales son la evolución del gasto total en la enseñanza primaria y la evolución del número de alumnos. Es interesante determinar si los países han podido mantener el nivel de gasto por alumno, habida cuenta del incremento de la escolarización ocurrido desde 1999. También es interesante determinar si los países que han registrado una disminución del número de niños escolarizados –debido a causas demográficas, por regla general– han aprovechado esta circunstancia para incrementar el gasto por alumno. Haciendo abstracción de la región de América del Norte y Europa Occidental, se dispone de datos relativos a 24 países.

En casi todos los casos el gasto por alumno ha aumentado y, en lo que respecta a la mitad de los países interesados, ese aumento se debió a que el gasto total aumentó en una proporción superior a la del número de niños escolarizados. En algunos países –sobre todo en los pertenecientes al grupo de ingresos medios altos– el incremento del gasto por alumno es un resultado del aumento del gasto total y de la disminución del número de alumnos. Solamente se registra una disminución del gasto por alumno en cuatro países: en Argentina y Santa Lucía debido a que la reducción del gasto fue mayor

que la disminución del número de alumnos; en el Congo, a causa del fuerte incremento del número de alumnos y de la reducción concomitante del gasto público; y en Namibia, debido a que el aumento del número de alumnos no fue acompañado de un incremento del gasto. Es muy probable que el Congo no sea el único país en el que el número de alumnos ha aumentado más rápidamente que el gasto. En efecto, en el Capítulo 2 se ha señalado el aumento de la proporción media alumnos/docente en el África Subsahariana. Esa proporción pasó de 41/1 en 1999 a 45/1 en 2005, lo cual induce a pensar que en muchos países de esta región se ha producido un fenómeno análogo.

¿Es equitativo el gasto público en educación?

El gasto en educación ha aumentado considerablemente en la mayoría de los países desde 1999. Sin embargo, cabe preguntarse si su distribución es equitativa. En algunos países, el gasto público en educación forma parte de las medidas de reducción de la pobreza. En cambio, en otros países sólo forma parte de esas medidas el gasto asignado a la enseñanza primaria, lo cual se justifica sobradamente en los países de ingresos bajos, teniendo en cuenta que el gasto asignado a la enseñanza primaria tiene repercusiones más directas en los niños de familias pobres, a los que puede ayudar a salir de la pobreza con el correr del tiempo. En los países donde el acceso a la enseñanza secundaria y superior sigue siendo muy limitado, los hijos de las familias de ingresos altos –que suelen constituir la mayoría de los alumnos– son los que se benefician del gasto público en proporciones desmesuradas.

Davoodi y otros (2003) presentan una síntesis de las conclusiones de varios estudios de impacto en los que se analizaron las ventajas que entrañaba el gasto público en educación para las familias, agrupadas por nivel de ingresos, en 37 países. En el Cuadro 4.5 se presentan las proporciones del gasto en educación –total y por nivel de enseñanza–

El gasto en educación ha aumentado considerablemente en la mayoría de los países desde 1999.

Cuadro 4.5: Distribución de los beneficios del gasto público en educación entre los hogares más pobres y los más ricos en un grupo de países

	Todos los niveles de educación		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior	
	Quintil más pobre	Quintil más rico	Quintil más pobre	Quintil más rico	Quintil más pobre	Quintil más rico	Quintil más pobre	Quintil más rico
África Subsahariana (10 países)	12,8	32,7	17,8	18,4	7,4	38,7	5,2	54,4
Asia y el Pacífico (4 países)	12,4	34,8	20,3	16,9	8,3	37,3	2,5	69,0
Oriente Medio y África del Norte (2 países)	15,3	24,1	24,7	12,4	11,0	24,4	4,0	46,9
Países en transición (7 países)	15,3	24,0	19,3	20,0	12,5	24,6	8,7	32,6

Fuente: Davoodi y otros (2003), Cuadro 2.

El gasto total en educación no privilegia a los pobres en ningún grupo de países, y menos aún en los pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y Asia y el Pacífico.

que corresponden a los quintiles de familias más pobres y más acomodadas de cinco regiones geográficas. Todos esos estudios se basan en datos correspondientes al decenio de 1990.

De ese cuadro se desprende que el gasto total en educación no privilegia a los pobres en ningún grupo de países, y menos aún en los pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y Asia y el Pacífico. En todos los casos, la disparidad en favor de las familias más ricas que se da en el gasto en enseñanza secundaria –y aún más en el destinado a la enseñanza superior– contrapesa la ventaja otorgada a las familias más pobres en el gasto en enseñanza primaria. En el África Subsahariana y el grupo de los países en transición no se observa disparidad alguna en favor de las familias pobres, ni siquiera en la enseñanza primaria (Davoodi y otros, 2003).

Es probable que los pobres se beneficien cada vez más del desarrollo de la enseñanza primaria observado en los últimos años y que el gasto en este nivel de enseñanza sea cada vez más favorable para ellos. Así ocurre en varios países del África Subsahariana, donde se ha generalizado considerablemente el acceso a la educación después de la supresión de los derechos de escolaridad. Un estudio efectuado recientemente en Etiopía ha analizado la distribución de las ventajas entrañadas por el gasto público en educación, en función del ingreso de las familias, la región, el lugar de domicilio (zona urbana o rural) y el sexo en 1996, 1998 y 2000 (Woldehanna y Jones, 2006). En todos los casos, se observó una atenuación de las disparidades. En 1996, sólo un 12% aproximadamente del gasto dedicado a la enseñanza primaria beneficiaba al quintil de familias rurales más pobres, mientras que el año 2000 ese porcentaje ascendió a un 18%. En lo que respecta al quintil de familias más ricas, el porcentaje disminuyó del 24% al 18%. Asimismo,

entre 1998 y 2000, el porcentaje del gasto total en primaria que beneficiaba a las niñas pasó del 36,5% al 39,7%. Además, el incremento más fuerte se registró en el porcentaje que redundaba en beneficio de las niñas más pobres. Todos esos cambios se produjeron con la aplicación del primer programa sectorial de educación y el subsecuente desarrollo de la enseñanza primaria. Es probable que las disparidades se hayan atenuado más desde entonces ya que la TBE ha pasado del 59% en 1999 al 100% en 2006, mientras que el porcentaje de la educación en el gasto público total ha aumentado del 14% al 18% y el destinado a la enseñanza primaria ha permanecido estable.

Las disparidades en el gasto en educación observadas a nivel regional –que están vinculadas a las disparidades en materia de acceso a la educación y de terminación de los estudios– se hacen más acusadas en los países grandes, sobre todo en los Estados con estructuras de tipo federal, donde los gobiernos regionales encargados de servicios como la educación cuentan con volúmenes de recursos muy diferentes. Las medidas de compensación en favor de las regiones relativamente subdesarrolladas y desprovistas de recursos varían según los países y cambian periódicamente en función de las circunstancias. En los últimos años, algunos países han adoptado medidas específicas para el desarrollo de la educación básica. En la India, desde 1994, y en Nigeria, desde 2005, se da prioridad a las subvenciones federales a los distintos Estados, mientras que Sudáfrica otorga a las regiones más pobres un porcentaje mayor de los ingresos fiscales (Crouch, 2004) y Brasil concede subvenciones federales complementarias a los fondos de educación de los Estados, que se financian con un porcentaje de sus propios ingresos fiscales y de los recaudados por los municipios para el que se ha establecido un tope mínimo (Gordon y Vegas, 2004).

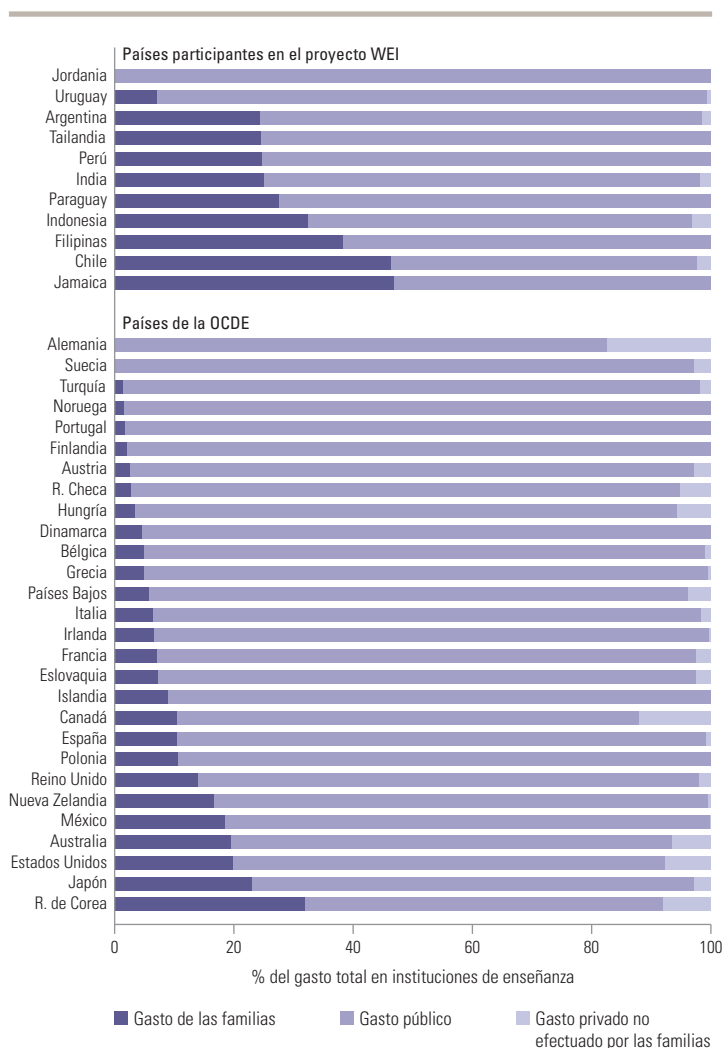
Gasto de las familias en educación

Aunque el Marco de Acción de Dakar invita a los gobiernos y los donantes a asignar los recursos necesarios para la realización de la EPT y aboga por una movilización innovadora y constante de los recursos procedentes de otros sectores de la sociedad, en particular del sector privado y las ONG, el hecho es que las familias siguen contribuyendo ampliamente a la financiación del sistema educativo.⁵ En la primera parte de la presente sección se examinarán el volumen de esas contribuciones y su uso, tratando de determinar al mismo tiempo qué impacto tienen ambos en las familias, en particular las más miserables. Para mejorar el acceso a la educación de los niños pobres, se han adoptado en los últimos años iniciativas encaminadas a reducir o compensar el gasto de sus familias. Estas iniciativas y sus repercusiones en el gasto público se examinarán en la segunda parte.

Las familias sufragan una parte importante del gasto total en todos los niveles de enseñanza

En el Gráfico 4.4 se muestra el grado de contribución de las familias a la financiación de la educación –pago de derechos de escolaridad y otros gastos directos– en 28 países de la OCDE y en un grupo de 11 países de ingresos bajos o medios que participan en el programa Indicadores Mundiales de Educación (WEI).⁶ En nueve de estos 11 países de ingresos bajos y medios, la contribución de las familias a los gastos de escolarización representa más del 25% del gasto total en instituciones de enseñanza.⁷ En Chile y Jamaica, la contribución de las familias supera el 40% y los datos disponibles muestran una tendencia al alza de esa contribución en Argentina, Chile, la India, Jamaica y Tailandia. En la India la proporción del gasto privado se multiplicó por siete entre 1998 y 2003, y en la actualidad se cifra en un 27%. En Tailandia, se multiplicó por 4,5 entre 2000 y 2005 y hoy en día se cifra en un 24,5%. En Jamaica, la suma de las contribuciones de las familias y de otras fuentes de

Gráfico 4.4: Proporciones correspondientes del gasto público y del gasto de las familias en educación



Nota: Los datos corresponden al año fiscal finalizado en 2003, excepto en los casos de Canadá, Jordania y Uruguay (datos de 2002) y los de Chile, Nueva Zelanda, Perú y Tailandia (datos de 2004). Fuente: IEU (2006a), Cuadro 2.b.i.

financiación privadas representaba ya un 38% en el año 2000, y en un lapso de tres años aumentó hasta alcanzar un 47% (IEU, 2006a; e IEU/OCDE, 2003).

Los mecanismos de financiación para los diferentes niveles de enseñanza varían en función de los países. En Jamaica las familias contribuyen a sufragar los gastos en todos los niveles de la enseñanza pública y privada, exceptuada la superior. En Chile se da la situación inversa, ya que las familias sufragan una proporción importante de los gastos inherentes a la enseñanza superior, mientras que los fondos públicos financian la mayor parte del costo de la enseñanza primaria y secundaria mediante un sistema de bonos del que también se

De hecho, las familias siguen contribuyendo ampliamente a la financiación del sistema educativo.

5. La comparación del gasto de las familias en educación, por país, es una operación compleja. En efecto, la definición de los elementos que componen dicho gasto varía en función de las disposiciones de cada gobierno y, además, las fuentes de que se dispone para realizar un análisis son muy heterogéneas. Sigue siendo difícil conseguir datos comparables en el tiempo. Esta sección ha utilizado numerosas fuentes, en particular los datos sistematizados por las organizaciones internacionales y los análisis primarios y secundarios de las encuestas sobre los hogares. Por lo tanto, conviene considerar que los datos, en su conjunto, son aproximativos.

6. El programa Indicadores Mundiales de Educación es fruto de una cooperación conjunta entre el IEU y la OCDE y actualmente participan en él 19 países en desarrollo.

7. Los gastos en instituciones de enseñanza superior comprenden: los gastos de escolaridad y el suministro de material de enseñanza por parte de las instituciones docentes, los gastos en capital y alquileres, el suministro de servicios auxiliares y las actividades de investigación y desarrollo (IEU, 2006).

A pesar de las disposiciones constitucionales que garantizan la gratuidad de la enseñanza primaria, muchos países toleran el pago de derechos de escolaridad y gastos de otro tipo en las escuelas primarias públicas.

benefician los centros de enseñanza privados (IEU, 2006a).⁸ En el extremo opuesto tenemos los casos de Jordania y Uruguay, donde todos los niveles de enseñanza son tributarios de la financiación pública en proporciones muy considerables. En efecto, en estos dos países el porcentaje medio del gasto público en la financiación total de la educación supera incluso el promedio observado en los países de la OCDE.

En general, en los países en desarrollo los gobiernos tienden a asignar a la enseñanza primaria y secundaria un porcentaje de financiación mucho mayor que a la superior, excepto en la India, Jamaica y Tailandia, donde los fondos públicos representan más de dos tercios de la financiación total de la enseñanza superior. Desde el punto de vista de la EPT, se debe señalar que la contribución de las familias sigue representando un 20% aproximadamente del gasto total en esos niveles de enseñanza.

En los países de la OCDE –que disponen de recursos fiscales más considerables– la educación depende de las fuentes públicas de financiación en un grado mucho mayor que en los países participantes en el programa WEI. En Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia y Turquía la financiación pública cubre más del 95% del gasto total. Asimismo, en 22 de los 28 países de la OCDE presentados, la financiación pública para todos los niveles de enseñanza –exceptuada la superior– representa por lo menos un 90% del gasto total.

Otro método que permite calibrar la importancia de la contribución de las familias a la financiación

de la educación consiste en comparar el volumen del gasto por alumno de la enseñanza pública que sufragan las familias con el sufragado por los poderes públicos. En el Gráfico 4.5 se puede ver una comparación de este tipo en las escuelas primarias de ocho países. Aunque en la mayoría de los casos los gobiernos sufragan la mayor parte del costo directo de educación por niño, las contribuciones de las familias pueden llegar a representar un 25% del total.

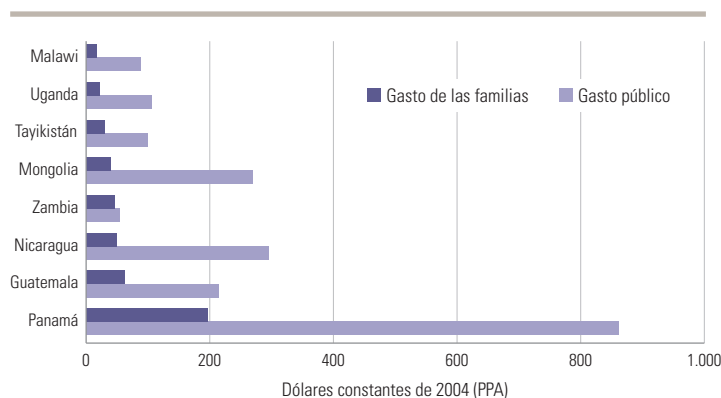
El pago de derechos de escolaridad y otros gastos es moneda corriente en las escuelas primarias públicas

A pesar de las disposiciones constitucionales que garantizan la gratuidad de la enseñanza primaria, muchos países toleran el pago de derechos de escolaridad y gastos de otro tipo en las escuelas primarias públicas. De hecho, la mayoría de las familias de los niños matriculados en los centros públicos de enseñanza primaria tienen que sufragar una serie de gastos.

En el Cuadro 4.6 se dan ejemplos de diferentes categorías de gastos relacionados con la escolarización en la enseñanza primaria pública que corren a cargo de las familias en nueve países. En algunos países, es muy considerable el porcentaje de familias que abonan derechos de escolaridad y por concepto de exámenes: más del 80% en Guatemala y Panamá, y un 70% aproximadamente en Nicaragua. En Zambia, el 73% de los alumnos deben abonar esos derechos. También es muy frecuente que las familias tengan que abonar otros gastos, por ejemplo la compra de material escolar. Los uniformes escolares representan un 60% del promedio del gasto en educación de las familias con hijos escolarizados en las escuelas primarias públicas de Tayikistán (Goskomstat de Tayikistán y Banco Mundial, 2003) y un 44% en Timor-Leste (Dirección Nacional de Estadística de Timor-Leste y Banco Mundial, 2001). El costo anual del uniforme escolar en Mozambique era, por término medio, tres veces mayor que el de los derechos de escolaridad por alumno en los primeros grados de primaria, antes de que se suprimieran estos derechos, mientras que el costo de los libros de texto era dos veces superior al de esos derechos (Banco Mundial, 2005g). Algunas encuestas sobre los hogares realizadas en Nigeria, Uganda y Zambia han mostrado que el transporte y la comida constituyen los dos gastos más importantes ocasionados por la escolarización en primaria (Comisión Nacional de Población de Nigeria y ORC Macro, 2004; Oficina de Estadística de Uganda y ORC Macro, 2001; y Oficina de Estadística de Zambia y ORC Macro, 2003).

8. La financiación pública directa de los centros de enseñanza privados representa un 40% del total del gasto público dedicado a la enseñanza primaria y secundaria en Chile (IEU, 2006). Los centros docentes privados financiados por el Estado reciben bonos y, además, están autorizados para percibir derechos de escolaridad.

Gráfico 4.5: Medias del gasto ordinario anual por alumno de la enseñanza primaria pública efectuado por los poderes públicos y las familias



Fuentes: Guatemala, Gobierno de Guatemala y Banco Mundial (2000); Malawi, Oficina Nacional de Estadística y ORC Macro (2003); Mongolia, Oficina Nacional de Estadística (2004); Nicaragua, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y Banco Mundial (2001); Panamá, Gobierno de Panamá y Banco Mundial (2003); Tayikistán, Goskomstat y Banco Mundial (2003); Uganda, Oficina de Estadística y ORC Macro (2001); Zambia, Oficina Central de Estadística y ORC Macro (2003); y Anexo, Cuadro Estadístico 11.

Cuadro 4.6: Gastos de las familias en la escolarización en primaria, por tipo de gasto

	Derechos de matrícula y de exámenes ^a	Uniformes	Libros de texto ^b	Material escolar	Tutorías	Asociaciones de padres y maestros y otros gastos	Transporte, comidas y alojamiento ^c
Porcentaje de familias							
Guatemala (2000)	82,2	45,7	37,2	95,0	...	...	3,4
Nicaragua (2001)	69,3	78,9	52,1	90,9	...	...	51,1
Panamá (2003)	88,1	89,2	60,4	96,2	...	74,0	25,4
Tayikistán (2003)	23,7	92,9	89,4	96,5	0,2	73,5	15,8
Timor Leste (2001)	33,7	64,4	3,8	95,8	0,9	5,7	5,5
Porcentaje de alumnos							
Malawi (2001)	3,1	69,0	82,5	...	3,8	56,5	34,2
Nigeria (2003)	47,7	89,1	99,3	...	33,5	71,8	64,2
Uganda (2000)	19,0	78,5	97,5	...	5,0	56,7	20,0
Zambia (2001)	73,0	81,0	98,0	...	12,0	67,0	24,0

Notas: Los datos del cuadro no son exhaustivos y sólo muestran, a título ilustrativo, las principales categorías del gasto en educación de las familias.

a. Los derechos abonados por concepto de exámenes son mayores que los derechos de escolaridad en Malawi, Nigeria, Uganda y Zambia.

b. Esta categoría comprende el material escolar en el caso de Malawi, Nigeria, Uganda y Zambia.

c. Esta categoría sólo comprende las comidas en el caso de Malawi, Nigeria, Uganda y Zambia.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Fuentes: Guatemala, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2000); Malawi, Oficina Nacional de Estadística y ORC Macro; Nicaragua, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2001); Nigeria, Comisión Nacional de Población y ORC Macro (2004); Panamá, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2003); Tayikistán, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2003); Timor-Leste, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2001); Uganda, Oficina de Estadística y ORC Macro (2001); y Zambia, Oficina Central de Estadística y ORC Macro (2003).

Otro gasto sufragado por las familias es el ocasionado por las clases particulares. Aunque estas clases se suelen impartir sobre todo a los alumnos de secundaria, cada vez son más frecuentes en la enseñanza primaria, en particular en Albania, Azerbaiyán, Bangladesh, Camboya, Egipto, Japón, Kenya, Polonia, la República de Corea y Vietnam (Bray, 2006; Dang, 2006; Education Support Program, 2006; y Kim, 2007). Las clases particulares suscitan graves preocupaciones en lo que respecta a la equidad, ya que su cantidad y calidad son directamente proporcionales a los ingresos de que disponen las familias (Bray, 2006).

Los gastos relacionados con la escolarización pueden representar una parte importante del gasto de las familias, sobre todo de las más pobres

Las encuestas realizadas en los hogares y las escuelas ponen de manifiesto que la contribución al pago de los derechos de escolaridad y otros gastos conexos puede representar una parte importante del gasto de las familias (Cuadro 4.7). En Panamá, por ejemplo, las familias dedican el 7,7% de la totalidad de sus gastos anuales a la educación, y en Nicaragua y Tayikistán el 5,5%. Antes de la supresión de los derechos de escolaridad, las familias de Uganda y Zambia dedicaban aproximadamente el 33% de sus gastos discrecionales a bienes y servicios educativos. En Bangladesh, el porcentaje es el mismo (Boyle y otros, 2002). Esto puede representar para las familias pobres una

carga muy considerable. Por ejemplo, en Tayikistán, la proporción del costo por alumno de primaria en el gasto per cápita del quintil de familias más pobres es dos veces mayor que la del quintil de familias más acomodadas.

Suelen ser aún mucho más importantes los esfuerzos financieros que las familias han de realizar para que sus hijos prosigan los estudios más allá del primer ciclo de primaria. En una encuesta realizada en 2001 en una serie de distritos de la India, las familias declararon que gastaban por cada hijo escolarizado en un centro público del ciclo superior de primaria dos veces más que en la escuela primaria elemental (Jha y Jhingran, 2005). En la República Democrática del Congo, el gasto por niño abonado por las familias representa hasta un 14% del ingreso medio por habitante –variable, según las regiones– en las escuelas primarias públicas y alcanza un 42% en los centros docentes públicos de secundaria (Banco Mundial, 2005c). En Mozambique, antes de la supresión de los gastos de escolaridad, el gasto medio total familiar por niño escolarizado en los últimos grados de la enseñanza elemental era unas tres veces superior al efectuado en los primeros grados, mientras que el gasto ocasionado por la escolarización en el primer ciclo de secundaria llegaba a ser nueve veces mayor que el correspondiente a la enseñanza primaria (Banco Mundial, 2005g). Una vez más, estos costos suponen una carga financiera muy pesada para las familias más pobres. La proporción del costo por

Suelen ser aún mucho más importantes los esfuerzos financieros que las familias han de realizar para que sus hijos prosigan los estudios más allá del primer ciclo de primaria.

Los costos directos e indirectos de la escolarización en un contexto de pobreza ponen a muchos padres ante disyuntivas difíciles: ¿A qué niños se enviará a la escuela y durante cuánto tiempo?

alumno de secundaria en el gasto familiar per cápita de las familias más pobres era dos veces mayor que la correspondiente a las familias más acomodadas en Guatemala, Nicaragua y Tayikistán (Cuadro 4.7).

Gastos de escolarización: un obstáculo para el acceso a la educación

Aunque algunas familias pueden sufragar los gastos acarreados por la escolarización de sus hijos, hay muchas familias pobres que carecen de medios para ello. A esto hay que añadir que, a los ojos de esas familias, los efectos beneficiosos de la educación no siempre son suficientes como para justificar el gasto en la escolarización de los hijos. “Falta de dinero”, “dificultades económicas”, “necesidad de trabajar” y “la familia no puede permitirse gastos en escuela” son las principales razones aducidas para explicar por qué no se escolariza a los niños en varias encuestas realizadas en Bangladesh, Nepal, Uganda, Zambia (Boyle y otros, 2002), el Yemen (Guareció y otros, 2006), Albania, Eslovenia, Kazajstán, Letonia, Mongolia y Tayikistán (Education Support Program, 2007). En Uganda, antes de que se suprimiera el pago de los derechos de escolaridad, el 71% de los niños encuestados explicaron que el costo de la escolarización era el principal motivo por el que habían dejado de ir a la escuela primaria (Deininger, 2003). Algunos estudios señalan que el pago de los

derechos de escolaridad representa un obstáculo importante para la escolarización en China e Indonesia (Bentaouet-Kattan, 2006).

Amplificando las repercusiones de los costos directos e indirectos de la escolarización, muchos padres tienden a invertir menos en aquellos hijos para los que estiman menos importantes los efectos beneficiosos de la educación, o en aquellos casos en los que las normas culturales permiten un tratamiento desigual entre la prole de una misma familia. Cuando hay preferencias, se suelen dar en detrimento de las niñas (Boyle y otros, 2002; Drèze y Kingdon, 2001; y Emerson y Portela Souza, 2002) y de los hijos mayores (Ejrnæs y Pörtner, 2004; y Portela Souza y Emerson, 2002). Los costos directos e indirectos de la escolarización en un contexto de pobreza, así como las normas sociales y culturales, ponen a muchos padres ante disyuntivas difíciles: ¿A qué niños se enviará a la escuela y durante cuánto tiempo? A veces, estos dilemas ni siquiera se plantean porque las familias no pueden escolarizar a ninguno de sus vástagos.

Aliviar la carga de las familias supone ejercer más presión sobre los recursos públicos

Desde la celebración del Foro de Dakar, se han extendido dos iniciativas encaminadas a ampliar el acceso a la educación de los niños desfavorecidos: la supresión del pago de derechos de escolaridad,

Cuadro 4.7: Proporción del gasto en educación en los gastos generales de las familias en un grupo de países

Proporción del gasto en educación en el gasto total anual de las familias									
	Todos los niveles de educación			Enseñanza primaria			Primer ciclo de enseñanza secundaria		
	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico
	Guatemala (2000)	5,1	2,2	8,2	2,5	1,8	3,9	7,6	5,8	7,6
Nicaragua (2001)	5,5	3,8	7,5	2,6	2,7	3,1	4,5	5,6	4,2
Panamá (2003)	7,7	5,5	9,3	4,0	2,8	6,6	5,2	4,4	6,9
Tayikistán (2003)	5,5	6,3	6,0	2,8	3,6	2,3	3,4	4,3	3,2
Timor Leste (2001)	1,5	1,5	1,5	1,0	1,1	0,6	1,5	2,5	1,2

Proporción del gasto en educación por alumno en el gasto anual per cápita de las familias									
	Todos los niveles de educación			Enseñanza primaria			Primer ciclo de enseñanza secundaria		
	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico	Total	Quintil más pobre	Quintil más rico
	Guatemala (2000)	13,5	8,4	18,5	9,3	7,3	14,0	31,1	47,7	26,5
Nicaragua (2001)	13,7	11,3	17,5	9,0	9,1	11,1	18,7	34,7	15,0
Panamá (2003)	18,9	15,6	20,4	15,2	11,5	24,1	22,9	28,2	25,5
Tayikistán (2003)	16,4	21,0	15,2	13,9	19,4	10,4	15,0	20,5	12,5
Timor Leste (2001)	4,2	4,6	3,7	3,3	3,8	2,1	7,7	14,2	5,4

Fuentes: Guatemala, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2000); Nicaragua, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2001); Panamá, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2003); Tayikistán, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2003); Timor-Leste, Encuesta de medición del nivel de vida – LSMS (2001).

compensada con la concesión de subvenciones a las escuelas, y las transferencias de dinero en efectivo a determinadas familias que han escolarizado a sus hijos. Estas dos iniciativas tienen por objeto mejorar el acceso a la educación, pero pueden tener repercusiones importantes en el gasto público.

Desde el año 2000 han sido 13 los países que han suprimido el pago de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria.⁹ Esta decisión política ha acarreado dos consecuencias en el plano financiero con las que han tenido que enfrentarse los gobiernos: la compensación de la pérdida de ingresos de las escuelas y el aumento de los costos derivado del incremento del número de alumnos. Una de las estrategias principales adoptadas por los gobiernos para compensar la pérdida de ingresos de las escuelas consiste en otorgarles directamente una subvención por alumno. Después de haber suprimido el pago de los derechos de escolaridad en 2003, Kenya calculó el importe de la subvención por alumno sobre la base de una evaluación de las condiciones mínimas para el funcionamiento de una escuela y la disponibilidad de material didáctico. La subvención anual por alumno, que asciende a 14 dólares, se gira a cuentas administradas por las propias escuelas. En el bienio 2003-2004, esas subvenciones representaron el 12,5% del presupuesto total ordinario de la enseñanza primaria. La financiación fue suministrada principalmente por el Banco Mundial y el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (Banco Mundial y Gobierno de Kenya, 2005). Los países que han optado por el sistema de subvención por alumno han tropezado, al principio, con diversos problemas: la asignación de subvenciones inferiores al importe de los derechos de escolaridad percibidos antes de su supresión; la atribución de sumas inferiores a las convenidas; el envío de las subvenciones en una etapa demasiado avanzada del año escolar; e incluso el impago de éstas a determinadas escuelas (Bentaouet-Kattan, 2006).

La segunda consecuencia de la supresión del pago de los derechos de escolaridad en los recursos públicos se deriva del incremento del número de niños escolarizados perseguido con esa medida y de la consiguiente necesidad de financiar puestos de maestros, aulas y materiales de aprendizaje complementarios. En Malawi, el vertiginoso aumento del número de escolares provocó una disminución del gasto por alumno, pese a que se habían asignado recursos suplementarios (School Fees Abolition Initiative, en preparación). En cambio, en la República Unida de Tanzania, antes de que se

suprimiera el pago de los derechos de escolaridad, se evaluaron correctamente sus efectos previsibles en el número de niños escolarizados, la distribución y formación de los maestros, el número de aulas y la cantidad de material pedagógico, y todos esos elementos se integraron en el plan de desarrollo de la enseñanza primaria financiado por los donantes. Los donantes también financiaron, por lo menos en parte, los gastos suplementarios acarreados por la supresión de los derechos de escolaridad en Ghana, Kenya, Mozambique y Uganda. Además, los esfuerzos realizados por Ghana y Uganda en este ámbito se pudieron respaldar también con los ahorros realizados gracias a la reducción de la deuda conseguida por conducto de la Iniciativa reforzada en favor de los países pobres muy endeudados – Iniciativa PPME (Bentaouet-Kattan, 2006; y School Fees Abolition Initiative, en preparación).

Tal como se señaló anteriormente, aunque se supriman los derechos de escolaridad, las familias tienen que sufragar una serie de gastos relacionados con los libros de texto, el material escolar, los uniformes y el transporte. Además, la escolarización de los niños priva a las familias del trabajo –remunerado o no– de éstos en el hogar o fuera de él. Para compensar esos gastos, algunos gobiernos otorgan a las familias una ayuda directa en dinero efectivo, a condición de que escolaricen a sus hijos. Estas iniciativas se han adoptado sobre todo en beneficio específico de sectores relativamente marginados de la población y forman parte de iniciativas de reducción de la pobreza de un alcance más amplio, conocidas por la denominación de programas de transferencias de dinero condicionales (TDC). Los datos presentados en el Capítulo 3 mostraban que las TDC pueden dar buenos resultados, aunque cabe interrogarse sobre su viabilidad financiera cuando se aplican a gran escala, así como sobre su pertinencia en los países que poseen instituciones poco sólidas.

Bolsa Familia (Brasil) es el programa de TDC más vasto del mundo en desarrollo. Representa el 0,4% del PNB y beneficia a 46 millones de personas, entre las que figuran 16 millones de niños que reciben subvenciones para ir a la escuela (Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre de Brasil, 2007; y *The Economist*, 2007). En 2005, el programa de lucha contra la pobreza Progres-Opportunidades prestaba ayuda en México a cinco millones de familias. Las subvenciones condicionadas a la asistencia de los niños a la escuela representaban un 47% del gasto total de dicho programa (Levy, 2006). En Colombia, los gastos del programa Familias en Acción

Algunos gobiernos otorgan a las familias una ayuda directa en dinero efectivo, a condición de que escolaricen a sus hijos.

9. La lista de esos países figura en la nota a pie de página 10 del Capítulo 3 (pág. 131).

efectuados entre 2001 y 2004 llegaron a cifrarse, por término medio, en un 0,3% del PNB (Reimers, 2006).

La importancia financiera de los programas de TDC en favor de la educación, en estos países de ingresos medios, se puede apreciar mejor cuando se compara su costo con el total del gasto público en educación. En México, por ejemplo, el costo del componente educativo del programa Progreso-Oportunidades representó en 2006 un 4,6% del presupuesto federal de educación, o sea el 17% de la parte no destinada al pago de salarios. En Colombia, el costo representó un porcentaje todavía más elevado del gasto público en educación, llegando a alcanzar un 10,3% en 2002. No ocurre lo mismo en todos los países. Por ejemplo, en Honduras el costo del componente educativo del Programa de Asignación Familiar en el periodo 2000–2003 representó el 1,4% del gasto público en educación.

¿Cuánto habría que gastar para extender esos programas? Morley y Coady (2003) han estimado que si los programas de TDC se hicieran extensivos, a un mínimo nivel, a los sectores más pobres de la población de 18 países de América Latina, el costo de esa extensión ascendería a 995 millones de dólares anuales, mientras que si se hiciesen extensivos a todos los niños en edad de cursar primaria que viven por debajo del umbral de la pobreza, sería necesario gastar 2.400 millones de dólares anuales. Pearson y Alviar (2007) estiman que la aplicación a escala nacional del programa de Kenya en favor de los huérfanos y niños vulnerables entrañaría un costo de 44 millones de dólares. Si el programa social de transferencia de dinero aplicado actualmente en Malawi con carácter experimental se hiciese extensivo a las 250.000 familias pobres que cumplen con los criterios exigidos (10% del total de las familias del país), su costo anual se multiplicaría por más de 100 y pasaría de la suma actual de 400.000 dólares a unos 42 millones de dólares, lo cual representaría un 2% del PNB nacional correspondiente al año 2005.

Los programas de TDC han contribuido a mejorar el acceso a la educación en varios países de América Latina de ingresos medios. Para que esta estrategia pueda aplicarse en los países más pobres, sería necesario escoger cuidadosamente los destinatarios específicos de los programas y observar procedimientos administrativos muy estrictos, haciendo participar a las comunidades locales para garantizar la transparencia y reducir los fraudes al mínimo.

Contribución de la ayuda externa a la EPT después de Dakar

Evolución de los volúmenes, distribución y fuentes de financiación de la ayuda

La Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) representa la tercera fuente de financiación importante de la EPT. El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, convocado el año 2000 por iniciativa de donantes y organizaciones internacionales, tenía por objeto impulsar de nuevo la dinámica en pro de la universalización de la enseñanza primaria y de otros elementos de la educación básica. Esta dinámica, creada en la Conferencia de Jomtien en 1990, fue decayendo poco a poco en el decenio subsiguiente. El Foro de Dakar tenía por finalidad galvanizar a los donantes para que aportasen una mayor ayuda financiera.

Tendencias de la ayuda global: leve evolución positiva en favor de los países de ingresos bajos

La tendencia de la AOD total es globalmente positiva desde 1999, esto es desde el año anterior a la adopción del Marco de Acción de Dakar. Los desembolsos netos¹⁰ progresaron a un ritmo del 9% anual entre 1999 y 2005 hasta alcanzar la suma de 106.000 millones en 2005.¹¹ No obstante, una serie de datos –todavía provisionales– indican que en 2006 la AOD total disminuyó en un 5,1% (OCDE-CAD, 2007b). Los compromisos relativos a la AOD total aumentaron también rápidamente desde 1999, a un ritmo del 8% anual por término medio, y en 2005 ascendieron a 123.000 millones de dólares. El reparto de la AOD por grupo de ingresos se modificó en favor de los 68 Estados que la Secretaría del CAD de la OCDE ha catalogado como países de ingresos bajos. Estos países se beneficiaron del 46% de los compromisos relativos a la AOD en 2005, mientras que en 1999 ese porcentaje ascendió a un 42%. Aunque la región del África Subsahariana sigue siendo la principal beneficiaria de la AOD, se ha podido comprobar en los últimos años una reorientación considerable de ésta hacia los Estados Árabes.

De los 123.000 millones de dólares de compromisos de ayuda formulados en 2005, 70.000 millones, esto es un 58%, se asignaron a sectores específicos. Aunque en 2005 la ayuda sectorial siguió constituyendo la categoría principal de la AOD total, los donantes han modificado considerablemente la forma de distribuir la ayuda a partir de 2001. En efecto, la ayuda por concepto

Los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo han contribuido a mejorar el acceso a la educación.

10. Los desembolsos netos son las transferencias internacionales de recursos financieros y, por consiguiente, los recursos de que disponen los países beneficiarios. En cambio, el compromiso es la obligación firme contraída por un donante de suministrar una ayuda determinada a un país beneficiario. Los compromisos se notifican en función de la suma total de la transferencia prevista para el año en que se contraen, independientemente del tiempo que transcurra para el desembolso de los fondos. Para más información a este respecto, véase la introducción del Anexo correspondiente a la ayuda internacional.

11. Todas las cifras de esta parte se dan en dólares constantes de 2005.

de reducción de la deuda ha venido aumentando a un ritmo más rápido que la ayuda sectorial directa. Entre 1999 y 2005, el porcentaje de la reducción de la deuda en el total de la AOD pasó del 5% al 22%. En 2005, el aumento total de la AOD se cifró en 21.000 millones de dólares, de los cuales 18.500 millones correspondieron a la reducción de la deuda.

Tendencias de la ayuda a la educación: un aumento seguido de una disminución

La creciente importancia del apoyo presupuestario, ya sea sectorial o general, complica aún más el cálculo de la suma total de la ayuda atribuida al sector de la educación en general, y a la educación básica en particular. En el Recuadro 4.2 se exponen los procedimientos utilizados.

Entre 1999 y 2005, el porcentaje de la reducción de la deuda en el total de la AOD pasó del 5% al 22%.

Recuadro 4.2: Evaluación de las des contribuciones totales al sector de la educación

La Secretaría del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) distingue tres niveles principales de enseñanza: la básica, la secundaria y la postsecundaria. La ayuda a la educación básica se reparte entre la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y los programas de adquisición de competencias esenciales para la vida diaria destinados a jóvenes y adultos, comprendidos los de alfabetización.

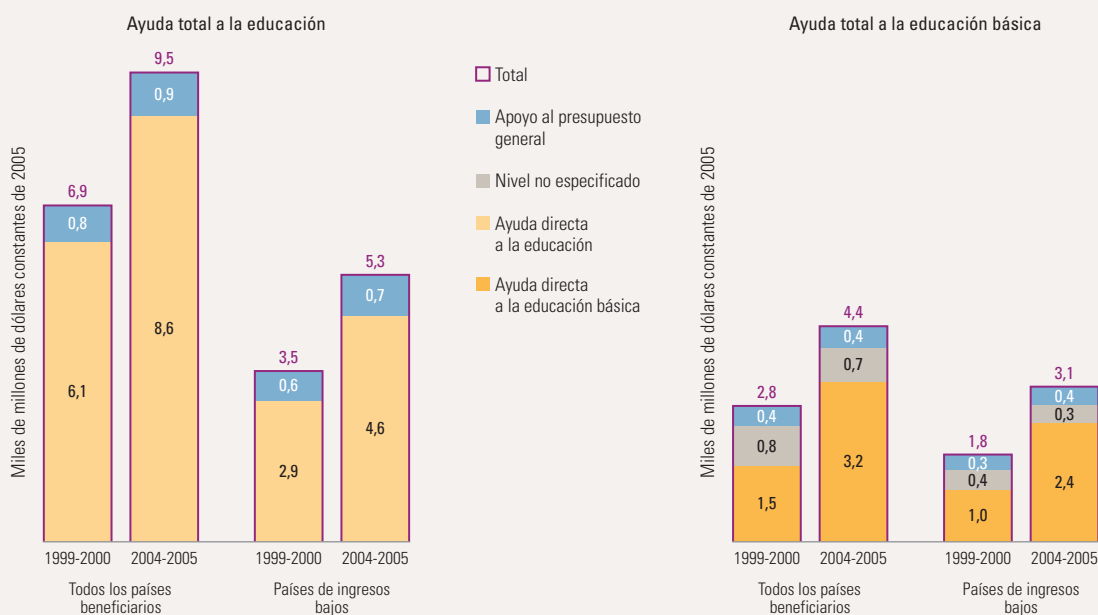
Además de la ayuda que se le asigna directamente, el sector de la educación percibe una parte de la destinada al apoyo del presupuesto general, cuyo volumen va en aumento. La ayuda total a la educación básica comprende también una parte de la ayuda a la educación "no especificada", esto es, que no se ha imputado a un nivel de enseñanza específico. En el Informe de 2006 se emitió la hipótesis de que una quinta parte de la ayuda destinada al apoyo del

presupuesto general se asigna a la educación y de que la mitad de esa parte va a parar a la educación básica. También se supuso que la mitad de la ayuda a la educación clasificada en la categoría "nivel no especificado" se destina a la educación básica. Así, tenemos:

- Ayuda total a educación = ayuda directa a la educación + 20% de la ayuda destinada al apoyo del presupuesto general.
- Ayuda total a la educación básica = ayuda directa a la educación básica + 10% de la ayuda destinada al apoyo del presupuesto general + 50% de la ayuda a la educación clasificada en la categoría "nivel no especificado".

En el Gráfico 4.6 se muestra cómo se desglosa la ayuda total a la educación y la educación básica en la totalidad de los países beneficiarios, así como en los países que el CAD de la OCDE ha clasificado como países de ingresos bajos.

Gráfico 4.6: Componentes del total de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (1999-2000 y 2004-2005)



Fuente: OCDE-CAD (2007c).

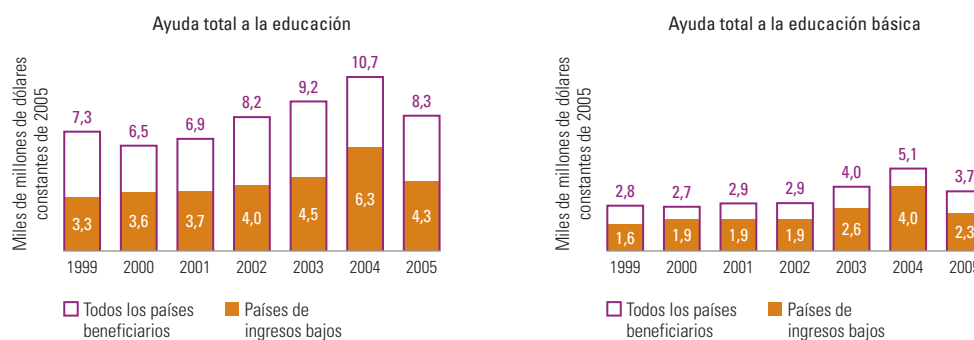
La reciente disminución de la ayuda a la educación contradice las declaraciones formuladas por los donantes acerca de su intención de incrementarla.

En los años inmediatamente posteriores a la adopción del Marco de Acción de Dakar, el conjunto de los compromisos en favor de la educación contraídos en el marco de la AOD aumentaron rápidamente, alcanzando la suma de 10.700 millones de dólares en 2004. Habida cuenta de que en 2000 esos compromisos se cifraron en 6.500 millones de dólares, el aumento en términos reales fue de un 65%. No obstante, en 2005 las sumas prometidas disminuyeron en más de 2.000 millones de dólares (Gráfico 4.7), con lo cual los compromisos en favor de la educación han vuelto al nivel que tenían en 2002. Ahora bien, hay que señalar que esa disminución se ha producido aun cuando el volumen total de la AOD haya seguido aumentando. El ritmo de aumento de la ayuda total asignada a la educación básica fue aún más rápido. En efecto, esta ayuda pasó de 2.700 millones de dólares en 2000 a 5.100 millones de dólares en 2004, registrando así un aumento del 90%. Sin embargo, en 2005 los compromisos en pro de la educación básica disminuyeron también

bruscamente y alcanzaron solamente la cifra de 3.700 millones de dólares. Aumento hasta 2004 y brusca disminución en 2005, así se pueden resumir las dos características principales de la tendencia de la ayuda a la educación básica desde el Foro de Dakar. Esa disminución contradice las declaraciones formuladas por los donantes en los últimos dos años acerca de su intención de incrementar sustancialmente la ayuda a la educación.

En el Cuadro 4.8 se muestra que el porcentaje del total de la AOD dedicado a la educación disminuyó levemente entre 1999–2000 y 2004–2005, pasando del 9,6% al 8,5%.¹² Esto se debió a la proporción cada vez mayor de la reducción de la deuda en el total de la AOD. En cambio, el porcentaje asignado a la educación en la ayuda sectorial permaneció estable, en torno a un 13%, para el conjunto de los países en desarrollo, mientras que el porcentaje asignado a la educación básica pasaba del 5,1% al 5,8%. En los 50 países menos adelantados, se registró un leve aumento de la ayuda para el

Gráfico 4.7: Total de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica (1999-2005)



Fuente: OCDE-CAD (2007c).

Cuadro 4.8: Prioridad otorgada a la educación y la educación básica en los compromisos de ayuda (1999-2000 y 2004-2005)

	Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD asignable por sector			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación		
	Promedio anual en 1999 y 2000	Promedio anual en 2004 y 2005	Evolución en el período 1999-2005 (en puntos porcentuales)	Promedio anual en 1999 y 2000	Promedio anual en 2004 y 2005	Evolución en el período 1999-2005 (en puntos porcentuales)	Promedio anual en 1999 y 2000	Promedio anual en 2004 y 2005	Evolución en el período 1999-2005 (en puntos porcentuales)
Todos los países de ingresos bajos	11,2	10,1	-1,1	14,2	14,9	0,7	51,1	59,1	8,0
PMA incluidos en los países de ingresos bajos	10,8	11,2	0,4	14,0	16,0	2,0	51,7	58,6	6,9
Todos los países en desarrollo	9,6	8,5	-1,1	12,8	12,7	-0,1	39,9	45,9	6,0

Fuente: OCDE-CAD (2007c).

12. Para reducir el efecto de la volatilidad de los compromisos relativos a la ayuda sectorial, se utilizan promedios bianuales.

conjunto del sector de la educación, que fue algo más acusada en el caso de la educación básica. En estos países, el porcentaje que representa la educación en la ayuda sectorial total se aproxima al 16%. Las tres quintas partes de ese porcentaje se destinan a la educación básica.

Hasta aquí se han examinado los compromisos de ayuda a la educación, pasemos ahora a los desembolsos de la ayuda. Estos desembolsos miden la transferencia real de los recursos financieros y, por consiguiente, el volumen de la AOD que se asigna a los sistemas educativos de los países beneficiarios. No obstante, los desembolsos sólo constituyen un indicador parcial de la política de ayuda a la educación de los donantes, en la medida en que dependen también de la capacidad de absorción de los países beneficiarios. Hay que precisar, además, que los desembolsos no reflejan las políticas de ayuda adoptadas más recientemente, habida cuenta del lapso de tiempo que transcurre entre la decisión política y el desembolso efectivo de la ayuda.

Como sólo se dispone de datos agregados sobre los desembolsos a nivel sectorial a partir del año 2000, es imposible comparar el periodo anterior al Foro de Dakar con el posterior. Además, algunos donantes –sobre todo los multilaterales– no notifican los desembolsos destinados a la educación. Para la elaboración del presente Informe se han podido obtener directamente datos de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial, así como de la Comisión Europea. Cuando se agregan esos datos a los suministrados por los donantes bilaterales, se comprueba con satisfacción que los desembolsos destinados a la educación en general, y a la educación básica en particular, han aumentado rápidamente desde 2002. Los desembolsos destinados a la educación en el conjunto de los países en desarrollo aumentaron a un ritmo anual del 15%, pasando de 4.400 millones de dólares en 2002 a 6.700 millones de dólares en 2005 (Gráfico 4.8). Por lo que respecta a la educación básica, se observa una progresión regular de los desembolsos entre 2002 y 2004, mientras que en 2005 permanecieron estables a un nivel de 2.800 millones de dólares. Debido a la disminución considerable de los compromisos en 2005, es previsible que en los próximos años se registre una estabilización, o incluso una reducción, de los desembolsos.

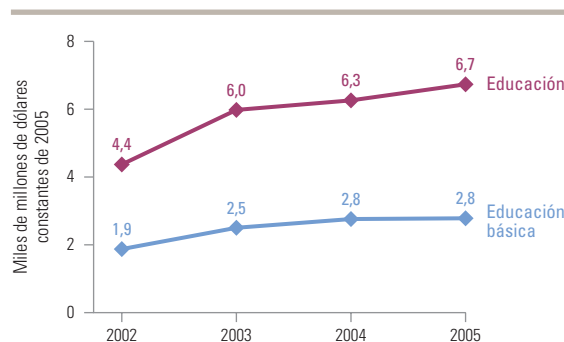
Evolución de la distribución de la ayuda a la educación

Los países de ingresos bajos son los que más se han beneficiado del aumento de la ayuda total a la educación desde 1999. El promedio anual de la cantidad total asignada a esos países en el periodo

2004–2005 aumentó hasta alcanzar la cifra de 5.300 millones de dólares, mientras que el promedio anual registrado en el periodo 1999–2000 fue de 3.500 millones de dólares. Cabe señalar que el porcentaje de la ayuda total dedicada a la educación en esos mismos países aumentó del 50% al 56% (Gráfico 4.9). Esta redistribución de la ayuda ha beneficiado aún más a los países menos adelantados, que recibieron 3.500 millones de dólares en 2005, en comparación con los 2.000 millones recibidos en 1999. La redistribución de la ayuda en favor de los países de ingresos bajos es un fenómeno particularmente evidente en el caso de la ayuda a la educación

La política de ayuda a la educación de los donantes depende también de la capacidad de absorción de los países beneficiarios.

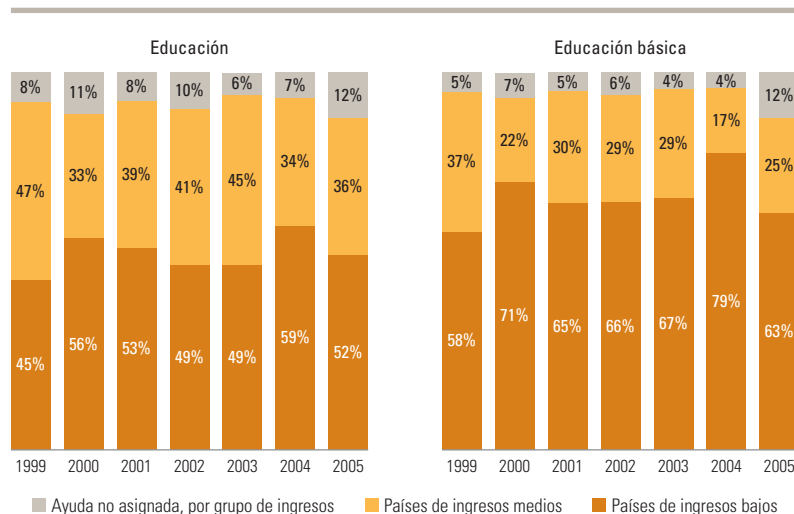
Gráfico 4.8: Ayuda a la educación y la educación básica en el periodo 2002-2005 (desembolsos)



Nota: Italia y Finlandia no han proporcionado datos sobre los desembolsos correspondientes a 2005. Los donantes multilaterales no comunican a la Secretaría del CAD sus desembolsos, pero se ha podido disponer de los datos sobre la ayuda a la educación desembolsada por la Comisión Europea y la AIF. A diferencia de los datos suministrados por la Comisión Europea, los datos proporcionados por la AIF comprenden la asignación de la ayuda presupuestaria.

Fuente: OCDE-CAD (2007c); y datos extraoficiales de la Comisión Europea y la AIF.

Gráfico 4.9: Distribución de la ayuda total a la educación y la educación básica por grupo de ingresos en el periodo 1999-2005 (compromisos)



Fuente: OCDE-CAD (2007c).

básica. En 2004 y 2005, esos países recibieron 3.100 millones de dólares anuales, por término medio, esto es casi el 75% del total de la ayuda a la educación básica asignada al conjunto de los países en desarrollo, mientras que en 1999 y 2000 recibieron 1.800 millones (Gráfico 4.7).

La mayor prioridad concedida a los países de ingresos bajos ha ido acompañada de una modificación de la distribución regional de la ayuda a la educación desde el año 2000. Aunque los países del África Subsahariana siguen siendo los beneficiarios principales de la ayuda a la educación en general, y a la educación básica en particular, la proporción asignada al Asia Meridional y Occidental aumentó considerablemente: de un 12% a un 20% en lo que respecta a la educación en general y de un 16% a un 31% en lo que se refiere a la educación básica (Gráfico 4.10).

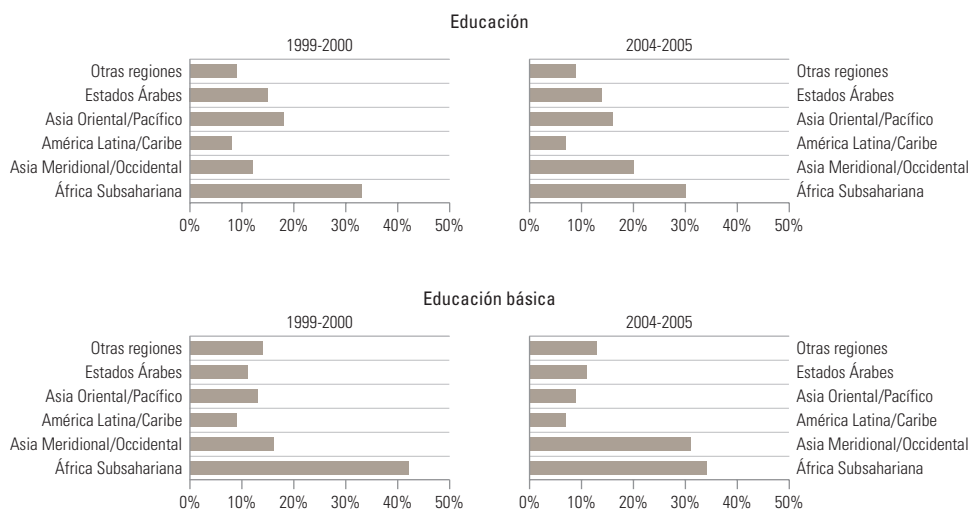
Según los criterios de la OCDE, hay en el mundo 35 países considerados "Estados frágiles". En 2005, esos Estados recibieron el 12% del total de la ayuda a la educación y el 14% de la destinada a la educación básica, esto es un porcentaje cercano a los volúmenes de ayuda de 1999. La población de todos esos países representa un 10% de la población total del conjunto de los países en desarrollo.

Lo expuesto anteriormente indica que el grupo de países más pobres se ha beneficiado de un incremento de ayuda a la educación básica. Sin embargo, esto no significa que la ayuda se haya

atribuido a los países que más la necesitaban. No es fácil, ni mucho menos, determinar si la distribución de la ayuda es eficaz en este plano. No obstante, a la luz de dos simples comparaciones, todo parece indicar que no lo es. Tal como puede comprobarse en el Gráfico 4.11, no se observa una relación directa entre el importe de la ayuda asignada a la educación básica por niño en edad escolar y las necesidades educativas, que están determinadas por la proporción de niños sin escolarizar en la población en edad de ir a la escuela. Algunos países, por ejemplo Bolivia, Mongolia y Nicaragua, reciben un volumen de ayuda a la educación básica por niño relativamente elevado, aun cuando sus proporciones de niños sin escolarizar sean relativamente bajas. En cambio, en otros países donde la proporción de niños sin escolarizar es alta, el volumen de la ayuda a la educación básica por niño es relativamente bajo. Esos países pertenecen en su mayoría a la región del África Subsahariana y, entre ellos, figuran Burundi, el Chad, el Congo, Côte d'Ivoire, Malí y Níger. El Gráfico 4.12 complementa estos elementos de información presentando la ayuda a la educación básica en relación con la renta per cápita. Una vez más, algunos países que poseen una renta per cápita relativamente elevada se benefician de una ayuda a la educación básica relativamente importante (Botswana y Swazilandia por ejemplo), mientras que otros países pobres reciben volúmenes de ayuda relativamente bajos (Burundi y Nigeria, por ejemplo). Estas comparaciones elementales ponen de manifiesto que la

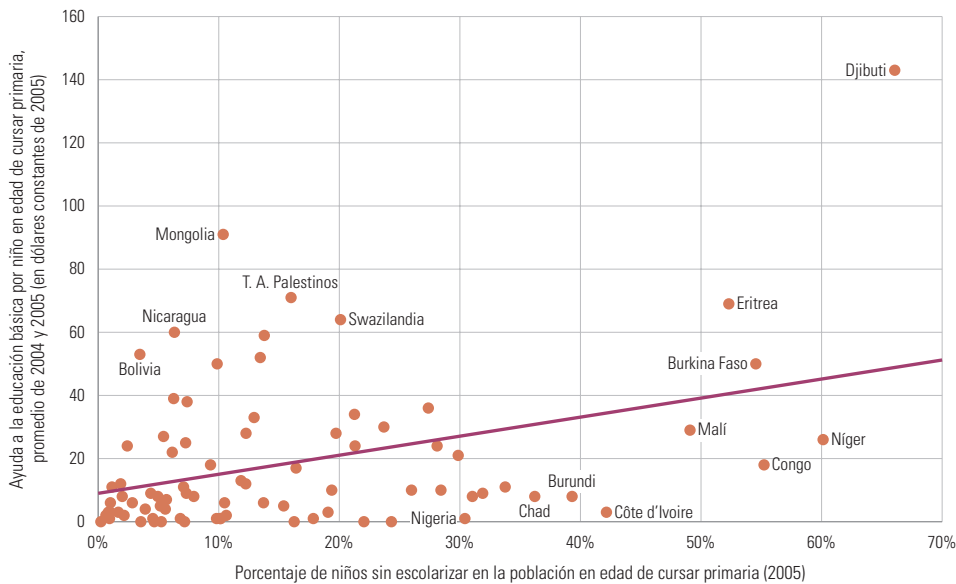
El grupo de países más pobres se ha beneficiado de un incremento de ayuda a la educación básica, pero esto no significa que la ayuda se haya atribuido a los países que más la necesitaban.

Gráfico 4.10: Distribución de la ayuda total a la educación y la educación básica, por región, en los periodos 1999-2000 y 2004-2005 (compromisos)



Nota: En la rúbrica "Otras regiones" están comprendidas las siguientes: América del Norte y Europa Occidental, Asia Central y Europa Central y Oriental.
Fuente: OCDE-CAD (2007c).

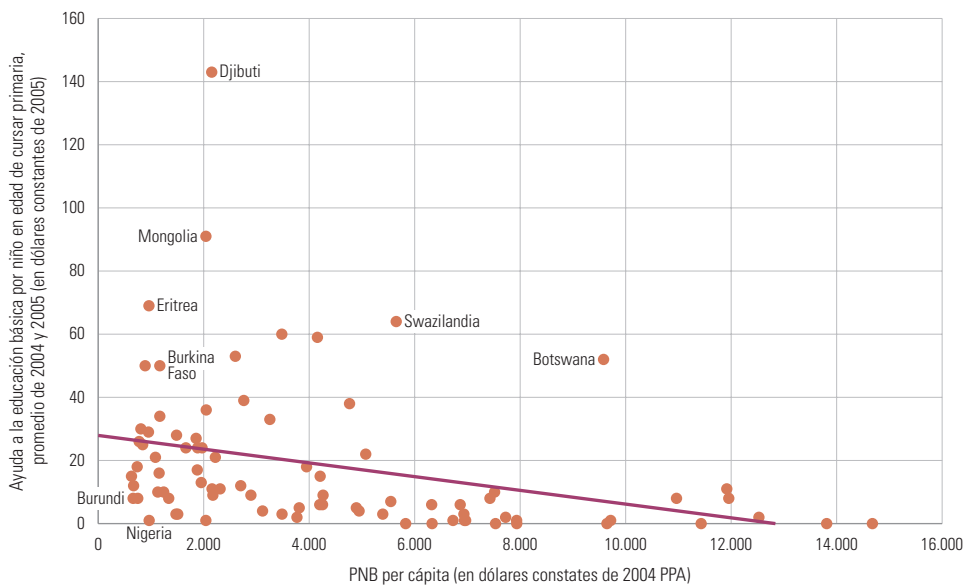
Gráfico 4.11: Compromisos de ayuda a la educación básica y niños sin escolarizar (2005)



Fuentes: Cuadro Estadístico 1 del Anexo; y Anexo, Cuadro 4 relativo a la Ayuda.

La atribución de la ayuda a la educación básica no guarda una estrecha relación con la proporción de niños sin escolarizar en la población en edad de ir a la escuela.

Gráfico 4.12: Compromisos de ayuda a la educación básica y renta per cápita (2005)



Fuentes: Cuadro Estadístico 1 del Anexo; y Anexo, Cuadro 4 relativo a la Ayuda.

atribución de la ayuda a la educación básica no guarda una estrecha relación con la proporción de niños sin escolarizar en la población en edad de ir a la escuela, ni con el ingreso per cápita.

Las conclusiones de un estudio reciente sobre el modo de actuar de algunos donantes ponen de

manifiesto que si la AIF y el Reino Unido asignan la ayuda a la educación básica en función de criterios como las necesidades educativas y la pobreza, otros donantes como Alemania, Francia, los Estados Unidos de América y la Comisión Europea otorgan prioridad a criterios de carácter estratégico y político (Caillaud, 2007). También es probable que

La proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación, en cada uno de los 10 países beneficiarios principales, ha progresado y en el periodo 2004-2005 llegó a alcanzar un porcentaje del 76%.

la asignación de la ayuda esté condicionada a la capacidad de absorción de la misma por parte del país beneficiario.

Si nos centramos ahora en los países beneficiarios, podremos observar que en 2004 y 2005 cuatro países del Asia Meridional y Occidental (Afganistán, Bangladesh, la India y Pakistán) recibieron un 17% del total de la ayuda a la educación, mientras que cinco países del África Subsahariana (Burkina Faso, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Senegal y Uganda) se repartieron el 10% de esa ella (para más información, véase en el Anexo el Cuadro 4 relativo a la Ayuda). El lugar privilegiado que ocupan los países del Asia Meridional y Occidental con respecto a la ayuda a la educación básica es todavía más llamativo (Cuadro 4.9). Los beneficiarios más importantes de esta ayuda

pertenecen todos a esta región. La India recibió, de por sí sola, el 11% del total de la ayuda a la educación básica en 2004-2005, esto es una proporción comparable a la registrada en el periodo 1999-2000. La proporción de la ayuda total a la educación básica destinada a Afganistán, Bangladesh y Pakistán aumentó muy considerablemente. Entre los países que recibieron menos ayuda a la educación básica figuran Ghana, Malawi y Senegal, donde se registraron disminuciones del orden de dos puntos porcentuales por lo menos. En lo que respecta a la realización de los objetivos de la EPT, se observa una tendencia positiva: la proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación, en cada uno de los 10 países beneficiarios principales, ha progresado y en el periodo 2004-2005 llegó a alcanzar un porcentaje del 76%. El aumento de la ayuda a la educación básica en

Cuadro 4.9: Evolución de la ayuda a la educación básica en los principales países beneficiarios en el periodo 1999-2005 (compromisos)

	Total de la ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2005)			Porcentaje en la ayuda total a la educación básica			Educación básica en % de la ayuda total a la educación		
	Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005	Variación anual 1999-2005 (en %)	Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005	Variación 1999-2005 (en puntos porcentuales)	Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005	Variación 1999-2005 (en puntos porcentuales)
India	284	482	8	10,3	11,0	0,7	63,7	86,4	22,7
Bangladesh	79	398	26	2,9	9,1	6,2	61,3	64,5	3,2
Pakistán	9	169	52	0,3	3,9	3,6	34,7	61,4	26,7
Afganistán	2	162	93	0,1	3,7	3,6	22,0	76,0	54,0
Mozambique	81	129	7	2,9	2,9	0,0	53,9	64,9	11,0
Iraq	1	126	114	0,0	2,9	2,9	7,6	80,1	72,5
Zambia	90	116	4	3,3	2,7	-0,6	67,0	77,6	10,6
Burkina Faso	35	111	18	1,3	2,5	1,2	52,7	70,8	18,1
Yemen	48	110	12	1,7	2,5	0,8	75,3	93,2	17,9
Nepal	47	100	12	1,7	2,3	0,6	83,0	91,9	8,9
Viet Nam	35	95	15	1,3	2,2	0,9	18,7	36,7	18,0
Uganda	89	95	1	3,2	2,2	-1,0	60,4	58,4	-2,0
R. U. de Tanzania	41	87	11	1,5	2,0	0,5	51,0	37,1	-13,9
Indonesia	121	78	-6	4,4	1,8	-2,6	40,3	39,6	-0,7
Bolivia	29	72	14	1,1	1,6	0,5	73,3	68,6	-4,7
Ghana	86	70	-3	3,1	1,6	-1,5	72,2	47,4	-24,8
Nicaragua	60	51	-2	2,2	1,2	-1,0	81,2	60,5	-20,7
Senegal	75	44	-7	2,7	1,0	-1,7	53,9	22,9	-31,0
Filipinas	63	44	-5	2,3	1,0	-1,3	35,7	63,8	28,1
Malawi	94	36	-13	3,4	0,8	-2,6	69,0	53,6	-15,4
Papua Nueva Guinea	48	31	-6	1,7	0,7	-1,0	52,5	74,6	22,1
Marruecos	62	21	-14	2,2	0,5	-1,8	24,4	7,8	-16,6
Turquía	81	19	-19	2,9	0,4	-2,5	37,8	14,2	-23,6
Países de ingresos bajos	1 770	3 147	9	64,2	72,0	7,8	51,1	59,1	8,0
<i>PMA incluidos en los países de ingresos bajos</i>	<i>1 054</i>	<i>2 067</i>	<i>10</i>	<i>38,2</i>	<i>47,3</i>	<i>9,1</i>	<i>52,0</i>	<i>59,0</i>	<i>7,0</i>
Todos los países en desarrollo	2 756	4 373	7	100,0	100,0	-	40,0	46,0	6,0

Nota: Los países enumerados figuraban entre los 15 primeros beneficiarios de la ayuda en 1999-2000 y/o 2004-2005.

Fuente: OCDE-CAD (2007a).

estos países no se debe tanto a un incremento global de la ayuda a la educación como a la mayor prioridad otorgada a este nivel de enseñanza.

Los datos presentados hasta aquí no indican las variaciones importantes de los compromisos de ayuda que se producen de un año a otro. Así, en 2004 se contrajeron compromisos de ayuda a la educación básica por un volumen muy considerable en favor de algunos de los 10 beneficiarios más importantes, entre los que figuraban algunos de los países más poblados del mundo. Bangladesh, por ejemplo, recibió en 2004 compromisos en favor de la educación básica que ascendían a una suma de 700 millones de dólares. En el caso de la India los compromisos ascendieron a 950 millones (véase en el Anexo el Cuadro 4 relativo a la Ayuda). Esto no se reprodujo en 2005.

Evolución de las estrategias de los donantes en el campo de la educación

Las estrategias de los donantes varían tanto en lo que respecta a la educación en general como en lo referente a la educación básica. Tal como se puede observar en el Cuadro 4.8, la prioridad concedida a la educación por el conjunto de los donantes permaneció esencialmente estable en el periodo 1999–2005. No obstante, en el Cuadro 4.10 se puede comprobar que no todos los donantes actúan de la misma manera. La AIF y la Comisión Europea son los donantes multilaterales que más han contribuido a la educación. En 2004 y 2005, los compromisos contraídos por la AIF ascendieron, por término medio, a 1.400 millones de dólares anuales, lo cual representó un aumento del 72% con respecto al volumen de los compromisos en 1999. Ese aumento no se debe esencialmente a una mayor prioridad otorgada a la educación, sino que es más bien la consecuencia del incremento del volumen total de la ayuda asignada por la AIF. Por otra parte, las contribuciones de la Comisión Europea alcanzaron en 2004 y 2005 la suma de 800 millones de dólares anuales por término medio, lo cual representa solamente el 8% del total de las ayudas sectoriales. Este porcentaje, que es inferior al asignado por la mayoría de los demás donantes bilaterales y multilaterales, ha registrado un retroceso con respecto a 1999.

La importancia de la educación en la ayuda bilateral total varía en función de los donantes. En el periodo 2004–2005, el donante que asignó un mayor volumen de ayuda al sector de la educación fue Francia. Los compromisos de este país ascendieron a 1.500 millones de dólares anuales, lo cual representa el 40% de su ayuda sectorial total. Después de Francia, viene Japón con 1.000 millones

de dólares, y a continuación los Estados Unidos de América con 670 millones. Estos volúmenes de ayuda sólo representan un porcentaje relativamente escaso del total de la ayuda asignada por esos países. Japón sólo dedica a la educación el 12% de su ayuda sectorial –lo cual representa, con respecto al volumen de 1999, un leve aumento del 5%– y los Estados Unidos menos del 4%.

La distribución de la ayuda por nivel de enseñanza reviste también una importancia fundamental. En efecto, la ayuda a la educación básica se reparte entre la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y los programas de adquisición de competencias básicas para la vida diaria por parte de los jóvenes y adultos, entre los que figuran los programas de alfabetización. Tal como se señaló en los Informes de años anteriores, la enseñanza preescolar sólo recibe una parte escasa de la ayuda atribuida a la educación básica. En 2004, de los 22 donantes que respondieron a una encuesta sobre este tipo de enseñanza, 19 indicaron que asignaban a la enseñanza preescolar menos del 10% de la ayuda asignada a la enseñanza primaria. Además, ese porcentaje era inferior al 2% en el caso de la mayoría de los donantes (UNESCO, 2006a). El porcentaje del total de la ayuda a la educación asignada a la enseñanza preescolar resultó ser inferior al 0,5% en el caso de la mayoría de los donantes. Aunque el acopio de datos sobre la ayuda asignada a los programas de alfabetización resulte también muy difícil, es evidente que los donantes les dan muy poca prioridad (UNESCO, 2005a).

En el periodo 2004–2005, los donantes multilaterales asignaron a la educación básica, por término medio, un 53% de su ayuda total a la educación, mientras que los donantes bilaterales le asignaron un 43%. No obstante, cabe señalar que el porcentaje correspondiente a los donantes bilaterales aumentó en ocho puntos porcentuales con respecto al periodo 1999–2000. Estos promedios ocultan variaciones importantes. En 2004–2005, la AIF asignó a la educación básica el 61% de su ayuda a la educación, mientras que la Comisión Europea le asignó un 46%. El Fondo Catalítico de la IFA asignó la totalidad de su ayuda a la educación básica. Los donantes se comprometieron a entregar a este fondo una suma total de 570 millones de dólares en 2006 y 360 millones adicionales antes de finales de 2007. A finales de junio de 2007, se habían desembolsado 130 millones de dólares en beneficio de 18 países.

La educación básica es objeto de interpretaciones muy diversas entre los donantes bilaterales. Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelandia, los Países Bajos y el

En el periodo 2004–2005, el donante que asignó un mayor volumen de ayuda al sector de la educación fue Francia: 1.500 millones de dólares anuales.

Cuadro 4.10: Compromisos de ayuda a la educación y la educación básica, por donante (promedio del periodo 2004-2005 y evolución desde 1999)

	Total de la ayuda a la educación		Total de la ayuda a la educación en % del total de la AOD sectorial		Total de la ayuda a la educación básica		Ayuda a la educación básica en % de la ayuda total a la educación	
	Promedio anual 2004 y 2005 (en millones de dólares constantes de 2005)	Evolución anual 1999-2005 (en %)	Promedio anual 2004 y 2005	Evolución desde el bienio 1999-2000 (en puntos porcentuales)	Promedio anual 2004-2005 (en millones de dólares constantes de 2005)	Evolución anual en el periodo 1999-2005 (en %)	Promedio anual 2004-2005	Evolución desde el bienio 1999-2000 (en puntos porcentuales)
Donantes bilaterales del CAD								
Alemania	760	-1,5	16,9	-5,7	146	3,4	19,2	4,8
Australia	127	-10,0	12,1	-9,1	57	-1,7	44,5	18,3
Austria	89	-5,2	39,6	5,3	4	-4,7	4,5	0,1
Bélgica	155	9,6	19,6	-0,3	35	15,0	22,7	5,7
Canadá	223	15,3	14,4	2,3	173	23,9	77,6	27,1
Dinamarca	137	12,0	9,8	2,6	82	11,7	59,9	-1,0
España	155	-6,0	18,7	-2,5	59	-2,4	37,9	7,7
Estados Unidos	672	11,2	3,8	-1,1	563	19,4	83,8	29,0
Finlandia	66	16,6	15,9	0,8	40	23,0	61,3	16,9
Francia	1 537	-0,1	39,6	-1,9	279	-3,9	18,1	-4,7
Grecia	30	...	21,4	...	4	...	13,8	...
Irlanda	61	23,4	18,5	-8,4	38	27,7	62,6	11,6
Italia	86	8,3	19,6	7,9	39	17,2	45,8	17,3
Japón	1 047	12,5	11,9	6,7	281	4,7	26,8	-14,5
Luxemburgo	26	...	23,4	...	12	...	46,1	...
Noruega	186	5,2	14,0	0,4	117	5,5	62,7	1,1
Nueva Zelanda	58	...	35,0	...	31	...	53,6	...
Países Bajos	570	13,1	20,4	2,4	375	13,4	65,8	1,0
Portugal	60	8,9	29,4	13,0	8	-1,6	13,9	-11,6
Reino Unido	646	6,8	15,8	5,0	540	9,1	83,6	10,0
Suecia	129	11,1	8,7	0,4	66	6,8	51,0	-13,8
Suiza	35	-4,2	4,8	-2,6	16	-3,4	45,0	2,2
Total donantes del CAD	6 812	4,7	12,9	-0,7	2 944	8,4	43,2	8,3
Donantes multilaterales								
AIF	1 355	9,5	15,1	2,5	822	12,5	60,7	9,1
BID (Fondo Especial)	35	36,6	8,6	7,0	15	32,5	41,6	-8,4
CE	762	1,2	9,3	-1,5	351	-4,1	46,0	-17,6
FAfD	141	11,3	9,9	-1,0	55	3,1	39,4	-22,8
FAsD	308	16,3	21,6	11,1	78	44,3	25,3	18,4
IFA	44	...	100,0	...	44	...	100,0	...
UNICEF	64	15,0	14,4	-1,9	63	14,8	98,8	-1,2
Total donantes del CAD	2 709	7,7	12,1	1,1	1 428	7,1	52,7	-1,8
Total conjunto de los donantes	9 520	5,5	12,7	-0,1	4 373	8,0	45,9	6,0

Notas: AIF = Asociación Internacional de Fomento; BID = Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial); CE = Comisión Europea; FAfD = Fondo Africano de Desarrollo; FAsD = Fondo Asiático de Desarrollo; IFA = Iniciativa de Financiación Acelerada; UNICEF = Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Fuente: OCDE-CAD (2007c).

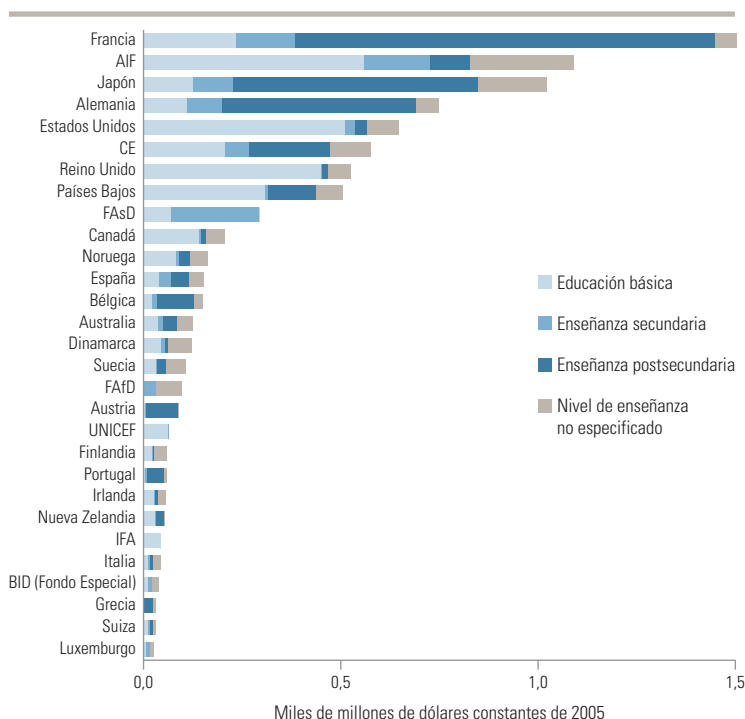
Reino Unido estiman sin ambages que la educación básica es sumamente prioritaria y, por consiguiente, le atribuyen más de la mitad de la ayuda destinada a la educación. Otros donantes asignan a la educación básica menos de la tercera parte de su ayuda total a la educación. Entre ellos figuran

Alemania, Francia y Japón. Estos tres países subvencionan los estudios de un gran número de estudiantes extranjeros en sus propias universidades y, por consiguiente, dedican a la enseñanza superior un porcentaje muy importante de su ayuda a la educación (Gráfico 4.13).

Por último, cabe señalar que en 2005 algunos de los donantes que más vienen contribuyendo a la educación disminuyeron considerablemente la ayuda asignada a la educación básica. Concretamente, el Reino Unido y la AIF redujeron en un 70% y un 80%, respectivamente, sus compromisos en favor de la educación básica (véase en el Anexo el Cuadro 4 relativo a la Ayuda). Los donantes que redujeron en mayor proporción el volumen de su ayuda en 2005 fueron aquellos que la habían concentrado en un número restringido de países en 2004. Por ejemplo, en este último año Bangladesh y la India recibieron el 75% de la ayuda a la educación básica asignada por el Reino Unido y el 50% de la asignada por la AIF. Otros donantes distribuyen su ayuda entre un número mayor de beneficiarios. Los Estados Unidos, Francia y la Comisión Europea cuentan cada uno con un núcleo reducido de países beneficiarios a los que suministran casi cada año una ayuda destinada a la educación básica, repartiendo el resto entre otros países. El modo de actuar de algunos de los donantes que suministraron un volumen de ayuda considerable a un número restringido de países en 2004, explica en parte la fuerte disminución registrada en 2005.

Para acabar con este examen de la ayuda a la educación, conviene referirse a otras dos fuentes de financiación exterior y, en primer lugar, a los préstamos sin trato de favor otorgados por el Banco Mundial para la educación. Aunque no se contabilicen en la ayuda, esos préstamos representan un volumen sustancial –equivalente al importe de los créditos de la AIF destinados a la educación– y constituyen una fuente de financiación de los sistemas educativos especialmente importante en América Latina y el Caribe (Recuadro 4.3). La segunda fuente de financiación la constituyen algunas fundaciones privadas y una serie de países que no pertenecen al grupo de los 22 miembros del CAD de la OCDE. Hay 16 países que, sin pertenecer al CAD, notifican sus actividades de ayuda a la Secretaría de este organismo. Entre esos países, solamente la República de Corea, la República Checa y Turquía indican que proporcionan una ayuda a la educación. Esta ayuda consiste esencialmente en becas para estudios superiores y sólo una parte ínfima de la misma se dedica a la educación básica. Entre las demás fuentes de ayuda a la educación, figuran el Banco Islámico de Desarrollo y el Consejo de Cooperación del Golfo. En una reunión de donantes bilaterales y multilaterales celebrada en noviembre de 2006, estas dos últimas instituciones se comprometieron a suministrar para la educación en el Yemen 109 millones de dólares del total de los 307 millones a los que ascendían sus compromisos (Gobierno de Yemen, 2007).

Gráfico 4.13: Desglose de los compromisos de ayuda a la educación por nivel de enseñanza (promedio de 2004-2005)



Notas : Notas : Este desglose por nivel de enseñanza sólo se refiere a la ayuda directa a la educación. AIF = Asociación Internacional de Fomento; BID = Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial); CE = Comisión Europea; FAfD = Fondo Africano de Desarrollo; FAsD = Fondo Asiático de Desarrollo; IFA = Iniciativa de Financiación Acelerada; UNICEF = Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Fuente: OCDE-CAD (2007c).

Recientemente, China se ha convertido en una fuente potencial de ayuda exterior para los países africanos. Sin embargo, el Fondo de Desarrollo China-África, que cuenta con un capital de 5.000 millones de dólares, se centra sobre todo en las inversiones en recursos naturales, infraestructuras, agricultura a gran escala, manufacturas y parques industriales. Es muy probable que los recursos de este fondo dedicados a la educación básica sean sumamente escasos, por no decir nulos.

Además de los gobiernos, algunas fundaciones privadas empiezan a contribuir activamente a la educación básica en los países en desarrollo. En mayo de 2007, la Fundación Soros se comprometió a suministrar cinco millones de dólares a Liberia a condición de que este país suscribiera un compromiso en contrapartida. Por su parte, la Fundación Gates y la Fundación Hewlett se han comprometido a financiar con 60 millones de dólares, a lo largo de un trienio, programas encaminados a mejorar el aprovechamiento escolar en los países de ingresos bajos. En el Foro Económico Mundial celebrado en junio de 2007 en

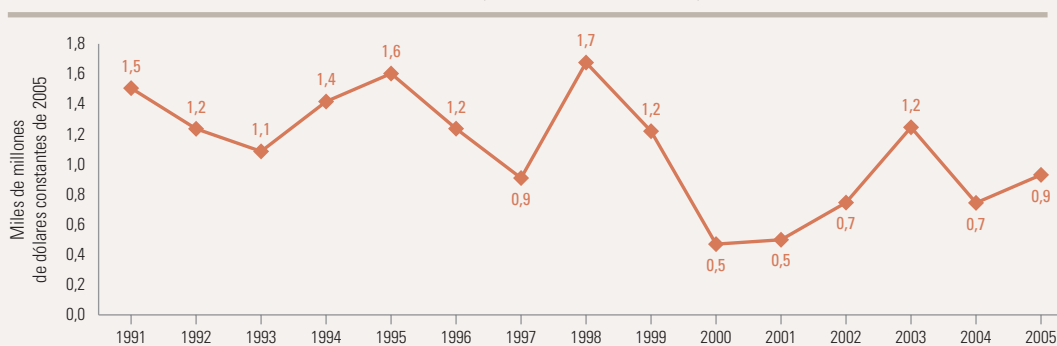
Los préstamos sin trato de favor otorgados por el Banco Mundial para la educación constituyen una fuente de financiación de los sistemas educativos especialmente importante en América Latina y el Caribe.

Recuadro 4.3: Préstamos sin trato de favor para la educación

Además de la AOD, los organismos multilaterales otorgan préstamos sin trato de favor para la educación. Los importes de los préstamos de este tipo concedidos por los bancos regionales de desarrollo son de proporciones relativamente reducidas. Entre 1999 y 2005, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo y el Banco Interamericano de Desarrollo concedieron respectivamente préstamos por valor de 17 80 y 250 millones de dólares anuales, en promedio. Casi la mitad de ellos estaban destinados específicamente a la educación básica.

En el periodo 1999-2005, el promedio anual de los préstamos sin trato de favor concedidos por el Banco Mundial a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) ascendió a 840 millones de dólares. Estos préstamos han contribuido considerablemente a financiar los sistemas educativos de numerosos países de ingresos medios (Gráfico 4.14). La suma anual prestada por el BIRF fue análoga a la de la ayuda asignada a la educación por conducto de la AIF.

Gráfico 4.14: Préstamos del BIRF a la educación en el periodo 1991-2005 (compromisos)



Fuente: Datos brutos suministrados por Estadísticas de Educación (EdStats), Banco Mundial.

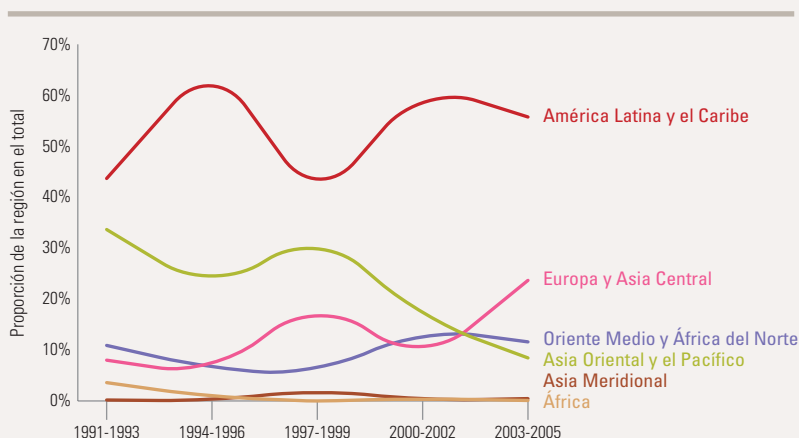
Los importes de los préstamos sin trato de favor concedidos por los bancos regionales de desarrollo a la educación son de proporciones relativamente reducidas.

La distribución por región de los préstamos sin trato de favor difiere mucho de la observada en el caso de los créditos de la AIF. Entre 1999 y 2005, más de la mitad de los préstamos efectuados por la BIRF se destinaron a países de América Latina y el Caribe, mientras que otras tres regiones –Europa y Asia

Central, Asia Oriental y el Pacífico, y Oriente Medio y África del Norte– recibieron un 15% del total cada una (Gráfico 4.15).* El conjunto de los países prestatarios del África Subsahariana y el Asia Meridional recibió solamente un 5%.

* La clasificación por regiones utilizada en este recuadro es la del Banco Mundial.

Gráfico 4.15: Distribución regional de los préstamos del BIRF a la educación en el periodo 1991-2005 (compromisos)



Fuente: Datos brutos suministrados por Estadísticas de Educación (EdStats), Banco Mundial.

Jordania, el emir de Dubai anunció la creación de una fundación dotada con 10.000 millones de dólares para promover la calidad de la educación y la alfabetización en el Oriente Medio. Esta es la iniciativa más importante adoptada en este ámbito hasta la fecha (*The Guardian*, 2007).

Mayor prioridad a la reducción de la deuda

En el Marco de Acción de Dakar se preconizó que se debía conceder mayor prioridad a la reducción de la deuda vinculada con los programas de reducción de la pobreza que han contraído un sólido compromiso en pro de la educación básica. Aunque sean pocos los países de ingresos bajos que han conseguido beneficiarse de los recientes programas de reducción de la deuda, para aquellos que sí lo han logrado esos programas han constituido una las iniciativas internacionales más eficaces destinadas a incrementar los recursos de los gobiernos.

La Iniciativa Reforzada para los PPME, adoptada en 1999 para ampliar el programa anterior iniciado en 1996, establece como condición de admisibilidad de los países la elaboración y aplicación de una estrategia de reducción de la pobreza. Desde entonces, se ha admitido como beneficiarios de esta ayuda a 30 países –25 del África Subsahariana, cuatro de América Central y el Caribe y uno en América Latina– y otros 10 más cumplen con los requisitos necesarios para recibirla. Todos ellos forman parte del grupo de los países menos adelantados. Por término medio, en esos países la relación servicio de la deuda/PNB disminuyó del 3,6% al 2,2% entre 1999 y 2005, mientras que la relación servicio de la deuda/renta nacional disminuyó del 23,5% al 11,7%, lo cual ha permitido a los gobiernos aumentar el gasto en programas nacionales (AIF/FMI, 2006). La Iniciativa para los PPME consiste, en parte, en efectuar el seguimiento de los gastos destinados a la adopción de medidas de reducción de la pobreza. En los 30 países antedichos, este tipo de gastos –en los que la educación ocupa un puesto muy importante– aumentó entre 1999 y 2005, pasando por término medio del 6,4% al 8,5% del PNB y del 40,9% al 46,1% del gasto público total.¹³ En valor absoluto, el aumento del gasto dedicado a la reducción de la pobreza supera con creces la disminución del servicio de la deuda. Esto induce a pensar que los gobiernos han asignado a los programas de lucha contra la pobreza más recursos que los correspondientes a los fondos liberados gracias a la reducción de la deuda. Sin embargo, este fenómeno no ha sido general, ya que en nueve de los 30 países interesados –Benin, Bolivia, Burundi, Gambia, Ghana, Malawi, Mauritania, Nicaragua y Níger–

disminuyó el porcentaje del gasto total dedicado a los programas de reducción de la pobreza (AIF/FMI, 2006).

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) han alentado a los países para que integren los ahorros conseguidos con la reducción de la deuda en otras fuentes de ingresos gubernamentales. Por lo tanto, más allá de la categoría general de gastos de reducción de la pobreza, resulta difícil determinar en qué medida el gasto en educación básica se financia directamente gracias a esos ahorros. No obstante, se dispone de algunos elementos de información para algunos países. En Malí, un promedio del 48% de los ahorros realizados gracias a la reducción de la deuda en cada año del periodo 2001–2005 se dedicó al sector de la educación y un 37% a la educación básica exclusivamente. Gracias a la reducción de la deuda, en ese quinquenio los gastos en educación y los gastos en educación básica aumentaron, respectivamente, en un 14% y un 15% suplementarios (Bender y otros, 2007).

La Iniciativa para los PPME ha permitido sobre todo reducir la deuda bilateral. Uno de los acuerdos de la Cumbre de Gleneagles del G–8, celebrada en 2005, prevé hacer extensiva la reducción a las deudas contraídas con el FMI, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial por conducto de la Iniciativa para la reducción de la deuda multilateral (IRDM). Los países que pueden pretender a ser beneficiarios de esta iniciativa son los mismos que los de la Iniciativa para los PPME. Una vez más, su admisibilidad está condicionada a la adopción de estrategias de reducción de la pobreza. A largo plazo, la IRDM duplicará el importe de la reducción de la deuda resultante de la Iniciativa para los PPME. Hasta la fecha, los principales beneficiarios de las medidas de reducción de la deuda son, por orden decreciente, Mozambique, Uganda, la República Unida de Tanzania y Burkina Faso. A más largo plazo, los principales beneficiarios serán Ghana, la República Unida de Tanzania, Etiopía, Uganda, Zambia, Senegal, Côte d'Ivoire y la República Democrática del Congo. Según las conclusiones de un balance de la Iniciativa para los PPME realizado por el Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, al examinar los gastos públicos clasificados como medidas de reducción de la pobreza se ha podido comprobar que el enfoque adoptado “ha inducido una tendencia a canalizar recursos suplementarios hacia el gasto social” (Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, 2006a).

En Malí, un promedio del 48% de los ahorros realizados gracias a la reducción de la deuda se ha dedicado al sector de la educación.

13. Este aumento puede estar sobreestimado porque con el tiempo puede evolucionar la definición que dan los países a los gastos destinados a la reducción de la pobreza. Asimismo, es susceptible de interpretaciones diferentes, según los países.

El porcentaje de la ayuda otorgada por conducto de programas sectoriales pasó del 6% en el periodo 1999-2000 al 18% en el periodo 2004-2005.

Nuevas modalidades de ayuda para incrementar la eficacia

En Dakar no sólo se pidió a los organismos de financiación que proporcionasen más ayuda, sino que también se les invitó a mejorar la previsibilidad de ésta, contraer compromisos a más largo plazo y apoyar las reformas y los programas sectoriales. Desde entonces, esta idea ha ido cobrando auge. Se trata de adoptar métodos nuevos y más eficaces para ayudar a los gobiernos a aplicar programas en el sector de la educación en su conjunto (o por lo menos en un subsector, pero con una perspectiva sectorial global), a fin de desmarcarse de la financiación de proyectos específicos. En la presente sección se hace un balance de los progresos realizados en este ámbito de la siguiente manera: a) utilizando los datos sobre la ayuda del CAD de la OCDE para documentar el aumento registrado desde Dakar en la ayuda destinada a los programas sectoriales y en el apoyo presupuestario sectorial, con respecto a la práctica más tradicional de la ayuda a proyectos; b) analizando las políticas y prácticas de determinados organismos donantes en relación con las nuevas modalidades de la ayuda; y c) presentando estudios de casos relativos a algunos países.

La experimentación de nuevos métodos de ayuda al desarrollo de la educación se inició a finales del decenio de 1990, cuando varios donantes bilaterales y multilaterales adoptaron enfoques que englobaban el conjunto de un sector, entre los que figuraba el suministro de un apoyo presupuestario directo a la educación. En 2005, la Declaración de

París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo –que fue firmada por 107 países y 26 organizaciones internacionales– generalizó los nuevos métodos, definiendo indicadores de progresos y objetivos de buenas prácticas para cinco principios claves de la eficacia de la ayuda: adhesión, armonización, alineamiento, resultados y mutua rendición de cuentas (OCDE, 2005).

La dinámica hacia una mejora de la eficacia de la ayuda y de sus modalidades obedece a numerosos factores. Se ha reconocido que si los organismos de desarrollo actúan solos y realizan sus propios proyectos y misiones de seguimiento, la falta de eficacia es patente y los costos de transacción resultan elevados para los países beneficiarios. En el Cuadro 4.11 se muestra el número de donantes importantes que contribuyen a ayudar a la educación en los 68 países de ingresos bajos. Veinte de estos países cuentan por lo menos con ocho donantes importantes y otros 10 con 12 como mínimo.¹⁴ Además, en muchas ocasiones suele haber un gran número de organismos internacionales y organizaciones internacionales no gubernamentales que se hallan presentes sobre el terreno para administrar proyectos relativamente poco costosos. Otro factor que impulsa al establecimiento de nuevas modalidades de ayuda estriba en el hecho de que, al cabo de decenios de “creación de capacidades”, se tiene la impresión de que no se ha conseguido el desarrollo institucional duradero que es imprescindible para planificar y ejecutar las actividades de desarrollo. El deseo de llegar a una coherencia sectorial global también ha sido otro factor determinante de la adopción de nuevos enfoques.

Cuadro 4.11: Número de donantes importantes que ayudan al sector de la educación en 68 países de ingresos bajos (2003-2005)

Número de donantes	Número de países	
0	1	República Popular Democrática de Corea
1	4	Kiribati, Liberia, República Centroafricana, Tuvalu
2	10	Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Islas Salomón, Sierra Leona, Togo y Zimbabue
3	10	Cabo Verde, Lesotho, Maldivas, Myanmar, Mongolia, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Somalia, Timor-Leste y Uzbekistán
4	6	Burundi, Djibuti, Papua Nueva Guinea, República de Moldova, República Democrática Popular Lao y Vanuatu
5	9	Bhután, Camerún, Chad, Eritrea, Guinea, Haití, Kirguistán, Rwanda y Tayikistán
6	5	Camboya, Madagascar, Mauritania, Nigeria y Sudán
7	3	Malawi, Yemen y Uganda
8	4	Benin, Níger, República Democrática del Congo y Senegal
9	3	Angola, Malí y Nepal
11	3	Afganistán, Ghana y Nicaragua
12	5	Burkina Faso, India, Mozambique, Pakistán y Zambia
13	3	Kenya, República Unida de Tanzania y Viet Nam
14	2	Bangladesh y Etiopía

Fuente: Secretaría de la IFA.

14. Se considera donantes importantes de un país a los que han suministrado por lo menos tres millones de dólares entre 2003 y 2005.

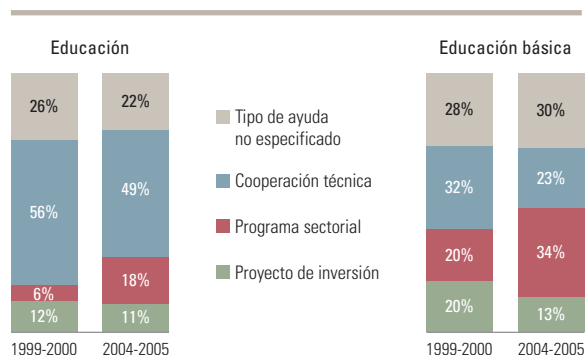
Reducir la proporción de la ayuda a proyectos e incrementar el apoyo a los programas

Uno de los indicadores establecidos para el seguimiento de la Declaración de París es la proporción de la ayuda asignada a programas con respecto a la destinada a proyectos. Se ha decidido que, de aquí al año 2010, el 66% de los flujos de ayuda deben revestir la forma de ayuda a programas. Aunque este objetivo sea preciso, el indicador correspondiente es difícil de medir con exactitud. Además, la información suministrada a la Secretaría del CAD de la OCDE por los donantes es muy aproximativa, sobre todo en lo que respecta a los primeros años. No obstante, los cambios señalados entre 1999 y 2005 en la composición de la ayuda a la educación, y más concretamente a la educación básica, son de tal magnitud que no permiten dudar de su realidad (Gráficos 4.16 y 4.17).

Para el conjunto del sector de la educación de todos los países en desarrollo, el porcentaje de la ayuda otorgada por conducto de programas sectoriales pasó del 6% en el periodo 1999-2000 al 18% en el periodo 2004-2005, mientras que el porcentaje de la financiación de proyectos permaneció prácticamente inalterado, oscilando entre un 11% y un 12%. En lo que respecta a la educación básica, el cambio fue de mucha mayor envergadura: la ayuda a programas sectoriales pasó del 20% al 34%, mientras que la ayuda proyectos retrocedió del 20% al 13%. La ayuda sectorial pasó del 13% al 35% en los 50 países menos adelantados y del 21% al 39% en el conjunto de los países de ingresos bajos. Estos cambios son muy notables, teniendo en cuenta que se han producido en un lapso de cinco años solamente.

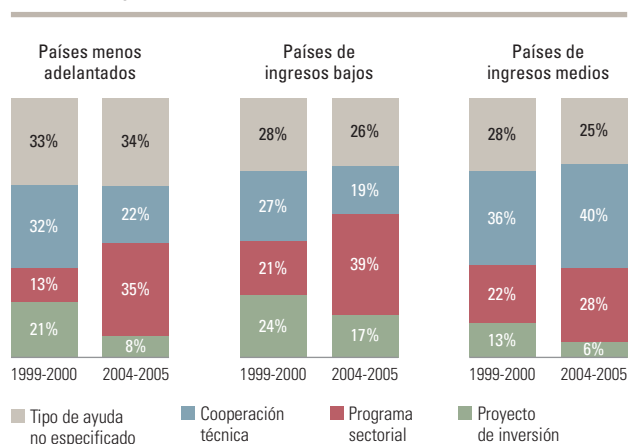
Todos los donantes no han adoptado en la misma medida estas modalidades de ayuda orientadas hacia los programas. En este caso, una vez más, los datos son aproximativos y tributarios de los métodos de notificación utilizados por los donantes. No obstante, se observa que los donantes multilaterales han progresado más en este ámbito que el conjunto de los donantes bilaterales. En efecto, en 2004-2005 la modalidad de ayuda sectorial representaba el 38% de la ayuda a la educación de los primeros, mientras que sólo alcanzaba el 14% en el caso de los segundos. Cabe señalar, sin embargo, que nueve donantes bilaterales suministraron más del 20% de su ayuda con esta modalidad y que la proporción de la ayuda sectorial supera el 40% en el caso de Canadá, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia (CAD-OCDE, 2007c).

Gráfico 4.16: Proporción de los compromisos de ayuda a la educación y la educación básica para todos los países, por tipo de ayuda (1999-2000 y 2004-2005)



Fuente: OCDE-CAD (2007c).

Gráfico 4.17: Proporción de los compromisos de ayuda a la educación básica por tipo de ayuda y por grupo de ingresos (1999-2000 y 2004-2005)



Fuente: OCDE-CAD (2007c).

Repercusiones de las nuevas modalidades de ayuda a la educación

La evolución hacia una mayor prestación de ayuda a los programas no constituye un mero cambio en las modalidades de financiación, sino que se sitúa en el contexto de una tendencia más vasta encaminada a mejorar la armonización y el alineamiento entre los donantes, por un lado, y entre los gobiernos y los donantes, por otro lado. Esto no se consigue automáticamente. Los países deben reunir las condiciones apropiadas para que se pueda pasar de una ayuda orientada hacia los proyectos a un apoyo a los programas que gire en torno a reformas sectoriales, de conformidad con lo pedido en el Marco de Acción de Dakar. Aunque esta nueva orientación suscita una amplia adhesión

Nueve donantes bilaterales suministraron más del 20% de su ayuda en forma de ayuda sectorial.

En 2005, la Campaña Mundial para la Educación atribuyó a la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo el título de primer donante del sector de la educación por haber ayudado a los países más necesitados y haberse basado en las necesidades locales para la asignación de la ayuda.

de principio entre los donantes, las repercusiones de la transición a nuevas modalidades y el ritmo al que deben aplicarse suscitan múltiples interpretaciones divergentes. Los gobiernos de los países en desarrollo también tienen opiniones divergentes a este respecto.

En 2005, la Campaña Mundial para la Educación atribuyó a la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI) el título de primer donante del sector de la educación por haber ayudado a los países más necesitados y haberse basado en los planes, sistemas y necesidades locales para la asignación de la ayuda. Para poner de manifiesto algunas de las dificultades con las que se puede llegar a tropezar, será muy instructivo seguir la trayectoria de la ASDI hacia la atribución de una ayuda a la educación básica más centrada en el apoyo a programas. En su último informe anual, la ASDI describió la situación existente en cada uno de los 14 países a los que otorgó ayuda para la educación básica. Esa descripción se refería al tipo de financiación (proyecto, programa sectorial o apoyo presupuestario directo), al grado de cooperación con los demás donantes y a las relaciones con los gobiernos, e incluía un análisis de la aptitud de estos últimos para cumplir con las exigencias de un enfoque más orientado hacia los programas (ASDI, 2007). La ASDI sólo proporciona ayuda en forma de apoyo sectorial o de apoyo presupuestario general a Bolivia, Honduras, Malí, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Rwanda. En Bangladesh y Camboya, financia actividades específicas en el contexto de programas sectoriales. En los siete países restantes, sigue financiando proyectos específicos, aunque en algunos de ellos ha entablado conversaciones con otros donantes para reforzar la coordinación y la armonización.

En seis de los países que se benefician de un apoyo presupuestario de la ASDI, este organismo ha comprobado claramente que los gobiernos participan con más intensidad en los programas sectoriales. En cambio, la ASDI señala que otros países se caracterizan por una escasa adhesión de sus gobiernos a las actividades financiadas con la ayuda externa, una capacidad de gestión y planificación muy insuficientes y una ausencia de rendición de cuentas. En la República Democrática Popular Lao, la conveniencia de aplicar el enfoque sectorial suscita muchas disensiones dentro del gobierno. La lección que se puede sacar de todo ello es que, incluso cuando el organismo de financiación adopta resueltamente la modalidad de ayuda a los programas sectoriales y cuenta

con la adhesión de otros donantes que comparten este punto de vista, el éxito del enfoque no está garantizado porque es necesario, además, contar con un inquebrantable apoyo y una sólida capacidad de ejecución de los gobiernos.

Los Países Bajos también se sitúan a la vanguardia de las nuevas modalidades de ayuda. Han recurrido al apoyo presupuestario y los enfoques sectoriales como principios de estructuración de la ayuda bilateral desde 1998 y, además, consideran que la educación es un sector prioritario (Riddell, 2007a). Para determinar si los países están maduros para la aplicación de un enfoque de este tipo, este donante se basa en los criterios siguientes: a) una estrategia eficaz de reducción de la pobreza que integre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en las políticas nacionales y propicie el establecimiento de asociaciones, en particular con la sociedad civil; b) un diálogo eficaz con el gobierno correspondiente acerca de la mejora de la gobernanza y la reducción de la pobreza; y c) la adopción de un enfoque basado en los resultados con indicadores de progreso claramente definidos para las reformas institucionales y políticas. Una evaluación reciente de la nueva orientación adoptada desde 1998 ha llegado a las siguientes conclusiones:

- la adopción rápida de un método uniforme de introducción de los enfoques sectoriales ha superado la capacidad de los ministerios de los países beneficiarios y, además, las infraestructuras institucionales de la mayoría de los países no estaban preparadas para un cambio tan radical;
- el aumento esperado del grado de adhesión por parte de los países beneficiarios no se produjo en la mayoría de los casos; y
- los gobiernos beneficiarios tropezaron con grandes dificultades en la mayoría de los sectores para llegar realmente a los sectores pobres de la población (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2006).

El Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido expresó una serie de reservas análogas en su respuesta a la Declaración de París (DFID, 2005). Sin embargo, entre 2001 y 2006 el DFID empezó a asignar una ayuda a los programas de reducción de la pobreza de más de 20 países. Los que recibieron apoyo presupuestario para la educación fueron, entre otros, Etiopía, Ghana, la India, Nepal, Rwanda, Viet Nam y Zambia. Entre los factores que se

consideraron perjudiciales para reforzar el alineamiento de la ayuda con los programas nacionales, figuraban la ausencia de adhesión de los gobiernos al marco acordado de evaluación del rendimiento y la capacidad insuficiente de los ministerios correspondientes. A pesar de estos aspectos negativos, en las evaluaciones de los Países Bajos y el Reino Unido se llega a la conclusión de que estas dificultades no justifican un retorno a la primitiva modalidad de ayuda a proyectos que predominaba antes de la transición al enfoque sectorial. No obstante, el DFID se ha pronunciado por una combinación de los instrumentos de ayuda.

A diferencia de los donantes mencionados anteriormente, y a pesar de que son signatarios de la Declaración de París, los Estados Unidos de América han adoptado con más lentitud el enfoque sectorial y el apoyo presupuestario a la educación, excepto en los casos de Irak, Afganistán y Egipto. Además, con mucha frecuencia han financiado y ejecutado proyectos paralelamente a otras actividades apoyadas por varios donantes. Esta reticencia de los Estados Unidos se explica, en parte, por su deseo de trabajar con asociados no pertenecientes a los medios gubernamentales y, en parte también, por su convicción de que el alineamiento y el apoyo presupuestario no son sinónimos. Algunos señalan también que los resultados del apoyo sectorial a los programas en el decenio de 1990 se han estimado decepcionantes (Riddell, 2007a).

La Comisión Europea es uno de los donantes multilaterales que ha venido defendiendo sistemática y vigorosamente las nuevas modalidades de ayuda. Una evaluación global del apoyo presupuestario general ha llegado a la conclusión de que “las condicionalidades de la Comisión Europea no se han armonizado totalmente con los objetivos y las metas nacionales, [aunque] la transición hacia una condicionalidad basada en el rendimiento es más evidente en el sector de la educación” (Schmidt, 2006).

El alineamiento entre gobiernos y donantes y la armonización entre estos últimos, son dos principios medulares de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) de la EPT. Esta iniciativa otorga una gran importancia a la validación del plan sectorial de educación por parte de los representantes de los donantes presentes en los países. Hasta junio de 2007 se han validado los planes de 31 países. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha venido examinando cada año los progresos realizados por la IFA desde 2002. El año

pasado se prosiguió la labor encaminada a mejorar la comunicación a todos los niveles y garantizar una participación más integradora y un mayor número de aportaciones de todas las partes interesadas. Se están reforzando progresivamente las actividades realizadas en los países, por ejemplo la evaluación y validación de planes, la coordinación y armonización general entre los donantes, y el seguimiento y ejecución de los planes. Los equipos especiales creados por la IFA señalan que los donantes han definido nuevas prioridades: la necesidad de incluir directrices sobre la creación de capacidades en las orientaciones relativas a la evaluación y validación de los planes; la necesidad de establecer un marco que permita a los Estados frágiles beneficiarse de una ayuda provisional durante la fase de elaboración de los planes que han de ser validados; el VIH/SIDA y la integración de esta cuestión en el proceso de la IFA; y, por último, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Un análisis reciente de la calidad de los planes sectoriales arroja resultados globalmente positivos, excepto en algunos ámbitos como la claridad de los datos y el apoyo a la capacidad de seguimiento (Secretaría de la IFA, 2007). En ese análisis se recomienda que la IFA haga comprender bien a los gobiernos y los representantes locales de los donantes que los procedimientos de elaboración y validación de los planes sectoriales no desembocan automáticamente en la concesión de una financiación por parte del Fondo Catalítico, sino que forman parte de las buenas prácticas generales aplicables a todas las fuentes de ayuda.

Globalmente, las actividades de muchos donantes ponen de manifiesto que, si bien apoyan la adopción de un enfoque sectorial, no consideran que éste sea una panacea susceptible de resolver todas las dificultades que se dan en el ámbito de la eficacia de la ayuda. La adopción de este enfoque no es una cuestión sencilla. Para que los criterios de armonización y alineamiento se respeten, es imperativo que los países beneficiarios de la ayuda participen plenamente y estén determinados a crear nuevas capacidades. Ahora bien, suele ocurrir que éstos no respeten las condiciones exigidas por toda una serie de motivos diferentes, entre los que figura la impresión de que las nuevas modalidades de ayuda no sirven sus intereses.

Se ha hecho un balance de las nuevas modalidades de ayuda a la educación en la República Unida de Tanzania y Bangladesh, a partir de evaluaciones ya existentes y de opiniones de representantes de los donantes y otras entidades que trabajan en estos dos países (Riddell, 2007b). Aunque no se pueda

Algunos donantes estiman que el enfoque sectorial no es una panacea susceptible de resolver todas las dificultades relativas a la eficacia de la ayuda.

considerar representativo de la situación existente en todos los países donde los donantes ofrecen una ayuda a programas, ese balance presenta diversas experiencias que pueden complementar las que ya obran en conocimiento de las direcciones centrales de los organismos donantes.

La **República Unida de Tanzania** se suele presentar como un país que está a la vanguardia de una aplicación eficaz de las nuevas modalidades de ayuda. En efecto, Tanzania no sólo ha recibido un volumen considerable de ayuda sectorial y apoyo presupuestario general, sino que además ha empezado a evaluar la actuación de los donantes mucho antes de que estas cuestiones llegasen a formar parte de los compromisos de la Declaración de París. Tanzania recibe aproximadamente la mitad de la ayuda en forma de apoyo presupuestario directo suministrado por 14 donantes. En el año 2000 este país elaboró un Plan de Desarrollo del Sector de la Educación y, entre 2001 y 2005, varios donantes aplicaron y financiaron un enfoque sectorial de la enseñanza primaria. En 2004, se inició la ejecución de un programa para la enseñanza secundaria. A pesar de que el manejo de diferentes fondos regidos por reglamentaciones distintas sea una tarea sumamente compleja, una evaluación de los mecanismos de financiación del programa de enseñanza primaria ha mostrado una disminución de los costos de transacción globales a cargo del gobierno (Balagun, 2005). Sin embargo, pese a los progresos de la armonización y el alineamiento, en 2004 se seguían financiando con la ayuda externa en este país 110 proyectos de educación, cuyo costo por término medio era inferior a un millón de dólares (Banco Mundial, 2006b). Las evaluaciones del apoyo presupuestario general son positivas, por regla general, y ponen de relieve un aumento considerable del gasto en educación y atención médica y sanitaria (Lawson y otros, 2005). Estas evaluaciones también se han hecho eco de la opinión favorable de las más altas instancias del gobierno y los donantes con respecto a los nuevos enfoques.

Los donantes esperan que las nuevas modalidades de ayuda desemboquen en una mejora de los resultados gracias al reforzamiento de la adhesión del país y de la rendición de cuentas. También esperan que el diálogo sobre políticas se intensifique y sea más eficaz. No obstante, los representantes de los donantes y otros asociados presentes en el país señalan que el diálogo entre el gobierno y los donantes en el sector de la educación sigue pecando de superficial. Es difícil saber si esto se debe a la incapacidad del conjunto de los donantes

para responder a los debates sobre políticas conducidos por los tanzanos, o si se trata de una reticencia por parte de los representantes del gobierno. Como quiera que sea, es evidente que se necesita un compromiso más resuelto. Se han formulado observaciones similares con respecto a la escasa calidad del diálogo en el sector de la educación en Etiopía, otra nación que ha sabido ganar los favores de los donantes y que se presenta como un país que ha sido capaz de adoptar con éxito las nuevas modalidades de ayuda (Yizengaw, 2006). Es posible que dentro de cinco años se estime que la aplicación de las nuevas modalidades en estos países constituyó un apoyo para el necesario desarrollo del sistema educativo, aunque sin haber logrado totalmente estimular la búsqueda de soluciones para problemas tan difíciles como la calidad, la viabilidad y la adaptabilidad.

Desde el punto de vista de las nuevas modalidades de ayuda, el caso de Bangladesh es muy diferente del ejemplo de la República Unida de Tanzania. El apoyo presupuestario representa en **Bangladesh** un 17% aproximadamente de la ayuda externa total y varios donantes tratan de alinear su ayuda en torno a la estrategia de reducción de la pobreza. El Banco Mundial, el Banco Asiático de Desarrollo, el DFID y el Organismo Japonés de Cooperación Internacional (JICA) han adoptado un marco de resultados conjunto. No obstante, debido a la deficiente administración y gestión de las finanzas públicas, un gran número de donantes se encamina hacia una ayuda más orientada a los programas, pero recurriendo a métodos que, si bien reducen los riesgos, entrañan una gran complejidad de los flujos de financiación.

En el sector de la educación se ha preparado un enfoque sectorial para la enseñanza primaria formal, mientras que la educación no formal se financia en parte con los mismos donantes, pero en el marco de un dispositivo distinto. La ayuda externa financia además un vasto proyecto en beneficio de los niños sin escolarizar. De las evaluaciones del primer Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (PDEP) –previsto para coordinar 27 proyectos concretos financiados por 10 donantes– se desprende que los progresos son modestos y que la coordinación entre el gobierno y los donantes no es satisfactoria. El segundo PDEP abarca el periodo 2003–2009. Se financia con un fondo común alimentado –a través de múltiples cuentas bancarias– por el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Mundial, la Comisión Europea y los gobiernos de Canadá, Noruega,

En 2004, se financiaban con ayuda externa 110 proyectos de educación en la República Unida de Tanzania.

Países Bajos y Suecia. El UNICEF y los gobiernos de Australia y Japón aportan una contribución por separado. Los donantes han firmado un código de conducta, mientras que los que no contribuyen al fondo común se han comprometido a evitar la duplicación de documentos y las pérdidas de tiempo a sus interlocutores gubernamentales. No obstante, las dificultades persisten. En 2006 se creó un grupo de trabajo de los donantes para tratar de resolver los problemas de coordinación y consultas surgidos (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2006). Los representantes de los organismos de ayuda presentes en el país dan a entender que los objetivos de la Declaración de París sólo se han comunicado a los altos funcionarios gubernamentales y no se han transmitido a los sectores inferiores de la administración por conducto de los ministerios. A diferencia de lo que ocurre en la República Unida de Tanzania, los donantes no son objeto de evaluaciones. El gobierno tampoco efectúa la gestión y coordinación de las iniciativas en materia de creación de capacidades, a pesar de la importancia de los programas. Los representantes de los donantes en el país también estiman que los donantes le han impuesto al gobierno el enfoque sectorial para la enseñanza primaria, lo cual ha tenido por resultado que se den continuamente tendencias a fragmentar el programa en una multitud de proyectos y permitir diversas modalidades de financiación. Por último, al igual de lo que ha ocurrido en Tanzania y Etiopía, no parece que haya conseguido entablar a fondo un diálogo sobre políticas en ámbitos como el de la calidad de la educación.

En el llamamiento de Dakar se pedía a los donantes que coordinasen sus esfuerzos y alineasen sus actividades con las reformas y políticas sectoriales. Las repercusiones de ese llamamiento han sido positivas como lo demuestra el incremento del porcentaje de la ayuda asignada a la educación. No obstante, los estudios de casos por país, así como las experiencias y evaluaciones del reducido número de organismos de financiación que se sitúan a la vanguardia de este movimiento, muestran que la adopción de un enfoque pragmático es una empresa dificultosa y que deben reunirse una serie de condiciones para que dicho enfoque sea eficaz. Entre esas condiciones figuran: a) un plan sectorial o subsectorial bien preparado, que el gobierno se comprometa a aplicar; b) una capacidad del sector de educación para conseguir el apoyo necesario de los ministerios más importantes, especialmente los que se encargan de la financiación y del personal; c) un sistema sólido de gestión de las

finanzas públicas que rinda cuentas y sea transparente; d) un amplio apoyo de toda una serie de copartícipes que, en función de la acción que lleven a cabo, pueden consolidar u obstaculizar la aplicación del plan; e) un interés y aptitud por parte del gobierno para observar minuciosamente los cambios que se producen en el sector y reaccionar de manera adecuada; y f) en un plano más general, una capacidad en todos los niveles de la elaboración de políticas y la prestación de servicios para garantizar que las decisiones se adoptan y aplican con eficacia.

Si estas condiciones –y otras igualmente necesarias– no se reúnen, el apoyo sectorial directo y el apoyo presupuestario general carecerán de eficacia.¹⁵ Por su parte, los donantes deben velar por la observancia de los principios de armonización y alineamiento en todos sus tratos con el gobierno y los demás donantes, independientemente de que formen parte o no de un grupo que suministre apoyo financiero general al programa sectorial. También deben velar por que sus actividades propias no alteren las prioridades del gobierno. Por último, cabe señalar que –incluso cuando se trata de resolver por conducto oficial muchos de los problemas relacionados con la armonización y el alineamiento– la índole de los obstáculos para el diálogo entre el gobierno y los donantes no siempre se evalúa como es debido por ambas partes.

Las repercusiones de la ayuda en la educación básica

Entre 2000 y 2005, en respuesta al Marco de Acción de Dakar y otros llamamientos en pro de un aumento de la ayuda para fomentar la educación básica en los países en desarrollo, los donantes atribuyeron a este tipo de educación una suma total de 21.000 millones de dólares en forma de AOD. A partir del momento en que los donantes otorgan una financiación, se espera por regla general que la cobertura y calidad de la educación mejoren en los países beneficiarios de la ayuda. Ahora bien, esto no siempre es así. En efecto, el gobierno beneficiario puede reducir su propia contribución a la educación y financiar otros sectores que no se benefician de ayuda externa alguna. También puede reducir la parte del presupuesto dedicada a la educación básica en beneficio de otros niveles de enseñanza que no

En el llamamiento de Dakar se pedía a los donantes que coordinasen sus esfuerzos y alineasen sus actividades con las reformas y políticas sectoriales. Las repercusiones de ese llamamiento han sido positivas, como lo demuestra el incremento del porcentaje de la ayuda asignada a la educación.

15. Paradójicamente, las condiciones exigidas para garantizar el éxito del apoyo sectorial o del apoyo presupuestario general se reúnen con mayor facilidad en los países de ingresos medios. Sin embargo, estas modalidades de ayuda son las que más se suelen utilizar en los países de ingresos bajos.

La evaluación de las repercusiones de la ayuda en la educación básica forma parte de un debate más amplio sobre los efectos globales de la ayuda en el desarrollo socioeconómico.

reciben ayuda. El desarrollo de la enseñanza pública financiado con la ayuda puede traer consigo una disminución del número de escolarizados en el sector privado o una reducción de la compra de material escolar por parte de las familias, de tal manera que no se produzca ningún aumento ni en el número total de escolarizados ni en el gasto global. Por último, también puede ocurrir que la ayuda no se utilice en el ámbito previsto, o que sea ineficaz.

La evaluación de las repercusiones de la ayuda en la educación básica forma parte de un debate más amplio sobre los efectos globales de la ayuda en el desarrollo socioeconómico. Esas repercusiones son objeto de las más variadas apreciaciones: unos las estiman muy escasas y otros sustanciales. Tal como señala R. C. Riddell (2007), "las controversias sobre las repercusiones de la ayuda tienen su origen en dos factores: los datos y los métodos de evaluación". Se trata, pues, de dos ámbitos muy delicados. Como quiera que sea, la necesidad de intensificar la ayuda es un principio fundamental del Marco de Acción de Dakar y, además, las asociaciones internacionales de defensa de educación abogan por un aumento de la ayuda en favor de la educación básica, y tanto los donantes como los gobiernos beneficiarios dan por sentado que la ayuda es eficaz de por sí. Por consiguiente, conviene preguntarse cuál es el impacto de la ayuda en la educación básica y la persecución de los objetivos de la EPT.

Las evaluaciones cuantitativas muestran efectos limitados, pero positivos

En los últimos 20 años se ha tratado en muchas ocasiones de medir empíricamente las repercusiones de la ayuda en el desarrollo económico. Los métodos empleados van desde el estudio de caso sobre un proyecto único hasta el análisis de regresión del impacto de los flujos de ayuda totales en varios países. Aunque sean diversos y variados, esos estudios son poco concluyentes. Algunos autores consideran que se da una relación muy clara entre la ayuda y el desarrollo económico (Clemens y otros, 2004; Dalgaard y otros, 2004; Hansen y Tarp, 2001; y Roodman, 2004), mientras que otros no ven ninguna relación de causalidad entre ambos (Boone, 1996; y Easterly, 2006). Otros autores, por último, llegan a la conclusión de que las repercusiones dependen de la calidad de las instituciones y las políticas (Burnside y Dollar, 2000). Lo que se desprende de todas estas estimaciones es que la ayuda puede tener repercusiones positivas en el desarrollo aunque el vínculo entre ambos sea tenue, y

también que las evaluaciones, ya sean positivas o negativas, dependen esencialmente de la elección de los datos y métodos de estimación.

Algunos trabajos recientes, en vez de centrarse en el desarrollo económico en su conjunto, han examinado distintos sectores, comprendido el de educación. Según los estudios de Michaelowa (2004) y Michaelowa y Weber (2007b), la ayuda tiene repercusiones positivas en el sector de la educación, especialmente en las tasas de terminación de los estudios primarios. De esos estudios se desprende que, por término medio, un aumento de la ayuda a la educación correspondiente al 1% del PNB del país beneficiario trae consigo un aumento de la tasa de terminación de estudios primarios que se cifra en 1,6 punto porcentual anual. No obstante, ese efecto es mínimo si se tiene en cuenta que el porcentaje de la ayuda total a la educación en el PNB pocas veces supera el 0,5%. Además, los coeficientes son sensibles a las diferentes especificaciones del modelo. Dreher y otros (2006) han analizado el efecto global de la ayuda a la educación a lo largo de varios decenios. Sus principales variables explicativas eran, una vez más, la ayuda al sector de la educación y el gasto nacional total en educación. Los resultados parecen indicar que, por término medio, un aumento de la ayuda a la educación equivalente al 1% del PNB del país beneficiario hace que la tasa neta de escolarización en primaria aumente entre 2,5 y 5 puntos porcentuales.

Un punto débil importante de estos estudios es que no tienen en cuenta el reparto de la ayuda a la educación por nivel de enseñanza. Ahora bien, es sumamente improbable que la ayuda a la enseñanza superior pueda tener repercusiones importantes en las tasas de terminación de estudios primarios. Michaelowa y Weber (2007a) hacen una distinción entre los flujos de ayuda, según que estén destinados a la enseñanza primaria, la secundaria o la superior. De sus trabajos se desprende que la ayuda tiene un efecto positivo, aunque limitado, en cada nivel de enseñanza. Según las conclusiones más optimistas, un incremento de la ayuda a cualquier nivel de la educación equivalente al 1% del PNB del país beneficiario aumenta las tasas de terminación de estudios en 2,5 puntos porcentuales como máximo. Tal como indican los estudios anteriores, los efectos estimados son modestos. Además, en lo que respecta a la enseñanza primaria y secundaria, los autores han observado una disminución de los efectos positivos de la ayuda. Corroborando los resultados de estudios sobre el impacto de los volúmenes agregados de la ayuda, algunos análisis

de la ayuda a la educación inducen a pensar que su eficacia puede variar considerablemente en función de la calidad de la gobernanza política. En sus conclusiones, Weber (2006) indica que en un contexto de gobernanza deficiente la ayuda a la educación puede incluso producir efectos negativos. En general, de los estudios cuantitativos se deduce que los efectos de la ayuda en la enseñanza primaria son positivos, aunque limitados, y con frecuencia poco significativos desde el punto de vista estadístico.

Los resultados decepcionantes de la mayoría de los análisis sobre la eficacia de la ayuda se explican en parte por la deficiente asignación de ésta. Thiele y otros (2006) han evaluado en qué medida los donantes otorgan prioridad a los ODM en la asignación de la ayuda. Si bien algunos ODM –en especial el relativo al VIH y el sida– ejercen una influencia determinante en la asignación de la ayuda, se da un desfase muy considerable entre el discurso de los donantes y la distribución efectiva de la ayuda con respecto a los demás ODM. Esto es especialmente cierto en lo que atañe al ODM relativo a la enseñanza primaria. Este argumento lo apoyan los análisis de la relación entre la ayuda a la educación y las “necesidades” expuestos precedentemente. Otro factor susceptible de limitar los efectos de la ayuda en la educación básica es el impacto de la ayuda en el gasto en educación del gobierno beneficiario. En efecto, éste puede reducir su propio gasto en educación para asignar una financiación mayor a los sectores que no se benefician de ayuda, o también puede reducir sus esfuerzos encaminados a aumentar la renta nacional. La cuestión de la fungibilidad, que se suele abordar con frecuencia en los estudios sobre la ayuda y el desarrollo, se aborda muy pocas veces en relación con el sector de la educación.¹⁶

Las evaluaciones cualitativas y los estudios de casos muestran los puntos débiles institucionales

Las repercusiones a la ayuda se pueden determinar también por medio de una evaluación general del programa de ayuda de un organismo de financiación o la evaluación de un programa importante financiado con ayuda externa. Este método está más extendido que los estudios cuantitativos relativos a varios países.

El Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial ha hecho un balance de la ayuda otorgada por esta institución a la enseñanza primaria entre 1990 y 2005 (Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, 2006b). Este estudio, que no constituye una evaluación cuantitativa en el sentido de las que hemos examinado anteriormente, se apoya en el análisis de documentos relativos a más de 700 proyectos. Casi todos los proyectos mencionan como objetivos la mejora de la gestión sectorial y el incremento de la calidad de la educación mediante al aumento de los insumos. En dos tercios de los proyectos se mencionan también como objetivos el incremento del número de escolarizados, el aumento de la equidad y la mejora de la eficacia interna, y solamente en una quinta parte de los documentos se hace referencia explícita a la mejora de los resultados del aprendizaje.

Los proyectos financiados por el Banco Mundial son objeto de una autoevaluación. Los proyectos se puntúan en función de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos fijados, de su viabilidad y de sus repercusiones en el desarrollo institucional. En lo que respecta a la realización de los objetivos, los proyectos llevados a cabo en la enseñanza primaria han conseguido mejores puntuaciones que los demás proyectos educativos y sectoriales juntos. En cambio, se ha estimado que sólo un 60% de ellos podrán ser viables. Más preocupante aún es la estimación de que sólo el 25% de los proyectos habían acarreado repercusiones sustanciales en el desarrollo institucional del sector. Este porcentaje es muy inferior al registrado para el conjunto de los proyectos educativos (46%) y para la totalidad de los proyectos (36%) financiados por el Banco Mundial. Las puntuaciones de los proyectos realizados después del año 2000 son mejores y el mencionado porcentaje aumenta hasta un 38%, pero es evidente que incluso el donante más importante del sector de la educación no ha conseguido propiciar la aplicación de programas eficaces de creación de capacidades. Hay otras conclusiones que merecen atención: en el ámbito de la gestión, los objetivos han sido con demasiada frecuencia ambiciosos e insuficientemente basados en el análisis institucional y político; no se ha prestado toda la atención necesaria a las iniciativas encaminadas a mejorar la eficacia interna, incluso en los países que presentan un peor balance a este respecto, y allí donde se han adoptado iniciativas a este respecto no han resultado ser eficaces; la labor de creación de capacidades en los sistemas de gestión de la educación ha sido fragmentaria y muy ineficaz; y, por último, la descentralización de la gestión de la educación se ha beneficiado

Los resultados decepcionantes de la mayoría de los análisis sobre la eficacia de la ayuda se explican en parte por la deficiente asignación de ésta.

16. Un estudio reciente de la evolución de los desembolsos de la ayuda y del total del gasto público en salud en 56 países de ingresos bajos ha puesto de manifiesto una relación de causalidad estadísticamente significativa, aunque las repercusiones sean limitadas. “Aunque los donantes dediquen el 17% de la ayuda a la salud, el incremento del gasto en salud resultante de la intensificación de la ayuda es muy inferior a ese porcentaje” [Foro de alto nivel sobre los ODM relativos a la salud, 2005, págs. 16-17].

Algunos estudios recientes han examinado las repercusiones que tienen las relaciones entre el FMI y los países en desarrollo en los sistemas educativos de éstos.

de un apoyo masivo, sin que se evaluaran en modo alguno sus repercusiones en el acceso a la educación y la calidad de ésta.

Antes de 1990, sólo el 10% de los préstamos otorgados por el Banco Asiático de Desarrollo (BASD) al sector de la educación se destinaban a la educación básica. En el decenio de 1990 ese porcentaje aumentó hasta alcanzar el 41%, y en el periodo 2000–2005 llegó a ser del 72%. En su Estudio de Evaluación Anual correspondiente al año 2006, este banco comparó la preparación y ejecución de 32 proyectos educativos con los resultados de una evaluación interna para tratar de determinar qué factores permitían conseguir resultados “muy logrados” “logrados” o “parcialmente logrados” (Banco Asiático de Desarrollo, 2006). Los proyectos que obtuvieron resultados “parcialmente logrados” fueron, por regla general, los caracterizados por su gran envergadura, complejidad y escaso grado de preparación institucional, evidenciado por el retraso en el inicio de su ejecución. Esos programas no utilizan métodos participativos para su elaboración y ejecución y no se aplican en un contexto en el que sea siempre posible conseguir, en contrapartida, una financiación pública de los salarios de los docentes, los libros de texto, etc. Se pudo observar la existencia de tres características importantes de los proyectos que consiguieron resultados “muy logrados”: el hecho de formar parte de una serie de programas en los que el banco venía participando sistemáticamente desde mucho tiempo atrás; el recurso a métodos participativos no sólo para la elaboración y ejecución, sino también para forjar alianzas y fortalecer la adhesión; y la disponibilidad de fondos de contrapartida gubernamentales.

El método utilizado por la ASDI para elaborar informes sobre su ayuda a la educación básica de 16 países consiste en describir el desarrollo global del subsector en cada uno de los países interesados (ASDI, 2007). Este método concuerda perfectamente con el propósito declarado de este organismo de pasar de la ayuda a proyectos al apoyo a programas sectoriales, y también es coherente con su adhesión a las prioridades de la Declaración de París, tal como se expuso precedentemente. La ASDI ha identificado los principales desafíos que deben afrontar tanto ella misma como los países a los que ayuda en el ámbito de la educación básica. Esos desafíos son: mejorar la calidad de la educación y los resultados escolares; encontrar un equilibrio satisfactorio entre la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la educación de adultos; minimizar al máximo el riesgo de que el proceso de transición de la ayuda a proyectos al apoyo sectorial

y presupuestario entrañe una disminución del interés por los contenidos y la problemática dentro del sector de la educación; y, por último, centrarse más en las actividades de seguimiento y evaluación.

Algunos estudios recientes han examinado también las repercusiones que tienen las relaciones entre el FMI y los países en desarrollo en los sistemas educativos de éstos. Marphatia y otros (2007) y Oxfam (2007) aducen que el FMI promueve los acuerdos con los gobiernos que limitan el gasto público excesivamente, incluso en los campos de la educación y la salud, adoptando una visión demasiado conservadora de los elementos necesarios para la estabilidad macroeconómica, esto es, una inflación muy reducida y un bajo nivel de déficit fiscal. Esto desemboca en la práctica en una limitación del volumen del presupuesto gubernamental y en previsiones excesivamente cautelosas con respecto al aumento posible de la ayuda. Esos estudios aducen también que los topes impuestos a los sueldos de los funcionarios públicos suponen un freno para la expansión necesaria del personal docente. La Oficina de Evaluación Independiente del FMI y el Center for Global Development han llegado a la conclusión de que esas críticas no carecían de fundamento y han formulado recomendaciones para que el FMI no adopte sistemáticamente una posición de cautela y muestre una actitud más útil y constructiva con los gobiernos para proponer opciones realistas en lo que respecta al aumento del gasto público (Oficina de Evaluación Independiente del FMI, 2007; y Center for Global Development, 2007).

Repercusiones de las nuevas modalidades de ayuda a la educación: un optimismo prudente

Los primeros enfoques sectoriales de la educación se elaboraron a finales del decenio de 1990 en el África Subsahariana, antes de extenderse a las regiones de Asia Meridional, América Latina y Asia Oriental. En algunos países, el enfoque sectorial de la educación ha desembocado en el apoyo presupuestario general, especialmente allí donde las estrategias de reducción de la pobreza consideraban que el sector de la educación era prioritario. En otros países, los organismos de desarrollo se han orientado directamente hacia el apoyo presupuestario general. El recurso generalizado al enfoque sectorial y el apoyo presupuestario directo debería tener repercusiones en los objetivos de las estrategias del sector de educación y en los procesos intermedios que se estiman necesarios para realizar esos objetivos, por ejemplo la planificación, la gestión, la asignación de recursos, los desembolsos, la ejecución y la rendición de cuentas.

Una encuesta realizada por Riddell (2007a) entre el personal de los organismos donantes encargado de los enfoques sectoriales y el apoyo presupuestario indica que ese enfoque ha empezado a dar resultados: mejora del acceso a la educación, efecto positivo del dinero destinado a financiar el material pedagógico en la moral de las escuelas y, por último, mejora de la capacidad de los gobiernos para pagar los salarios de los docentes. No obstante, subsisten problemas como la calidad insuficiente de la educación y las altas tasas de deserción escolar y repetición de curso, lo cual induce a pensar que es preciso mantener una vigilancia constante no sólo sobre los resultados sino también sobre los procesos. Entre los efectos positivos señalados por ese personal figuran: una mayor coherencia de la ayuda a la educación, debida en particular a los acuerdos que reglamentan los fondos comunes; una mayor adhesión a los programas por parte de los ministerios de educación; y la mejora de las auditorías de los flujos financieros y la capacidad de ejecución. En su evaluación del enfoque sectorial, el gobierno de los Países Bajos señala que se han registrado progresos en el desarrollo de los sistemas educativos en concomitancia con el desarrollo de los programas sectoriales. No obstante, el gobierno neerlandés formula reservas como ésta: "Cuando se trata de medir las repercusiones, lo que importa es la calidad de las intervenciones, es decir el desarrollo institucional, la creación de capacidades y la reglamentación, esto es, factores que la ayuda financiera de por sí sola no puede mejorar" (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2006).

¿Cuáles son los progresos en la aplicación del Marco de Acción?

En esta última sección se resumen los progresos realizados desde el año 2000 en la aplicación de las estrategias de financiación preconizadas en el Marco de Acción de Dakar.

i) Los gobiernos deben asignar recursos suficientes a todos los componentes de la educación básica. Esto exigirá incrementar la proporción de la renta nacional y los presupuestos dedicados a la educación y, dentro de ésta, a la educación básica. La EPT necesitará recursos que emanen de otros sectores de la sociedad.

El resultado global es diverso, pero se han logrado avances considerables en algunos ámbitos. Si se hace abstracción de la región de América del Norte

y Europa Occidental, se observa que de los 105 países estudiados en las demás regiones 26 dedicaron por lo menos el 6% de su PNB a la educación en 2005, mientras que en otros 24 países ese porcentaje sólo ascendió al 3% o menos. Los porcentajes más elevados se han observado en el África Subsahariana y América Latina y el Caribe: 5% en ambas regiones. El Asia Meridional y Occidental va a la zaga, ya que el porcentaje registrado en esta región ascendió a un 3,6%. De todas las regiones del mundo en desarrollo fueron las del África Subsahariana y los Estados Árabes las que asignaron a la educación el porcentaje más elevado del gasto público total.

Entre 1999 y 2005, el porcentaje del PNB representado por el gasto en educación aumentó en 50 países y disminuyó en 34. Cabe señalar que ese porcentaje aumentó en 18 de los 24 países estudiados del África Subsahariana.

En los países menos adelantados, se asigna casi el 50% del gasto en educación a la enseñanza primaria. En los países de ingresos medios ese porcentaje asciende al 34% y en los de ingresos altos al 25%. En lo que respecta a la evolución del gasto público en enseñanza primaria durante el periodo 1999–2005, sólo se dispone de elementos de información relativos a 19 países en desarrollo, pero esos elementos son muy heterogéneos.

De los diversos componentes de la educación básica abarcados en los objetivos de la EPT es la enseñanza primaria la que recibe prácticamente la totalidad de la financiación pública disponible. Se siguen descuidando mucho los programas de alfabetización de adultos y los destinados a la primaria infancia.

Aunque en muchos países las escuelas primarias públicas no perciben ya derechos de escolaridad, la financiación de la educación básica sigue representando una carga muy considerable para las familias, que con frecuencia sufragan hasta un 25% de los costos directos, además de correr con los costos indirectos. Estos últimos costos suponen, proporcionalmente, una carga mayor para los pobres y siguen representando un obstáculo para la ampliación del acceso a la escolarización.

ii) Los recursos deben usarse con mayor eficacia y honradez. La corrupción provoca pérdidas muy importantes. La sociedad civil tiene que estar en condiciones de participar en sistemas presupuestarios transparentes y sometidos a la rendición de cuentas.

Es heterogéneo el resultado global de los progresos realizados en la aplicación de las estrategias de financiación preconizadas en Dakar, pero se han logrado avances considerables en algunos ámbitos.

Los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil están llevando a cabo una labor conjunta para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas de los gastos presupuestarios, pero es difícil medir los progresos realizados en este ámbito.

Muchos gobiernos han establecido sistemas de rastreo de los gastos y otros procedimientos destinados a evitar las posibilidades de malversación de los recursos financieros destinados a las escuelas y otras instituciones, así como la asignación de otros recursos –por ejemplo, los docentes– a lugares donde no son plenamente eficaces. No obstante, es imposible señalar cuáles son las tendencias globales en lo que respecta a la utilización eficaz y honrada de los recursos desde el año 2000. Es un hecho que los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil están llevando a cabo una labor conjunta –a veces de forma innovadora– para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas de los gastos presupuestarios, pero es difícil una vez más medir los progresos generales realizados en este ámbito. Las encuestas de opinión ponen de manifiesto que el público estima que en el sector de la educación se dan altos niveles de corrupción. Los resultados de esas encuestas son sintomáticos de las dificultades con que se sigue tropezando en este ámbito. Todas estas cuestiones y, en general, la gobernanza de los sistemas educativos se examinarán con más detalle en la edición de 2009 del Informe.

iii) Los organismos internacionales de desarrollo deberían asignar una parte más importante de sus recursos al apoyo a la enseñanza primaria y otros componentes de la educación básica. Las regiones y países donde se tropieza con mayores dificultades son el África Subsahariana, Asia Meridional, los países menos adelantados y los países que han sido víctimas de un reciente conflicto. Es necesario otorgar más prioridad a las medidas de reducción de la deuda vinculadas con los programas de reducción de la pobreza.

Entre 2000 y 2004 la ayuda a la educación aumentó en un 65%, pero en 2005 disminuyó. La ayuda a la educación básica aumentó en un 90% en ese mismo periodo, pero luego acusó también una disminución. El Marco de Acción de Dakar se centra en la proporción de la ayuda dedicada a la educación. En el conjunto de los países en desarrollo, la proporción de la educación en la ayuda sectorial directa ha permanecido estable, cifrándose en un 13%. En los países menos adelantados esa proporción pasó del 14% al 16%. La proporción de la ayuda a la educación destinada a la educación básica pasó del 40% al 46% en todos los países en desarrollo y del 52% al 59% en los países menos adelantados. En lo que respecta a la distribución geográfica, la región del África Subsahariana siguió absorbiendo en el periodo 2004–2005 la proporción más alta de

ayuda a la educación y de ayuda a la educación básica: 30% y 34%, respectivamente. La proporción asignada a la educación básica aumentó considerablemente en el Asia Meridional y Occidental, pasando del 16% en el periodo 1999–2000 al 31% en 2004–2005. La proporción de la ayuda a la educación básica asignada a los países de ingresos bajos pasó del 65% a un 71% aproximadamente en ese mismo periodo.

Las medidas de reducción de la deuda bilateral se han hecho extensivas a las deudas contraídas con el FMI, la AIF, el BAfD y el BAsD para los 30 países –potencialmente 40– que se han calificado, o se están calificando, para beneficiarse de esa reducción al haber cumplido, entre otros requisitos, el de preparar una estrategia de reducción de la pobreza.

iv) Los organismos de financiación deben coordinar sus esfuerzos en torno a las reformas del conjunto del sector y las políticas sectoriales, y también deben contraer compromisos más previsibles y a más largo plazo.

Desde el año 2000, se ha acelerado la dinámica encaminada a mejorar la eficacia del conjunto de la ayuda mediante una mayor armonización entre los donantes y un mejor alineamiento de los donantes y los gobiernos. Esto se ha plasmado en la Declaración de París de 2005. La consecuencia de ello es que muchos donantes han incrementado su apoyo a los programas sectoriales financiados con una ayuda presupuestaria sectorial, por ejemplo en el caso de la educación o la educación básica. En los países menos adelantados el porcentaje de la ayuda total destinada a la educación básica en forma de apoyo sectorial aumentó del 13% al 35% y actualmente supera con creces el porcentaje atribuido a la financiación de proyectos concretos.

La Iniciativa de Financiación Acelerada, propuesta en Dakar y creada en 2002, ha tomado muy a pecho la propuesta de que la ayuda se coordine en torno a las reformas y políticas sectoriales. La validación de los planes por el personal de los organismos donantes presentes en los países propicia el alineamiento y la armonización de todas las fuentes de ayuda, comprendida la procedente del Fondo Catalítico de la IFA. Hasta la fecha, se han validado los planes del sector de la educación de 32 países.

Sin embargo, todavía no se han conseguido éxitos concretos en la tarea de proyectar una ayuda a más largo plazo y más previsible, tanto para

la educación en general como para la educación básica en particular. Sin duda existen posibilidades de mejora, en particular por conducto de los contratos a largo plazo relativos a los ODM que prevé establecer la Comisión Europea. También abren perspectivas positivas el llamamiento del Reino Unido con respecto a los planes decenales de educación de los países del África Subsahariana y el futuro desarrollo del Fondo Catalítico de la IFA.

En la parte final de la sección del Marco de Acción de Dakar dedicada a la financiación de la EPT, se dice que:

v) “[... Ningún país que se comprometa seriamente con la Educación Para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta]”. Para obtener fondos es fundamental que existan realmente una voluntad política y una consulta efectiva con la sociedad civil para la elaboración, aplicación y seguimiento de los planes de EPT.

Son positivas tanto las tendencias generales del gasto nacional dedicado a la educación como la evolución del volumen y la distribución de la ayuda externa a la educación básica. Sin embargo, en cada caso deben tenerse en cuenta dos elementos. Las tendencias no son siempre muy sólidas y se observan diferencias acusadas entre los países, así como entre los donantes en lo que respecta a la ayuda. En el ámbito del gasto nacional en educación, aunque los datos disponibles sobre la educación básica sean demasiado insuficientes para poder sacar conclusiones, sí se puede decir que el gasto total en educación ha aumentado globalmente, en particular en la mayoría de los países del África Subsahariana y en el conjunto de los países de ingresos bajos.

La consulta efectiva con la sociedad civil es el segundo elemento clave para conseguir un incremento de la ayuda en favor de la EPT. Aunque todavía no se dispone de estudios exhaustivos, se empiezan a esbozar algunas tendencias (Mundy, 2006). Las políticas de los donantes y los gobiernos con respecto a las organizaciones de la sociedad civil han evolucionado muy considerablemente. En casi todos los países, las políticas de educación preconizan el establecimiento de distintas formas de asociación entre el gobierno y esas organizaciones. Además, a diferencia de lo que ocurría en el decenio de 1990, la noción actual de asociación se refiere menos a la ampliación de la función de

proveedora de servicios de la sociedad civil y más a la importancia que reviste su participación en la elaboración de políticas relativas al sector de la educación nacional. Los organismos donantes hacen cada vez más referencia al papel que también puede desempeñar la sociedad civil exigiendo a los gobiernos que rindan cuentas.

No obstante, este nuevo llamamiento en pro del establecimiento de asociaciones no siempre es cosa sencilla. Los gobiernos tratan evidentemente de controlar –y a veces limitar– la participación de la sociedad civil en las consultas sobre la elaboración de políticas. No recurren a sus organizaciones para que participen en la elaboración de planes sectoriales, sino para que los legitimen. Las tensiones y los problemas surgen particularmente en torno a la doble función de sensibilización y prestación de servicios que se espera que las organizaciones de la sociedad civil cumplan de ahora en adelante.

En lo que respecta a los donantes, el balance ofrece muchos contrastes. Por regla general, la ayuda a la educación básica ha progresado y se ha centrado un poco más en los países de ingresos bajos. Ha causado una gran impresión el hecho de que algunos donantes hayan decidido duplicar el volumen de su ayuda. Sin embargo, pese al incremento registrado, la ayuda a la educación básica sólo representa el 6% de la ayuda asignable a los sectores y, además, desde el bienio 1999–2000 una tercera parte de los donantes del CAD han reducido la ayuda que destinaban a la educación básica.

El mensaje de Dakar decía que si un gobierno contraía un compromiso firme con la educación básica, los donantes se movilizarían. Una evaluación por país no es suficiente para determinar en qué medida esto se ha cumplido, ya que sólo se dispone de datos sobre la contribución de la ayuda al gasto total en educación en 1999 y 2005 para 21 de los países menos adelantados. En este grupo de países, el porcentaje de la ayuda en el gasto total en 1999 y 2005 se cifraba en un 11%, lo cual demuestra que ésta ha aumentado al mismo ritmo que el gasto nacional. Sin embargo, es evidente que el volumen del gasto nacional en educación y los volúmenes de ayuda varían considerablemente de un país a otro.

Algunos países y donantes han abordado el pacto de Dakar en el marco de la IFA. En junio de 2007, los planes sectoriales de educación elaborados por 31 países habían sido validados por los representantes locales de los donantes. No todos los

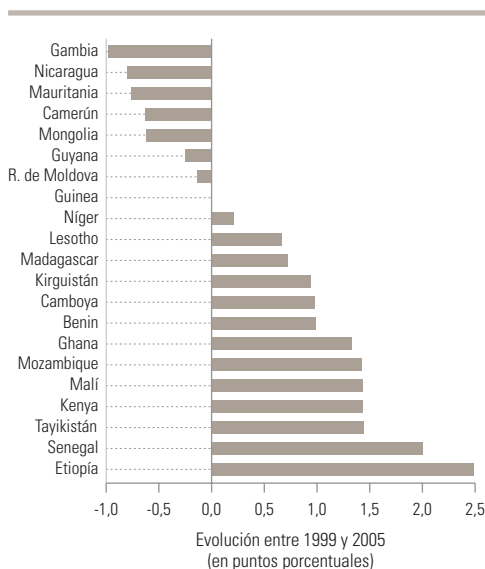
Son positivas tanto las tendencias generales del gasto nacional dedicado a la educación como la evolución del volumen y la distribución de la ayuda externa a la educación básica.

Los recursos financieros externos, aunque siguen siendo muy limitados, empiezan a orientarse por el camino señalado en el Foro de Dakar.

países de ingresos bajos han optado por la vía la IFA para conseguir más ayuda. En este caso se hallan algunos países importantes como Bangladesh, la India y Pakistán. Sin embargo, son numerosos los países del África Meridional y América Central que han decidido participar en ella. Aunque no es posible establecer una relación directa entre la circunstancia de ser un país admitido a participar en la IFA y el hecho de haber dado una mayor prioridad a la financiación nacional del sector de la educación, es interesante examinar cómo ha evolucionado la financiación de la educación en los países de la IFA entre 1999 y 2005. A este respecto se dispone de datos relativos a 21 de los 31 países participantes (Gráfico 4.18).

El porcentaje de la educación en el PNB aumentó en un grupo de 14 países y disminuyó en otro

Gráfico 4.18: Evolución de la proporción del PNB destinada a la educación en 21 países admitidos a beneficiarse de la IFA (1999-2005)



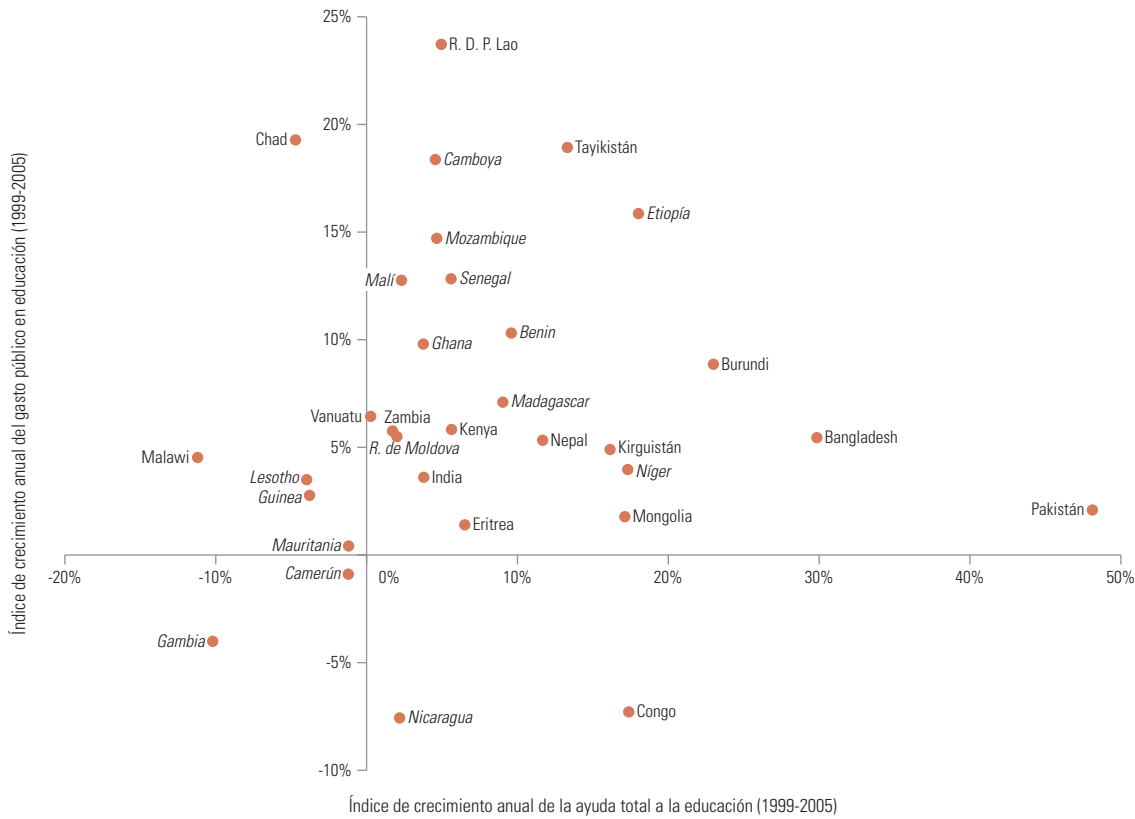
Fuente: Cuadro Estadístico 11 del Anexo.

grupo integrado por los siete restantes. En nueve países del primer grupo, el aumento fue igual o superior al 1% del PNB. En el segundo grupo, la disminución sólo fue superior al 1% en un solo país. No obstante, es un tanto sorprendente comprobar que se haya podido producir una disminución en esos países. En el Gráfico 4.19 se compara la tasa de crecimiento anual del gasto nacional en educación de 32 países de ingresos bajos y la tasa de crecimiento anual de la ayuda a la educación entre 1999 y 2005, a fin de determinar si el gasto nacional ha progresado más o menos al mismo ritmo que la ayuda. Aunque se den varias excepciones y no haya necesariamente una relación de causalidad, parece ser que así ha ocurrido en la mayoría de los países, en particular en aquellos que han conseguido validar sus planes ante la IFA. Esto podría constituir un indicio de que los recursos financieros externos, aunque siguen siendo muy limitados, empiezan a orientarse por el camino señalado en el Foro de Dakar.

Desde el año 2000 se han intensificado los compromisos financieros de los gobiernos y los donantes en favor de la EPT a escala mundial, aunque se den diferencias importantes. En algunos países, los gobiernos y los donantes han adoptado métodos innovadores y más eficaces para trabajar juntos. En otros países, en cambio, no se han reunido todavía las condiciones necesarias para ello. Como quiera que sea, muchos países pobres han demostrado que es posible otorgar una mayor prioridad a la educación en la asignación de los recursos y los donantes han empezado a reaccionar, movilizándose casi unánimemente.

Es posible que los cinco primeros años del periodo de 15 que media entre el Foro de Dakar, celebrado en 2000, y el año límite para la consecución de los objetivos de la EPT, fijado en 2015, hayan sido los más fáciles. En muchos países en desarrollo los gobiernos, junto con las organizaciones de la sociedad civil, están

Gráfico 4.19: Índices de crecimiento anuales del gasto público en educación y de la ayuda a la educación en 32 países de bajos ingresos (1999-2005)



Muchos gobiernos de los países en desarrollo, junto con las organizaciones de la sociedad civil, están adquiriendo un dominio cada vez mayor de la elaboración de planes y estrategias para desarrollar de la educación.

Nota: Los planes de los países en itálicas fueron aprobados en agosto de 2007.
Fuentes: OCDE-CAD (2007c); y Base de datos del IEU.

adquiriendo un dominio cada vez mayor de la elaboración de planes y estrategias para desarrollar la educación y se están capacitando cada vez más para aplicarlos. Sin embargo, todavía hay países donde las administraciones gubernamentales funcionan deficientemente y donde la capacidad para generar recursos y aplicar políticas nacionales sigue siendo escasa. En estos dos grupos de países, los donantes y los gobiernos tienen que afrontar una serie de

desafíos. En los países del primer grupo, la cuestión fundamental es responder plenamente a las necesidades financieras que no se han satisfecho todavía. En el segundo grupo, lo más importante es velar por que no se margine aún más a determinadas categorías de la población. En el Capítulo 5 se examinan estos desafíos con más detalle.

© Abbie Trayler-Smith/PANOS

La hora del recreo en la escuela de una barriada pobre, en el Yemen.





Capítulo 5

El camino por recorrer

En estos momentos en que vamos a franquear el hito que señala la mitad del camino que emprendimos el año 2000 en Dakar y que hemos de recorrer hasta 2015, se plantean varios interrogantes fundamentales. ¿Cómo mantener el ritmo de los progresos realizados recientemente en materia de escolarización y terminación de estudios en la enseñanza primaria? ¿Cómo solucionar la relativa lentitud de los progresos en la atención y educación de la primera infancia, el aprendizaje de los jóvenes y adultos, y el logro de una educación de calidad para todos? ¿Qué se puede hacer para impulsar la alfabetización, el más descuidado de todos los objetivos de la EPT? ¿Qué hacer con respecto al objetivo fallado de la paridad entre los sexos? ¿Podremos alcanzar la meta de la EPT, cuando ya sólo nos quedan ocho años para lograrla? ¿Qué hacer para acelerar el movimiento, incrementar la ayuda internacional y encauzarla mejor? ¿Cómo pueden contribuir los gobiernos y todas las partes interesadas a los esfuerzos encaminados a cumplir los compromisos contraídos en Dakar, especialmente con respecto a los más pobres, desfavorecidos y vulnerables? He aquí, entre otros, algunos de los interrogantes tratados en este último capítulo, en el que se propone también un programa para el camino que queda por recorrer y se formulan algunas sugerencias sobre el papel que algunas partes interesadas pueden desempeñar, si queremos cumplir todos con nuestras obligaciones para con las generaciones presentes y venideras.

Introducción	210
Tendencias y perspectivas para 2015	210
Financiación de los objetivos de la EPT hasta 2015	218
Hacia un programa	225

Introducción

En los Capítulos 2, 3 y 4 se han examinado los progresos realizados desde el año 2000 hacia la consecución de la Educación para Todos. En este último capítulo se examinan los indicadores de la educación y se plantea el problema de la financiación, a fin de determinar si vamos por el buen camino para lograr la EPT de aquí a 2015. También se proponen los elementos de un programa en materia de políticas para que los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los organismos internacionales y los donantes de ayuda puedan contribuir a la aceleración del movimiento, concentrándose en los objetivos desatendidos hasta ahora y en los países que van a la zaga de los progresos realizados a nivel mundial hacia la EPT, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los cambios ocurridos en el contexto internacional desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, que ya se mencionaron en el Capítulo 1.

Tendencias y perspectivas para 2015

Tal como se ha señalado en el Capítulo 2, el periodo 1999–2005 se caracterizó por un considerable aumento de la escolarización en primaria y secundaria, y también por una leve disminución de la disparidad entre los sexos y las desigualdades socioeconómicas. Son especialmente impresionantes los progresos realizados en algunos países del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, las dos regiones cuya situación se consideró más preocupante en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. No obstante, se debe señalar que la mayoría de los países no han conseguido el objetivo de la paridad entre los sexos fijado para 2005, que la deficiente calidad de la educación se está convirtiendo en un problema importante en todo el mundo y que los objetivos referentes a la educación de los niños pequeños han sido objeto de una relativa desatención, así como los relativos a los jóvenes y adultos, especialmente en lo que respecta a la alfabetización. En la presente sección se examinan las repercusiones de todas esas tendencias en la realización de los objetivos de la EPT en un futuro próximo.

Para los tres objetivos con una meta cuantitativa explícita –esto es, el objetivo 2 (universalización de la enseñanza primaria), el objetivo 4 (reducir a la mitad el analfabetismo de los adultos) y el objetivo 5 (supresión de las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria)– se han efectuado proyecciones de los indicadores de

educación pertinentes para 2015 y 2025,¹ partiendo de las tendencias observadas en cada país entre el comienzo del decenio de 1990 y 2005.² Es importante señalar que no se trata de previsiones, sino de extrapolaciones de tendencias pasadas que no tratan de simular el impacto que puedan tener en los indicadores de educación otras políticas de educación susceptibles de ser aplicadas. De ahí que sea posible que no reflejen el impacto de las políticas de educación adoptadas recientemente. Las proyecciones muestran si la continuación de las tendencias actuales es compatible con la consecución de un determinado objetivo por parte de un determinado país, de aquí a 2015 ó 2025.³ Así, las proyecciones constituyen un instrumento útil de seguimiento y un elemento de alerta temprana contra las consecuencias que podría acarrear el mantenimiento del actual ritmo de los esfuerzos para lograr la EPT.

Objetivo 1: atención y educación de la primera infancia

Se está prestando una atención cada vez mayor a la AEPI, pero todavía queda mucho por hacer. Aun cuando no existan proyecciones al respecto, parece evidente, teniendo en cuenta las tendencias actuales, que los índices de participación en los programas de AEPI seguirán siendo insuficientes hasta 2015:

- en el conjunto de las regiones en desarrollo –excepto en América Latina y el Caribe– y sobre todo en el África Subsahariana y los Estados Árabes;
- entre los niños menores de tres años, a los que se ofrece menos servicios de AEPI que a los que han superado esa edad, pese a la mejora de la escolarización en la enseñanza preescolar; y
- entre los niños de familias pobres y grupos desfavorecidos, que son los que obtendrían un mayor beneficio de los programas de AEPI.

Objetivo 2: universalización de la enseñanza primaria

La probabilidad de que los países logren la enseñanza primaria universal (EPU), de aquí a 2015 ó 2025, se ha evaluado mediante la tasa neta de escolarización total en primaria (TNET). Esta tasa tiene en cuenta a los niños en edad de cursar la enseñanza primaria, que están escolarizados en este nivel de enseñanza o en secundaria. Solamente mide la escolarización y en modo alguno el aprendizaje. En el Cuadro 5.1 se muestra la

situación más reciente y las perspectivas de realizar este objetivo, de aquí a 2015, en los 149 países sobre los que se dispone de datos suficientes. Sesenta y tres de ellos (esto es, un 42%) habían conseguido ya la escolarización universal en primaria en 2005, con TNET superiores o iguales al 97%. Entre esos países figuran muchos miembros de la OCDE, en los que la escolarización pública obligatoria –y por regla general gratuita– está establecida desde hace mucho tiempo y es objeto de una aplicación legal rigurosa. También figuran algunos países en desarrollo tan diversos como Bangladesh, Camboya, Egipto, Indonesia y Perú.

Se han efectuado proyecciones de tendencias para los 86 países restantes.⁴ En el Cuadro 5.1 se presenta un resumen de los resultados, clasificando a los países en función de la distancia a la que se hallaban de la enseñanza primaria universal en 2005 (TNET inferior o superior al 80% en 2005) y en función de la probabilidad de lograrla de aquí a 2015 (TNET total proyectada para 2005 con un valor inferior o superior al 97%). Se puede observar que:

- Veintiocho países (cuadrante I) tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí al año 2015, porque en 2005 su tasa de escolarización era superior al 80% y su tasa proyectada para 2015 supera el 97%. En su mayoría, son países de ingresos medios de Europa Central y Oriental y América Latina, pero también figuran entre ellos varias naciones del África Subsahariana, algunos países de la región de los Estados Árabes y la India.
- Diecisiete países (cuadrante II) están progresando rápidamente, pero tienen pocas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015, fundamentalmente porque su TNET sigue siendo muy baja (inferior al 80%). En este grupo figuran 13 países del África Subsahariana, así como Arabia Saudita, Pakistán y el Yemen. Algunos países de esta categoría –por ejemplo, Ghana, Kenya, Mozambique y el Yemen– han suprimido recientemente los derechos de escolaridad. Tal como señala la flecha vertical del Cuadro 5.1, seis de los 17 países de este grupo podrían lograr la universalización de la enseñanza primaria en 2025.
- Treinta y tres países (cuadrante III) corren el riesgo de no conseguir, de aquí a 2015, la universalización de la enseñanza primaria. Esto se debe a que su tasa de escolarización, pese a haber alcanzado un nivel relativamente elevado en 2005, ha venido progresando muy lentamente

Las proyecciones constituyen un instrumento útil de seguimiento y un elemento de alerta temprana contra las consecuencias que podría acarrear el mantenimiento del actual ritmo de los esfuerzos para lograr la EPT.

1. La proyección relativa al objetivo 4 sólo se ha efectuado para 2015.

2. Los años varían para cada indicador, según la disponibilidad de los datos.

3. Las proyecciones relativas a la escolarización universal en la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos han sido establecidas por el Centro de Políticas y Datos de Educación para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Para la exposición de los métodos de proyección, véase el Anexo del Informe; y para los resultados completos, véase Centro de Políticas y Datos de Educación (2007a). Las proyecciones relativas a la alfabetización de adultos han sido realizadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

4. Se han incluido en las proyecciones los países sobre los que se disponía de cinco observaciones, como mínimo, entre 1999 y 2005.

Cuadro 5.1: Perspectivas de lograr la EPU de aquí a 2015

Objetivo ya alcanzado en 2005 (TNE total \geq 97%) 63 países				
Argelia, Argentina, Aruba, Australia, Austria, Bahrein, Bangladesh, Barbados, Bélgica, Belice, Bermudas, Brunei Darussalam, Camboya, Canadá, Chipre, Cuba, Dinamarca, Egipto, Ecuador, Eslovenia, España, Estonia, Fiji, Finlandia, Francia, Grecia, Indonesia, Irlanda, Islandia, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kazajstán, Kiribati, la ex R.Y. de Macedonia, Luxemburgo, México, Montserrat, Noruega, Nueva Zelanda, Panamá, Países Bajos, Perú, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Árabe Siria, República de Corea, República Unida de Tanzania, Samoa, Santa Lucía, Santo Tomé y Príncipe, Serbia y Montenegro, Seychelles, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Tayikistán, Timor-Leste, Tonga y Túnez				
Distancia a la que se hallaban los países de una TNE total en primaria de 100% en 2005	Se acercan a la EPU o se hallan en una posición intermedia (TNE total: 80%-96%)	CUADRANTE I Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con regularidad)</i> 28 países Belarrús, Benin, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Colombia, El Salvador, Federación de Rusia, Filipinas, Georgia, Guatemala, Hungría, India, República Islámica del Irán, Kirguistán, Kuwait, Lesotho, Líbano, Madagascar, Malawi, Marruecos, Myanmar, Nicaragua, Rumania, Ucrania, Vanuatu, Venezuela y Zambia Pasarán del Cuadrante II en 2015 al Cuadrante I en 2025 Etiopía, Gambia, Guinea, Kenya, Mozambique y Yemen	CUADRANTE III Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van distanciando del objetivo o se acercan a él con demasiada lentitud)</i> 33 países Albania, Anguila, Armenia, Azerbaiyán, Bahamas, Botswana, Cabo Verde, Croacia, Dominica, Granada, Guinea Ecuatorial, Islas Caimán, Iraq, Jamaica, Jordania, Lituania, Macao (China), Malasia, Malta, Mauricio, Mongolia, República Democrática Popular Lao, República de Moldova, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Sudáfrica, Swazilandia, Territorios Autónomos Palestinos, Togo, Trinidad y Tobago, Turquía, Viet Nam y Zimbabwe Pasarán del Cuadrante III en 2015 al Cuadrante I en 2025 Botswana, Croacia, Iraq, Macao (China), Mauricio, República Democrática Popular Lao y los Territorios Autónomos Palestinos	61
	Se hallan lejos de alcanzar la EPU (TNE total: < 80%)	CUADRANTE II Tienen escasas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con rapidez)</i> 17 países Arabia Saudita, Burkina Faso, Burundi, Chad, Eritrea, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Malí, Mauritania, Mozambique, Níger, Pakistán, Senegal y Yemen	CUADRANTE IV Corren un riesgo grave de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van distanciando del objetivo o se acercan a él con demasiada lentitud)</i> 8 países Côte d'Ivoire, Djibuti, Emiratos Árabes Unidos, Maldivas, Namibia, Nigeria, Omán y Rwanda	25
Total	45	41	86	
	Van por buen camino	No van por buen camino		
	Proyección de la TNE total en primaria en 2015, obtenida mediante extrapolación de las tendencias observadas en el periodo 1991-2005			

No están incluidos en el análisis prospectivo

(por insuficiencia o falta de datos)

54 países

Afganistán, Alemania, Andorra, Angola, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Bhután, Bosnia y Herzegovina, Camerún, Chile, China, Comoras, Congo, Costa Rica, Eslovaquia, Estados Federados de Micronesia, Estados Unidos, Gabón, Guinea-Bissau, Guyana, Haití, Honduras, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Turcos y Caicos, Jamahiriya Árabe Libia, Letonia, Liberia, Mónaco, Nauru, Nepal, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, Paraguay, República Centroafricana, República Checa, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, Sierra Leona, Singapur, Somalia, Sudán, Suriname, Tailandia, Tokelau, Turkmenistán, Tuvalu, Uganda, Uruguay y Uzbekistán

o ha disminuido, sobre todo a partir de 1999. En esta categoría figuran algunas de las ex repúblicas soviéticas, varios países gravemente afectados por la epidemia del sida (Sudáfrica, Swazilandia y Zimbabwe), algunos países víctimas de conflictos (Irak y los Territorios Autónomos Palestinos) y, por último, una serie de países que están dotados de sistemas escolares relativamente bien desarrollados, pero que han registrado un descenso de sus TNET en los últimos años (Cabo Verde, Jordania, la República Dominicana y Turquía). No obstante, siete de los 33 países de este grupo tienen buenas posibilidades de lograr la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí a 2025 (véase la flecha horizontal del Cuadro 5.1).

- Ocho países (cuadrante IV) pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y los Estados Árabes corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo de la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí a 2015. En efecto, no sólo han registrado una TNET baja en 2005, sino que han realizado progresos muy lentos o han registrado una regresión, en particular entre 1999 y 2005. Estos países se diferencian claramente de las naciones de esas mismas regiones que han realizado progresos rápidos después de Dakar (cuadrante II) y, por lo tanto, merecen que se les preste una atención especial.

En resumidas cuentas, de los 149 países sobre los que se dispone de información suficiente:

- sesenta y tres habrían logrado la escolarización universal en la enseñanza primaria en 2005 y 28 la conseguirán de aquí a 2015;
- cincuenta y ocho –entre los que se cuentan 11 Estados frágiles⁵– no conseguirán la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí a 2015, si persisten las tendencias observadas hasta ahora; y
- cuarenta y cinco de estos últimos 58 países –entre los que figuran siete Estados frágiles⁶– ni siquiera alcanzarán el objetivo de la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí a 2025, a no ser que las tendencias positivas recientes se consoliden o se inviertan por completo las tendencias negativas.

Cabe señalar, por último, que no se han podido efectuar proyección para 54 países por falta de datos. Entre esos países figuran 13 de ingresos bajos –12 de los cuales pertenecen a la categoría de Estados frágiles– en los que se ha podido

determinar que el desarrollo de la educación se sitúa a un nivel muy bajo.⁷ Todos estos países van a tropezar probablemente con grandes dificultades para afrontar el reto planteado por la escolarización universal en la enseñanza primaria.

Objetivo 3: necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos

La mayoría de los países todavía no han abordado seriamente la realización de las tareas problemáticas que abarca el objetivo 3 de la EPT, esto es, satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos mediante programas organizados de educación, formación y adquisición de capacidades básicas, así como de competencias para la vida diaria y para conseguir medios de subsistencia. La realización de este objetivo constituye un motivo de preocupación, habida cuenta de que la población de jóvenes y adultos seguirá aumentando en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental en los próximos decenios (División de Población de las Naciones Unidas, 2007). Estas dos regiones son las que presentan tasas de alfabetización de adultos más bajas y un número más elevado de niños sin escolarizar.

Teniendo en cuenta las presiones comprensibles que se ejercen para extender el ciclo de educación básica en las escuelas y desarrollar la enseñanza secundaria, hay un riesgo evidente de que las disparidades entre el sector formal y el no formal de la educación se sigan acentuando en los años venideros. La mayoría de los países, especialmente los pertenecientes a las regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, tendrán que prestar mucha más atención a la integración de los jóvenes y los adultos en la educación mediante programas de alfabetización, de educación equivalente y de adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y la obtención de medios de subsistencia, que se suelen ofrecer a los educandos fuera de los sistemas educativos formales.

Objetivo 4: alfabetización de los adultos

Se ha evaluado la probabilidad de lograr, de aquí a 2015, la meta relativa a la alfabetización de los adultos en los 127 países sobre los que se ha dispuesto de datos suficientes.⁸ Veintiséis países, pertenecientes en su mayoría a las regiones de Europa Central y Oriental y el Asia Central, habían alcanzado en el periodo 1995–2004 un nivel cercano a la “alfabetización universal”, con tasas de alfabe-

Cuarenta y un países corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de la escolarización universal en la enseñanza primaria de aquí a 2015.

5. Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Gambia, Guinea, Níger, Nigeria, República Democrática Popular Lao y Zimbabwe.

6. Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Níger y Nigeria.

7. Afganistán,* Comoras,* Guinea Bissau,* Haití,* Islas Salomón,* Liberia,* Nepal, Papua Nueva Guinea,* República Centroafricana,* República Democrática del Congo,* Sierra Leona,* Somalia* y Sudán*. Los asteriscos indican los Estados frágiles.

8. Las cifras sobre la alfabetización de los adultos comparables a nivel internacional se basan en mediciones convencionales de la alfabetización –por ejemplo, en autoevaluaciones de la capacidad de leer y escribir– y no en resultados de pruebas reales de las competencias en lectura, escritura y cálculo (véase el Capítulo 2, y más concretamente el Recuadro 2.6). Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y muchos países europeos no se han incluido en este análisis por falta de datos convencionales sobre la alfabetización, pero la mayoría de ellos se acercan a la “alfabetización universal”.

tización superiores al 97%. En cambio, ningún país perteneciente a las regiones del África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental o los Estados Árabes figuraba en esta categoría.

Por consiguiente, se han establecido proyecciones para los 101 países restantes. Teniendo en cuenta que las tasas de alfabetización de los adultos progresan en todo el mundo, se ha establecido una distinción entre los países donde esa progresión es rápida y aquellos donde es lenta. Para evaluar las posibilidades de realización del

objetivo 4 de aquí a 2015, se ha fijado y calculado una tasa que corresponde a la reducción a la mitad de las tasas de analfabetismo observadas en el periodo 1995–2004. Las tasas de alfabetización así fijadas y calculadas se han comparado con las proyecciones de las tasas de alfabetización de los adultos para 2015. Los países que tienen posibilidades de alcanzar el objetivo son los que poseen tasas proyectadas iguales o superiores a las tasas fijadas y calculadas. En el Cuadro 5.2 se presenta un resumen de los resultados, que muestra lo siguiente:

Cuadro 5.2: Perspectivas de lograr la alfabetización de los adultos de aquí a 2015

Objetivo de la alfabetización universal ya alcanzado (Tasa de alfabetización de los adultos \geq 97%) 26 países				
Albania, Argentina, Armenia, Aruba, Azerbaiyán, Belarrús, Bulgaria, Croacia, Cuba, Estonia, Federación de Rusia, Italia, Kazajstán, Kirguistán, Letonia, Lituania, Mongolia, República de Moldova, Rumania, Samoa, Eslovenia, Tayikistán, Tonga, Trinidad y Tobago, Turkmenistán y Ucrania				
Distancia a la que se hallaban los países de la alfabetización universal en el periodo 1995-2004	Se acercan a la EPU o se hallan en una posición intermedia (Tasa de alfabetización de los adultos: 80%-96%)	CUADRANTE I Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con regularidad)</i> 30 países Antillas Neerlandesas, Bolivia, Bosnia y Herzegovina, Chile, China, Chipre, Colombia, Congo, Costa Rica, Emiratos Árabes Unidos, Gabón, Grecia, Indonesia, Jordania, Kuwait, la ex R.Y. de Macedonia, Macao (China), Malasia, Maldivas, Malta, Perú, Portugal, Serbia y Montenegro, Singapur, Sudáfrica, Tailandia, Territorios Autónomos Palestinos, Uruguay, Venezuela y Zimbabwe	CUADRANTE III Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con demasiada lentitud)</i> 28 países Arabia Saudita, Bahrein, Botswana, Brasil, Brunei Darussalam, Cabo Verde, Ecuador, El Salvador, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Honduras, República Islámica del Irán, Jamahiriya Árabe Libia, Mauricio, México, Myanmar, Namibia, Omán, Panamá, Paraguay, Qatar, República Árabe Siria, República Dominicana, Santo Tomé y Príncipe, Sri Lanka, Suriname, Turquía y Viet Nam	
	Se hallan lejos de alcanzar la alfabetización universal (TNE total: < 80%)	CUADRANTE II Tienen escasas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con rapidez)</i> 18 países Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Chad, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinea, Liberia, Malawi, Malí, Marruecos, Mozambique, Nepal, Níger, Senegal, Sierra Leona, Togo, y Yemen	CUADRANTE IV Corren un riesgo grave de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se van acercando al objetivo con demasiada lentitud)</i> 25 países Argelia, Angola, Burundi, Camboya, Egipto, Guatemala, India, Iraq, Kenya, Madagascar, Mauritania, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Sudán, Swazilandia, Túnez, Uganda y Zambia	
Total		48	53	101
		Progresos rápidos	Progresos lentos	
Proyección de la tasa de alfabetización de adultos en 2015, obtenida mediante extrapolación de las tendencias observadas en el periodo 1991-2005				

No están incluidos en el análisis prospectivo (por insuficiencia o falta de datos) 76 países	
Afganistán, Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Australia, Austria, Bahamas, Barbados, Bélgica, Belice, Bhután, Bermudas, Camerún, Canadá, Comoras, Dinamarca, Djibuti, Dominica, Eritrea, Eslovaquia, España, Estados Federados de Micronesia, Estados Unidos, Etiopía, Fiji, Finlandia, Francia, Gambia, Georgia, Granada, Guinea-Bissau, Guyana, Haití, Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Jamaica, Japón, Kiribati, Lesotho, Líbano, Luxemburgo, Mónaco, Montserrat, Nauru, Niue, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Palau, Polonia, Reino Unido, República Checa, República de Corea, República Popular Democrática de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Seychelles, Somalia, Suecia, Suiza, Timor-Leste, Tokelau, Tuvalu, Uzbekistán y Vanuatu	

- Treinta países (cuadrante I) tienen muchas posibilidades de alcanzar la meta de la alfabetización de los adultos de aquí a 2015, ya que sus tasas de alfabetización son relativamente elevadas y siguen progresando regularmente. En este grupo figuran países pertenecientes a la mayoría de las regiones de la EPT, en particular América Latina y el Caribe y Asia Oriental y Occidental. También forman parte de este grupo algunos países desarrollados como Grecia, Malta y Portugal.
- Dieciocho países (cuadrante II) se están acercando rápidamente al objetivo, pero tienen pocas probabilidades de alcanzarlo porque parten de niveles muy bajos. En efecto, sus tasas de alfabetización de adultos son muy inferiores al 80%. Todos estos países están situados en las regiones de los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana.
- Veintiocho países (cuadrante III), muchos de los cuales están ubicados en Asia Oriental, América Latina y el Caribe, la región de los Estados Árabes y el África Subsahariana, corren el riesgo de no alcanzar la meta. Aunque sus tasas actuales de alfabetización de adultos sean relativamente elevadas, sus progresos hacia el objetivo son demasiado lentos.
- Veinticinco países (cuadrante IV) corren un grave riesgo de no alcanzar la meta relativa a la alfabetización de adultos de aquí a 2015, porque poseen tasas de alfabetización bajas y progresan lentamente. Más de dos tercios de estos países pertenecen a la región del África Subsahariana, pero también figuran entre ellos algunas naciones de Asia (Camboya, la India, Pakistán y la República Democrática Popular Lao) y de América Latina (Guatemala y Nicaragua). Estos países tienen que redoblar sus esfuerzos para ofrecer a los adultos posibilidades de aprendizaje y acelerar sus progresos en este ámbito, sobre todo teniendo en cuenta que varios de ellos han logrado, o van a lograr, la universalización de la enseñanza primaria. En este último caso se encuentran todos los países de América Latina y los de Asia, exceptuado Pakistán.

El grupo de países que no se han incluido en el análisis por falta de datos es muy heterogéneo. Algunos de ellos son países desarrollados o en transición que están a punto de alcanzar la "alfabetización universal". En cambio, otros –entre los que figuran varios países del África Subsahariana– se encuentran en una situación muy problemática con respecto al desarrollo de la alfabetización.

Objetivo 5: paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

En lo que respecta a la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, se han podido establecer proyecciones para 172 países sobre los que se ha dispuesto de datos suficientes para esos dos niveles de educación. Cincuenta y nueve de ellos habían logrado ya en 2005 la paridad –esto es, tenían un IPS comprendido entre 0,97 y 1,03– tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Casi el 70% de los países de esta categoría pertenecían a las regiones de Europa Central y Oriental (15 países), América del Norte y Europa Occidental (14 países) y América Latina y el Caribe (12 países).

Los 113 países restantes no habían logrado alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos fijado para 2005, aun cuando algunos de ellos están bien situados para alcanzarlo de aquí a 2015 o 2025. Un resumen de las proyecciones del Cuadro 5.3 muestra lo siguiente:

- Diecinueve países (cuadrantes de color verde claro) tienen posibilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2015. Muchos de ellos pertenecen a las regiones de los Estados Árabes o América Latina y el Caribe. En la lista figura también un número reducido de países desarrollados como España, Finlandia y Suiza.
- Diez países (cuadrantes de color amarillo) tienen posibilidades de alcanzar, de aquí a 2025, el objetivo de la paridad en los dos niveles de enseñanza. En este caso se encuentran algunas naciones del África Subsahariana (Burkina Faso, Gambia y Guinea) que han conseguido progresos notables, al haber incrementado desde 1999 el acceso global a la escuela primaria y la escolarización de los varones y las niñas.
- En lo que se refiere a los 84 países restantes (cuadrantes de color rojo) hay un gran riesgo de que las disparidades entre los sexos sigan persistiendo incluso en 2025 en la enseñanza primaria o en la secundaria, o en ambos niveles de educación, a no ser que estos países redoblen sus esfuerzos para mejorar el acceso a la educación y la escolarización de los varones y las muchachas. Se observa, en particular, lo siguiente:

- En 46 países existe el riesgo de que las disparidades persistan en la enseñanza secundaria,

La mayoría de los países que corren un grave riesgo de no alcanzar la meta relativa a la alfabetización de adultos pertenecen a la región del África Subsahariana.

Cuadro 5.3: Posibilidades que tienen los países de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2005, 2015 y 2025

(Prospectiva basada en las tendencias registradas en el periodo 1991-2005. Se considera que han logrado la paridad todos los países cuyo IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03)

		Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				
		Han alcanzado el objetivo o tienen posibilidades de alcanzarlo en 2005	Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo en 2015	Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo en 2025	Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015 o en 2025	
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria	Han alcanzado el objetivo o tienen posibilidades de alcanzarlo en 2005	Albania, Alemania, Anguila, Armenia, Bahamas, Bangladesh, Barbados, Belarrús, Belice, Bolivia, Chile, China, Chipre, Croacia, Dinamarca, Dominica, Ecuador, Eslovaquia, Eslovenia, Estados Unidos, Estonia, Federación de Rusia, Francia, Georgia, Grecia, Guyana, Hungría, Indonesia, Islandia, Islas Cook, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, la ex R.Y. de Macedonia, Letonia, Lituania, Malta, Mauricio, Myanmar, Noruega, Países Bajos, Paraguay, Perú, Polonia, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, República de Moldova, Rumania, Seychelles, Singapur, Sri Lanka, Suecia y Uzbekistán 59	Arabia Saudita, Bahrein , Botswana , Brunei Darussalam, Emiratos Árabes Unidos, España, Fiji, Finlandia, Maldivas, Mongolia , Suiza, Territorios Autónomos Palestinos, Trinidad y Tobago y Uganda 14	Costa Rica , Ghana, Kuwait , Lesotho, Nicaragua y Venezuela 6	Antillas Neerlandesas, Argentina , Australia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bermudas , Bulgaria, Colombia , Filipinas , Irlanda , Kiribati, Libano , Luxemburgo , Malasia , Malawi , Mauritania, México , Namibia , Nauru , Nueva Zelanda , Omán, Panamá , Rwanda, Samoa , Senegal, Suriname , Túnez , Ucrania, Uruguay , Vanuatu y Zimbabwe 32	111
	Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo en 2015	El Salvador 1	Islas Salomón, República Árabe Siria, Santa Lucía y Turquía 4	Guinea 1	Camboya, Egipto, India, Nepal, Tailandia , Tayikistán y Togo 7	13
	Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo en 2025		Gambia y Guatemala 2	Burkina Faso 1	Benin, Malí, Pakistán, República Democrática del Congo y Zambia 5	8
	Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015 o en 2025	Aruba, Cuba, Saint Kitts y Nevis y Viet Nam 4	Islas Caimán, Kenya, Macao (China) y Sudáfrica 4	Brasil , Islas Marshall , Portugal y San Vicente y las Granadinas 4	Argelia , Burundi, Cabo Verde , Chad, Camerún, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Djibuti, Eritrea, Etiopía, República Islámica del Irán , Iraq, Islas Vírgenes Británicas , Marruecos, Mozambique, Níger, Nigeria, Niue, Palau , Papua Nueva Guinea, República Democrática Popular Lao, República Dominicana , Sudán, Swazilandia, Tokelau, Tonga y Yemen 28	40
Número de países		64	24	12	72	172

No están incluidos en el análisis prospectivo*(por insuficiencia o falta de datos)*
31 países

Afganistán, Andorra, Angola, Antigua y Barbuda, Bhután, Bosnia y Herzegovina, Canadá, Estados Federados de Micronesia, Gabón, Granada, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Honduras, Islas Turcos y Caicos, Jamahiriya Árabe Libia, Liberia, Madagascar, Mónaco, Montserrat, República Centroafricana, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, San Marino, Santo Tomé y Príncipe, Serbia y Montenegro, Sierra Leona, Somalia, Timor-Leste, Turkmenistán y Tuvalu.

Notas:

- En los países señalados con color azul se han observado disparidades entre los sexos en detrimento de los varones, en la enseñanza primaria o en la secundaria.
- Cuatro naciones –comprendida Cuba– que ya han conseguido la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria, corren el riesgo de no conseguirla en la enseñanza primaria. Esto puede parecer incoherente. En lo que respecta a Cuba, los datos disponibles muestran que, si bien la paridad ha existido en la enseñanza primaria hasta 1996, el IPS de la TBE disminuyó en 2005, pasando de 0,97 a 0,95. Esta tendencia observada en Cuba y la situación de los otros tres países necesitan ser investigadas más fondo.
- En Australia, los datos relativos a la escolarización en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria comprenden los relativos a la educación de adultos (alumnos de más de 25 años), en particular los que participan en programas preprofesionales y profesionales, en los cuales son mayoritarios los hombres. Esto explica que, a ese nivel, se registre una TBE elevada (217%) y un IPS relativamente bajo (0,90).

pero no en la primaria. Treinta y cuatro de estos países han alcanzado ya el objetivo de la paridad en primaria en 2005 y 12 de ellos tienen muchas posibilidades de conseguirla en 2015 ó 2025. En un número considerable de estos países (señalados en color azul en el Cuadro 5.3), las disparidades en materia de escolarización observadas entre los sexos se dan en detrimento de los varones, especialmente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Esta situación exige que se le preste atención en las políticas de educación (UNESCO, 2005a) y explica el hecho de que algunos países desarrollados como Irlanda, Luxemburgo y Nueva Zelanda, así como algunos más de América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico, figuren en el Cuadro 5.3 entre los que corren el riesgo de no alcanzar, ni siquiera en 2025, el objetivo de la paridad entre los sexos en secundaria.

- En 28 países existe el riesgo de que las disparidades persistan en la enseñanza primaria y secundaria. Más de los dos tercios de ellos pertenecen a las regiones de los Estados Árabes y el África Subsahariana, donde la mejora del acceso a la educación y la escolarización de las niñas siguen representando un problema en esos dos niveles de enseñanza.
- En 12 países, situados principalmente en la región de América Latina y el Caribe, las disparidades persistirán en la enseñanza primaria, mientras que la paridad entre los sexos ya se ha alcanzado en 2005 en la enseñanza secundaria, o tiene posibilidades de alcanzarse en 2015 ó 2025.

Objetivo 6: calidad de la educación

En el presente informe se efectúa el seguimiento de tres aspectos de la calidad de la educación: los resultados del aprendizaje, medidos por evaluaciones internacionales, regionales y nacionales; las condiciones necesarias para enseñar y aprender, esto es, tiempo lectivo suficiente, acceso a los libros de texto, y un entorno escolar seguro, salubre y dotado del equipamiento suficiente; y la cantidad y calidad del personal docente. Aunque sea difícil extrapolar hacia el futuro los esquemas y tendencias actuales, algunos datos indican que muchas partes interesadas de todo el mundo –gobiernos nacionales, asociados internacionales, autoridades escolares o padres– están prestando más atención a la calidad de la educación. En los

últimos años han proliferado las discusiones, publicaciones de informes y evaluaciones sobre la calidad de la educación.

A pesar de ese interés creciente, el cúmulo de datos y elementos de información obtenidos muestra que en muchos países –desarrollados o en desarrollo– predominan los bajos resultados obtenidos por los alumnos, las desigualdades acusadas en materia de aprendizaje, la insuficiencia del tiempo lectivo y las tasas elevadas de deserción escolar. En muchos contextos se han atenuado las disparidades entre las muchachas y los varones en los resultados del aprendizaje, pero siguen siendo importantes entre determinados grupos. Las disparidades se suelen dar en detrimento de los alumnos procedentes de familias pobres, domiciliados en zonas rurales o barriadas urbanas miserables y pertenecientes a poblaciones indígenas o minorías marginadas.

Tal como se puso de relieve en el Capítulo 2, uno de los elementos más importantes de la calidad de la educación estriba en el número y la cualificación del personal docente. El IEU ha efectuado una proyección del número de maestros de primaria suplementarios que se necesitarán entre 2004 y 2015, no sólo para lograr la EPU, sino también para compensar la tasa de desgaste de la profesión (IEU, 2006c). El mundo, que contaba ya en 2004 con 26 millones de maestros de primaria, va a necesitar globalmente unos 18 millones más (Cuadro 5.4).⁹ El mayor desafío se plantea en el África Subsahariana, ya que para conseguir la EPU será necesario aumentar en dos tercios el número de maestros, a fin de pasen de 2.400.000 a 4.000.000. Además, para compensar la tasa de desgaste del personal docente, agravada por la epidemia del sida, el África Subsahariana tendrá que emplear a 3.800.000 maestros suplementarios de primaria de aquí al año 2015. No obstante, en otras regiones como Asia Oriental y el Pacífico y Asia Meridional y Occidental también se plantean problemas considerables a este respecto, que obedecen principalmente a la tasa de desgaste del personal docente. En los países de la región de los Estados Árabes también será necesario hacer un esfuerzo considerable para emplear a 1.800.000 maestros suplementarios de aquí a 2015. Por otra parte, cabe señalar que no bastará con incrementar el número de docentes, sino que será esencial formarlos adecuadamente para garantizar el acceso universal a una educación de calidad y la participación en ésta. Además, habrá que movilizar recursos importantes para contratarlos, mantenerlos en sus puestos y proporcionarles formación permanente.

La mejora del acceso a la educación y la escolarización de las niñas siguen representando un problema en los Estados Árabes y el África Subsahariana.

9. Estas proyecciones se han calculado sobre la base de una PAD de 40/1 para los países situados por encima de este elemento de referencia. Para los países con una PAD inferior, se ha utilizado como base el valor correspondiente al año 2004.

Cuadro 5.4: Necesidades en maestros de primaria entre 2004 y 2005, por región (en millones)

Región	Número de maestros de primaria en 2004	Número de maestros adicionales necesarios para lograr la EPU (76 países)	Número de maestros necesarios para cubrir los puestos vacantes debidos al desgaste natural (6,5%)	Número total de maestros necesarios
África Subsahariana	2,4	1,6	2,1	3,8
Estados Árabes	1,8	0,5	1,4	1,8
Asia Central y Europa Central y Oriental	1,6	0,1	0,8	0,9
Asia Oriental y el Pacífico	9,4	0,1	3,9	4,0
Asia Meridional y Occidental	4,4	0,4	3,2	3,6
América Latina y el Caribe	2,9	0,0	1,6	1,6
América del Norte y Europa Occidental	3,6	0,1	2,4	2,5
Mundo	26,1	2,7	15,4	18,1

Nota: El número de docentes que se necesita para cubrir los puestos vacantes se calcula sobre la base de una tasa anual de desgaste del 6,5% (hipótesis media).
Fuente: IEU (2006c).

Financiación de los objetivos de la EPT hasta 2015

En el Capítulo 4 se señaló que el porcentaje de la renta nacional dedicado a la educación disminuyó en muchos países a finales los años noventa, después de haber aumentado globalmente en los cinco años subsiguientes a la Conferencia de Jomtien (1990). En los cinco años posteriores a la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000) se produjo un aumento de la misma índole. Para que esa tendencia se mantenga a lo largo del próximo decenio, será necesario que los gobiernos y los donantes adopten con conocimiento de causa las decisiones que se imponen al respecto. En esta sección se examinan las perspectivas de aumento de los recursos financieros procedentes de los presupuestos nacionales y de la ayuda externa.

Gasto gubernamental

La financiación de los programas destinados a alcanzar los objetivos de la EPT corresponde esencialmente a los gobiernos nacionales. El grado de financiación de la EPT dependerá de: a) el aumento del gasto público total, que a su vez está considerablemente supeditado al índice de crecimiento económico; y b) del porcentaje del gasto público asignado a satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas.

En el ámbito de la financiación se dan posibilidades y también problemas. Globalmente, después de Dakar los índices de crecimiento económico de los países de ingresos bajos han sido mayores que en el decenio precedente y su ritmo de aumento se va acelerando. En el Cuadro 5.5 se muestra que, entre 2001 y 2005, todos los países de ingresos bajos registraron un aumento anual de la renta per

cápita cifrado en un 4%, mientras que en el periodo 1991–1995 se cifró en un 1,8% y en el periodo 1996–2000 en un 2,2%. La estimación correspondiente al periodo 2006–2007 es aún más elevada, ya que asciende a un 5,6% por término medio. Aun cuando el gasto público se limite a aumentar al mismo ritmo que la renta per cápita, el suplemento de recursos obtenido cada año es más alto ahora que en los años precedentes. Además, el porcentaje de la renta nacional que los gobiernos han podido recaudar también ha registrado un aumento. Por ejemplo, en cinco países del Asia Meridional, sobre un total de siete, los ingresos fiscales totales, en porcentaje del PNB, aumentaron en 2006 con respecto al año 2000 (Banco Asiático de Desarrollo, 2007). En 33 países del África Subsahariana, sobre un total de 43, ese porcentaje fue más elevado en 2006 que en el periodo 2000–2004, y el promedio nacional no ponderado aumentó del 25% al 30% (Banco Africano de Desarrollo, 2007).

Si se confirman esas dos tendencias, habrá más posibilidades de que aumente considerablemente el gasto público en la educación básica y de que se mantengan los progresos registrados recientemente en materia de escolarización. No obstante, para que esto sea así, será necesario que la proporción global del gasto público en educación se mantenga por lo menos al mismo nivel, comprendida la proporción correspondiente a la educación básica. Conseguir esto no es nada fácil. En efecto, se insiste cada vez más en la necesidad de desarrollar la enseñanza secundaria y superior. Esto obedece al hecho de que no se dispone de empleos inmediatos para un número cada vez mayor de graduados de la enseñanza primaria, y también al hecho de que cada vez se otorga más importancia a la economía del conocimiento. Por eso, en el futuro será quizás más difícil mantener el porcentaje actual destinado a la

La financiación de los programas destinados a alcanzar los objetivos de la EPT corresponde esencialmente a los gobiernos nacionales.

Cuadro 5.5: Crecimiento real del PIB^a per cápita en los países de bajos ingresos, en diferentes periodos (en % anual)

	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006*	2007*
Mundo	0,8	2,0	1,5	2,9	2,2
Países de ingresos bajos	1,8	2,2	4,0	5,9	5,4
África Subsahariana	- 1,6	1,0	2,4	4,0	4,4
Oriente Medio y África del Norte	0,9	2,1	0,4	0,8	- 0,6
Europa y Asia Central	- 11,3	3,8	6,8	11,5	9,3
Asia Oriental y el Pacífico	5,4	0,4	3,8	4,7	5,1
Asia Meridional	3,0	3,5	4,7	6,8	5,9
América Latina y el Caribe	- 0,3	1,4	0,7	1,8	1,8

a. PIB en dólares constantes de 2000.

* Proyecciones.

Fuente: Banco Mundial (2007d).

enseñanza primaria en el gasto total en educación. El programa de la EPT se ve ante dos peligros: el primero estriba en el hecho de que la universalización de la enseñanza primaria tiene muchas posibilidades de seguir conservando un alto nivel de prioridad, con lo cual se privilegiará el acceso a la educación y no el aumento de su calidad, en caso de que disminuyan los recursos destinados a esta parte del programa de la EPT; el segundo estriba en el hecho de que se sigan asignando recursos insuficientes a los programas de AEPI y a la alfabetización, así como a las demás necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.

Era previsible que los países que figuran en los diferentes cuadrantes de las proyecciones relativas a la enseñanza primaria, presentadas en el Cuadro 5.1, tuviesen comportamientos diferentes en lo que respecta a la financiación de la educación en los últimos años. Vamos a ver que esto se confirma en cierta medida:

- El porcentaje medio¹⁰ del PNB dedicado al gasto en educación ha permanecido constante, a un nivel del 4,1%, en los países que en 2005 tenían una TNET superior o igual al 80% y que han experimentado un desarrollo rápido de la escolarización (cuadrante I).
- En los países que se caracterizan también por poseer una TNET elevada, pero que han realizado progresos insuficientes (cuadrante III), el porcentaje del gasto en educación en el PNB ha disminuido, pasando del 4,8% en 1999 al 4,6% en 2005.
- La diferencia entre los países que figuran en los cuadrantes II y IV es más clara. En los países que tenían en 2005 una TNET inferior al 80% y

que habían hecho progresos considerables (cuadrante II), el porcentaje del PNB dedicado al gasto en educación aumentó, pasando del 3,4% en 1999 al 4,2% en 2005. En los países donde los progresos realizados fueron más lentos (cuadrante IV), ese porcentaje disminuyó, pasando del 5,7% al 5,4%.

Es evidente que los países que han hecho progresos considerables han tendido a aumentar o mantener el porcentaje del PNB dedicado al gasto en educación, mientras que ese porcentaje tendió a disminuir en los países que realizaron progresos más lentos. Además del nivel de recursos que los gobiernos asignan a la educación, es necesario encontrar otros medios para incrementar la eficacia. El contexto institucional del gasto público exige más atención de la que se le ha venido prestando hasta la fecha.¹¹

La ayuda de los donantes

Desde 2002 se han hecho varias estimaciones aproximadas del costo de realización de los objetivos de la EPT. Algunas de esas estimaciones figuraban en los informes de los últimos años y se centraban en los volúmenes de ayuda que sería necesario obtener de los donantes. En el informe de 2007 se calculó que el volumen anual de ayuda externa tendría que alcanzar, entre 2005 y 2015, la suma de 9.000 millones de dólares (en precios de 2003) y que la asignación de 1.000 millones suplementarios para cada uno de los objetivos relacionados con la alfabetización y la atención y educación de la primera infancia haría que el importe anual de ayuda externa necesaria se cifrase en 11.000 millones de dólares. Estas estimaciones abarcaban el conjunto de los países de ingresos bajos, independientemente de que sus respectivos

Se insiste cada vez más en la necesidad de desarrollar la enseñanza secundaria y superior.

10. Promedio ponderado por la población.

11. El Informe de 2009 se centrará en la gobernanza, la gestión y la financiación de la educación.

gobiernos hubiesen creado o no las condiciones necesarias para “desencadenar” esa ayuda suplementaria, tal como se precisa en el Marco de Acción de Dakar y, en términos mucho más explícitos, en el Consenso de Monterrey. En este último se destacó que para incrementar la eficacia de la ayuda eran esenciales: la adhesión por parte de los gobiernos nacionales, el liderazgo de éstos, el establecimiento de políticas nacionales sólidas, el incremento de la capacidad de absorción de la ayuda, y la mejora de la gestión financiera de los países beneficiarios de ésta. En Dakar y en Monterrey se señaló que la principal función de los donantes debía consistir en contribuir al aumento del gasto público en los países que hubiesen demostrado su voluntad de alcanzar la EPT. No obstante, a los donantes también les incumbe la responsabilidad de contribuir a la creación de capacidades en los Estados frágiles. En general, la eficacia de la ayuda depende del establecimiento de una cooperación con los países beneficiarios de ésta que se han comprometido a mejorar el acceso a la educación, la participación en ella y su calidad.

El volumen de la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos entre 2004 y 2005 ascendió a un promedio anual de 3.100 millones de dólares anuales, lo cual dista mucho de alcanzar la suma que se necesitaría cada año para poder alcanzar los objetivos de la EPT. Aunque se planteen interrogantes acerca de la capacidad actual del conjunto de los países de ingresos bajos para absorber una ayuda a la educación básica tres o cuatro veces mayor, el caso de algunos países como Etiopía, la India, la República Unida de Tanzania, el Yemen o Zambia –que han recibido y utilizado con éxito sumas importantes de ayuda– indica que es posible intensificar y ampliar ésta. Aunque la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos aumentó en 2005, el porcentaje que representa en el volumen de la ayuda total no parece haber superado el 8%.

Varios donantes, en particular los pertenecientes a la Unión Europea, han expresado su intención de incrementar la ayuda global en los próximos años. Según ha calculado la Secretaría del CAD de la OCDE, la ayuda podría aumentar en un 60% entre 2004 y 2010 (OCDE-CAD, 2006b). En 2005 se registró un aumento considerable de los desembolsos – en forma de reducción de la deuda en un 90% de los casos–, pero en 2006 disminuyeron en un 5%. Es necesario que en los próximos cuatro años se realice un esfuerzo resuelto para alcanzar el objetivo fijado y que la disminución de las cantidades correspondientes a la reducción de la deuda se compense con la ayuda sectorial. Si los

donantes cumplen efectivamente con sus promesas hasta el año 2010, ¿cuáles serían las consecuencias para la educación en general, y más concretamente para la educación básica?

Una evaluación aproximada del volumen de ayuda susceptible de ser asignada a la educación y la educación básica en 2010 se podría efectuar estimando el incremento de la AOD total y partiendo de la hipótesis de que el porcentaje de la ayuda asignable por sector en la ayuda total sería el mismo en 2010 que en 2004. Si las sumas atribuidas a la educación aumentasen al mismo ritmo que las asignadas al conjunto de los sectores, esto es, si se mantuviese constante el porcentaje de la educación en el total de la ayuda asignable por sector, la ayuda bilateral a la educación aumentaría en un 7% anual por término medio entre 2004 y 2010, hasta alcanzar la cifra de 12.300 millones de dólares (Cuadro 5.6). Asimismo, si la prioridad otorgada a la educación básica con respecto a los demás sectores permaneciese inalterable, la ayuda bilateral anual a esta categoría de la educación alcanzaría la cifra de 5.000 millones de dólares en 2010.

Estos resultados se basan en la hipótesis de que la ayuda sectorial progresará al mismo ritmo que el volumen total de la AOD. Si se utiliza proporcionalmente una mayor parte del importe global para suministrar una ayuda suplementaria a los sectores –lo cual es posible en la medida en que el porcentaje de la reducción de la deuda en el volumen total de la AOD está disminuyendo– los volúmenes de ayuda atribuidos a la educación y la educación básica podrían ser incluso más elevados en el futuro. Otro factor que influirá directamente en el volumen de la ayuda disponible para la educación básica en 2010 será la prioridad que le otorguen los donantes bilaterales. Algunos de éstos destinan a la educación básica menos del 10% de su ayuda sectorial. Si el conjunto de ellos decidiera asignar a la educación básica el 10% de esa ayuda y si los que hoy le asignan un porcentaje superior optasen por mantenerlo, la ayuda bilateral a la educación básica aumentaría en un 15% anual en el periodo 2004–2010 hasta alcanzar la suma de 8.600 millones de dólares. Esto es perfectamente posible. Ninguno de los tres proveedores de ayuda asignable por sector más importantes –Alemania, los Estados Unidos y el Japón– han dedicado más del 4% a la educación básica en 2004. Estos donantes –especialmente los Estados Unidos– podrían aumentar el porcentaje destinado a la educación en su ayuda total, o incrementar el porcentaje destinado a la educación básica en sus asignaciones totales al sector de la educación –en particular, Alemania y Japón–, o hacer ambas cosas a la vez.

Es posible intensificar y ampliar la ayuda a la educación básica.

Cuadro 5.6: Perspectivas de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica en 2010 para todos los países desarrollados (compromisos)

	Importe total de la ayuda a la educación (en millones de dólares constantes de 2005)			Importe total de la ayuda a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2005)			
	2004		2010	2004		2010	
	Importes	En porcentaje del total de la ayuda asignable por sector (%)	Importes, en caso de que el porcentaje asignado a la educación permanezca constante	Importes	En porcentaje del total de la ayuda asignable por sector (%)	Importes, en caso de que el porcentaje asignado a la educación básica permanezca constante	Importes, en caso de que el porcentaje asignado a la educación básica alcance el 10% por lo menos
Alemania	1 103	26	2 273	130	3	269	888
Australia	116	11	195	77	7	129	174
Austria	84	41	206	4	2	11	51
Bélgica	164	21	314	34	5	66	146
Canadá	200	12	280	158	10	221	231
Dinamarca	145	11	155	94	7	100	145
España	126	13	358	45	5	128	272
Estados Unidos	600	3	732	530	3	647	2 275
Finlandia	79	23	178	52	15	118	118
Francia	1 578	41	2 635	321	8	536	649
Grecia	23	17	59	3	2	7	36
Irlanda	59	18	110	38	12	70	70
Italia	86	20	323	39	9	148	163
Japón	1 238	15	1 659	298	4	399	1 092
Luxemburgo	23	23	32	11	11	16	16
Nueva Zelandia	50	38	68	14	11	19	19
Noruega	165	14	216	117	10	153	153
Países Bajos	419	19	507	274	12	331	331
Portugal	56	31	50	6	4	6	16
Reino Unido	956	25	1 769	830	22	1 536	1 536
Suecia	85	8	125	68	6	101	162
Suiza	46	6	52	26	3	30	90
Total países del CAD	7 401	14	12 296	3 169	6	5 041	8 633

Nota: Las proyecciones se basan en una simulación del volumen neto de los desembolsos de AOD de los miembros del CAD en 2010. La simulación ha sido realizada por la Secretaría del CAD de la OCDE (OCDE-CAD, 2006b).

Se ha partido de la hipótesis de que los compromisos aumentarán al mismo ritmo que los desembolsos y de que el porcentaje de la ayuda destinado a los sectores permanecerá constante. Para la última columna se ha partido de la hipótesis de que el porcentaje asignado a la educación básica en la ayuda total otorgada a los sectores por un determinado donante aumentará hasta alcanzar el 10%, en caso de que hubiese sido inferior a ese porcentaje en 2004, y de que permanecerá constante en caso de que ya lo hubiera superado.

Por su parte, la ayuda multilateral representó en 2004 y 2005 un tercio del total de la ayuda suministrada a la educación básica. La mayor parte de esta ayuda fue suministrada por la Comisión Europea y la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial. Estos dos donantes, de por sí solos, aportaron un cuarto del total de la ayuda a la educación básica. De ahí que todo cambio en los volúmenes de ayuda atribuidos por ambos a la educación básica en los próximos años tendrá una importancia esencial. En una reunión de alto nivel celebrada en Bruselas en mayo de 2007 (Comisión Europea, 2007), la Comisión anunció que, en el marco de su nuevo ciclo de programación, era previsible que su ayuda directa a la educación alcanzase la suma de 1.700 millones de euros en un lapso de cinco años, o sea un poco menos de 500 millones de dólares anuales. Los compromisos de la AIF en favor de la educación en los países más

pobres ascendieron a 1.500 millones de dólares en 2007 y en 2008 alcanzarán esa misma cantidad por lo menos. No obstante, en ninguno de los compromisos de estos dos donantes se suministran detalles sobre el porcentaje destinado a la educación básica, aunque ambos apoyen activamente la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA). Si mantienen la prioridad que actualmente otorgan a la educación básica, ésta tendría que beneficiarse de la mitad aproximadamente de las cantidades antedichas, esto es, unos 1.000 millones de dólares anuales. Si a esa cantidad se le añaden los 8.600 millones de dólares procedentes de los donantes bilaterales, el importe total de la ayuda a la educación básica podría rondar los 10.000 millones de dólares en 2010, a condición de que el conjunto de los donantes bilaterales aumentaran el porcentaje de la ayuda sectorial destinado a la educación básica hasta que alcanzase por lo menos el 10%.

El importe total de la ayuda a la educación básica podría alcanzar 10.000 millones de dólares en 2010, con tal de que se cumplan las promesas de ayuda y de que los donantes bilaterales reestructuren sus prioridades.

A la enseñanza preescolar se le atribuye menos del 2% de la ayuda a la educación básica y los donantes sólo otorgan una atención mínima a los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y adultos.

La distribución de estos volúmenes de ayuda mayores a la educación básica reviste también una gran importancia. En el Capítulo 4 se destacó que la mayor parte de la ayuda a la educación básica se destinaba, de hecho, a la enseñanza primaria. A la enseñanza preescolar se le atribuye menos del 2% de la ayuda a la educación básica y, según los datos de que se dispone, los donantes sólo otorgan una atención mínima a los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y adultos (UNESCO, 2005a). Habida cuenta de la importancia que revisten la AEPI, la alfabetización y los programas de educación básica para jóvenes y adultos en el programa de la EPT, sería deseable que los donantes incluyesen estos tres elementos en su ayuda financiera.

Aunque la estimación del déficit de financiación a nivel mundial reviste gran importancia, también son importantes los siguientes aspectos: la mejora de las modalidades de la ayuda; la creación de conductos eficaces para encauzar la ayuda a los países que más la necesitan y que tienen más capacidad para utilizarla adecuadamente; y la reducción de las limitaciones que actualmente limitan el impacto de la ayuda. Estas son las cuestiones que vamos a examinar a continuación.

Mejora de las modalidades de ayuda

Es necesario que la ayuda a la educación se integre mejor en las estrategias generales de financiación de los poderes públicos y que se administre mediante procedimientos nacionales más eficaces. Allí donde exista este tipo de "alineamiento", será posible armonizar los esfuerzos de los donantes. En caso contrario, éstos tendrán que dedicarse a coordinar sus actividades, comprendidas las misiones y la elaboración de informes. Además, la ayuda se puede utilizar de forma más eficaz cuando es más previsible y a más largo plazo, ya que esto permite a los ministerios de hacienda adoptar decisiones –por ejemplo, en materia de contratación de docentes– con una garantía de continuidad financiera. Este es el enfoque que la Comisión Europea y los Estados Unidos están experimentando actualmente con los contratos ODM y con la Cuenta del Reto del Milenio, respectivamente. Es también el enfoque adoptado implícitamente por el Reino Unido cuando incita a los países beneficiarios de la ayuda a elaborar planes decenales del sector de la educación.

Otra novedad importante del periodo posterior a Dakar es el reforzamiento de la Iniciativa de Financiación Acelerada, ya descrito en el Capítulo 4. La IFA se ha concebido para que funcione de dos maneras: la primera consiste en que los donantes

efectúen un alineamiento colectivo de su ayuda a la enseñanza primaria, aprobando los planes nacionales sectoriales; y la segunda en que los donantes hagan aportaciones directas al Fondo Catalítico, que puede financiar programas en los países donde pocos de ellos están presentes. Para los donantes, el hecho de asignar recursos al Fondo Catalítico de la IFA –en vez de hacerlo a las instituciones multilaterales– ofrece la ventaja de poder participar más activamente en la administración del programa de ayuda. La IFA ha ido cobrando cada vez más envergadura y solidez, aumentando sus operaciones y consolidando su credibilidad. No obstante, sigue siendo limitado el número de donantes que aportan sumas sustanciales al Fondo Catalítico. En el futuro, será necesario atraer a un mayor número de ellos, si se quiere progresar en la adaptación de los flujos de la ayuda a las necesidades de educación básica en todos los países de ingresos bajos.

Distribución geográfica de la ayuda

¿Qué supondrán las proyecciones para la futura distribución de la ayuda entre los distintos países? En lo que respecta a la educación básica, es posible hacerse una idea a partir del análisis de las proyecciones relativas a la enseñanza primaria presentado en los cuadrantes del Cuadro 5.1, y también a partir de los datos relativos a la ayuda presentados en el Anexo.

- Los 28 países con TNET relativamente altas y posibilidades de conseguir la escolarización universal en la enseñanza primaria (cuadrante I) constituyen un grupo muy heterogéneo desde el punto de vista de los ingresos. Algunos países de esta categoría –por ejemplo, Brasil, Bulgaria y Ucrania– son naciones de ingresos medios que sólo se benefician de una ayuda muy reducida a la enseñanza primaria. Los siete países de ingresos bajos –Benin, la India, Kirguistán, Madagascar, Malawi, Myanmar y Zambia– reciben una ayuda más sustancial. La IFA ha aprobado los planes de tres de ellos y los cuatro restantes –excepto Myanmar– esperan incorporarse a la IFA en 2008, lo cual permitiría mantener la ayuda que se les asigna al nivel actual.
- La mayoría de los 33 países con TNET superiores al 80%, pero que han realizado recientemente progresos limitados (cuadrante III), son países de ingresos medios que, por regla general, pueden invertir esas tendencias recientes dedicando una mayor parte del gasto público a la enseñanza primaria. Las dos posibles excepciones son Mongolia y los Territorios Autónomos Palestinos, en los que una combinación de factores externos

y problemas internos ha ocasionado una regresión del sistema educativo. Algunos países de ingresos bajos –por ejemplo, Mongolia, la República Democrática Popular Lao, Togo, Viet Nam y Zimbabwe– seguirán necesitando una ayuda externa. Sin embargo, este grupo de países no parece, en general, que haya de ser objeto de una gran prioridad para la futura ayuda.

- Los 32 países de ingresos bajos que se distinguen por el bajo nivel de desarrollo de su sistema educativo¹² tendrán que ser considerados prioritarios en la asignación de la ayuda a lo largo del próximo decenio, pero sus gobiernos tendrán que otorgar prioridad a la educación básica en su gasto público y mostrar que poseen la capacidad institucional necesaria para utilizar la ayuda eficazmente. Entre esos 32 países figuran 20 Estados frágiles. En el Cuadro 5.7 se describe su situación actual con respecto a la ayuda a la educación básica. Globalmente, este grupo de países ha recibido un tercio de la ayuda total a la educación básica en el periodo 2004–2005, o sea una proporción más o menos equivalente a la que recibía antes del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. Aunque la situación varíe de un país a otro, este grupo no parece haberse beneficiado de una atención acrecentada en los últimos años. Sin embargo, este estado de cosas puede evolucionar. La IFA ha aprobado los planes de 15 de estos 32 países –Burkina Faso, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Liberia, Malí, Mauritania, Mozambique, Níger, Rwanda, Senegal, Sierra Leona y Yemen– y se espera que otros nueve más –Burundi, Chad, Eritrea, Guinea Bissau, Haití, Islas Salomón, Nigeria, Pakistán y la República Democrática del Congo– sean admitidos en 2008. Un problema importante será cómo canalizar la ayuda hacia los ocho países restantes, de los cuales siete forman parte del grupo de Estados frágiles.

- Merece la pena señalar que seis de esos 32 países –Côte d'Ivoire, Liberia, Nigeria, la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán– reciben una ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria, cuyo importe es inferior al promedio. No se dispone de información suficiente para hacer proyecciones con respecto a algunos de estos países y los demás figuran entre las nueve naciones que tienen menos posibilidades de conseguir la EPU (cuadrante IV). La disparidad de sus situaciones impide que se pueda formular una recomendación global con respecto a la ayuda futura. En el otro extremo tenemos 12 países que han recibido una ayuda por niño muy superior al promedio del

conjunto de los países en desarrollo. Se trata de Afganistán, Burkina Faso, Comoras, Eritrea, Gambia, Islas Salomón, Malí, Mauritania, Mozambique, Níger, Senegal y Yemen. Todos estos países –excepto Afganistán, Comoras y las Islas Salomón– forman parte del grupo de naciones que han realizado progresos rápidos (cuadrante II). Por consiguiente, está sobradamente justificado que se sigan asignando cantidades importantes de ayuda a todos los países de este grupo.

- Al examinar las perspectivas de los flujos de ayuda, es también instructivo ver en qué países ha disminuido el importe de la ayuda por niño en edad de cursar primaria entre el periodo 1999–2000 y el periodo 2004–2005. Entre los 32 países de ingresos bajos más necesitados, la disminución fue leve en Ghana, Guinea, Haití y la República Centroafricana, y algo más acusada en Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea Bissau, Papua Nueva Guinea, Rwanda y Senegal.

Se puede complementar útilmente este análisis de las perspectivas relativas a la EPU con un análisis de los progresos realizados hacia el objetivo de la alfabetización. En lo que respecta a los países con tasas bajas de escolarización en primaria que están realizando progresos rápidos hacia la EPU, nueve de los catorce sobre los que se dispone de datos suficientes han realizado también progresos rápidos hacia el objetivo de la alfabetización. Se trata de los siguientes países de ingresos bajos, pertenecientes en su mayoría a la región del África Subsahariana: Burkina Faso, Chad, Ghana, Guinea, Malí, Mozambique, Níger, Senegal y Yemen. Este hecho viene a reforzar aún más el argumento en favor de que se les siga suministrando ayuda. Por otra parte, algunos países que ya han logrado la EPU –Argelia, Camboya, Egipto, la República Unida de Tanzania y Túnez– o que van a conseguirla de aquí a 2015 –Guatemala, Madagascar, Nicaragua y Zambia– corren un gran riesgo de no poder alcanzar el objetivo relativo a la alfabetización en ese mismo año. Para muchos de estos países la ayuda a la enseñanza primaria seguirá siendo necesaria, a fin de que puedan mantener y mejorar la calidad de la escolarización en este nivel de educación. En otros países, la ayuda a los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y adultos podrá contribuir a acelerar los progresos hacia el objetivo de la alfabetización. Todos estos ejemplos ponen de manifiesto que en algunos países es necesario que la ayuda a la educación básica se equilibre mejor entre la enseñanza primaria, los programas de atención y educación de la primera infancia, y los programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y los adultos.

Para muchos países la ayuda a la enseñanza primaria seguirá siendo necesaria, a fin de que puedan mantener y mejorar la calidad de la escolarización en este nivel de educación.

12. Se trata de los 19 países de ingresos bajos cuya TNET es inferior al 80% (cuadrantes II y IV) y de 13 países con un escaso nivel de desarrollo de la educación, sobre los que no se dispone además de datos suficientes para prever su progresión hacia la EPU. Estos dos grupos comprenden los países siguientes: Afganistán,* Burkina Faso, Burundi,* Chad,* Comoras,* Côte d'Ivoire,* Eritrea,* Etiopía, Gambia,* Ghana, Guinea,* Guinea Bissau,* Haití,* Islas Salomón,* Kenya, Liberia,* Malí, Mauritania, Mozambique, Nepal, Níger,* Nigeria,* Pakistán, Papua Nueva Guinea,* República Centroafricana,* República Democrática del Congo,* Rwanda, Senegal, Sierra Leona,* Somalia,* Sudán* y Yemen. Los asteriscos indican los Estados frágiles.

Cuadro 5.7: Asignación de ayuda a la educación básica de los países de ingresos bajos que corren más riesgo de no lograr la EPU (1999-2000 y 2004-2005)

	Admisión a la IFA (año)	Ayuda total a la educación básica				Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria	
		En millones de dólares constantes de 2005		Porcentaje de la ayuda total a la educación básica recibida por el país (en%)		En millones de dólares constantes de 2005	
		Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005	Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005	Promedio anual 1999-2000	Promedio anual 2004-2005
Afganistán	No	2	162	0,1	3,7	0	33
Burkina Faso	2002	35	111	1,3	2,5	17	51
Burundi	Pendiente en 2007	2	9	0,1	0,2	2	8
Chad	Pendiente en 2007	11	13	0,4	0,3	8	8
Comoras	No	3	6	0,1	0,1	27	47
Côte d'Ivoire	No	45	8	1,6	0,2	17	3
Eritrea	Esperada para 2008	27	41	1,0	0,9	53	69
Etiopía	2004	25	70	0,9	1,6	2	8
Gambia	2003	9	5	0,3	0,1	48	25
Ghana	2004	86	70	3,1	1,6	28	21
Guinea	2002	19	17	0,7	0,4	15	11
Guinea-Bissau	Pendiente en 2007	5	4	0,2	0,1	26	16
Haití	Pendiente en 2007	18	15	0,6	0,4	14	12
Islas Salomón	Pendiente en 2007	4	14	0,1	0,3	48	184
Kenya	2005	39	52	1,4	1,2	6	10
Liberia	2007	1	3	0,0	0,1	3	6
Malí	2006	44	67	1,6	1,5	24	30
Mauritania	2002	11	17	0,4	0,4	25	36
Mozambique	2003	81	129	3,0	2,9	32	34
Nepal	No	47	100	1,7	2,3	15	28
Níger	2002	13	60	0,5	1,4	7	27
Nigeria	Esperada para 2008	40	32	1,5	0,7	2	2
Pakistán	Esperada para 2008	9	169	0,3	3,9	0	9
Papua Nueva Guinea	No	48	31	1,7	0,7	67	33
R. Centroafricana	No	7	6	0,2	0,1	11	9
R. D. del Congo	Esperada para 2008	6	48	0,2	1,1	1	5
Rwanda	2006	36	14	1,3	0,3	29	10
Senegal	2006	75	44	2,7	1,0	48	24
Sierra Leona	2007	11	14	0,4	0,3	16	17
Somalia	No	2	8	0,1	0,2	1	6
Sudán	No	5	21	0,2	0,5	1	4
Yemen	2003	48	110	1,8	2,5	15	31
Total		810	1 457	29,4	33,3	...	...
Todos los países en desarrollo		2 756	4 373	100,0	100,0	5	8

Nota: Situación con respecto a la IFA en agosto de 2007.

Fuentes: Cuadro 4 relativo a la ayuda del Anexo; y Secretaría de la IFA, 2007.

En el Capítulo 4 se ha mostrado que las políticas de ayuda de los donantes bilaterales responden a diversas motivaciones y no tienen exclusivamente por objeto reducir la pobreza en los países más necesitados. Por eso, es posible que el reparto de la ayuda global y sectorial no se ajuste a las necesidades. Es más probable que los organismos multilaterales, como el Banco Mundial o los bancos regionales de desarrollo, ajusten a las necesidades reales la ayuda preferente que suministran. En el contexto de los esfuerzos para incrementar las

probabilidades de que los recursos atribuidos fuera de los programas bilaterales se encaucen hacia las prioridades especificadas, constituye un acontecimiento alentador, aunque de alcance limitado, el hecho de que la IFA haya aumentado las sumas asignadas por conducto del Fondo Catalítico.

Limitaciones que pesan sobre el aumento de la ayuda a la educación básica

Además de la prioridad global otorgada por los donantes bilaterales a un número relativamente

restringido de países y del carácter limitado de las sumas asignadas por la IFA a los países que cuentan con pocos donantes, hay otras limitaciones que pesan sobre el aumento del importe global de la ayuda a la educación básica. Muchas de esas limitaciones guardan relación con las capacidades de los países para absorber la ayuda de manera eficaz y son de dos tipos. El primer tipo –que sólo se puede aplicar limitadamente a la mayoría de los países de ingresos bajos– guarda relación con el argumento de que un incremento de la ayuda contribuiría a desestabilizar el contexto macroeconómico. El segundo tipo es más importante y se refiere a la gestión de los aumentos de la ayuda y a la utilización eficaz de ésta (Rose, 2007). Esta última cuestión es más preocupante en el caso de los Estados frágiles –comprendidos los que se hallan en situaciones de conflicto o posconflicto– en los que se puede dar una carencia general de infraestructuras y procedimientos metódicos, unida a una aptitud limitada de sus gobiernos para prestar determinados servicios. En este caso, resulta difícil movilizar grandes cantidades de recursos y es necesario crear mecanismos y conductos de financiación innovadores que sirvan de base para la ayuda futura. Se estima que un 37% de los niños sin escolarizar del mundo entero viven en esos Estados frágiles, que en su mayoría son países en situación de conflicto o posconflicto.

No obstante, la dificultad de utilizar eficazmente volúmenes importantes de ayuda no es una característica exclusiva de los países en situación de conflicto o posconflicto. Un estudio reciente del Banco Mundial sobre la ayuda a la enseñanza primaria desde 1990 muestra que los programas dedicados al desarrollo institucional son los que han obtenido peores resultados (Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, 2006b). Esto no debe incitar a reducir los esfuerzos en este ámbito, sino más bien a redoblarlos. A medida que aumentan las tasas de escolarización, también aumentan las dificultades para seguirlas incrementando y para llevar la instrucción a los niños más difíciles de alcanzar. Solucionar este problema exige la adopción de enfoques más innovadores, mientras que las intervenciones destinadas a mejorar la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje exigen una mayor capacidad de gestión. Se debe dar una gran prioridad al suministro de una ayuda adecuada para la creación de capacidades –diferente de la tradicional “asistencia técnica”– si se quiere conseguir la EPT.

Además, los donantes se enfrentan con los mismos interrogantes que los gobiernos a la hora de determinar qué prioridad se debe dar a la educación básica dentro del conjunto de la educación. Los

elementos que propician los argumentos en pro de una orientación de la ayuda hacia la enseñanza posprimaria van en aumento. Una muestra reciente de esto es el Plan de Acción para África del Banco Mundial, que hace hincapié en el desarrollo de competencias y sólo incluye la enseñanza secundaria y terciaria en el conjunto de indicadores controlables de la educación. Este cambio de orientación supone un problema más para las organizaciones nacionales e internacionales que se esfuerzan por conseguir que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

Hacia un programa

Se han dado grandes pasos hacia la escolarización universal y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Por otra parte, la ayuda internacional ha mostrado su capacidad para apoyar los esfuerzos nacionales eficaces realizados por países tan diversos como Burkina Faso, Etiopía, la India, Mozambique, la República Unida de Tanzania, el Yemen y Zambia. Para mantener esta dinámica, acelerarla, complementarla con la realización de progresos hacia los demás objetivos de la EPT –calidad de la educación, alfabetización, atención y educación de la primaria infancia, y satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos– y extenderla a todos los países, es imprescindible que pongan manos a la obra no sólo todas las partes interesadas a nivel internacional, sino también los gobiernos, la sociedad civil y los donantes en el plano nacional.

Prioridades a nivel mundial

Es necesario que todas las partes interesadas hagan todo cuanto esté alcance para que:

- 1) *La EPT siga siendo una prioridad a nivel mundial, aun cuando hayan surgido otros problemas nuevos como el cambio climático o la salud pública. Es fundamental seguir llevando a cabo una vasta labor de sensibilización en pro de la EPT y demostrar que puede contribuir también considerablemente a resolver esos problemas importantes del mundo.*
- 2) *La acción apunte a conseguir la totalidad de los objetivos de la EPT y no exclusivamente la EPU. Habida cuenta de que los ODM sólo incluyen entre sus metas la EPU y la paridad entre los sexos, y de que se han alcanzado hasta ahora éxitos inmensos en la escolarización en la enseñanza primaria, se corre el riesgo de que la acción sólo se centre en este único objetivo.*

A medida que aumentan las tasas de escolarización, también aumentan las dificultades para seguirlas incrementando y para llevar la instrucción a los niños más difíciles de alcanzar. Solucionar este problema exige la adopción de enfoques más innovadores.

El movimiento en pro de la EPT debe tener en cuenta la tendencia hacia una visión más amplia de la educación básica en el sector formal.

3) *En la elaboración y aplicación de políticas se haga hincapié en cinco factores fundamentales: la integración, la alfabetización, la calidad, la creación de capacidades y la financiación.*

a) Se entiende por *integración* el hecho de llevar la educación a todos los marginados y desfavorecidos que forman parte de los grupos de población pobres, viven en zonas rurales o barriadas urbanas miserables, pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas, y están afectados por discapacidades; a todos los grupos de edad, sin distinción, desde la primera infancia (programas de AEPI) hasta la edad adulta (programas de alfabetización, en particular); y a todas las niñas y las mujeres, teniendo en cuenta sobre todo que no se ha conseguido el objetivo de la paridad entre los sexos fijado para el año 2005. Es fundamental no renunciar a este último objetivo y fijar un nuevo calendario para alcanzarlo.

b) La *alfabetización* forma parte evidentemente de la integración, pero se debe singularizar porque ha sido el objetivo de la EPT más descuidado y porque el mundo no debe tolerar la ignominia que supone el hecho de que uno de cada cinco adultos del planeta no sepa todavía leer ni escribir. Son dignos de destacar la atención prestada por China a este objetivo y los progresos que ha realizado en este ámbito.

c) La *calidad de la educación* está recibiendo una atención prioritaria creciente, pero sigue constituyendo un problema en todas las partes del mundo, y más concretamente en los países de ingresos bajos.

d) La *creación de capacidades* representa un obstáculo cada vez mayor para la realización integral del programa de la EPT, que tantos desafíos plantea. Además, es un elemento que está cobrando un relieve especial, en la medida en que la atención está dejando de centrarse exclusivamente en el mero desarrollo general del sistema escolar para englobar también la integración, la alfabetización y la calidad de la educación.

e) La *financiación* es también un elemento esencial, habida cuenta de que los gobiernos tienen que hacer frente a la necesidad de aumentar el gasto público nacional dedicado a la EPT y, al mismo tiempo, el destinado a la enseñanza secundaria y superior. La importancia de la financiación también subraya el hecho de que, para conseguir la EPT, la ayuda anual a la educación básica de los países de ingresos

bajos tendría que alcanzar como mínimo la suma de 11.000 millones de dólares.

4) *El África Subsahariana y los Estados frágiles sean objeto de una mayor atención.* Si persisten las tendencias actuales, esta región y este grupo de países son los que tienen menos posibilidades de alcanzar los objetivos de la EPT, de aquí a 2015, o incluso de aquí a 2025. Prestar atención a esta región y esos Estados no debe significar, sin embargo, que se desatienda a los demás países de ingresos bajos.

5) *La arquitectura internacional llegue a ser más eficaz,* englobando el conjunto de la EPT, integrando las distintas iniciativas parciales y haciendo hincapié en los cinco factores fundamentales prioritarios mencionados precedentemente.

Además, a medida que el concepto de educación básica tiende a rebasar los límites de la enseñanza primaria en muchos países, el programa de la EPT también va trascendiendo la estricta interpretación de los seis objetivos, tal y como muestra la mayor importancia otorgada a la enseñanza secundaria, ya señalada en el presente Informe. Aunque no sea conveniente definir de nuevo y de manera formal los objetivos de la EPT, el movimiento en pro de la educación para todos puede y debe tener en cuenta esta tendencia hacia una visión más amplia de la educación básica en el sector formal.

Los gobiernos nacionales

Los gobiernos nacionales deben centrarse en las prioridades mundiales, adaptándolas adecuadamente a las circunstancias específicas de sus propios países. En la práctica, esto significa una reafirmación de las 12 estrategias que figuran en el Marco de Acción de Dakar.

1) *La EPT en su totalidad* – Los gobiernos deben asumir la plena responsabilidad de la atención y educación de la primera infancia, de la calidad de la educación, de la alfabetización de los adultos y de la satisfacción de las actividades de aprendizaje de los jóvenes y adultos, al igual que asumen la responsabilidad de la realización de la enseñanza primaria universal. Esto no significa forzosamente que todos esos servicios educativos tengan que ser ofrecidos por el sector público, pero sí significa que los gobiernos deben asumir públicamente la responsabilidad de los mismos y garantizar una financiación adecuada, tal como se previó en el Foro de Dakar. Es importante, en particular, que los gobiernos sean conscientes

–tal como se ha señalado en el Capítulo 3– de que no sólo no existe forzosamente una contradicción entre el acceso a la educación y la calidad de ésta, sino que además ambos aspectos pueden reforzarse mutuamente.

- 2) *Integración* – Se debe proporcionar educación a los niños, los jóvenes y los adultos más pobres y marginados, por los siguientes medios:
- a) garantizando a todos los niños, y en particular a los marginados y desfavorecidos, el acceso a programas de AEPI de calidad;
 - b) multiplicando las infraestructuras físicas del sistema de educación básica en las comarcas rurales y las zonas urbanas desfavorecidas, y creando, al mismo tiempo, mecanismos para incitar a los maestros a ejercer la docencia en esos sitios y mejorar sus condiciones de trabajo;
 - c) suprimiendo el pago de los derechos de escolaridad mediante una planificación y gestión adecuadas de esta medida, a fin de que las escuelas estén debidamente preparadas para hacer frente al aumento del número de alumnos y la consiguiente reducción de ingresos;
 - d) aportando una ayuda financiera, adecuadamente enfocada, en forma de becas y transferencias en efectivo o en especie destinadas a las familias;
 - e) adoptando medidas adecuadas para atenuar la necesidad de recurrir al trabajo de los niños y organizar un sistema de escolarización flexible, cursos no formales de educación equivalente y cursos de transición, con vistas a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes que trabajan;
 - f) esforzándose continuamente por garantizar la paridad entre los sexos, lo cual supone no sólo mejorar el acceso de las niñas a la enseñanza primaria y secundaria y mantenerlas en estos dos niveles de educación, sino también resolver los nuevos problemas que se plantean con respecto a los varones en la enseñanza secundaria;
 - g) promoviendo una educación integradora para los discapacitados, los pueblos indígenas y otros grupos desfavorecidos;
 - h) promoviendo múltiples programas de educación para los jóvenes y los adultos mediante la promulgación de medidas legislativas, el establecimiento de mecanismos financieros y

la adopción de políticas educativas que permitan la reglamentación y supervisión del sector no estatal de la educación, así como la instauración de conductos de acceso entre los programas educativos no formales y el sistema formal de educación; y

i) estableciendo asociaciones constructivas entre los gobiernos y el sector no estatal para incrementar el acceso a una educación de calidad.

- 3) *Alfabetización* – Los gobiernos tienen que intensificar sus esfuerzos en lo que respecta a la alfabetización de los adultos. Para ello, deben adoptar medidas que propicien la integración y la mejora de la calidad de la educación en los centros docentes de primaria y del primer ciclo de secundaria. Asimismo, deben multiplicar con audacia los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y los adultos, dotándolos con personal y recursos financieros adecuados y recurriendo a las distintas modalidades de enseñanza que ofrecen los medios de comunicación e información modernos. Se deben establecer políticas para promover la utilización de los medios de comunicación e información, fomentar las publicaciones y estimular la práctica de la lectura en la escuela, el hogar y el lugar de trabajo.

- 4) *Calidad de la educación* – Los gobiernos deben velar por que se dé prioridad al dominio de los conocimientos y competencias básicas por parte de los alumnos. Para ello, deben prestar una atención particular a:

a) contar con un número suficiente de docentes formados y distribuidos adecuadamente por el conjunto del territorio nacional;

b) mejorar las cualidades profesionales y la motivación de los docentes, garantizándoles una formación profesional permanente;

c) crear contextos de aprendizaje seguros y salubres, afrontando el problema de la violencia, especialmente la ejercida contra las niñas y las mujeres, y ofreciendo programas de salud escolar, que comprendan la desparasitación y una nutrición adecuada;

d) optimizar *la calidad* del tiempo lectivo durante el cual los docentes y los alumnos participan activamente en las actividades de aprendizaje, adoptando, entre otras, las siguientes medidas: crear apoyos administrativos para la presencia de los docentes en clase; velar por que los niños

Los gobiernos deben prestar una atención particular a contar con un número suficiente de docentes formados y distribuidos adecuadamente por el conjunto del territorio nacional.

lleguen a la escuela en buenas condiciones para aprender; y adoptar el plurilingüismo, en particular reconociendo la importancia que reviste la instrucción en lengua materna en los primeros años de la escolarización;

e) asegurarse de que los programas escolares son integradores y pertinentes y de que comprenden, entre otros elementos, una educación preventiva contra el VIH y el sida;

f) promover la igualdad entre los sexos formando adecuadamente a los docentes, preparando planes de estudios y libros de textos que tengan en cuenta la igualdad entre los sexos, y procurando aumentar el número de maestras en los países y las zonas donde la escolarización de las niñas es insuficiente; y

g) velar por que los docentes y los alumnos dispongan de recursos didácticos suficientes, y más concretamente de libros de texto.

5) *Creación de capacidades* – Además de formar a los docentes como es debido, los gobiernos deben intensificar sus esfuerzos para:

a) mejorar y utilizar mejor las evaluaciones nacionales, que cada vez son más numerosas;

b) desarrollar las capacidades de gestión a todos los niveles de la administración pública –sin limitarse exclusivamente al nivel nacional– prestando una atención especial a la formación del personal y a las estructuras organizativas e institucionales;

c) mejorar el plazo de elaboración y la cobertura de las estadísticas utilizadas para la formulación de políticas y la supervisión de los progresos;

d) coordinar los programas multisectoriales complejos en los que intervienen varios ministerios, por ejemplo los relativos a la atención y educación de la primera infancia y la alfabetización, asociando a dicha coordinación a las ONG que suelen encargarse de la ejecución de esos programas; y

e) hacer participar oficialmente a la sociedad civil en la formulación, ejecución y seguimiento de las políticas de EPT.

6) *Financiación* – Los gobiernos nacionales deben mantener el nivel de gasto público dedicado a la EPT e incrementarlo cuando sea necesario. Es fundamental velar por que la presión ejercida

por otras prioridades no reduzca el gasto en EPT al mínimo imprescindible para financiar el acceso a la escuela primaria. La financiación es un elemento esencial para:

a) la integración, ya que el costo unitario tiene muchas posibilidades de aumentar cuando se escolarice a los más desfavorecidos y marginados, que a menudo viven en zonas apartadas o exigen una atención especial, por ejemplo las minorías lingüísticas y los discapacitados;

b) la extensión de los programas de atención y educación de la primera infancia y de alfabetización, que hasta ahora se han descuidado en el plano financiero y en las prioridades de las políticas de educación;

c) la calidad de la educación, especialmente en lo que respecta al número de docentes y su formación, y al suministro de libros de texto suficientes, tanto para el profesorado como para los alumnos; y

d) la creación de capacidades, incluso en lo referente a los sistemas estadísticos y la formación del personal, que son los ámbitos a los que con frecuencia se asigna muy pocos recursos financieros.

Sociedad civil

Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) son un componente fundamental de la alianza encaminada a la realización de la EPT. Su número e influencia no han dejado de aumentar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. De ahí que sea necesario que:

a) las OSC se fortalezcan y dinamicen para que los ciudadanos puedan abogar por la realización de cambios y exigir a los gobiernos y la comunidad internacional que rindan cuentas de su acción;

b) se establezcan relaciones coherentes, periódicas y oportunas entre las OSC y los gobiernos nacionales para formular políticas de educación, aplicarlas y efectuar su seguimiento; y que

c) los miembros de las OSC adquieran una formación en lo que respecta al análisis de las políticas de educación y su financiación, a fin de que puedan cumplir con eficacia la importante función que se espera de ellas en el Marco de Acción de Dakar.

Se debe mantener el nivel de gasto público dedicado a la EPT e incrementarlo cuando sea necesario.

Donantes y organismos internacionales

Es necesario que los organismos bilaterales y multilaterales aumenten rápidamente el volumen de la ayuda y lo distribuyan diferentemente. Se deben adoptar medidas encaminadas a:

- a) invertir inmediatamente la tendencia a la disminución de la ayuda a la educación y la educación básica que se ha registrado en 2005, y aumentar la ayuda a la educación básica en los países de ingresos bajos para alcanzar lo antes posible –y a más tardar en 2010– la suma anual de financiación externa necesaria, cifrada en 11.000 millones de dólares;
- b) dar a la educación básica más prioridad que a los demás niveles de enseñanza, en particular la enseñanza superior;
- c) conseguir que ascienda a un 10%, por lo menos, el porcentaje de la ayuda sectorial bilateral dedicado a la educación básica, y seguir aumentando la ayuda multilateral a ésta;
- d) asignar –dentro de la ayuda a la educación básica– una mayor financiación a los programas destinados a la atención y educación de la primera infancia, a los programas de alfabetización y de otro tipo destinados a los adultos y los jóvenes, y a la creación de capacidades;
- e) mejorar la distribución geográfica de la ayuda para que corresponda mejor a las necesidades, centrándose principalmente en el África Subsahariana y los Estados frágiles, así como en una mayor participación en el Fondo Catalítico de la IFA y en un apoyo acrecentado a éste.

Para mejorar el suministro de la ayuda, es necesario prestar más atención al alineamiento y armonización de ésta con los planes sectoriales de la educación aplicados por los países, de conformidad con lo dispuesto en la Declaración de París. A tal efecto, es necesario:

- a) proseguir el alineamiento de todos los programas –independientemente de sus modalidades de financiación– con los programas gubernamentales, recurriendo en particular a los mecanismos de la IFA y otros enfoques sectoriales;
- b) contraer compromisos a más largo plazo, de manera que la ayuda a la educación básica sea más previsible y que los ministerios de hacienda

puedan aprobar las iniciativas políticas más importantes –por ejemplo, la contratación de maestros suplementarios– a sabiendas de que van a contar con una financiación duradera;

c) colaborar con los gobiernos a fin de que mejoren su capacidad para absorber volúmenes de ayuda más importantes en todos los niveles de prestación de servicios y aumentar la ayuda destinada a respaldar la creación de capacidades; y

d) reducir los costos de transacción que deben sufragar los gobiernos cuando tienen que tratar con una multiplicidad de organismos asociados y misiones de ayuda, o cumplir con numerosas exigencias en materia de elaboración de informes.

El incremento del volumen de la ayuda y la mejora de su calidad exigirán esfuerzos conjuntos e integrados del conjunto de los asociados internacionales, comprendidos los organismos multilaterales y bilaterales más importantes, en particular la UNESCO y las demás organizaciones que convocaron el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, esto es, el Banco Mundial, el FNUAP, el PNUD y el UNICEF. Es fundamental que los gobiernos y la sociedad civil de los países en desarrollo participen plenamente en esos esfuerzos.

¿Alcanzaremos la meta?

Los datos y elementos de información sobre lo acontecido después del Foro de Dakar muestran claramente que, en todas las regiones del mundo, una serie de gobiernos nacionales resueltos han conseguido grandes progresos. También muestran que el aumento de la ayuda externa ha contribuido a respaldar esos avances. Esta dinámica debe mantenerse y acelerarse, si se quiere alcanzar la totalidad de los objetivos. Queda poco tiempo. Es necesario que todas las partes interesadas abarquen los objetivos de la EPT en su conjunto y mantengan sin descanso el rumbo hacia cada uno de ellos, movilizándose en torno a los elementos clave, esto es, la integración, la alfabetización, la calidad de la educación, la creación de capacidades y la financiación. Solamente así se conseguirá que el derecho a la educación de todo ser humano, a cualquier edad, se convierta en una realidad. ■

Los datos y elementos de información sobre lo acontecido después del Foro de Dakar muestran claramente que una serie de gobiernos nacionales resueltos han conseguido grandes progresos, respaldados por la ayuda externa.

© GEORGE OSODI/AP/SIPA

Camino de la escuela en Sierra Leona.

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	232
Cuadro 1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2005)	237
Cuadro 2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2005)	239
Cuadro 3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2005	240

Perspectivas de lograr la EPT en 2015: metodología

241

Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país

Introducción	244
Cuadro 1: África Subsahariana	245
Cuadro 2: Estados Árabes	247
Cuadro 3: Asia Oriental y el Pacífico y Asia Meridional y Occidental	248
Cuadro 4: América Latina y el Caribe	250
Cuadro 5: Europa Central y Oriental y Asia Central	253
Cuadro 6: Europa Occidental y América del Norte	255

Políticas adoptadas con vistas a impulsar la EPT en treinta países

Introducción	258
Cuadro: Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países	259

Cuadros estadísticos

Introducción	272
Cuadro 1: Estadísticas básicas	284
Cuadro 2: Alfabetización de los adultos y los jóvenes	292
Cuadro 3A: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): atención	300
Cuadro 3B: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): educación	308
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	316
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	324
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	332
Cuadro 7: Eficacia interna: tasas de deserción y de terminación de estudios en la enseñanza primaria	340
Cuadro 8: Participación en la enseñanza secundaria	348
Cuadro 9A: Participación en la enseñanza superior	356
Cuadro 9B: Educación superior: distribución de los estudiantes por sector de estudios y porcentaje de mujeres por sector	364
Cuadro 10A: Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria	372
Cuadro 10B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior	380
Cuadro 11: Gasto en educación	388
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	396
Cuadro 13: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT	404

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción	412
Cuadro 1: AOD bilateral y multilateral	415
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	416
Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD	418
Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación	422

Glosario

430

Referencias

436

Siglas y abreviaturas

458

Índice de materias

461

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. Ninguno de ellos cuenta con un indicador cuantitativo para 2015. El Objetivo 1 (Atención y educación de la primera infancia) es multidimensional y abarca a un tiempo el aspecto “cuidados al niño” y el aspecto “educación del niño”. 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 2 y el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*). 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.

1. El componente del IDE relativo a la igualdad entre los sexos –el IEG– es también un índice compuesto.

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. Por consiguiente, 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

2. En la primera parte del objetivo 4 se fija la meta de “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.

alfabetización 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 una serie continua 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

La noción de calidad de la educación y la manera en que debe medirse son objeto de muchas controversias. En general, para evaluar la calidad de la educación se recurre a diversos indicadores de aproximación, entre los que figuran las mediciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos, ampliamente utilizadas a este efecto, 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, 2004b, 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.

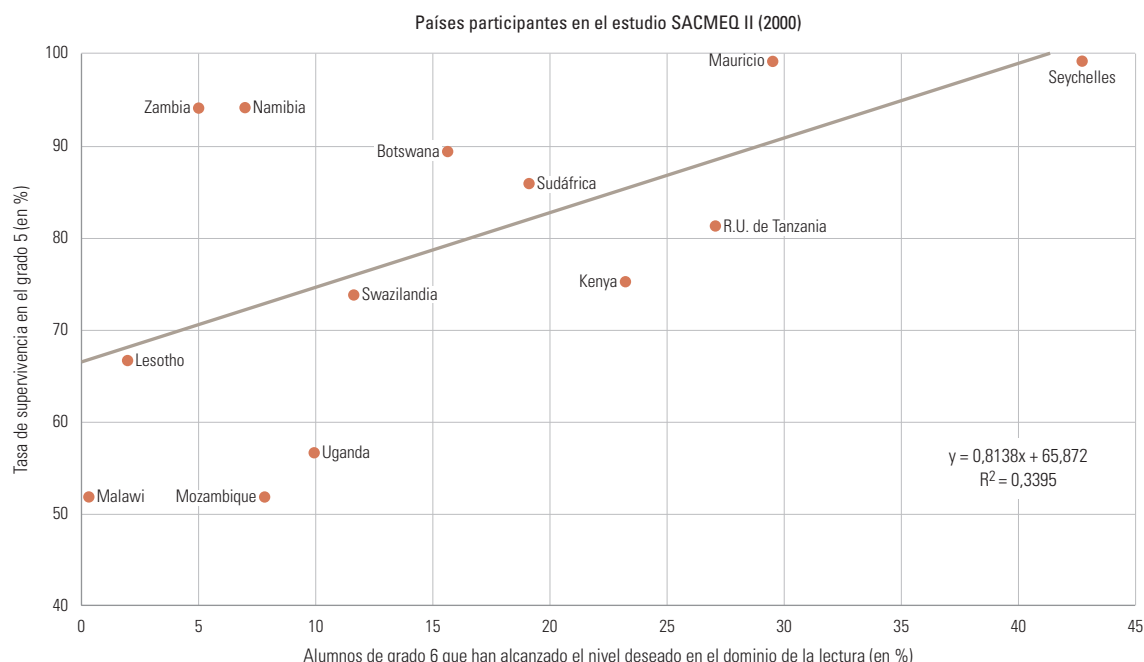
Entre las medidas de aproximación utilizables y disponibles para un gran número de países, se ha elegido como componente del IDE relativo a la calidad⁵ la tasa de supervivencia escolar en quinto grado de primaria, por ser el dato más disponible para evaluar el componente "calidad de la educación" del IDE. En el Gráfico 1 se muestra que esa tasa de supervivencia

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 –especialmente en lo que se refiere a los países desarrollados– los datos se basan en mediciones de aproximación del nivel de instrucción alcanzado. Ninguno de esos dos métodos se basa en pruebas y, además, ambos están sujetos a distorsiones (sobreestimación 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 grado de enseñanza 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.

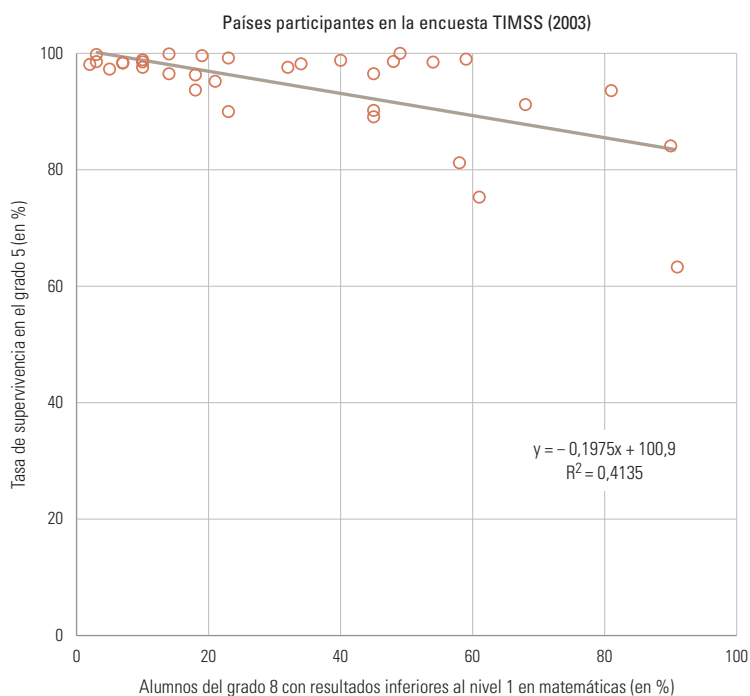
5. Para más información, véase el Apéndice 2 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4.

Gráfico 1: Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria y resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria (2000)



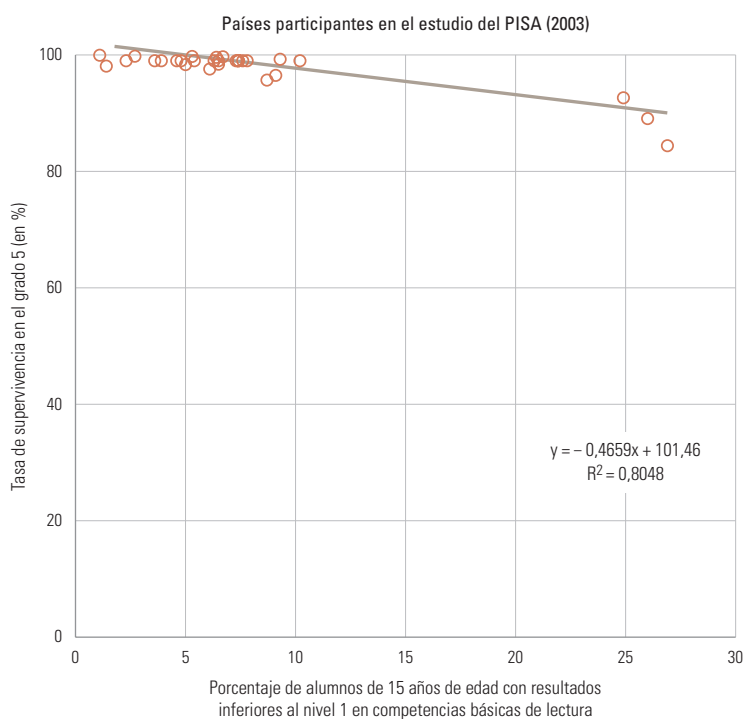
Fuentes: Cálculo efectuado por el IEU a partir de la base de datos de SACMEQ II; y Base de datos del IEU para las estadísticas relativas a la tasa de supervivencia en el grado 5.

Gráfico 2: Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria y resultados del aprendizaje en el primer ciclo de secundaria



Fuentes: Mullis y otros (2004); y Base de datos del IEU para las estadísticas relativas a la tasa de supervivencia en el grado 5.

Gráfico 2 (continuación)



Fuentes: OCDE (2004c); y Base de datos del IEU para las estadísticas relativas a la tasa de supervivencia en el grado 5.

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 correlación (R²) oscila en torno a un 34% 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.

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 observa un coeficiente de correlación del 42% en los resultados de la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS) y hasta de un 80% 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 estudio SACMEQ II, la relación entre este indicador y los resultados del aprendizaje (44%) es mayor que la que se da entre éstos y las tasas de supervivencia en quinto grado (34%), o sea 10 puntos porcentuales de diferencia. 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, 2004b). 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

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.

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).

El grado de consecución de la primera meta se mide mediante los Índices de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y la secundaria. Como ya se demostró en el *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, es difícil medir los aspectos más generales de la igualdad en la educación y efectuar su seguimiento (UNESCO, 2003b). A este respecto, es esencial disponer de mediciones de resultados desglosadas por sexo para una serie de niveles de la enseñanza. Ahora bien, no se dispone de mediciones de este tipo 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 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.

Gráfico 3: Cálculo de los IPS "transformados" de la enseñanza secundaria

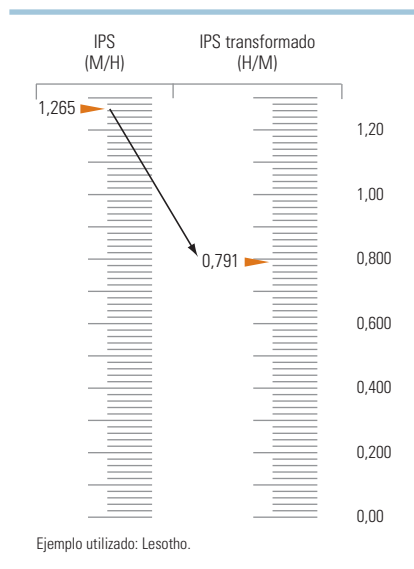
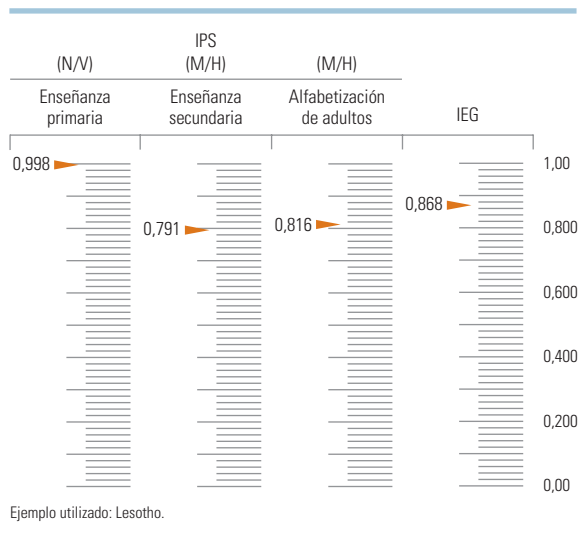


Gráfico 4: Cálculo del IEG



El Gráfico 4 ilustra el modo de cálculo para Lesotho, utilizando datos correspondientes al año escolar finalizado en 2005. Ese año los IPS de primaria, secundaria y alfabetización de adultos ascendieron a 0,998, 1,265 y 1,225, respectivamente, y dieron por resultado un IEG de 0,891.

$$IEG = 1/3 \text{ (IPS de primaria)} + 1/3 \text{ (IPS transformado de secundaria)} + 1/3 \text{ (IPS transformado de alfabetización de adultos)}$$

$$IEG = 1/3 (0,998) + 1/3 (0,791) + 1/3 (0,816) = 0,868.$$

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.

El Gráfico 5 ilustra el modo de cálculo del IDE, recurriendo una vez más al ejemplo de Lesotho, 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 2005 eran iguales a 0,870, 0,822, 0,868 y 0,733, respectivamente, y dieron por resultado un IDE de 0,824.

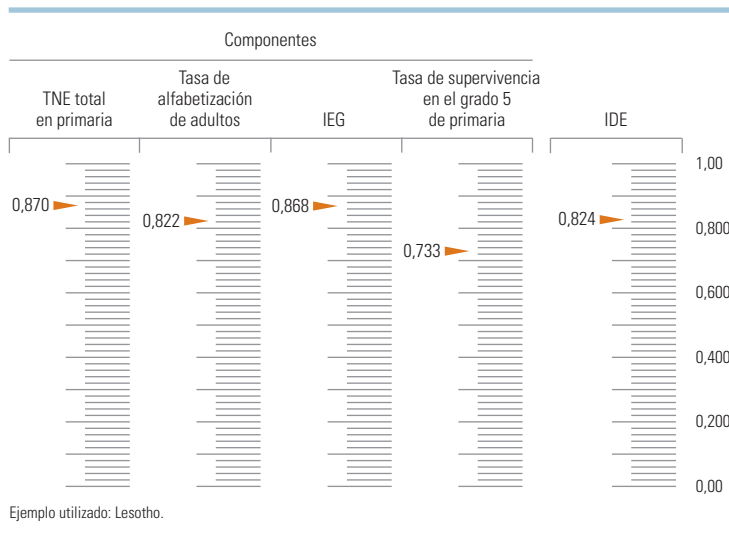
$$\begin{aligned}
 & \text{IDE} = 1/4 \text{ (TNE total en primaria)} \\
 & \quad + 1/4 \text{ (tasa de alfabetización de adultos)} \\
 & \quad + 1/4 \text{ (IEG)} \\
 & \quad + 1/4 \text{ (tasa de supervivencia en 5º grado)} \\
 & \text{IDE} = 1/4 (0,870) + 1/4 (0,822) + 1/4 (0,868) + 1/4 (0,773) \\
 & \quad = 0,824.
 \end{aligned}$$

Fuentes de datos y países cubiertos

Todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes al año escolar finalizado en 2005 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 2005.

En el presente análisis, sólo se han tomado en consideración los 129 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, comprendidos algunos Estados frágiles. Si a esto se añade la exclusión de los Objetivos 1 y 3 de la EPT, el IDE no puede ofrecer todavía un panorama mundial completo de los progresos globales realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Gráfico 5: Cálculo del IDE



Cuadro 1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2005)

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 el grado 5 de primaria
IDE alto						
1	Noruega ²	0,995	0,981	1,000	0,998	1,000
2	Reino Unido ²	0,995	1,000	0,998	0,990	0,990
3	Eslovenia ³	0,994	0,998	0,997	0,994	0,989
4	Suecia ²	0,994	0,986	1,000	0,999	0,990
5	República de Corea ⁴	0,993	0,996	0,991	0,994	0,991
6	Italia ³	0,993	0,994	0,988	0,991	0,998
7	Kazajstán ³	0,992	0,990	0,996	0,986	0,995
8	Islandia ²	0,991	0,987	1,000	0,982	0,997
9	Francia ²	0,991	0,993	0,987	0,995	0,990
10	Dinamarca ²	0,991	0,985	1,000	0,989	0,990
11	Finlandia ²	0,990	0,983	1,000	0,983	0,995
12	Países Bajos ²	0,989	0,987	0,987	0,986	0,998
13	Bélgica ²	0,989	0,990	0,990	0,986	0,990
14	Barbados ⁴	0,988	0,976	0,993	0,999	0,983
15	Chipre ³	0,988	0,997	0,974	0,984	0,996
16	Estonia ³	0,987	0,974	0,998	0,986	0,988
17	Austria ²	0,986	0,969	1,000	0,984	0,990
18	España ²	0,986	0,994	0,978	0,971	1,000
19	Suiza ²	0,985	0,976	1,000	0,974	0,990
20	Polonia ²	0,983	0,965	0,983	0,992	0,993
21	Grecia ³	0,983	0,991	0,969	0,983	0,990
22	Israel ²	0,983	0,975	0,971	0,986	0,999
23	Cuba	0,983	0,979	0,998	0,983	0,971
24	Hungría ²	0,982	0,958	1,000	0,991	0,980
25	Irlanda ²	0,981	0,963	0,994	0,968	0,998
26	Aruba	0,980	0,995	0,973	0,976	0,975
27	Argentina ³	0,979	0,995	0,974	0,976	0,969
28	Georgia ⁴	0,976	0,931	0,998	0,993	0,982
29	la ex R.F.Y. de Macedonia ³	0,975	0,972	0,967	0,980	0,982
30	Kirguistán ³	0,974	0,946	0,992	0,991	0,969
31	Croacia ³	0,974	0,931	0,984	0,986	0,996
32	Seychelles	0,974	0,995	0,918	0,991	0,991
33	República Checa ²	0,973	0,922	0,999	0,989	0,984
34	Lituania ³	0,972	0,917	0,997	0,996	0,979
35	Tayikistán ³	0,970	0,974	0,996	0,930	0,980
36	Eslovaquia ²	0,970	0,917	0,996	0,991	0,974
37	Chile ³	0,969	0,941	0,963	0,981	0,990
38	Rumania ³	0,968	0,962	0,975	0,986	0,949
39	Belarrús ³	0,968	0,899	0,997	0,985	0,993
40	Portugal ³	0,967	0,995	0,938	0,943	0,990
41	Letonia ³	0,966	0,899	0,998	0,986	0,982
42	Fiji ⁴	0,966	0,987	0,929	0,960	0,987
43	Brunei Darussalam	0,965	0,969	0,927	0,967	0,995
44	Luxemburgo ²	0,964	0,965	0,990	0,980	0,920
45	Bahamas ⁴	0,964	0,914	0,958	0,991	0,991
46	Bulgaria ³	0,958	0,947	0,983	0,977	0,923
47	Trinidad y Tobago ³	0,954	0,948	0,984	0,975	0,910
48	México	0,953	0,998	0,916	0,961	0,938
49	Albania ³	0,953	0,940	0,989	0,982	0,899
50	Barhein ³	0,952	0,983	0,875	0,962	0,989
51	Azerbaiyán ³	0,950	0,846	0,993	0,980	0,981
IDE medio						
52	Malta ³	0,949	0,920	0,910	0,975	0,993
53	Armenia ³	0,949	0,862	0,994	0,975	0,963
54	Uruguay ³	0,948	0,962	0,976	0,943	0,912
55	Jordania	0,947	0,926	0,911	0,963	0,988
56	Malasia ³	0,945	0,954	0,904	0,938	0,984
57	Santa Lucía ⁴	0,942	0,979	0,901	0,928	0,960
58	República de Moldova ³	0,940	0,882	0,991	0,982	0,907
59	Mauricio ³	0,940	0,951	0,866	0,973	0,970
60	Kuwait	0,939	0,865	0,933	0,963	0,994
61	Macao (China)	0,938	0,909	0,913	0,935	0,997
62	Indonesia	0,935	0,983	0,904	0,959	0,895
63	Panamá ³	0,934	0,991	0,931	0,963	0,853
64	Venezuela	0,931	0,928	0,930	0,953	0,914
65	Perú	0,931	0,992	0,879	0,954	0,900

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 el grado 5 de primaria
IDE medio						
66	Mongolia ³	0,929	0,880	0,975	0,952	0,909
67	Tonga ³	0,926	0,981	0,992	0,958	0,772
68	San Vicente/Granadinas ⁴	0,926	0,924	0,997	0,901	0,880
69	T. A. Palestinos	0,923	0,840	0,924	0,948	0,981
70	Libano ⁴	0,921	0,943	0,883	0,923	0,932
71	Ecuador ³	0,917	0,994	0,923	0,991	0,763
72	Bolivia ³	0,913	0,965	0,887	0,950	0,848
73	Granada ⁴	0,912	0,865	0,980	0,976	0,826
74	Maldivas ³	0,910	0,797	0,969	0,952	0,921
75	Paraguay ³	0,902	0,882	0,935	0,978	0,812
76	Brasil ³	0,901	0,964	0,892	0,943	0,805
77	Turquía	0,901	0,894	0,874	0,866	0,969
78	Colombia	0,899	0,899	0,928	0,961	0,809
79	Viet Nam	0,899	0,878	0,903	0,945	0,868
80	Túnez	0,896	0,981	0,743	0,889	0,970
81	Emiratos Árabes Unidos ³	0,896	0,760	0,887	0,969	0,968
82	Filipinas	0,893	0,944	0,926	0,955	0,749
83	Sudáfrica ³	0,892	0,920	0,866	0,958	0,824
84	República Dominicana ³	0,892	0,895	0,892	0,923	0,858
85	Santo Tomé y Príncipe ³	0,891	0,999	0,875	0,929	0,763
86	Botswana ³	0,890	0,866	0,813	0,977	0,905
87	Argelia ³	0,890	0,990	0,737	0,877	0,956
88	Cabo Verde ³	0,890	0,908	0,812	0,913	0,925
89	Jamaica	0,885	0,907	0,799	0,943	0,890
90	República Islámica del Irán	0,883	0,954	0,824	0,877	0,878
91	Egipto	0,883	0,972	0,714	0,859	0,986
92	Omán	0,881	0,777	0,814	0,934	1,000
93	Arabia Saudita	0,881	0,780	0,829	0,943	0,971
94	Myanmar	0,866	0,902	0,899	0,963	0,699
95	El Salvador ³	0,854	0,948	0,806	0,967	0,694
96	Namibia ³	0,848	0,716	0,871	0,947	0,861
97	Honduras ³	0,848	0,937	0,823	0,931	0,700
98	Zimbabwe ³	0,837	0,825	0,888	0,938	0,697
99	Swazilandia	0,830	0,803	0,796	0,956	0,768
100	Kenya	0,824	0,793	0,736	0,939	0,829
101	Lesotho	0,824	0,871	0,822	0,868	0,733
102	Guatemala ³	0,812	0,956	0,718	0,894	0,680
103	Camboya	0,807	0,989	0,736	0,871	0,631
104	Nicaragua ³	0,804	0,937	0,801	0,943	0,535
IDE bajo						
105	India ³	0,797	0,946	0,641	0,811	0,789
106	Iraq	0,793	0,877	0,741	0,750	0,806
107	Bangladesh ³	0,759	0,976	0,505	0,906	0,651
108	R.D.P. Lao ³	0,750	0,836	0,714	0,820	0,630
109	Marruecos	0,740	0,863	0,523	0,782	0,792
110	Nepal ³	0,734	0,801	0,539	0,810	0,785
111	Nigeria ³	0,734	0,696	0,691	0,822	0,726
112	Malawi ³	0,734	0,952	0,700	0,862	0,421
113	Ghana ³	0,714	0,704	0,635	0,886	0,633
114	Rwanda	0,688	0,740	0,649	0,904	0,458
115	Togo	0,681	0,809	0,532	0,638	0,746
116	Mauritania ³	0,666	0,726	0,543	0,858	0,529
117	Burundi	0,665	0,607	0,593	0,792	0,669
118	Senegal	0,651	0,719	0,393	0,763	0,730
119	Yemen ³	0,650	0,758	0,541	0,570	0,732
120	Pakistán	0,640	0,681	0,499	0,684	0,697
121	Eritrea ⁴	0,634	0,477	0,576	0,691	0,791
122	Mozambique ³	0,631	0,772	0,431	0,696	0,624
123	Etiopía	0,616	0,695	0,359	0,761	0,733
124	Benin ³	0,583	0,803	0,390	0,624	0,516
125	Guinea	0,579	0,662	0,295	0,599	0,760
126	Malí ³	0,559	0,509	0,225	0,635	0,869
127	Burkina Faso	0,531	0,455	0,236	0,678	0,755
128	Níger	0,480	0,399	0,287	0,588	0,648
129	Chad	0,409	0,612	0,257	0,437	0,332

Notas: 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.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea, Encuesta Europea sobre las Fuerzas de Trabajo (2005).

Cuadro 2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2005)

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 el grado 5 de primaria
IDE alto					
Noruega ²	1	32	1	3	2
Reino Unido ²	2	1	10	17	22
Eslovenia ³	3	3	18	7	32
Suecia ²	4	25	1	2	22
República de Corea ⁴	5	6	28	6	21
Italia ³	6	11	33	14	6
Kazajistán ³	7	18	21	25	13
Islandia ²	8	22	1	34	8
Francia ²	9	14	34	5	22
Dinamarca ²	10	26	1	19	22
Finlandia ²	11	29	1	32	14
Países Bajos ²	12	23	35	27	5
Bélgica ²	13	19	30	24	22
Barbados ⁴	14	35	24	1	40
Chipre ³	15	5	46	29	10
Estonia ³	16	40	12	22	34
Austria ²	17	43	1	30	22
España ²	18	12	41	52	3
Suiza ²	19	36	1	50	22
Polonia ²	20	45	39	9	17
Grecia ³	21	16	49	31	31
Israel ²	22	38	48	26	4
Cuba	23	34	11	33	51
Hungría ²	24	52	1	15	46
Irlanda ²	25	49	23	54	7
Aruba	26	7	47	46	49
Argentina ³	27	10	45	44	55
Georgia ⁴	28	69	14	8	42
la ex R.F.Y. de Macedonia ³	29	41	51	39	41
Kirguistán ³	30	61	26	13	57
Croacia ³	31	70	36	23	11
Seychelles	32	9	65	10	19
República Checa ²	33	74	9	18	38
Lituania ³	34	78	16	4	48
Tayikistán ³	35	39	20	90	47
Eslovaquia ²	36	77	19	11	50
Chile ³	37	65	52	37	30
Rumania ³	38	50	43	20	62
Belarrús ³	39	86	17	28	18
Portugal ³	40	8	54	79	22
Letonia ³	41	84	13	21	43
Fiji ⁴	42	24	59	64	36
Brunei Darussalam	43	44	61	55	12
Luxemburgo ²	44	46	31	40	68
Bahamas ⁴	45	79	53	12	20
Bulgaria ³	46	60	38	42	66
Trinidad y Tobago ³	47	59	37	47	71
México	48	4	66	63	63
Albania ³	49	66	32	35	76
Barhein ³	50	27	82	61	33
Azerbaiyán ³	51	100	25	38	44
IDE medio					
Malta ³	52	76	69	49	16
Armenia ³	53	99	22	48	59
Uruguay ³	54	51	42	81	70
Jordania	55	72	68	59	35
Malasia ³	56	54	70	86	39
Santa Lucía ⁴	57	33	73	92	60
República de Moldova ³	58	89	29	36	73
Mauricio ³	59	57	86	51	54
Kuwait	60	96	56	57	15
Macao (China)	61	80	67	87	9
Indonesia	62	28	71	65	77
Panamá ³	63	17	57	58	85
Venezuela	64	71	58	71	69
Perú	65	15	81	70	75
IDE medio					
Mongolia ³	66	91	44	72	72
Tonga ³	67	30	27	67	98
San Vicente/Granadinas ⁴	68	73	15	98	79
T. A. Palestinos	69	101	63	75	45
Líbano ⁴	70	64	80	93	64
Ecuador ³	71	13	64	16	101
Bolivia ⁴	72	47	78	74	86
Granada ⁴	73	97	40	45	88
Maldivas ³	74	108	50	73	67
Paraguay ³	75	90	55	41	90
Brasil ³	76	48	75	82	93
Turquía	77	88	84	106	56
Colombia	78	85	60	62	91
Viet Nam	79	92	72	77	82
Túnez	80	31	99	100	53
Emiratos Árabes Unidos ³	81	113	79	53	58
Filipinas	82	63	62	69	104
Sudáfrica ³	83	75	87	66	89
República Dominicana ³	84	87	76	94	84
Santo Tomé y Príncipe ³	85	2	83	91	100
Botswana ³	86	95	93	43	74
Argelia ³	87	20	101	103	61
Cabo Verde ³	88	81	94	95	65
Jamaica	89	82	97	83	78
República Islámica del Irán	90	55	89	102	80
Egipto	91	42	106	108	37
Omán	92	111	92	88	1
Arabia Saudita	93	110	88	80	52
Myanmar	94	83	74	60	112
El Salvador ³	95	58	95	56	115
Namibia ³	96	118	85	76	83
Honduras ³	97	67	90	89	111
Zimbabwe ³	98	103	77	85	114
Swazilandia	99	106	98	68	99
Kenya	100	109	102	84	87
Lesotho	101	94	91	105	106
Guatemala ³	102	53	104	99	116
Camboya	103	21	103	104	121
Nicaragua ³	104	68	96	78	124
IDE bajo					
India ³	105	62	110	112	96
Iraq	106	93	100	118	92
Bangladesh ³	107	37	119	96	118
R.D.P. Lao ³	108	102	105	111	122
Marruecos	109	98	118	115	94
Nepal ³	110	107	116	113	97
Nigeria ³	111	120	108	110	110
Malawi ³	112	56	107	107	128
Ghana ³	113	119	111	101	120
Rwanda	114	115	109	97	127
Togo	115	104	117	123	105
Mauritania ³	116	116	114	109	125
Burundi	117	125	112	114	117
Senegal	118	117	122	116	109
Yemen ³	119	114	115	128	108
Pakistán	120	122	120	121	113
Eritrea ⁴	121	127	113	120	95
Mozambique ³	122	112	121	119	123
Etiopía	123	121	124	117	107
Benín ³	124	105	123	125	126
Guinea	125	123	125	126	102
Mali ³	126	126	129	124	81
Burkina Faso	127	128	128	122	103
Níger	128	129	126	127	119
Chad	129	124	127	129	129

Notas: 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.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea, Encuesta Europea sobre las Fuerzas de Trabajo (2005).

Cuadro 3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2005

Países y territorios	Índice de Desarrollo de la EPT		Variación 1999-2005 (en términos relativos)	Evolución de los componentes del IDE entre 1999 y 2005 (% en términos relativos)			
	1999	2005		TNE total en primaria ¹ (en %)	Tasa de alfabetización de adultos (%)	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
Italia ²	0,984	0,993	0,9	-0,3	0,4	0,1	3,3
Chipre ²	0,971	0,988	1,7	1,7	0,6	0,8	3,6
Estonia ²	0,991	0,987	-0,4	-2,4	0,0	1,1	-0,3
Cuba	0,975	0,983	0,8	-1,7	0,0	1,6	3,6
Hungría ³	0,981	0,982	0,1	-1,2	0,0	0,2	1,3
Aruba	0,974	0,980	0,6	1,6	0,0	0,1	0,7
Argentina ²	0,963	0,979	1,7	-0,3	0,3	-0,2	7,4
la ex R. F. Y. de Macedonia ²	0,979	0,975	-0,3	-1,7	0,6	1,0	-1,2
Kirguistán ²	0,965	0,974	1,0	0,4	0,5	0,6	2,5
Croacia ²	0,970	0,974	0,5	1,3	0,3	0,5	-0,1
Lituania ²	0,990	0,972	-1,8	-6,5	0,0	0,5	-1,4
Rumania ²	0,978	0,968	-1,0	-3,7	0,2	0,4	-0,8
Fiji ⁴	0,937	0,966	3,1	-0,3	0,0	0,7	12,9
Bulgaria ²	0,970	0,958	-1,3	-4,1	0,1	-0,4	-0,7
Albania ²	0,970	0,953	-1,8	-5,4	0,2	0,8	-2,7
Barheín ²	0,945	0,952	0,8	-0,4	1,1	1,0	1,5
Azerbaiyán ²	0,950	0,950	0,0	-0,9	0,5	-1,4	1,6
Santa Lucía ⁴	0,910	0,942	3,6	6,2	0,0	1,4	6,5
República de Moldova ²	0,961	0,940	-2,2	-3,5	0,6	-1,0	-4,9
Mauricio ²	0,927	0,940	1,4	4,9	2,7	1,1	-2,5
Panamá ²	0,942	0,934	-0,8	2,2	1,3	0,1	-7,2
Venezuela	0,910	0,931	2,4	6,7	0,0	2,4	0,7
Mongolia ²	0,922	0,929	0,8	-4,5	-0,3	3,9	4,2
Ecuador ²	0,913	0,917	0,5	0,4	1,4	0,9	-1,0
Bolivia ²	0,894	0,913	2,1	0,6	2,3	2,4	3,1
Paraguay ²	0,898	0,902	0,4	-4,1	1,1	1,1	4,0
Viet Nam	0,902	0,899	-0,4	-8,4	0,0	3,0	4,8
Emiratos Árabes Unidos ²	0,885	0,896	1,3	-6,6	5,7	0,8	4,8
Sudáfrica ²	0,854	0,892	4,5	-5,6	2,5	1,1	27,3
República Dominicana ²	0,850	0,892	5,0	4,6	2,5	0,1	14,3
Namibia ²	0,861	0,848	-1,5	-1,9	2,4	0,6	-6,7
Swazilandia	0,830	0,830	0,1	6,9	0,0	-1,7	-4,0
Lesotho	0,747	0,824	10,3	45,7	0,0	4,8	-0,9
Guatemala ²	0,734	0,812	10,6	14,2	3,9	5,3	21,5
Nicaragua ²	0,754	0,804	6,7	14,2	4,4	0,0	10,5
Iraq	0,744	0,793	6,6	3,8	0,0	2,0	22,9
Bangladesh ²	0,742	0,759	2,3	4,9	6,4	-0,8	0,2
Nepal ²	0,603	0,734	21,8	19,8	10,9	19,9	35,3
Malawi ²	0,730	0,734	0,5	-3,6	7,6	8,8	-14,1
Mauritania ²	0,654	0,666	1,8	15,9	6,1	7,4	-22,1
Yemen ²	0,588	0,650	10,6	31,4	17,5	29,4	-16,3
Mozambique ²	0,494	0,631	27,8	48,6	9,0	9,9	46,3
Etiopía	0,457	0,616	34,8	107,4	33,2	25,7	18,6
Chad	0,427	0,409	-4,2	18,0	0,0	13,8	-39,7

Notas:

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. Las tasas de alfabetización de adultos corresponden a las estimaciones anuales de la alfabetización del IEU. Estas estimaciones se han obtenido utilizando el modelo del IEU relativo a las previsiones sobre la alfabetización por edad específica en el mundo.
3. 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.
4. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea, Encuesta Europea sobre las Fuerzas de Trabajo (2005).

Perspectivas de lograr la EPT en 2015: metodología

En el Capítulo 5 figuran proyecciones para 2015 relativas a tres de los seis objetivos de la EPT para los que se ha fijado una meta cuantitativa explícita: la EPU (objetivo 2), la alfabetización de los adultos (objetivo 4) y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria (objetivo 5). La descripción de la metodología utilizada para la proyección relativa a la alfabetización de los adultos figura en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* [pág. 284] y en *Global Age specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*, que se puede consultar en: www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf.

Metodología de proyección para la EPU y la paridad entre los sexos

Las perspectivas de realización de estos dos objetivos de la EPT se basan en una extrapolación en el futuro de las tendencias de las tasas de escolarización observadas entre 1990 y 2005 (para más detalles, véase Centro de Datos y Políticas de Educación, 2007a). Se ha prestado una atención especial a las tendencias observadas en el periodo más reciente (1999-2005), que ilustran las posibles repercusiones de las políticas de educación aplicadas desde la celebración del Foro de Dakar en 2000. Esas proyecciones no tienen por finalidad –ni tampoco pretenden– predecir las tasas de escolarización, sino demostrar solamente cuál sería la evolución futura de éstas en caso de que las tendencias anteriores persistan. Por eso, las proyecciones no tienen en cuenta los cambios recientemente efectuados en las políticas que pueden tener repercusiones en la escolarización, pero que todavía no las han tenido. (Centro de Datos y Políticas de Educación, 2007a). Pese a esta limitación, las proyecciones de tendencias constituyen un instrumento útil de análisis y seguimiento, así como una referencia, que permiten reflexionar sobre los cambios que sería necesario efectuar en las políticas de educación para que los países puedan alcanzar los distintos objetivos de la EPT.

En general, sólo se han tenido en cuenta para estas proyecciones los países sobre los que se dispone de una serie de datos bastante completa y que no han alcanzado todavía los objetivos de la EPU y la

paridad entre los sexos en primaria y secundaria, esto es, 86 países para el primer objetivo y 113 para el segundo.

Proyección de las tasas netas de escolarización

La TNE es uno de los dos indicadores más pertinentes y ampliamente utilizados para medir los progresos hacia la EPU; el otro indicador es la tasa de terminación de los estudios primarios. Se ha optado por basar las proyecciones en la TNE total de la población edad de cursar primaria (TNET), que tiene en cuenta a todos los niños de esa edad escolarizados tanto en primaria como en secundaria. Como los niños en edad de cursar primaria matriculados en secundaria ya han frecuentado, por definición, la escuela primaria, el hecho de incluirlos permite reflejar la realidad de la EPU mejor que con la TNE en primaria. Sólo se han proyectado las TNET y las TNE, por separado para cada sexo, utilizando la función logística, en particular cuando las tasas estaban aumentando. La elección de este método obedece a la propia índole de las tasas: éstas tienden hacia un máximo natural del 100% que no deben sobrepasar. Además, su coeficiente marginal de aumento disminuye a medida que un país se acerca al límite de 100% de la EPU. Para los países en los que las tasas disminuyen, las proyecciones han utilizado una regresión lineal a fin de evitar que las tasas proyectadas caigan a niveles tan bajos que resulten irreales, como podría haber ocurrido si se hubiese utilizado la función logística.

Proyección del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

La realización de la paridad entre los sexos se define como la consecución de un IPS con un valor comprendido entre 0,97 y 1,03 (véase el Capítulo 2). La tolerancia de 3% está destinada a tener en cuenta los errores de medición estadística y no supone la formulación de juicio alguno sobre la aceptación de un nivel de disparidad particular (UNESCO, 2003b).

Las perspectivas nacionales de lograr la paridad entre los sexos se evalúan sobre la base de proyecciones de las tendencias de las TBE en primaria y secundaria, por sexo, para 2015 y 2025. Las TBE por sexo proyectadas para la enseñanza primaria se reconstruyen sobre la base de las proyecciones por sexo de las TNE y de la relación TNE/TBE.

En los países donde los sistemas de enseñanza primaria han llegado a su plena madurez, la relación TNE/TBE se acerca a 1, esto es, casi todos los niños escolarizados tienen la edad de cursar primaria. En los sistemas educativos de estos países, las tasas de escolarización tardía, de repetición de curso y de deserción escolar son muy bajas. En cambio, en los países con tasas de escolarización tardía y de repetición de curso elevadas, la relación TNE/TBE es inferior a 1 (por definición, no puede ser superior a 1).

Al igual que las TNE y las TBE, la relación TNE/TBE evoluciona a lo largo del tiempo, progresando en algunos países y retrocediendo en otros. En los países donde se da una progresión de la relación TNE/TBE, la hipótesis de una curva logística produce un comportamiento más razonable en las proyecciones y también parece más probable desde un punto de vista empírico. En los países donde se da un retroceso de la relación TNE/TBE –lo cual supone que el crecimiento de la población escolarizada con edad inferior o superior a la oficial es más rápido que el crecimiento de la que tiene justo esa edad–, esta relación se ha mantenido a un nivel constante para evitar que las proyecciones arrojen resultados inverosímiles (por ejemplo, una TBE elevada totalmente irreal). Por lo tanto, las proyecciones de la relación TNE/TBE se basan en las siguientes hipótesis:

1. si la tendencia de la relación TNE/TBE es positiva, se proyecta una curva logística;
2. si la tendencia de la relación TNE/TBE es negativa, se mantiene constante con el valor más reciente;
3. si sólo se dispone de la relación TNE/TBE correspondiente a un año, se mantiene este valor en las proyecciones; y
4. si ninguna de las precedentes hipótesis es aplicable, no se establecen proyecciones de la relación TNE/TBE.

Una vez proyectada las TBE por sexo, los IPS proyectados se han calculado como relación de la tasa correspondiente a las niñas con respecto a la correspondiente a los varones.

Las TBE por sexo para la enseñanza secundaria se han proyectado directamente recurriendo a una regresión lineal.

Análisis de las perspectivas de realización de los objetivos

La metodología utilizada para evaluar las posibilidades que los países tienen de alcanzar los 3 objetivos de la EPT tiene en cuenta dos dimensiones, una estática y otra dinámica. La primera es la situación actual de cada país, que puede haber alcanzado ya un objetivo, estar cerca de alcanzarlo, hallarse en una posición intermedia, o estar lejos de alcanzarlo. La segunda –esto es, la dimensión dinámica– es su trayectoria hacia el objetivo, que le va acercando o distanciando de él. Estas dos dimensiones se han integrado y comparado sobre la base de criterios explícitos, constituyendo una matriz con cuatro cuadrantes (véase el Cuadro 4).

Los países que ya han alcanzado un objetivo determinado no se tienen en cuenta en la matriz correspondiente a ese objetivo, salvo en el caso del objetivo de la paridad entre los sexos (véase el Cuadro 5.3) que tiene asignados dos años límite: 2005 y 2015.

En los cuadrantes se muestran también las posibilidades que tiene un país para alcanzar un objetivo en el año límite fijado en Dakar. Así, el cuadrante I –“Muchas posibilidades de alcanzar el objetivo”– comprende los países que hoy en día se van acercando a un objetivo, independientemente de que estén o no cerca de él. El cuadrante II abarca los países que tienen escasas posibilidades de alcanzar un objetivo por hallarse actualmente

alejados de él, pero que progresan hacia su consecución. El cuadrante III comprende los países que se hallan cerca de un objetivo o en posición intermedia, pero que corren el riesgo de no alcanzarlo por estar alejándose de él o avanzar lentamente hacia su consecución. Por último, en el cuadrante IV –“Riesgo grave de no alcanzar el objetivo”– se incluyen los países que se hallan a gran distancia de un objetivo y avanzan lentamente hacia su consecución, o se alejan de él.

En lo que respecta al objetivo de la alfabetización de los adultos, se ha utilizado un método algo diferente para determinar la dimensión dinámica en los cuadrantes. En efecto, como casi todos los países han reducido sus tasas de adultos analfabetos entre los periodos 1985-1994 y 2000-2004, era ocioso diferenciar las trayectorias que acercaban al logro del objetivo o se alejaban de él. Esto es tanto más cierto cuanto que, en términos cuantitativos, el objetivo de reducir la tasa de analfabetos a la mitad en 2015 varía en términos cuantitativos de un país a otro, en función del valor que esa tasa tenía en el periodo más reciente (1995-2004). Por ejemplo, un país con una tasa de alfabetización del 70% en el periodo 1995-2004 apuntará a lograr una tasa del 85% en 2015, un país con una tasa inicial del 80% se fijará el objetivo de alcanzar una tasa del 90%, y así sucesivamente. La tasa de progresión sirve, por consiguiente, de criterio para la dimensión dinámica en este análisis. Basándose en los niveles actuales de alfabetización, se estima que los países que avanzan con celeridad suficiente para alcanzar el objetivo en 2015 se hallan “en progreso rápido”, mientras que se cataloga “en progreso lento” a los que no realizan progresos suficientes.

Cuadro 4: Marco analítico

Distancia del objetivo en 2005	Cerca o en posición intermedia	CUADRANTE I Muchas posibilidades de alcanzar el objetivo <i>(Se acerca al objetivo, avanzando con regularidad)</i>	CUADRANTE III Riesgo de no alcanzar el objetivo <i>(Se aleja del objetivo o avanza con demasiada lentitud)</i>
	Lejos	CUADRANTE II Pocas posibilidades de alcanzar el objetivo <i>(Se acerca al objetivo, avanzando con rapidez)</i>	CUADRANTE IV Riesgo grave de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 <i>(Se aleja del objetivo o avanza con demasiada lentitud)</i>
		Se acerca al objetivo	Se aleja del objetivo
Evolución entre 1991 y 2005			

Evaluaciones nacionales del aprendizaje por región y país

Introducción

En los cuadros que figuran a continuación se presenta una panorámica global de las evaluaciones nacionales del aprendizaje realizadas entre 1995 y 2006. Esas evaluaciones tienen por objeto proporcionar a los encargados de la elaboración de decisiones en el ámbito de la educación una información sistemática sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y el grado de competencias que éstos han alcanzado con respecto a normas o niveles previamente definidos. Teniendo en cuenta que la fiabilidad y validez científicas de las evaluaciones nacionales son muy variables, las comparaciones entre los países deben efectuarse con cautela. No obstante, estas evaluaciones proporcionan una información sobre los resultados del aprendizaje a escala de todo un país y de los centros docentes, según las normas definidas a nivel nacional, y sirven para poner de manifiesto aquellos ámbitos que exigen la atención de los gobiernos y la ejecución de programas. Además, esas evaluaciones guardan una relación explícita con el objetivo de la EPT relativo a la calidad de la educación, que hace referencia a "resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables", y con el Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, en el que se señala que es necesario una evaluación precisa de los conocimientos y competencias de los alumnos en relación con el plan de estudios

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 comunicada, es probable que subsistan errores. El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo tiene la intención de seguir revisando esa información en los años venideros. Para más detalles sobre las evaluaciones nacionales del aprendizaje, véanse los trabajos de Benavot y Tanner (2007) y de Encinas-Martin (2006).

Abreviaturas utilizadas en los cuadros

- ADEA Asociación pro Desarrollo de la Educación en África
- BECAS Examen Global de Educación Básica (Ghana)
- BID Banco Interamericano de Desarrollo
- CADR Centro de Investigaciones sobre el Desarrollo de Capacidades (Hungría)
- CES Centro de Evaluación de Estudios (Hungría)
- DFID Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)

- EDK Conferencia Helvética de Ministros de Educación de los Cantones (Suiza)
- ERDD Departamento de Investigación y Desarrollo de la Educación (Turquía)
- HSRC Consejo de Investigaciones sobre Ciencias Humanas (Sudáfrica)
- ICFES Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Colombia)
- IEQ Proyecto "Improving Educational Quality" (USAID)
- INEADE Instituto Nacional de Estudios y Actividades para el Fomento de la Educación (Senegal)
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil)
- INVALSI Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo (Italia)
- IPST Instituto para la Promoción de las Ciencias y Tecnologías Pedagógicas (Tailandia)
- LEAPS Aprendizaje y Aprovechamiento Escolar en las Escuelas del Punjab (Pakistán)
- MdE Ministerio de Educación (u organismo nacional equivalente)
- NCERT Consejo Nacional de Investigaciones y Formación para la Educación (India)
- NIER Instituto Nacional de Investigaciones sobre Políticas Educativas (Japón)
- OKÉV Centro de Educación, Evaluación y Exámenes (Hungría)
- PARQE Programa de Apoyo al Incremento de la Calidad de la Educación (Haití)
- RAMA Organismo Nacional para la Medición y Evaluación de la Educación (Israel)
- SCRIPT Servicio de Coordinación de las Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas y Tecnológicas (Luxemburgo)
- SEDEP Servicio de Elaboración y Evaluación de Programas de Formación (Níger)
- SPBEA Consejo de Evaluación de la Educación del Pacífico Sur
- UE Unión Europea
- USAID Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Abreviaturas de las disciplinas

Lengua (len); matemáticas (mat); ciencias (ci); ciencias sociales (ci soc); ciencias del medio ambiente (ci amb); y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Cuadro 1: África Subsahariana

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Burkina Faso	El francés de los escolares en Burkina Faso : evaluación de los niveles de competencias	Taller de investigación sobre la enseñanza del criollo y el francés	Tres grados últimos de primaria	Len	2004
	Informe de Evaluación 2005	MdE	Grados 1 y 3	Len, mat	2005
Eritrea	Aprovechamiento del aprendizaje	MdE	Grados 1 y 4	Len, mat	1999
Etiopía	Evaluación de referencia nacional del aprendizaje en Etiopía	Organismo de Garantía de la Educación General y de los Exámenes y USAID	Grados 4 y 8	Grado 4: mat, ci amb, lectura, inglés Grado 8: inglés, mat, biología, química y (desde 2004) física	2000
	Segunda evaluación nacional del aprendizaje en Etiopía				2004
	Estudio piloto para la tercera evaluación nacional del aprendizaje en Etiopía				Evaluación prevista para 2007
Gambia	Prueba nacional de aprovechamiento escolar	MdE	Grados 3 y 5	Inglés, mat, ci soc y ci amb	Todos los años, desde 2002
Ghana	Pruebas con referencia a criterios	MdE y Servicio de Educación de Ghana	Grado 6	Len, mat e inglés	Todos los años, desde 1992 hasta 2002
	Evaluación nacional de educación	Servicio de Educación de Ghana y USAID (BECAS)	Grados 3 y 6	Len, mat e inglés	2005
	Evaluación de la educación escolar	Servicio de Educación de Ghana	Grados 2 y 4	Len, mat e inglés	2006
Guinea	Evaluación del programa de Formación Inicial de Maestros en Guinea (FIMG)	Célula Nacional de Coordinación de las Evaluaciones del Sistema Educativo	Grados 2 y 5	Len, mat	
	Evaluación del nivel de los alumnos		Grados 2, 4 y 6	Len, mat	Todos los años, desde 1997 hasta 2000
	Evaluación de las competencias de los alumnos		Grados 2 y 4	Lectura	
Kenya	Evaluación nacional para controlar el aprovechamiento escolar de los educandos	Consejo Nacional de Exámenes de Kenya	Escolares de 9 años	Cálculo, lectura y escritura y competencias para la vida diaria	Evaluación prevista para 2007
Lesotho	Evaluación nacional piloto de referencia (Segundo proyecto de desarrollo del sector de la educación)	Banco Mundial, Centro Nacional de Elaboración de Planes de Estudios y Consejo de Exámenes de Lesotho	Grados 3 y 6	Mat, inglés y sesotho	2004
	Proyecto de enseñanza primaria	USAID	Grados 3 y 6	Mat, inglés y sesotho	1993
Madagascar	Estudio sobre el progreso escolar y el rendimiento académico en Madagascar	MdE	Grados 2 y 5	Len, mat (escritas y orales and oral), competencias para la vida diaria	2005
	Estudio sobre el progreso escolar y el rendimiento académico en Madagascar	MdE y Universidad de Cornell (EE.UU.)	Escolares de 7 y 14 años	Malgache y francés	2004
	Evaluación de las adquisiciones de los alumnos en el marco de la reforma	MdE y UNICEF	Grados 1-3	Mat, francés y malgache	2004-2006
Malawi	Nivel de aprovechamiento académico de los educandos de las escuelas primarias	Censo estadístico anual de la educación básica DFID	Grados 3, 5 y 7	Chichewa, inglés y mat	2004, 2005 y 2006
	Calidad del aprendizaje y la enseñanza en los países en desarrollo: evaluación de las competencias de lectura, escritura y cálculo en Sri Lanka y Malawi		Grado 4	Inglés	1996, 1997 y 1998
	Nivel de lectura del inglés en las escuelas primarias		Grados 3, 4 y 6	Inglés	1993
	Niveles de lectura y alfabetización bilingüe en las escuelas primarias		Grados 3-6	Inglés y lengua vernácula	1998
	Desarrollo de la alfabetización por intermedio de una lengua vernácula, en un contexto multilingüe	USAID e IEQ	Grados 2-4	Lectura y escritura	1999 y 2000

Cuadro 1 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Mauricio	Estudio piloto de evaluación basada en las competencias	MdE	Grado 3	Mat, inglés, francés, ci, competencias para la vida diaria	Estudio piloto previsto para 2007
			Escolares de 15 años	Len, mat, TCI y ci	
Mozambique	Programa nacional de evaluación	MdE		Portugués y mat	1997
Namibia	Evaluación nacional de referencia de los educandos	MdE, Universidad del estado de Florida y Universidad de Harvard (EE.UU.)	Grados 4 y 7	Inglés, mat, lectura y comprensión oral (por región)	1994
Níger	Evaluación nacional	MdE y SEDEP	Grados 2, 4 y 6	Len, mat y ci	2000
	Evaluación del nivel de las adquisiciones en francés, matemáticas y ciencias de los alumnos de las escuelas tradicional del primer ciclo básico	MdE – División de Evaluación del Seguimiento de las Adquisiciones y Banco Mundial	Grados 2, 4 y 6	Len, mat y ci	2005
Nigeria	Evaluación nacional de los logros del aprendizaje	Gobierno Federal, UNICEF y UNESCO	Grado 4	Cálculo, lectura y escritura, competencias para la vida diaria	1997
	Evaluación del seguimiento	Comisión de Educación Básica Universal	Grado 5	Inglés, mat	2001
	Evaluación nacional del Programa de Educación Básica Universal		Grados 4–6	Inglés, mat, ci, ci soc	2003
República Centroafricana	Calidad de la educación	...	Grados 4 y 5	Len, mat	1997
Senegal	Sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar (SNERS I y II)	INEADE	Grados 3, 4 y 6	Len y mat	1996, 2002
	SNERS III		Grado 9	Len, mat y ciencias de la vida, de la tierra y físicas	2006
Seychelles	Prueba Nacional	MdE	Grado 6	Inglés, francés, mat, ci y criollo de Seychelles	Todos los años, desde 2002
Sudáfrica	Evaluación del aprovechamiento del aprendizaje	MdE	Escolares del 1 ^{er} y 2 ^o ciclo de secundaria	Inglés, mat, estudios sociales, ciencia integrada	2003
	Seguimiento de la calidad de la educación	HSRC	Grado 9	Inglés, mat y ci	Todos los años, desde 1996
	Resultados de la evaluación de los educandos	HSRC, Programa de Apoyo al Desarrollo de los Distritos y USAID	Grado 3	Lectura	2003
	Estudio de evaluación sistemática	MdE y HSRC	Grado 6	Len, mat y ci	2005
	Análisis del impacto del Programa de Apoyo al Desarrollo de los Distritos en el rendimiento de los alumnos	MdE y USAID	Grado 3	Lectura, escritura y cálculo	2000, 2001 y 2003
Swazilandia	...	Consejo de Exámenes de Swazilandia	Grados 4, 7 y 10	...	Periodo posterior a Dakar ¹
Uganda	Evaluación nacional del progreso de la educación	Consejo Nacional de Exámenes de Uganda	Grados 3 y 6	Lectura, escritura y cálculo	2005
			Grados 3 y 6	Inglés lectura y escritura, lectura y escritura en lengua vernácula y cálculo	2006
Zambia	Niveles de lectura y alfabetización bilingüe en las escuelas primarias	DFID	Grados 3–6	Len e inglés	1998
	Programa de lectura en primaria	ADEA	Grados 1–6	Lectura y escritura	1999 y 2002
	Examen nacional	MdE y USAID	Grado 5	Len, mat e inglés	1999, 2001 y 2003

1. No se conoce con exactitud el año de la evaluación, aunque lo más probable es que haya tenido lugar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000. El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Cuadro 2: Estados Árabes

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Arabia Saudita	Prueba de diagnóstico en el sistema público de evaluación	MdE	Grados 1-3	Árabe y mat	Periodo posterior a Dakar ¹
Argelia	Programa nacional de evaluación del rendimiento del sistema educativo argelino	MdE	Grados 3, 6, 9 y 1er año del ciclo superior de secundaria	Árabe, francés, mat	Periodo posterior a Dakar ¹
Djibuti	Evaluación del nivel de calidad y del rendimiento cognitivo	Centre de Investigación, Información y Producción de la Educación Nacional	Primaria y primer ciclo de secundaria	Francés, árabe y mat	1991, 1992 y 1997-2000
Egipto	Evaluación global	MdE	Grados 1-3	Todas las materias escolares	2005 y 2006
Emiratos Árabes Unidos	Evaluación nacional del aprovechamiento y el progreso del alumnado	Consejo Australiano para la Investigación Educativa	Grados 5 y 7	Lectura, escritura y cálculo	2005
Jordania	Prueba nacional	MdE y DFID	Grado 10	Árabe, inglés, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 2000
Kuwait	Método de análisis a múltiples niveles para determinar el aprovechamiento en matemáticas de los alumnos del Grado 8 en el estado de Kuwait	Universidad de Kuwait, Sociedad Kuwaití para el Progreso de la Infancia Árabe y Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	Grado 8	Mat	2006
Líbano	Evaluación de las adquisiciones del aprendizaje	Centro de Investigación y Desarrollo Pedagógicos	Grado 4	Árabe, francés, mat, ci, competencias transversales	1994 y 1995
	Medición de las adquisiciones del aprendizaje		Grado 4 complementario	Árabe, francés, mat, ci y modo de conducta	1995 y 1996
Marruecos	Diagnóstico y apoyo a los aprendizajes	MdE	Grados 3, 5 y 8	Árabe, francés y mat	2000
	Evaluaciones de las adquisiciones previas	MdE y UNICEF	Grados 4 y 6	Árabe, francés, mat, competencias para la vida diaria	2001
	Evaluación de las adquisiciones de los alumnos	MdE; UE	Grado 6	Árabe, francés y mat, competencias para la vida diaria	2006
Mauritania	Análisis empírico de los programas de enseñanza fundamental en Mauritania	Instituto Pedagógico Nacional	Grados 3-6	Lengua materna, segunda lengua, mat y estudio del entorno	1999
	Evaluación de la enseñanza elemental en Mauritania		Grados 4, 6		2001
	Evaluación del segundo año de enseñanza elemental		Grado 2	Lengua materna, segunda lengua y mat	2001-2002
	Análisis de la cobertura del programa del quinto año de enseñanza elemental en Mauritania		Grado 5	Lengua materna, segunda lengua, mat y estudio del entorno	2003-2004
	Evaluación de la cobertura de los programas de disciplinas científicas en las clases del segundo año del primer ciclo de secundaria (ramas C y D)		Secundaria (quinto año, secciones C y D)	Ciencia (física y química) y mat	2004
	Evaluación del efecto de la formación permanente en las clases multigrado		Grado 5	Lengua materna, segunda lengua y mat	2006-2007
Omán	Evaluación del primer ciclo de educación básica	MdE y Canedcom International (Canadá)	Grado 4	Árabe, inglés, ci y mat	2003-2004
Qatar	Evaluación global de la educación y encuestas sobre escuelas	Instituto de Evaluación	Grados 4-11	Árabe, inglés, mat y ci	Todos los años, desde 2004

1. No se conoce con exactitud el año de la evaluación, aunque lo más probable es que haya tenido lugar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000.

Cuadro 3: Asia Oriental y el Pacífico y Asia Meridional y Occidental

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Australia	Prueba nacional de competencias básicas (sólo en Nueva Gales del Sur)	Departamento de Educación y Formación de Nueva Gales del Sur	Grados 3 y 5	Lectura, escritura y cálculo	Periodo anterior y posterior a Dakar
	Adaptación de la Prueba nacional de competencias básicas (sólo en Australia del Sur)	Departamento de Educación y Servicios a la Infancia	Grados 3 y 5	Lectura, escritura y cálculo	
	Evaluaciones de aprendizaje de los Estados	Ministerios de Educación de los Estados	Grados 3, 5 y 7	Materias específicas de cada Estado	
Bangladesh	Evaluación del aprovechamiento de los alumnos que finalizan el Grado 4	MdE, Consejo del Plan Nacional de Estudios y los Libros de Texto	Grado 4	Bangla, inglés, mat, ci y ci soc	2000
	Evaluación nacional	MdE	Grados 3 y 5	Bangla, mat, ci, ci soc y ci amb	2001
	Enfoque intensivo de la Educación para Todos a nivel de distrito (IDEAL)		Grados 1 y 5	Bangla, inglés, mat, ci y ci soc	2004
Camboya	Sistema de evaluación del aprendizaje	MdE y Banco Mundial	Grado 3	Jémer y mat	2006
			Grado 6	Jémer y mat	Evaluación prevista para 2007
			Grado 9	Jémer y mat	Evaluación prevista para 2008
Fiji	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Filipinas	Prueba nacional de aprovechamiento escolar	MdE y Centro Nacional de Pruebas e Investigaciones Educativas	Grados 4 y 6, y segundo año de secundaria	Inglés, filipino, ci, estudios sociales y mat	2005 y 2006
	Prueba de lectura en inglés y filipino para el nivel elemental		Grado 3	Comprensión de textos	2005 y 2006
	Inventario nacional extraoficial de lectura	MdE	Grados 1–6	Lectura	2004 y 2005
India	Encuesta de evaluación de referencia	NCERT	Grados 1, 3, 4, 5, 7 y 8 (variable)	Len, mat y ci amb (variable)	1994 y 2002, 2003 y 2004
	Encuesta de evaluación a mitad de periodo		Grados 1, 3 y 4	Len y mat	1997
	Encuesta de evaluación al final de periodo		Grados 1, 3 y 4	Len y mat	2001
Indonesia	Evaluación de los logros de aprendizaje del alumnado	Consejo de Normas Nacionales de Educación	Grado 3 (primaria) y ciclo superior (secundaria)	Indonesio, inglés y mat	Todos los años, desde 2005
Islas Cook	Prueba de diagnóstico nacional normalizada	MdE	Grados 4 y 6	Inglés, maorí de las Islas Cook y mat	Todos los años, desde 2000 hasta 2006
Islas Salomón	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Japón	Evaluación nacional de los resultados del aprendizaje	NIER	Grados 5, 9 y 12 (variable)	Japonés, inglés, mat, ci, ci soc, geografía, historia y educación cívica	2002, 2003 y 2004
	Evaluación nacional del rendimiento del alumnado	MdE y NIER	Grados 6 y 9	Japonés y mat	2007
Kiribati*	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Malasia	Prueba de aprovechamiento escolar en la escuela primaria	MdE – Sindicato Malayo de Exámenes	Grado 6	Malayo, inglés, mat, ci, chino y tamul	Todos los años, desde 1987
Maldivas	Prueba de muestra	MdE – Sección de Supervisión y Mejora de la Calidad y Banco Mundial	...	Mat, dhivehi e inglés	2002–2003
Myanmar	Estudio sobre el aprovechamiento del aprendizaje	MdE y UNICEF	Grados 3 y 5	Len, mat y ci	2005 y 2006

Cuadro 3 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Nueva Zelandia	Proyecto nacional de supervisión de la educación	Consejo de Investigaciones sobre la Educación de Nueva Zelandia y Unidad de Investigación sobre Evaluaciones Educativas de la Universidad de Otago	Grados 4 y 8 (no comprende los centros de enseñanza media maoríes)	Artes, ci, grafismo, cuadros y mapas	1995, 1999 y 2003 (ciclos cuatrienales)
				Lectura y expresión oral, tecnología y música	1996, 2000 y 2004 (ciclos cuatrienales)
				Mat, competencias en materia de información y estudios sociales	1997, 2001 y 2005 (ciclos cuatrienales)
				Competencias de escucha y vista, salud y educación física	1998, 2002 y 2006 (ciclos cuatrienales)
			Grado 8 (centros de enseñanza media maoríes)	Ci, artes, grafismo, cuadros y mapas	1999 y 2003 (ciclos cuatrienales)
				Música, tecnología, lectura y expresión oral	2000 y 2004 (ciclos cuatrienales)
	Escritura, competencias de escucha y vista, salud y educación física	2002 y 2006 (ciclos cuatrienales)			
Pakistán	Prueba nacional de aprovechamiento escolar	MdE y Sistema Nacional de Evaluación de la Educación	Grados 4, 8 y docentes (variable)	Len, mat, ci, estudios sociales	2005 y 2006
	Calidad de la educación	Academia de Planeamiento y Gestión de la Educación	Grado 4	Sindhi, urdu y mat	2000
	Niveles y disparidades de aprendizaje en Pakistán (Provincia de Punjab)	LEAPS	Grado 3	Urdu, mat e inglés	2004
República de Corea	Evaluación nacional de las evaluaciones de educación	Instituto Coreano de Planes de Estudios y Evaluación	Grados 6, 9 y 10	Mat y estudios sociales	1998–2000
			Grados 6, 9 y 10	Coreano, mat, ci, estudios sociales e inglés	2001–2002
			Grados 6, 9 y 10	Coreano, mat, ci, estudios sociales e inglés	2003, 2006
R. D. P. Lao	Estudio nacional sobre la alfabetización	MdE, UNESCO y UNICEF	Escolares de 6 años y más	Lectura, escritura, cálculo, alfabetización visual	2000
	Evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado	MdE, Instituto Nacional de Investigaciones sobre Ciencias de la Educación	Grado 5		2006
Samoa	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Singapur	Programa de investigación básica	Centro de Investigaciones sobre pedagogía y Prácticas Educativas	Desde la enseñanza preescolar hasta la secundaria	Len, mat, ci y TCI	2003
Tailandia	Estudio sobre la eficacia (en escuelas piloto)	IPST	Grados 3, 6 y 9	Ci y mat	2003–2004 y 2006
	Evaluación a escala nacional		Grados 3, 6 y 9	Ci y mat	2005
	Estudio Nacional sobre el aprovechamiento escolar	Instituto Nacional de Administración de Pruebas de Educación	Grados 6, 9 y 12	Tailandés, mat, inglés y ci (solamente en 2003)	Todos los años, desde 2001
Tonga	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grado 4	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Tuvalu	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Vanuatu	Evaluación nacional	MdE y SPBEA	Grados 4 y 6	Lectura, escritura y cálculo	Periodo posterior a Dakar ¹
Viet Nam	Estudio de evaluación de lectura y matemáticas	MdE y Banco Mundial	Grado 5	Lectura y mat	2001

1. No se conoce con exactitud el año de la evaluación, aunque lo más probable es que haya tenido lugar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000.

* La información relativa a este país debe utilizarse con cautela porque no ha sido confirmada por los expertos nacionales.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Cuadro 4: América Latina y el Caribe

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Anguila*	Prueba de normas	MdE	Grados 3, 5 y 6	Len y mat	Desde 1992
Argentina	Operativo Nacional de Evaluación	MdE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa	Grados 3, 6/7 y 9 (primaria o básica), 5/6 (secundaria) (variable)	Len, mat, ci y ci soc (variable)	Todos los años, desde 1993 hasta 2000 y desde 2002 hasta 2003, y después cada 2 años
Bahamas	Prueba de evaluación de nivel de grado	MdE – Sección de pruebas y Evaluación	Grado 3	Inglés, len, mat	Desde 1984
			Grado 6	Inglés len, mat, ci y estudios sociales	
Belice	Prueba nacional del aprovechamiento del alumnado	MdE – Unidad de Evaluación y Apreciación	Grado 3	Len y mat	Todos los años, desde 2000
	Examen de primaria		Grado 6	Inglés, mat y ci	Todos los años, desde 2000
Bolivia	Sistema de medición y evaluación de la calidad de la educación	MdE	Grados 1, 3, 6 y 8 (primaria), y 4 (secundaria)	Len y mat	Todos los años, desde 1996 hasta 2000
Brasil	Sistema nacional de evaluación de la educación básica	MdE e INEP	Grados 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 11 (variable)	Len, mat, ci y ci soc (variable)	1990–2005 (variable)
	Examen nacional de secundaria	INEP	Escolares del último año de primaria	Solución de problemas	Todos los años, desde 1998 hasta 2006
Chile	Prueba de evaluación del rendimiento escolar	MdE y Universidad Católica	Grados 4 y 8	Len, mat, ci y ci soc	1982, 1983 y 1984
	Sistema de medición de la calidad de la educación	MdE	Grados 4 y 8, y 2º año de secundaria (variable)	Len, mat, ci, ci soc y modo de conducta (variable)	Todos los años, desde 1988 hasta 2006
Colombia	Medición y evaluación de aprendizajes	MdE e ICFES	Grados 3, 5, 7 y 9	Len y mat	Todos los años, desde 1991 hasta 1994
	Pruebas SABER (evaluación de la educación básica)	MdE	Grados 3, 5, 7 y 9 (variable)	Len, mat y ci	Todos los años, desde 1997 hasta 2005
	Exámenes de Estado	MdE e ICFES	Grado 11	Len, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 1980 hasta 2006
Costa Rica	Pruebas de conocimientos	MdE y Universidad de Costa Rica	Grados 3, 5, 7 y 9 (variable)	Len, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 1986 hasta 1997
	Pruebas de conclusión y acreditación de la educación básica	MdE	Ciclos I, II y III (educación básica)	Len, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 1996 hasta 2005
	Pruebas nacionales de bachillerato		Enseñanza secundaria		Todos los años, desde 1988 hasta 2006
Cuba	Pruebas de aprendizaje	MdE – Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, Instituto de Ciencias Pedagógicas	Grados 3, 4, 6 y 9, 12	Len y mat	1975, 1996, 1997, 1998, 2000 y 2002
Ecuador	Pruebas APRENDO	MdE, Banco Mundial y Universidad Católica	Grados 3, 7 y 10	Len y mat	Todos los años, desde 1996 hasta 2000
El Salvador	Sistema nacional de evaluación	MdE, Banco Mundial y USAID	Preescolar, grados 1–6 y 9, y 2º año de secundaria (variable)	Len, mat, ci, ci soc y educación para salud	Todos los años, desde 1993 hasta 2001
	Pruebas de aprendizaje y aptitudes para egresados de educación media	MdE	Grados 2 y 3 (secundaria) y enseñanza técnica	Len, mat, ci y ci soc,	Todos los años, desde 1997 hasta 2004
	Evaluación censal de logros de aprendizaje en educación básica	MdE – Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación	Grados 3, 6 y 9	Len y mat	2005
	Logros de aprendizaje de educación básica en El Salvador	MdE	Grado 1	Len y mat	2005–2006

Cuadro 4 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Guatemala	Sistema nacional de medición del logro académico	MdE, Banco Mundial y Universidad del Valle de Guatemala	Grados 3 y 7, y 2º y 5º años de secundaria (variable)	Len, mat, ci y ci soc (variable)	Todos los años, desde 1992 hasta 1996
	Programa nacional de evaluación del rendimiento escolar		Grados 1, 3 y 6	Len y mat	1998, 1999, 2000 y 2004
	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural	MdE y BID	Grados 1 y 3	Len y mat	2003
	Programa nacional de evaluación del rendimiento escolar	MdE	Grado 6, y 6º año de secundaria	Len y mat	2005
Guyana	Evaluación nacional del 2º grado	MdE – Centro Nacional para el Desarrollo de los Recursos Educativos	Grado 2	Mat, inglés y lectura	Todos los años, desde 2001
	Evaluación nacional del 6º grado	MdE	Grado 6	Mat, inglés, estudios sociales y ci	2007
	Evaluación nacional del 9º grado		Grado 9	Mat, inglés, estudios sociales y ci	Periodo posterior a Dakar ¹
Haití	Evaluación de las adquisiciones escolares (parte integrante de PARQE)	MdE y UE	Grados 1, 3 y 5	Creole, francés, mat	2004–2005
Honduras	Proyecto de eficiencia de la educación primaria	MdE	Grados 1–5	Len, mat, ci y ci soc	1990–1994
	Evaluaciones nacionales del rendimiento académico	Unidad de Medición de Calidad Educativa	Grados 3–6 (variable)	Len, mat y ci (variable)	1997–2000, 2002 y 2004
Jamaica	Inventario del grado de preparación para el ingreso en primaria del 1º grado	MdE	Grado 1 (previo al ingreso en primaria)	Cálculo, lectura y escritura y competencias de comprensión visual	Desde 1999
	Prueba de diagnóstico del 3º grado		Grado 3	Len y mat	
	Prueba de lectura y escritura del 4º grado		Grado 4	Lectura y escritura	
	Prueba de aprovechamiento escolar del 6º grado		Grado 6	Mat, len, artes, estudios sociales, ci y escritura	
México	Sistema nacional de evaluación educativa de la educación primaria	MdE	Grados 3, 4, 5 y 6	Len, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 1996 hasta 2000
	Estándares nacionales	MdE e INEE	Grados 2, 4, 5 y 6	Len y mat	Todos los años, desde 1997 hasta 2004
	Aprovechamiento escolar – Carrera magistral		Grados 3–6, y 1º y 3º año de secundaria	Len, mat, ci, ci soc y lenguas extranjeras	Todos los años, desde 1994 hasta 2006
	Instrumento para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso secundaria	MdE	Grado 6	Lectura y razonamiento verbal y aritmético	Todos los años, desde 1995 hasta 2006
	Exámenes de la calidad y el logro educativos		Grados 3 y 6, y 3º año de secundaria	Español y mat	2006
	Evaluación nacional del logro académico en centros escolares		Grados 3–6 y 3º año de secundaria	Español y mat	2007
Nicaragua	Evaluación del currículo transformado	MdE	Grados 4 y 5, y 3º año de secundaria	Len y mat	1996 y 1997
	Sistema nacional de evaluación de la educación básica y media	USAID y UNESCO	Grados 3 y 6	Len y mat	2002

Cuadro 4 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Panamá	Programa de pruebas de diagnóstico	MdE y diversos organismos	Grados 3 y 6 de primaria y 6° de secundaria	Len y mat	1985, 1986, 1987, 1988 y 1992
	CECE		1er-6° año de secundaria	Len y mat	1995
	Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación	MdE y Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana	Grados 3, 6 y 9	Len, mat, ci, ci soc (variable)	1999, 2000 y 2001
Paraguay	Sistema nacional de evaluación del proceso educativo	MdE y BID	Grados 3, 6, 9 y 12	Len, mat, ci y ci soc (variable)	Todos los años, desde 1996 hasta 2001
Perú	Evaluaciones nacionales de la Unidad de Medición de la Calidad	MdE	Grados 2, 4 y 6 (primaria) y 3-5 (secundaria) (variable)	Len, mat, ci, ci soc y educación cívica (variable)	1996, 1998, 2001 y 2004
República Dominicana	Sistema de pruebas nacionales	MdE, BID y Banco Mundial	Grados 8 (primaria) y 4 (secundaria)	Len, mat, ci y ci soc	Todos los años, desde 1991 hasta 2003
Saint Kitts y Nevis*	Prueba de normas	MdE	Grados 3-6	Len, mat, ci y estudios sociales	Periodo posterior a Dakar, probablemente
Uruguay	Evaluaciones nacionales de la Unidad de Medición de Resultados Educativos	Administración Nacional de Educación Pública	Preescolar, grados 1-4 y 6 (variable)	Len, mat, ci, ci soc, modo de conducta, desarrollo cognitivo y afectivo (variable)	1996, 1998, 1999, 2001, 2002 y 2006
Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje	MdE, Banco Mundial, Universidad Católica y Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza en Ciencia	Grado 6	Len y mat	1998

1. No se conoce con exactitud el año de la evaluación, aunque lo más probable es que haya tenido lugar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000.

* La información relativa a este país debe utilizarse con cautela porque no ha sido confirmada por los expertos nacionales.

Cuadro 5: Europa Central y Oriental y Asia Central

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Albania	Evaluación piloto de matemáticas y lengua y literatura albanesas	Centro de Evaluación y Exámenes de la Educación Nacional	Grado 4 (grupo de muestra)	Mat y literatura albanesa	2001
	Matemáticas y lengua y literatura albanesas		Grado 4 (grupo de muestra)	Mat y literatura albanesa	2002
	Educación, equidad y excelencia/Estrategia Nacional de Educación	MdE y Banco Mundial	Grados 4, 8 y 12		2006–2009
Azerbaiyán	Proyecto piloto: elaboración del plan de estudios, preparación de material pedagógico, evaluación del alumnado, seguimiento y evaluación, y asesoramiento	MdE, Cito y Banco Mundial	Grado 5	Len y mat	2003–2004
Bulgaria	En curso: proyecto piloto para una estimación de la calidad a escala nacional	MdE	Grado 8	Búlgaro, mat, ciencia aplicada, ci soc	Periodo posterior a Dakar ¹
Croacia	Exámenes nacionales	Centro Nacional para la Evaluación Externa de la Educación	1 ^{er} año de secundaria	Inglés, alemán, francés e italiano	2006
			2 ^o año de secundaria	Mat, croata, primera lengua extranjera, biología, química, física, TCI, latín y griego	2007
Eslovaquia	Prueba piloto de control	MdE e Instituto Nacional de Educación	Último año de secundaria	Nivel alcanzado en las materias del plan de estudios general	1998–1999
			Grado 5 y 1 ^{er} año de secundaria	Eslovaco y mat	2002
			Grado 9	Eslovaco o húngaro y mat	2003
Estonia	Pruebas determinantes de normas nacionales	Centro Nacional de Exámenes y Calificaciones	Grado 3 (grupo de muestra)	Lengua materna y mat	Todos los años, desde 1997
			Grado 6 (grupo de muestra)	Lengua materna y mat	Todos los años, desde 1997
Georgia	Programa de realineamiento y reforzamiento del sistema educativo georgiano	Centro Nacional de Exámenes y Evaluación	Grado 4	Georgiano	2003
	Programa de realineamiento y reforzamiento del sistema educativo georgiano		Grado 4	Mat	2004
Hungria	Estudio nacional de seguimiento del aprovechamiento escolar	CES	5 grados en diferentes grupos de muestra, desde el Grado 4 hasta el 12	Comprensión de textos, mat, competencias en TCI, ciencias naturales y educación cívica	Cada 2 años en el periodo 1991–2005
	Estudio de las competencias en comprensión de textos y en matemáticas	OKÉV y CES	Todos los escolares de los grados 5 y 9	Comprensión de textos y mat	2001
	Evaluación nacional de competencias básicas (ABC nacional)		Todos los escolares de los grados 6, 8 y 10	Comprensión de textos y mat	2003 (solo los grados 6 y 10), 2004, y todos los años desde 2006
	Evaluación nacional de lenguas (inglés y alemán)	OKÉV	Grupos de muestra de los grados 6 y 10	Lectura, comprensión oral y escritura	2003
	Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas	CADR	Grado 1	Lectura, mat, competencias sociales, coordinación motriz	2002
	Evaluación nacional de competencias básicas	OKÉV y CADR	Grado 4	Escritura, lectura, mat y razonamiento	Todos los años, desde 2006
la ex R. Y. de Macedonia	EQUIP1 Actividad de la enseñanza secundaria	USAID	Enseñanza técnica	Solución de problemas	2004 y 2008

Cuadro 5 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Lituania	Estudio de las condiciones, procedimientos y resultados de la educación en la enseñanza preescolar, primaria, básica y secundaria	Centro de Fomento de la Educación y Centro Nacional de Exámenes	Grado 6	Lectura, escritura y mat	2002
	Proyecto de mejora de la educación		Grados 4 y 8	Nivel alcanzado por el alumno	2003
Mongolia	Prueba nacional	MdE	Grados 5, 9 y 11	Len y mat	Todos los años, desde 1997
	Prueba regional a nivel de <i>aimag</i> (distrito)	Organismo Estatal de Evaluación Profesional	Grados 5, 9 y 11 (variable)	Len, mat, historia, física, química y biología (variable)	Cada 5 ó 6 desde 1997
Montenegro	Elaboración de normas: prueba y estudio principal	Instituto para la Calidad y Evaluación de la Educación	Grado 8	Serbio, mat, física, química, biología, historia, geografía, música, artes y educación física	2006
Polonia	Prueba de competencias	Consejo Central de Exámenes	Escolares de 6 y 16 años	Lectura, razonamiento, escritura y aplicación de conocimientos	Todos los años, desde 2002
Rumania	Evaluación nacional	Servicio Nacional de Evaluación y Exámenes	Grado 4	Nivel con respecto a las normas nacionales	1995, 1996 y 1998
	Programa nacional para la evaluación del progreso educativo en Rumania (en curso)		Grado 4	Lengua materna (lectura y escritura) y mat	2000
Serbia	Evaluación nacional NA 3	Centro de Evaluación, Instituto para la Calidad y Evaluación de la Educación, MdE y Banco Mundial	Grado 3	Serbio y mat	2002–2003
	Evaluación nacional NA 4		Grado 4	Serbio y mat	2006
	Elaboración de normas: prueba y estudio principal	Instituto para la Calidad y Evaluación de la Educación	Grado 8	Serbio, mat, física, química, biología, historia, geografía, música artes y educación física	2006
Turquía*	Prueba de evaluación del aprovechamiento escolar del alumnado	ERDD y Banco Mundial	Grado 8	Turco, ciencias naturales, mat y estudios sociales	2003
	Exámenes de determinación de condiciones	ERDD	Grados 4, 5, 6, 7 y 8	Diferentes disciplinas	Desde 1993

1. No se conoce con exactitud el año de la evaluación, aunque lo más probable es que haya tenido lugar después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000.

Cuadro 6: Europa Occidental y América del Norte

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Alemania	Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International	Instituto Alemán de Investigaciones Internacionales sobre la Educación	Grado 9	Alemán e inglés	2001–2005
	Nivel de resultados del alumnado en inglés como lengua extranjera y en el uso activo del alemán como primera lengua		Grado 9	Inglés	2003–2004
Bélgica	Prueba de evaluación periódica (para la comunidad de habla flamenca solamente)	Inspección de la Educación	Diversas disciplinas	Diversas disciplinas	Desde 1991
	Evaluaciones externas (para la comunidad de habla francesa solamente)	Administración General de Educación e Investigaciones Científicas, Instituto Nacional de Investigación Pedagógica y Comisión de Orientación del Sistema Educativo	Último año de primaria	Disciplinas básicas	Todos los años, desde 1994
			5º año de secundaria	Len y escritura	1999–2000
			Grado 5	Ci	2001
Grado 3	Situación en el espacio y el tiempo	2002			
Canadá	Programa de indicadores del aprovechamiento escolar	Consejo de Ministros de Educación	Escolares de 13 y 16 años	Mat, lectura, escritura y ci	1993–2004
	Programa de evaluación pancanadiense		Escolares de 13 y 15 años	Lectura, ci y mat	2007
Dinamarca	Evaluación continua de los resultados educativos de los alumnos de primaria	Instituto Danés de Evaluación	Primaria y primer ciclo de secundaria (variable)	Mat, lectura, inglés, entornos de aprendizaje y dimensión internacional	Todos los años, desde 1999
	Evaluación continua de los resultados educativos de los alumnos del ciclo superior de la enseñanza secundaria (general y profesional)		Segundo ciclo de secundaria (variable)	Inglés, formación profesional, métodos de examen, calidad y escritura (variable)	Todos los años, desde 1999
España	Evaluación de la enseñanza primaria	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo	Grado 6	Ciencias naturales, ci soc, español y mat	1995, 1999, 2001 y 2003
	Diagnóstico general del sistema educativo		Escolares de 14 y 16 años	Disciplinas básicas	1997
	Evaluación de la educación física en las escuelas primarias		Escolares de 12 años	Educación física	1995
	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés		Escolares de 12 años	Inglés	1999 y 2001
	Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria		4º año de secundaria	Ciencias naturales, ci soc, geografía e historia español y literatura, y mat	2000
	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés		Escolares de 14 años	Inglés	2001
	Evaluación de la expresión oral en la escuela primaria		Grado 6	Expresión oral	2003
Estados Unidos	Evaluación nacional del progreso de la educación	MdE	Grados 4, 8 y/o 12 (variable)	Educación cívica, ci, escritura, literatura, lectura, música, mat, artes, estudios sociales, competencias para la vida diaria y competencias informáticas, e historia y geografía de los EE.UU.	Todos los años, desde 1969
Finlandia	Evaluaciones del aprovechamiento escolar	MdE y Consejo Nacional de Educación	Grado 6	Mat y finés	Cada dos años en el periodo 1998–2004
			Último año de secundaria	Mat, ci, finés, sueco, religión, filosofía de la vida, usos sociales, inglés y segunda lengua	1998–2001

Cuadro 6 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
	¿Se aplican políticas de igualdad en la educación básica?		Escolares de 13 y 16 años	Resultados del aprendizaje, e igualdad social y entre los sexos	1996
	Evaluación de la calidad de la educación entre los grados primero y sexto de educación básica		Grados 1-6	Entorno de aprendizaje, enseñanza, utilización de material, fines y mat	2001
Francia	Evaluación de las adquisiciones de los alumnos	MdE	Grados 3-6	Len y mat	Todos los años, desde 1989
Irlanda	Proyecto piloto: evaluación de la conjunto del sistema escolar	Inspección del Departamento de Educación	Escolares de primaria y secundaria	Conjunto del plan de estudios; disciplinas variables	1998-1999 y 2003-2004
Islandia	"Samræmd Próf"	MdE e Instituto de Pruebas de Educación	Grados 4 y 7	Islandés y mat	Todos los años, desde 1996
Israel	Mediciones de desarrollo y eficacia para escuelas	RAMA	Grados 5 y 8	Mat, len (hebreo o árabe), inglés, ci y tecnología	Todos los años, desde 2002
			Grado 9 (en 2005, Grado 8)	Educación cívica y conocimiento del patrimonio cultural	Todos los años, desde 2005
			Grado 2	Len	Todos los años, desde 2006
	Evaluación de diagnóstico	MdE	Grado 1 (escolares que hablan hebreo)	Competencias de lectura y escritura en hebreo	Todos los años, desde 2006
			Pruebas de "descripción" Homesh (sólo para los alumnos de habla árabe)	Grados 4 y 7	Mat y árabe	Todos los años, desde 2003
	Evaluación nacional israelí del progreso de la educación	MdE	Grados 4 y 5	Mat y len	1990
			Grados 3 y 4	Mat y len	1991
			Grados 4 y 8	Mat, len, inglés, ci y tecnología	1996-1998
			Grado 6	Ci y tecnología	1998
Italia	Servicio Estudios de Sistemas (Servizio Rilevazioni di Sistema)	INVALSI	Grado 4, 1 ^{er} y 3 ^{er} año del primer ciclo de secundaria, y 2 ^o y 4 ^o años de secundaria	Comprensión de textos y mat	Desde 1999
	Estudios sistemáticos del rendimiento del alumnado		Grados 1, 3 y 5, 2 ^o año del primer ciclo de secundaria, y 1 ^{er} y 3 ^{er} años de secundaria	Len, mat, ci, ci soc e historia	
	Proyecto VIVES		Personal docente	Rendimiento profesional	
Luxemburgo	Protocolo de acción para la calidad escolar	SCRIPT	...	...	Desde 1993
Malta	Examen de admisión en liceos juveniles	Unidad de Evaluación de la Educación de la División Central de Educación	Grado 6	Maltés, inglés, mat, estudios sociales y religión	1999, 2002
	Estudio nacional sobre la alfabetización		Escolares de 7 años	Inglés y maltés	
	Estudio nacional del nivel de partida en matemáticas	Departamento de Planificación y Desarrollo	Grado 1	Mat	
Noruega	Pruebas nacionales	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad	Grados 4 y 7	Lectura, escritura, mat e inglés	Todos los años, desde 2003
	Pruebas de descripción		Grados 2 y 7	Competencias de lectura	Todos los años, desde 2003

Cuadro 6 (continuación)

País	Nombre o descripción del estudio de evaluación	Organización o institución encargada de la evaluación	Población escolar destinataria	Disciplinas del plan de estudios evaluadas	Año(s)
Países Bajos	Encuesta de cohortes PRIMA	Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas e Instituto SCO-Kohnstamm	Grados 2, 4, 6 y 8	Lengua y mat	Cada dos años desde 1994-1995
Portugal	Pruebas de nivel (primer y segundo ciclos)	MdE y Oficina Portuguesa de Evaluación de la Educación	Grados 4 y 6	Portugués y mat	Todos los años, desde 1999
	Exámenes nacionales (tercer ciclo – primer ciclo de secundaria)		Grado 9	Portugués y mat	Todos los años, desde 2005
	Exámenes nacionales (ciclo superior de secundaria)	MdE	Grados 11 y 12 de secundaria	Materias del plan de estudios básico	Todos los años, desde 1997
Reino Unido (Escocia)	Encuesta de aprovechamiento escolar de Escocia	Enseñanza y Aprendizaje – Escocia	Escuelas primarias y centros docentes del primer ciclo de secundaria	Inglés, mat, ci soc, ci y competencias sociales	Todos los años, desde 2005
Reino Unido (Inglaterra)	Evaluaciones nacionales del plan de estudios	Departamento para niños, escuelas y familias	Escuelas primarias y secundarias	Expresión oral y escucha, lectura, escritura, mat, ci (a los 7 años). Inglés, lectura, escritura, mat, ci (a los 11 años). Inglés, lectura, escritura, mat, ci (a los 14 años)	Todos los años, desde 1995 (variable)
Reino Unido (País de Gales)	Evaluación nacional del plan de estudios	Gobierno de la Asamblea de gales y Organismo de cualificaciones, planes de estudios y evaluaciones para Gales	Centros preescolares y escuelas primarias y secundarias	Inglés, galés, mat, ci, arte, geografía, historia, informática, len. moderna, música y educación física	Todos los años, desde 1999 (variable)
Suecia	Prueba nacional	Skolverket y Organismo Nacional Sueco de Educación	Grados 5 y 9	Sueco, inglés y mat	Desde 1985
Suiza	Evaluaciones a nivel de los cantones	MdE (de cada cantón), La EDK se encarga de la calidad	Grados diferentes, según el cantón	Disciplinas diferentes, según el cantón	Años diferentes, según el cantón

Políticas adoptadas con vistas a impulsar la EPT en treinta países

Introducción

Un estudio sobre las políticas de un grupo de treinta países en desarrollo ha sido uno de los instrumentos esenciales de la labor de seguimiento cuyos resultados se presentan en el Capítulo 3, dedicado a examinar los esfuerzos realizados por los países para establecer y aplicar políticas coherentes con el compromiso que sus gobiernos habían contraído en Dakar con los objetivos de la EPT y las estrategias correspondientes. Ese grupo de países se seleccionó en función de su progresión hacia los seis objetivos de la EPT entre 1999 y 2005, así como de los problemas que todavía tienen que superar para alcanzarlos. El estudio se fijó el objetivo presentar un conjunto muy variado de los enfoques adoptados por los gobiernos.

La selección del grupo de países exigió evaluar tanto la evolución de una serie de indicadores a lo largo del sexenio en cuestión como los niveles alcanzados por éstos en 2005. Esa evaluación se efectuó a partir de los siguientes indicadores: tasa de mortalidad de los menores de 5 años en el periodo 2005-2010, tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar, tasa neta de escolarización en primaria, número de niños sin escolarizar, tasa media de repetición en primaria, número de adultos analfabetos en el periodo 1995-2004, tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria, proporción alumnos/docente en primaria, índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de escolarización en primaria, índice de paridad entre los sexos en la tasa de alfabetización de los adultos, índice de la EPT relativo al género (IEG), e índice de desarrollo de la EPT (IDE).

La evaluación permitió averiguar qué países habían registrado progresos más considerables en uno o varios de esos indicadores, así como saber cuáles son los que tienen ante sí un largo camino por recorrer antes de alcanzar uno o varios de los objetivos de la EPT. Los criterios complementarios de selección adoptados tuvieron por finalidad presentar una gran diversidad de contextos y una panorámica regional diversificada.

La aplicación de esos criterios tuvo por resultado la elección de los siguientes países (clasificados por orden alfabético y por región): Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Mozambique, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Senegal y Sudáfrica, en el África Subsahariana; Brasil, Guatemala, México, Nicaragua y la República Dominicana, en América Latina y el Caribe; Mongolia y Tayikistán, en el Asia Central; Bangladesh, la India y Pakistán, en el Asia Meridional y Occidental; Camboya, China, Filipinas, Indonesia, la República Democrática Popular Lao y Viet Nam, en el Asia Oriental y el Pacífico; Egipto, Marruecos y el Yemen, en los Estados Árabes; y Albania y Turquía, en Europa Central y Oriental.

Las políticas y estrategias adoptadas por los gobiernos de esos países se han acopiado y clasificado con arreglo a tres ámbitos principales de las políticas de educación y en función de los objetivos perseguidos por éstas: la creación de un contexto institucional favorable, la ampliación del acceso a las posibilidades de educación y la mejora del aprendizaje.

Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
África Subsahariana			
BURKINA FASO Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 29% y mejora paralela de la paridad entre los sexos. • Progresión de la tasa de supervivencia hasta el grado 5, que se cifra ahora en un 76%. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el escaso nivel de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • DELP 2000: prioridad a la enseñanza primaria y la educación básica no formal. Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica (PDDEB, 2002). • Participación de la sociedad civil en el PDDEB por intermedio de la coalición en pro de la educación nacional. • Armonización de la ayuda externa otorgada al PDDEB. • Organización de misiones conjuntas de estudio para mejorar el seguimiento del PDDEB. • Administración pública centralizada. No obstante, el Código de Colectividades Territoriales de 2004 y las elecciones municipales de 2006 han marcado una nueva etapa en la estrategia de descentralización. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad importante a las infraestructuras escolares: aumento del número de aulas de primaria en un 37% desde 2001. • Asignación prioritaria de recursos a las tareas de seguimiento y a las 20 provincias donde el nivel de educación es más bajo. • Equidad entre los sexos: las niñas están exentas del pago de derechos de escolaridad en el primer grado de primaria. • Alfabetización: Fondo para la Alfabetización y la Educación No Formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicación de los comedores escolares en las regiones rurales. • Convenio de 2006 sobre la salud y la alimentación en la escuela. • Multiplicación de las escuelas bilingües. • Aumento del número de docentes en un 47% desde 2001.
ERITREA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Duplicación de la TBE en la enseñanza preescolar. • Aumento de la TNE en primaria en un 31%. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el bajo nivel de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (PDSE) 2003/2004-2007/2008: consultas con los asociados locales para mejorar el acceso, la equidad y la calidad, promover la ciencia y la tecnología y diversificar la enseñanza. Función preponderante en la realización de los objetivos de educación en el DELP provisional de 2004. Coherencia con las reformas del sector, de conformidad con el Marco y Programa Nacionales de Política Económica. • Política de descentralización desde 1996. No obstante, la planificación, la coordinación y la adopción de decisiones siguen estando centralizadas en la práctica. 	AEPI <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de una política nacional para promover la oferta de dos años de AEPI a cada niño. • Creación de centros de AEP, en el marco del programa de AEPI 2001-2005, y aumento paralelo del número de docentes. Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de instalaciones escolares poco costosas, pero duraderas, con miras a reducir los costos. • Prioridad a la mejora del acceso de las niñas y grupos desfavorecidos, en particular mediante la adopción de incentivos en beneficio de las niñas. Nueva política y estrategia en pro de la igualdad entre los sexos en la educación: adopción de un plan nacional quinquenal de acción para la igualdad entre los sexos, con vistas a crear un contexto propicio. • Medidas de reinserción y formación profesional para los niños de la calle. • Creación de internados y oferta de posibilidades de albergue a las minorías étnicas y poblaciones nómadas desfavorecidas. • Instituto de Formación de Docentes Mai-Nefhi, dedicado a la formación inicial de maestros procedentes de grupos marginados, minorías étnicas o poblaciones nómadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La política nacional de educación establece las orientaciones generales de la reforma. Nuevo programa de enseñanza basado en los resultados y en un enfoque interactivo centrado en el educando. La evaluación se utiliza como un instrumento de formación. • Inclusión de la sensibilización al VIH/SIDA en el plan de estudios de la educación básica. • Unidad de producción de libros de texto: publicación a bajo costo en ocho lenguas eritreas. Índice de distribución: un libro por niño. • Nuevo plan de estudios para la alfabetización de adultos. • Programa nacional de alfabetización de adultos desde 1988/1989, dirigido por el ME. Radio Bana del ME difunde cursos de alfabetización en cuatro lenguas vernáculos.
ETIOPÍA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento considerable de la TNE en primaria: 106%. • Mejora notoria de la paridad entre los sexos en primaria. • Mejora de la tasa de supervivencia en el grado 5. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar los servicios de educación preescolar, que actualmente están poco desarrollados. • Reducir el elevado número de niños sin escolarizar y de jóvenes y adultos analfabetos. • Reducir las disparidades regionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Política de educación y formación adoptada en 1994, que se caracteriza por la firme voluntad de lograr la EPT, y más concretamente la EPU, en 2015. Anteriormente, se aplicaron tres fases del Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (PDSE) centradas en: la mejora del acceso equitativo a la enseñanza primaria y la enseñanza profesional, la reestructuración del sistema educativo y la mejora de la calidad. Este programa está vinculado a la estrategia nacional de reducción de la pobreza. • Un amplio número de donantes presta ayuda a la educación. Diálogo periódico y examen sectorial conjunto con el gobierno para preparar las fases sucesivas del PDSE. • Proveedores no estatales de servicios educativos: expansión progresiva, mejora de diálogo entre las ONG y reglamentación gubernamental de los servicios educativos no estatales mediante su registro. La calidad de la formación de los docentes es un motivo de preocupación. • Acopio regular de datos relativos a la educación en la mayoría de los distritos y regiones, pero su análisis presenta carencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • PDSE (Fase III): discriminación positiva en favor de las niñas, los grupos de pastores, las poblaciones dedicadas a la agricultura y la ganadería, y los grupos con necesidades educativas especiales. Modalidades específicas para los niños de las poblaciones pastoriles: escuelas ambulantes e internados. • Estrategias para propiciar la escolarización de las niñas: campañas de sensibilización en las comunidades; mejora de la seguridad de las niñas acompañándolas a la escuela; reducción de las distancias a la escuela; y mejora de las instalaciones de saneamiento e higiene. • Para los niños sin escolarizar: educación básica alternativa con posibilidad de transición al segundo ciclo de enseñanza primaria. No obstante, la cobertura de este servicio educativo sigue siendo insuficiente. • Estrategia del ME relativa a la educación para niños con necesidades especiales (2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua y ascenso automático al grado superior de los alumnos de los grados 1 a 3. • Reformas relativas a los docentes centradas en la formación inicial y permanente. Establecimiento de cuotas para incrementar el número de maestras en las escuelas rurales y feminizar la administración del sistema educativo. • Programa de dirección y gestión: iniciativa nacional para mejorar las competencias de los directores de centros docentes de primaria y secundaria. • Distribución gratuita de libros de texto a los alumnos de medios sociales desfavorecidos.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>MOZAMBIQUE</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 48%. Mejora de la paridad entre los sexos. • Aumento de la tasa de supervivencia en el grado 5 en un 44%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la oferta de servicios educativos de preescolar, actualmente insuficientes. • Proseguir la expansión de la escolarización en primaria, especialmente la de las niñas. • Mejorar los bajos índices de alfabetización de los jóvenes y los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Estratégico del Sector de la Educación II (PESE) 2005–2009, basado en la Política Nacional de Educación (1995) y en el PESE I. Compromiso continuo con la realización de los objetivos de la EPT y los ODM. • Ampliación de la estrategia de reforma del sector público, haciendo hincapié en la descentralización, la mejora de la gestión y la creación de capacidades a todos los niveles. • Establecimiento de la Dirección de educación de adultos y educación no formal en el ME, con delegaciones en las provincias y distritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supresión de los derechos de escolaridad en 2005. • Nueva estrategia para la educación de adultos y la educación no formal, basada en trabajos de investigación y consultas con las partes interesadas. • Desarrollo de los cursos de alfabetización de adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo plan de estudios de la enseñanza primaria: enseñanza en lengua materna en los primeros grados y transición posterior a la lengua nacional (esto se aplica también a la formación permanente de los maestros). • Aumento del número de mujeres en los centros de formación inicial de docentes. • Formación relativa al VIH/SIDA impartida a los maestros y directores de centros docentes. • Mejora de la formación de los directores de centros docentes, sobre todo en lo referente a la gestión. • Ayuda directa a las escuelas: subvenciones para la adquisición de material pedagógico y escolar.
<p>NIGERIA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria y de la tasa de alfabetización de adultos, en particular la de las mujeres. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los bajos niveles de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzos encaminados a reforzar el sistema federal y reformar la educación en el contexto del Programa de Reforma de la Administración Pública. • Marco Nacional de Educación 2004, Política Nacional de Educación y nueva Visión de la Educación, que se centran en: la mejora del seguimiento, la creación de comités de gestión de las escuelas, el suministro de material didáctico, la construcción de infraestructuras y la reducción de la penuria de docentes. • Elaboración del proyecto de Plan de Acción de EPT (2006): planes decenales del sector de la educación en diez Estados, de los cuales cuatro han elaborado ya planes de aplicación detallados y presupuestados. • La legislación federal establece la enseñanza universal, gratuita y obligatoria de nueve años de duración. • Creación en 2004 de una unidad, dependiente de la Presidencia, que tiene encomendada la misión de evaluar y controlar los organismos encargados de la educación, recabando la participación directa e innovadora de los padres, los alumnos, los empleadores y la sociedad civil. Reforzamiento del Sistema Nacional de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS), que puede analizar y publicar datos relativos a la educación a nivel de los poderes públicos locales y los Estados federados. • Creación en 2005 de los Comités de Gestión Escolares (SMC) por parte del Consejo Nacional de Educación. Posteriormente, algunos Estados han creado estos comités. El seguimiento lo efectúan los poderes públicos locales por intermedio de inspectores escolares. Todavía no se han establecido las estructuras jurídicas de los comités a nivel de los Estados federados. • Coordinación de las actividades de la sociedad civil por conducto de la Alianza de la sociedad civil en pro de la EPT, que promueve activamente los objetivos de la educación para todos por medio del diálogo sobre políticas. • Registro de las escuelas no estatales con requisitos relativos a la cualificación de los docentes. No obstante, la supervisión en este ámbito no es eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco de políticas para la integración de la AEPI. Para la realización de este objetivo, se ha asignado el 5% del Fondo Federal de Intervención. • Campaña de sensibilización sistemática en favor de la educación de las niñas y aplicación de una política presupuestaria que tiene en cuenta la igualdad entre los sexos, a fin de fomentar la oferta y la demanda de educación para las niñas en seis Estados federados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde finales de 2007, se ha establecido un nuevo plan de estudios para la enseñanza primaria y secundaria, reduciendo el número de materias mediante el establecimiento de un sistema de libre elección y haciendo hincapié en la mayor pertinencia de las disciplinas. • Elaboración de planes de estudios integrados por parte de la Comisión de Educación, con miras a su adopción en las escuelas coránicas del norte de Nigeria. • Realización de numerosos estudios nacionales sobre el aprovechamiento escolar. • Revisión del plan de estudios de la formación inicial de docentes. Establecimiento de incentivos en varios Estados federados para estimular a los docentes a trabajar en las zonas rurales.

Sinopsis de las políticas de EPT adoptadas desde el año 2000 en 30 países

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
REPÚBLICA UNIDA DE TANZANIA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento sustancial de la TN en primaria, que alcanza ahora el 98%. • Mejora de la tasa de alfabetización. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el bajo nivel de cobertura de la enseñanza preescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación se guía por la Visión del Desarrollo 2025. • Tanto el Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (PDSE), adoptado en 1997, como dos programas sub-sectoriales –el Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria y el Programa de Desarrollo de la Enseñanza Secundaria– formulan el compromiso de alcanzar los objetivos de la EPT y los ODM. Adopción de un marco de políticas basado en la Estrategia Nacional en pro del Desarrollo y para la Reducción de la Pobreza. • Reformas del sector público: descentralización de la responsabilidad de la prestación de servicios de enseñanza primaria. El ME se encarga de la elaboración de políticas, la creación de capacidades, el establecimiento de normas y la garantía de la calidad. • Elaboración de un marco para la evaluación del rendimiento. • Función cada vez más importante de los Comités de Gestión Escolares. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Gratuidad de la enseñanza primaria decretada en 2003. • Construcción de un mayor número de escuelas. • Programa gubernamental de becas para ayudar a los alumnos más pobres, y más concretamente a las niñas, facilitándoles así el acceso a la enseñanza secundaria. Jóvenes y adultos <ul style="list-style-type: none"> • Desde 1999 se extendieron los programas de recuperación del retraso escolar destinados a los niños, jóvenes y adultos, por ejemplo el Programa de educación básica complementaria para niños sin escolarizar y el Programa integrado de educación básica y educación de adultos comunitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma sustancial del plan de estudios: menos aprendizaje de memoria, y concesión de mayor importancia a la comprensión de conceptos y la adquisición de competencias. • Plan maestro de formación de docentes, en el que se define su formación profesional para el próximo quinquenio. Aumento del número de estudiantes en los centros de formación de docentes (número prácticamente igual de hombres y mujeres). • Participación en las evaluaciones regionales del aprendizaje. • Formación de alfabetizadores para los programas de educación de adultos.
RWANDA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 74%. • Disminución considerable de las tasas de repetición de curso en primaria. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad de la enseñanza primaria y los niveles de alfabetización de los jóvenes y adultos, que actualmente son bajos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Política del sector de educación adoptada en 2003 condujo a la elaboración de un Plan Estratégico para el Sector de la Educación (PESE), basado en una estrategia a largo plazo y dotado de un marco financiero. Este plan formula el compromiso de alcanzar los ODM, establecer un ciclo de educación básica de nueve años y fomentar la ciencia y la tecnología. La política y el plan del sector de educación se han basado en la Visión para 2020 y la Estrategia de reducción de la pobreza formuladas por el gobierno. • Actualización del PESE mediante la realización de amplias consultas con las partes interesadas. • Política y estrategia de descentralización adoptada en 2000, que prevé la participación de los poderes locales y delega la facultad de recaudar impuestos. • Reformas continuas de la administración pública desde 1998, que han desembocado en la descentralización de las compras, la gestión presupuestaria y los servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supresión de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria en 2003. • Elaboración de manuales para mejorar la construcción de escuelas. • Adopción de una política nacional en pro de la educación de las niñas (2006), que comprende la promoción de los estudios en ciencia y tecnología. • Programas de financiación especiales: Fondo para los Supervivientes del Genocidio y Fondo de Educación para los Distritos, destinados a facilitar el acceso a la educación de los niños huérfanos y vulnerables. • Programa experimental de recuperación del retraso escolar, destinado a los que no tuvieron la oportunidad de acceder a la educación formal. • Estrategia y política nacionales para la alfabetización funcional de jóvenes y adultos (2005). 	<ul style="list-style-type: none"> • Política nacional relativa a los planes de estudios desde 2003. • Fortalecimiento del papel de los padres en las asociaciones de padres y docentes mediante la asignación a las escuelas de una subvención por alumno. • Creación de la Nueva Comisión del Cuerpo Docente para tratar el problema de la escasez crónica de maestros.
SENEGAL Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 33%. Mejora de la paridad entre los sexos en este nivel de enseñanza. • Mejora de la TBE en la enseñanza preescolar. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de los niveles, todavía insuficientes, de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Decenal de Educación y Formación (2000), que se actualiza anualmente mediante un proceso cada vez más participativo y se ajusta a los ODM y el DELP. • A nivel nacional, participación de la sociedad civil por conducto del Consejo Nacional de Educación y Formación. • Desde 1992 existe un sistema nacional de evaluación de los resultados escolares basado en pruebas normalizadas. Paralelamente, se realizan pruebas ocasionales de evaluación en el marco de CONFEMEN/PASEC. • Política global de descentralización, que comprende un aumento de las asignaciones al Fondo para la descentralización y el Fondo de ayuda a los poderes públicos locales (1996). Descentralización paulatina de la educación, a medida que los organismos locales encargados de la ejecución van disponiendo de financiación. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción para reducir el número de escuelas que ofrecen un ciclo de estudios incompleto. Mejora de la calidad, utilizando más eficazmente las aulas en las zonas rurales y disminuyendo el número excesivo de alumnos en los centros docentes de las zonas urbanas. • Unidades asociadas para la escolarización de las niñas: actividades en el plano local para promover el acceso de las niñas al sistema educativo, así como su retención en él. Jóvenes y adultos <ul style="list-style-type: none"> • Modelos alternativos: escuelas comunitarias elementales, centros de alfabetización funcional y otros cursos de alfabetización para dar una segunda oportunidad a los grupos desfavorecidos. • Método "Faire faire" [Hacer hacer], que consiste en delegar tareas a organizaciones como la Coordinadora Nacional de Alfabetizadores del Senegal (CNOAS), o empresas semipúblicas o privadas. • Creación en marzo de 2006 de la Asociación Senegalesa para la Alfabetización (ASPA). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo plan de estudios nacional de educación básica, centrado en la adquisición de conocimientos necesarios para afrontar las situaciones de la vida diaria. • Con ayuda del FNUAP, la educación para la vida en familia y la educación relativa a la población se han incorporado al plan de estudios de todas las escuelas primarias (2002–2006). • El UNICEF ha prestado su apoyo al programa transversal sobre competencias para la vida diaria, educación y civismo. • En 2006 se ha creado un fichero único del personal de la educación para racionalizar su gestión. Otras reformas: nombramientos y adscripciones de los docentes más rápidas y transparentes.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>SUDÁFRICA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en preescolar en un 90%. • Aumento de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5 en un 26%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importante inversión de tendencia de la TNE en primaria se ha traducido por un aumento considerable del número de niños sin escolarizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llamamiento a la acción de 1999: se establecieron nueve áreas prioritarias para mejorar la calidad del cuerpo docente y promover un aprendizaje activo mediante una enseñanza basada en los resultados. • Incorporación de las áreas prioritarias en el Plan de aplicación del programa Tirisano ("Trabajar juntos") 2000-2004. Objetivos principales: sensibilización al VIH/SIDA, eficacia del sistema escolar, profesionalismo, alfabetización, formación permanente y enseñanza superior, y mejora de la eficacia de la gestión en los departamentos, a nivel nacional y provincial. • En la segunda mitad del decenio de 1990, se efectuaron reformas en la política de educación nacional, que se empezaron a aplicar estrictamente a partir de 1999. • Plan nacional de acción 2003 para mejorar el acceso a una educación básica gratuita y de buena calidad para todos. • Promoción de la autonomía de las escuelas, después de haberse formulado directrices detalladas a nivel central. • Incentivos financieros relativos a la supervisión de los proveedores no estatales de servicios educativos. Esos incentivos están supeditados al cumplimiento de determinados criterios de calidad por parte de las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de las subvenciones de ayuda a la infancia consistentes en transferencias incondicionales de dinero en efectivo, en función de los recursos. • Libro Blanco nº 6 sobre las necesidades educativas especiales (2001). • Estrategia Nacional de Fomento de Competencias aprobada en 2001 para promover la creación de capacidades. • Creación de Organismos Sectoriales de Formación y Educación (SETAS) para dirigir la creación de capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción del Plan de Estudios Nacional Revisado en 1997 y aplicación del mismo en 2004. • Plan de estudios basado en los resultados con evaluaciones vinculadas a un sistema de recompensas y sanciones. • Promoción de las TIC en la educación: SchoolNet. Creación de redes de escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante la colaboración y el aprovechamiento compartido de la información. • Programa de apoyo al desarrollo de la educación en los distritos: estrategia de mejora de la calidad de las escuelas, centrada en las situadas en distritos desfavorecidos.
<p>América Latina y el Caribe</p>			
<p>BRASIL</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento del 9% en la TBE en la enseñanza preescolar. • Mantenimiento de la tasa de escolarización en primaria a un nivel elevado, y reducción simultánea de las disparidades a nivel nacional. • Disminución del número de niños sin escolarizar en un 50%. • Disminución de las tasas de repetición y de las PAD en la enseñanza primaria. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir las disparidades debidas a las diferencias geográficas y de ingresos en la escolarización en la enseñanza preescolar. • Reducir más el elevado número de niños sin escolarizar y adultos analfabetos. • Invertir la tendencia al deterioro de los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria, que ha sido puesta de manifiesto por las evaluaciones nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Constitución de 1988 establece la educación elemental obligatoria y gratuita, definiendo las responsabilidades en materia de gobernanza y estableciendo los niveles mínimos de financiación por parte del Estado federal y los poderes públicos subnacionales. El Plan Nacional de Educación (2001), elaborado por la sociedad civil y el gobierno, define los objetivos para 2010, preconiza la elaboración de planes subnacionales y la búsqueda de soluciones para reducir las disparidades sociales y regionales en lo que respecta al acceso a la educación y la supervivencia escolar. • El Plan de Desarrollo de la Educación (2007) se centra en la educación básica y vincula las transferencias de dinero en efectivo del Estado federal a la mejora de la calidad y el rendimiento de las escuelas. • Participación de la sociedad civil: desde 2005, el movimiento "Todos para la educación" agrupa ONG, educadores y empresas con vistas a lograr una educación básica de calidad para todos en 2022, año en que se conmemorará el bicentenario de la independencia de Brasil. • Promoción de la gestión centrada en la escuela. Desde 1988, FUNDESCOLA apoya la mejora de la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas, la promoción de la planificación estratégica y la financiación de proyectos escolares. • Creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD) en 2004 para promover la educación integrada de jóvenes y adultos. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo para el desarrollo de la AEPI. Directrices nacionales y Ley Marco de 1996 que hacen de la educación de la primera infancia la primera etapa de la educación básica, atribuyendo responsabilidades a los municipios en este ámbito. Plan Nacional de Educación (2001): definición de objetivos en materia de calidad y desarrollo, en particular para los niños menores de tres años. En 2006, la educación de la primera infancia se integró en el fondo FUNDEB/FUNDEF, que redistribuye los recursos asignados a la educación entre las regiones. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento del número de escuelas, especialmente en las zonas de poblaciones indígenas. • El FUNDEB/FUNDEF (1996) garantiza una asignación mínima a la educación básica pública, que se reparte a nivel subnacional en función del número de alumnos y las necesidades de financiación. • Programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo, que apuntan a mejorar el acceso a la escuela primaria y la retención en ésta de los niños de medios sociales desfavorecidos. Este programa forma ahora parte integrante de Bolsa Familia. Está previsto que abarque a los jóvenes de 15 a 17 años. • Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI). Este programa otorga subsidios, en determinadas condiciones, a los niños que van a la escuela y no trabajan. Además, presta apoyo a las actividades no previstas específicamente en el plan de estudios y las realizadas después de la escuela ("Jornada Ampliada"). En el marco de este programa se realiza un trabajo con las familias para controlar la aplicación de las leyes relativas al trabajo infantil. • De conformidad con la Ley Marco de 1996, se ha ampliado el acceso a la educación de los niños discapacitados. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de aprendizaje acelerado. • Programa nacional de alfabetización; financiación de iniciativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de la progresión continua dentro de los ciclos de enseñanza en más del 10% de las escuelas, con vistas a reducir el fracaso escolar y la repetición de curso. • Mejora de las cualificaciones de los docentes en la enseñanza preescolar. • Experimentación en un Estado de incentivos para los docentes basados en el rendimiento (2005). • Evaluación del aprendizaje: evaluaciones por muestreo del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), que comparan los resultados de la educación básica a lo largo del tiempo; y programa Prova Brasil, que rinde cuentas proporcionando datos sobre las puntuaciones obtenidas en los exámenes a nivel de las escuelas. • Promoción de las TIC en la educación por intermedio de ProInfo, que instala laboratorios en las escuelas y crea centros regionales de tecnologías de la educación con vistas a la formación y la prestación de asistencia.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>GUATEMALA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 14%. Considerable reducción (69%) del número de niños sin escolarizar. • Mejora de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. • Disminución de la tasa de repetición en un 16%. • Disminución de la PAD en un 18%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luchar contra las desigualdades que persisten en detrimento de las mujeres, las poblaciones indígenas y las familias rurales y de ingresos bajos, en lo que respecta al acceso a la educación, la retención en la escuela, la alfabetización de los adultos y los jóvenes, y los resultados del aprendizaje. • Mejorar más la tasa de supervivencia escolar en el grado 5, que sigue siendo baja. • Buscar una solución al problema de la vulnerabilidad de las infraestructuras escolares a los fenómenos naturales recurrentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Educación de Guatemala (2004–2007); Plan Nacional de Educación para Todos (2004–2015); y Plan Nacional de Educación a Largo Plazo (2004–2023). • Prioridad a la universalización de la educación, la calidad, el civismo, la equidad entre los sexos, el reconocimiento de la diversidad cultural y del multilingüismo que caracterizan a la nación. • Participación de la sociedad civil: elaboración de la Visión de la Educación, en la que participaron 52 dirigentes de diferentes sectores sociales, que formularon recomendaciones para extender y mejorar el sistema educativo. • Sistema nacional de indicadores de educación para velar por el cumplimiento de los objetivos del plan. • Evaluaciones del ME para incrementar la rendición de cuentas, en particular mediante los cuadernos de notas de los escolares. • Auditorías sociales de los programas del ME efectuadas por la sociedad civil. • Progresión continua hacia la gestión centrada en la escuela, principalmente con vistas a mejorar el acceso a la educación y la mejora de su calidad en las zonas rurales. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centros comunitarios preescolares preparatorios, que tienen por objetivo preparar para el ingreso en la enseñanza primaria a niños de seis años de edad o más, pertenecientes a distintos grupos étnicos. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de subvenciones para incrementar la escolarización de los niños desfavorecidos, y más concretamente de las niñas y los niños que trabajan. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA): realización de programas de alfabetización y postalfabetización en español y 17 lenguas mayas, en asociación con el gobierno y diferentes ONG. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de comidas en la escuela, especialmente en las zonas rurales. • Programa "Salvemos Primer Grado", destinado a mejorar los índices de ascenso al grado superior en el inicio del ciclo de primaria. • Gratuidad de los libros de texto y materiales pedagógicos. • Formación de los docentes y aplicación por etapas del plan de estudios de primaria centrado en el educando, dando prioridad a las capacidades, competencias y conocimientos, grado por grado. • Consolidación del sistema nacional de evaluación, con la realización de pruebas en español y matemáticas desde 1998. Participación reciente en evaluaciones regionales. • Utilización de las TIC en el contexto del programa de modernización de la enseñanza.
<p>MÉXICO</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión de la cobertura de la enseñanza preescolar: la TBE se cifró en un 93% en 2005. • La TNE y la tasa de supervivencia en el grado 5 se han mantenido a niveles elevados. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supresión de las disparidades en lo que respecta a la terminación de los estudios de educación básica y la alfabetización de los jóvenes y adultos. Estas desigualdades afectan principalmente a las poblaciones indígenas. • Supresión de las disparidades socio-económicas en lo que respecta al nivel de rendimiento de los alumnos. Esas disparidades han sido puestas de manifiesto por las evaluaciones nacionales. Mejorar los bajos índices de aprovechamiento escolar al final de la educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de 2001 sobre la enseñanza preescolar obligatoria a partir de los tres años de edad. • Delegación de la gestión de la educación en los Estados y poderes públicos locales desde 1993. No obstante, la concepción y aplicación del plan de estudios siguen estando centralizadas. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación por etapas de la ley sobre la enseñanza preescolar obligatoria y construcción simultánea de escuelas. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa Oportunidades-Progreso, centrado en las transferencias condicionales de dinero en efectivo para mejorar el acceso a la enseñanza primaria y secundaria y la retención en ambas de los niños de medios desfavorecidos. Este programa se aplica desde 1997 en las zonas rurales, y desde 2001 en las urbanas. Se otorgan subsidios a los alumnos que corren el riesgo de desertar la escuela. • El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) tiene por misión reducir las disparidades en materia de acceso y aprendizaje en la enseñanza preescolar y la educación básica en las comunidades rurales e indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enciclomedia</i>: programa de digitalización de libros de texto de los grados 5 y 6 para familiarizar a los alumnos con las nuevas tecnologías y ayudar a los docentes a mejorar la enseñanza. • Programa nacional de lectura: creación de bibliotecas escolares para que los alumnos de primaria puedan mejorar sus competencias en lectura y comprensión de textos. • Fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural: contratación de docentes que dominan lenguas vernáculas y publicación de libros de textos en esas lenguas. • Programa Escuelas de Calidad (2001): mejorar la calidad de las escuelas en las zonas urbanas desfavorecidas gracias a proyectos de gestión centrados en la escuela. • Carrera Magisterial, programa de incentivos basados en el rendimiento. • Instituto Nacional para la Evaluación Educativa: elaboración de indicadores nacionales de educación y evaluaciones del aprendizaje desde 2002. Participación en las evaluaciones internacionales. • Promoción de las TIC en la enseñanza: Red Escolar instala en las escuelas e instituciones de formación de docentes laboratorios multimedia conectados con Internet y el satélite Edusat.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>NICARAGUA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en preescolar en un 31%. • Aumento de la TNE en primaria en un 14%. • Aumento de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir las desigualdades económicas en el plano subnacional, en lo que respecta al acceso a la enseñanza primaria y la retención en este nivel de educación. • Reducir las tasas de repetición de curso, que actualmente son muy elevadas. • Aumentar la tasa de supervivencia en el grado 5, que actualmente se sitúa a un nivel muy bajo. • Mejorar el bajo nivel de los resultados del aprendizaje en las evaluaciones nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional de Educación (2001–2015) y Plan de trabajo conjunto del ME (2005–2008). Estos dos planes se ajustan al Plan Nacional de Desarrollo y tienen por objeto alcanzar las metas de la EPT: pertinencia y calidad de la educación; ampliación de la oferta y la demanda de educación; y mejora de la gobernanza. • Aprobación de la primera Ley General de Educación (2006), en la que se definen los derechos y responsabilidades de las personas, la sociedad y el Estado en el ámbito de la educación. Gestión descentralizada de la educación, que se ha ido transfiriendo a los poderes públicos municipales entre 2004 y 2007. • Participación de los poderes públicos locales y la sociedad civil en la elaboración de los planes de educación municipales. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión de los centros comunitarios de enseñanza preescolar, situados principalmente en zonas urbanas y rurales de extrema pobreza, recurriendo a docentes que, en su mayoría, carecen de cualificación profesional. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subvenciones destinadas a reducir los gastos de escolaridad sufragados por las familias muy pobres, especialmente en las zonas rurales. La Red de Protección Social, por ejemplo, otorga transferencias condicionales de dinero en efectivo para incrementar la escolarización y la retención en la enseñanza primaria. • Realización de programas de comidas escolares en las zonas desfavorecidas para disminuir la deserción escolar. • Niños discapacitados: se ha aprobado oficialmente la educación integradora, pero en la práctica se descuida su aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas para luchar contra el fracaso escolar temprano: supresión del ascenso automático al grado superior y aplicación de un programa de mejora del aprendizaje en los grados 1 y 2. • Experimentación de un nuevo plan de estudios basado en las competencias. • Esfuerzos realizados por el ME para mantener a los padres informados de los resultados de sus hijos en la escuela. Utilización de los resultados de la evaluación nacional para tratar de remediar los puntos débiles (guías escolares, formación en gestión para los directores de las escuelas, etc.).
<p>REPÚBLICA DOMINICANA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo continuo de la enseñanza primaria. • Aumento de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir las disparidades en el acceso a la enseñanza preescolar y en las tasas de retención de la enseñanza primaria. • Invertir la tendencia al alza de las tasas de repetición de curso en la enseñanza primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Plan Decenal 1993–2002 y la Ley General de Educación de 1997 fueron objeto de un debate nacional sobre los medios para incrementar el acceso a la educación y mejorar la calidad de ésta. Después de una evaluación de los resultados –sin un diálogo a nivel nacional– se adoptó el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo de la República Dominicana (2003–2012). • Foro presidencial sobre la excelencia de la educación (2005), en el que participaron representantes de escuelas, asociaciones de padres y organizaciones empresariales, a fin de apoyar la revitalización y reforma del sistema educativo. • La descentralización es limitada. Las escuelas preparan proyectos educativos, pero no toman decisiones. La participación institucionalizada de los padres y las comunidades se limita a la gestión del equipamiento escolar y la recaudación de fondos en el plano local. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial para desarrollar y mejorar la escolarización de los niños de cinco años de edad en la enseñanza preescolar, especialmente en las zonas rurales. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa Solidaridad, destinado a otorgar transferencias de dinero en efectivo para fomentar la demanda de educación básica. • Programa Multifase para la Equidad en la Educación Básica. Este programa se aplica desde 2005 y tiene por objeto reducir la repetición de curso y la deserción escolar en las zonas urbanas pobres, mediante cursos de recuperación y aprendizaje intensivo. • El programa denominado Fortalecimiento de la Educación para la Diversidad tiene por objeto crear las condiciones necesarias para la integración de los niños con necesidades educativas especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Plan Decenal previó la reforma de los planes de estudios sin cambiar las prácticas pedagógicas. Se obtuvo una mejora de las cualificaciones de los docentes con la adopción de un nuevo plan de estudios, la organización de cursos de posgrado y la transformación de las escuelas normales de formación de maestros en institutos de enseñanza superior. • Existe una producción local de libros de texto, pero la distribución es ineficaz. • Utilización de las TIC en el contexto del programa de modernización de la enseñanza.
<p>Asia Central</p>			
<p>MONGOLIA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en la enseñanza preescolar. • Leve aumento de la tasa de supervivencia en el grado 5 y leve mejora de la paridad entre los sexos. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invertir la tendencia a la baja de la TNE en la enseñanza primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Maestro de Educación (2006–2015): prioridad a los niños vulnerables, las comunidades de pastores nómadas y las personas que han emigrado de las zonas rurales a las urbanas. 	<p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concesión de subvenciones a las escuelas, otorgando prioridad a las regiones desfavorecidas (por ejemplo, la poblada por la minoría kazaj). • Concesión de subsidios y creación de internados para los niños de las comunidades de pastores nómadas. • Proyectos piloto para los niños con necesidades educativas especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza plurilingüe en las escuelas a las que acuden alumnos pertenecientes a la minoría kazaj. La falta de libros de texto representa un obstáculo para este tipo de enseñanza.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
TAYIKISTÁN Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> Leve aumento de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. Aumento de la TNE en la enseñanza primaria. Mejora de la paridad entre los sexos. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los bajos niveles de los indicadores relativos a la calidad de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Desarrollo Socioeconómico, que comprende una sólida estrategia de reducción de la pobreza. Ley de Educación y Plan gubernamental de educación (2004), que prevén promover la gobernanza participativa, aumentar los sueldos de los docentes y mejorar la calidad de la educación. Observación del bienestar de los niños y creación de una base de datos al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas especiales para los niños de las zonas rurales. Medidas especiales para los niños sin escolarizar de seis a 15 años de edad. Prohibición de recurrir a los escolares como mano de obra para las faenas agrícolas. 	<ul style="list-style-type: none"> Intentos de reforma del plan de estudios. Mejora de las cualificaciones de los docentes mediante programas de formación permanente. Distribución de libros de texto gratuitos a los alumnos de medios desfavorecidos.
Asia Meridional y Occidental			
BANGLADESH Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> Está próxima la consecución del objetivo de la enseñanza primaria universal. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los niveles de la mayoría de los restantes indicadores, que siguen siendo bajos todavía. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (PDEP) II. Los objetivos de este programa, aprobado en 2002, son: mejorar el acceso a la enseñanza primaria y la calidad de ésta, mejorar la gestión y fortalecer las capacidades. El contexto político se caracteriza por el alto nivel de ayuda y participación de los donantes. Exigencias estrictas en lo que respecta al registro de los proveedores no estatales de servicios educativos. No obstante, falta una supervisión permanente y la responsabilidad de su realización está fragmentada entre diversos organismos gubernamentales. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> Aumento del número de escuelas y aulas, con arreglo a lo previsto en el PDEP II. Programa de subsidios en la enseñanza secundaria iniciado en 2002. El Proyecto "Llevar la educación a los niños sin escolarizar" (2002) complementa el PDEP II y ha permitido matricular en la enseñanza primaria a medio millón de niños que no iban a la escuela. Programa de subsidios para incrementar el número de niñas escolarizadas en la enseñanza secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> En las escuelas primarias se sirven comidas a los niños. Se está evolucionando hacia una educación centrada en el niño. El Comité para el Progreso Rural en Bangladesh (BRAC) se dedica, entre otras actividades, a la educación de los niños pertenecientes a poblaciones indígenas. Las ONG llevan a cabo una labor encaminada a mejorar la calidad (por ejemplo, PLAN Community Learning en el caso de los niños pertenecientes a comunidades desfavorecidas).
INDIA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> Alto nivel de la TNE en la enseñanza primaria. Mejora notable de la alfabetización de los adultos y la paridad entre los sexos. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> Poner la enseñanza primaria al alcance de los grupos minoritarios socialmente marginados. Reducir la tasa de deserción escolar en la enseñanza primaria. Mejorar la calidad del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprobación en 2002 de una enmienda constitucional, según la cual la educación entre los seis y los 14 años es un derecho fundamental de toda persona. Establecimiento de la Comisión Nacional de Derechos del Niño (2006). Se está preparando la promulgación de una ley sobre el "derecho a la educación". Firma de memorandos de entendimiento con los proveedores no estatales de servicios educativos, a fin de definir claramente las responsabilidades en la oferta de servicios a las poblaciones desfavorecidas. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> Desde 1975 ha cobrado un auge considerable el Programa de Desarrollo Integrado de la Infancia, que abarca a nivel nacional los aspectos relacionados con la nutrición, la salud y la educación preescolar de los niños. Creación de escuelas pequeñas con un solo docente y una sola clase, a fin de mejorar el acceso a la enseñanza primaria. Creación del Fondo de Subvención para las Regiones Atrasadas, con vistas a reducir las disparidades en las regiones más pobres. Establecimiento de incentivos para incrementar la demanda de educación –en particular para las niñas– y reducir su costo para las familias más pobres. Entre esos incentivos figuran: los almuerzos en la escuela y la gratuidad de los uniformes escolares y los libros de texto. Programa Nacional para la Educación de las niñas en la Enseñanza Elemental. Internados para las muchachas. Jóvenes y adultos <ul style="list-style-type: none"> El Programa Jan Shikshan Sansthan y otros similares ofrecen una formación profesional a los jóvenes de 14 a 25 años. Creación de Centros de Formación para la Mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> Adopción de un nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (2005), que prevé un aprendizaje cooperativo centrado en el niño, así como la revisión de los programas escolares y los libros de texto. Evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos por intermedio de organismos gubernamentales (Consejo Nacional de Investigaciones y Formación para la Educación – NCERT) y organizaciones no gubernamentales (Pratham). En el Estado de Karnataka existe un organismo gubernamental de evaluación de la calidad de las escuelas. Apoyo <i>in situ</i> a los docentes a escala nacional, y de forma descentralizada por conducto de centros de recursos a nivel de secciones y agrupaciones. El NCERT está preparando un marco para los indicadores de calidad de la educación, a fin de evaluar las escuelas y clasificarlas. Apoyo al principio de la enseñanza en lengua materna. En el Estado de Andhra Pradesh se imparte enseñanza en ocho lenguas tribales desde 2003. Distribución de libros de texto gratuitos a los alumnos de medios desfavorecidos. Promoción de las TIC en la educación: SchoolNet. Creación de redes de escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante la colaboración y el aprovechamiento compartido de la información.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>PAKISTÁN</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Mejora de la TNE en la enseñanza primaria, de la alfabetización y de la paridad entre los sexos. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los bajos niveles de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Plan Nacional de Educación (2000-2010). Plan nacional de Acción para la EPT (2001-2015) y planes a corto y medio plazo. Descentralización: el Estado federal se encarga de la formulación de las políticas, mientras que las provincias se encargan de la prestación de los servicios educativos y de la formación de los docentes. Prioridad del seguimiento. Existencia de un censo nacional de datos relativos a la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Programas de subsidios y bonos de educación para las muchachas matriculadas en la enseñanza secundaria. Numerosos programas de educación no formal ejecutados por ONG en beneficio, entre otros, de los niños que trabajan (por ejemplo, escuelas comunitarias para niños gitanos, escuelas comunitarias para niñas y programas del Zindagi Trust). 	<ul style="list-style-type: none"> Twana Pakistan, programa de nutrición escolar destinado a los niños de cinco a doce años. Está prevista la elaboración de un nuevo plan de estudios que otorga gran importancia a un marco nacional integrado de los programas de enseñanza. Reforma de las madrazas (escuelas coránicas) en 2002: introducción de materias profanas en el plan de estudios. Elaboración de libros de texto que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos. Sistema de examen que hace hincapié en el aprendizaje de memoria. Experimentación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en los grados 4 y 8 (2007). Utilización cada vez mayor de docentes contractuales. Esfuerzos de los donantes y las ONG para mejorar la formación de los docentes: Programa de AED-Pakistán para la formación profesional permanente de los docentes, con vistas a actualizar sus competencias en matemáticas, ciencias e inglés.
Asia Oriental y el Pacífico			
<p>CAMBOYA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumento de la TNE en la enseñanza primaria y de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los bajos niveles de la tasa de supervivencia en el grado 5, de la paridad entre los sexos y de la alfabetización de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dos fases del Plan Estratégico de Educación (2000-2005 y 2006-2010) que han integrado los objetivos de la EPT fijados en Dakar. Evolución hacia un enfoque sectorial que concede importancia considerable al diálogo y la negociación con los donantes. Descentralización: por primera vez se ha admitido una financiación parcial directa de las escuelas. Se ha atribuido a todas las escuelas un presupuesto de funcionamiento (2001). Se ha atendido a la creación de capacidades para apoyar la descentralización. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> Prioridad a las comunidades desfavorecidas. Establecimiento de un año de enseñanza preescolar para los niños de cinco y seis años. Programas de ayuda familiar a domicilio para los niños menores de cinco años. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> Construcción de escuelas, en particular en las zonas apartadas. Creación de clases multigrado para reducir el número de escuelas "incompletas" en las zonas fronterizas, las comarcas apartadas y las regiones pobladas por minorías étnicas. Creación de clases por turnos en las escuelas con excesivo número de alumnos. Campañas de sensibilización sobre los efectos beneficiosos de la educación de las niñas, realizadas en asociación con ONG y OSC. "Internados protegidos" para las muchachas. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> Clases de reintegración para ingresar en primaria o en el primer ciclo de secundaria. Cursos de educación equivalente, que combinan la enseñanza básica con la adquisición de competencias prácticas necesarias para la vida diaria y la obtención de medios de subsistencia. Educación no formal para los grupos "difíciles de alcanzar". 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora de los servicios higiénicos y del acceso al agua en las escuelas nuevas y antiguas. Nuevo plan de estudios en las clases de educación básica, centrado en las normas relativas al aprovechamiento escolar y en la problemática de la igualdad entre los sexos. Introducción en las escuelas de programas sobre competencias para la vida diaria y el VIH/SIDA, adaptados a los contextos locales. Programas experimentales de enseñanza bilingüe en las regiones pobladas por minorías étnicas. Incentivos para contratar docentes en el plano local y conseguir que los maestros –y sobre todo las maestras– ejerzan la docencia en las zonas rurales. Formación permanente y perfeccionamiento profesional de los docentes mediante la agrupación de escuelas. Ascenso sistemático al grado superior.
<p>CHINA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumento de la tasa de alfabetización de los adultos. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> Reducir las disparidades que se dan en detrimento de las zonas rurales, en lo que respecta al acceso a la enseñanza primaria y a una educación de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Plan estratégico alineado con los objetivos de la EPT. Decisión sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica (2001), que abarca la gestión financiera, la calidad, el plan de estudios y la formación de los docentes. Decisión sobre el Fortalecimiento de la Educación en las Zonas Rurales (2003): aplicación de políticas destinadas a reducir las desigualdades de que son víctimas las regiones rurales. 	<p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> Intensificación de la construcción de nuevas escuelas e internados, especialmente en las provincias pobres y las zonas rurales. Extensión de la política de compensación de los gastos de escolaridad denominada "Dos exenciones y una subvención", consistente en exonerar del pago de derechos de escolaridad y otros gastos, suministrar libros de texto gratuitos y otorgar subvenciones para el pago de los gastos de internado. 	<ul style="list-style-type: none"> Nuevo plan nacional de estudios aplicado por etapas desde 1999: aprendizaje activo, solución de problemas, enfoque participativo, y mayor autonomía de las escuelas en la aplicación del plan. Reforma del sistema de evaluación de los alumnos. No obstante, la aplicación efectiva de esta reforma se ve obstaculizada por la falta de financiación y la formación insuficiente de los docentes.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Educación Obligatoria (revisada en 2006) que reafirma el derecho a la enseñanza gratuita sin discriminación alguna basada en el sexo, la etnia, los medios económicos o la situación regional específica. • Formación para mejorar las capacidades de gestión de los directores de los centros docentes. • Reforma de la gestión del sector público, que trata de resolver las limitaciones en materia de capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma de la financiación de la educación básica a nivel subnacional, con la atribución de porcentajes más altos de recursos a las regiones más pobres. • Campañas de educación para fomentar la escolarización de las niñas en las provincias desfavorecidas del oeste. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ejemplo, entre otros muchos, lo constituye la iniciativa "Acción para eliminar el analfabetismo femenino", que es fruto de una asociación establecida entre el gobierno y la Federación de Mujeres de China. Este programa combina los cursos de alfabetización con la adquisición de competencias para la agricultura y el conocimiento de los derechos de la mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contratación de más docentes en las zonas rurales: los graduados se benefician de la gratuidad de sus estudios, si se comprometen a enseñar en escuelas rurales durante tres años. Realización de las prácticas universitarias de los graduados en educación en las escuelas rurales. Creación de un máster de educación para las escuelas rurales, que combina los estudios universitarios con la enseñanza en esas escuelas. • Mejora de las cualificaciones de los maestros gracias a la creación de redes de docentes y la enseñanza a distancia. • Distribución de libros de textos gratuitos a los alumnos desfavorecidos.
<p>FILIPINAS</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está próxima la consecución del objetivo de la EPU. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar los bajos niveles de la TBE en la enseñanza preescolar y de la tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Gobernanza de la Educación Básica (2001) en la que se definen las responsabilidades del gobierno en la EPT. Entre esas responsabilidades figuran: la dirección de los centros de aprendizaje no formal abiertos a jóvenes sin escolarizar y adultos; y la gestión descentralizada y autónoma de las escuelas. Las disposiciones de la ley fueron complementadas en 2005 por el Programa de Reforma del Sector de la Educación Básica. • Plan de Acción Nacional (2006) para conseguir en 2015 los objetivos de la EPT. Este plan prevé: la concesión de prioridad a los jóvenes sin escolarizar y los adultos; la terminación universal del ciclo completo de la educación básica; y la participación de las comunidades. • Plan de Desarrollo a Medio Plazo (2005-2010), en el que se explicita claramente la voluntad de anclar los objetivos nacionales en materia de educación básica en la EPT, de aquí a 2015. • Sistema de gestión del gasto público para mejorar el vínculo entre la planificación y la presupuestación. • Sistema de evaluación adoptado en 2002 para medir el acceso a la educación básica, así como su calidad, y eficacia interna. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley sobre Cuidados y Desarrollo de la Primera Infancia (2000), que responde a cuatro estrategias: reforzar la educación preescolar formal mediante la adopción de un plan que englobe todos los aspectos de la atención y educación del niño; centrar específicamente los servicios de atención y educación en los niños desfavorecidos, estableciendo contratos con el sector no estatal; velar por que todos los niños que ingresen en el grado 1 se hayan beneficiado anteriormente de programas de AEPI; e integrar la AEPI en la formación de los docentes. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movilización de las OSC y los padres para apoyar la construcción y mejora de escuelas, por conducto de iniciativas como "Adoptar una escuela" y Brigada Eskwela. • Organización de clases por turnos en las escuelas donde el número de alumnos es excesivo (2004). • Creación de clases multigrado en las zonas apartadas. • Hacer que las regiones más pobres se beneficien del programa "Alimentos para la escuela". Este programa otorga una ayuda condicional en especie a los niños de preescolar y del primer grado de primaria. • Programas de educación no formal ejecutados gracias a asociaciones entre las escuelas y las comunidades. Estos programas responden a un enfoque modificado de la iniciativa "En la escuela y fuera de la escuela", que tiene por objeto ayudar a los niños que tropiezan con dificultades en la segunda mitad del ciclo de educación elemental. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina del Sistema de Aprendizaje Alternativo. Existen dos programas sistemáticos de educación no formal: el Programa de alfabetización básica y acreditación, que ofrece a los jóvenes y adultos analfabetos una enseñanza a nivel comunitario, en la que se da prioridad a las competencias para la vida diaria; y el Programa de equivalencia para los jóvenes y adultos que desertaron la enseñanza formal, elemental o secundaria. • Sistema de Aprendizaje Alternativo, basado en el Plan de estudios básico de los pueblos indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios flexible que tiene en cuenta la diversidad cultural. Programa de educación de las madrazas (escuelas coránicas) destinado a establecer estándares y garantizar la "equivalencia" de estas escuelas. • Programa "Hacer de cada niño un lector" (2004). El objetivo de este programa es que cada niño pueda llegar a comprender lo que lee a partir del grado 3. • Fijación del objetivo de que cada alumno posea un libro de texto en las disciplinas fundamentales. • Programa "Arco Iris": adscripción de docentes a las zonas a las que resulta difícil llevar la educación. • Nuevo plan de estudios para la formación de docentes (2005): intensificación de los cursos de práctica profesional. • Programa de perfeccionamiento profesional de los docentes, que comprende normas de competencia para evaluar el rendimiento de los docentes y una formación en ciencias y matemáticas centrada en la escuela. • Progresos hacia la gestión basada en la escuela, mejorando la calidad mediante la planificación participativa del desarrollo de los centros docentes, la formación de los administradores de éstos y la utilización de los cuadernos de notas de los alumnos. • Participación en las evaluaciones internacionales del aprendizaje. • Política global de aplicación de las TIC en la educación, en el marco de la política de desarrollo nacional.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
INDONESIA Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en la enseñanza preescolar. • Aumento de la tasa de alfabetización de los adultos. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Reducir el considerable número de niños sin escolarizar. • Mejorar el bajo nivel actual de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional de Acción de EPT (2003): incorporación de los objetivos detallados de la EPT para 2015 en la estrategia del ME para el periodo 2005–2009. Cada provincia posee su propio plan estratégico de educación. • Descentralización de la educación desde 2001. Estrategia global de gestión comunitaria de las escuelas. • Movimiento nacional para la terminación de la educación básica, en el que participan los padres, las comunidades, los docentes, los líderes de opinión y las ONG. 	AEPI <ul style="list-style-type: none"> • Extensión de los centros de enseñanza preescolar en las zonas rurales. Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de clases por turno en las escuelas con número excesivo de alumnos. • Proyectos piloto para probar nuevos enfoques destinados a llevar la educación a las comunidades pobres y las que viven en zonas apartadas. • Asociaciones entre los centros escolares y las comunidades para ayudar a los alumnos que corren el riesgo de desertar la escuela. Jóvenes y adultos <ul style="list-style-type: none"> • Programas no formales de reintegración en el sistema educativo y educación equivalente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios basado en los resultados. • Utilización de la lengua materna en los primeros grados de primaria en las regiones donde no se habla el bahasa indonesio. • Esfuerzos encaminados a mejorar las cualificaciones de los docentes.
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA POPULAR LAO Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Reducción del número de niños sin escolarizar. • Aumento de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los bajos niveles de la mayoría de los indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de 2000 que establece la educación básica gratuita para todos. • Establecimiento del Comité de Minorías Étnicas, bajo la autoridad de la Asamblea Nacional. • Desde 2004 se han reforzado las capacidades del ME en materia de seguimiento. 	Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Creación de internados para las minorías étnicas. • Iniciativa comunitaria de construcción de escuelas adoptada en 2004. • Programa Comunitario de Subvenciones, destinado a los más pobres. • Desde 1993, adopción de un programa de educación integradora, elaboración de material pedagógico y formación de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde 2001, revisión de los libros de texto y elaboración de nuevos manuales para los docentes. • Aprendizaje y material multilingües. El Centro de Formación de Docentes coordina el plan de estudios y la elaboración de libros de texto y manuales del docente para todos los centros de formación de maestros. • Desde el año 2000, revisión de la formación inicial y permanente de los docentes. • Mejora de la formación de los docentes contractuales.
VIET NAM Resultados principales <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de los indicadores de calidad. • Aumento de las tasas de alfabetización y mejora de la paridad entre los sexos. Desafíos principales <ul style="list-style-type: none"> • Reducir el número considerable de niños sin escolarizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional de Acción de EPT (2003–2015) vinculado a la Estrategia de Desarrollo de la Educación (2000–2010). • Reforma administrativa y descentralización con delegación de poderes en las provincias y distritos. Programa nacional de financiación centrado en las provincias más pobres y apoyo a la planificación de la EPT a nivel provincial, con arreglo al marco nacional establecido. • Delegación en las provincias y distritos de la planificación de la mejora de la educación, y también de la financiación de los recursos didácticos, exceptuados los libros de texto. 	AEPI <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad a las regiones de minorías étnicas y las zonas urbanas pobres. Educación básica <ul style="list-style-type: none"> • Construcción y refección de aulas, especialmente en las zonas rurales y las regiones de minorías étnicas. • Organización de clases multigrado en las regiones montañosas donde viven minorías étnicas. • Organización de clases por turnos en las escuelas con un número excesivo de alumnos. • Oferta de enseñanza primaria a los niños más desfavorecidos, centrándose específicamente en los que viven en las provincias más pobres y no han tenido acceso a la educación. • “Socialización de la educación”, campaña activa de movilización que designa en cada escuela a “responsables de la enseñanza obligatoria” encargados de identificar y ayudar a los niños sin escolarizar y los que han desertado la escuela. • “Programa de igualación”, consistente en cursos vespertinos para niños sin escolarizar en edad de cursar primaria y secundaria. Estos cursos los imparte el profesorado de primaria y secundaria en los centros docentes ordinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo plan de estudios centrado en el educando. • Experimentación de métodos de enseñanza bilingüe en las regiones donde viven minorías étnicas. • Mejora del suministro de libros de texto vinculada al desarrollo de la industria editorial privada. Establecimiento de un programa de préstamos para reemplazar los gastos de alquiler. • Establecimiento de incentivos para los docentes, a fin de conseguir que trabajen en zonas apartadas y regiones habitadas por minorías étnicas. • Establecimiento de un sistema global de información sobre los resultados del aprendizaje y los progresos realizados en las escuelas.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
Estados Árabes			
<p>EGIPTO</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en preescolar en un 54%. • Mantenimiento de la TNE en primaria a un alto nivel, a pesar de la fuerte presión demográfica. • Aumento considerable de la tasa de alfabetización de los adultos. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la cobertura de la enseñanza preescolar, que actualmente es insuficiente. • Reducir las disparidades regionales y económicas en lo que respecta al acceso a la enseñanza primaria. • Seguir reduciendo el gran número de personas víctimas del analfabetismo, y más concretamente el de las mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco General para Políticas de Educación (2006) integrado por ocho enfoques estratégicos que comprenden: la descentralización; el establecimiento de normas nacionales; la reforma centrada en la escuela; y el fortalecimiento de las asociaciones con la sociedad civil, el sector privado y los poderes públicos locales. • Creación de una unidad de planificación estratégica para mejorar y descentralizar la planificación y la gestión; y establecimiento de unidades similares en las provincias. • Evolución hacia la gestión centrada en la escuela, la planificación centrada en el desarrollo de la escuela y la autoevaluación basada en normas. • Decreto ministerial de 2005 que ordena la creación en cada escuela de consejos de administradores, padres y docentes, facultados para recaudar fondos a nivel local y gastarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la coordinación entre los organismos estatales, por ejemplo mediante la creación del Comité de Coordinación de la Atención y Educación a la Primera Infancia, compuesto por representantes de múltiples partes interesadas. • Construcción de aulas de enseñanza preescolar para mejorar el acceso a la educación en las zonas desfavorecidas. • Construcción de escuelas, dando prioridad a las provincias rurales y más pobres del Alto Egipto, donde la tasa de escolarización de las niñas es particularmente baja. • Adopción de varias iniciativas para mejorar el acceso de las niñas a la educación: creación de diversos tipos de escuelas –comunitarias, adaptadas a las niñas, de dimensiones reducidas y de clase única– y realización de otros programas centrados en las niñas marginadas. Todas estas iniciativas han conseguido resultados positivos. En lo que respecta a los niños discapacitados, se han adoptado las siguientes medidas: formación de docentes en necesidades educativas especiales; e integración de los niños discapacitados en las escuelas comunitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios basado en estándares para los grados 1 a 12. • Programas de perfeccionamiento profesional para los docentes que utilizan las TIC (por ejemplo, Proyecto de fortalecimiento de la enseñanza digital). • Creación de distintos tipos de contratos para los alfabetizadores de adultos.
<p>MARRUECOS</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 20%; disminución del número de niños sin escolarizar en un 53%; y reducción de las disparidades a nivel subnacional. • Reducción de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria. • Aumento de la tasa de alfabetización de los adultos. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir reduciendo el gran número de niños sin escolarizar y de jóvenes y adultos analfabetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de la Iniciativa Nacional de Desarrollo Humano (2005), con miras a luchar contra la exclusión y propiciar la creación de sinergias intersectoriales. • La reforma de la gestión del sector público ha desembocado en el establecimiento de actividades de seguimiento, la creación de capacidades en la función pública, y la generación de una dinámica hacia la descentralización y la gestión a nivel de las comunidades. • Carta Nacional de Educación y Formación (2000–2009), en la que se da prioridad a la universalización de la enseñanza elemental, la mejora de la calidad de la enseñanza, la mejora de la gobernanza y la promoción de la educación de las niñas. • Reforma del sistema de educación y formación mediante la descentralización de los servicios y la creación de academias regionales públicas dotadas de poder de decisión autónomo y de autoridad en materia de gestión. • Reforzamiento de las actividades de seguimiento y evaluación. • Creación de comités de gestión escolar participativa en cada escuela. Esos comités tienen la posibilidad de llevar a cabo actividades de planificación y financiación. 	<p>AEPI y educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de las infraestructuras escolares, dando prioridad a las regiones y poblaciones desfavorecidas, en particular las que viven en zonas rurales y las niñas (por ejemplo, integrando las clases preescolares en las escuelas primarias y construyendo servicios higiénicos reservados a las niñas). • Incentivos para la escolarización de las niñas: ayuda alimentaria condicional en las zonas rurales; creación de internados; y subsidios para sufragar los gastos de internado. • Clases de integración para dar acogida a los alumnos con discapacidades leves o moderadas. Creación de infraestructuras de acceso. <p>Jóvenes y adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuatro programas de alfabetización, que difieren en función de los grupos destinatarios y de los operadores que los dirigen en colaboración con el organismo estatal central encargado de la alfabetización y la educación no formal. • Programas de educación no formal, que datan de finales del decenio de 1990 y están destinados a los niños sin escolarizar, y más concretamente a los niños de la calle y los que trabajan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los planes de estudios para adaptarlos mejor a los contextos locales, tanto en el sector formal de la educación como en el no formal. Mejora de la edición y difusión de libros de texto y manuales para los docentes en las regiones desfavorecidas y entre los grupos marginados. Descentralización de las responsabilidades en la compra y distribución de equipamientos. • Creación de equipos en las academias regionales para concebir y aplicar planes de estudios locales y regionales. Enseñanza de la lengua bereber en la escuela primaria, en particular en las regiones donde se habla esta lengua vernácula. • Proyecto encaminado a extender el uso de las TIC en la enseñanza, centrándose principalmente en el equipamiento, la formación y los contenidos educativos. • Contratación, a nivel regional, de docentes interinos para hacer frente al aumento del número de alumnos. Estos docentes se irán integrando con el tiempo en el sistema educativo del sector público. • Adopción de medidas encaminadas a estimular y motivar a los docentes: convocatoria de concursos de promoción interna, y concesión de ventajas suplementarias. • Mecanismos de evaluación del aprendizaje: restablecimiento de los certificados en el último grado de primaria y el último año del primer ciclo de la enseñanza secundaria. • Creación de un centro de exámenes para estandarizar las normas relativas a la preparación, ejecución y puntuación de las pruebas, crear bancos de pruebas y analizar los resultados de éstas.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>YEMEN</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TNE en primaria en un 31%. • Mejora de la paridad entre los sexos en todos los niveles de enseñanza. • Aumento de la tasa de alfabetización de los adultos en un 17%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el bajo nivel de la TBE en la enseñanza preescolar. • Reducir el elevado número de niños sin escolarizar. • Frenar el importante descenso de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. • Seguir reduciendo el elevado número de jóvenes y adultos analfabetos. • Mejorar el bajo nivel de la mayoría de los indicadores, especialmente en lo que respecta a la educación de las niñas y las mujeres y la escolarización en las zonas rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia Nacional de Educación Básica (2002), que tiene por objeto lograr la EPU y mejorar la calidad de la educación, haciendo hincapié en el acceso de las niñas al sistema educativo. • Elaboración –en curso– de un sistema de evaluación unificado de la Estrategia Nacional. • Ausencia de la AEPI en la política de educación nacional y papel muy insuficiente del gobierno en este sector. • Prioridad a la educación de las niñas y las mujeres: elaboración de una Estrategia Nacional de Educación de las Niñas; creación de un departamento para la educación de las niñas en el ME (2006); e introducción de la igualdad entre los sexos en el DELP, a título de tema transversal. • Creación de capacidades para determinar las disparidades y elaborar estrategias, sobre todo con vistas a mejorar la educación de las niñas. 	<p>AEPI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación con los dirigentes religiosos y las comunidades locales para hacer evolucionar los puntos de vista relativos a la educación de la primera infancia y de las niñas. <p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el número de escuelas mixtas y de escuelas reservadas a las niñas, en particular en las regiones rurales; y disminución del número de escuelas exclusivamente reservadas a los varones. Construcción de escuelas a un ritmo regular, aunque insuficiente para absorber el aumento del número de alumnos. • Exoneración del pago de derechos de escolaridad para las niñas en todos los grados de la enseñanza primaria, y para los niños en los grados 1 a 3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los planes de estudio y los métodos de enseñanza, a fin de que las escuelas sean más acogedoras para las niñas. • Creación de un nuevo título de enseñanza superior (especialización en AEPI) en la universidad de Sana'a, a fin de aumentar el número de maestros de enseñanza preescolar cualificados. • Realización de esfuerzos para incrementar el número de maestras, aunque es necesario redoblarlos, en particular en lo que se refiere a las zonas rurales.
Europa Central y Oriental			
<p>ALBANIA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en preescolar en un 13,5%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invertir la tendencia a la baja de la TNE en primaria y de la tasa de supervivencia escolar en el grado 5. • Corregir las disparidades que se dan entre los diferentes grupos de ingresos y zonas geográficas, en lo que respecta a la escolarización y la terminación del ciclo de estudios de primaria. • Mejorar los bajos resultados del aprendizaje que han puesto de manifiesto las evaluaciones internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia Nacional de Educación (2004–2015), que ha sido elaborada con una participación limitada de la sociedad civil. La estrategia se centra en: la mejora de la gobernanza; la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; la financiación de la educación preuniversitaria; la creación de capacidades; y el fomento de la enseñanza técnica y profesional. La Estrategia Nacional para el Desarrollo Socioeconómico hace de la educación uno de los ámbitos de máxima prioridad para el próximo decenio. Esta estrategia cuenta con una financiación del Fondo para la estrategia de reducción de la pobreza. • Distribución de la prestación de servicios y de la financiación en tres niveles administrativos. Responsabilidad compartida con las autoridades locales en la financiación de los gastos de funcionamiento y mantenimiento de las escuelas. • El ME está creando actualmente una unidad de planificación del sistema educativo y de análisis de las políticas de educación, y también un sistema de información sobre la administración de la educación. La realización de estas dos tareas exige un esfuerzo en materia de creación de capacidades. 	<p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de transferencias –en dinero en efectivo y en especie– para impulsar la escolarización y la terminación del ciclo de educación básica entre los niños de las familias más pobres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gratuidad de los libros de texto para todos los alumnos de la enseñanza básica. • Reestructuración del Instituto de Estudios Pedagógicos, de los planes de estudio y de los centros de formación de docentes. Aplicación del nuevo plan de estudios, que comprende nuevas normas de evaluación. • Incentivos financieros para estimular a los docentes a trabajar en las zonas rurales. • Creación de un Centro Nacional de Exámenes y Evaluaciones (2001). Este centro es independiente y se encarga de los exámenes a nivel nacional. Desde el año 2002 se efectúan evaluaciones por muestreo de los resultados del aprendizaje en los diferentes grados de la enseñanza básica.

(continuación)

País	Contexto institucional	Medidas para ampliar el acceso	Medidas para mejorar el aprendizaje
<p>TURQUÍA</p> <p>Resultados principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la TBE en preescolar, en un 61%. <p>Desafíos principales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir mejorando el bajo índice de cobertura de la enseñanza preescolar. • Reducir las disparidades en materia de infraestructuras, recursos de aprendizaje y docentes que se dan entre las diferentes regiones. • Reducir el gran número de niños sin escolarizar y de jóvenes y adultos analfabetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos reformas sucesivas importantes de la educación: después de la Conferencia de Jomtien, se dio prioridad a la mejora del acceso a la educación; hoy en día, se da prioridad a la mejora del contenido y la calidad de la educación, al mismo tiempo que se sigue ampliando el acceso a ésta. • Después de Dakar se ha elaborado un plan nacional de acción, pero no sirve de elemento de referencia para la evaluación y el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. El Plan Nacional de Desarrollo precedente carecía de un plan sectorial específico para la educación. Sin embargo, el actual Plan Nacional de Desarrollo (2007–2013) menciona los objetivos de la EPT: extensión de la AEPI, cobertura universal de la educación básica y calidad de ésta. También se da prioridad a las niñas y los alumnos de las zonas rurales. Además se establece como objetivo importante de la política de educación la búsqueda de soluciones al problema de la deserción escolar. • Ley de 2003 sobre Administración y Control Fiscal: utilización de los fondos públicos asignados a planes y programas de desarrollo, dando prioridad a la transparencia y la rendición de cuentas en materia fiscal, a la planificación estratégica y a la presupuestación centrada en los resultados. Elaboración del plan estratégico del ME (iniciada en 2006). • El plan de reforma adoptado en 2004 reconoce la necesidad de reestructurar la administración central de la educación, pero la ejecución de esta tarea se está llevando a cabo muy lentamente. • Delegación parcial de responsabilidades en los municipios, en lo que respecta a la construcción y el mantenimiento de las escuelas públicas (Ley de Municipios). • Importante función de las ONG en la promoción de las políticas de EPT, por ejemplo mediante campañas encaminadas a extender la AEPI (“Siete años es demasiado tarde”). • Surgimiento de grupos de seguimiento de la sociedad civil para informar al público de los progresos de la EPT e impulsar el movimiento en pro de la educación para todos. Primer informe conjunto (2005). 	<p>Educación básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • En 1997, se amplió la duración de la educación básica obligatoria, que pasó de cinco a ocho años. Paralelamente, se aceleraron la construcción de escuelas y la contratación de docentes, en particular en el periodo 1997–2002. • Realización de la campaña « Apoyar a la educación al cien por cien », con miras a impulsar la contribución del sector privado a la educación, sobre todo la inversión en infraestructuras, mediante la adopción de incentivos fiscales. • Estrategias para incrementar la escolarización en las zonas rurales escasamente pobladas: establecimiento de servicios y autobuses escolares y creación de internados gratuitos, sobre todo a partir de 1997. • Transferencias condicionales de dinero en efectivo para fomentar la asistencia regular a la escuela de los alumnos de educación básica procedentes de las familias más pobres. • “¡A la escuela, niñas!” campaña de gran envergadura realizada entre 2003 y 2005 para mejorar el acceso de las niñas a la educación. Esta campaña necesitó una coordinación intersectorial en los distintos organismos gubernamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • En 2003, el Consejo de Educación inició una reforma global del plan de estudios en todos los grados de la educación básica: modificación de la pedagogía; prioridad a la adquisición de competencias; y evaluaciones de los procedimientos y resultados. Paralelamente, se editaron nuevos libros de texto y manuales para los docentes y se impartieron cursos de formación permanente a los docentes. • Método de enseñanza a distancia para satisfacer la demanda de cursos de inglés y de formación de docentes de preescolar (desde el año 2000). • Nuevas normas sobre la dotación en personal para reducir la penuria de docentes en las regiones desfavorecidas. Mayor transparencia de los sistemas de adscripción y ascenso profesional (utilización de pruebas de evaluación). Planes centrados en la escuela para reforzar el perfeccionamiento profesional de los docentes. • Evaluaciones nacionales de la educación básica desde 1992 (varias evaluaciones por asignatura, realizadas cada tres años). • Esfuerzos acrecentados, aunque insuficientes, para introducir la cuestión de la igualdad entre los sexos en los libros de texto. • Distribución de libros de texto gratuitos

Notas: DELP: Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza; ME: Ministerio de Educación; ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio; ONG: Organización no Gubernamental; OSC: Organización de la Sociedad Civil; y TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Fuentes: Aitchison (2007); Albania, Ministerio de Educación y Ciencia (2005); Anis (2007); Aydagül (2007); Bano (2007); Banco Mundial (2005); Bines (2007); Bracho (2007); Brilller (2007); Caoli-Rodríguez (2007); Gajardo (2007); Govinda (2007); Hddigui (2007b); Henaff y otros (2007); Ireland (2007); Kefaya (2007); MacPherson (2007); Mozambique, Ministerio de Educación (2005); Neri y Buchmann (2007); Niane y Robert (2007); Porta y Laguna (2007b, 2007c); Sabri (2007); Seel (2007); Steiner-Khamsi (2007); Theobald y otros (2007); UNESCO (2006b); Vachon (2007); Woods (2007a, 2007b, 2007c); y Zhao y Wenbin (2007).

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 2005.¹ 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 2007. 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 –China, Etiopía, Ghana, la Jamahiriyá Árabe Libia, Nepal, Omán y la República de Corea– han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2006, 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 Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

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), 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 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. Por otro lado, en sus orientaciones a los países que participan 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 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”. Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE/IEM se les pide que proporcionen por

1. Se trata del año 2004/2005 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2005 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.

separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta a la hora de calcular indicadores comparables a nivel internacional. 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. Sin embargo, con la aparición del concepto de alfabetización funcional en 1978 ha surgido paralelamente una nueva definición. Según la definición adoptada por la Conferencia General de la UNESCO ese mismo año, se considera funcionalmente alfabetizada a toda persona capaz de llevar a cabo todas las actividades en las que se necesita saber leer, escribir y calcular para un funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad y para permitirle seguir utilizando esos conocimientos en beneficio de su desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas actuales del IEU relativas a la alfabetización se fundan en la primera 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 ellas y los miembros de su familia 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. Se refieren a los periodos 1985-1994 y 1995-2004 y se basan en los datos procedentes de encuestas y censos nacionales efectuados en esos periodos. Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización de cada país se presentan después de esta introducción. El cuadro estadístico relativo a la alfabetización presenta, además, las estimaciones del IEU correspondientes a los países que no han acopiado datos nacionales sobre la alfabetización y proyecciones para 2015. Estos dos tipos de datos se han obtenido gracias al Modelo mundial de proyecciones de alfabetización por edad. La metodología utilizada para efectuar esas proyecciones se describe en el *Informe de*

Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 (página 284), así como en *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*, que se puede consultar en el siguiente sitio web: www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf (en inglés).

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 elaborado 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 instancia se reserva el derecho a omitir los datos que estima demasiado problemáticos.

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 2005. 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 2005 (o diciembre de 2005 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 2005 y junio de 2006 – 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, del 1 de agosto y del 30 de septiembre de 2006, respectivamente.

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".

- Junio de 2006 – 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.
- Septiembre de 2006 – Estimaciones para paliar la falta de datos.
- Octubre de 2006 – Elaboración de los cuadros estadísticos provisionales y envío de anteproyectos de indicadores a los Estados Miembros para su examen.
- Finales de febrero de 2007 – Elaboración de los primeros anteproyectos de cuadros estadísticos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Abril de 2007 – 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, las tasas brutas y netas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son promedios ponderados, en los que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población 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 mediana 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.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * 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

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo⁴

- 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 Zelanda.
- 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 Zelanda); 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.

4. Esta clasificación, que ha sido establecida por la División de Población de las Naciones Unidas, ha sido objeto de una revisión en 2004.

- 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.
 - 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.
 - 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.
 - Asia Central (9 países)
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
 - Asia Meridional y Occidental (9 países)
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India^w, República Islámica del Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán, y Sri Lanka^w.
 - Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)
Australia^o, Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas^w, Indonesia^w, 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, Montenegro, Polonia^o, República Checa^o, República de Moldova, Rumania^o, Serbia, Turquía^o y Ucrania.
- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios UOE
- w Países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI).
- Países menos adelantados (PMA) (50 países)⁵
Afganistán, Angola, Bangladesh, Benin, Bhután, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Cabo Verde, Chad, Comoras, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Islas Salomon, Kiribati, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Maldivas, Mali, Mauritania, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, République Centrafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Uganda, Vanuatu, Yemen y Zambia.

5. Las Naciones Unidas han clasificado a 50 países de diversas regiones en la categoría de "países menos adelantados" (PMA). El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas revisa cada tres años la lista de los PMA, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por el Comité de Políticas de Desarrollo. El grupo de los PMA no figura en los cuadros estadísticos pero se menciona en el Informe, especialmente en el Capítulo 1.

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
Antillas Neerlandesas	1992	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
Arabia Saudita	1992	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
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
Arabia Saudita	2004	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de leer y escribir en una lengua cualquiera. Se considera alfabetizada a la persona ciega que sabe leer y escribir en braille.	Autoevaluación
Argelia	1987	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
Argelia	2002	Encuesta sobre la salud	Capacidad para leer y escribir.	Autoevaluación
Argentina	1991	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
Argentina	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que puede leer y escribir.	Declaración del hogar
Armenia	1989	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
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	1991	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
Bahrein	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
Bangladesh	1991	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
Bangladesh	2001	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que es capaz de escribir una carta en cualquier lengua.	Autoevaluación
Belarrús	1989	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
Belarrús	1991	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
Belice	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
Benin	1992	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
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	1992	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

Metadatos para las estadísticas nacionales de alfabetización

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Botswana	1991	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
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	1991	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
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 a las personas que saben leer y escribir.	Declaración del hogar
Burkina Faso	1991	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
Burkina Faso	2005	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	1900	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
Burundi	2000	MICS	La alfabetización se define como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Cabo Verde	1990	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
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	1993	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
Chad	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Chile	1992	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
Chile	2002	Censo de población	Una persona está alfabetizada si sabe leer y escribir (en español).	Declaración del hogar
China	1990	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
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	1992	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
Chipre	2001	Censo de población	Se considera alfabetizadas a las personas que saben leer y escribir frases sencillas.	Declaración del hogar
Colombia	1993	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
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	1988	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

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
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	1991	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
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	1990	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
Ecuador	2001	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de leer y escribir.	Declaración del hogar
Egipto	1986	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
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
El Salvador	1992	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
Eslovenia	1991	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
España	1991	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
Estonia	1989	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
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
Etiopía	1994	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
Etiopía	2004	Encuesta de evaluación del bienestar social	Se considera alfabetizada a toda persona que supera con éxito la prueba de lectura y escritura.	Autoevaluación
Federación de Rusia	1989	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
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	1990	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
Filipinas	2003	Encuesta sobre la alfabetización funcional, la educación y los medios de comunicación e información	La alfabetización simple y básica se define como la capacidad para leer y escribir, comprendiéndolo, un mensaje sencillo en cualquier lengua o dialecto.	Declaración del hogar/Autoevaluación
Gabón	1993	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
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
Grecia	1991	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
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	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

Metadatos para las estadísticas nacionales de alfabetización

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
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	1991	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
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	1990	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
Indonesia	2004	Encuesta socio-económica 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	1991	Encuesta sobre la población en visitas repetidas	...	Autoevaluación
Irán, República Islámica del	2005	Encuesta sobre la población activa	Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir un texto en farsi (persa) u otra lengua cualquiera, independientemente de que haya obtenido o no un certificado de estudios, así como a los alumnos del primer grado de la enseñanza elemental y a toda persona que haya asistido a los cursos de una campaña de alfabetización.	Autoevaluación
Iraq	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	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 considera analfabetas a 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 empleo y desempleo	...	...
Kazajstán	1989	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
Kazajstán	1999	Censo de población	...	...
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	1985	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
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	1994	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
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
Letonia	1989	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
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

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Lituania	1989	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
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	1991	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
Malasia	2000	Censo de población	Se considera analfabetas a las personas de 10 años o más que nunca han estado escolarizadas en ninguna lengua.	Declaración del hogar
Malawi	1987	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
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	1990	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
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	2003	Encuesta integrada a pequeña escala sobre los hogares	Se considera que una persona de 15 años o más está alfabetizada si puede leer y escribir un enunciado sencillo en cualquier lengua.	Autoevaluación
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	1994	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
Marruecos	2004	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. La población de referencia es que tiene más de 10 años de edad.	Declaración del hogar
Mauricio	1990	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
Mauricio	2000	Censo de población	Se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo relacionado con su vida diaria.	Declaración del hogar
Mauritania	2000	Censo de población	Se considera alfabetizadas a todas las personas que son capaces de leer y escribir en la lengua especificada.	Declaración del hogar
México	1990	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
México	2005	Censo de población	Estar alfabetizado es la característica que distingue a todas las personas de más de 5 años que saben leer y escribir un enunciado breve. En el procesamiento de datos, esta definición se interpretado como la aptitud para leer y escribir del grupo de población con edades comprendidas entre 6 y 14 años, y como el nivel de conocimientos básicos de de lectura, escritura y cálculo de la población de 15 años de edad o más.	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
Mozambique	1997	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
Myanmar	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Namibia	1991	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
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

Metadatos para las estadísticas nacionales de alfabetización

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
Nepal	1991	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
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
Nigeria	1991	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
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	1990	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
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 tokples.	Declaración del hogar
Paraguay	1992	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
Perú	1993	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
Perú	2005	Encuesta nacional sobre los hogares	Se considera alfabetizada a la persona de más de 15 años que declara saber leer y escribir.	Autoevaluación
Portugal	1991	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
Qatar	1986	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
Qatar	2004	Censo de población	Estar alfabetizado significa tener la capacidad de leer y escribir.	...
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	1988	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
República Centroafricana	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
República de Moldova	1989	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
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	1995	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
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 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	1988	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

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
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	1992	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
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	1991	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
Rwanda	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer con facilidad o dificultad una carta o un periódico.	Autoevaluación
Santo Tomé y Príncipe	1991	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
Santo Tomé y Príncipe	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
Senegal	1988	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
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	1991	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
Serbia y Montenegro	2002	Censo de población	Se entiende por población alfabetizada todas las personas de más de 10 años que son capaces de leer y escribir un texto relativo a la vida cotidiana, sea cual sea la lengua utilizada. Se considera analfabeta a las restantes personas, comprendidas las que sólo saben leer.	Declaración del hogar
Seychelles	1994	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
Seychelles	2002	Censo de población	La alfabetización se define como la capacidad de leer o escribir una frase sencilla en inglés, francés o criollo.	Declaración del hogar
Sierra Leona	2004	Censo de población	Se define la alfabetización como la capacidad para leer y escribir en cualquier lengua.	Autoevaluación
Singapur	1990	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
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 tamil 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	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
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 alfabetizada a la persona que es capaz de escribir una nota o una frase sencillas.	Declaración del hogar
Swazilandia	1986	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
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
Tayijistán	1989	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
Tayikistán	2000	Censo de población	Se considera alfabetizada a toda persona capaz de leer y escribir en cualquier lengua.	Declaración del hogar

Metadatos para las estadísticas nacionales de alfabetización

(continuación)

País o territorio	Año	Fuente de los datos	Definición de la alfabetización	Modalidad
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	1990	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
Turquía	2004	Encuesta sobre la población activa	Las personas que saben leer y escribir se consideran alfabetizadas.	Autoevaluación
Uganda	1991	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
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
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
Uruguay	1985	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
Uruguay	1996	Censo de población	...	...
Vanuatu	1999	Censo de población	...	...
Venezuela	1990	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
Venezuela	2001	Censo de población	...	Declaración del hogar
Viet Nam	1989	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
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	1990	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
Zambia	2000	MICS	Se define la alfabetización como la capacidad para leer, con facilidad o dificultad, una carta o un periódico.	Autoevaluación
Zimbabwe	1992	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

El signo (...) indica que no se dispone de información.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 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	2005-2010 Hombres	Mujeres					2005 Total	2005	2005
África Subsahariana										
Angola	15941	2,8	2,6	42	40	43	6,4	3,7	61	160
Benin	8439	3,0	2,4	56	55	57	5,4	1,8	58	62
Botswana	1765	-0,4	-1,3	34	35	33	2,9	24,1	54	120
Burkina Faso	13228	2,9	2,7	49	48	50	6,3	2,0	57	120
Burundi	7548	3,7	5,5	46	44	47	6,8	3,3	61	120
Cabo Verde	507	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
Camerún	16322	1,6	0,2	46	46	47	4,1	5,4	62	240
Chad	9749	2,7	3,0	44	43	45	6,7	3,5	56	57
Comoras	798	2,6	1,1	65	63	67	4,3	<0,1	...	...
Congo	3999	2,9	3,1	54	52	55	6,3	5,3	61	110
Côte d'Ivoire	18154	1,7	0,7	46	46	47	4,5	7,1	59	450
Eritrea	4401	3,1	2,2	56	54	58	5,0	2,4	58	36
Etiopía	77431	2,3	1,6	49	48	49	5,4	...	...	...
Gabón	1384	1,6	0,0	53	53	54	3,5	7,9	59	20
Gambia	1517	2,3	0,7	58	56	59	4,2	2,4	58	4
Ghana	22113	1,9	0,6	58	58	59	3,8	2,3	60	170
Guinea	9402	2,2	1,5	54	54	54	5,5	1,5	68	28
Guinea-Bissau	504	2,2	2,6	42	41	42	5,9	3,2	59	5
Guinea Ecuatorial	1586	2,9	3,1	45	44	47	7,1	3,8	59	11
Kenya	34256	2,6	3,0	50	51	49	5,0	6,1	62	1 100
Lesotho	1795	-0,3	-0,6	34	34	34	3,3	23,2	60	97
Liberia	3283	2,9	3,1	43	42	43	6,8	...	...	...
Madagascar	18606	2,6	1,4	56	55	57	4,9	0,5	28	13
Malawi	12884	2,2	1,1	41	42	41	5,7	14,1	59	550
Malí	13518	2,9	2,5	49	49	50	6,6	1,7	60	94
Mauricio	1245	0,8	-0,3	73	70	76	1,9	0,6	...	...
Mozambique	19792	1,8	0,8	42	42	42	5,1	16,1	60	510
Namibia	2031	1,0	-0,6	46	47	45	3,5	19,6	62	85
Niger	13957	3,3	2,5	45	45	45	7,5	1,1	59	46
Nigeria	131530	2,1	1,1	44	44	44	5,3	3,9	62	930
R. Centrafricana	4038	1,4	0,7	40	39	40	4,6	10,7	57	140
R. D. del Congo	57549	3,1	3,4	45	44	46	6,7	3,2	58	680
R. U. de Tanzania	38329	1,4	0,1	64	62	67	3,3	6,5	55	1 100
Rwanda	9038	2,3	2,3	45	43	46	5,2	3,1	57	210
Senegal	11658	2,3	1,2	57	56	58	4,5	0,9	59	25
Seychelles	81	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5525	2,1	2,0	42	41	43	6,5	1,6	60	31
Somalia	8228	3,1	2,2	49	48	50	6,0	0,9	58	23
Santo Tomé y Príncipe	157	2,2	1,0	64	63	65	3,6	...	...	...
Sudáfrica	47432	0,2	-1,0	44	44	44	2,6	18,8	58	1200
Swazilandia	1032	-0,4	-0,9	30	31	29	3,5	33,4	57	63
Togo	6145	2,5	1,4	56	54	57	4,8	3,2	61	88
Uganda	28816	3,6	4,0	52	51	53	7,1	6,7	58	1000
Zambia	11668	1,7	1,1	39	40	39	5,2	17,0	57	710
Zimbabwe	13010	0,6	0,1	37	38	36	3,2	20,1	59	1 100
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82689	0,0	-0,9	79	76	82	1,3	0,1	31	...
Andorra	67	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8189	0,14	-1,2	80	77	82	1,4	0,3	19	...
Bélgica	10419	0,1	-0,9	80	76	83	1,7	0,3	39	...
Canadá	32268	0,9	-0,3	81	78	83	1,5	0,3	16	...
Chipre	835	1,1	1,5	79	77	82	1,6	...	...	...
Dinamarca	5431	0,3	-1,2	78	76	80	1,8	0,2	24	...
España	43064	0,4	0,9	80	77	84	1,3	0,6	23	...
Estados Unidos	298213	0,9	0,7	78	75	81	2,0	0,6	25	...
Finlandia	5249	0,2	-0,3	79	76	82	1,7	0,1	...	...
Francia	60496	0,3	-0,4	80	77	83	1,9	0,4	35	...
Grecia	11120	0,2	-0,6	79	76	81	1,3	0,2	22	...

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 ⁵	1990-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	
África Subsahariana											
520	1410	1510	2040	73,9	...	...	...	...	...	...	Angola
390	510	890	1130	46,2	30,9	73,7	7,4	44,5	6,0	36,5	Benin
3290	5590	6200	11510	22,1	23,5	50,1	2,2	70,3	31,5	63,0	Botswana
250	400	950	1210	47,6	27,2	71,8	6,9	47,2	6,9	39,5	Burkina Faso
140	100	600	680	48,2	54,6	87,6	5,1	48,0	9,5	42,4	Burundi
1300	1930	4040	5610	282,4	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
600	1000	1620	2240	47,5	17,1	50,6	5,6	50,9	9,1	44,6	Camerún
220	400	860	1160	33,8	...	...	...	...	...	...	Chad
410	650	1640	1980	31,5	...	...	...	...	...	...	Comoras
530	950	670	980	29,9	...	...	...	...	...	...	Congo
780	870	1510	1570	8,6	14,8	48,8	5,2	50,7	9,7	44,6	Côte d'Ivoire
220	170	1070	1100	61,3	...	...	...	...	...	...	Eritrea
100	160	600	1050	24,1	23,0	77,8	9,1	39,4	4,3	30,0	Etiopía
3870	5010	5570	6280	27,7	...	...	...	...	...	...	Gabón
320	290	1500	1860	42,5	59,3	82,9	4,8	53,4	11,2	50,2	Gambia
380	450	1760	2450	62,7	44,8	78,5	5,6	46,6	8,4	40,8	Ghana
520	420	1810	2280	30,3	...	...	6,4	47,2	7,3	40,3	Guinea
1060	...	3570	...	60,3	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
140	180	660	790	49,5	...	...	5,2	53,4	10,3	47,0	Guinea Ecuatorial
360	540	990	1230	19,0	22,8	58,3	6,0	49,1	8,2	42,5	Kenya
690	950	2640	4080	56,8	36,4	56,1	1,5	66,5	44,2	63,2	Lesotho
110	130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
260	290	760	910	68,2	61,0	85,1	4,9	53,5	11,0	47,5	Madagascar
220	160	560	650	37,8	41,7	76,1	4,9	56,1	11,6	50,3	Malawi
250	380	720	990	43,2	72,3	90,6	4,6	56,2	12,2	50,5	Malí
3760	5250	8610	12700	30,8	...	...	...	...	...	...	Mauricio
200	310	760	1160	63,2	37,8	78,4	6,5	46,5	7,2	39,6	Mozambique
2050	2990	5890	7690	89,1	34,9	55,8	1,4	78,7	56,1	74,3	Namibia
200	240	780	780	39,7	60,6	85,8	2,6	53,3	20,7	50,5	Níger
260	560	760	990	4,5	70,8	92,4	5,0	49,2	9,7	43,7	Nigeria
290	350	1070	1220	26,2	66,6	84,0	2,0	65,0	32,7	61,3	R. Centroafricana
110	120	710	680	32,5	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
230	340	470	740	46,4	57,8	89,9	7,3	42,4	5,8	34,6	R. U. de Tanzania
250	230	980	1190	52,6	51,7	83,7	9,7	39,1	4,0	28,9	Rwanda
510	700	1330	1760	92,4	22,3	63,0	6,4	48,2	7,5	41,3	Senegal
7320	8180	...	15250	129,4	...	...	...	...	...	...	Seychelles
150	220	470	780	67,4	...	74,5	1,1	63,4	57,6	62,9	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
270	440	...	2090	218,5	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
3290	4770	8820	10880	13,1	10,7	34,1	3,5	62,2	17,9	57,8	Sudáfrica
1400	2280	4340	4870	112,7	...	...	2,7	64,4	23,8	60,9	Swazilandia
350	350	1580	1480	10,3	...	...	...	...	...	...	Togo
290	280	1110	1430	41,7	...	...	5,9	49,7	8,4	43,0	Uganda
330	500	700	960	94,2	75,8	94,1	6,1	48,8	8,0	42,1	Zambia
560	350	2640	1950	14,4	56,1	83,0	4,6	55,7	12,0	50,1	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental											
26630	34870	23900	29510	...	...	...	8,5	36,9	4,3	28,3	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
27040	37190	25160	33280	...	...	...	8,6	37,8	4,4	29,1	Austria
25580	36140	24410	32470	...	...	...	8,5	41,4	4,9	33,0	Bélgica
20000	32590	23980	32770	...	...	...	7,2	39,9	5,5	32,6	Canadá
12110	...	15140	...	72,6	...	...	...	...	...	...	Chipre
32770	48330	26450	34030	...	...	...	8,3	35,8	4,3	24,7	Dinamarca
14830	25250	17830	26730	...	...	...	7,0	42,0	6,0	34,7	España
30620	43560	31600	42000	...	...	...	5,4	45,8	8,4	40,8	Estados Unidos
24750	37530	22120	32110	...	...	...	9,6	36,7	3,8	26,9	Finlandia
24770	34600	23180	30540	...	...	...	7,2	40,2	5,6	32,7	Francia
11780	19840	15170	22950	...	...	...	6,7	41,5	6,2	34,3	Grecia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	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	2005-2010 Hombres	Mujeres				
	2005	2005-2010	2005-2010				2005-2010	2005 Total	2005	2005
Irlanda	4 148	1,3	1,6	78	76	81	1,9	0,2	36	...
Islandia	295	0,8	-0,1	81	80	83	1,9	0,2	...	...
Israel	6 725	1,7	0,2	81	78	83	2,7	...	...	...
Italia	58 093	0,0	-0,6	81	77	84	1,4	0,5	33	...
Luxemburgo	465	1,2	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
Malta	402	0,4	0,9	79	77	81	1,5	0,1	...	...
Mónaco	35	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 620	0,5	-0,8	80	78	83	1,8	0,1	...	...
Países Bajos	16 299	0,4	-1,8	79	76	82	1,7	0,2	35	...
Portugal	10 495	0,4	-0,7	78	75	81	1,5	0,4	4	...
Reino Unido	59 668	0,3	-0,5	79	77	81	1,7	0,2	31	...
San Marino	28	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9 041	0,3	0,3	81	79	83	1,7	0,2	31	...
Suiza	7 252	0,1	-1,4	81	78	84	1,4	0,4	37	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	12	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	81	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	183	0,6	-1,7	77	74	80	2,0	...	...	...
Argentina	38 747	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,6	28	...
Aruba	99	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	323	1,3	-0,2	72	69	75	2,2	3,3	58	...
Barbados	270	0,2	-1,1	76	73	79	1,5	1,5	...	...
Belice	270	1,9	0,0	72	70	74	2,8	2,5	28	...
Bermudas	64	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	9 182	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,1	28	...
Brasil	186 405	1,3	0,0	72	68	76	2,2	0,5	36	...
Chile	16 295	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	27	...
Colombia	45 600	1,4	-0,2	73	70	76	2,5	0,6	28	...
Costa Rica	4 327	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,3	27	...
Cuba	11 269	0,2	-1,4	79	77	80	1,6	0,1	55	...
Dominica	79	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	13 228	1,4	-0,3	75	72	78	2,6	0,3	55	...
El Salvador	6 881	1,6	0,0	72	69	75	2,7	0,9	28	...
Granada	103	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	12 599	2,4	1,2	68	65	72	4,2	0,9	27	...
Guyana	751	0,0	-2,5	65	62	68	2,1	2,4	60	...
Haití	8 528	1,4	0,6	53	53	54	3,6	3,8	53	...
Honduras	7 205	2,1	0,5	69	67	71	3,3	1,5	26	...
Islas Caimán	45	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	26	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	22	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 651	0,4	-0,8	71	69	73	2,3	1,5	28	...
México	107 029	1,1	-1,3	76	74	79	2,1	0,3	23	...
Montserrat	4	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 487	2,0	0,6	71	69	73	2,9	0,2	24	...
Panamá	3 232	1,6	0,1	76	73	78	2,6	0,9	25	...
Paraguay	6 158	2,2	1,1	72	70	74	3,5	0,4	27	...
Perú	27 968	1,4	0,3	71	69	74	2,7	0,6	29	...
R. Dominicana	8 895	1,4	0,3	69	65	72	2,6	1,1	50	...
Saint Kitts y Nevis	43	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	119	0,5	-0,1	72	69	75	2,2	...	...	...
Santa Lucía	161	0,8	0,8	73	72	75	2,2	...	...	...
Suriname	449	0,6	-0,8	70	67	73	2,4	1,9	27	...
Trinidad y Tobago	1 305	0,3	0,5	70	68	73	1,6	2,6	58	...
Uruguay	3 463	0,6	-0,4	76	73	80	2,2	0,5	56	...
Venezuela	26 749	1,7	0,5	74	71	77	2,5	0,7	28	...
Asia Central										
Armenia	3 016	-0,2	1,8	72	68	75	1,4	0,1	...	...
Azerbaiyán	8 411	0,8	1,6	67	64	71	1,9	0,1	...	...
Georgia	4 474	-0,8	-1,8	71	67	75	1,4	0,2	...	...

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 ⁵	1990-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	
20610	41140	21010	32580	...	...	...	7,4	42,0	5,6	34,3	Irlanda
27460	48570	25140	35490	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
16730	18580	17940	25470	72,6	...	...	5,7	44,9	7,9	39,2	Israel
20560	30250	22820	28440	...	...	...	6,5	42,0	6,5	36,0	Italia
44700	...	42910	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
8790	13610	15290	18620	15,5	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
35240	60890	32380	41650	...	...	...	9,6	37,2	3,9	25,8	Noruega
25170	39340	24860	32970	...	...	...	7,6	38,7	5,1	30,9	Países Bajos
10960	17190	15370	20070	...	...	...	5,8	45,9	8,0	38,5	Portugal
22830	37740	22570	33960	...	...	...	6,1	44,0	7,2	36,0	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
28700	40910	21570	32440	...	...	...	9,1	36,6	4,0	25,0	Suecia
41560	55320	28680	38610	...	...	...	7,6	41,3	5,5	33,7	Suiza
América Latina y el Caribe											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
8090	...	8690	...	20,5	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
8230	4470	12230	13800	2,4	7,0	23,0	3,2	56,8	17,6	52,8	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12940	...	14580	...	15,0	...	...	...	...	...	...	Bahamas
8220	...	13720	...	108,2	...	...	...	...	...	...	Barbados
2710	3570	4540	6390	27,9	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
1000	1010	2280	2710	85,1	23,2	42,2	1,5	63,0	42,3	60,1	Bolivia
4610	3550	6720	8140	1,6	7,5	21,2	2,6	62,1	23,7	58,0	Brasil
4880	5870	8490	10920	3,0	2,0	9,6	3,3	62,2	18,7	57,1	Chile
2410	2290	6030	6970	11,3	7,0	17,8	2,5	62,7	25,3	58,6	Colombia
3590	4700	7480	9860	3,2	2,2	7,5	3,9	54,8	14,2	49,9	Costa Rica
...	...	...	...	8,0	...	...	...	...	...	...	Cuba
3280	...	4940	...	372,1	...	...	...	...	...	...	Dominica
1800	2620	3160	4110	12,3	15,8	37,2	3,3	58,0	17,3	43,7	Ecuador
1870	2450	4350	5080	31,3	19,0	40,6	2,7	55,9	20,9	52,4	El Salvador
3020	...	5730	...	150,4	...	...	...	...	...	...	Granada
1660	2400	3700	4510	17,8	13,5	31,9	2,9	59,5	20,3	55,1	Guatemala
860	1020	3590	4230	192,7	2,0	...	...	...	...	...	Guyana
440	450	1700	1660	28,9	53,9	78,0	2,4	63,4	26,6	59,2	Haití
740	1120	2400	3290	91,0	20,7	44,0	3,4	58,3	17,2	53,8	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
2650	3390	3370	4010	28,6	2,0	13,3	6,7	46,0	6,9	37,9	Jamaica
4020	7310	7800	10560	1,1	4,4	20,4	4,3	55,1	12,8	49,5	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
690	950	2780	3580	229,2	45,1	79,9	5,6	49,3	8,8	43,1	Nicaragua
3650	4630	5520	7050	11,9	6,5	17,1	2,5	60,3	23,9	56,4	Panamá
1810	1040	4650	4650	...	16,4	33,2	2,2	61,3	27,8	57,8	Paraguay
2210	2650	4410	5650	17,7	12,5	31,8	3,2	58,7	18,6	54,6	Perú
1850	2460	5010	7710	9,9	2,5	11,0	3,9	56,8	14,4	51,7	R. Dominicana
6020	...	10030	...	-2,6	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
2610	3530	4720	6100	88,3	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
3690	...	5060	...	-134,8	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
2320	2540	...	6690	53,5	...	...	...	...	...	...	Suriname
4490	10300	7260	13960	-0,6	12,4	39,0	5,5	45,9	8,3	40,3	Trinidad y Tobago
6620	4360	8860	9620	6,4	2,0	5,7	5,0	50,5	10,2	44,9	Uruguay
3490	4820	5760	6540	1,8	8,3	27,6	4,7	49,3	10,6	44,1	Venezuela
Asia Central											
570	1470	2150	4990	84,0	...	...	8,5	42,8	5,0	33,8	Armenia
510	1240	2000	4380	21,0	...	...	12,2	31,1	2,6	19,0	Azerbaiyán
700	1320	1780	3410	69,8	...	...	5,6	46,4	8,3	40,4	Georgia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	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	2005-2010 Hombres	Mujeres					2005 Total	2005	2005
Kazajstán	14 825	0,0	0,2	64	59	70	1,9	0,1	57	...
Kirguistán	5 264	1,1	0,1	68	64	72	2,5	0,1	...	...
Mongolia	2 646	1,2	-0,1	66	64	68	2,2	<0,1	...	...
Tayikistán	6 507	1,4	0,1	64	62	67	3,3	0,1	...	...
Turkmenistán	4 833	1,3	0,5	63	59	68	2,5	<0,1	...	...
Uzbekistán	26 593	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,2	13	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	29 863	3,5	3,2	48	47	48	7,1	<0,1	...	...
Bangladesh	141 822	1,8	0,4	65	64	66	3,0	<0,1	13	...
Bhután	2 163	2,2	1,4	65	64	66	3,8	<0,1	...	...
India	1 103 371	1,4	-0,1	65	63	67	2,8	0,9	29	...
Irán, R. I. del	69 515	1,3	3,0	72	70	73	2,0	0,2	17	...
Maldivas	329	2,4	1,5	69	69	68	3,8	...	...	...
Nepal	27 133	1,9	0,4	64	63	64	3,3	0,5	22	...
Pakistán	157 935	2,1	1,2	65	65	65	3,7	0,1	17	...
Sri Lanka	20 743	0,8	-0,4	75	73	78	1,9	<0,1	...	...
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	20 155	1,0	0,4	81	78	83	1,8	0,1	...	...
Brunei Darussalam	374	2,1	0,3	77	75	80	2,3	<0,1	...	...
Camboya	14 071	2,0	1,7	58	55	61	3,7	1,6	45	...
China	1 315 844	0,6	0,1	73	71	75	1,7	0,1	28	...
Estados Fed. de Micronesia	110	0,6	-0,2	68	68	69	4,2	...	...	...
Fiji	848	0,7	-0,9	69	66	71	2,7	0,1	...	...
Filipinas	83 054	1,6	-0,3	72	69	74	2,8	<0,1	28	...
Indonesia	222 781	1,1	-0,4	69	67	70	2,2	0,1	17	...
Islas Cook	18	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	62	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	478	2,4	0,5	63	63	64	3,8	...	...	...
Japón	128 085	0,1	-0,5	83	79	86	1,4	<0,1	58	...
Kiribati	99	1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	460	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
Malasia	25 347	1,7	-0,4	74	72	76	2,6	0,5	25	...
Myanmar	50 519	0,9	-1,5	62	59	65	2,1	1,3	31	...
Nauru	14	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	1	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	4 028	0,7	-0,4	80	78	82	2,0	0,1	...	...
Palau	20	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	5 887	1,8	-0,5	57	57	58	3,6	1,8	60	...
R. de Corea	47 817	0,3	-1,6	78	74	82	1,2	<0,1	57	...
R. D. P. Lao	5 924	2,2	0,9	56	55	58	4,3	0,1	...	...
R. P. D. de Corea	22 488	0,4	-2,0	64	62	67	1,9	...	...	...
Samoa	185	0,4	-2,9	71	69	75	3,9	...	...	...
Singapur	4 326	1,2	-2,4	79	78	81	1,3	0,3	27	...
Tailandia	64 233	0,8	-0,6	72	69	75	1,9	1,4	39	...
Timor-Leste	947	5,5	7,5	58	57	59	7,2	...	...	...
Tokelau	1	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	102	0,2	-1,5	73	72	74	3,2	...	...	...
Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	211	1,8	0,4	70	68	72	3,7	...	...	...
Viet Nam	84 238	1,3	0,0	72	70	74	2,1	0,5	34	...
Estados Árabes										
Arabia Saudita	24 573	2,4	0,9	73	71	75	3,6	...	...	...
Argelia	32 854	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	22	...
Bahrein	727	1,7	-1,2	75	74	77	2,3	...	...	...
Djibuti	793	1,6	0,0	54	53	55	4,5	3,1	60	6
Egipto	74 033	1,8	1,0	71	69	73	3,0	<0,1	...	...
Emiratos Árabes Unidos	4 496	2,3	1,8	79	77	82	2,4	...	...	...
Iraq	28 807	2,4	0,8	61	60	63	4,2	...	...	...

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 ⁵	1990-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	
1 350	2 940	3 570	7 120	17,9	...	...	7,4	41,5	5,6	33,9	Kazajstán
350	450	1 320	1 860	49,6	...	...	8,9	39,4	4,4	30,3	Kirguistán
460	690	1 510	2 050	100,2	27,0	74,9	5,6	51,2	9,1	30,3	Mongolia
170	330	660	1 300	37,5	...	...	7,9	40,8	5,2	32,6	Tayikistán
550	...	2 490	...	7,8	...	...	6,1	47,5	7,7	40,8	Turkmenistán
620	520	1 360	2 060	9,4	...	...	9,2	36,3	4,0	26,8	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
360	470	1 440	2 160	10,1	36,0	82,8	9,0	41,3	4,6	31,8	Bangladesh
450	1 250	...	...	36,9	...	...	...	...	...	...	Bhután
420	730	2 150	3 430	0,6	34,7	79,9	8,9	43,3	4,9	32,5	India
1 710	2 600	5 420	7 850	2,8	2,0	7,3	5,1	49,9	9,7	43,0	Irán, R. I. del
1 950	2 320	...	...	87,0	...	...	...	...	...	...	Maldivas
220	270	1 210	1 560	16,1	24,1	68,5	6,0	54,6	9,1	47,2	Nepal
470	690	1 760	2 320	9,2	17,0	73,6	9,3	40,3	4,3	30,6	Pakistán
850	1 160	3 050	4 540	25,2	5,6	41,6	8,3	42,2	5,1	33,2	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico											
21 240	33 120	23 700	30 590	...	...	...	5,9	41,3	7,0	35,2	Australia
...	...	...	...	2,1	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
270	430	1 440	2 620	34,7	34,1	77,7	6,9	47,6	6,9	40,4	Camboya
740	1 740	3 200	6 790	1,3	16,6	46,7	4,7	50,0	10,7	44,7	China
1 900	2 300	...	7 580	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
2 370	3 170	4 540	5 990	76,0	...	...	...	...	...	...	Fiji
1 080	1 320	3 830	5 570	5,7	15,5	47,5	5,4	52,3	9,7	46,1	Filipinas
670	1 280	2 650	3 720	0,4	7,5	52,4	8,4	43,3	5,2	34,3	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	2 930	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
880	620	2 240	2 030	262,3	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
33 660	38 950	24 750	32 010	...	...	...	10,6	35,7	3,4	24,9	Japón
1 150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
15 220	...	18 420	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
3 630	4 970	7 180	10 360	11,6	2,0	9,3	4,4	54,3	12,4	49,2	Malasia
...	...	...	...	2,4	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
15 340	25 920	17 000	25 450	...	...	...	6,4	43,8	6,8	36,2	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
850	...	2 190	...	46,1	...	...	4,5	56,5	12,6	50,9	Papua Nueva Guinea
9 200	15 840	12 490	22 010	-1,4	2,0	<2	7,9	37,5	4,7	31,6	R. de Corea
310	430	1 340	1 850	46,5	27,0	74,1	8,1	43,3	5,4	34,6	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1 390	2 020	4 540	5 820	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
23 500	27 580	20 110	29 520	2,2	...	...	5,0	49,0	9,7	42,5	Singapur
2 110	2 720	5 600	8 470	...	2,0	25,2	6,3	49,0	7,7	42,0	Tailandia
...	600	...	...	172,2	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
1 720	...	5 640	...	188,9	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
1 240	1 560	2 990	3 120	182,2	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
350	620	1 760	3 000	22,0	...	...	7,5	45,4	6,0	37,0	Viet Nam
Estados Árabes											
8 120	12 510	12 280	15 730	1,3	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
1 560	2 730	4 830	6 720	9,7	2,0	15,1	7,0	42,6	6,1	35,3	Argelia
9 610	...	14 120	...	145,1	...	...	...	...	...	...	Bahrein
790	1 010	1 950	2 380	82,3	...	...	...	...	...	...	Djibuti
1 270	1 260	3 200	4 330	20,1	3,1	43,9	8,6	43,6	5,1	34,4	Egipto
17 790	...	20 820	...	1,3	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹							VIH/SIDA ²		
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	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	2005-2010 Hombres	Mujeres					2005 Total	2005	2005
Jordania	5703	2,1	0,2	72	71	74	3,1	...	...	...
Kuwait	2687	2,5	2,2	78	76	80	2,3	...	...	...
Líbano	3577	1,1	0,1	73	71	75	2,2	0,1	...	...
Marruecos	31 478	1,4	0,6	71	69	73	2,6	0,1	21	...
Mauritania	3069	2,7	2,0	54	53	56	5,5	0,7	57	7
Omán	2567	2,2	1,5	75	74	77	3,2	...	...	...
Qatar	813	1,9	1,8	74	72	77	2,8	...	...	...
R. Árabe Siria	19043	2,4	1,2	74	72	76	3,1	...	...	...
Sudán	36233	2,1	0,6	57	56	58	4,0	1,6	56	...
T. A. Palestinos	3702	3,1	1,5	73	72	75	5,0	...	...	...
Túnez	10102	1,0	0,4	74	72	76	1,9	0,1	22	...
Yemen	20975	3,1	2,6	63	61	64	5,7	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania	3130	0,5	0,3	74	72	77	2,2	...	...	...
Belarrús	9755	-0,6	0,2	69	63	75	1,2	0,3	26	...
Bosnia y Herzegovina	3907	0,1	-0,7	75	72	78	1,3	<0,1	...	...
Bulgaria	7726	-0,7	-1,1	73	70	76	1,2	<0,1	...	...
Croacia	4551	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	<0,1	...	...
Eslovaquia	5401	0,0	-0,2	75	71	79	1,2	<0,1	...	...
Eslovenia	1967	-0,1	-0,5	77	74	81	1,2	<0,1	...	...
Estonia	1330	-0,3	1,2	73	67	78	1,4	1,3	24	...
Federación de Rusia	143 202	-0,4	1,5	65	59	72	1,4	1,1	22	...
Hungría	10098	-0,3	-0,9	74	70	78	1,3	0,1	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	2034	0,1	-1,0	74	72	77	1,4	<0,1	...	...
Letonia	2307	-0,5	0,6	73	67	78	1,3	0,8	22	...
Lituania	3431	-0,4	0,2	73	68	79	1,3	0,2	...	...
Polonia	38530	-0,1	0,3	75	71	79	1,2	0,1	30	...
R. Checa	10220	-0,1	0,0	76	73	79	1,2	0,1	...	...
R. de Moldova	4206	-0,2	0,6	70	66	73	1,2	1,1	57	...
Rumania	21711	-0,4	-0,9	72	69	76	1,3	<0,1	...	...
Serbia y Montenegro	10503	0,0	-0,8	74	72	76	1,6	0,2	20	...
Turquía	73193	1,3	-0,2	70	67	72	2,3	...	...	...
Ucrania	46481	0,1	-1,0	74	72	77	1,4	1,4	49	...

	Total	Media ponderada					Media ponderada			
Mundo	6 450 253	1,1	0,5	68	66	70	2,5	1,0	48	15 200
Países desarrollados	1 007 223	0,4	-0,1	75	73	78	1,6	...	...	...
Países en desarrollo	5 165 463	1,3	0,6	67	65	69	2,8	...	...	...
Países en transición	277 567	0,0	0,3	66	61	72	2,2	...	...	...
África Subsahariana	710 389	2,2	1,7	47	46	47	5,2	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	735 606	0,5	0,1	79	76	82	1,7	...	...	...
América Latina y el Caribe	556 309	1,3	-0,1	73	70	76	2,4	...	...	...
América Latina	540 720	1,0	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	15 589	1,3	-0,1	73	70	77	2,4	...	...	...
Asia Central	76 570	0,9	0,5	67	62	70	2,2	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1 552 874	1,5	0,4	65	64	66	2,9	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2 102 740	0,7	-0,1	72	70	75	1,9	...	...	...
Asia Oriental	2 069 561	0,7	-0,1	72	70	74	1,9	...	...	...
Pacífico	33 178	1,3	0,5	75	73	77	2,4	...	...	...
Estados Árabes	312 085	2,0	1,1	69	67	70	3,3	...	...	...
Europa Central y Oriental	403 681	0,0	-0,4	69	65	74	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. ONUSIDA (2006).

3. Banco Mundial (2006).
4. PNUD (2006).

5. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para más detalles, véase PNUD (2006).

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁶	Índice de Gini ⁷	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 ⁵	1990-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	1996-2004 ⁵	
1 590	2 460	3 720	5 690	104,5	2,0	7,0	6,7	46,3	6,9	38,8	Jordania
17 390	30 630	18 960	29 200	1,0	...	...	...	...	...	...	Kuwait
3 670	6 320	4 380	5 450	74,8	...	...	...	...	...	...	Líbano
1 260	1 740	3 340	4 530	22,8	2,0	14,3	6,5	46,6	7,2	39,5	Marruecos
420	580	1 560	2 310	60,3	25,9	63,1	6,2	45,7	7,4	39,0	Mauritania
6 420	...	11 570	...	21,7	...	...	...	...	...	...	Omán
...	...	...	...	3,1	...	...	...	...	...	...	Qatar
930	1 380	3 240	3 680	5,9	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
310	640	1 320	1 940	24,8	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	316,8	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
2 050	2 880	5 300	7 930	32,8	2,0	6,6	6,0	47,3	7,9	39,8	Túnez
390	600	710	830	12,4	15,7	45,2	7,4	41,2	5,6	33,4	Yemen
Europa Central y Oriental											
880	2 570	3 110	5 410	116,5	...	...	9,1	37,4	4,1	28,2	Albania
1 560	2 760	4 210	7 920	4,7	...	...	8,5	38,3	4,5	29,7	Belarrús
1 190	2 700	4 850	...	171,6	...	...	9,5	35,8	3,8	26,2	Bosnia y Herzegovina
1 270	3 450	5 300	9 140	80,0	...	...	8,7	38,3	4,4	29,2	Bulgaria
4 610	8 290	8 180	12 620	26,6	...	...	8,3	39,6	4,8	29,0	Croacia
4 030	7 950	10 480	15 200	43,5	...	...	8,8	34,8	4,0	25,8	Eslovaquia
9 740	17 440	14 730	22 140	31,6	...	...	9,1	35,7	3,9	28,4	Eslovenia
3 750	9 060	8 730	14 660	102,2	...	...	6,7	42,8	6,4	35,8	Estonia
2 140	4 460	5 760	10 580	9,1	...	...	6,1	46,6	7,6	39,9	Federación de Rusia
4 380	10 070	10 410	16 780	29,9	...	...	9,5	36,5	3,8	26,9	Hungría
1 920	2 830	5 790	7 130	122,3	...	...	6,1	45,5	7,5	39,0	la ex R. Y. de Macedonia
2 650	6 770	6 570	13 490	71,0	...	...	6,6	44,7	6,8	37,7	Letonia
2 760	7 210	7 980	14 140	73,3	...	...	6,8	43,2	6,3	36,0	Lituania
4 210	7 160	8 770	13 370	39,5	...	...	7,5	42,2	5,6	34,5	Polonia
5 490	11 220	12 470	19 560	27,4	...	...	10,3	35,9	3,5	25,4	R. Checa
400	930	1 320	2 360	28,0	...	...	7,8	41,4	5,3	33,2	R. de Moldova
1 520	3 910	5 490	8 980	42,0	...	...	8,1	39,2	4,9	31,0	Rumania
...	3 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
3 060	4 750	6 150	8 390	3,6	3,4	18,7	5,3	49,7	9,3	43,6	Turquía
850	1 520	3 580	6 770	7,7	...	...	9,2	37,5	4,1	28,1	Ucrania
Media ponderada											
...	7 011	...	9 489	11,7	...	...	...	...	...	...	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	10,5	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	746	...	1 913	33,0	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	4 045	...	8 129	10,3	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	1 630	...	6 060	3,3	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	...	...	...	35,9	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

6. Estos datos presentan la relación entre la porción de ingresos o gastos de la categoría más acomodada y la correspondiente a la categoría más pobre.

7. La cifra 0 representa una igualdad perfecta y la cifra 100 una situación de desigualdad absoluta.

Cuadro 2
Alfabetización de los adultos y los jóvenes

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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	27*	40*	17*	35*	48*	23*	47	59	36	2 129	59*	2 718	60*	3 434	61
Botswana	69*	65*	71*	81*	80*	82*	87	87	87	256	47*	206	50*	143	51
Burkina Faso	14*	20*	8*	24*	31*	17*	32	37	26	3 996	54*	5 310	55*	6 576	54
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	68	69	67	1 938	61*	1 373	62*	1 825	53
Cabo Verde	63*	75*	53*	81	88	76	89	93	86	70	70*	56	70	45	68
Camerún	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	2 764	64*	...	...
Chad	12	...	...	26*	41*	13*	38	54	22	3 132	...	3 206	61*	4 166	64
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	74	83	65	85	91	79	93	96	90	398	68	315	70	210	72
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	67	75	60	4 145	55*	4 733	59*	4 355	60
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	22 941	57*	26 632	61*	...	...
Gabón	72*	79*	65*	84	88	80	91	94	89	167	64*	130	64	89	66
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	58*	66*	50*	71	76	66	...	...	4 894	60*	4 991	58
Guinea	...	...	...	29*	43*	18*	52	63	40	...	...	3 507	58*	3 293	61
Guinea-Bissau	...	...	...	87*	93*	80*	92	94	90	...	...	33	76*	28	63
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	77	78	77	...	...	4 480	58*	5 755	51
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	182	32*	...	...
Liberia	41	52	30	52	58	46	64	65	64	649	60	826	57	812	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	71	74	68	...	...	2 609	60*	4 150	55
Malawi	49*	65*	34*	64*	75*	54*	79	83	75	2 199	68*	2 133	66*	1 851	60
Mali	...	...	...	19*	27*	12*	27	34	19	...	...	4 601	56*	7 062	56
Mauricio	80*	85*	75*	84*	88*	81*	90	92	89	150	63*	138	63*	103	60
Mozambique	...	...	...	39*	55*	25*	49	58	41	...	...	5 730	66*	6 965	60
Namibia	76*	78*	74*	85*	87*	83*	90	90	91	197	55*	163	57*	145	48
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	37	50	24	...	...	5 032	59*	6 306	59
Nigeria	55*	68*	44*	69	78	60	79	85	74	22 355	64*	22 061	65	19 570	62
R. Centrafricana	34*	48*	20*	49*	65*	33*	56	69	44	1 084	63*	1 107	67*	1 218	66
R. D. del Congo	...	...	...	67*	81*	54*	67	76	58	...	...	8 901	71*	13 353	64
R. U. de Tanzania	59*	71*	48*	69*	78*	62*	74	79	70	5 392	65*	6 194	63*	7 186	58
Rwanda	58	...	...	65*	71*	60*	73	76	71	1 437	...	1 471	61*	1 757	57
Senegal	27*	37*	18*	39*	51*	29*	47	57	39	2 931	58*	3 672	61*	4 685	60
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50*	...	...
Sierra Leona	...	...	...	35*	47*	24*	48	59	37	...	...	1 980	60*	2 066	61
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	73*	85*	62*	85*	92*	78*	91	94	88	17	73*	13	75*	11	67
Sudáfrica	...	...	...	82*	84*	81*	91	92	90	...	...	4 867	56*	3 027	54
Swazilandia	67*	70*	65*	80*	81*	78*	86	86	87	126	59*	118	57*	85	49
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	71	81	61	...	...	1 391	67*	1 379	67
Uganda	56*	68*	45*	67*	77*	58*	74	76	72	4 099	64*	4 230	65*	5 394	54
Zambia	65*	73*	57*	68*	76*	60*	69	73	64	1 566	62*	1 797	63*	2 441	57
Zimbabwe	84*	89*	79*	89	93	86	94	96	92	994	67*	819	66	513	64
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94*	98*	91*	97*	99*	95*	99	99	98	26	81*	18	79*	9	75
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96*	98*	95*	...	...	...	...	...	...	1 124	73*	...	...	...	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93*	96*	89*	96*	98*	94*	98	99	97	615	74*	375	73*	192	66
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

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
1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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															
...	...	...	72*	84*	63*	70	77	64	...	...	749	70*	1256	61	Angola
40*	55*	27*	45*	59*	33*	60	69	51	611	62*	828	61*	889	61	Benin
89*	86*	92*	94*	92*	96*	95	95	96	34	36*	26	36*	19	43	Botswana
20*	27*	14*	33*	40*	26*	40	40	39	1 425	54*	1 810	55*	2 219	49	Burkina Faso
54*	59*	48*	73*	77*	70*	84	79	89	494	56*	348	57*	322	34	Burundi
88*	90*	86*	96	96	97	99	98	100	8	58*	4	43	1	20	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
17*	...	...	38*	56*	23*	46	61	31	1 042	...	955	64*	1 375	65	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
94	96	91	97	98	97	100	100	100	35	69	20	68	4	60	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	85	89	81	1 046	60*	1 349	62*	709	64	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eritrea
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7 375	54*	10 418	48*	...	...	Etiopía
93*	94*	92*	96	97	95	98	99	97	13	59*	11	62	6	73	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
...	...	...	71*	76*	65*	84	84	84	...	...	1 200	58*	851	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	65	75	55	...	...	908	60*	834	63	Guinea
...	...	...	95*	95*	95*	95	93	97	...	...	4	49*	7	33	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	80*	80*	81*	77	74	80	...	...	1 349	49*	1 966	43	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	67	65	69	80	72	87	196	54	214	46	179	31	Liberia
...	...	...	70*	73*	68*	69	69	68	...	...	923	54*	1 555	51	Madagascar
59*	70*	49*	76*	82*	71*	90	89	91	618	65*	525	62*	369	45	Malawi
...	...	...	24*	32*	17*	32	38	26	...	...	1 692	54*	2 543	54	Malí
91*	91*	92*	95*	94*	95*	97	96	98	18	46*	12	42*	6	31	Mauricio
...	...	...	47*	59*	37*	57	59	56	...	...	1 747	64*	2 197	51	Mozambique
88*	86*	90*	92*	91*	93*	94	91	96	35	40*	29	42*	36	32	Namibia
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 667	60*	2 060	58	Niger
71*	81*	62*	84	87	81	92	92	91	4 869	66*	4 193	58	2 870	50	Nigeria
48*	63*	35*	59*	70*	47*	62	70	54	270	64*	315	65*	397	62	R. Centroafricana
...	...	...	70*	78*	63*	67	71	62	...	...	3 013	63*	5 091	57	R. D. del Congo
82*	86*	78*	78*	81*	76*	77	76	77	851	62*	1 628	55*	2 318	49	R. U. de Tanzania
75	...	...	78*	79*	77*	78	78	79	318	...	382	53*	495	50	Rwanda
38*	49*	28*	49*	58*	41*	56	61	51	884	59*	1 142	59*	1 320	55	Senegal
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	35*	...	...	Seychelles
...	...	...	48*	60*	37*	67	76	59	...	...	61	61*	432	63	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
94*	96*	92*	95*	96*	95*	95	93	96	1	65*	2	56*	2	35	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	94*	93*	94*	98	97	98	...	...	531	47*	219	35	Sudáfrica
84*	83*	84*	88*	87*	90*	89	87	91	24	51*	26	45*	30	42	Swazilandia
...	...	...	74*	84*	64*	84	87	80	...	...	288	69*	265	60	Togo
70*	77*	63*	77*	83*	71*	83	79	86	1 073	62*	1 216	62*	1 420	39	Uganda
66*	67*	66*	69*	73*	66*	67	68	65	566	51*	663	55*	1 042	52	Zambia
95*	97*	94*	98	97	98	99	99	100	104	62*	74	45	25	17	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,3	44*	0,2	40*	0,1	36	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100*	100*	100*	...	...	...	...	...	...	30	47*	...	...	...	...	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99*	99*	99*	99*	99*	99*	99	100	99	16	49*	16	45*	6,1	56	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	98*	99*	98*	99	99	99	...	...	785	64*	366	61
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	...	...	...	88*	86*	89*	93	91	95	...	...	36	45*	24	37
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	94	96	92	97	98	96	965	67*	542	68	270	67
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	5	55	5	54
Argentina	96*	96*	96*	97*	97*	97*	98	98	98	889	53*	756	52*	598	49
Aruba	...	...	...	97*	98*	97*	...	...	...	...	...	2	57*	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	80*	88*	72*	87*	93*	81*	93	97	90	825	71*	683	74*	471	77
Brasil	...	...	...	89*	88*	89*	93	92	93	...	...	15 052	50*	11 630	48
Chile	94*	95*	94*	96*	96*	96*	97	97	97	547	53*	495	52*	364	51
Colombia	81*	81*	81*	93*	93*	93*	96	95	96	4 489	52*	2 251	51*	1 693	49
Costa Rica	...	...	...	95*	95*	95*	97	96	97	...	...	138	47*	124	46
Cuba	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	18	52*	9,5	50
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88*	90*	86*	91*	92*	90*	94	95	93	731	59*	741	57*	652	55
El Salvador	74*	77*	71*	81	82	79	85	85	85	832	58*	860	56	854	52
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	69*	75*	63*	79	83	74	1 909	61*	2 035	62*	2 055	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	80*	80*	80*	86	85	87	...	...	773	49*	803	45
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	80*	74*	86	...	...	...	...	...	340	37	...	...
México	88*	90*	85*	92*	93*	90*	93	95	91	6 372	62*	6 174	61*	6 323	69
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	77*	77*	77*	84	83	86	...	...	691	51*	688	46
Panamá	89*	89*	88*	92*	93*	91*	95	95	94	175	52*	163	54*	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	93	94	93	95	95	95	252	59*	243	56	245	53
Perú	87*	93*	82*	88*	94*	82*	93	96	90	1 844	72*	2 259	74*	1 588	74
R. Dominicana	...	...	...	87*	87*	87*	92	91	92	...	...	731	49*	573	47
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	98	99	98	99	99	99	25	69	17	68	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	97*	96*	97*	98	98	99	102	46*	78	44*	52	39
Venezuela	90*	91*	89*	93*	93*	93*	96	95	96	1 242	54*	1 166	52*	973	47
Asia Central															
Armenia	99*	99*	98*	99*	100*	99*	100	100	100	31	77*	14	76*	8	62
Azerbaiyán	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	67	79*	24	76
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	98*	99*	96*	100*	100*	99*	100	100	100	276	82*	53	77*	32	65
Kirguistán	...	...	...	99*	99*	98*	99	100	99	...	...	41	74*	22	56

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
1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	12	47*	4	46	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
...	...	...	96*	94*	98*	98	97	99	...	...	2	27*	0,9	21	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	5	45	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,8	44*	0,5	48	0,4	50	Antigua y Barbuda
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	92	43*	71	40*	48	37	Antillas Neerlandesas
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	43*	...	...	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	9	49*	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
94*	96*	92*	97*	99*	96*	99	99	99	83	70*	43	72*	18	63	Bermudas
...	...	...	97*	96*	98*	99	98	99	...	...	1 123	33*	428	27	Bolivia
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	26	40*	19	41	Brasil
91*	89*	92*	98*	98*	98*	99	98	99	696	43*	172	39*	123	33	Chile
...	...	...	98*	97*	98*	98	98	99	...	...	18	40*	13	35	Colombia
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,7	51*	0,0	-	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
96*	97*	96*	96*	96*	96*	97	96	97	79	54*	88	49*	90	41	Dominica
85*	85*	85*	88	87	90	91	88	94	173	51*	152	41	130	32	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
76*	82*	71*	82*	86*	78*	89	90	88	461	62*	421	62*	355	56	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	89*	87*	91*	92	89	95	...	...	152	40*	146	31	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	845	56*	480	50*	294	50	Jamaica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	México
...	...	...	86*	84*	89*	92	88	95	...	...	154	40*	114	29	Montserrat
95*	95*	95*	96*	97*	96*	97	97	97	25	52*	21	55*	21	50	Nicaragua
96*	96*	95*	96	96	96	97	97	97	37	52*	50	47	43	44	Panamá
95*	97*	94*	97*	98*	96*	98	99	98	215	67*	156	64*	99	56	Paraguay
...	...	...	94*	93*	95*	97	97	98	...	...	102	39*	49	33	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
...	...	...	95*	96*	94*	96	97	95	...	...	5	57*	3	58	Santa Lucía
99	99	99	99	99	99	100	100	100	2	49	1	49	0,7	48	Suriname
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	98	99	6	37*	8	34*	8	30	Trinidad y Tobago
95*	95*	96*	97*	96*	98*	98	97	99	176	39*	137	34*	120	27	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central															
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,5	49*	1	37*	1,3	33	Armenia
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	43*	0,6	18	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	8	44*	4	40*	5	36	Kazajstán
...	...	...	100*	100*	100*	99	99	100	...	...	3	42*	6	31	Kirguistán

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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*	96	94	98	...	...	36	56*	87	31
Tayikistán	98*	99*	97*	99*	100*	99*	100	100	100	68	74*	19	71*	11	62
Turkmenistán	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	31	73*	12	61
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	28*	43*	13*	36	52	19	...	...	9 048	59*	14 585	61
Bangladesh	35*	44*	26*	47*	54*	41*	61	65	58	40 818	56*	43 394	55*	44 680	53
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ²	48*	62*	34*	61*	73*	48*	71	80	62	285 690	62*	268 426	65*	259 234	65
Irán, R. I. del	66*	74*	56*	82*	88*	77*	89	93	85	11 125	62*	8 693	65*	6 572	69
Maldivas	96*	96*	96*	96*	96*	96*	98	97	98	5	47*	6	47*	6	46
Nepal	33*	49*	17*	49*	63*	35*	66	77	56	7 619	63*	7 661	65*	7 344	67
Pakistán	...	...	...	50*	64*	35*	59	71	47	...	...	48 597	63*	51 925	63
Sri Lanka ²	...	...	...	91*	92*	89*	93	94	92	...	...	1 380	57*	1 257	55
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88*	92*	82*	93*	95*	90*	94	93	95	21	67*	17	65*	21	40
Camboya	...	...	...	74*	85*	64*	81	88	74	...	...	2 262	73*	2 182	71
China	78*	87*	68*	91*	95*	87*	96	98	93	185 405	70*	87 019	73*	50 200	75
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94*	94*	93*	93*	92*	94*	94	94	95	2 319	53*	3 787	44*	4 047	46
Indonesia	82*	88*	75*	90*	94*	87*	94	97	92	21 406	68*	15 100	69*	10 794	71
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	91*	95*	88*	95	97	93	...	...	31	74*	21	74
Malasia	83*	89*	77*	89*	92*	85*	94	96	93	1 987	66*	1 722	64*	1 245	63
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	93	95	92	...	...	3 201	70*	2 812	63
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	57*	63*	51*	63	66	60	...	...	1 321	56*	1 718	53
R. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	...	...	...	69*	77*	61*	78	83	72	...	...	970	64*	1 025	62
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98	98	98	99	99	98	99	99	99	2	59	2	58	1	54
Singapur	89*	95*	83*	93*	97*	89*	96	98	95	259	78*	232	77*	155	74
Tailandia	...	...	...	93*	95*	91*	96	97	95	...	...	3 354	66*	2 321	64
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	47*	0,5	44
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	74*	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	94	95	93	4 789	72*	4 909	69*	4 419	58
Estados Árabes															
Arabia Saudita	71*	80*	57*	83*	88*	76*	89	92	85	2 962	59*	2 595	60*	2 255	62
Argelia	50*	63*	36*	70*	80*	60*	81	88	74	6 573	64*	6 423	66*	5 389	68
Bahrein	84*	89*	77*	87*	89*	84*	92	93	90	56	56*	66	49*	56	49
Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44*	57*	31*	71*	83*	59*	77	86	68	16 541	62*	14 210	71*	13 961	70
Emiratos Árabes Unidos	79	80	79	89	89	88	94	94	92	339	29	377	29	289	35
Iraq	...	...	...	74*	84*	64*	81	88	74	...	...	3 707	69*	4 371	67
Jamahiriyá Árabe Libia	75	87	61	84	93	75	90	96	83	716	73	633	77	497	81
Jordania	...	...	...	91*	95*	87*	96	98	93	...	...	312	71*	210	77
Kuwait	74*	78*	69*	93*	94*	91*	96	96	95	276	48*	139	49*	114	48

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
1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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*	91	86	95	...	...	12	34*	49	24	Mongolia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	56*	2	49*	2	44	Tayikistán
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	49*	2	33	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	34*	51*	18*	49	66	30	...	...	2 889	61*	4 259	66	Afganistán
45*	52*	38*	64*	67*	60*	83	80	85	11 862	55*	9 663	53*	5 568	41	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
62*	74*	49*	76*	84*	68*	88	90	85	63 667	64*	46 290	66*	27 913	58	India ²
87*	92*	81*	97*	98*	97*	99	99	99	1 399	70*	451	62*	171	52	Irán, R. I. del
98*	98*	98*	98*	98*	98*	98	98	99	1	45*	1	46*	1	37	Maldivas
50*	68*	33*	70*	81*	60*	88	91	85	1 847	67*	1 437	66*	820	60	Nepal
...	...	...	65*	77*	53*	76	81	70	...	...	11 727	65*	9 353	61	Pakistán
...	...	...	96*	95*	96*	98	97	98	...	...	168	43*	79	39	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	98	99	0,9	49*	0,7	49*	1,01	27	Brunei Darussalam
...	...	...	83*	88*	79*	91	93	89	...	...	543	63*	295	59	Camboya
94*	97*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	14 355	73*	2 260	63*	902	51	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
97*	96*	97*	95*	94*	97*	95	94	96	427	45*	805	34*	979	38	Filipinas
96*	97*	95*	99*	99*	99*	99	99	99	1 407	65*	549	56*	327	42	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	99*	100*	100	100	100	...	...	0,2	26*	0,1	50	Macao (China)
96*	96*	95*	97*	97*	97*	99	99	99	154	53*	120	48*	53	43	Malasia
...	...	...	95*	96*	93*	97	96	97	...	...	524	60*	333	41	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	67*	69*	64*	68	66	69	...	...	342	52*	496	46	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Corea
...	...	...	78*	83*	75*	87	89	85	...	...	225	59*	193	58	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
99	99	99	99	99	99	100	99	100	0,3	49	0,2	44	0,2	37	Samoa
99*	99*	99*	100*	99*	100*	100	100	100	6	44*	2	38*	1	31	Singapur
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	223	53*	147	50	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	0,1	46*	0,1	45	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	94*	94*	94*	96	95	96	831	53*	956	52*	734,3	44	Viet Nam
Estados Árabes															
88*	94*	81*	96*	97*	95*	99	99	98	374	74*	183	62*	83	76	Arabia Saudita
74*	86*	62*	90*	94*	86*	95	95	95	1 215	73*	705	69*	319	48	Argelia
97*	97*	97*	97*	97*	97*	100	100	100	3	53*	3	43*	0,1	46	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibuti
63*	71*	54*	85*	90*	79*	91	92	90	3 506	61*	2 382	67*	1 447	55	Egipto
94	95	91	97	98	95	99	100	98	23	55	22	56	7	81	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	85*	89*	80*	84	87	82	...	...	765	63*	1 159	57	Iraq
95	99	91	...	...	...	100	100	100	52	89	26	88	0,7	67	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	12	47*	4	53	Jordania
87*	91*	84*	100*	100*	100*	100	100	100	37	62*	1	38*	0,05	37	Kuwait

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 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	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	42*	55*	29*	52*	66*	40*	63	75	51	9 676	62*	10 106	65*	9 602	67
Mauritania	...	...	...	51*	60*	43*	61	67	55	...	...	732	60*	911	58
Omán	...	...	...	81*	87*	74*	89	93	84	...	...	300	57*	244	62
Qatar	76*	77*	72*	89*	89*	89*	93	93	93	68	30*	67	29*	54	31
R. Árabe Siria	...	...	...	81*	88*	74*	87	92	82	...	...	2 248	68*	2 068	70
Sudán ²	...	...	...	61*	71*	52*	71	79	63	...	...	7 557	63*	8 143	64
T. A. Palestinos	...	...	...	92*	97*	88*	95	98	93	...	...	148	78*	134	76
Túnez	...	...	...	74*	83*	65*	83	90	76	...	...	1 878	68*	1 469	71
Yemen	37*	57*	17*	54	73	35	70	84	55	4 579	65*	4 974	70	4 903	74
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	99*	99*	98*	99	99	99	...	...	28	69*	18	58
Belarrús	98*	99*	97*	100*	100*	99*	100	100	100	167	87*	33	77*	15	49
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	97*	99*	94*	97	99	96	...	...	106	86*	90	85
Bulgaria	...	...	...	98*	99*	98*	98	98	98	...	...	121	66*	116	58
Croacia	97*	99*	95*	98*	99*	97*	99	100	99	120	82*	69	83*	31	74
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	56	5	54
Estonia	100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	79*	3	57*	2	46
Federación de Rusia	98*	99*	97*	99*	100*	99*	100	100	100	2 288	88*	676	75*	390	61
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	94*	97*	91*	96*	98*	94*	98	99	97	87	77*	62	77*	36	73
Letonia	99*	100*	99*	100*	100*	100*	100	100	100	12	80*	5	64*	4	50
Lituania	98*	99*	98*	100*	100*	100*	100	100	100	44	76*	10	54*	8	50
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	114	82*	32	79	13	63
Rumania	97*	99*	95*	97*	98*	96*	98	98	98	589	78*	491	71*	397	58
Serbia y Montenegro ²	92*	97*	88*	96*	99*	94*	99	99	98	606	81*	246	85*	120	75
Turquía	79*	90*	69*	87*	95*	80*	92	97	86	7 639	75*	6 389	81*	5 201	83
Ucrania	...	...	...	99*	100*	99*	100	100	100	...	...	229	80*	79	58
Media ponderada															
Mundo	76	83	70	82	87	77	86	90	83	863 980	63	773 954	64	725 302	63
Países desarrollados	99	99	98	99	99	99	99	99	99	9 300	65	8 192	62	9 950	57
Países en desarrollo	68	77	59	77	84	70	83	88	78	851 280	63	764 448	64	714 611	64
Países en transición	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 399	85	1 313	76	741	58
África Subsahariana	54	63	45	59	69	50	70	76	65	130 958	61	150 294	62	152 913	59
América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6 418	63	5 814	61	6 584	53
América Latina y el Caribe	88	89	87	90	91	89	93	94	93	36 580	55	38 195	55	30 592	56
América Latina	88	89	87	90	91	90	93	94	93	34 226	56	35 307	55	29 850	56
Caribe	71	71	71	71	71	71	98	98	97	2 354	52	2 889	52	742	56
Asia Central	99	99	98	99	100	99	99	99	99	629	77	379	72	331	49
Asia Meridional y Occidental	48	60	34	60	71	47	70	78	61	394 125	61	387 818	63	386 147	63
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	92	95	88	95	97	93	227 588	69	125 631	70	85 468	70
Asia Oriental	82	89	75	92	95	88	95	97	93	226 282	69	124 041	71	83 426	70
Pacífico	94	94	93	93	94	93	91	91	90	1 307	56	1 590	57	2 042	54
Estados Árabes	58	70	46	70	81	60	78	86	70	55 144	63	56 899	67	55 450	68
Europa Central y Oriental	96	98	94	97	99	96	98	99	97	12 539	78	8 923	79	7 817	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 han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupos de edad del IEU. Se basan en datos observados entre 1990 y 1994.

La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de las estimaciones de la revisión de 2004 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 de los años 1994 y 2004.

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
1985-1994 ¹			1995-2004 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Proyecciones 2015		
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libano
58*	71*	46*	70*	81*	60*	83	89	78	2 287	65*	1 888	67*	1 041	66	Marruecos
...	...	...	61*	68*	55*	71	73	70	...	...	199	58*	219	53	Mauritania
...	...	...	97*	98*	97*	99	100	99	...	...	14	59*	3	64	Omán
90*	89*	91*	96*	95*	98*	99	99	99	6	31*	4	24*	1,01	62	Qatar
...	...	...	92*	95*	90*	96	97	95	...	...	325	64*	165	60	R. Árabe Siria
...	...	...	77*	85*	71*	82	85	78	...	...	1 468	64*	1 622	59	Sudán ²
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	7	57*	6	36	T. A. Palestinos
...	...	...	94*	96*	92*	98	98	97	...	...	118	67*	39	57	Túnez
60*	83*	35*	75	91	59	90	97	83	1 072	78*	1 074	81	580	87	Yemen
Europa Central y Oriental															
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	3	46*	4	41	Albania
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	43*	3	40*	2	34	Belarrús
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	38*	0,46	49	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	98*	98*	98*	96	96	96	...	...	20	52*	28	47	Bulgaria
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	2	53*	2	48*	2	44	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	39	0,3	30	Eslovenia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,3	35*	0,5	40*	0,27	36	Estonia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	55	44*	67	41*	53	36	Federación de Rusia
...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	7	43	...	...	Hungría
99*	99*	99*	99*	99*	98*	99	99	98	4	62*	4	59*	4	52	la ex R. Y. de Macedonia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,8	40*	0,8	43*	0,8	41	Letonia
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	2	44*	1	43*	0,8	50	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Checa
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	49	2	49	R. de Moldova
99*	99*	99*	98*	98*	98*	96	96	97	35	53*	77	49*	86	42	Rumania
99*	99*	98*	99*	99*	99*	99	99	99	22	64*	7	52*	10	48	Serbia y Montenegro ²
93*	97*	88*	96*	98*	93*	97	98	95	866	76*	583	77*	480	74	Turquía
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	14	42*	12	39	Ucrania
Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M	
83	88	79	88	91	84	91	92	90	165 921	62	135 729	62	105 922	55	Mundo
99	99	99	99	99	99	99	99	99	771	53	792	52	1 285	50	Países desarrollados
80	85	75	85	89	82	90	91	89	165 018	62	134 817	62	104 502	55	Países en desarrollo
100	100	100	100	100	100	100	100	100	132	55	120	44	135	33	Países en transición
64	70	58	69	75	64	77	79	76	36 333	59	41 347	59	42 044	53	África Subsahariana
99	99	99	99	99	99	99	99	99	475	52	506	52	876	49	América del Norte y Europa Occidental
94	93	94	96	96	96	98	98	98	5 641	46	4 111	44	2 180	40	América Latina y el Caribe
94	94	95	97	96	97	98	98	98	5 072	46	3 375	43	2 118	40	América Latina
78	76	79	77	76	78	99	99	99	569	47	736	47	61	41	Caribe
100	100	100	100	100	100	99	99	100	44	47	46	47	114	26	Asia Central
61	72	49	75	82	67	86	88	83	91 318	62	72 836	64	48 241	57	Asia Meridional y Occidental
95	97	93	98	98	98	98	98	98	19 777	69	6 810	56	4 877	46	Asia Oriental y el Pacífico
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 430	69	6 421	56	4 333	46	Asia Oriental
92	93	92	92	93	92	87	87	88	347	54	389	52	545	47	Pacífico
75	83	66	85	91	80	90	93	88	11 231	66	9 239	68	6 785	61	Estados Árabes
97	99	97	99	99	98	98	99	98	1 101	72	832	68	806	64	Europa Central y Oriental

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período 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 infantil de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños			
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía	
	(%)	(%)								(%)
(‰)	(‰)	(%)	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	
África Subsahariana										
Angola	130	230	12	31	6	45	11	77	37	
Benin	98	147	16	23	8	31	38	66	62	
Botswana	43	98	10	13	5	23	34	57	11	
Burkina Faso	116	186	19	38	19	39	19	38	81	
Burundi	99	173	16	45	8	57	62	46	85	
Cabo Verde	25	29	13	...	...	...	57	64	13
Camerún	91	156	13	18	5	32	24	79	29	
Chad	111	195	22	37	14	41	2	77	65	
Comoras	48	63	25	25	8	44	21	34	45	
Congo	68	102	...	15	7	26	19	78	21	
Côte d'Ivoire	114	183	17	17	7	21	5	73	38	
Eritrea	57	81	14	40	13	38	52	43	62	
Etiopía	91	157	15	38	11	47	49	54	86	
Gabón	51	88	14	12	3	21	6	62	9	
Gambia	68	111	17	17	8	19	26	37	54	
Ghana	56	91	16	22	7	30	53	62	67	
Guinea	97	147	16	26	9	35	27	41	71	
Guinea-Bissau	94	170	13	19	7	39	24	...	...
Guinea Ecuatorial	111	194	22	25	10	30	37	36	67	
Kenya	63	107	10	20	6	30	13	84	57	
Lesotho	59	113	13	20	4	38	36	79	60	
Liberia	132	209	...	26	6	39	35	70	45	
Madagascar	71	118	17	42	13	48	67	78	64	
Malawi	103	167	16	22	5	48	53	78	80	
Mali	126	206	23	33	11	38	25	32	69	
Mauricio	14	16	14	15	14	10	21	...	...
Mozambique	91	163	15	24	4	41	30	80	65	
Namibia	37	71	14	24	9	24	19	57	37	
Níger	145	248	13	40	14	40	1	56	61	
Nigeria	108	189	14	29	9	38	17	64	34	
R. Centroafricana	93	167	14	24	9	39	17	77	53	
R. D. del Congo	112	197	12	31	13	38	24	79	52	
R. U. de Tanzania	85	110	10	22	3	38	41	91	55	
Rwanda	112	191	9	23	4	45	90	69	77	
Senegal	77	121	18	17	8	16	34	61	42	
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	160	278	23	27	10	34	4	51	53	
Somalia	113	187	...	26	17	23	9	13	8	
Santo Tomé y Príncipe	78	104	20	13	4	29	56	53	42	
Sudáfrica	39	73	15	12	3	25	7	46	...	
Swazilandia	64	135	9	10	1	30	24	60	25	
Togo	87	127	18	25	12	22	18	65	65	
Uganda	77	128	12	23	4	39	63	75	50	
Zambia	88	161	12	20	6	50	40	87	58	
Zimbabwe	59	113	11	17	5	26	33	90	35	
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Bélgica	4	6	8	...	...	...	...	...	...
Canadá	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	5	6	5	...	...	...	...	...	...
España	4	6	6	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos ⁶	6	8	8	2	6	1	...	...	...
Finlandia	4	5	4	...	...	...	...	...	...
Francia	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Grecia	6	7	8	...	...	...	...	...	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria Tosferina Tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2005	2005	2005	2005	2005	2005	2003	2005-2007 ³		
África Subsahariana									
61	47	46	45	...	...	...	74	...	Angola
99	93	93	85	92	Sí	2-5	54	14	Benin
99	97	97	90	85	Sí	0-4	48	12	Botswana
99	96	94	84	...	...	...	77	14	Burkina Faso
84	74	64	75	74	...	...	91	12	Burundi
78	73	72	65	69	...	...	34	6	Cabo Verde
77	80	79	68	79	Sí	1-6	52	14	Camerún
40	20	36	23	...	...	...	65	14	Chad
90	80	85	80	80	...	...	58	...	Comoras
...	65	65	56	...	...	...	61	15	Congo
...	56	56	51	56	...	...	39	14	Côte d'Ivoire
91	83	83	84	83	Sí	0-6	59	...	Eritrea
67	69	66	59	...	No	.	71	6	Etiopía
89	38	31	55	55	...	...	61	14	Gabón
89	88	90	84	88	...	...	59	...	Gambia
99	84	85	83	84	Sí	0-2	71	0	Ghana
90	69	70	59	...	Sí	0-3	79	...	Guinea
73	33	39	51	...	...	...	50	12	Guinea-Bissau
80	80	80	80	...	...	...	62	...	Guinea Ecuatorial
85	76	70	69	76	...	...	69	8	Kenya
96	83	80	85	83	No	.	47	...	Lesotho
82	87	77	94	...	Sí	2-6	55	...	Liberia
72	61	63	59	61	Sí	0-3	79	14	Madagascar
...	93	94	82	93	...	...	85	0	Malawi
82	85	84	86	85	Sí	0-3	72	14	Mali
99	97	97	98	97	Sí	0-2	41	12	Mauricio
87	72	70	77	72	...	...	85	...	Mozambique
95	86	86	73	...	Sí	0-1	47	...	Namibia
93	89	89	83	...	Sí	2-6	71	14	Níger
48	25	39	35	...	Sí	0-3	46	12	Nigeria
70	40	40	35	...	Sí	2-5	71	14	R. Centroafricana
84	73	73	70	...	...	...	61	14	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	...	86	12	R. U. de Tanzania
91	95	95	89	95	...	...	81	8	Rwanda
92	84	84	74	84	Sí	0-5	57	14	Senegal
99	99	99	99	99	Sí	0-3	...	10	Seychelles
...	64	64	67	...	No	.	56	0	Sierra Leona
50	35	35	35	...	...	...	59	...	Somalia
98	97	97	88	96	...	...	30	9	Santo Tomé y Príncipe
97	94	94	82	94	Sí	0-5	47	26	Sudáfrica
84	71	71	60	71	Sí	0-6	31	...	Swazilandia
70	55	55	48	...	...	...	51	14	Togo
92	84	83	86	84	...	...	80	...	Uganda
94	80	80	84	80	Sí	0-6	66	0	Zambia
98	...	90	85	90	...	...	63	13	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental									
...	90	94	93	84	Sí	0-2	50	14	Alemania
...	98	98	94	79	Sí	0-3	...	16	Andorra
...	86	86	75	86	Sí	1-3	50	16	Austria
...	97	97	88	78	Sí	1-3	43	15	Bélgica
...	94	89	94	...	Sí	0-6	61	17	Canadá
...	98	98	86	88	Sí	0-5	54	16	Chipre
...	93	93	95	...	Sí	0-2	60	18	Dinamarca
...	96	96	97	96	Sí	0-3	44	16	España
...	96	92	93	92	Sí	0-4	59	12	Estados Unidos ⁶
98	97	97	97	...	Sí	0-6	57	18	Finlandia
84	98	98	87	29	Sí	0-3	48	16	Francia
88	88	87	88	88	Sí	0-3	41	17	Grecia

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 infantil de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía
	(%)	(%)					(%)	(<6 meses)	(6-9 meses)
2005-2010	2005-2010	1998-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	
Irlanda	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Islandia	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Israel	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Italia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Malta	7	8	6	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	3	4	5	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	4	6	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	5	6	8	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Suiza	4	5	6	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	8	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	12	13	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	13	16	8	4	1	4	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	11	14	7	...	...	...	...	...	...
Barbados	10	11	11	...	...	...	...	...	...
Belice	29	39	6	...	...	...	24	54	23
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	46	61	7	8	1	27	54	74	46
Brasil	24	30	8	6	2	11	...	30	17
Chile	7	9	6	1	0	1	63	47	...
Colombia	22	28	9	7	1	12	47	65	32
Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12
Cuba	5	6	5	4	2	5	41	42	9
Dominica	...	...	11	...	...	...	...	...	...
Ecuador	21	26	16	12	...	26	35	70	25
El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43
Granada	...	...	8	...	...	...	39	...	...
Guatemala	30	42	12	23	2	49	51	67	47
Guyana	43	59	13	14	11	11	11	42	31
Haití	57	100	21	17	5	23	24	73	30
Honduras	28	43	14	17	1	29	35	61	34
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	14	20	10	4	4	3	...	...	...
México	17	20	8	8	2	18	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	26	35	12	10	2	20	31	68	39
Panamá	18	24	10	8	1	18	25	38	21
Paraguay	34	41	9	5	1	14	22	60	...
Perú	29	45	11	8	1	24	64	81	41
R. Dominicana	30	43	11	5	2	9	10	41	16
Saint Kitts y Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...
San Vicente/Granadinas	22	26	10	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	14	18	10	...	...	...	...	...	...
Suriname	22	27	13	13	7	10	9	25	11
Trinidad y Tobago	13	18	23	6	4	4	2	19	10
Uruguay	12	14	8	5	1	8	...	...	...
Venezuela	16	26	9	5	4	13	7	50	31
Asia Central									
Armenia	29	34	7	4	5	13	33	57	15
Azerbaiyán	72	86	12	7	2	13	7	39	16
Georgia	39	41	7	3	2	12	18	12	12

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria Tosferina Tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
Vacunas correspondientes:									
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	2005	2005	2003	2005-2007 ³	
93	90	90	84	...	Sí	0-5	49	26	Irlanda
...	95	95	90	...	Sí	0-6	70	13	Islandia
61	95	93	95	95	Sí	0-4	49	12	Israel
...	96	97	87	96	Sí	0-2	37	21	Italia
...	99	99	95	95	No	...	44	16	Luxemburgo
...	92	94	86	78	...	...	30	14	Malta
90	99	99	99	99	...	...	...	16	Mónaco
...	91	91	90	...	Sí	0-5	62	9	Noruega
94	98	98	96	...	Sí	0-3	55	16	Países Bajos
89	93	93	93	94	Sí	0-3	55	17	Portugal
...	91	91	82	...	Sí	1-3	55	26	Reino Unido
...	95	95	94	95	...	...	...	72	San Marino
16	99	99	94	...	Sí	1-6	60	15	Suecia
...	93	95	82	...	Sí	0-5	59	16	Suiza
América Latina y el Caribe									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	99	98	99	99	...	...	...	13	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	50	...	Antillas Neerlandesas
99	92	92	99	87	Sí	0-5	52	13	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	93	93	85	93	...	...	64	13	Bahamas
...	92	91	93	92	Sí	0-2	65	12	Barbados
96	96	96	95	97	...	...	42	14	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	4	Bermudas
93	81	79	64	81	Sí	0-4	63	13	Bolivia
99	96	98	99	92	Sí	0-3	57	17	Brasil
95	91	92	90	...	Sí	0-2	37	18	Chile
87	87	87	89	87	Sí	0-5	60	12	Colombia
88	91	91	89	90	Sí	0-3	42	17	Costa Rica
99	99	99	98	99	Sí	1-6	43	18	Cuba
98	98	98	98	...	...	...	...	12	Dominica
99	94	93	93	94	Sí	0-4	54	12	Ecuador
84	89	89	99	89	Sí	0-3	47	12	El Salvador
...	99	99	99	99	Sí	0-2	...	12	Granada
96	81	81	77	27	Sí	0-6	33	12	Guatemala
96	93	93	92	93	No	.	43	13	Guyana
71	43	43	54	...	Sí	0-3	55	...	Haití
91	91	91	92	91	Sí	0-3	44	12	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	Sí	2	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	Sí	0-3	54	13	Islas Vírgenes Británicas
95	88	83	84	87	No	.	57	8	Jamaica
99	98	98	96	98	Sí	0-3	39	12	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	86	87	96	86	Sí	0-3	36	12	Nicaragua
99	85	86	99	85	Sí	2-4	47	14	Panamá
78	75	74	90	75	Sí	0-4	64	9	Paraguay
93	84	80	80	84	Sí	0-5	58	13	Perú
99	77	73	99	77	...	...	44	12	R. Dominicana
99	99	99	99	99	...	...	...	13	Saint Kitts y Nevis
95	99	93	97	99	...	...	52	13	San Vicente/Granadinas
99	95	95	94	95	Sí	0-2	52	12	Santa Lucía
...	83	84	91	83	...	...	35	...	Suriname
98	95	97	93	95	Sí	0-5	49	13	Trinidad y Tobago
99	96	96	95	96	Sí	0-3	55	12	Uruguay
95	87	81	76	88	Sí	0-2	53	24	Venezuela
Asia Central									
94	90	92	94	91	Sí	2	50	16	Armenia
98	93	97	98	96	Sí	0-2	60	18	Azerbaiyán
95	84	84	92	74	Sí	0-2	57	8	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 infantil de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños			
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía	
	(%)	(%)								(%)
(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
	2005-2010	2005-2010	1998-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³
Kazajstán	59	74	8	4	2	10	36	73	17	
Kirguistán	52	62	7	11	3	25	24	77	21	
Mongolia	51	73	7	7	3	20	51	55	57	
Tayikistán	85	110	15	...	5	36	41	91	55	
Turkmenistán	75	95	6	12	6	22	13	71	27	
Uzbekistán	55	66	7	8	7	21	19	49	45	
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	142	237	...	39	7	54	...	29	54	
Bangladesh	50	65	36	48	13	43	36	69	90	
Bhután	48	70	15	19	3	40	...	...	...
India	60	86	30	47	16	46	37	44	66	
Irán, R. I. del	27	32	7	11	5	15	44	...	0	
Maldivas	34	42	22	30	13	25	10	85	...	
Nepal	55	73	21	48	10	51	68	66	92	
Pakistán	71	100	19	38	13	37	16	31	56	
Sri Lanka	14	16	22	29	14	14	53	...	73	
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ⁷	5	6	7	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
Camboya	87	125	11	45	15	45	12	72	59	
China	31	36	4	8	...	14	51	32	15	
Estados Fed. de Micronesia	34	42	18	...	...	...	60	...	...
Fiji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
Filipinas	23	28	20	28	6	30	34	58	32	
Indonesia	34	41	9	28	...	...	40	75	59
Islas Cook	...	...	3	...	...	...	19	...	...
Islas Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
Islas Salomón	31	52	13	...	...	...	65	...	...
Japón	3	4	8	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	...	...	...	80	...	...
Macao (China)	7	8	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	9	11	9	11	...	...	29	...	12
Myanmar	66	98	15	32	9	32	15	66	67	
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	9	...	...	...	59	...	...
Papua Nueva Guinea	64	87	11	...	...	...	59	74	66
R. de Corea	4	5	4	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	80	126	14	40	15	42	23	10	47	
R. P. D. de Corea	41	53	7	23	7	37	65	31	37	
Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
Singapur	3	4	8	3	2	2	...	...	...
Tailandia	17	21	9	18	5	13	4	71	27	
Timor-Leste	81	114	12	46	12	49	31	82	35	
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	19	22	0	...	...	...	62	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
Viet Nam	25	32	9	27	8	31	15	...	26	
Estados Árabes										
Arabia Saudita	19	21	11	14	11	20	31	60	30	
Argelia	31	33	7	10	8	19	13	38	22	
Bahrein	12	15	8	9	5	10	34	65	41	
Djibuti	84	125	16	27	18	23	...	...	...
Egipto	30	35	12	6	4	18	38	67	37	
Emiratos Árabes Unidos	8	9	15	14	15	17	34	52	29	
Iraq	82	105	15	12	8	23	12	51	27	

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas)	
Tuberculosis	Difteria Tosferina Tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2003	2005-2007 ³	
69	98	99	99	94	Sí	1-6	64	18	Kazajstán
96	98	98	99	97	Sí	1-3	55	18	Kirguistán
99	99	99	99	98	Sí	2-3	54	...	Mongolia
98	81	84	84	81	No	.	49	...	Tayikistán
99	99	99	99	99	Sí	0-2	61	16	Turkmenistán
93	99	99	99	99	Sí	2-3	56	18	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
73	76	76	64	...	...	...	38	12	Afganistán
99	88	88	81	62	No	.	55	12	Bangladesh
99	95	95	93	95	No	.	39	...	Bhután
75	59	58	58	8	Sí	0-6	35	12	India
99	95	95	94	94	Sí	0-6	35	16	Irán, R. I. del
99	98	98	97	98	Sí	0-3	40	...	Maldivas
87	75	78	74	41	No	.	51	7	Nepal
82	72	77	78	73	Sí	0-6	32	12	Pakistán
99	99	99	99	99	...	...	35	12	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico									
...	92	92	94	94	Sí	1-4	55	52	Australia ⁷
96	99	99	97	99	...	...	44	...	Brunei Darussalam
87	82	82	79	...	Sí	0-6	74	...	Camboya
86	87	87	86	84	Sí	0-3	70	13	China
70	94	94	96	91	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
90	75	80	70	75	No	.	50	...	Fiji
91	79	80	80	44	No	.	52	9	Filipinas
82	70	70	72	70	Sí	0-6	51	0	Indonesia
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Islas Cook
93	77	88	86	89	...	...	...	0	Islas Marshall
84	80	75	72	72	No	.	55	0	Islas Salomón
...	99	97	99	...	Sí	0-6	49	14	Japón
94	62	61	56	67	No	.	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	No	.	54	...	Macao (China)
99	90	90	90	90	Sí	0-3	45	0	Malasia
76	73	73	72	62	...	...	68	12	Myanmar
90	80	80	80	80	...	...	...	...	Nauru
97	85	86	99	86	...	...	...	...	Niue
...	89	89	82	87	Sí	0-5	59	14	Nueva Zelandia
...	98	98	98	98	...	...	...	...	Palau
73	61	50	60	63	No	.	72	...	Papua Nueva Guinea
97	96	96	99	99	Sí	0-5	49	12	R. de Corea
65	49	50	41	49	Sí	0-2	54	12	R. D. P. Lao
94	79	97	96	92	Sí	0-3	51	...	R. P. D. de Corea
86	64	73	57	60	...	...	40	...	Samoa
98	96	96	96	96	Sí	2-6	50	12	Singapur
91	90	91	91	90	Sí	0-5	65	13	Tailandia
99	97	98	96	53	...	...	54	...	Timor-Leste
96	82	80	70	...	...	...	...	...	Tokelau
99	99	99	99	99	...	...	46	...	Tonga
99	93	99	62	79	...	...	...	...	Tuvalu
65	66	56	70	56	...	...	79	12	Vanuatu
95	95	94	95	94	Sí	0-2	72	17	Viet Nam
Estados Árabes									
96	96	96	96	96	...	...	17	10	Arabia Saudita
98	88	88	83	83	...	...	34	14	Argelia
...	98	98	99	98	Sí	0-2	29	...	Bahrein
52	71	71	65	...	...	...	53	...	Djibuti
98	98	98	98	98	Sí	2-3	21	13	Egipto
98	94	94	92	92	No	.	36	...	Emiratos Árabes Unidos
93	81	87	90	81	...	...	20	...	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 infantil de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía
	(%)	(%)							
2005-2010	2005-2010	1998-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	1996-2005 ³	
Jamahiriya Árabe Libia	17	18	7	5	3	15	...	...	23
Jordania	20	22	12	4	2	9	27	70	12
Kuwait	10	11	7	10	11	24	12	26	9
Líbano	19	22	6	4	5	11	27	35	11
Marruecos	31	37	15	10	9	18	31	66	15
Mauritania	88	141	...	32	13	35	20	78	57
Omán	13	15	8	18	7	10	...	92	73
Qatar	10	12	10	6	2	8	12	48	21
R. Árabe Siria	16	18	6	7	4	18	81	50	6
Sudán	65	107	31	41	16	43	16	47	40
T. A. Palestinos	17	20	9	5	3	10	29	78	11
Túnez	19	21	7	4	2	12	47	...	22
Yemen	59	79	32	46	12	53	12	76	...
Europa Central y Oriental									
Albania	22	30	5	14	11	34	6	24	6
Belarrús	14	17	5	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	12	14	4	4	6	10	6	...	...
Bulgaria	12	15	10	...	...	...	...	...	...
Croacia	6	8	6	1	1	1	23	...	...
Eslovaquia	7	9	7	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	5	7	6	...	...	...	...	...	...
Estonia	9	11	4	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	16	21	6	3	4	13	...	...	...
Hungría	8	10	9	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	14	16	6	6	4	7	37	8	10
Letonia	9	13	5	...	...	...	...	...	...
Lituania	8	11	4	...	...	...	...	...	...
Polonia	8	10	6	...	...	...	...	...	...
R. Checa	5	6	7	...	...	...	...	...	...
R. de Moldova	23	28	5	4	4	8	46	66	2
Rumania	16	20	8	3	2	10	16	41	...
Serbia y Montenegro	12	14	4	2	4	5	11	33	11
Turquía	36	42	16	4	1	12	21	38	24
Ucrania	14	16	5	1	0	3	22	...	...

	Media ponderada		Media ponderada				Media ponderada		
Mundo	52	78	15	25	9	30	36	52	46
Países desarrollados	6	7	7	—	—	—	—	—	—
Países en desarrollo	57	86	16	27	10	31	36	52	46
Países en transición	31	39	9	5	3	14	22	47	28
África Subsahariana	96	163	14	28	9	37	30	67	55
América del Norte y Europa Occidental	6	7	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	22	30	9	7	2	15	—	49	26
América Latina	22	29	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	61	75	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	62	89	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	30	37	7	15	—	19	43	43	27
Asia Oriental	30	37	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	31	43	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	42	55	15	16	8	24	30	59	24
Europa Central y Oriental	21	25	...	...	...	...	...	...	...

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 (2006).

3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

4. Proporción de mujeres en actividad y desempleadas en la población activa del grupo de edad interesado. Están comprendidas: las mujeres que tienen un empleo, pero que han interrumpido momentáneamente su trabajo para disfrutar, por ejemplo, de una licencia de maternidad; las mujeres que trabajan a domicilio en la producción de bienes y servicios para el consumo personal; y las empleadas de hogar que prestan servicios domésticos y personales. Los datos no comprenden a las mujeres dedicadas exclusivamente al desempeño de tareas domésticas en sus propios hogares (OIT, 2006).

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas) 2005-2007 ³	
Tuberculosis	Difteria Tosferina Tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2003	2005-2007 ³	
99	98	98	97	97	...	...	28	12	Jamahiriya Árabe Libia
89	95	95	95	95	Sí	0-3	26	...	Jordania
...	99	99	99	99	No	.	45	...	Kuwait
...	92	92	96	88	Sí	0-2	30	...	Líbano
95	98	98	97	96	No	.	27	14	Marruecos
87	71	71	61	42	...	...	54	14	Mauritania
98	99	99	98	99	No	.	20	...	Omán
99	97	98	99	97	...	...	36	...	Qatar
99	99	99	98	99	Sí	0-2	37	...	R. Árabe Siria
57	59	59	60	52	Sí	0-6	23	0	Sudán
99	99	99	99	99	Sí	0-4	...	...	T. A. Palestinos
...	98	98	96	97	No	.	27	4	Túnez
66	86	87	76	86	No	.	29	0	Yemen
Europa Central y Oriental									
98	98	97	97	98	No	.	50	52	Albania
99	99	98	99	99	...	...	53	18	Belarrús
95	93	95	90	93	Sí	0-3	55	...	Bosnia y Herzegovina
98	96	97	96	96	No	.	45	19	Bulgaria
98	96	96	96	99	...	...	45	58	Croacia
98	99	99	98	99	...	...	53	28	Eslovaquia
...	96	96	94	...	Sí	1-3	50	15	Eslovenia
99	96	96	96	95	Sí	1-6	53	20	Estonia
97	98	98	99	97	...	...	54	20	Federación de Rusia
99	99	99	99	...	Sí	0-2	43	24	Hungría
99	98	98	96	96	No	.	43	...	la ex R. Y. de Macedonia
99	99	99	95	98	No	.	51	16	Letonia
99	94	93	97	95	No	.	53	18	Lituania
94	99	99	98	98	...	...	48	16	Polonia
99	97	96	97	99	No	.	51	28	R. Checa
97	98	98	97	99	...	...	57	18	R. de Moldova
98	97	97	97	98	No	.	49	17	Rumania
98	98	98	96	65	...	...	47	52	Serbia y Montenegro
89	90	90	91	85	Sí	0-2	27	12	Turquía
96	96	95	96	97	Sí	0-3	51	18	Ucrania
Media ponderada							Mediana		
83	78	78	77	55	...	...	52	14	Mundo
—	96	94	92	64	...	...	50	16	Países desarrollados
83	75	76	75	54	...	...	52	12	Países en desarrollo
93	95	95	96	92	...	...	56	18	Países en transición
76	66	68	65	37	...	...	61	13	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	54	16	América del Norte y Europa Occidental
96	91	91	92	85	...	...	52	13	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	47	12	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	52	13	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	56	18	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	38	12	Asia Meridional y Occidental
87	84	84	84	78	...	...	54	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	56	12	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	55	...	Pacífico
89	89	90	89	88	...	...	29	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	51	19	Europa Central y Oriental

5. Se trata de la duración de la licencia de maternidad remunerada y con garantía de conservación del empleo.
6. La duración de la licencia de maternidad es la de la licencia sin remuneración.

7. La duración de la licencia de maternidad es la de la licencia parental sin remuneración, debido a la ausencia de una política específica en materia de licencia de maternidad (excepto en caso de problemas de salud particulares).
Fuentes de los datos relativos a la licencia de maternidad: Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos (2005, 2006, 2006a, 2006b y 2007); y base de datos de la OCDE sobre la familia.

Cuadro 3B
Atención y educación de la primera infancia (AEPI): educación

País o territorio	Grupo de edad 2005	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		2005		1999	2005	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
África Subsahariana												
1	Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	4-5	18	48	28	50	20	37	4	4	4	0,97
3	Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	Burkina Faso	4-6	20	50	24	49	34	...	2	2	2	1,03
5	Burundi	4-6	5	50	12	49	49	47	0,8	0,8	0,8	1,01
6	Cabo Verde	3-5	...	...	22	50	...	...	...	...	...
7	Camerún	4-5	104	48	218*	49*	57	66*	12	12	12	0,95
8	Chad	3-5	...	...	8	33	...	47 ^z	...	...	...
9	Comoras	3-5	1,3	51	2	48	100	62	2	2	2	1,07
10	Congo	3-5	6	61	23	51	85	77	2	1	2	1,59
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	49*.y	49*.y	46	46 ^y	2	2	2	0,96
12	Eritrea	5-6	12	47	31	50	97	48	6	6	5	0,88
13	Etiopía	4-6	90	49	158	48	100	100	1	1	1	0,97
14	Gabón	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	3-6	29	47	30 ^z	50 ^z	...	100 ^z	20	21	19	0,91
16	Ghana	3-5	667	49	996	50	33	34	40	40	40	1,02
17	Guinea	3-6	...	...	76	49	...	91 ^z	...	...	...
18	Guinea-Bissau	3-6	17	51	25	45	37	49	31	31	32	1,04
19	Guinea Ecuatorial	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05
20	Kenya	3-5	1188	50	1643	49	10	31	44	44	44	1,00
21	Lesotho	3-5	33	52	45	51	100	100	23	23	24	1,08
22	Liberia	3-5	112	42	...	...	39	...	41	47	35	0,74
23	Madagascar	3-5	50	51	171 ^z	...	93	90 ^y	3	3	3	1,02
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	46	49	...	...	1	1	1	1,09
26	Mauricio	3-4	42	50	37	49	85	83	100	99	101	1,02
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	3-5	35	53	48 ^z	52 ^z	100	100 ^z	19	18	21	1,16
29	Níger	4-6	12	50	20	50	33	32	1	1	1	1,05
30	Nigeria	3-5	...	...	1860	49	...	...	...	...	...
31	R. Centrafricana	3-5	...	...	6 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	3-5	...	...	71 ^y	50 ^y	...	84 ^y	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	5-6	...	...	669	50	...	2	...	...	...
34	Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	Senegal	4-6	24	50	79	52	68	68	3	3	3	1,00
36	Seychelles ¹	4-5	3	49	3	51	5	5 ^y	109	107	111	1,04
37	Sierra Leona	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	3-6	4	51	5	51	...	...	27	26	28	1,09
40	Sudáfrica	6-6	207	50	387 ^z	50 ^z	26	7 ^z	20	20	20	1,01
41	Swazilandia	3-5	...	...	15 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...
42	Togo	3-5	11	50	13 ^z	50 ^z	53	59 ^z	2	2	2	0,99
43	Uganda	4-5	66	50	30	50	100	100	4	4	4	1,00
44	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	3-5	439	51	448 ^y	...	...	...	41	40	41	1,03
América del Norte y Europa Occidental												
46	Alemania	3-5	2333	48	2232	48	54	59	93	94	93	0,98
47	Andorra ¹	3-5	...	...	3	49	...	2	...	...	...
48	Austria	3-5	225	49	217	49	25	27	83	83	82	0,99
49	Bélgica	3-5	399	49	412	49	56	53	110	111	110	0,98
50	Canadá	4-5	512	49	...	...	8	...	65	65	65	1,00
51	Chipre ¹	3-5	19	49	17	49	54	40	60	59	60	1,02
52	Dinamarca	3-6	251	49	254	49	27	...	91	91	91	1,00
53	España	3-5	1131	49	1430	49	32	35	100	101	100	0,99
54	Estados Unidos	3-5	7183	48	7362	47	34	38	59	60	58	0,97
55	Finlandia	3-6	125	49	137	49	10	8	49	49	48	0,99
56	Francia ²	3-5	2393	49	2624	49	13	13	111	111	111	1,00
57	Grecia	4-5	143	49	142	49	3	3	68	67	68	1,01

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)		
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005		
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N
África Subsahariana														
...
5	5	5	1,02	3	3	3	1,03	...	...	...	...	...	...	...
...
2	2	2	0,99	...	...	...	...	2	2	2	0,99	3 ^z	3 ^z	3 ^z
2	2	2	0,98	...	...	...	...	2	2	2	0,98	3	3	3
54	54	54	1,00	51	51	51	1,00	54	54	54	1,00	81	80	82
24*	24*	24*	0,99*	...	...	...	...	24*	24*	24*	0,99*	...	...	...
0,8	1	0,5	0,48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	3	3	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	6	6	1,03	6	6	6	1,03	6	6	6	1,03	12	11	13
3*.y	3*.y	3*.y	0,96*.y	3*.y	3*.y	3*.y	0,96*.y	3*.y	3*.y	3*.y	0,96*.y	...	...	...
12	12	12	1,02	8	8	9	1,01	16	16	17	1,03	...	...	...
2	2	2	0,94	...	...	...	...	2	2	2	0,94	...	...	...
...
18 ^z	18 ^z	19 ^z	1,03 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	55	57	1,05	36	35	37	1,05	65	63	68	1,09	...	...	...
7	7	7	1,02	6	6	6	1,02	7	7	7	1,02	17	17	18
41	45	37	0,83	39 ^y	...	...	...	41	45	37	0,83	70	67	72
...
52	52	52	0,99	29	28	29	1,02	52	52	52	0,99	...	...	...
34	33	35	1,06	27	26	28	1,07	34	33	35	1,06	...	...	...
...
10 ^z	...	...	...	10 ^z	...	...	...	10 ^z	...	...	...	...	...	...
...
3	3	3	1,01	...	...	...	...	3	3	3	1,01	7	6	7
95	95	96	1,01	85	85	86	1,01	95	95	96	1,01	100	100	100
...
29 ^z	27 ^z	30 ^z	1,12 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1	1	1	1,05	0,9	0,9	0,9	1,05	1	1	1	1,05	19 ^y	19 ^y	19 ^y
15	15	15	0,99	11 ^z	11 ^z	11 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	...	...	...
2 ^z	2 ^z	2 ^z	1,04 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z	1,04 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z	1,04 ^z	...	...	...
1 ^y	1 ^y	1 ^y	1,01 ^y	1 ^y	1 ^y	1 ^y	1,01 ^y	...	...	...	...	...	...	...
30	29	30	1,03	29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...
...
8	7	8	1,11	4	4	5	1,11	...	...	...	...	4 ^z	4 ^z	5 ^z
109	110	109	0,98	96	97	95	0,99	109	110	109	0,98	100 ^y	100 ^y	100 ^y
...
...
32	31	33	1,06	32	31	33	1,06	44	43	45	1,05	...	...	...
37 ^z	37 ^z	38 ^z	1,03 ^z	16 ^y	16 ^y	16 ^y	1,02 ^y	57 ^z	56 ^z	58 ^z	1,03 ^z	...	...	...
18 ^z	18 ^z	18 ^z	0,99 ^z	12 ^z	12 ^z	12 ^z	0,99 ^z	18 ^z	18 ^z	18 ^z	0,99 ^z	...	...	...
2 ^z	2 ^z	2 ^z	0,98 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z	0,98 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z	0,98 ^z	...	...	...
1	1	1	1,01	0,9	0,9	0,9	1,01	...	...	...	...	...	...	...
...
43 ^y	...	...	...	...	...	...	...	43 ^y	...	...	...	21	20	22
...
América del Norte y Europa Occidental														
98	98	97	0,99	95	96	95	0,99	98	98	97	0,99	...	...	...
113	112	114	1,01	95	96	94	0,98	113	112	114	1,01	...	...	...
91	92	91	0,99	87	87	86	0,99	91	92	91	0,99	...	...	...
121	121	121	1,00	100	100	100	1,00	121	121	121	1,00	...	...	...
...
65	66	64	0,97	60	61	60	0,98	65	66	64	0,97	...	...	...
93	93	94	1,01	89	88	91	1,03	93	93	94	1,01	...	...	...
114	114	114	1,00	98	97	98	1,01	114	114	114	1,00	...	...	...
61	64	59	0,93	56	58	54	0,94	61	64	59	0,93	...	...	...
59	60	59	0,99	59	59	59	1,00	59	60	59	0,99	...	...	...
118	118	118	1,00	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	118	118	118	1,00	...	...	...
67	66	68	1,02	67	66	68	1,02	67	66	68	1,02	...	...	...

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		2005		1999	2005	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
58	Irlanda	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Islandia	3-5	12	48	12 ²	49 ²	5	8 ²	88	89	87	0,98
60	Israel	3-5	355	48	361	48	7	4	104	105	103	0,99
61	Italia	3-5	1578	48	1655	48	30	30	96	97	95	0,98
62	Luxemburgo	3-5	12	49	15	49	5	6	72	73	72	0,99
63	Malta	3-4	10	48	9	50	37	39	102	103	102	0,99
64	Mónaco ³	3-5	0,9	52	1 ²	...	26	19 ²	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	139	50	157	...	40	42	75	73	77	1,06
66	Países Bajos	4-5	390	49	355	48	69	70 ²	98	99	98	0,99
67	Portugal	3-5	220	49	260	49	52	47	68	68	68	1,00
68	Reino Unido ⁴	3-4	1155	49	809	49	6	8	79	78	79	1,00
69	San Marino ³	3-5	...	...	1 ²	...	...	..²	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	360	49	334	48	10	14	78	78	78	1,01
71	Suiza	5-6	158	48	156	49	6	8	92	92	92	1,00
América Latina y el Caribe												
72	Anguila	3-4	0,5	52	0,4	50	100	100	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	6 ^y	49 ^y	75	75 ^y	120	120	120	1,00
75	Argentina	3-5	1191	50	1303 ²	49 ²	28	27 ²	57	56	57	1,02
76	Aruba ¹	4-5	3	49	3	49	83	77	97	97	97	1,00
77	Bahamas	3-4	1,4	51	4 ^y	49 ^y	...	79 ^y	12	11	12	1,09
78	Barbados	3-4	6	49	6	49	...	17	82	83	82	0,98
79	Belice	3-4	4	50	4	52	...	96	28	27	28	1,03
80	Bermudas	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	4-5	208	49	237	49	...	23 ²	45	45	45	1,01
82	Brasil	4-6	5733	49	6603 ²	48 ²	28	29 ²	58	58	58	1,00
83	Chile	3-5	450	49	408	49	45	48	77	78	77	0,99
84	Colombia	3-5	1034	50	1108	49	45	38	36	36	37	1,02
85	Costa Rica	4-5	70	49	109	49	10	10	84	84	85	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	467	48	.	.	105	104	107	1,03
87	Dominica ¹	3-4	3	52	2	50	100	100	80	76	85	1,11
88	Ecuador	5-5	181	50	223	49	39	47	64	63	66	1,04
89	El Salvador	4-6	194	49	242	50	22	18	42	42	43	1,01
90	Granada ¹	3-4	4	50	3	52	...	58 ^y	93	93	93	1,01
91	Guatemala	3-6	308	49	436	49	22	19	46	46	45	0,97
92	Guyana	4-5	37	49	33	49	1	3	122	122	121	0,99
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	190	50	...	23	...	...	...	...
95	Islas Caimán	4-4	0,5	48	0,6	50	88	91	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	4-5	0,8	54	1,1	47	47	65	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	3-4	0,5	53	0,6	51	100	100	62	57	66	1,16
98	Jamaica	3-5	138	51	154	50	88	91	78	75	81	1,08
99	México	4-5	3361	50	4098	49	9	13	73	72	73	1,01
100	Montserrat ¹	3-4	0,1	52	0,1	56	.	.	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-6	161	50	214	49	17	16	28	28	29	1,04
102	Panamá	4-5	49	49	84	49	23	18	39	39	39	1,01
103	Paraguay	3-5	123	50	147 ²	49 ²	29	27 ²	27	27	28	1,03
104	Perú	3-5	1017	50	1115	49	15	21	55	55	56	1,02
105	R. Dominicana	3-5	195	49	198	49	45	43	34	34	34	1,01
106	Saint Kitts y Nevis ¹	3-4	...	...	1,9	52	...	59	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	3-4	...	...	4	49	...	100	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	4	50	4	50	...	100	66	66	67	1,03
109	Suriname	4-5	...	...	17	49	...	45	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	3-4	23	50	30*	49*	100	100*	60	60	61	1,01
111	Uruguay	3-5	100	49	105 ²	49 ²	...	20 ²	59	59	60	1,02
112	Venezuela	3-5	738	50	975	49	20	18	45	44	45	1,03
Asia Central												
113	Armenia	3-6	57	...	46	50	-	1	26	...	...	...
114	Azerbaiyán	3-5	111	46	108	48	-	0,1	22	23	21	0,89
115	Georgia	3-5	74	48	75	51	0,1	-	38	37	38	1,01

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)			
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
94 ²	95 ²	94 ²	1,00 ²	94 ²	95 ²	94 ²	1,00 ²	94 ²	95 ²	94 ²	1,00 ²	...	...	...	59
92	93	92	1,00	85	85	86	1,01	92	93	92	1,00	...	...	...	60
104	105	103	0,98	99	100	98	0,98	104	105	103	0,98	...	...	...	61
86	85	86	1,00	84	83	84	1,01	86	85	86	1,00	...	...	...	62
101	99	103	1,05	86	85	88	1,04	101	99	103	1,05	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
88	...	...	...	88	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	65
90	91	90	0,98	90	91	90	0,98	90	91	90	0,98	...	...	...	66
77	76	78	1,03	76	75	77	1,03	77	76	78	1,03	...	...	...	67
59	58	59	1,01	54	54	54	1,01	...	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
88	89	88	0,99	88	88	88	0,99	88	89	88	0,99	...	...	...	70
99	99	98	1,00	74	74	73	0,99	99	99	98	1,00	...	...	...	71
América Latina y el Caribe															
97	103	91	0,88	93	100	88	0,88	97	103	91	0,88	100	100	100	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
113 ^Y	115 ^Y	111 ^Y	0,97 ^Y	99 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
64 ²	64 ²	65 ²	1,01 ²	64 ²	64 ²	64 ²	1,01 ²	...	...	...	...	89 ²	89 ²	89 ²	75
99	98	99	1,01	97	96	97	1,01	99	98	99	1,01	90	90	90	76
31 ^Y	31 ^Y	31 ^Y	0,99 ^Y	23 ^Y	23 ^Y	22 ^Y	0,99 ^Y	31 ^Y	31 ^Y	31 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	77
93	94	93	0,99	87	88	85	0,97	93	94	93	0,99	100	100	100	78
33	32	34	1,09	32	31	34	1,09	...	...	...	...	...	...	...	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
50	49	50	1,01	41 ²	40 ²	41 ²	1,02 ²	50	49	50	1,01	63 ^Y	62 ^Y	63 ^Y	81
63 ²	64 ²	62 ²	0,97 ²	51 ²	51 ²	52 ²	1,01 ²	...	...	...	...	...	...	...	82
54	54	55	1,01	44	43	44	1,01	54	54	55	1,01	...	...	...	83
39	39	39	0,99	35	35	35	1,00	39	39	39	0,99	...	...	...	84
69	68	69	1,01	...	...	...	...	72	71	72	1,01	87	86	88	85
113	114	112	0,98	99	100	99	0,99	197	198	195	0,99	99	99	100	86
78	74	81	1,09	56 ^Y	56 ^Y	55 ^Y	0,97 ^Y	78	74	81	1,09	100 ²	100 ²	100 ²	87
77	76	77	1,01	62	62	63	1,01	...	...	...	...	55 ²	54 ²	56 ²	88
51	50	52	1,04	44	43	45	1,04	51	50	52	1,04	...	...	...	89
81	77	84	1,09	80 ²	76 ²	83 ²	1,09 ²	81	77	84	1,09	...	...	...	90
28	28	29	1,00	27	27	27	1,00	28	28	29	1,00	...	...	...	91
107	108	106	0,98	90	91	89	0,98	107	108	106	0,98	73	70	76	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
33	32	34	1,04	27 ²	26 ²	27 ²	1,04 ²	...	...	...	...	...	...	...	94
93	96	90	0,94	65	68	62	0,92	136	136	137	1,01	93	93	93	95
118	132	106	0,80	73	80	68	0,85	118	132	106	0,80	100	101	100	96
90	87	94	1,08	82	78	85	1,09	162	154	169	1,10	97	99	96	97
95	94	97	1,03	94	93	96	1,04	95	94	97	1,03	...	...	...	98
93	93	94	1,01	81	81	81	1,00	93	93	94	1,01	...	...	...	99
105	86	126	1,47	82	...	...	...	105	86	126	1,47	78	114	48	100
37	37	37	1,02	37	37	37	1,02	43	46	44	0,96	45	45	45	101
62	62	62	1,01	55	55	56	1,01	62	62	62	1,01	67	66	68	102
31 ²	31 ²	31 ²	1,01 ²	27 ²	27 ²	28 ²	1,03 ²	31 ²	31 ²	31 ²	1,01 ²	75 ²	74 ²	76 ²	103
62	62	62	1,01	62	62	62	1,01	62	62	62	1,01	58	58	57	104
34	34	34	1,00	31	31	31	1,01	...	...	...	...	...	...	...	105
102	93	112	1,21	83 ^Y	77 ^Y	90 ^Y	1,16 ^Y	147	136	160	1,18	...	...	...	106
86	87	85	0,97	...	...	...	...	86	87	85	0,97	100	100	100	107
74	73	75	1,03	57	56	58	1,04	...	...	...	...	...	...	...	108
89	88	90	1,01	84	83	85	1,02	...	...	...	...	100	100	100	109
87*	89*	86*	0,97*	70*	70*	70*	1,00*	87*	89*	86*	0,97*	81*, ^Z	80*, ^Z	82*, ^Z	110
62 ²	62 ²	62 ²	1,01 ²	54 ²	54 ²	54 ²	1,01 ²	62 ²	62 ²	62 ²	1,01 ²	95 ²	95 ²	95 ²	111
58	58	59	1,01	51	51	52	1,02	63	63	63	1,01	...	...	...	112
Asia Central															
33	30	35	1,16	...	...	...	...	33	30	35	1,16	...	...	...	113
29	29	29	1,02	21	20	21	1,04	30	29	30	1,02	7	7	7	114
51	48	54	1,13	43	41	46	1,13	51	48	54	1,13	2 ²	2 ²	2 ²	115

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad 2005	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		2005		1999	2005	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
116	Kazajstán	3-6	165	48	288	48	10	5	15	16	15	0,95
117	Kirguistán	3-6	48	43	53	49	1	1	10	11	9	0,80
118	Mongolia	3-6	74	54	83	52	4	1	25	23	28	1,21
119	Tayikistán	3-6	56	42	62	47	.	.	8	9	7	0,76
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	...	...	615 ²	47 ²	...	.²	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
122	Afganistán	3-6	...	...	25 ²	43 ²	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	1 825	50	1 109 ²	49 ²	...	53	18	18	19	1,04
124	Bhután ⁵	4-5	0,3	48	0,4	47	100	100	...	...	...	...
125	India	3-5	13 869	48	29 254	49	...	4 ^Y	20	20	19	0,99
126	Irán, R. I. del	5-5	220	50	499	51	...	8	13	13	14	1,05
127	Maldivas	3-5	12	48	14	49	30	38	46	46	46	1,00
128	Nepal	3-4	238	41	392	46	...	80 ^Y	11	13	10	0,73
129	Pakistán	3-4	...	...	4 075	46	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
131	Australia	4-4	...	...	263	49	...	66	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	3-5	11	49	12	49	66	65	51	50	52	1,04
133	Camboya	3-5	58	50	95	51	22	24	6	6	6	1,03
134	China	4-6	24 030	46	21 790	45	...	31	38	39	37	0,97
135	Estados Fed. de Micronesia	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
136	Fiji	3-5	9	49	9	50	...	100	17	16	17	1,02
137	Islas Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ²	50 ²	25	22 ²	86	87	85	0,98
138	Islas Marshall	4-5	1,6	50	1,5 ^Y	49 ^Y	19	18 ^Y	59	57	60	1,04
139	Islas Salomón	3-5	13	48	16 ^Y	48 ^Y	...	...	35	35	35	1,01
140	Indonesia	5-6	1 981	49	2 832	50	99	99	24	24	24	1,01
141	Japón	3-5	2 962	49	3 070	...	65	66	82	82	83	1,02
142	Kiribati	3-5	...	...	5 ²	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	3-5	17	47	11	49	94	95	89	91	86	0,95
144	Malasia	5-5	572	50	650 ²	51 ²	49	45 ²	102	100	104	1,04
145	Myanmar	3-4	41	...	...	...	90	...	2	...	...	...
146	Nauru ¹	3-5	...	...	0,6 ²	48 ²	...	17 ^Y	...	...	...	...
147	Niue ¹	4-4	0,1	44	0,03	58	.	...	154	159	147	0,93
148	Nueva Zelandia	3-4	101	49	103	49	...	98	88	88	89	1,00
149	Palau ¹	3-5	0,7	54	0,7	53	24	20	63	56	69	1,23
150	Papua Nueva Guinea	6-6	54	47	96 ^Y	47 ^Y	1	...	35	36	35	0,96
151	Filipinas	5-5	593	50	808	50	47	45	31	30	32	1,05
152	R. de Corea	5-5	535	47	543	48	75	77	80	80	80	1,00
153	R. D. P. Lao	3-5	37	52	45	50	18	26	8	8	8	1,11
154	R. P. D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	5	53	5 ²	54 ²	100	...	51	47	56	1,21
156	Singapur	3-5	99	32	...	...	...	...	53	69	35	0,50
157	Tailandia	3-5	2 745	49	2 462	49	19	21	88	89	87	0,98
158	Timor-Leste	4-5	...	...	7	51	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ¹	3-4	...	...	0,1 ²	48 ²	...	.^Y	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	1,6	53	1,1	56	...	12	30	27	33	1,22
161	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	3-5	8	50	...	...	...	...	49	47	51	1,08
163	Viet Nam	3-5	2 179	48	2 754	47	49	58	41	42	40	0,94
Estados Árabes												
164	Arabia Saudita	3-5	...	...	188	48	...	45	...	...	...	...
165	Argelia	4-5	36	49	71	48	.	-	3	3	3	1,00
166	Bahrein	3-5	14	48	18	48	100	99	35	36	34	0,95
167	Djibuti	4-5	0,2	60	0,5	51	100	84	0,4	0,3	0,5	1,50
168	Egipto	4-5	328	48	542	48	54	31	11	11	10	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	64	48	83	48	68	75	63	64	62	0,97
170	Iraq	4-5	68	48	93	49	.	.	5	5	5	0,98
171	Jamahiriyá Árabe Libia	4-5	10	48	18	49	.	15 ^Y	5	5	5	0,97

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)			
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	
34	34	33	0,97	33	33	33	0,97	34	34	33	0,97	...	...	...	116
13	13	13	1,00	10	10	10	1,00	13	13	13	1,00	15	16	15	117
40	38	42	1,12	35	...	...	...	52	48	55	1,14	...	...	...	118
9	10	9	0,91	7	7	7	0,93	...	...	...	...	...	...	...	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
28 ²	29 ²	27 ²	0,93 ²	21 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental															
0,7 ²	0,7 ²	0,6 ²	0,80 ²	...	...	...	...	0,7 ²	0,7 ²	0,6 ²	0,80 ²	...	...	...	122
11 ²	11 ²	11 ²	1,01 ²	10 ²	10 ²	10 ²	1,01 ²	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
41	41	41	1,01	...	...	...	...	41	41	41	1,01	...	...	...	125
46	43	48	1,11	27 ¹	26 ¹	29 ¹	1,13 ¹	46	43	48	1,11	31	34	29	126
49	49	49	1,01	42	42	42	1,00	49	49	49	1,01	82	83	81	127
27	29	26	0,91	...	...	...	...	27	29	26	0,91	19	19	18	128
50	53	48	0,90	41	44	39	0,89	...	...	...	...	57	52	63	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico															
104	104	104	1,00	62	62	62	1,00	104	104	104	1,00	...	...	...	131
52	52	52	1,01	47	47	48	1,01	52	52	52	1,01	100	100	100	132
9	9	10	1,08	9	8	9	1,09	9	9	10	1,08	15	15	16	133
40	42	38	0,91	...	...	...	...	40	42	38	0,91	...	...	...	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
16	15	16	1,06	14	14	15	1,06	16	15	16	1,06	...	...	...	136
91 ²	87 ²	97 ²	1,11 ²	...	...	...	...	91 ²	87 ²	97 ²	1,11 ²	...	...	...	137
50 ¹	49 ¹	50 ¹	1,02 ¹	...	...	...	...	50 ¹	49 ¹	50 ¹	1,02 ¹	...	...	...	138
41 ¹	41 ¹	41 ¹	0,99 ¹	...	...	...	...	41 ¹	41 ¹	41 ¹	0,99 ¹	...	...	...	139
34	34	35	1,03	24	23	24	1,03	...	...	...	...	37 ²	38 ²	37 ²	140
85	...	...	...	85	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	141
75 ²	...	...	...	...	...	...	...	75 ²	...	...	...	...	...	...	142
92	92	92	0,99	86	86	86	0,99	92	92	92	0,99	95	95	95	143
119 ²	112 ²	125 ²	1,12 ²	74 ²	72 ²	76 ²	1,07 ²	119 ²	112 ²	125 ²	1,12 ²	74 ²	71 ²	78 ²	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
71 ²	71 ²	72 ²	1,02 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
100	81	120	1,48	...	...	...	...	100	81	120	1,48	...	...	...	147
93	92	94	1,02	92	90	93	1,02	...	...	...	...	...	...	...	148
64	59	68	1,16	...	...	...	...	64	59	68	1,16	...	...	...	149
59 ¹	61 ¹	57 ¹	0,94 ¹	...	...	...	...	59 ¹	61 ¹	57 ¹	0,94 ¹	...	...	...	150
41	41	42	1,04	33	33	32	0,97	41	41	42	1,04	63	63	63	151
96	96	95	0,99	51	51	51	1,00	96	96	95	0,99	...	...	...	152
9	9	9	1,05	8	8	9	1,05	9	9	9	1,05	9	8	9	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
49 ²	44 ²	55 ²	1,26 ²	...	...	...	...	49 ²	44 ²	55 ²	1,26 ²	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
82	83	82	0,99	76	76	75	0,99	...	...	...	...	...	...	...	157
16	15	16	1,08	...	...	...	...	16	15	16	1,08	...	...	...	158
125 ²	126 ²	125 ²	1,00 ²	...	...	...	...	125 ²	126 ²	125 ²	1,00 ²	...	...	...	159
23	20	27	1,37	...	...	...	...	23	20	27	1,37	...	...	...	160
99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	...	...	...	...	99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
60	62	57	0,91	...	...	...	...	60	62	57	0,91	...	...	...	163
Estados Árabes															
10	10	10	0,95	9	10	9	0,95	10	10	10	0,95	...	...	...	164
6	6	6	0,96	6	6	6	0,96	...	...	...	...	3	3	3	165
47	48	46	0,97	46	46	45	0,97	49	50	49	0,97	80	80	79	166
1	1	1	1,06	0,8	0,7	0,9	1,25	1	1	1	1,06	...	...	...	167
16	17	16	0,94	15	16	15	0,94	16	17	16	0,94	...	...	...	168
64	65	64	0,98	46	46	45	0,98	64	65	64	0,98	79	79	79	169
6	6	6	1,00	6	6	6	1,00	6	6	6	1,00	...	...	...	170
8	8	8	1,00	7	7	7	0,99	...	...	...	...	...	...	...	171

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad 2005	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		2005		1999	2005	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
172	Jordania	4-5	74	46	92	47	100	95 ²	29	30	27	0,91
173	Kuwait	4-5	57	49	65	50	24	37	79	78	80	1,02
174	Líbano	3-5	143	48	151	48	78	77	67	68	66	0,97
175	Marruecos	4-5	805	34	691	39	100	100	62	81	43	0,52
176	Mauritania	3-5	...	...	5	...	...	78	...	...	...	...
177	Omán	4-5	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0,88
178	Qatar	3-5	8	48	14	48	100	94	25	26	25	0,97
179	R. Árabe Siria	3-5	108	46	150	47	67	74	8	9	8	0,90
180	Sudán	4-5	366	...	498	49	90	71	20	...	...	...
181	T. A. Palestinos	4-5	77	48	73	48	100	100	40	41	39	0,96
182	Túnez	3-5	78	47	109 ¹	48 ¹	88	...	14	14	13	0,95
183	Yemen	3-5	12	45	18	45	37	49	0,7	0,8	0,6	0,86
Europa Central y Oriental												
184	Albania	3-5	82	50	80 ²	48 ²	.	5 ²	44	42	45	1,07
185	Belarrús	3-5	263	47*	269	48	-	5	80	82*	77*	0,95
186	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	3-6	219	48	203	48	0,1	0,3	69	69	68	0,99
188	Croacia	3-6	81	48	87 ¹	48 ¹	5	8 ¹	40	40	39	0,98
189	Eslovaquia	3-5	169	...	153	48	0,4	1	83	...	...	...
190	Eslovenia	3-5	59	46	42	48	1	1	75	79	72	0,91
191	Estonia	3-6	55	48	53	49	0,7	2	90	90	89	0,99
192	Federación de Rusia	3-6	4 225	47	4 423	47	7	1	67	69	65	0,94
193	Hungría	3-6	376	48	326	48	3	5	80	80	79	0,98
194	la ex R. Y. de Macedonia	3-6	33	49	33	49	.	.	28	28	28	1,01
195	Letonia	3-6	58	48	63	48	1	3	53	54	52	0,95
196	Lituania	3-6	94	48	87	48	0,3	0,1	51	51	50	0,97
197	Polonia	3-6	958	49	832	49	3	8	50	50	50	1,01
198	R. Checa	3-5	312	50	288	48	2	1	94	91	97	1,06
199	R. de Moldova ^{1, 6}	3-6	103	48	99	48	...	0,7	46	47	45	0,96
200	Rumania	3-6	625	49	645	49	0,6	1	63	63	64	1,02
201	Serbia y Montenegro ¹	3-6	166	48	...	...	.	...	44	44	44	0,99
202	Turquía	3-5	261	47	435	48	6	4	6	6	6	0,94
203	Ucrania	3-5	1 103	48	996	48	0,04	3	48	49	48	0,98

		Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderata			
I	Mundo	112 289	48	132 010	48	29	32	33	34	33	0,96
II	Países desarrollados	25 367	49	25 636	48	8	8	73	74	73	0,99
III	Países en desarrollo	79 851	47	99 188	48	47	47	28	28	27	0,95
IV	Países en transición	7 070	47	7 187	47	0,04	1	46	48	45	0,94
V	África Subsahariana	5 129	49	8 256	49	53	49	10	10	9	0,98
VI	América del Norte y Europa Occidental	19 133	48	19 476	48	26	19	76	76	75	0,98
VII	América Latina y el Caribe	16 392	49	19 126	49	29	41	56	55	56	1,01
VIII	América Latina	15 720	49	18 332	49	23	21	55	55	56	1,01
IX	Caribe	672	50	794	51	88	79	71	69	72	1,04
X	Asia Central	1 450	47	1 483	48	0,1	0,5	22	23	22	0,92
XI	Asia Meridional y Occidental	21 425	46	35 689	49	...	46	22	23	21	0,91
XII	Asia Oriental y el Pacífico	37 027	47	35 775	47	48	45	40	41	40	0,98
XIII	Asia Oriental	36 611	47	35 252	47	57	58	40	41	40	0,98
XIV	Pacífico	416	49	523	48	...	20	57	57	57	1,00
XV	Estados Árabes	2 441	43	2 885	46	83	75	15	17	13	0,77
XVI	Europa Central y Oriental	9 292	48	9 322	48	0,7	2	49	50	48	0,97

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
2. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

4. 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 estadísticas 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, que tienen más de cuatro años y medio) y empiezan generalmente -aunque no siempre- su primer año de escolaridad primaria en el segundo o tercer trimestre del año escolar.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)			
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	
31	32	30	0,93	28	29	27	0,94	31	32	30	0,93	49 ^z	...	...	172
73	72	74	1,03	57	56	58	1,03	73	72	74	1,03	77	76	78	173
74	75	73	0,98	72	72	71	0,98	74	75	73	0,98	94	94	94	174
54	65	42	0,65	47	57	37	0,66	54	65	42	0,65	...	...	...	175
2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25 ^z	25 ^z	24 ^z	176
8	8	8	0,94	7	7	7	0,95	8	8	8	0,94	...	...	...	177
36	37	36	0,96	35	36	33	0,92	36	37	36	0,96	...	...	...	178
10	11	10	0,91	10	11	10	0,91	10	11	10	0,91	12	12	12	179
25	25	25	1,00	25	25	25	1,00	25	25	25	1,00	49 ^z	52 ^z	44 ^z	180
30	31	29	0,96	23	24	23	0,95	30	31	29	0,96	...	...	...	181
22 ^y	22 ^y	22 ^y	0,99 ^y	22 ^y	22 ^y	22 ^y	0,99	22 ^y	22 ^y	22 ^y	0,99 ^y	...	...	...	182
0,9	1	0,8	0,85	0,5 ^y	0,5 ^y	0,5 ^y	0,94 ^y	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental															
49 ^z	49 ^z	49 ^z	1,00 ^z	47 ^z	47 ^z	47 ^z	1,00 ^z	49 ^z	49 ^z	49 ^z	1,00 ^z	...	...	...	184
105	106	104	0,98	92	92	91	0,99	123	124	121	0,98	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
79	79	79	0,99	75	76	75	0,99	79	79	79	0,99	...	...	...	187
47 ^y	47 ^y	46 ^y	0,98 ^y	46 ^y	46 ^y	45 ^y	0,97 ^y	53 ^y	54 ^y	53 ^y	0,98 ^y	98 ^{*y}	98 ^{*y}	98 ^{*y}	188
95	96	93	0,97	86	87	84	0,96	95	96	93	0,97	...	...	...	189
79	81	78	0,96	78	79	76	0,97	79	81	78	0,96	...	...	...	190
111	111	111	1,00	88	88	88	1,01	111	111	111	1,00	...	...	...	191
84	86	81	0,94	67 ^z	...	...	...	84	86	81	0,94	...	...	...	192
83	84	82	0,98	82	82	81	0,98	83	84	82	0,98	...	...	...	193
33	33	34	1,03	32	31	32	1,02	...	...	...	...	...	...	...	194
84	85	84	0,99	82	82	82	1,00	84	85	84	0,99	...	...	...	195
68	69	66	0,97	66	67	65	0,98	...	...	...	...	...	...	...	196
54	54	54	1,00	53	53	53	1,01	54	54	54	1,00	...	...	...	197
109	111	107	0,96	98	100	97	0,97	109	111	107	0,96	...	...	...	198
62	63	61	0,97	60	61	59	0,97	62	63	61	0,97	...	...	...	199
75	75	76	1,02	74	74	75	1,02	75	75	76	1,02	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
10	10	10	0,95	10	10	10	0,95	10	10	10	0,95	...	...	...	202
86	87	84	0,96	44	45	44	0,97	86	87	84	0,96	...	...	...	203

Media ponderada				Mediana				Mediana				Mediana			
40	40	39	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
78	79	77	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
34	35	34	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
60	62	58	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
14	14	13	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
79	80	78	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
62	62	62	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
61	61	61	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
83	80	85	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
28	28	27	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
37	37	37	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
43	44	42	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
43	44	42	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
72	73	72	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
17	18	16	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
59	60	57	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

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.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

*) Estimación nacional.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2005	1999				2005			
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	
África Subsahariana												
Angola ²	6-14	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6-11	No	...	252	...	...	...	103	109	97	0,89	
Botswana	6-15	No	50	47	111	112	110	0,99	105	108	102	0,94
Burkina Faso	6-16	No	154	295	45	53	38	0,72	75	81	69	0,85
Burundi	7-12	No	146	185	72	79	65	0,83	88	92	84	0,92
Cabo Verde ²	6-16	No	13	12	101	102	100	0,98	92	94	90	0,96
Camerún	6-11	No	335	496*	79	87	71	0,81	112*	120*	104*	0,87*
Chad ^{2, 3}	6-14	Sí	175	287	72	84	59	0,70	96	112	81	0,72
Comoras ²	6-14	No	13	16	70	76	64	0,84	70	74	66	0,89
Congo ³	6-16	Sí	32	77	32	31	32	1,02	62	62	62	1,00
Côte d'Ivoire	6-15	No	309	354*.y	65	72	58	0,80	72*.y	75*.y	68*.y	0,91*.y
Eritrea	7-13	No	57	62	59	65	52	0,81	50	55	45	0,83
Etiopía	7-12	No	1 537	2 775	78	93	63	0,69	123	129	117	0,90
Gabón	6-16	Sí	...	35 ^y	...	...	...	...	94 ^y	94 ^y	94 ^y	1,00 ^y
Gambia ³	7-16	Sí	28	33 ^y	83	85	80	0,94	89 ^y	86 ^y	92 ^y	1,07 ^y
Ghana ^{2, 3}	6-15	Sí	469	627	86	88	84	0,96	110	107	113	1,05
Guinea	6-12	No	119	222	51	55	45	0,82	85	87	81	0,93
Guinea-Bissau	7-11	Sí	33	15	269	313	225	0,72	105	109	100	0,92
Guinea Ecuatorial	7-12	Sí	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
Kenya	6-13	No	892	1 113	103	105	102	0,97	115	117	112	0,96
Lesotho	6-12	No	51	55	106	106	107	1,01	124	128	120	0,94
Liberia ²	6-16	No	50	...	59	72	46	0,63	...	...	...	...
Madagascar ³	6-14	Sí	495	994	107	108	106	0,98	179	182	176	0,97
Malawi	6-13	No	616	648	177	176	178	1,01	152	147	158	1,08
Mali ³	7-15	Sí	171	266	51	57	44	0,77	64	70	59	0,85
Mauricio	5-16	Sí	22	20	98	96	99	1,04	102	102	102	1,00
Mozambique	6-12	No	536	899	102	110	93	0,85	153	159	148	0,93
Namibia ³	6-15	Sí	54	56	92	90	93	1,03	100	99	101	1,02
Niger ³	4-16	Sí	133	248	40	46	33	0,71	58	65	51	0,77
Nigeria ³	6-11	Sí	...	4 431	...	...	...	...	116	124	107	0,87
R. Centrafricana	6-15	No	...	69	...	...	...	...	59	69	50	0,72
R. D. del Congo ³	6-15	Sí	767	1 102 ^y	51	49	52	1,07	67 ^y	72 ^y	61 ^y	0,84 ^y
R. U. de Tanzania ³	7-13	No	714	1 193	72	72	72	0,99	109	110	108	0,98
Rwanda ³	6-12	Sí	295	448	134	136	132	0,97	177	178	177	1,00
Senegal ³	7-12	Sí	190	291	64	66	63	0,96	91	90	92	1,02
Seychelles ³	6-15	Sí	2	1	117	116	118	1,02	115	113	118	1,05
Sierra Leona	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	7-12	Sí	4	5	109	110	108	0,98	116	113	119	1,06
Sudáfrica	7-15	No	1 157	1 173 ²	114	115	112	0,98	114 ²	117 ²	111 ²	0,95 ²
Swazilandia	6-12	Sí	31	33 ²	100	102	98	0,96	118 ²	122 ²	114 ²	0,94 ²
Togo	6-15	No	139	161	91	97	86	0,88	91	94	88	0,93
Uganda	...	No	...	1 486	...	...	...	...	151	153	150	0,98
Zambia	7-13	No	252	436	78	77	78	1,01	125	126	123	0,98
Zimbabwe	6-12	No	398	417 ^y	110	111	108	0,97	120 ^y	122 ^y	118 ^y	0,97 ^y
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	6-18	Sí	869	824	100	101	100	1,00	103	103	103	0,99
Andorra ^{2, 4}	6-16	...	...	0,8	...	...	...	...	100	97	103	1,06
Austria ²	6-15	Sí	100	89 ²	106	107	104	0,98	105 ²	105 ²	105 ²	1,00 ²
Bélgica ⁵	6-18	Sí	...	120 ²	...	...	...	...	103 ²	103 ²	104 ²	1,01 ²
Canadá	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre ^{2, 4}	6-15	Sí	...	9	...	...	...	...	101	100	102	1,01
Dinamarca	7-16	Sí	66	67	100	100	100	1,00	96	96	97	1,00
España	6-16	Sí	403	397	106	106	105	0,99	100	101	100	0,99
Estados Unidos	6-17	No	4 235	4 052	102	105	100	0,95	101	103	100	0,98
Finlandia	7-16	Sí	65	59	100	101	100	1,00	98	98	98	1,00
Francia ⁶	6-16	Sí	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
Grecia ²	6-15	Sí	113	105	106	107	105	0,98	99	99	99	1,00
Irlanda	6-15	Sí	51	58	99	100	98	0,98	103	103	103	0,99

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2005				1999			2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana														
...	...	...	...	...	...	...	...	4	4	3	...	...	...	Angola ²
...	...	...	...	48	51	45	0,89	6	8	5	...	...	...	Benin
22	20	24	1,20	...	...	...	...	11	11	11	12 ²	12 ²	12 ²	Botswana
19	23	16	0,71	30	33	27	0,82	3	4	3	5	5	4	Burkina Faso
...	...	...	...	34	36	33	0,91	...	...	...	6	7	6	Burundi
65	64	66	1,03	75	75	75	1,00	...	...	...	11	11	11	Cabo Verde ²
...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	11	12	10	Camerún
22	25	18	0,71	...	...	...	...	...	...	...	6	8	4	Chad ^{2,3}
16	18	13	0,70	...	...	...	...	7	7	6	8 ²	9 ²	7 ²	Comoras ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ¹	9 ¹	7 ¹	Congo ³
27	30	24	0,79	27 ^{*.y}	28 ^{*.y}	26 ^{*.y}	0,94 ^{*.y}	6	7	5	...	...	...	Côte d'Ivoire
19	20	17	0,89	24	25	23	0,90	5	5	4	6 ²	7 ²	5 ²	Eritrea
20	23	18	0,80	31 ²	33 ²	30 ²	0,92 ²	4	5	3	6	7	6	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	...	...	...	Gabón
48	49	47	0,96	...	...	...	...	7	8	6	8 ²	8 ²	8 ²	Gambia ³
29	29	29	1,00	34	33	35	1,06	...	...	...	9	9	8	Ghana ^{2,3}
19	20	18	0,89	36	37	36	0,97	...	...	...	7	9	6	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
30	29	31	1,05	42 ^y	41 ^y	43 ^y	1,05 ^y	...	...	...	10 ²	10 ²	10 ²	Kenya
28	27	29	1,06	59	59	60	1,01	9	9	10	11	11	11	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8	10	7	...	...	...	Liberia ²
...	...	...	...	71	71	71	1,00	6	6	6	...	...	...	Madagascar ³
...	...	...	...	...	...	...	...	11	12	10	10 ²	10 ²	9 ²	Malawi
...	...	...	...	24	26	21	0,83	4	5	3	6	7	5	Mali ³
72	71	74	1,03	90	90	91	1,01	12	12	12	14	14	13	Mauricio
18	18	17	0,93	49	49	49	0,99	5	...	...	8	9	7	Mozambique
52	51	54	1,07	57	56	59	1,05	...	...	...	11 ²	11 ²	11 ²	Namibia ³
25	30	20	0,68	34	39	29	0,75	...	...	...	3	4	3	Níger ³
...	...	...	...	72 ²	77 ²	67 ²	0,87 ²	8	8	7	9	10	8	Nigeria ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	R. D. del Congo ³
14	13	15	1,16	90	89	90	1,02	5	5	5	...	...	...	R. U. de Tanzania ³
...	...	...	...	91 ²	90 ²	92 ²	1,03 ²	7	...	...	8	8	8	Rwanda ³
36	36	35	0,96	58	58	59	1,01	5	...	...	6	...	...	Senegal ³
75	74	77	1,03	69 ^y	67 ^y	72 ^y	1,06 ^y	14	14	14	13	13	14	Seychelles ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	Santo Tomé y Príncipe
43	44	42	0,96	51 ²	52 ²	51 ²	0,98 ²	13	13	14	13 ²	13 ²	13 ²	Sudáfrica
42	41	44	1,06	50 ²	49 ²	51 ²	1,03 ²	10	10	10	10 ²	10 ²	10 ²	Swazilandia
37	40	35	0,87	38	40	37	0,92	9	11	7	...	...	...	Togo
...	...	...	...	66	66	66	1,01	10	11	9	10 ²	11 ²	10 ²	Uganda
35	33	36	1,07	47	48	45	0,94	6	7	6	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	45 ^y	45 ^y	46 ^y	1,03 ^y	10	...	...	9 ^y	9 ^y	9 ^y	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	47	48	46	0,97	...	...	...	11	11	11	Andorra ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	16	15	16	Austria ²
...	...	...	...	...	...	...	...	18	17	18	16	16	16	Bélgica ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 ²	16 ²	17 ²	Canadá
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	13	14	13	14	Chipre ^{2,4}
...	...	...	...	72	68	76	1,11	16	16	17	17	16	18	Dinamarca
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	17	España
...	...	...	...	71	70	72	1,03	16	...	...	16	15	17	Estados Unidos
...	...	...	...	93	91	95	1,04	17	17	18	17	17	18	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	Francia ⁶
97	97	96	0,99	92	92	93	1,01	14	13	14	17	17	17	Grecia ²
...	...	...	...	45	42	48	1,1	16	16	17	18	18	18	Irlanda

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2005	1999				2005			
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	
Islandia	6-16	Sí	4	4 ²	99	101	97	0,96	95 ²	98 ²	93 ²	0,95 ²
Israel ³	5-15	Sí	...	122	...	...	...	...	97	95	99	1,04
Italia ²	6-16	Sí	558	546	100	101	99	0,99	103	103	102	0,98
Luxemburgo	6-15	Sí	5	6	97	...	...	...	99	97	102	1,04
Malta ²	5-16	Sí	5	4	102	102	101	0,99	93	94	92	0,99
Mónaco ^{2, 7}	6-16	No	...	0,4 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	Sí	61	59	99	100	99	0,98	97	96	97	1,01
Países Bajos ^{2, 5}	6-17	Sí	199	197 ²	100	101	99	0,99	100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²
Portugal ²	6-15	Sí	...	116	...	...	...	...	104	104	105	1,01
Reino Unido	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	6-16	No	...	0,3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7-16	Sí	127	93	104	105	103	0,98	94	94	93	0,99
Suiza	7-15	Sí	82	75	96	94	98	1,04	91	89	94	1,05
América Latina y el Caribe												
Anguila ³	5-17	Sí	0,2	0,2	...	...	...	...	100	82	127	1,56
Antigua y Barbuda	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6-15	...	4	3 ^Y	116	114	119	1,05	112 ^Y	109 ^Y	115 ^Y	1,06 ^Y
Argentina ^{2, 3}	5-15	Sí	781	752 ²	112	111	112	1,00	109 ²	110 ²	109 ²	0,99 ²
Aruba ⁴	6-16	...	1	1	106	109	103	0,94	101	97	105	1,09
Bahamas	5-16	No	7	6	117	122	111	0,91	101	102	101	0,99
Barbados	4-16	Sí	4	4	110	110	109	0,99	114	113	115	1,01
Belize	5-14	Sí	8	8	129	130	127	0,98	120	121	118	0,98
Bermudas ⁴	5-16	...	...	0,8	...	...	...	...	104	...	...	...
Bolivia ³	6-13	Sí	282	277 ²	124	124	125	1,01	119 ²	119 ²	119 ²	1,00 ²
Brasil ³	7-14	Sí	...	4 407 ²	...	...	...	...	129 ²	...	...	...
Chile ^{2, 3}	6-14	Sí	284	258	95	95	94	0,99	100	101	99	0,98
Colombia ²	5-15	No	1 267	1 151	134	137	131	0,96	122	126	118	0,94
Costa Rica ³	6-15	Sí	87	83	104	104	105	1,01	103	103	103	1,00
Cuba	6-14	Sí	164	145	100	103	97	0,95	104	105	104	0,99
Dominica ⁴	5-16	No	2	1	111	118	104	0,88	87	81	93	1,15
Ecuador ³	5-14	Sí	374	388 ²	134	134	134	1,00	135 ²	136 ²	134 ²	0,99 ²
El Salvador ³	4-15	Sí	196	199	132	136	128	0,94	126	129	123	0,95
Granada ³	5-16	No	...	2	...	...	...	...	100	102	99	0,96
Guatemala ³	7-15	Sí	425	448	132	136	128	0,94	124	125	122	0,98
Guyana ³	6-15	Sí	18	18	123	120	126	1,05	119	122	115	0,95
Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ^{2,3}	6-13	Sí	...	245	...	...	...	...	128	129	127	0,99
Islas Caimán	5-16	...	0,6	0,6	...	...	...	...	86	98	75	0,76
Islas Turcos y Caicos	4-16	...	0,3	0,4	...	...	...	...	83	83	84	1,01
Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	110	109	112	1,03
Jamaica	6-11	No	...	52	...	...	...	...	93	94	92	0,98
México ³	6-15	Sí	2 509	2 365	109	109	109	0,99	107	108	106	0,99
Montserrat ⁴	5-14	...	0,1	0,1	...	...	...	...	123	103	147	1,43
Nicaragua ³	6-16	Sí	203	204	147	150	143	0,95	142	147	137	0,94
Panamá ³	6-11	Sí	69	73	112	113	111	0,99	110	110	109	0,98
Paraguay ³	6-14	Sí	179	164 ²	122	125	120	0,96	107 ²	108 ²	106 ²	0,98 ²
Perú ³	6-16	Sí	676	633	111	111	111	1,00	105	104	106	1,01
R. Dominicana ³	5-13	Sí	267	216	138	143	133	0,93	113	118	108	0,92
Saint Kitts y Nevis ⁴	5-16	No	...	0,9	...	...	...	...	94	91	97	1,07
San Vicente/Granadinas	5-15	No	...	2	...	...	...	...	95	101	90	0,88
Santa Lucía	5-16	No	4	3	98	99	96	0,97	109	109	109	1,00
Suriname ³	6-11	Sí	...	10	...	...	...	...	102	102	103	1,01
Trinidad y Tobago ^{2, 3}	5-12	Sí	20	17*	98	99	97	0,98	101*	104*	99*	0,96*
Uruguay ³	6-15	Sí	60	56 ²	107	107	107	1,00	100 ²	101 ²	99 ²	0,99 ²
Venezuela ³	6-15	Sí	537	550	98	99	97	0,98	100	101	98	0,97
Asia Central												
Armenia ³	7-15	Sí	...	41	...	...	...	...	100	98	102	1,04
Azerbaiyán ³	6-17	Sí	175	126	94	94	95	1,01	94	94	93	0,99
Georgia ³	6-14	Sí	74	54	99	99	100	1,02	104	103	105	1,02

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2005				1999			2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
98	100	96	0,96	95 ²	97 ²	92 ²	0,95 ²	17	16	17	18 ²	17 ²	19 ²	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	Israel ³
...	...	...	...	95 ^Y	96 ^Y	95 ^Y	1,00 ^Y	15	15	15	16	16	17	Italia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14 ²	13 ²	14 ²	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	Malta ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco ^{2,7}
...	...	...	...	...	...	...	...	17	17	18	18	17	18	Noruega
...	...	...	...	98 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	0,98 ^Y	17	17	16	17	17	17	Países Bajos ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	15	15	16	Portugal ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	17	16	17	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	19	17	21	16	15	17	Suecia
...	...	...	...	55 ^Y	55 ^Y	56 ^Y	1,01 ^Y	15	16	14	15	16	15	Suiza
América Latina y el Caribe														
...	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	11	11	12	Anguila ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
80	75	84	1,12	...	...	...	...	15	15	16	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	...	91 ²	91 ²	90 ²	0,99 ²	15	14	16	15 ²	15 ²	16 ²	Argentina ^{2,3}
88	89	86	0,98	83	82	84	1,03	13	13	13	13	13	14	Aruba ⁴
84	85	83	0,97	69	68	71	1,05	11	11	11	12 ²	12 ²	12 ²	Bahamas
85	86	85	0,99	99	100	98	0,98	14	13	15	...	...	...	Barbados
79	80	77	0,96	65	66	64	0,98	...	...	...	13 ²	13 ²	13 ²	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	14	Bermudas ⁴
69	68	69	1,03	71 ²	71 ²	71 ²	1,00 ²	13	...	...	14 ^Y	...	...	Bolivia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	14	14 ²	14 ²	15 ²	Brasil ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	14	Chile ^{2,3}
58	60	57	0,96	...	...	...	...	11	11	11	12	12	12	Colombia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	12	12	12	Costa Rica ³
97	100	95	0,95	100	100	99	0,99	12	12	12	15	14	16	Cuba
80	83	78	0,94*	46 ²	46 ²	46 ²	1,01 ²	12	12	13	13	13	13	Dominica ⁴
84	83	84	1,01	85	85	85	1,01	...	...	...	...	...	...	Ecuador ³
...	...	...	...	62	62	62	1,01	11	11	11	12	12	12	El Salvador ³
...	...	...	...	61 ^Y	60 ^Y	61 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	12	12	12	Granada ³
57	59	54	0,92	69	70	68	0,97	...	...	...	10 ^Y	10 ^Y	9 ^Y	Guatemala ³
90	88	91	1,04	99 ^Y	100 ^Y	98 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	14	13	14	Guyana ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	60 ²	59 ²	61 ²	1,03 ²	...	...	...	11 ²	11 ²	12 ²	Honduras ^{2,3}
...	...	...	...	48	54	43	0,80	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	54	57	51	0,90	...	...	...	11	11	12	Islas Turcos y Caicos
73	70	76	1,09	70	66	74	1,12	16	15	17	17	15	19	Islas Vírgenes Británicas ⁴
...	...	...	...	75	74	76	1,03	...	...	...	12 ^Y	11 ^Y	12 ^Y	Jamaica
87	87	87	1,00	88 ²	88 ²	87 ²	0,99 ²	12	12	12	13	13	13	México ³
...	...	...	...	56	42	73	1,76	...	...	...	15	14	15	Montserrat ⁴
41	42	40	0,95	38	40	37	0,93	...	...	...	11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y	Nicaragua ³
84	84	84	1,00	88 ²	87 ²	89 ²	1,02 ²	13	12	13	13	13	14	Panamá ³
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	12 ²	11 ²	12 ²	Paraguay ³
79	79	80	1,00	76	75	76	1,01	...	...	...	13	13	13	Perú ³
60	60	60	1,00	75	75	76	1,0	...	...	...	13 ²	12 ²	13 ²	R. Dominicana ³
...	...	...	...	66 ²	66 ²	67 ²	1,00 ²	...	...	...	12	12	13	Saint Kitts y Nevis ⁴
...	...	...	...	62	66	58	0,88	...	...	...	12	12	12	San Vicente/Granadinas
69	69	68	0,99	76	77	76	1,00	...	...	...	13	12	13	Santa Lucía
...	...	...	...	63	58	68	1,18	...	...	...	...	...	...	Suriname ³
69	69	70	1,01	68 ^{*,2}	68 ^{*,2}	68 ^{*,2}	1,00 ^{*,2}	12	12	12	12	12	12	Trinidad y Tobago ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	15	15 ²	14 ²	16 ²	Uruguay ³
60	60	61	1,01	60	60	60	1,01	...	...	...	12 ²	...	...	Venezuela ³
Asia Central														
...	...	...	...	75 ^Y	73 ^Y	77 ^Y	1,05 ^Y	...	...	...	11	11	11	Armenia ³
...	...	...	...	65	66	64	0,96	10	10	10	11	11	11	Azerbaiján ³
69	68	69	1,02	90 ²	90 ²	90 ²	1,00 ²	12	12	12	12	12	13	Georgia ³

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2005	1999				2005			
				Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	
Kazajstán	7-17	Sí	...	239	...	...	...	...	108	108	107	0,99
Kirguistán ³	7-15	Sí	120*	102	99*	99*	100*	1,02*	95	97	94	0,97
Mongolia ³	7-16	Sí	70	77	111	111	111	1,00	149	148	149	1,00
Tayikistán ³	7-15	Sí	177	167	99	102	97	0,95	99	101	97	0,96
Turkmenistán ³	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán ³	7-16	Sí	...	596 ²	...	...	...	...	102 ²	102 ²	102 ²	1,00 ²
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán ³	7-12	Sí	...	742	...	...	...	...	82	96	67	0,70
Bangladesh ³	6-10	Sí	4 005	4 318 ²	121	122	119	0,98	130 ²	129 ²	131 ²	1,02 ²
Bhután ^{3, 8}	6-16	Sí	12	14	...	...	...	...	...	...	...	...
India ³	6-14	Sí	29 639	34 110	127	138	115	0,83	144	149	140	0,94
Irán, R. I. del ³	6-10	Sí	1 563	1 407	90	91	90	0,99	123	107	139	1,29
Maldivas	6-12	No	8	6	93	93	94	1,01	68	66	71	1,07
Nepal ³	6-10	Sí	879	1 155*	132	149	113	0,76	160*	160*	160*	1,00*
Pakistán	5-9	No	...	4 618	...	...	...	...	116	128	103	0,81
Sri Lanka ²	5-14	No	...	309 ²	...	...	...	...	95 ²	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5-15	Sí	...	269	...	...	...	...	105	105	105	0,99
Brunei Darussalam	5-16	No	8	7	107	107	106	0,99	102	103	100	0,97
Camboya ³	...	Sí	404	436	117	120	114	0,95	133	137	128	0,94
China ^{3, 9}	6-14	Sí	...	16 764	...	...	...	...	88	90	87	0,97
Estados Fed. de Micronesia	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6-15	No	...	19	...	...	...	...	104	106	103	0,98
Filipinas ³	6-12	Sí	2 551	2 642	133	137	130	0,95	135	140	131	0,94
Indonesia	7-15	No	...	4 996	...	...	...	...	121	124	119	0,96
Islas Cook ⁴	5-15	...	0,6	0,4 ²	131	...	...	...	80 ²	81 ²	78 ²	0,96 ²
Islas Marshall ²	6-14	No	1	2 ¹	123	122	123	1,01	115 ¹	116 ¹	113 ¹	0,98 ¹
Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ⁵	6-15	Sí	...	1 173	...	...	...	...	97	96	97	1,01
Kiribati ⁴	6-15	No	3	3	109	106	113	1,06	115	114	115	1,01
Macao (China)	5-14	...	6	5	88	88	89	1,01	95	97	93	0,96
Malasia	...	No	...	537 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	97 ²	0,99 ²
Myanmar ³	5-9	Sí	1 226	1 167	112	111	113	1,02	122	123	122	0,99
Nauru ⁴	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ⁴	5-16	...	0,05	0,02	105	79	137	1,73	69	47	100	2,11
Nueva Zelanda ⁵	5-16	Sí	...	58	...	...	...	...	103	104	103	0,99
Palau ^{2, 4}	6-17	Sí	0,4	0,3	118	120	115	0,96	92	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6-14	No	154	152 ¹	105	109	100	0,92	95 ¹	101 ¹	90 ¹	0,89 ¹
R. de Corea ^{2, 5}	6-15	Sí	711	627	106	105	107	1,02	106	106	106	1,00
R. D. P. Lao	6-10	No	180	185	121	128	114	0,89	116	121	111	0,92
R. P. D. de Corea	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	No	5	6 ²	105	106	104	0,98	101 ²	101 ²	101 ²	1,00 ²
Singapur	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-14	Sí	1 037	...	97	101	94	0,93	...	...	...	...
Timor-Leste ³	7-15	Sí	...	37	...	...	...	...	194	205	183	0,89
Tokelau ⁴	...	...	...	0,04 ²	...	...	...	...	78 ²	48 ²	109 ²	2,28 ²
Tonga	6-14	No	3	3	107	109	104	0,95	121	128	113	0,89
Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2	0,2 ²	89	94	83	0,89	93 ²	91 ²	96 ²	1,05 ²
Vanuatu	6-12	No	6	7	109	109	109	1,00	121	124	118	0,96
Viet Nam ³	6-14	Sí	2 035	1 353	107	111	103	0,93	88	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	6-11	Sí	...	536	...	...	...	...	87	85	89	1,05
Argelia ²	6-16	Sí	745	598	101	102	100	0,98	101	102	99	0,97
Bahrein	6-15	Sí	13	14	101	99	103	1,04	104	104	104	1,00
Djibuti	6-15	No	6	9	30	34	25	0,74	43	45	40	0,89
Egipto ³	6-13	Sí	1 451	1 659	92	94	90	0,96	102	104	100	0,96
Emiratos Árabes Unidos ³	6-15	Sí	47	56	91	93	90	0,97	89	89	89	1,00
Iraq	6-11	Sí	709	844	102	109	95	0,88	107	110	103	0,94

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2005				1999			2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	67 ^z	69 ^z	65 ^z	0,95 ^z	12	12	12	15	15	16	Kazajstán
58*	59*	58*	0,99*	58	59	56	0,95	12	11	12	12	12	13	Kirguistán ³
83	83	82	1,00	75	74	76	1,03	9	8	10	12	12	13	Mongolia ³
93	95	90	0,95	...	...	...	...	10	11	9	11	12	10	Tayikistán ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán ³
...	...	...	...	85 ^y	85 ^y	85 ^y	1,0 ^y	...	...	...	11 ^z	12 ^z	11 ^z	Uzbekistán ³
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 ^z	9 ^z	4 ^z	Afganistán ³
79	79	79	1,00	91 ^z	88 ^z	93 ^z	1,06 ^z	9	9	9	9 ^z	9 ^z	9 ^z	Bangladesh ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután ^{3,8}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	10	India ³
44	44	43	0,97	94	...	...	...	12	12	11	13	13	13	Irán, R. I. del ³
80	79	80	1,01	...	...	...	...	12	12	12	11 ^z	11 ^z	11 ^z	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ^y	10 ^y	8 ^y	Nepal ³
...	...	...	...	90	100	80	0,81	...	...	...	7	7	6	Pakistán
...	...	...	...	92 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico														
...	...	...	...	71	69	74	1,08	20	20	20	20	20	20	Australia
...	...	...	...	67	68	65	0,96	14	13	14	14	14	14	Brunei Darussalam
69	70	68	0,97	89	89	90	1,01	...	...	...	10 ^z	11 ^z	9 ^z	Camboya ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	China ^{3,9}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	...	...	71	71	71	1,00	...	...	...	13	13	14	Fiji
47	48	45	0,95	50	47	53	1,13	12	11	12	12	12	12	Filipinas ³
...	...	...	...	42	79	3	0,04	...	...	...	12	12	11	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	10 ^z	10 ^z	10 ^z	Islas Cook ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ^y	13 ^y	13 ^y	Islas Marshall ²
...	...	...	...	...	...	...	...	7	8	7	8	8	8	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14	15	14	15	15	15	Japón ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	12	11	12	12	12	13	Kiribati ⁴
63	60	65	1,07	75	77	74	0,97	12	12	12	15	16	14	Macao (China)
...	...	...	...	98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	12	12	12	13 ^z	13 ^z	14 ^z	Malasia
77	...	...	...	98 ^y	97 ^y	98 ^y	1,01 ^y	7	7	7	...	...	...	Myanmar ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^z	8 ^z	8 ^z	Nauru ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	11	11	12	Niue ⁴
...	...	...	...	100	100	100	1,00	18	17	18	20	19	21	Nueva Zelandia ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	6	6	6	...	...	...	Papua Nueva Guinea
99	98	100	1,02	97	96	97	1,01	15	16	14	16	17	15	R. de Corea ^{2,5}
55	56	54	0,96	60	61	60	0,98	8	9	7	9	10	9	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12	12	13	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	Tailandia
...	...	...	...	67	68	66	0,96	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11 ^z	10 ^z	11 ^z	Tokelau ⁴
50	51	49	0,95	...	...	...	...	13	13	14	13 ^z	13 ^z	14 ^z	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
...	...	...	...	56 ^z	57 ^z	55 ^z	0,97 ^z	9	...	...	11 ^z	11 ^z	10 ^z	Vanuatu
80	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	11	11	10	Viet Nam ³
Estados Árabes														
...	...	...	...	48	47	49	1,04	...	...	...	13	13	13	Arabia Saudita
77	79	76	0,97	88	89	86	0,96	...	...	...	13	13	13	Argelia ²
86	83	88	1,06	86	86	86	1,00	13	13	14	14	14	15	Bahrein
22	25	19	0,75	30	33	28	0,85	3	4	3	4	5	4	Djibuti
...	...	...	...	92 ^z	92 ^z	91 ^z	0,99 ^z	12	...	...	13	...	...	Egipto ³
48	48	47	0,99	34	34	33	0,98	11	11	12	10 ^y	10 ^y	11 ^y	Emiratos Árabes Unidos ³
79	83	75	0,90	82	85	79	0,92	8	9	7	10	11	8	Iraq

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2005	1999				2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)					
Jamahiriya Árabe Libia ²	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ²	6-16	Sí	126	127	102	101	102	1,00	85	85	85	1,01
Kuwait ²	6-14	Sí	35	40	97	97	98	1,01	93	93	92	0,99
Líbano ^{2, 3}	6-12	Sí	71	72	102	106	98	0,92	101	102	100	0,98
Marruecos	6-14	Sí	731	628	112	115	109	0,94	99	101	97	0,96
Mauritania ³	6-14	Sí	...	97	...	...	...	...	112	112	113	1,01
Omán	6-15	Sí	52	44	86	86	86	1,00	74	74	75	1,01
Qatar ³	6-14	Sí	11	12	111	112	109	0,98	106	106	105	0,99
R. Árabe Siria ²	6-12	Sí	466	561	107	110	103	0,94	121	123	119	0,97
Sudán ³	6-13	Sí	...	642	...	...	...	...	67	72	62	0,86
T. A. Palestinos	6-15	...	95	95	105	104	106	1,01	82	82	82	0,99
Túnez	6-16	Sí	204	165	101	101	100	1,00	100	99	101	1,01
Yemen ³	6-14	Sí	440	691 ²	78	91	65	0,71	110 ²	122 ²	97 ²	0,80 ²
Europa Central y Oriental												
Albania ³	6-13	Sí	67	56 ²	102	103	102	0,99	99 ²	99 ²	99 ²	0,99 ²
Belarrús ³	6-16	Sí	173	89	131	132	130	0,99	104	105	103	0,98
Bosnia y Herzegovina ³	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^{2, 3}	7-16	Sí	93	63	101	102	100	0,98	96	98	95	0,98
Croacia ³	7-15	Sí	50	49 ^V	94	95	93	0,98	98 ^V	99 ^V	97 ^V	0,98 ^V
Eslovaquia ²	6-16	Sí	75	57	102	102	101	0,99	99	99	98	0,99
Eslovenia ²	6-15	Sí	21	18	99	99	99	0,99	99	101	98	0,97
Estonia	7-15	Sí	18	12	100	100	99	0,98	101	102	99	0,97
Federación de Rusia ³	6-15	Sí	1 659	1 271	86	...	...	...	97	98	96	0,98
Hungría	7-16	Sí	127	100	102	104	100	0,97	96	97	95	0,98
la ex R. Y. de Macedonia ^{2, 3}	7-15	Sí	32	26	102	102	102	1,00	99	99	99	1,00
Letonia ³	7-15	Sí	32	18	96	96	96	0,99	93	93	93	1,00
Lituania ²	7-16	Sí	54	36	105	105	104	0,99	97	97	96	0,99
Polonia ^{2, 5}	7-18	Sí	535	404	101	101	100	0,99	97	97	97	1,00
R. Checa	6-15	Sí	124	90	101	102	100	0,98	102	102	102	1,00
R. de Moldova ^{3, 4, 10}	6-16	Sí	62	41	99	99	99	1,00	92	93	91	0,98
Rumania ³	7-14	Sí	269	217	94	94	94	0,99	99	100	98	0,99
Serbia y Montenegro ^{3, 4}	7-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía ³	6-14	Sí	...	1 340	...	...	...	...	92	94	90	0,96
Ucrania ³	6-17	Sí	623	426*	93	94	93	0,99	104*	104*	104*	1,00*

			Total	Total	Media ponderada							
Mundo	...	...	129 884	134 926	106	110	101	0,91	112	115	109	0,94
Países desarrollados	...	...	12 286	11 497	101	103	100	0,98	101	101	100	0,99
Países en desarrollo	...	...	113 366	120 179	106	112	101	0,90	114	117	110	0,94
Países en transición	...	...	4 232	3 250	94	95	94	0,99	100	101	100	0,99
África Subsahariana	...	...	16 397	22 933	90	96	85	0,88	113	118	108	0,92
América del Norte y Europa Occidental	...	...	9 241	8 842	102	104	101	0,97	102	102	101	0,99
América Latina y el Caribe	...	...	13 176	13 215	119	122	116	0,95	119	123	115	0,93
América Latina	...	...	12 612	12 668	118	121	114	0,95	118	122	113	0,93
Caribe	...	...	565	547	164	162	166	1,02	161	159	162	1,02
Asia Central	...	...	1 785	1 500	101	101	100	1,00	104	105	104	0,99
Asia Meridional y Occidental	...	...	40 522	44 324	119	130	107	0,83	130	135	125	0,92
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	37 021	32 634	102	103	102	0,99	100	101	98	0,98
Asia Oriental	...	...	36 459	32 056	102	103	102	0,99	100	101	98	0,98
Pacífico	...	...	562	578	102	103	101	0,98	106	108	104	0,96
Estados Árabes	...	...	6 297	7 026	90	94	87	0,93	97	100	95	0,95
Europa Central y Oriental	...	...	5 445	4 451	94	95	92	0,97	96	97	95	0,98

1. Fuente: Tomasevsky (2006).

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; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

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; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

6. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2005				1999			2005			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 ^Y	16 ^Y	17 ^Y	Jamahiriya Árabe Libia ²
68	67	69	1,02	60 ^Z	60 ^Z	60 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	13	13	13	Jordania ²
62	63	61	0,97	54	54	55	1,02	14	13	14	13	12	13	Kuwait ²
75	77	74	0,95	75	77	74	0,97	13	13	13	14	14	15	Líbano ^{2,3}
51	53	49	0,93	81	83	79	0,95	8	9	7	10	11	9	Marruecos
...	...	...	...	35	35	34	0,98	7	...	...	8	8	7	Mauritania ³
70	69	70	1,01	53	52	53	1,01	...	...	...	11	11	11	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	14	13	13	14	Qatar ³
60	61	60	0,98	62	62	61	0,98	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria ²
...	...	...	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...	...	Sudán ³
...	...	...	...	61	62	60	0,96	12	12	12	13	13	14	T. A. Palestinos
...	...	...	...	88 ^Z	88 ^Z	89 ^Z	1,02 ^Z	13	13	13	14	14	14	Túnez
26	31	21	0,68	...	...	...	...	8	10	5	9	11	7	Yemen ³
Europa Central y Oriental														
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	11 ^Z	11 ^Z	12 ^Z	Albania ³
76	77	76	0,99	88*	88*	87*	0,98*	14	13	14	15	14	15	Belarrús ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	13	13	13	Bulgaria ^{2,3}
68	69	66	0,97	71 ^Y	73 ^Y	70 ^Y	0,95 ^Y	12	12	12	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	Croacia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	15	Eslovaquia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	17	16	18	Eslovenia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	Federación de Rusia ³
...	...	...	...	65	67	63	0,94	14	14	14	15	15	16	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12	12	12	la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	14	17	Letonia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	Lituania ²
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	16	Polonia ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	14	15	15	15	R. Checa
...	...	...	...	73	74	72	0,98	11	11	12	12	11	12	R. de Moldova ^{3,4,10}
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	14	13	14	Rumania ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13*	13*	13*	...	...	...	Serbia y Montenegro ^{3,4}
...	...	...	...	72	73	71	0,97	...	...	...	11	12	10	Turquía ³
66	...	...	...	78*	78*	78*	1,00*	13	12	13	14	14	14	Ucrania ³
Mediana								Media ponderada						
...	...	...	...	69	69	70	1,02	10	10	9	11	11	11	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	16	16	15	16	Países desarrollados
...	...	...	...	66	66	67	1,00	9	10	9	10	11	10	Países en desarrollo
...	...	...	...	71	71	71	0,99	12	12	12	13	13	13	Países en transición
28	27	29	1,06	48	49	47	0,96	7	7	6	8	9	7	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	69	68	71	1,04	13	12	13	13	13	13	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	75	75	76	1,00	13	12	13	13	13	13	América Latina
...	...	...	...	67	67	67	1,00	11	11	11	11	11	11	Caribe
...	...	...	...	75	74	76	1,03	11	11	11	12	12	12	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	8	9	7	10	10	9	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	12	12	11	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	11	12	11	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	15	Pacífico
65	65	65	1,00	61	62	60	0,97	10	11	9	11	11	10	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	Europa Central y Oriental

7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. 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.

9. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos.

10. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

*) Estimación nacional.

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				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2005		1999		2005		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
África Subsahariana														
1	Angola	6-9	1 846	1 057	46	...	...	5	...	64	69	59	0,86
2	Benin	6-11	1 370	872	39	1 318	44	7	12	74	89	59	0,67	
3	Botswana	6-12	312	322	50	331	49	5	5 ²	102	101	102	1,00	
4	Burkina Faso	7-12	2 204	816	40	1 271	44	11	14	44	52	36	0,70	
5	Burundi	7-12	1 221	702	44	1 037	46	0,8	1	61	68	54	0,80	
6	Cabo Verde	6-11	77	92	49	83	49	—	—	119	122	116	0,96	
7	Camerún	6-11	2 571	2 134	45	3 001*	46*	28	24*	89	98	80	0,82	
8	Chad	6-11	1 639	840	37	1 262	40	25	31	64	81	47	0,58	
9	Comoras	6-11	125	83	45	107	46	12	10	76	82	69	0,85	
10	Congo	6-11	681	276	49	597	48	10	27	50	51	48	0,95	
11	Côte d'Ivoire	6-11	2 902	1 911	43	2 046*.Y	44*.Y	12	11Y	70	80	60	0,74	
12	Eritrea	7-11	589	262	45	378	44	11	8	57	62	51	0,82	
13	Etiopía	7-10	8 589	4 368	38	8 779	47	...	4	59	72	45	0,62	
14	Gabón	6-11	218	265	50	287 ²	49 ²	17	29 ²	132	132	132	1,00	
15	Gambia	7-12	220	150	46	175 ²	51 ²	3	3 ²	80	86	74	0,85	
16	Ghana	6-11	3 315	2 377	47	3 131	48	13	15	76	79	72	0,92	
17	Guinea	7-12	1 483	727	38	1 207	44	15	21 ²	57	68	45	0,65	
18	Guinea-Bissau	7-11	66	75	...	76	49	33	30	132	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	7-12	256	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
20	Kenya	6-11	5 417	4 782	49	6 076	49	...	4	93	94	92	0,97	
21	Lesoto	6-12	321	365	52	422	50	...	0,3	105	101	110	1,08	
22	Liberia	6-11	556	396	42	...	...	38	...	85	97	72	0,74
23	Madagascar	6-10	2 598	2 012	49	3 598	49	22	19	94	95	92	0,97	
24	Malawi	6-11	2 345	2 582	49	2 868	50	...	0,9	139	143	136	0,95	
25	Malí	7-12	2 267	959	41	1 506	43	22	37	51	59	43	0,72	
26	Mauricio	5-10	121	133	49	124	49	24	25	105	105	106	1,00	
27	Mozambique	6-12	3 834	2 302	43	3 943	46	...	2	69	79	59	0,74	
28	Namibia	6-12	407	383	50	404	50	4	5	104	103	105	1,02	
29	Níger	7-12	2 280	530	39	1 064	41	4	4	29	34	23	0,68	
30	Nigeria ³	6-11	21 645	17 907	44	22 267	45	4	...	93	102	83	0,82	
31	R. Centrafricana	6-11	662	...	...	368	40	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6-11	9 568	4 022	47	5 590Y	44Y	19	11Y	48	51	46	0,90	
33	R. U. de Tanzania	7-13	7 113	4 190	50	7 960	49	0,2	1	64	64	64	1,00	
34	Rwanda	7-12	1 436	1 289	50	1 724	51	...	0,8 ²	99	100	98	0,98	
35	Senegal	7-12	1 842	1 034	46	1 444	49	12	12	61	66	57	0,86	
36	Seychelles	6-11	...	10	49	9	48	5	5 ²	116	117	116	0,99	
37	Sierra Leona	6-11	833	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Somalia	6-12	1 464	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	7-12	23	24	49	30	49	—	—	106	108	105	0,98	
40	Sudáfrica	7-13	7 176	7 935	49	7 444 ²	49 ²	2	2 ²	114	116	113	0,98	
41	Swazilandia	6-12	200	213	49	218 ²	48 ²	—	— ²	100	102	98	0,95	
42	Togo	6-11	995	954	43	997	46	36	42	112	127	96	0,75	
43	Uganda	6-12	6 086	6 288	47	7 224	50	...	9	126	132	120	0,92	
44	Zambia	7-13	2 308	1 556	48	2 565	48	...	3	75	78	72	0,92	
45	Zimbabwe	6-12	2 406	2 460	49	2 362Y	49Y	88	87Y	98	100	97	0,97	
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	6-9	3 272	3 767	49	3 306	49	2	3	106	106	105	0,99	
47	Andorra ⁴	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
48	Austria	6-9	342	389	48	363	49	4	5	102	103	102	0,99	
49	Bélgica	6-11	711	763	49	739	49	55	55	104	104	103	0,99	
50	Canadá	6-11	2 366	2 429	49	...	...	6	...	98	98	99	1,00
51	Chipre ⁴	6-11	...	64	48	61	49	4	6	97	98	97	1,00	
52	Dinamarca	7-12	420	372	49	414	49	11	12	102	102	102	1,00	
53	España	6-11	2 333	2 580	48	2 485	48	33	33	107	108	106	0,98	
54	Estados Unidos	6-11	24 694	24 938	49	24 455	49	12	10	101	100	103	1,03	
55	Finlandia	7-12	384	383	49	382	49	1	1	99	99	99	1,00	
56	Francia ⁵	6-10	3 623	3 944	49	4 015	48	15	15	107	107	106	0,99	
57	Grecia	6-11	644	646	48	650	48	7	7	94	94	95	1,00	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
2005					1999				2005				1999		2005		
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	
África Subsahariana																	
...	1
96	107	85	0,80	50*	59*	40*	0,68*	78	86	70	0,81	585*	59*	270	72	2	
106	107	105	0,98	78	77	80	1,04	85	85	84	1,00	63	45	42	48	3	
58	64	51	0,80	35	41	29	0,69	45	50	40	0,79	1 205	54	1 202	54	4	
85	91	78	0,86	...	...	...	...	60	63	58	0,91	...	...	480	54	5
108	111	105	0,95	99	99	98	0,98	90	91	89	0,98	0,8	90	7	53	6	
117*	126*	107*	0,85*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
77	92	62	0,67	52	64	40	0,62	61 ^Y	72 ^Y	50 ^Y	0,69 ^Y	636	63	594 ^Y	65 ^Y	8	
85	91	80	0,88	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	9
88	91	84	0,92	...	...	...	...	44	39	48	1,20	...	...	376	46	10
72*.Y	80*.Y	63*.Y	0,79*.Y	53	61	46	0,75	56*.Y	62*.Y	50*.Y	0,80*.Y	1 254	58	1 223*.Y	58*.Y	11	
64	71	57	0,81	36	39	34	0,86	47	51	43	0,86	293	52	308	53	12	
100	107	94	0,88	33	38	28	0,74	68	71	66	0,93	4 962	54	2 666	54	13	
130 ^Z	130 ^Z	129 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
81 ^Z	79 ^Z	84 ^Z	1,06 ^Z	67	71	62	0,88	77 ^Y	77 ^Y	77 ^Y	0,99 ^Y	61	57	47 ^Y	50 ^Y	15	
94	94	93	0,98	57	58	56	0,96	69	69	70	1,01	1 330	50	990	48	16	
81	88	74	0,84	44	51	36	0,71	66	70	61	0,87	709	55	501	56	17	
114	117	111	0,95	83	...	...	...	81 ^Y	85 ^Y	77 ^Y	0,90 ^Y	9	...	10 ^Y	63 ^Y	18
...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...	19
112	114	110	0,96	64	63	64	1,01	79	78	79	1,01	1 834	49	1 123	49	20	
132	132	131	1,00	60	56	63	1,13	87	84	89	1,06	139	45	41	40	21	
...	...	...	...	41	47	36	0,77	...	...	...	...	271	55	...	...	22
138	141	136	0,96	63	63	63	1,01	92	93	92	1,00	785	50	188	50	23	
122	121	124	1,02	98	99	97	0,98	95	92	97	1,05	23	100	113	27	24	
66	74	59	0,80	40	46	34	0,73	51	56	45	0,81	1 113	54	1 113	55	25	
102	102	102	1,00	91	90	91	1,01	95	94	96	1,02	12	47	6	42	26	
103	111	94	0,85	52	58	46	0,80	77	81	74	0,91	1 602	56	872	58	27	
99	99	100	1,01	73	70	76	1,08	72	69	74	1,07	100	44	116	45	28	
47	54	39	0,73	24	29	20	0,68	40	46	33	0,73	1 393	52	1 371	54	29	
103	111	95	0,86	61	67	56	0,84	68	72	64	0,88	7 189	56	6 583,6	56	30	
56	67	44	0,66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
62 ^Y	69 ^Y	54 ^Y	0,78 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
110	112	109	0,97	48	47	49	1,04	98	99	97	0,99	3 405	49	132	68	33	
120	119	121	1,02	...	...	...	...	74	72	75	1,04	...	...	373	47	34
78	80	77	0,97	52	55	48	0,88	69	70	67	0,97	808	53	518	52	35	
116	115	116	1,01	...	...	...	...	99 ^Z	99 ^Z	100 ^Z	1,01 ^Z	...	...	0,04 ^Z	...	36
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
134	135	132	0,98	85	85	84	0,99	97	97	96	0,99	3	50	0,03	100	39	
104 ^Z	106 ^Z	102 ^Z	0,96 ^Z	93	92	94	1,02	87 ^Z	87 ^Z	87 ^Z	1,00 ^Z	171	19	569 ^Z	44 ^Z	40	
107 ^Z	111 ^Z	104 ^Z	0,93 ^Z	75	74	75	1,02	80 ^Z	79 ^Z	80 ^Z	1,01 ^Z	53	48	40 ^Z	48 ^Z	41	
100	108	92	0,85	79	89	70	0,79	78	84	72	0,86	148	81	190	67	42	
119	119	119	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
111	114	108	0,95	63	64	62	0,96	89	89	89	1,00	760	51	228	48	44	
96 ^Y	97 ^Y	95 ^Y	0,98 ^Y	81	81	82	1,01	82 ^Y	81 ^Y	82 ^Y	1,01 ^Y	449	49	429 ^Y	48 ^Y	45	
América del Norte y Europa Occidental																	
101	101	101	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
87	89	85	0,95	...	...	...	...	80	81	79	0,97	10	38	0,8	51	47
106	106	106	1,00	97	97	98	1,01	97	96	98	1,02	...	...	...	...	48
104	104	103	0,99	99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	8	53	7	44	49	
...	...	...	...	98	98	99	1,00	...	...	...	...	41	43	...	...	50
101	101	101	1,00	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,2	37	51	
98	98	99	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	8	41	17	40	52	
106	108	105	0,98	99	...	...	...	99	100	99	0,99	13	...	15	83	53
99	99	99	0,99	94	94	94	1,00	92	91	93	1,01	1 154	46	1 558	44	54	
99	100	99	0,99	99	99	98	1,00	98	98	98	1,00	5	58	6	45	55	
111	111	110	0,99	99	99	99	1,00	99	...	...	...	9	34	26	...	56
101	101	101	1,00	92	92	93	1,01	99	99	99	1,00	31	44	6	53	57	

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2005		1999		2005		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
58	Irlanda	4-11	424	457	49	454	49	0,9	1	103	104	103	0,99	
59	Islandia	6-12	31	30	48	31 ²	48 ²	1	1 ²	99	100	98	0,98	
60	Israel	6-11	719	722	49	785	49	...	...	112	113	112	0,99
61	Italia	6-10	2 712	2 876	48	2 771	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	29	47	36	37	106	106	106	1,01	
64	Mónaco ⁶	6-10	...	2	50	2 ²	...	31	26 ²	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	438	412	49	430	49	1	2	100	100	100	1,00	
66	Países Bajos	6-11	1 192	1 268	48	1 278	48	68	69 ²	108	109	107	0,98	
67	Portugal	6-11	658	815	48	753	48	9	11	124	127	121	0,96	
68	Reino Unido	5-10	4 343	4 661	49	4 635	49	5	5	102	102	102	1,01	
69	San Marino ⁶	6-10	...	...	...	1 ²	...	...	...²	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	681	763	49	658	49	3	7	110	108	111	1,03	
71	Suiza	7-12	516	530	49	524	49	3	4	104	104	104	0,99	
América Latina y el Caribe														
72	Anguila	5-11	...	2	50	1	51	5	11	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	23 ²	49 ²	74	73 ²	134	139	130	0,94	
75	Argentina	6-11	4 140	4 821	49	4 686 ²	49 ²	20	21 ²	117	116	117	1,00	
76	Aruba ⁴	6-11	...	9	49	10	48	83	79	112	114	111	0,98	
77	Bahamas	5-10	37	34	49	37	49	...	28	95	96	94	0,98	
78	Barbados	5-10	21	25	49	22	49	...	12	108	108	107	0,98	
79	Belice	5-10	40	44	48	50	48	...	85	118	120	116	0,97	
80	Bermudas ⁴	5-10	...	...	...	5	50	...	34	...	...	...	...
81	Bolivia	6-11	1 374	1 445	49	1 542 ²	49 ²	...	20 ²	113	114	112	0,98	
82	Brasil	7-10	13 613	20 939	48	18 969 ²	47 ²	8	10 ²	155	159	150	0,94	
83	Chile	6-11	1 659	1 805	48	1 721	48	45	51	101	102	99	0,97	
84	Colombia	6-10	4 729	5 162	49	5 298	48	20	19	113	113	112	1,00	
85	Costa Rica	6-11	495	552	48	542	48	7	6	108	109	107	0,98	
86	Cuba	6-11	879	1 074	48	895	48	.	.	106	109	104	0,96	
87	Dominica ⁴	5-11	...	12	48	9	49	24	30	104	107	102	0,95	
88	Ecuador	6-11	1 711	1 899	49	2 000	49	21	28	114	114	114	1,00	
89	El Salvador	7-12	924	940	48	1 045	48	11	10	111	113	109	0,96	
90	Granada ⁴	5-11	...	...	...	16	49	...	76 ²	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2 060	1 824	46	2 345	48	15	11	101	108	94	0,87	
92	Guyana	6-11	88	107	49	117	49	1	2	119	120	118	0,98	
93	Haití	6-11	1 229	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1 123	...	...	1 268	49	...	...	...	...	...	...
95	Islas Caimán	5-10	...	3	47	3	48	36	34	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6-11	...	2	49	2	51	18	30	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-11	...	3	49	3	48	13	22	112	113	110	0,97	
98	Jamaica	6-11	345	316	49	326	49	4	8	93	93	93	1,00	
99	México	6-11	13 459	14 698	49	14 700	49	7	8	109	110	107	0,97	
100	Montserrat ⁴	5-11	...	0,4	44	0,5	46	38	34	...	...	...	...
101	Nicaragua	7-12	845	830	49	945	48	16	15	103	103	103	1,01	
102	Panamá	6-11	387	393	48	430	48	10	10	108	110	106	0,97	
103	Paraguay	6-11	904	951	48	931 ²	48 ²	15	16 ²	113	115	111	0,96	
104	Perú	6-11	3 626	4 350	49	4 077	49	13	16	123	123	122	0,99	
105	R. Dominicana	6-11	1 144	1 315	49	1 290	48	14	17	113	114	112	0,98	
106	Saint Kitts y Nevis	5-11	...	...	...	6	50	...	17	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas ⁴	5-11	16	...	...	18	47	...	3	...	...	...	...
108	Santa Lucía	5-11	22	26	49	24	49	2	3	103	104	102	0,98	
109	Suriname	6-11	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	5-11	129	172	49	130*	49*	72	70	102	102	101	0,99	
111	Uruguay	6-11	337	366	49	366 ²	48 ²	...	13 ²	112	113	111	0,99	
112	Venezuela	6-11	3 289	3 261	49	3 449	48	15	14	100	101	99	0,98	
Asia Central														
113	Armenia	7-9	134	...	...	125	48	...	1	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	6-9	590	707	49	568	48	...	0,2	94	94	94	1,00	
115	Georgia	6-11	360	302	49	337	48	0,5	3	98	98	98	1,00	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2005				1999				2005				1999		2005	
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N
107	108	106	0,99	93	93	93	1,01	98	98	98	1,00	31	46	10	47
99 ²	101 ²	98 ²	0,97 ²	99	100	98	0,98	99 ²	100 ²	97 ²	0,97 ²	0,3	100	0,4 ²	100 ²
109	109	110	1,01	98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	18	41
102	103	102	0,99	99	99	98	0,99	99	99	98	0,99	9	100	16	75
100	100	100	1,00	96	95	97	1,02	95	95	95	1,01	0,9	31	1,2	43
98	101	95	0,94	95	94	96	1,02	86	88	84	0,95	2	41	2,4	25
...
98	98	98	1,00	100	100	100	1,00	98	98	98	1,00	0,8	67	8	49
107	108	106	0,98	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6	99	16	72
114	117	112	0,96	...	...	...	...	98	98	98	1,00	...	...	3	35
107	107	107	1,00	100	99	100	1,01	99	99	99	1,00	20	2	0,9	95
...
97	97	97	1,00	100	100	99	0,99	96	96	96	1,00	2	100	25,2	49
102	102	101	0,99	96	96	95	0,99	93	93	93	0,99	2	46	12	45
...
126 ¹	127 ¹	124 ¹	0,98 ¹	...	...	...	...	89	86	91	1,06	...	...	0,1	32
113 ²	113 ²	112 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	116	112	0,97	99*	99*	99*	1,00*	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	10*	52*	22 ²	86 ²
101	101	101	1,00	98	97	98	1,01	99	99	100	1,00	0,2	39	0,04	32
108	108	108	1,00	89	90	89	0,99	91	90	92	1,03	4	50	3	41
127	130	125	0,96	97	97	97	0,99	98	98	98	1,00	0,7	55	0,5	48
102	100	103	1,03	94	94	94	1,00	94	93	96	1,03	2	48	1,0	2
113 ²	113 ²	113 ²	1,00 ²	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	0,1	...
140 ²	146 ²	135 ²	0,93 ²	95	95	95	1,00	95 ²	94 ²	96 ²	1,01 ²	52	51	47 ²	40 ²
104	106	101	0,96	91	...	...	...	95 ²	95 ²	95 ²	1,00 ²	1 032	...	482 ²	47 ²
112	113	111	0,98	...	...	...	...	90	90	89	0,98	...	...	97	54
110	110	109	0,99	88	88	89	1,01	87	87	87	1,00	431	46	479	48
102	104	99	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	93	92	0,99	98	98	98	1,00	97	98	96	0,98	4	...	19	72
117	117	117	1,00	94	95	93	0,98	84	83	85	1,02	0,4	61	1,2	45
113	115	111	0,96	97	97	98	1,01	98 ²	97 ²	98 ²	1,01 ²	17	16	11 ²	- ²
93	94	91	0,96	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	48	45
114	118	109	0,92	...	...	...	...	84	84	83	0,99	...	...	2	49
132	133	131	0,98	82	86	79	0,91	94	96	92	0,95	292	61	90	75
...
113	113	113	1,00	...	...	...	...	91	90	92	1,02	...	...	70	39
90	95	84	0,89	...	...	...	...	81	86	77	0,90	...	...	0,6	65
90	88	92	1,04	...	...	...	...	78	75	81	1,07	...	...	0,5	42
111	113	108	0,96	96	95	97	1,02	95	96	95	0,99	0,04	42	0,06	53
95	95	94	1,00	88	88	88	1,00	90	90	90	1,00	38	49	32	48
109	110	108	0,98	98	98	97	1,00	98	98	98	1,00	25	38	30	46
116	115	119	1,04	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	0,01	...
112	113	110	0,97	78	78	79	1,01	87	88	86	0,98	145	47	53	50
111	113	109	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	4	64
104 ²	106 ²	103 ²	0,97 ²	92	91	92	1,00	88 ²	87 ²	88 ²	1,00 ²	68	48	106 ²	48 ²
112	113	112	1,00	98	98	98	1,00	96	96	97	1,00	2	100	30	33
113	115	110	0,95	84	84	85	1,01	88	87	88	1,01	167	46	120	44
99	96	102	1,06	...	...	...	...	93	91	96	1,06	...	...	0,3	19
111	117	105	0,90	...	...	...	...	90	92	88	0,95	...	...	1,2	61
109	110	107	0,97	91	91	91	0,99	97	98	96	0,98	2	50	0,5	70
120	120	120	1,00	...	...	...	...	94	93	96	1,04	...	...	2,4	22
100*	102*	99*	0,97*	93	93	93	1,00	90*	90*	90*	1,00*	5	47	7*	48*
109 ²	110 ²	108 ²	0,98 ²	94	94	94	1,00	93 ²	92 ²	93 ²	1,01 ²	8	42	13 ²	43 ²
105	106	104	0,98	86	85	86	1,01	91	91	92	1,01	423	47	236	45
...
94	92	96	1,04	...	...	...	...	79	77	81	1,05	...	...	18	40
96	97	95	0,98	85	85	86	1,01	85	85	84	0,98	110	47	91	50
94	93	94	1,01	...	...	...	...	93 ²	93 ²	92 ²	0,99 ²	...	...	26 ²	50 ²

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2005		1999		1999				
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)			
116	Kazajstán	7-10	939	1 249	49	1 024	49	0,5	0,7	98	98	98	1,00
117	Kirguistán	7-10	444	470	49	434	49	0,2	0,3	98	98	97	0,99
118	Mongolia	7-11	269	251	50	251	49	0,5	3	98	97	100	1,04
119	Tayikistán	7-10	685	690	48	693	48	.	.	98	101	95	0,95
120	Turkmenistán	7-9	305	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2 374	...	...	2 441 ²	49 ²	...	.²	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	7-12	4 992	957	7	4 319	36	...	...	25	46	4	0,08
123	Bangladesh	6-10	16 526	17 622	49	17 953 ²	50 ²	37	42 ²	110	110	109	0,99
124	Bhután ⁷	6-12	...	81	46	99	49	2	2	...	...	...	...
125	India	6-10	117 416	110 986	43	146 375	47	...	17,0 ^Y	97	107	87	0,82
126	Irán, R. I. del	6-10	6 600	8 667	47	7 307	54	...	5	96	98	93	0,95
127	Maldivas	6-12	62	74	49	58	48	3	1	130	130	131	1,01
128	Nepal	5-9	3 557	3 588	42	4 503	47	...	15	114	128	98	0,77
129	Pakistán	5-9	19 764	...	...	17 258	42	...	36	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5-9	1 634	...	...	1 612,3 ²	...	...	2,0 ^Y	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	5-11	1 863	1 885	49	1 935	49	27	29	98	98	98	1,00
132	Brunei Darussalam	6-11	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97
133	Camboya	6-11	2 010	2 127	46	2 695	47	2	0,5	99	106	92	0,87
134	China ⁸	7-11	99 967	...	...	108 925	47	...	4	...	...	...	...
135	Estados Fed. de Micronesia	6-11	16	...	...	19	48	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6-11	107	116	48	114	48	...	99	110	111	110	0,99
137	Filipinas	6-11	11 634	12 503	49	13 084	49	8	8	113	113	113	1,00
138	Indonesia	7-12	24 855	...	...	29 150	48	...	17	...	...	...	...
139	Islas Cook ⁴	5-10	...	3	46	2 ²	47 ²	15	19 ²	96	99	94	0,95
140	Islas Marshall	6-11	...	8	48	8	47	25	24 ^Y	101	102	100	0,98
141	Islas Salomón	6-11	75	58	46	73	47	...	...	88	91	85	0,93
142	Japón	6-11	7 226	7 692	49	7 232	49	0,9	1	101	101	101	1,00
143	Kiribati ⁴	6-11	...	14	49	16	49	...	...	104	104	105	1,01
144	Macao (China)	6-11	35	47	47	37	47	95	96	100	102	97	0,96
145	Malasia	6-11	3 317	3 040	48	3 159 ²	49 ²	6	0,9 ²	100	101	99	0,98
146	Myanmar	5-9	4 966	4 733	49	4 948	50	.	.	88	88	87	0,99
147	Nauru ⁴	6-11	...	...	...	1 ²	47 ²	...	21 ^Y	...	...	...	...
148	Niue ⁴	5-10	...	0,3	46	0,2	51	.	...	99	99	98	1,00
149	Nueva Zelanda	5-10	345	361	49	353	49	2	12	102	102	103	1,01
150	Palau ⁴	6-10	...	2	47	2	48	18	19	114	118	109	0,93
151	Papua Nueva Guinea	7-12	945	623	45	681 ^Y	45 ^Y	2	...	78	81	75	0,93
152	R. de Corea	6-11	3 937	3 845	47	4 031	47	2	1	95	95	96	1,01
153	R. D. P. Lao	6-10	769	828	45	891	46	2	2	117	126	107	0,85
154	R. P. D. de Corea	6-9	1 557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	5-10	32	27	48	32	48	16	17	99	99	98	0,98
156	Singapur	6-11	373	300	48	290	48	...	...	83	83	83	1,00
157	Tailandia	6-11	6 151	6 120	48	5 844	48	13	17	94	97	92	0,95
158	Timor-Leste	6-11	118	...	...	178	47	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ⁴	5-10	...	...	...	0,2 ²	57 ²	...	.^Y	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9	112	113	110	0,98
161	Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1 ²	50 ²	...	...	98	97	99	1,02
162	Vanuatu	6-11	33	34	48	39	48	...	...	110	111	109	0,98
163	Viet Nam	6-10	8 225	10 250	47	7 773	47	0,3	0,4	108	112	104	0,93
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	6-11	3 597	...	...	3 264	49	...	7	...	...	...	...
165	Argelia	6-11	3 902	4 779	47	4 362	47	.	—	105	110	100	0,91
166	Bahreín	6-11	80	76	49	83	49	19	24	105	105	105	1,01
167	Djibuti	6-11	126	38	41	51	45	9	15	35	40	29	0,71
168	Egipto	6-11	9 487	8 086	47	9 564	47	...	7	101	106	97	0,91
169	Emiratos Árabes Unidos	6-10	315	270	48	263	48	44	61	90	91	89	0,97
170	Iraq	6-11	4 499	3 604	44	4 430	44	.	.	92	101	83	0,82
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6-11	666	822	48	710	49	.	3 ^Y	114	115	113	0,98

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²			
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2005					1999				2005				1999		2005	
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N
109	110	108	0,99		...	...	...	...	91	92	90	0,98	...	...	9	59
98	98	97	0,99		88*	89*	87*	0,99*	87	87	86	0,99	28*	50*	24	48
93	92	94	1,02		90	88	91	1,04	84	83	85	1,03	20	36	32	42
101	103	99	0,96		...	...	...	...	97	99	96	0,96	...	...	18	86
...
100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
87	108	64	0,59		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109 ²	107 ²	111 ²	1,03 ²		89*	90*	89*	1,00*	94* ^z	93* ^z	96* ^z	1,03* ^z	1 121*	48*	399* ^z	15* ^z
...
125	129	120	0,93		...	...	...	...	89	92	85	0,93	...	...	6 395	81
111	100	122	1,22		82	83	80	0,97	95	91	100	1,10	1 666	52	307	-
94	95	93	0,98		97	97	98	1,01	79	79	79	1,00	1,3	42	13	48
126	129	123	0,95		65*	72*	57*	0,79*	79 ²	84 ²	74 ²	0,87 ²	1 046*	60*	702 ²	62 ²
97	99	75	0,76		...	...	...	...	68	77	59	0,76	...	...	6 303	63
98 ²	...	...	...		...	...	...	...	97 ²	...	...	...	...	...	47 ²	...
Asia Oriental y el Pacífico																
104	104	104	0,99		92	92	92	1,01	97	96	97	1,00	154	47	61	45
107	108	107	1,00		...	...	...	...	93	93	94	1,01	...	...	1,3	37
134	139	129	0,92		85	89	81	0,91	99	100	98	0,98	321	63	23	85
112	113	111	0,98		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
115	116	113	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	107	105	0,98		99	99	99	1,01	96	97	96	0,99	1,1	32	1,4	60
112	113	112	0,99		92	92	92	1,00	94	93	95	1,02	854	48	648	39
117	119	115	0,96		...	...	...	...	96	97	94	0,96	...	...	414	100
82 ²	83 ²	81 ²	0,98 ²		85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	54	...	...
103	105	101	0,96		...	...	...	...	90 ^y	90 ^y	89 ^y	0,99 ^y	...	...	0,7 ^y	49 ^y
97	99	94	0,95		...	...	...	...	63 ^y	65 ^y	62 ^y	0,96 ^y	...	...	26 ^y	50 ^y
100	100	100	1,00		100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	3	100	12	-
112	111	113	1,02		97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...
106	111	102	0,92		85	84	85	1,01	91	92	89	0,96	7	47	3	58
96 ²	96 ²	96 ²	1,00 ²		98	99	97	0,98	95 ²	96 ²	95 ²	1,00 ²	67	69	150 ²	50 ²
100	99	101	1,02		80	81	80	0,99	90	89	91	1,02	1 051	50	487	45
84 ²	84 ²	83 ²	0,99 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	78	97	1,24		99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,004	50	...	...
102	102	102	1,00		99	98	99	1,01	99	99	99	1,00	3,1	22	2	57
104	108	101	0,93		97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...
75 ^y	80 ^y	70 ^y	0,88 ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	105	104	0,99		94	94	95	1,01	99	100	99	1,00	214	43	9	82
116	123	108	0,88		80	84	77	0,92	84	86	81	0,95	141	58	126	56
...
100	100	100	1,00		92	92	91	0,99	90 ²	90 ²	91 ²	1,00 ²	2	50	0,3 ²	- ²
78	78	78	1,00		82	82	82	1,00	...	...	...	...	67	48	...	...
96	98	94	0,96		...	...	...	...	88	90	86	0,96	...	...	419	63
151	157	145	0,92		...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	3	...
93 ²	79 ²	107 ²	1,35 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
115	118	112	0,95		91	92	89	0,97	95	97	93	0,96	1,4	55	0,3	100
99 ²	95 ²	102 ²	1,07 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	120	116	0,97		91	91	90	0,99	94	95	93	0,98	2,8	50	2	56
95	98	91	0,94		96	...	...	...	88	...	...	...	393	...	1 007	...
Estados Árabes																
91	91	91	1,00		...	...	...	...	78	77	79	1,03	...	...	793	46
112	116	107	0,93		91	93	89	0,96	97	98	95	0,98	362	61	39	100
104	105	104	0,99		96	95	97	1,02	97	97	97	1,00	0,9	7	1,3	48
40	44	36	0,82		28	33	24	0,73	33	37	30	0,81	79	53	83	52
101	104	97	0,94		93	97	90	0,93	94	96	91	0,95	320	91	269	96
83	85	82	0,97		79	79	79	0,99	71	71	70	0,97	56	50	76	52
98	108	89	0,83		85	91	78	0,85	88	94	81	0,86	603	71	552	76
106	106	105	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2005		1999		2005		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
172	Jordania	6-11	840	706	49	805	49	29	30	99	99	99	1,00	
173	Kuwait	6-10	207	140	49	203	48	32	33	100	99	101	1,01	
174	Líbano	6-11	426	395	48	453	48	66	66	115	117	112	0,95	
175	Marruecos	6-11	3 828	3 462	44	4 023	46	4	7	87	96	78	0,81	
176	Mauritania	6-11	476	346	48	444	50	2	8	87	89	84	0,94	
177	Omán	6-11	352	316	48	288	49	5	5	91	92	89	0,97	
178	Qatar	6-11	66	61	48	70	49	37	45	105	107	103	0,96	
179	R. Árabe Siria	6-9	1 813	2 738	47	2 252	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Sudán	6-11	5 424	2 513	45	3 278	46	2	5	51	55	47	0,85	
181	T. A. Palestinos	6-9	437	368	49	387	49	9	9	106	106	107	1,01	
182	Túnez	6-11	1 082	1 443	47	1 184	48	0,7	1	114	117	111	0,95	
183	Yemen	6-11	3 634	2 303	35	3 220	42	1	2	73	93	52	0,56	
Europa Central y Oriental														
184	Albania	6-9	231	292	48	250 ²	48 ²	.	4 ²	110	111	109	0,98	
185	Belarrús	6-9	374	632	48	380	48	0,1	0,1	109	110	108	0,98	
186	Bosnia y Herzegovina	6-9	185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	7-10	284	412	48	290	48	0,3	0,4	106	107	104	0,97	
188	Croacia	7-10	200	203	49	192 ^Y	49 ^Y	0,1	0,2 ^Y	92	93	92	0,98	
189	Eslovaquia	6-9	246	317	49	242	48	4	5	103	103	102	0,99	
190	Eslovenia	6-10	92	92	48	93	48	0,1	0,1	101	102	100	0,99	
191	Estonia	7-12	85	127	48	86	48	1	2	102	104	100	0,97	
192	Federación de Rusia ⁹	7-9	4 125	6 138	49	5 309	49	0,3	0,5	100	100	99	0,99	
193	Hungría	7-10	441	503	48	431	48	5	6	102	102	101	0,98	
194	la ex R. Y. de Macedonia	7-10	112	130	48	110	48	.	.	101	102	100	0,98	
195	Letonia	7-10	92	141	48	84	48	1	1	99	100	98	0,98	
196	Lituania	7-10	166	220	48	158	49	0,4	0,4	103	104	102	0,98	
197	Polonia	7-12	2 782	3 434	48	2 724	49	...	2	98	99	97	0,98	
198	R. Checa	6-10	497	655	49	503	48	0,8	1	104	104	103	0,99	
199	R. de Moldova ^{4, 10}	7-10	...	262	49	184	48	...	1	95	95	95	1,00	
200	Rumania	7-10	907	1 285	49	970	48	.	0,2	105	105	104	0,98	
201	Serbia y Montenegro ⁴	7-10	...	418	49	...	...	.	...	104	105	103	0,99
202	Turquía	6-11	8 518	...	...	7 948	48	...	2	...	...	...	...
203	Ucrania	6-9	1 821	2 200	49	1 946	49	0,3	0,5	105	106	105	0,99	

		Total	Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderada				
I	Mundo	...	641 643	646 731	47	688 285	47	7	8	100	104	96	0,92
II	Países desarrollados	...	65 995	70 444	49	67 022	49	3	4	102	102	103	1,00
III	Países en desarrollo	...	563 298	560 453	46	607 524	47	11	11	100	105	95	0,91
IV	Países en transición	...	12 349	15 834	49	13 739	49	0,2	0,5	100	101	100	0,99
V	África Subsahariana	...	113 594	80 825	46	109 663	47	11	8	80	86	74	0,86
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	50 635	52 882	49	51 649	49	7	7	103	102	103	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	58 754	70 206	48	69 072	48	15	17	121	123	119	0,97
VIII	América Latina	...	56 697	67 705	48	66 652	48	15	15	121	123	119	0,97
IX	Caribe	...	2 057	2 500	49	2 419	49	21	30	115	117	113	0,97
X	Asia Central	...	6 099	6 853	49	6 172	49	0,3	0,5	99	99	98	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	170 927	157 510	44	192 700	47	...	10	94	103	85	0,82
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	178 639	217 564	48	197 224	48	7	14	112	112	111	0,99
XIII	Asia Oriental	...	175 065	214 276	48	193 727	48	2	2	112	113	112	0,99
XIV	Pacífico	...	3 573	3 287	48	3 498	48	15	19	94	94	93	0,99
XV	Estados Árabes	...	41 256	35 402	46	39 345	47	4	7	90	96	84	0,88
XVI	Europa Central y Oriental	...	21 739	25 489	48	22 460	48	0,3	0,8	100	102	98	0,96

1. Los datos corresponden al año 2004, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2005.
 2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización específica de los niños en edad de cursar primaria. Esa tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria (TNE total en primaria).

3. Debido a las incongruencias persistentes en el número de escolarizados por edad, la TNE en primaria se ha calculado mediante la distribución por edad que figura en los datos de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) correspondiente a 2004.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
 5. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.

6. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
 7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²			
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2005					1999				2005				1999		2005	
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N
96	95	96	1,01		92	91	92	1,01	89	88	90	1,02	33	45	62	44
98	99	97	0,98		87	86	87	1,01	87	87	86	0,99	10	46	28	50
106	108	105	0,97		94	96	92	0,96	92	93	92	0,99	13	69	24	51
105	111	99	0,89		72	77	66	0,86	86	89	83	0,94	1 114	59	525	59
93	93	94	1,01		63	65	61	0,94	72	72	72	1,00	150	52	130	50
82	81	82	1,01		80	80	80	1,00	73	73	74	1,02	63	48	86	47
106	106	106	0,99		94	94	94	1,01	96	96	96	1,00	0,6	46	0,3	—
124	127	121	0,95		92	95	88	0,93	...	...	...	...	137	84	...	...
60	65	56	0,87		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
89	89	88	0,99		97	96	97	1,01	80	80	80	0,99	4	26	70	50
109	111	108	0,97		94	95	92	0,98	97	97	97	1,01	72	58	22	36
89	101	75	0,74		57	72	42	0,59	75 ^z	87 ^z	63 ^z	0,73 ^z	1 334	66	861 ^z	73 ^z
Europa Central y Oriental																
106 ^z	106 ^z	105 ^z	0,99 ^z		99	100	99	0,99	94 ^z	94 ^z	94 ^z	1,00 ^z	1,6	100	14 ^z	49 ^z
101	103	100	0,97		...	...	...	...	89	91	88	0,97	...	...	38	56
...
102	103	101	0,99		97	98	96	0,98	93	93	93	0,99	5	79	15	51
94 ^y	95 ^y	94 ^y	0,99 ^y		85	86	85	0,98	87 ^y	88 ^y	87 ^y	0,99 ^y	18	52	14 ^y	51 ^y
99	99	98	0,99		...	...	...	...	92	91	92	1,01	...	...	20	46
101	102	100	0,99		97	98	97	0,99	98	99	98	0,99	0,5	81	0,2	100
100	102	99	0,97		96	96	95	0,98	95	95	95	0,99	0,2	86	2	42
129	129	128	1,00		...	...	...	...	92	92	93	1,01	...	...	323	46
98	99	97	0,98		88	88	88	0,99	89	90	88	0,98	15	46	19	50
98	98	98	1,00		93	94	92	0,98	92	92	92	1,00	1,4	95	3	45
92	94	90	0,96		...	...	...	...	88	86	89	1,03	...	...	9	39
95	95	95	1,00		95	96	95	0,99	89	89	89	1,00	4	46	14	45
98	98	98	0,99		96	96	96	1,00	96	96	97	1,00	133	48	96	46
101	102	100	0,98		97	97	97	1,00	92	91	93	1,02	18	45	39	42
92	93	92	0,99		88	...	...	...	86	86	86	0,99	24	...	24	49
107	108	106	0,99		96	96	95	0,99	93	93	92	0,99	1,6	100	34	52
...
93	96	91	0,95		...	...	...	...	89	92	87	0,95	...	...	905	59
107	107	107	1,00		...	...	...	...	83	83*	83*	1,00*	...	...	296	49*
Media ponderada																
107	110	104	0,95		83	86	80	0,93	87	88	85	0,96	96 459	59	72 124	57
102	102	101	0,99		97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	1 886	49	2 270	45
108	111	104	0,94		81	85	78	0,92	86	88	83	0,95	92 534	59	68 825	57
111	112	111	0,99		85	85	84	0,99	90	90	89	1,00	2 039	51	1 029	49
97	102	91	0,89		57	60	54	0,90	70	73	67	0,92	42 423	53	32 774	54
102	102	102	0,99		97	97	96	1,00	95	95	96	1,01	1 465	49	1 898	45
118	120	115	0,96		92	93	91	0,98	94	94	94	1,00	3 595	54	2 433	49
118	120	115	0,96		93	93	92	0,98	95	95	95	1,00	3 160	55	1 983	48
117	118	116	0,98		77	78	75	0,96	77	79	76	0,96	435	51	449	53
101	102	101	0,99		88	88	88	0,99	90	90	89	0,99	490	52	381	52
113	116	109	0,93		77	84	70	0,83	86	89	82	0,92	31 434	69	17 092	66
110	111	109	0,98		95	96	95	1,00	94	94	93	0,99	6 824	50	9 524	52
111	112	110	0,98		96	96	95	1,00	94	94	93	0,99	6 377	51	9 189	52
98	100	96	0,96		87	88	87	0,99	90	92	89	0,97	447	50	335	55
95	100	91	0,91		79	83	75	0,90	83	86	80	0,93	7 720	59	6 122	60
103	105	102	0,98		90	91	88	0,97	91	91	90	0,98	2 508	57	1 901	53

8. 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.

9. En los países donde existen por lo menos dos sistemas educativos, los indicadores se han calculado sobre la base del sistema más común o generalizado. La Federación de Rusia cuenta con un sistema de enseñanza primaria de tres grados, que los niños empiezan a cursar a los 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.

10. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006. z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004. y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003. *) Estimación nacional.

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 (%)											
		Año escolar finalizado en 2004											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2005	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana													
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6	7,5	7,6	7,3	14,6	14,6	14,7	18,4	17,9	18,9	21,3	20,5	22,3
Botswana	7	7,6	7,5	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	6	6,4	6,7	6,1	10,0	10,1	9,8	12,7	13,0	12,2	13,8	13,9	13,7
Burundi	6	30,8	30,8	30,8	30,6	30,7	30,6	29,0	28,8	29,4	28,0	27,7	28,3
Cabo Verde	6	1,5	...	...	24,9	...	...	11,4	...	...	20,2	...	...
Camerún	6	29,8	30,5	28,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	6	23,2	22,8	23,7	21,9	21,2	22,7	21,5	19,5	24,7	21,3	20,3	22,8
Comoras	6	33,3	35,0	31,2	28,9	27,5	30,4	28,5	30,4	26,2	24,1	26,0	21,9
Congo	6	27,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	13,3 ^x	14,0 ^x	12,5 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	5	20,5	20,7	20,2	12,1	12,3	11,8	10,8	10,7	10,8	11,2	11,4	10,9
Etiopía	4	5,9	6,4	5,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	6	48,1 ^x	49,1 ^x	47,0 ^x	33,2 ^x	33,7 ^x	32,6 ^x	37,0 ^x	38,3 ^x	35,6 ^x	24,8 ^x	25,1 ^x	24,5 ^x
Gambia	6	7,1 ^x	7,5 ^x	6,7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	9,7	10,1	9,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	6	2,8	2,8	2,8	11,6	11,1	12,2	4,5	4,1	4,9	12,3	11,6	13,2
Guinea-Bissau	5	35,3 ^x	30,6 ^x	40,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	6,2	6,4	5,9	5,8	6,0	5,6	6,1	6,4	5,8	6,2	6,5	5,9
Lesotho	7	28,3	...	...	14,5	...	...	21,1	...	...	19,9	...	...
Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	12,3	12,6	12,1	27,8	29,1	26,4	29,7	30,7	28,8	9,4	9,6	9,2
Malawi	6	24,7	25,7	23,8	20,9	20,5	21,2	21,7	22,7	20,8	16,6	17,0	16,1
Malí	6	13,3	13,2	13,5	13,0	12,7	13,3	19,1	18,9	19,4	22,7	21,9	23,8
Mauricio	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Mozambique	7	7,8	8,0	7,6	17,2	17,5	16,9	7,4	7,5	7,2	16,6	16,4	16,8
Namibia	7	16,1	18,3	13,8	13,5	16,0	11,0	12,0	14,4	9,6	14,1	16,9	11,3
Níger	6	0,6	0,6	0,6	3,5	3,4	3,6	4,5	4,2	4,9	6,2	5,9	6,6
Nigeria	6	1,2	1,3	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centrafricana	6	27,2	27,3	27,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	6	18,5 ^x	18,8 ^x	18,1 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	7	9,2	9,1	9,2	5,3	5,4	5,3	4,4	4,3	4,5	9,4	9,0	9,8
Rwanda	6	19,1	19,2	18,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	6	8,1	8,2	8,0	10,3	10,3	10,2	11,0	11,1	11,0	12,2	12,0	12,3
Seychelles	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	6	29,2	30,0	28,3	25,7	27,2	23,9	23,6	25,5	21,5	17,0	17,3	16,7
Sudáfrica	7	10,2 ^y	10,7 ^y	9,6 ^y	8,0 ^y	8,6 ^y	7,4 ^y	9,1 ^y	9,8 ^y	8,3 ^y	9,5 ^y	9,9 ^y	8,9 ^y
Swazilandia	7	19,9 ^y	22,5 ^y	17,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	6	27,8	28,1	27,5	23,5	23,6	23,3	25,0	24,6	25,5	21,0	20,2	21,8
Uganda	7	12,3	11,1	13,6	12,2	12,5	11,9	14,3	15,2	13,4	13,2	13,2	13,2
Zambia	7	5,8	5,7	5,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	4	1,4	1,5	1,3	1,9	1,9	1,8	1,4	1,5	1,3	0,8	0,9	0,7
Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	1,3	1,5	1,2	0,1	0,1	0,1	0,01	—	0,0	0,01	—	0,02
Dinamarca	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
España	6	—	—	—	3,4	3,9	2,9	—	—	—	3,8	4,4	3,2
Estados Unidos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6	0,9	1,2	0,5	0,9	1,2	0,6	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,1
Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	6	1,6	1,8	1,3	0,6	0,7	0,5	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3
Irlanda	8	2,5 ^y	2,8 ^y	2,1 ^y	1,6 ^y	1,8 ^y	1,3 ^y	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	0,6 ^y	0,6 ^y	0,5 ^y

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)						REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						País o territorio
Año escolar finalizado en 2004						Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			1999			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana												
...	...	...	.	.	.	29,0	29,0	29,0	...	...	...	Angola
21,9	20,6	23,7	24,6	23,6	26,3	...	...	...	16,8	16,7	16,9	Benin
...	...	...	...	...	...	3,3	3,9	2,7	4,8	5,2	4,3	Botswana
14,7	14,0	15,7	31,2	30,3	32,3	17,7	17,5	18,0	11,9	12,1	11,7	Burkina Faso
38,6	37,1	40,7	43,7	41,8	46,1	20,3	20,3	20,4	30,4	30,4	30,4	Burundi
10,0	...	...	15,4	...	...	11,6	12,8	10,3	15,4	18,0	12,7	Cabo Verde
...	...	...	21,8	22,5	20,9	26,7	26,8	26,5	25,8*	26,2*	25,3*	Camerún
22,6	21,1	25,1	23,2	22,9	23,9	25,9	25,7	26,3	22,5	21,8	23,5	Chad
22,7	23,6	21,7	26,2	27,9	24,3	26,0	26,4	25,5	27,1	28,2	25,9	Comoras
...	...	...	...	...	...	39,1	40,0	38,2	23,9	24,7	23,1	Congo
...	...	...	...	...	...	23,7	22,8	24,9	17,6*.y	17,5*.y	17,7*.y	Côte d'Ivoire
5,7	6,1	5,1	.	.	.	19,4	18,2	20,8	12,9	13,0	12,7	Eritrea
.	.	.	.	.	.	11,4	10,7	12,5	7,0	7,6	6,3	Etiopía
27,7 ^x	27,4 ^x	28,0 ^x	19,3 ^x	18,9 ^x	19,6 ^x	...	...	...	34,4 ^y	35,1 ^y	33,7 ^y	Gabón
...	...	...	...	...	...	12,2	12,1	12,3	9,7 ^y	10,2 ^y	9,2 ^y	Gambia
...	...	...	...	...	...	4,2	4,3	4,1	5,8	6,0	5,7	Ghana
4,4	4,0	4,9	23,0	21,5	25,2	26,2	25,5	27,4	8,7	8,4	9,0	Guinea
29,9 ^x	31,4 ^x	28,3 ^x	.	.	.	11,8	9,3	14,9	25,6	25,5	25,6	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	24,0	23,6	24,5	...	...	...	Guinea Ecuatorial
5,9	...	...	5,5	...	...	...	...	...	5,8	6,0	5,6	Kenya
15,3	...	...	13,4	...	...	20,3	22,9	17,9	19,0	20,9	17,0	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
26,1	26,0	26,1	.	.	.	28,3	29,2	27,4	18,3	18,8	17,7	Madagascar
15,1	15,4	14,8	12,3	12,5	12,1	14,4	14,4	14,4	20,2	20,6	19,7	Malawi
28,8	27,7	30,2	29,8	28,8	31,4	17,4	17,2	17,7	18,6	18,4	18,9	Malí
.	.	.	21,8	24,1	19,4	3,8	4,1	3,5	4,8	5,4	4,2	Mauricio
16,3	16,1	16,8	2,8	3,2	2,3	23,8	23,2	24,7	10,4	10,6	10,2	Mozambique
21,6	25,2	18,0	13,0	14,3	11,7	12,3	13,9	10,7	15,1	17,4	12,9	Namibia
9,1	8,8	9,7	21,2	20,1	22,8	12,2	12,4	11,8	5,3	5,2	5,5	Níger
...	...	...	1,9	1,9	1,9	...	...	...	2,9	2,4	3,0	Nigeria
...	...	...	36,6	37,7	34,5	...	...	...	30,5	30,3	30,8	R. Centroafricana
...	...	...	11,8 ^x	11,3 ^x	12,4 ^x	...	...	...	16,3 ^y	16,0 ^y	16,7 ^y	R. D. del Congo
0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,9	4,8	5,0	R. U. de Tanzania
...	...	...	17,9	17,5	18,3	29,1	29,2	29,0	18,8	18,7	18,9	Rwanda
13,6	13,1	14,1	23,8	23,1	24,7	14,4	14,5	14,2	11,9	11,9	11,8	Senegal
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
16,7	17,2	16,2	28,9	29,4	28,3	30,7	32,6	28,7	23,5	24,5	22,4	Santo Tomé y Príncipe
7,3 ^y	7,8 ^y	6,7 ^y	5,8 ^y	5,7 ^y	5,8 ^y	10,4	11,6	9,2	8,0 ^z	8,4 ^z	7,5 ^z	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	17,1	19,5	14,5	16,2 ^z	18,5 ^z	13,6 ^z	Swazilandia
21,9	21,3	22,7	16,6	15,7	17,7	31,2	30,9	31,6	22,9	22,6	23,3	Togo
13,8	13,7	13,9	13,2	11,9	14,5	...	...	...	13,1	13,0	13,3	Uganda
...	...	...	...	...	...	6,1	6,4	5,8	6,3	6,6	6,1	Zambia
.x	.x	.x	.x	.x	.x	.	.	.	.y	.y	.y	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental												
.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,4	1,5	1,3	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	..z	..z	..z	Andorra
.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
0,03	0,05	—	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	Chipre
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dinamarca
—	—	—	5,8	6,9	4,7	...	...	...	2,3	2,6	1,9	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,1	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,3	Finlandia
...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...	Francia
0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	—	—	—	0,6	0,7	0,5	Grecia
0,7 ^y	0,6 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,6 ^y	0,6 ^y	1,8	2,1	1,6	0,9	0,9	0,8	Irlanda

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)											
		Año escolar finalizado en 2004											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2005	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Islandia	7	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y
Israel	6	2,3	3,3	1,3	1,0	1,4	0,6	1,2	1,7	0,6	1,2	1,6	0,7
Italia	5	0,4	0,5	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
Luxemburgo	6	4,5	4,8	4,2	5,4	5,7	5,1	6,1	6,7	5,5	...	...	...
Malta	6	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,6	...	...	...	...	...	...
Mónaco	5	—Y	...	...	—Y	...	...	—Y	...	...	—Y	...	...
Noruega	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Países Bajos	6	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y
Portugal	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
Anguila	7	1,4	3,2	—	—	—	—	0,5	0,9	—	—	—	—
Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6	18,9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	6	10,1 ^Y	11,6 ^Y	8,4 ^Y	7,1 ^Y	8,4 ^Y	5,7 ^Y	6,3 ^Y	7,5 ^Y	5,0 ^Y	6,0 ^Y	7,2 ^Y	4,6 ^Y
Aruba	6	14,1	17,0	10,9	13,9	17,4	9,9	8,1	7,8	8,3	7,6	7,8	7,5
Bahamas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Barbados	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Belice	6	16,6 ^Y	18,2 ^Y	15,0 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bolivia	6	1,4 ^Y	1,5 ^Y	1,4 ^Y	1,3 ^Y	1,4 ^Y	1,2 ^Y	1,6 ^Y	1,6 ^Y	1,5 ^Y	1,5 ^Y	1,6 ^Y	1,3 ^Y
Brasil	4	27,3 ^Y	...	...	20,5 ^Y	...	...	15,4 ^Y	...	...	15,4 ^Y	...	...
Chile	6	2,5	2,9	2,1	2,2	2,5	1,8	2,1	2,5	1,7	1,6	2,0	1,2
Colombia	5	7,3	7,9	6,5	4,4	4,9	3,9	3,3	3,6	2,9	2,5	2,9	2,1
Costa Rica	6	12,9	14,3	11,4	7,7	8,9	6,5	6,9	8,1	5,5	8,4	9,8	6,8
Cuba	6	—	—	—	1,6	2,1	1,0	—	—	—	0,8	1,2	0,5
Dominica	7	9,2	11,3	6,7	3,8	4,9	2,6	2,1	2,0	2,3	1,8	2,9	0,6
Ecuador	6	3,9 ^Y	4,2 ^Y	3,6 ^Y	2,8 ^Y	3,1 ^Y	2,4 ^Y	1,8 ^Y	2,1 ^Y	1,5 ^Y	1,4 ^Y	1,6 ^Y	1,2 ^Y
El Salvador	6	13,0	14,3	11,6	5,5	6,3	4,6	4,5	5,4	3,6	4,3	5,2	3,2
Granada	7	4,2 ^x	5,6 ^x	2,7 ^x	2,0 ^x	2,1 ^x	1,9 ^x	2,2 ^x	3,1 ^x	1,4 ^x	1,9 ^x	2,6 ^x	1,2 ^x
Guatemala	6	24,0	25,3	22,6	14,1	15,0	13,0	10,6	11,5	9,7	7,5	8,2	6,6
Guyana	6	1,0	1,2	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	17,3	18,7	15,9	10,6	11,8	9,3	7,5	8,4	6,6	4,6	5,0	4,1
Islas Caimán	6	1,3	2,1	0,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Islas Turcos y Caicos	6	0,9 ^Y	1,8 ^Y	—Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	7	8,3	9,6 ^Y	5,6 ^Y	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	6	3,9	5,1	2,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	6	7,3	8,5	6,0	7,2	8,5	5,8	4,9	6,0	3,7	4,1	5,2	3,1
Montserrat	7	12,3	...	...	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	17,8	19,1	16,3	10,5	11,6	9,2	8,7	10,1	7,3	6,3	7,3	5,3
Panamá	6	9,2	10,4	7,9	8,1	9,3	6,8	6,2	7,3	5,0	4,3	5,2	3,3
Paraguay	6	12,6 ^Y	14,2 ^Y	10,8 ^Y	9,0 ^Y	10,7 ^Y	7,2 ^Y	6,6 ^Y	7,8 ^Y	5,2 ^Y	4,8 ^Y	5,9 ^Y	3,6 ^Y
Perú	6	5,5	5,7	5,3	14,4	14,7	14,1	11,7	12,0	11,5	8,5	8,8	8,2
R. Dominicana	6	4,2	...	...	6,6	...	...	14,4	...	...	9,5	...	...
Saint Kitts y Nevis	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente/Granadinas	7	5,0	6,3	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	7	6,7	7,2	6,0	2,1	2,2	1,9	1,2	1,6	0,8	1,0	0,8	1,3
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	7	10,8*	12,8*	8,6*	3,5*	2,7*	4,3*	4,1*	5,1*	3,0*	4,1*	4,9*	3,2*
Uruguay	6	14,8 ^Y	17,1 ^Y	12,3 ^Y	9,4 ^Y	10,8 ^Y	8,0 ^Y	7,1 ^Y	8,5 ^Y	5,6 ^Y	5,6 ^Y	6,9 ^Y	4,4 ^Y
Venezuela	6	10,9	12,8	8,8	8,4	10,2	6,5	8,1	10,1	6,0	5,9	7,4	4,3
Asia Central													
Armenia	3	—x	—x	—x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	.	.	.
Azerbaiyán	4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3
Georgia	6	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	4	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
Kirguistán	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)						REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						País o territorio
Año escolar finalizado en 2004						Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			1999			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
—y	—y	—y	—y	—y	—y	—	—	—	—z	—z	—z	Islandia
1,4	1,9	0,9	1,1	1,5	0,7	...	...	...	1,6	2,2	1,0	Israel
0,3	0,3	0,2	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,4	4,9	3,9	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	2,1	2,4	1,8	2,6	2,9	2,2	Malta
—y	...	...	.	.	.	—	—	—	—z	...	...	Mónaco
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Noruega
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.z	.z	.z	Países Bajos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	—	—	—	—	—	—	Reino Unido
...	...	...	.	.	.	...	...	...	—z	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	1,8	1,9	1,6	1,6	1,8	1,5	Suiza
América Latina y el Caribe												
—	...	...	0,5	...	...	0,3	0,4	0,3	0,3	0,6	0,1	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	12,0	14,5	9,3	12,6y	15,5y	9,6y	Antillas Neerlandesas
5,2y	6,3y	4,0y	4,4y	5,4y	3,3y	6,1	7,1	5,0	6,5z	7,7z	5,2z	Argentina
10,4	10,9	9,9	4,0	4,7	3,1	7,7	9,5	5,9	9,3	10,6	7,9	Aruba
—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	Bahamas
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Barbados
...	...	...	...	...	...	9,7	10,8	8,4	11,6	12,9	10,1	Belice
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Bermudas
1,4y	1,6y	1,3y	2,9y	3,3y	2,5y	2,4	2,6	2,3	1,6z	1,7z	1,5z	Bolivia
.	.	.	.	.	.	24,0	24,0	24,0	21,2z	...	...	Brasil
...	...	...	...	...	...	2,4	2,9	1,9	2,2	2,7	1,7	Chile
2,1	2,5	1,8	...	...	...	5,2	5,8	4,6	4,1	4,6	3,6	Colombia
5,9	7,0	4,8	0,6	0,7	0,6	9,2	10,4	7,9	7,2	8,3	6,0	Costa Rica
0,4	0,6	0,2	0,1	0,2	0,1	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	Cuba
2,5	3,3	1,7	1,8	...	...	3,6	3,8	3,5	3,5	4,6	2,3	Dominica
0,9y	1,0y	0,8y	0,5y	0,6y	0,4y	2,7	3,0	2,4	2,0z	2,3z	1,8z	Ecuador
3,7	4,5	2,7	3,4	4,1	2,6	7,1	7,7	6,4	6,4	7,4	5,3	El Salvador
1,4x	...	...	2,1x	...	...	...	...	...	3,4	4,1	2,8	Granada
4,7	5,3	4,1	1,5	1,7	1,4	14,9	15,8	13,8	12,5	13,3	11,6	Guatemala
...	...	...	0,8	0,9	0,6	3,1	3,6	2,5	0,9	1,1	0,8	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
2,7	3,3	2,2	0,9	1,1	0,7	...	...	...	8,5	9,4	7,5	Honduras
—	...	...	—	...	...	0,2	0,2	0,1	0,2	0,4	0,1	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,9	3,2	2,6	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	6,8	8,5	4,9	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	3,3	2,3	Jamaica
2,9	3,7	2,0	0,7	0,8	0,5	6,6	7,6	5,5	4,6	5,6	3,6	México
...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	6,7	6,9	6,4	Montserrat
4,7	5,6	3,8	2,7	3,3	2,2	4,7	5,3	4,1	9,9	11,1	8,6	Nicaragua
2,8	3,6	2,0	1,1	1,4	0,8	6,4	7,4	5,2	5,6	6,6	4,6	Panamá
2,9y	3,7y	2,1y	1,4y	1,8y	0,9y	7,8	8,8	6,7	6,7z	7,9z	5,4z	Paraguay
7,1	7,5	6,8	3,7	3,8	3,5	10,2	10,5	9,9	8,9	9,2	8,7	Perú
7,6	...	...	5,9	...	...	4,1	4,5	3,7	8,1	9,9	6,2	R. Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1	5,0	3,0	San Vicente/Granadinas
1,5	1,7	1,4	1,4	1,2	1,5	2,4	2,8	2,0	2,7	2,9	2,6	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	20,3	22,3	18,1	Suriname
4,2*	5,0*	3,3*	5,2*	6,5*	4,0*	4,7	4,9	4,4	5,2*	6,0*	4,4*	Trinidad y Tobago
4,2y	5,3y	3,0y	2,1y	2,5y	1,7y	7,9	9,3	6,5	7,5z	8,8z	6,0z	Uruguay
4,1	5,2	3,0	1,8	2,2	1,3	7,0	8,5	5,5	6,8	8,3	5,1	Venezuela
Asia Central												
.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,2	0,1	Armenia
.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	0,3	0,5	0,2	0,3	0,4	0,2	Georgia
...	...	...	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,2	0,1	Kazajstán
...	...	...	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	Kirguistán

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)											
		Año escolar finalizado en 2004											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2005	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Mongolia	5	1,3Y	1,4Y	1,2Y	0,5Y	0,6Y	0,5Y	0,3Y	0,3Y	0,2Y	0,2Y	0,2Y	0,2Y
Tayikistán	4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Uzbekistán	4	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	7,1Y	6,8Y	7,4Y	6,7Y	6,6Y	6,7Y	9,2Y	9,4Y	8,9Y	7,7Y	8,2Y	7,3Y
Bhután	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	5	4,0	3,9	4,0	2,9	2,9	2,9	4,1	4,1	4,2	...	...	...
Irán, R. I. del	5	4,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	7	0,6	0,9	0,2	0,4	0,4	0,3	0,6	0,6	0,5	0,8	1,0	0,7
Nepal	5	37,0	36,8	37,3	19,3	18,5	20,1	15,0	15,0	15,1	15,9	15,9	16,0
Pakistán	5	3,7	4,0	3,2	3,0	3,2	2,8	2,8	2,9	2,6	2,8	2,9	2,6
Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	0,6	0,7	0,4	0,8	1,0	0,6	1,0	1,4	0,5	1,7	2,6	0,7
Camboya	6	23,9	24,8	22,9	16,3	17,6	14,7	13,3	14,9	11,5	9,3	10,7	7,7
China	5	1,3	1,4	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Fed. de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6	4,4	5,4	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	6	5,0	5,8	4,0	2,6	3,4	1,8	1,8	2,5	1,1	1,3	1,8	0,8
Indonesia	6	9,8	11,4	8,0	5,4	6,7	4,0	4,9	6,1	3,7	3,6	4,4	2,8
Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	6	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao (China)	6	2,4Y	2,8Y	2,0Y	3,2Y	4,4Y	1,9Y	...	...	...	...	...	...
Malasia	6	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y
Myanmar	5	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Nauru	6	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x
Niue	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	5	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x
R. de Corea	6	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00	0,00	0,0	0,0	0,0	0,00	0,00	0,00
R. D. P. Lao	5	34,1	34,8	33,3	19,1	20,5	17,3	12,5	14,0	10,7	8,2	9,6	6,5
R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	2,6Y	2,9Y	2,2Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	6	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y
Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tuvalu	6	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	6	13,5	13,6	13,4	10,9	...	...	9,6	...	...	9,0	...	...
Viet Nam	5	5,4 ^x	6,2 ^x	4,4 ^x	2,6 ^x	3,0 ^x	2,1 ^x	1,7 ^x	2,0 ^x	1,3 ^x	1,6 ^x	1,9 ^x	1,2 ^x
Estados Árabes													
Arabia Saudita	6	9,2	9,3	9,0	5,0	5,8	4,2	6,5	5,9	7,1	5,3	4,1	6,4
Argelia	6	11,2	12,9	9,3	7,2	8,7	5,6	8,6	10,8	6,2	10,8	13,5	7,7
Bahrein	6	3,0	2,4	3,5	3,2	3,7	2,6	3,4	4,0	2,8	2,5	3,2	1,8
Djibuti	6	2,9	2,8	3,0	...	...	...	7,2	6,9	7,5	6,5	6,3	6,6
Egipto	6	0,1	...	...	2,0	...	...	2,7	...	...	4,0	...	...
Emiratos Árabes Unidos	5	2,6	2,5	2,6	1,7	1,8	1,7	1,6	1,9	1,3	1,9	2,6	1,0
Iraq	6	9,2	10,3	7,9	7,7	8,7	6,5	6,4	7,4	5,2	7,2	8,5	5,5
Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	6	0,3	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	1,2	1,1	1,4
Kuwait	5	3,1	3,2	3,0	1,8	2,0	1,6	2,7	3,1	2,3	2,4	3,1	1,6
Libano	6	5,8	7,0	4,6	6,7	7,9	5,3	6,7	8,3	5,0	17,9	20,2	15,3

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)						REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						País o territorio
Año escolar finalizado en 2004						Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			1999			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,4	0,5	0,4	Mongolia
...	...	...	.	.	.	0,5	0,5	0,6	0,2	0,2	0,2	Tayikistán
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	.	.	.	...	...	...	-2	-2	-2	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
5,1 ^Y	5,5 ^Y	4,7 ^Y	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0 ^Z	7,2 ^Z	6,9 ^Z	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	12,1	12,5	11,7	9,6	10,4	8,8	Bhután
...	...	...	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4	3,4	3,4	India
...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	Irán, R. I. del
1,6	2,3	0,9	...	...	...	8,4	7,6	9,2	5,2	5,8	4,5	Maldivas
12,0	11,8	12,3	.	.	.	22,9	22,2	23,8	20,6	20,8	20,4	Nepal
4,0	4,5	3,2	.	.	.	...	...	...	3,1	3,3	2,7	Pakistán
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
1,5	2,1	0,8	7,4	9,4	5,0	.	.	.	2,3	3,0	1,4	Brunei Darussalam
5,9	7,1	4,7	2,6	3,0	2,2	24,6	25,4	23,5	13,8	15,1	12,4	Camboya
...	...	...	.	.	.	...	...	...	0,3	0,3	0,2	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2	2,7	1,5	Fiji
1,0	1,5	0,6	0,5	0,7	0,3	1,9	2,4	1,4	2,2	2,9	1,6	Filipinas
2,4	3,0	1,9	0,2	0,2	0,1	...	...	...	4,6	5,5	3,6	Indonesia
...	...	...	...	...	...	2,6	...	...	...	...	...	Islas Cook
.x	.x	.x	.x	.x	.x	.	.	.	.	.	.	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Kiribati
...	...	...	...	...	...	6,3	7,3	5,1	6,1	7,8	4,1	Macao (China)
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.z	.z	.z	Malasia
0,1	0,1	0,1	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,3	0,3	0,3	Myanmar
-x	-x	-x	-x	-x	-x	...	...	...	-2	-2	-2	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	.	.	.	-	-	-	4,7	...	...	Palau
-x	-x	-x	-x	-x	-x	-	-	-	-y	-y	-y	Papua Nueva Guinea
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-	-	-	0,00	0,00	0,00	R. de Corea
4,9	6,1	3,5	.	.	.	20,9	22,4	19,1	19,2	20,3	17,9	R. D. P. Lao
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	0,3 ^Y	0,4 ^Y	0,1 ^Y	1,0	1,1	0,9	0,9 ^Z	1,1 ^Z	0,7 ^Z	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,5	...	...	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	.z	.z	.z	Tokelau
.	.	.	...	...	...	8,8	8,5	9,2	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	Tuvalu
8,2	...	...	13,8	...	...	10,6	11,1	9,9	10,7	...	...	Vanuatu
0,2 ^X	0,2 ^X	0,2 ^X	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
2,9	2,9	2,9	1,1	1,1	1,1	...	...	...	5,1	4,9	5,2	Arabia Saudita
11,2	14,1	7,8	15,2	18,2	11,8	11,9	14,6	8,7	11,2	13,6	8,4	Argelia
2,8	3,5	2,1	1,9	3,1	0,8	3,8	4,6	3,1	2,8	3,3	2,3	Bahrein
6,3	6,2	6,3	21,8	21,1	22,9	16,6	16,9	16,1	9,2	9,3	9,1	Djibuti
3,8	...	...	...	...	...	6,0	7,1	4,6	2,2	2,7	1,5	Egipto
1,8	2,4	1,1	.	.	.	3,5	4,4	2,5	1,9	2,2	1,5	Emiratos Árabes Unidos
13,1	15,2	10,2	4,2	4,4	3,8	10,0	10,7	9,2	8,0	9,1	6,5	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
1,8	1,7	1,8	1,9	1,8	1,9	0,7	0,7	0,7	0,9	0,9	1,0	Jordania
...	...	...	...	...	...	3,3	3,4	3,1	1,9	2,2	1,7	Kuwait
11,8	13,5	10,0	10,6	11,7	9,4	9,1	10,5	7,7	10,1	11,7	8,4	Libano

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)											
		Año escolar finalizado en 2004											
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado		
2005	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
Marruecos	6	16,0	17,2	14,6	13,9	15,6	11,8	14,3	16,5	11,6	11,3	13,9	8,3
Mauritania	6	9,6	9,4	9,9	8,6	8,5	8,7	9,6	9,4	9,8	10,8	10,5	11,2
Omán	6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,03	0,03	0,04
Qatar	6	4,5 ^y	4,3 ^y	4,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Árabe Siria	4	11,6	12,3	10,8	8,3	9,5	7,0	5,2	5,9	4,4	4,0	4,5	3,4
Sudán	6	1,4	1,1	1,8	1,6	1,4	1,9	1,8	1,6	2,1	2,1	1,7	2,5
T. A. Palestinos	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,4	2,2	2,4	2,1
Túnez	6	0,9	1,1	0,8	10,2	11,7	8,6	2,9	3,6	2,3	13,3	16,1	10,1
Yemen	6	3,6 ^y	3,7 ^y	3,4 ^y	4,1 ^y	4,2 ^y	3,9 ^y	4,9 ^y	5,2 ^y	4,4 ^y	5,5 ^y	6,1 ^y	4,4 ^y
Europa Central y Oriental													
Albania	4	3,2 ^y	3,7 ^y	2,7 ^y	2,1 ^y	2,5 ^y	1,6 ^y	1,5 ^y	1,9 ^y	1,1 ^y	1,7 ^y	2,0 ^y	1,4 ^y
Belarrús	4	0,2	0,2*	0,2*	0,02	0,02*	0,02*	0,01	0,0*	0,0*	0,01	0,01*	0,01*
Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	4	0,8	0,9	0,7	2,9	3,4	2,4	2,1	2,4	1,7	2,8	3,1	2,4
Croacia	4	0,9 ^x	1,0 ^x	0,8 ^x	0,3 ^x	0,3 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,2 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x	0,1 ^x
Eslovaquia	4	4,8	5,2	4,5	2,2	2,4	2,0	1,6	1,7	1,4	1,6	1,7	1,5
Eslovenia	5	0,4	0,4	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	6	1,1	1,3	0,9	0,7	1,0	0,4	0,9	1,2	0,6	1,1	1,4	0,7
Federación de Rusia	3	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4	4,3	5,0	3,5	1,6	2,0	1,3	1,2	1,4	0,9	1,2	1,5	0,9
la ex R. Y. de Macedonia	4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
Letonia	4	5,4	6,8	3,8	1,9	2,6	1,2	1,9	2,7	1,1	2,3	3,3	1,2
Lituania	4	1,3	1,6	1,0	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,2	0,5	0,8	0,2
Polonia	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
R. Checa	5	1,5	1,7	1,2	1,0	1,2	0,8	0,9	1,1	0,7	0,9	1,1	0,7
R. de Moldova	4	0,5	0,6	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
Rumania	4	3,9	4,4	3,4	1,7	2,1	1,3	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	6	4,3	4,6	3,9	2,0	2,0	2,0	2,0	1,7	2,2	2,3	1,8	2,7
Ucrania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Mundo ²	...	3,9	5,1	2,6	2,2	2,5	1,8	2,0	1,7	2,2	1,9	2,6	1,2
Países desarrollados	...	0,8	1,0	0,6	0,7	0,9	0,5	0,4	0,5	0,2	0,6	0,7	0,4
Países en desarrollo	...	5,9	6,4	5,3	4,7	8,4	5,7	4,5	4,8	4,2	4,3	5,2	3,3
Países en transición	...	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
África Subsahariana	...	12,3	11,9	12,8	13,3	14,3	12,2	15,6	16,7	14,5	18,4	19,4	17,6
América del Norte y Europa Occidental	...	0,6	0,6	0,5	0,6	0,7	0,5	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
América Latina y el Caribe	...	7,3	8,2	6,3	4,2	...	...	4,3	5,3	3,3	6,3	7,5	4,9
América Latina	...	10,1	11,6	8,4	7,7	8,9	6,5	6,6	7,8	5,2	4,8	5,9	3,6
Caribe	...	4,6	5,9	3,2	1,7	...	...	0,8	1,3	0,4	0,4	0,3	0,7
Asia Central	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0
Asia Meridional y Occidental	...	4,0	...	...	3,0	3,2	2,9	4,1	4,1	4,2	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	...	0,6	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Asia Oriental	...	2,4	2,8	2,0	2,6	3,2	1,8	1,8	1,8	1,8	1,6	1,9	0,8
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	3,1	3,2	3,0	4,1	4,2	3,9	4,2	4,6	3,6	4,6	...	...
Europa Central y Oriental	...	1,3	1,6	1,0	1,0	1,2	0,8	0,9	1,2	0,6	1,5	1,8	1,3

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. Todas las cifras indicadas representan valores medios.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005 en lo que respecta a las tasas de repetición por grado, y al año escolar finalizado en 2006 en lo que respecta al porcentaje de repetidores en todos los grados.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)							REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						País o territorio
Año escolar finalizado en 2004							Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			1999			2005				
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
9,5	11,8	6,7	9,1	11,2	6,5	12,4	14,1	10,2	12,7	14,7	10,4	Marruecos	
11,5	11,0	12,0	15,4	14,7	16,2	...	...	...	10,1	9,9	10,3	Mauritania
1,4	0,9	1,9	1,3	0,8	1,9	8,0	9,5	6,4	0,6	0,4	0,8	Omán	
...	...	...	...	...	...	2,7	3,5	1,9	2,7	3,7	1,7	Qatar
.	.	.	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,3	8,1	6,4	R. Árabe Siria
1,8	1,5	2,2	1,9	1,5	2,4	11,3	10,9	11,8	1,7	1,4	2,1	Sudán	
...	...	...	...	...	...	2,1	2,2	2,0	0,7	0,7	0,7	T. A. Palestinos
11,2	13,4	8,8	7,5	9,1	5,8	18,3	20,0	16,4	8,5	10,2	6,6	Túnez	
5,5 ^y	6,1 ^y	4,4 ^y	4,5 ^y	5,1 ^y	3,3 ^y	10,6	11,7*	8,7*	4,3 ^z	4,8 ^z	3,7 ^z	Yemen	
Europa Central y Oriental													
.	.	.	.	.	.	3,9	4,6	3,2	2,1 ^z	2,6 ^z	1,7 ^z	Albania
.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1*	0,1*	Belarrús
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,3	2,7	2,0	Bulgaria
.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4 ^y	0,4 ^y	0,3 ^y	Croacia
.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,6	2,9	2,4	Eslovaquia
.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4	Eslovenia
1,6	2,6	0,5	2,7	4,0	1,3	2,5	3,5	1,4	1,6	2,3	0,8	Estonia	
.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	2,1	2,5	1,7	Hungría
.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2	la ex R. Y. de Macedonia
.	.	.	.	.	.	2,1	2,7	1,3	3,0	4,1	1,9	Letonia
.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,7	0,9	0,5	Lituania
1,0	...	...	0,6	...	...	1,2	...	...	0,7	1,1	0,3	Polonia
0,8	1,0	0,6	.	.	.	1,2	1,5	1,0	1,1	1,3	0,9	R. Checa	
.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	0,3	0,3	0,2	R. de Moldova
.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	2,3	2,7	1,8	Rumania
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
2,3	1,7	2,9	5,4	5,0	5,8	...	...	...	3,0	2,8	3,2	Turquía
.	.	.	.	.	.	0,8	...	...	0,1	...	...	Ucrania
1,5	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,4	3,1	3,7	2,3	Mundo ²
—	—	—	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,0	0,4	Países desarrollados
3,3	4,1	2,4	1,5	1,7	1,1	6,6	7,6	5,5	5,8	6,0	5,7	Países en desarrollo	
.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	Países en transición
14,9	14,7	15,3	14,4	...	...	17,4	17,5	17,7	15,3	16,3	13,1	África Subsahariana
.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,3	América del Norte y Europa Occidental
2,7	3,3	2,2	1,4	1,2	1,5	4,7	5,1	4,2	5,2	6,0	4,4	América Latina y el Caribe	
3,3	4,1	2,4	1,5	1,7	1,4	6,5	7,5	5,3	6,7	7,9	5,4	América Latina	
0,7	...	...	0,8	0,9	0,6	3,1	3,6	2,5	3,4	4,1	2,6	Caribe
...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	Asia Central
...	...	...	.	.	.	8,4	7,6	9,2	5,2	5,8	4,5	Asia Meridional y Occidental
0,0	0,0	0,0	.	.	.	1,3	1,4	1,3	0,6	0,7	0,5	Asia Oriental y el Pacífico	
1,0	1,5	0,6	0,0	0,0	0,0	2,7	2,9	2,5	2,2	2,9	1,6	Asia Oriental	
—	—	—	—	—	—	1,8	2,0	1,5	2,2	2,9	1,6	Pacífico	
4,7	...	...	4,2	4,4	3,3	8,0	9,5	6,4	4,3	4,8	3,7	Estados Árabes
.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	1,1	1,3	0,9	Europa Central y Oriental

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

*) Estimación nacional.

Cuadro 7. Eficacia interna: tasas de deserción y de terminación de estudios en la enseñanza primaria

		TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	Año escolar finalizado en 2004															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
		Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
2005																	
África Subsahariana																	
1	Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6	18,3	18,0	18,7	11,3	11,0	11,7	10,6	10,6	10,7	11,5	10,4	13,0	8,1	7,5	8,9
3	Botswana	7	4,7 ^y	5,2 ^y	4,2 ^y	1,3 ^y	1,8 ^y	0,8 ^y	3,5 ^y	3,8 ^y	3,2 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	1,8 ^y	2,3 ^y	1,3 ^y
4	Burkina Faso	6	9,6	8,5	10,8	3,4	3,5	3,2	6,2	6,7	5,6	5,1	5,8	4,1	7,4	8,1	6,6
5	Burundi	6	10,0	9,5	10,4	5,0	5,3	4,6	5,8	6,4	5,1	4,3	4,9	3,7	5,2	6,4	3,7
6	Cabo Verde	6	-	...	...	1,6	...	...	1,7	...	...	4,1	...	...	4,2	...	...
7	Camerún	6	17,3 ^x	17,9 ^x	16,6 ^x	2,3 ^x	0,4 ^x	4,5 ^x	3,1 ^x	3,8 ^x	2,4 ^x	5,2 ^x	4,9 ^x	5,5 ^x	4,8 ^x	4,0 ^x	5,8 ^x
8	Chad	6	20,0	18,9	21,6	12,2	11,2	13,5	22,4	25,3	17,8	19,7	18,3	21,9	17,6	15,9	20,3
9	Comoras	6	1,4	1,7	1,2	2,2	2,3	2,2	3,2	4,1	2,3	7,0	6,1	8,2	7,4	8,8	5,9
10	Congo	6	6,3 ^x	5,8 ^x	6,8 ^x	1,2 ^x	1,4 ^x	0,9 ^x	9,6 ^x	9,9 ^x	9,3 ^x	8,2 ^x	8,6 ^x	7,7 ^x	10,9 ^x	9,9 ^x	11,9 ^x
11	Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	5	6,7	6,3	7,2	3,6	2,6	4,9	3,5	2,3	5,0	5,4	3,6	7,7	...	...	...
13	Etiopía	4	15,5	15,5	15,6	6,4	7,0	5,7	4,5	5,2	3,8	...	...	...	...	...	...
14	Gabón	6	3,6 ^x	3,6 ^x	3,6 ^x	- ^x	- ^x	- ^x	6,7 ^x	6,4 ^x	7,0 ^x	9,0 ^x	8,9 ^x	9,1 ^x	12,5 ^x	13,2 ^x	11,8 ^x
15	Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6	10,4 ^x	9,5 ^x	11,4 ^x	11,3 ^x	14,9 ^x	7,3 ^x	8,0 ^x	7,4 ^x	8,6 ^x	10,8 ^x	10,3 ^x	11,3 ^x	5,0 ^x	10,1 ^x	- ^x
17	Guinea	6	1,1	-	2,4	6,4	5,4	7,7	7,6	7,4	7,9	8,7	8,8	8,6	6,8	6,1	7,8
18	Guinea-Bissau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	6	9,1	9,9	8,3	5,9	6,6	5,1	-	-	-	4,0	4,2	3,8	-	...	...
21	Lesotho	7	-	...	...	12,9	...	...	4,2	...	...	6,8	...	...	9,5	...	...
22	Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	27,1	27,1	27,0	7,6	7,7	7,6	9,9	9,6	10,2	17,4	17,3	17,6	...	...	...
24	Malawi	6	23,2	21,3	24,9	7,4	7,7	7,1	15,7	14,8	16,5	13,2	13,1	13,3	16,9	16,2	17,6
25	Malí	6	3,6	3,5	3,8	0,7	-	1,5	3,2	2,2	4,6	3,6	3,0	4,5	5,4	4,1	7,2
26	Mauricio	6	0,7	0,7	0,7	0,2	0,1	0,4	1,0	0,9	1,0	1,1	1,3	0,9	1,2	1,6	0,7
27	Mozambique	7	12,6	11,4	13,8	8,3	7,3	9,4	8,1	7,3	8,9	10,0	8,5	12,0	15,8	15,2	16,6
28	Namibia	7	6,3	6,9	5,7	1,6	1,8	1,4	2,0	2,3	1,8	2,4	2,8	2,1	5,1	6,0	4,1
29	Níger	6	6,2	6,3	6,1	17,4	16,7	18,2	8,6	8,0	9,7	6,8	7,0	6,7	7,2	7,1	7,5
30	Nigeria	6	8,7 ^y	9,1 ^y	8,3 ^y	2,7 ^y	3,0 ^y	2,3 ^y	7,1 ^y	7,4 ^y	6,7 ^y	11,1 ^y	12,0 ^y	9,9 ^y	13,5 ^y	13,3 ^y	13,7 ^y
31	R. Centrafricana	6	21,4 ^y	19,4 ^y	24,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	7	1,7	1,6	1,8	1,8	1,2	2,4	2,1	3,3	0,8	8,9	9,8	7,9	2,0	2,3	1,6
34	Rwanda	6	21,0 ^y	21,4 ^y	20,5 ^y	11,7 ^y	11,7 ^y	11,7 ^y	10,8 ^y	13,4 ^y	8,3 ^y	12,4 ^y	13,8 ^y	11,0 ^y	24,9 ^y	23,9 ^y	25,9 ^y
35	Senegal	6	11,7	10,8	12,6	6,4	5,8	6,9	6,3	6,1	6,5	2,7	2,5	2,8	11,0	10,2	11,9
36	Seychelles	6	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	0,4 ^x	0,4 ^x	0,4 ^x	0,6 ^x	1,5 ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x
37	Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Somalía	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	6	2,5	2,3	2,8	3,1	2,8	3,5	3,0	2,6	3,4	11,0	12,1	9,8	8,8	7,6	9,8
40	Sudáfrica	7	10,0 ^y	10,6 ^y	9,4 ^y	2,9 ^y	3,1 ^y	2,7 ^y	1,7 ^y	1,1 ^y	2,3 ^y	2,2 ^y	2,7 ^y	1,6 ^y	2,6 ^y	2,9 ^y	2,2 ^y
41	Swazilandia	7	6,1 ^x	6,5 ^x	5,7 ^x	3,3 ^x	5,3 ^x	1,0 ^x	5,1 ^x	4,5 ^x	5,9 ^x	6,3 ^x	6,7 ^x	5,8 ^x	8,1 ^x	15,1 ^x	0,1 ^x
42	Togo	6	6,5	6,0	7,1	2,5	1,7	3,5	6,0	5,2	7,0	5,5	4,1	7,3	6,0	4,0	8,7
43	Uganda	7	31,6	32,8	30,5	3,9	4,7	3,0	7,1	4,5	9,6	11,4	11,7	11,1	15,2	14,4	16,0
44	Zambia	7	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	7	15,3 ^x	15,6 ^x	14,9 ^x	11,1 ^x	11,8 ^x	10,4 ^x	6,0 ^x	6,4 ^x	5,5 ^x	1,7 ^x	2,1 ^x	1,2 ^x	2,3 ^x	2,0 ^x	2,7 ^x
América del Norte y Europa Occidental																	
46	Alemania	4	-	-	-	0,5	0,6	0,3	0,4	0,4	0,3	...	...	...	.	.	.
47	Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
52	Dinamarca	6	1,0	0,8	1,3	4,8	4,8	4,9	1,6	1,6	1,6	-	-	-	1,4	1,5	1,3
53	España	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
54	Estados Unidos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	Finlandia	6	0,0	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
56	Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia	6	1,2	1,5	1,0	0,2	0,4	0,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2004			1999			2004			2004			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
...	...	...	52	53	50	...	...	...	46	48	44	36	38	34	2
87	84	89	90 ^Y	89 ^Y	92 ^Y	82	79	86	85 ^Y	83 ^Y	88 ^Y	79 ^Y	...	...	3
68	67	70	76	75	76	61	59	63	69	68	70	...	...	...	4
...	...	...	67	66	68	...	...	...	59	57	61	36	38	32	5
...	...	...	93	...	...	...	...	...	88	...	...	82	...	...	6
81	...	...	64 ^X	64 ^X	63 ^X	78	...	...	59 ^X	60 ^X	58 ^X	53 ^X	...	...	7
55	58	50	33	34	32	47	50	41	26	27	23	...	...	...	8
...	...	...	80	79	81	...	...	...	72	69	74	...	...	...	9
...	...	...	66 ^X	65 ^X	67 ^X	...	...	...	55 ^X	55 ^X	55 ^X	...	...	...	10
69	73	65	...	...	...	62	67	56	...	...	...	...	...	...	11
95	97	93	79	83	74	95	97	93	79	83	74	76 ^Y	82 ^Y	68 ^Y	12
...	...	...	...	...	...	62	61	63	73	72	75	...	...	...	13
...	...	...	69 ^X	68 ^X	71 ^X	...	...	...	56 ^X	54 ^X	57 ^X	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	63 ^X	62 ^X	65 ^X	...	...	...	60 ^X	55 ^X	65 ^X	49 ^X	46 ^X	53 ^X	16
...	...	...	76	78	73	...	...	...	71	73	67	65 ^Y	69 ^Y	59 ^Y	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	83	81	85	...	...	...	84	...	...	71	...	...	20
74	67	80	73	...	...	58	50	66	61	...	...	56	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
51	51	52	43	43	43	51	51	52	43	43	43	34	...	...	23
49	55	43	42	44	41	37	39	34	34	35	32	...	...	...	24
78	79	77	87	90	83	66	67	63	80	84	74	64	69	57	25
99	100	99	97	97	97	99	100	99	96	95	96	...	...	...	26
43	47	37	62	66	58	28	31	25	46	49	42	...	...	...	27
92	92	93	86	84	88	82	79	84	76	73	79	63 ^Y	59 ^Y	67 ^Y	28
...	...	...	65	66	64	...	...	...	60	61	58	39	40	36	29
...	...	...	73 ^Y	71 ^Y	75 ^Y	...	...	...	63 ^Y	61 ^Y	64 ^Y	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	85	84	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	33
45	...	...	46 ^Y	43 ^Y	49 ^Y	30	...	...	31 ^Y	30 ^Y	32 ^Y	13 ^Y	15 ^Y	12 ^Y	34
...	...	...	73	75	71	...	...	...	64	66	62	34	36	31	35
99	98	100	...	...	...	99	99	100	99 ^X	98 ^X	100 ^X	...	...	...	36
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	76	76	77	...	...	...	68	68	68	...	...	...	39
65	65	64	82 ^Y	82 ^Y	83 ^Y	57	59	56	77 ^Y	75 ^Y	79 ^Y	...	...	...	40
80	72	88	77 ^X	74 ^X	80 ^X	64	62	66	61 ^X	53 ^X	71 ^X	58 ^X	50 ^X	69 ^X	41
...	...	...	75	79	70	...	...	...	68	74	62	63	70	55	42
...	...	...	49	49	49	...	...	...	25	26	25	...	...	...	43
81	83	78	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...	44
...	...	...	70 ^X	68 ^X	71 ^X	...	...	...	62 ^X	62 ^X	63 ^X	...	...	...	45
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	99	100	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
96	95	97	...	...	...	96	95	97	100	100	99	...	...	...	51
100	100	100	93	93	93	100	100	100	92	92	92	...	...	...	52
...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54
100	100	100	...	...	...	100	100	100	99	99	100	...	...	...	55
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	56
...	...	...	99	98	100	...	...	...	99	98	100	...	...	...	57

Cuadro 7 (continuación)

TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)																	
País o territorio		Duración de la enseñanza primaria ¹	Año escolar finalizado en 2004														
			Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
			Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
2005																	
58	Irlanda	8	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	
59	Islandia	7	-x	-x	-x	0,3x	0,9x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	
60	Israel	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	0,3	0,1	
61	Italia	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
62	Luxemburgo	6	2,3x	2,0x	2,7x	0,8x	0,9x	0,6x	1,8x	3,6x	-x	2,8x	1,8x	3,8x	10,6x	12,5x	8,7x
63	Malta	6	0,9x	0,5x	1,2x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	0,3x	0,8x	-x	0,3x	0,2x	0,4x
64	Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
66	Países Bajos	6	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	-x	1,9x	1,3x	2,6x	
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	1,0	3,2	-	-	-	-	0,9	-	1,9	1,0	0,9	1,3	-	...	...
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	-x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentina	6	2,1y	2,3y	1,9y	0,1y	0,2y	0,1y	-y	-y	-y	0,6y	0,9y	0,3y	1,2y	1,7y	0,7y
76	Aruba	6	2,1	1,8	2,4	0,1	-	1,0	0,7	1,7	-	-	-	-	-	-	-
77	Bahamas	6	1,5	1,7	1,3	-	...	...	-	...	...	-	...	...	...	...	...
78	Barbados	6	-	-	-	-	-	-	0,3	1,5	-	0,3	0,9	-	-	...	...
79	Belice	6	-y	-y	-y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudas	6	2,0	...	...	0,4	...	...	3,1	...	...	1,6	...	...	4,5	...	...
81	Bolivia	6	7,9y	8,2y	7,7y	1,6y	1,5y	1,6y	3,8y	3,6y	4,0y	2,6y	2,4y	2,8y	2,7y	1,7y	3,8y
82	Brasil	4	8,4y	...	...	2,0y	...	...	5,5y	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chile	6	0,4y	0,4y	0,5y	1,3y	1,5y	1,1y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	0,5y	0,7y	0,3y
84	Colombia	5	11,5	12,4	10,6	2,2	2,9	1,4	3,1	3,6	2,5	2,4	3,0	1,8	...	...	...
85	Costa Rica	6	5,2	5,9	4,5	1,0	1,3	0,6	1,0	1,6	0,4	5,4	6,5	4,2	3,3	3,2	3,4
86	Cuba	6	1,6	1,8	1,3	1,3	1,6	0,9	0,0	0,0	-	0,0	0,2	-	0,1	0,2	0,1
87	Dominica	7	2,2	1,7	2,7	1,5	-	3,5	2,3	3,6	0,9	1,2	0,6	1,9	5,3	7,6	2,7
88	Ecuador	6	12,9y	13,0y	12,8y	2,9y	3,1y	2,7y	3,7y	4,0y	3,4y	5,5y	6,1y	4,9y	4,8y	4,3y	5,3y
89	El Salvador	6	14,8	15,7	13,7	8,8	9,2	8,3	2,1	3,0	1,0	5,6	5,5	5,7	4,2	3,7	4,7
90	Granada	7	13,4x	13,3x	13,4x	1,2x	4,0x	-x	5,9x	10,1x	1,6x	1,1x	1,1x	1,1x	-x	...	...
91	Guatemala	6	9,4	9,1	9,7	6,2	5,7	6,8	7,3	6,5	8,2	8,1	7,4	8,9	7,6	7,2	8,1
92	Guyana	6	7,4	7,8	7,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	8,8	9,0	8,5	4,7	6,0	3,3	7,5	6,3	8,7	9,5	12,0	6,9	11,6	11,3	12,0
95	Islas Caimán	6	5,6	4,9	6,3	5,7	1,9	9,9	6,6	7,8	5,4	6,4	9,8	2,0	-	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6	23,4x	30,2x	17,9x	20,2x	10,8x	27,8x	8,5x	9,4x	7,5x	12,9x	20,1x	2,9x	2,2x	-x	6,5x
97	Islas Vírgenes Británicas	7	-	...	...	5,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	6	0,8x	1,3x	0,3x	1,1x	1,0x	1,3x	-x	-x	-x	9,3x	12,2x	6,0x	3,1x	4,3x	1,8x
99	México	6	1,9	2,0	1,7	1,1	1,2	1,0	1,7	1,8	1,6	1,3	1,4	1,1	2,3	2,5	2,0
100	Montserrat	7	1,4	...	...	12,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	17,7	18,2	17,3	10,4	11,7	9,0	8,9	9,8	8,0	13,5	13,9	13,0	4,9	5,2	4,6
102	Panamá	6	5,1	4,9	5,4	3,4	3,6	3,3	2,6	2,8	2,5	3,2	3,3	3,0	3,3	3,3	3,3
103	Paraguay	6	6,2y	6,7y	5,7y	3,5y	3,9y	3,0y	3,8y	4,0y	3,6y	4,9y	5,5y	4,3y	5,7y	6,0y	5,4y
104	Perú	6	3,0	3,2	2,8	2,4	2,4	2,4	1,9	1,8	2,1	2,0	1,7	2,4	4,9	4,6	5,1
105	R. Dominicana	6	0,2	...	...	5,6	...	...	4,2	...	...	3,4	...	...	3,1	...	...
106	Saint Kitts y Nevis ²	7	6,2	11,1	0,9	3,0	5,9	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	7	1,0x	...	...	3,0x	...	...	3,5x	...	...	4,2x	...	...	4,2x	...	...
108	Santa Lucía	7	1,5	1,8	1,1	1,1	-	2,3	0,2	0,1	0,3	1,2	1,8	0,6	2,0	3,3	0,7
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7	-*	-*	-*	3,8*	5,1*	2,4*	3,9*	4,7*	3,1*	1,6*	1,4*	1,9*	4,1*	4,3*	3,8*
111	Uruguay	6	4,5y	5,2y	3,8y	0,9y	1,2y	0,6y	1,1y	1,1y	1,1y	1,5y	1,8y	1,1y	1,7y	1,9y	1,4y
112	Venezuela	6	2,6	3,3	1,8	1,4	2,4	0,4	1,5	2,1	0,9	2,6	3,4	1,7	2,5	3,2	1,8
Asia Central																	
113	Armenia	3	2,6x	2,7x	2,4x	1,2x	1,1x	1,2x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	4	0,5	1,1	-	0,9	0,9	0,9	0,5	0,1	1,0	...	...	...	...	...	...
115	Georgia	6	0,3x	-x	1,1x	0,6x	0,9x	0,3x	1,0x	0,3x	1,6x	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7 (continuación)

		TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Duración de la enseñanza primaria ¹	Año escolar finalizado en 2004														
País o territorio	2005		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
			Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
116	Kazajistán	4	—	—	—	0,4	0,4	0,4	0,1	0,2	0,0	...	...	...	.	.	.
117	Kirguistán	4	1,2	1,8	0,6	1,1	0,7	1,5	0,9	0,8	0,9	...	...	...	.	.	.
118	Mongolia	5	5,6 ^y	5,5 ^y	5,7 ^y	2,0 ^y	1,9 ^y	2,0 ^y	1,7 ^y	2,2 ^y	1,2 ^y	...	...	...	.	.	.
119	Tayikistán	4	0,3	0,5	0,1	0,7	1,0	0,4	1,0	1,8	0,2	...	...	...	.	.	.
120	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
121	Uzbekistán	4	1,2 ^x	0,1 ^x	2,3 ^x	2,4 ^x	3,1 ^x	1,6 ^x	0,4 ^x	0,4 ^x	0,4 ^x	...	...	...	.	.	.
Asia Meridional y Occidental																	
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	14,6 ^y	17,6 ^y	11,2 ^y	9,9 ^y	11,4 ^y	8,3 ^y	5,8 ^y	5,2 ^y	6,4 ^y	7,2 ^y	5,5 ^y	8,9 ^y	...	...	...
124	Bhután	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	India	5	14,4 ^y	14,0 ^y	14,9 ^y	4,4 ^y	3,6 ^y	5,2 ^y	4,4 ^y	4,0 ^y	4,9 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	...	...	...
126	Irán, R. I. del	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Maldivas	7	—	—	—	0,7	—	2,3	8,2	13,7	1,7	—	—	—	0,1	1,1	—
128	Nepal	5	10,8	12,2*	9,3*	0,3	1,1*	—*	1,3	1,5*	1,0*	2,1	2,8*	1,4*	...	...	...
129	Pakistán	5	15,3	15,4	15,1	4,7	6,1	2,5	3,8	4,7	2,5	9,2	9,1	9,4	...	...	...
130	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																	
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	0,4	0,6	0,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,2	0,7	1,7
133	Camboya	6	10,1	10,3	9,9	9,1	9,7	8,4	8,5	9,0	8,0	8,6	8,6	8,5	9,3	9,0	9,5
134	China	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Estados Fed. de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	2,1 ^y	2,3 ^y	2,0 ^y	0,5 ^y	0,3 ^y	0,6 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	3,3 ^y	3,3 ^y	3,2 ^y
137	Filipinas	6	14,4	16,1	12,5	4,6	5,5	3,6	3,7	4,8	2,5	3,6	4,9	2,3	4,5	6,0	2,9
138	Indonesia	6	—	—	—	6,3	5,2	7,4	1,6	1,5	1,7	3,5	3,2	3,8	4,4	4,2	4,6
139	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati	6	12,0 ^y	11,4 ^y	12,5 ^y	2,9 ^y	4,2 ^y	1,6 ^y	0,8 ^y	1,6 ^y	0,1 ^y	3,3 ^y	8,7 ^y	— ^y	0,6 ^y	1,5 ^y	— ^y
144	Macao (China)	6	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	...	...	...
145	Malasia	6	1,7 ^x	1,7 ^x	1,6 ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	0,3 ^x	0,1 ^x	0,5 ^x	0,7 ^x	0,7 ^x	0,7 ^x
146	Myanmar	5	13,7	13,8	13,6	5,5	5,5	5,6	7,2	8,5	5,8	7,5	8,8	6,1	...	...	...
147	Nauru	6	9,7 ^x	7,7 ^x	12,1 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	7,2 ^x	6,8 ^x	7,8 ^x	13,7 ^x	13,1 ^x	14,3 ^x	9,4 ^x	9,8 ^x	9,0 ^x	6,5 ^x	6,9 ^x	6,0 ^x	14,2 ^x	14,0 ^x	14,4 ^x
152	R. D. P. Lao	5	13,0	12,9	13,0	6,5	6,4	6,7	6,8	6,3	7,5	6,4	5,7	7,3	...	...	...
153	R. de Corea	6	—	—	—	0,3	0,3	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
155	Samoa	6	4,8 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	10,3 ^y	12,7 ^y	7,5 ^y	7,2 ^y	10,5 ^y	3,3 ^y	5,0 ^y	6,4 ^y	3,6 ^y	2,4 ^y	— ^y	7,1 ^y	...	...	...
161	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	7,6	...	...	3,9	...	...	6,7	...	...	3,4	...	...	8,5	...	...
163	Viet Nam	5	5,5 ^x	5,3 ^x	5,8 ^x	0,9 ^x	1,6 ^x	0,05 ^x	8,2 ^x	7,5 ^x	9,0 ^x	— ^x	— ^x	— ^x	...	...	...
Estados Árabes																	
164	Arabia Saudita	6	0,5	—	2,3	0,3	—	2,9	0,4	1,0	—	—	—	—	2,1	2,8	1,3
165	Argelia	6	0,8	1,3	0,3	1,0	1,5	0,4	0,5	0,3	0,8	1,7	2,1	1,2	2,2	2,5	1,9
166	Bahrein	6	—	—	—	—	—	—	0,0	—	0,4	0,2	—	0,5	0,1	—	0,2
167	Djibuti	6	...	...	...	...	...	...	3,2	2,0	4,7	2,9	5,0	0,3	—	—	—
168	Egipto	6	0,2 ^y	0,3 ^y	0,1 ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	0,4 ^y	0,3 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	0,3 ^y	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	5	3,9	3,9	3,9	—	—	—	—	—	—	0,2	0,2	0,2	...	...	...
170	Iraq	6	11,1	9,1	13,4	1,4	—	3,7	1,1	—	2,9	5,2	3,2	7,8	11,2	8,8	14,6
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2004			1999			2004			2004			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	99	99	116
...	...	...	...	...	...	95*	95*	94*	97	97	97	89	85	94	117
...	...	...	...	...	...	87	85	90	91 ^y	91 ^y	91 ^y	89	85	94	118
...	...	...	...	...	...	97	100	94	98	97	99	97	96	99	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	96 ^x	96 ^x	96 ^x	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
65	60	70	65 ^y	63 ^y	67 ^y	65	60	70	65 ^y	63 ^y	67 ^y	55 ^y	52 ^y	58 ^y	123
90	89	92	...	...	...	81	78	86	...	...	...	...	...	...	124
62	63	60	79 ^y	81 ^y	76 ^y	62	63	60	79 ^y	81 ^y	76 ^y	...	...	...	125
...	...	...	88 ^x	88 ^x	87 ^x	...	...	...	88 ^x	88 ^x	87 ^x	...	...	...	126
...	...	...	92	89	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
58	56	61	79	75	83	58	56	61	79	75	83	39	35	43	128
...	...	...	70	68	72	...	...	...	70	68	72	48	47	51	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
92	92	92	100	99	100	92	91	94	99	99	99	75	70	80	132
56	58	54	63	62	65	49	52	45	57	56	58	...	...	...	133
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
87	89	86	99 ^y	100 ^y	97 ^y	82	82	82	96 ^y	97 ^y	95 ^y	...	...	...	136
...	...	...	75	71	80	...	...	...	72	66	77	...	...	...	137
...	...	...	89	92	87	...	...	...	85	88	83	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
...	...	...	82 ^y	76 ^y	88 ^y	...	...	...	81 ^y	75 ^y	89 ^y	...	...	...	143
...	...	...	100 ^x	99 ^x	100 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
...	...	...	98 ^x	99 ^x	98 ^x	...	...	...	98 ^x	98 ^x	97 ^x	...	...	...	145
...	...	...	70	68	72	...	...	...	70	68	72	70	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
65	67	62	68 ^x	68 ^x	68 ^x	57	60	54	58 ^x	59 ^x	58 ^x	...	...	...	151
54	55	54	63	64	62	54	55	54	63	64	62	58	58	57	152
100	100	100	99	99	99	100	100	100	99	99	99	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	...	77 ^y	75 ^y	80 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
72	72	72	78	...	...	69	67	71	71	...	...	...	...	...	162
83	80	86	87 ^x	87 ^x	86 ^x	83	80	86	87 ^x	87 ^x	86 ^x	...	...	...	163
Estados Árabes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	100	94	...	...	...	164
95	94	96	96	94	97	91	90	93	93	91	95	86	84	88	165
97	97	98	99	100	98	92	91	93	99	100	97	...	...	...	166
77	71	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
99	99	99	99 ^y	98 ^y	99 ^y	99	99	99	99 ^y	98 ^y	99 ^y	...	...	...	168
92	93	92	97	96	97	90	90	89	97	96	97	96	96	96	169
66	67	63	81	87	73	49	51	47	70	78	61	68	75	60	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171

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 2004														
			Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado		
2005	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
172	Jordania	6	0,7Y	1,2Y	0,3Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	0,9Y	0,3Y	1,5Y	1,0Y	0,8Y	1,2Y
173	Kuwait	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
174	Líbano	6	1,5	1,7	1,2	0,6	0,6	0,5	0,7	1,1	0,3	3,3	4,4	2,0	3,4	4,6	2,1
175	Marruecos	6	6,0	5,5	6,5	2,9	2,5	3,4	4,7	4,1	5,5	5,8	4,8	6,9	7,6	6,7	8,6
176	Mauritania	6	5,8	6,8	4,7	12,4	13,3	11,5	16,3	17,0	15,7	18,1	18,4	17,8	22,6	22,8	22,3
177	Omán	6	0,2	0,3	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,9	1,2	2,6
178	Qatar	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
179	R. Árabe Siria	4	3,5	4,0	3,0	0,7	0,7	0,7	1,0	1,1	0,9	—	—	—	—	—	—
180	Sudán	6	6,1	6,7	5,3	6,3	5,6	7,1	4,9	4,8	5,0	5,7	6,6	4,6	5,5	5,8	5,0
181	T. A. Palestinos	4	0,9	0,9	0,9	—	—	—	1,2	1,2	1,4	—	—	—	—	—	—
182	Túnez	6	—	—	—	0,9	0,9	0,9	0,3	0,3	0,2	1,6	1,7	1,5	3,1	3,5	2,6
183	Yemen	6	11,3Y	10,2Y	12,7Y	5,2Y	4,1Y	6,6Y	4,9Y	3,3Y	7,2Y	7,2Y	5,4Y	10,1Y	7,6Y	6,6Y	9,4Y
Europa Central y Oriental																	
184	Albania	4	3,5Y	4,1Y	2,8Y	3,4Y	3,8Y	3,1Y	3,3Y	3,5Y	3,0Y	—	—	—	—	—	—
185	Belarrús	4	—	—*	—*	0,3	0,2*	0,4*	0,1	—*	0,4*	—	—	—	—	—	—
186	Bosnia y Herzegovina	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
187	Bulgaria	4	3,2	4,0	2,3	2,8	2,7	2,8	1,8	2,0	1,7	—	—	—	—	—	—
188	Croacia	4	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—	—	—	—	—	—
189	Eslovaquia	4	2,0	2,4	1,5	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3	0,3	—	—	—	—	—	—
190	Eslovenia	5	0,6x	0,7x	0,4x	0,1x	0,3x	—x	0,4x	0,5x	0,3x	—	—	—	—	—	—
191	Estonia	6	0,5	1,0	—	0,2	0,0	0,3	0,2	0,3	0,0	0,4	0,1	0,7	0,0	—	0,2
192	Federación de Rusia	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
193	Hungría	4	1,7	2,0	1,5	0,2	0,3	0,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	1,0	1,5	0,5	0,1	0,0	0,3	0,6	0,8	0,5	—	—	—	—	—	—
195	Letonia	4	1,0	0,7	1,3	0,3	0,2	0,3	0,5	0,4	0,6	—	—	—	—	—	—
196	Lituania	4	1,0	1,1	0,9	0,6	0,9	0,4	0,5	0,4	0,5	—	—	—	—	—	—
197	Polonia	6	0,4	—	—	0,0	—	—	0,1	—	—	0,2	—	—	0,1	—	—
198	R. Checa	5	1,0	1,1	0,9	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1	—	—	—
199	R. de Moldova	4	6,6	6,8	6,3	1,5	1,0	2,1	1,4	1,9	0,9	—	—	—	—	—	—
200	Rumania	4	2,5	2,8	2,2	1,3	1,4	1,1	1,2	1,2	1,2	—	—	—	—	—	—
201	Serbia y Montenegro	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
202	Turquía	6	0,1	0,5	—	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	1,2	1,1	0,6	1,6	2,9	1,9	3,9
203	Ucrania	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

I	Mundo ²	—	2,2	1,7	2,7	1,4	0,9	2,2	1,7	1,1	2,3	2,6	2,4	2,8	1,9	1,3	2,6
II	Países desarrollados	—	0,9	0,8	1,1	0,2	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	—	—	—	—	—	—
III	Países en desarrollo	—	5,2	5,4	4,9	2,4	2,4	2,4	3,2	2,2	4,6	3,4	—	—	3,3	3,3	3,3
IV	Países en transición	—	0,5	0,5	0,6	0,9	0,9	0,9	0,7	0,4	0,6	—	—	—	—	—	—
V	África Subsahariana	—	7,7	7,7	7,8	3,5	3,1	4,0	5,9	6,4	5,3	6,8	—	—	7,2	7,1	7,5
VI	América del Norte y Europa Occidental	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VII	América Latina y el Caribe	—	2,4	2,5	2,3	2,0	—	—	2,5	3,2	1,7	2,4	3,0	1,8	2,9	3,0	2,8
VIII	América Latina	—	5,2	5,9	4,5	2,2	2,9	1,4	2,6	2,8	2,5	2,9	2,9	2,9	3,2	—	—
IX	Caribe	—	1,5	1,8	1,1	1,3	2,0	1,7	2,3	3,6	0,9	1,2	1,8	0,6	2,1	1,7	3,6
X	Asia Central	—	0,8	0,8	0,8	1,0	1,0	1,1	0,9	0,4	0,9	—	—	—	—	—	—
XI	Asia Meridional y Occidental	—	12,6	13,1	12,1	4,4	3,6	5,2	4,4	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	—	—	—
XII	Asia Oriental y el Pacífico	—	6,4	6,0	6,8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XIII	Asia Oriental	—	3,6	3,5	3,7	2,7	3,4	1,91	2,6	3,1	2,1	1,9	1,8	1,4	—	—	—
XIV	Pacífico	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XV	Estados Árabes	—	0,9	1,3	1,2	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7	0,6	1,7	2,1	1,5	2,2	2,8	2,1
XVI	Europa Central y Oriental	—	1,0	1,1	0,9	0,3	0,2	0,3	0,4	0,5	0,4	—	—	—	—	—	—

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 indicadas representan valores medios.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2005.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

*) Estimación nacional.

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2004			1999			2004			2004			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
98	98	97	99 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	97	97	97	98 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	...	...	...	172
...	...	...	...	...	...	94	93	95	99	100	99	94 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	173
91	88	95	93	91	96	91	88	95	90	86	93	...	...	...	174
82	82	82	79	81	77	75	75	76	73	75	70	62	66	58	175
68	70	66	53	51	55	61	...	...	39	38	41	21	21	20	176
94	94	94	100	100	100	92	92	92	99	100	99	...	...	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
92	92	91	...	...	...	87	87	87	94	94	95	...	...	...	179
84	81	88	79	78	79	77	74	81	74	73	75	...	...	...	180
...	...	...	...	...	...	99	100	99	98	99	97	...	...	...	181
92	91	93	97	97	97	87	86	88	94	93	95	...	...	...	182
87	...	...	73 ^Y	78 ^Y	67 ^Y	80	...	...	67 ^Y	72 ^Y	60 ^Y	...	...	...	183
Europa Central y Oriental															
...	...	...	...	...	...	92	90	95	90 ^Y	89 ^Y	91 ^Y	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	99	99	99	99	100*	98*	98	97*	99*	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
...	...	...	...	...	...	93	93	93	92	91	93	...	...	...	187
...	...	...	...	...	...	100	99	100	100 ^X	99 ^X	100 ^X	...	...	...	188
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	189
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^X	98 ^X	99 ^X	...	...	...	190
99	99	99	99	98	99	99	98	99	99	99	99	...	...	...	191
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	98	98	...	...	...	193
...	...	...	...	...	...	97	96	99	98	98	99	...	...	...	194
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	99	98	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	99	99	100	98	98	98	...	...	...	196
99	...	...	99	...	...	98	...	...	99	...	...	...	...	...	197
98	98	99	98	98	99	98	98	99	98	98	99	...	...	...	198
...	...	...	...	...	...	95	...	...	91	90	91	...	...	...	199
...	...	...	...	...	...	96	95	96	95	94	95	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
...	...	...	97	97	97	...	...	...	94	95	93	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	86	...	...	...	I
...	...	...	...	...	...	98	...	...	98	98	99	...	...	...	II
...	...	...	81	...	...	...	...	...	79	78	81	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	97	...	...	98	97	97	...	...	...	IV
...	...	...	73	...	...	62	67	56	63	64	63	...	...	...	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	VI
89	88	90	87	84	90	84	78	91	84	80	87	...	...	...	VII
85	85	84	86	...	...	81	83	80	82	83	81	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	97	96	94	97	97	97	...	...	...	X
...	...	...	79	78	80	...	...	...	79	75	76	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	...	...	88	90	87	...	...	...	85	87	83	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
92	92	91	96	94	97	90	89	92	94	94	95	...	...	...	XV
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	98	98	...	...	...	XVI

Cuadro 8
Participación en la enseñanza secundaria¹

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							
	Año escolar finalizado en 2004					Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en 2005	Año escolar finalizado en 2005	
						Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)		% M	
África Subsahariana													
1	Angola	...	...	...	10-16	2 828	300	46	...	...	...	...	...
2	Benin	51,1 ^X	51,1 ^X	51,0 ^X	12-18	1 339	213	31	435	35	25	58	43
3	Botswana	95,1	94,9	95,3	13-17	226	158	51	170 ^Z	51 ^Z	4 ^Y	11 ^Z	38 ^Z
4	Burkina Faso	46,0	47,3	44,2	13-19	2 104	173	38	295	41	39	22	49
5	Burundi	32,8	35,0	29,9	13-19	1 291	...	...	174	43	12	14	48
6	Cabo Verde	72,8	68,4	77,4	12-17	76	...	...	52	52	—	3	39
7	Camerún	44,7*	42,6*	47,2*	12-18	2 704	626	45	1 198*	44*	40*	381*	36*
8	Chad	51,3	56,1	41,8	12-18	1 526	123	21	237	25	...	3	41
9	Comoras	63,2	70,3	55,1	12-18	123	29	44	43	43	41	0,2	7
10	Congo	58,1	58,1	58,1	12-18	629	...	...	235 ^Z	46 ^Z	22 ^Z	43 ^Z	48 ^Z
11	Côte d'Ivoire	...	...	...	12-18	3 078	592	35	...	...	...	...	...
12	Eritrea	88,6	91,0	85,1	12-18	690	115	41	217	37	6	2	36
13	Etiopía	85,4	85,1	85,9	11-18	14 529	1 859	38	5 185	41	6	124	50
14	Gabón	...	...	...	12-18	227	87	46	...	...	...	...	...
15	Gambia	...	...	...	13-18	188	50	39	85 ^Z	45 ^Z	39 ^Z	0,4 ^Y	82 ^Y
16	Ghana	86,8 ^X	86,9 ^X	86,7 ^X	12-17	3 099	1 024	44	1 409	46	14	31	50
17	Guinea	64,0	67,9	58,0	13-19	1 390	172	26	423	33	10 ^Z	8	48
18	Guinea-Bissau	...	...	...	12-18	78	20	27	...	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	...	...	...	13-17	172	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	...	...	...	12-17	5 053	1 822	49	2 464	49	6	14	46
21	Lesotho	65,9	67,5	64,7	13-17	244	74	57	94	56	2	1	52
22	Liberia	...	...	...	12-17	461	114	39	...	...	...	...	...
23	Madagascar	54,3	55,8	52,9	11-17	2 959	347	49	...	...	...	...	...
24	Malawi	74,3	76,7	71,7	12-17	1 822	556	41	515	45	15	.	.
25	Malí	57,1	63,0	48,2	13-18	1 827	218	34	430	37	26	42	40
26	Mauricio	64,2	59,5	69,2	11-17	145	104	49	128	49	...	18	31
27	Mozambique	53,2	51,3	55,9	13-17	2 323	103	41	306	41	15	25	30
28	Namibia	87,4 ^Y	86,1 ^Y	88,6 ^Y	13-17	263	116	53	148	53	5	.	.
29	Níger	58,7	62,5	52,8	13-19	2 079	105	38	182	39	11	5	39
30	Nigeria	...	...	...	12-17	18 681	3 845	47	6 398	45	...	—	—
31	R. Centroafricana	...	...	...	12-18	668	...	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	...	...	...	12-17	7 900	1 235	34	1 655 ^Y	37 ^Y	...	443 ^Y	38 ^Y
33	R. U. de Tanzania	46,1	47,0	45,2	14-19	5 403	271	45	...	...	...	...	...
34	Rwanda	...	...	...	13-18	1 432	105	51	204	48	44 ^Y	73	48
35	Senegal	49,1	51,7	46,2	13-19	1 903	237	39	406	42	23	5	40
36	Seychelles ³	94,9 ^Y	92,5 ^Y	97,3 ^Y	12-16	...	8	50	8	48	4 ^Y	.	.
37	Sierra Leona	...	...	...	12-17	711	...	...	...	...	...	...	...
38	Somalia	...	...	...	13-17	852	...	...	...	...	...	...	...
39	Santo Tomé y Príncipe	55,9	56,6	55,2	13-17	18	...	...	8	51	—	0,1	18
40	Sudáfrica	89,7 ^Y	88,5 ^Y	90,9 ^Y	14-18	4 932	4 239	53	4 593 ^Z	52 ^Z	3 ^Z	276 ^Z	40 ^Z
41	Swazilandia	89,6 ^Y	90,8 ^Y	88,5 ^Y	13-17	151	62	50	68 ^Z	49 ^Z	— ^Z	...	...
42	Togo	66,6	69,5	62,5	12-18	988	232	29	399	34	28	22	18
43	Uganda	37,4	37,1	37,8	13-18	4 074	318	40	760	44	45 ^Z	32	32
44	Zambia	55,3	54,1	56,8	14-18	1 445	237	43	409	45	4 ^Z	8	8
45	Zimbabwe	69,7 ^X	69,3 ^X	70,2 ^X	13-18	2 105	835	47	758 ^Y	48 ^Y	...	.^Y	. ^Y
América del Norte y Europa Occidental													
46	Alemania	99,1	99,2	99,0	10-18	8 254	8 185	48	8 268	48	8	1 790	43
47	Andorra ³	95,5 ^Y	95,2 ^Y	95,9 ^Y	12-17	...	...	...	4	50	4	0,2	49
48	Austria	...	...	...	10-17	763	748	48	781	48	10	300	44
49	Bélgica	...	...	...	12-17	741	1 033	51	815	48	68	329	43
50	Canadá	...	...	...	12-17	2 581	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre ³	99,7	100,0	99,4	12-17	...	63	49	64	49	13	4	17
52	Dinamarca	99,7	100,0	99,4	13-18	374	422	50	465	49	13	125	44
53	España	...	...	...	12-17	2 510	3 299	50	3 108	50	28	487	49
54	Estados Unidos	...	...	...	12-17	25 787	22 445	...	24 432	49	9	.	.
55	Finlandia	99,9	99,9	100,0	13-18	389	480	51	431	50	7	123	46
56	Francia ⁴	...	...	...	11-17	5 211	5 955	49	6 036	49	25	1 595	44
57	Grecia	99,6	99,3	100,0	12-17	702	771	49	716	48	6	137	38

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)													TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria					Total secundaria								
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en 2005								
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2005				Total	H	M	IPS (M/H)		
...	...	...	...	...	...	...	...	13	14	12	0,83	...	...	...	...	...	...	...	1	
41	51	30	0,58	20	27	14	0,52	19	26	12	0,47	33	41	23	0,57	...	...	...	2	
87 ^z	84 ^z	89 ^z	1,07 ^z	58 ^z	57 ^z	58 ^z	1,02 ^z	71	69	74	1,07	75 ^z	73 ^z	77 ^z	1,05 ^z	60	57	62	1,09	3	
19	22	16	0,73	7	9	5	0,60	10	13	8	0,61	14	16	12	0,70	11	13	9	0,70	4	
17	20	15	0,76	8	9	6	0,68	...	...	...	...	13	15	11	0,74	...	...	...	...	5
90	87	92	1,06	45	43	47	1,10	...	...	...	...	68	65	70	1,07	58	55	60	1,09	6
49	52	47	0,91	37	46	28	0,61	27	29	24	0,83	44*	49*	39*	0,80*	...	...	...	...	7
19	28	10	0,35	10	16	4	0,26	10	16	4	0,26	16	23	8	0,33	11 ^y	16 ^y	5 ^y	0,33 ^y	8	
41	47	35	0,75	27	30	24	0,78	25	28	22	0,81	35	40	30	0,76	...	...	...	...	9
50 ^z	53 ^z	47 ^z	0,88 ^z	21 ^z	25 ^z	17 ^z	0,69 ^z	...	...	...	...	39 ^z	42 ^z	35 ^z	0,84 ^z	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	11
44	54	34	0,64	21	27	14	0,52	24	28	19	0,68	31	40	23	0,59	25	30	20	0,67	12	
49	56	41	0,73	19	24	14	0,58	15	19	12	0,62	35	41	28	0,69	32	38	26	0,70	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	45	49	42	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	14
59 ^z	63 ^z	56 ^z	0,90 ^z	33 ^z	39 ^z	27 ^z	0,69 ^z	33	40	26	0,65	47 ^z	51 ^z	42 ^z	0,82 ^z	45 ^z	49 ^z	41 ^z	0,83 ^z	15	
65	68	61	0,91	24	27	22	0,81	37	41	33	0,80	45	48	42	0,88	38	40	36	0,91	16	
37	48	26	0,54	21	27	14	0,52	15	21	8	0,37	30	39	21	0,53	24	31	17	0,55	17	
...	...	...	...	...	...	...	...	31	45	17	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	19
91	92	91	0,99	28	29	26	0,90	38	39	37	0,96	49	50	48	0,95	42	42	42	1,01	20	
48	42	54	1,31	25	23	27	1,15	30	26	35	1,35	39	34	43	1,26	25	19	30	1,56	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	22
28	28	28	0,98	...	...	...	...	14	14	14	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	23
40	43	36	0,85	15	18	13	0,73	37	43	30	0,70	28	31	25	0,81	24	25	22	0,88	24	
33	40	26	0,64	13	16	10	0,58	14	18	10	0,54	24	29	18	0,62	...	...	...	...	25
99	98	100	1,02	80	81	78	0,96	76	76	75	0,98	88	89	88	0,99	82	81	82	1,02	26	
19	22	15	0,70	4	5	3	0,62	5	6	4	0,69	13	16	11	0,69	7	8	6	0,79	27	
72	67	78	1,17	29	28	30	1,07	57	54	61	1,13	56	52	60	1,15	39	33	44	1,34	28	
12	14	10	0,69	4	4	3	0,63	6	7	5	0,65	9	10	7	0,68	8	9	6	0,71	29	
37	40	34	0,87	31	34	28	0,81	24	25	23	0,91	34	37	31	0,84	27	29	25	0,87	30	
14 ^y	18 ^y	10 ^y	0,54 ^y	31
30 ^y	37 ^y	23 ^y	0,63 ^y	18 ^y	23 ^y	12 ^y	0,54 ^y	18	24	12	0,52	22 ^y	28 ^y	16 ^y	0,58 ^y	...	...	...	...	32
...	6	6	5	0,82	33
18	19	17	0,89	10	11	10	0,89	10	10	10	1,00	14	15	13	0,89	...	...	...	...	34
28	31	24	0,78	12	15	10	0,67	15	18	12	0,64	21	24	18	0,75	17	19	15	0,75	35	
101	102	100	0,98	112	111	113	1,01	113	111	115	1,04	105	106	105	0,99	97	94	100	1,06	36	
...	37
...	38
71	66	75	1,14	27	27	27	0,98	...	...	...	...	44	43	46	1,08	32	30	34	1,11	39
97 ^z	94 ^z	99 ^z	1,06 ^z	91 ^z	87 ^z	95 ^z	1,09 ^z	88	82	93	1,13	93 ^z	90 ^z	97 ^z	1,07 ^z	...	...	...	...	40
53 ^z	53 ^z	54 ^z	1,02 ^z	32 ^z	35 ^z	30 ^z	0,84 ^z	45	45	45	1,00	45 ^z	46 ^z	44 ^z	0,97 ^z	33 ^z	31 ^z	35 ^z	1,13 ^z	41	
54	69	39	0,57	20	31	10	0,31	28	40	16	0,40	40	54	27	0,51	...	...	...	...	42
22	24	20	0,84	10	12	8	0,68	10	11	8	0,66	19	21	17	0,81	15	16	14	0,90	43	
44	47	41	0,87	17	20	15	0,73	20	22	17	0,77	28	31	25	0,82	26	29	23	0,80	44	
55 ^y	56 ^y	53 ^y	0,95 ^y	27 ^y	29 ^y	25 ^y	0,86 ^y	43	45	40	0,88	36 ^y	38 ^y	35 ^y	0,91 ^y	34 ^y	35 ^y	33 ^y	0,93 ^y	45	
													América del Norte y Europa Occidental								
102	103	102	1,00	96	98	93	0,95	98	99	97	0,98	100	101	99	0,98	...	...	...	...	46
97	94	100	1,06	70	61	80	1,31	...	...	...	...	88	83	93	1,12	76	73	80	1,10	47
104	105	104	0,99	100	105	96	0,92	99	101	97	0,96	102	105	100	0,95	...	...	...	...	48
116	119	113	0,94	107	108	106	0,98	142	137	147	1,08	110	112	108	0,97	97	97	98	1,01	49	
...	105	50
97	97	97	1,00	96	94	98	1,03	93	92	95	1,03	97	96	97	1,02	94	93	95	1,02	51	
119	118	121	1,02	130	127	133	1,05	124	121	128	1,06	124	122	126	1,03	92	91	93	1,03	52	
122	123	122	1,00	127	117	137	1,17	109	106	113	1,07	124	121	127	1,05	98	97	100	1,03	53	
102	103	101	0,98	88	86	90	1,05	95	...	...	...	95	94	95	1,02	89	88	90	1,03	54
101	101	101	1,00	121	116	126	1,09	121	116	126	1,09	111	108	113	1,05	95	95	95	1,01	55	
115	116	114	0,98	117	115	118	1,03	110	110	111	1,00	116	116	116	1,00	99	98	100	1,02	56	
99	101	98	0,97	104	105	104	0,98	90	89	92	1,04	102	103	101	0,98	91	90	92	1,02	57	

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2004			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en 2005	Año escolar finalizado en 2005	
				Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M				
58	Irlanda	98,8	...	...	12-16	281	346	50	317	51	0,6	51	55
59	Islandia	99,7 ^Y	100,0 ^Y	99,3 ^Y	13-19	30	32	50	33 ^Z	50 ^Z	4 ^Z	7 ^Z	41 ^Z
60	Israel	73,4	73,9	72,9	12-17	661	569	49	610	49	-	125	43
61	Italia	99,7	100,0	99,4	11-18	4534	4450	49	4507	48	5	1669	40
62	Luxemburgo	...	...	...	12-18	38	33	50	36	50	18	11	49
63	Malta	93,2	89,7	97,0	11-17	39	...	...	39	49	29	4	33
64	Mónaco ⁵	...	...	...	11-17	...	3	51	3 ^Z	...	23 ^Z	0,5 ^Z	...
65	Noruega	99,9	99,9	99,8	13-18	354	378	49	403	49	7	132	44
66	Países Bajos	98,1 ^Y	96,4 ^Y	100,0 ^Y	12-17	1190	1365	48	1410	48	83 ^Z	725	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	677	848	51	670	51	15	110	42
68	Reino Unido	...	...	...	11-17	5467	5192	49	5747	49	30	1333	49
69	San Marino	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	-^Z	- ^Z
70	Suecia	...	...	...	13-18	715	964	55	735	49	10	201	44
71	Suiza	99,6	99,3	100,0	13-19	608	544	47	575	47	7	180	40
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	97,9	100,0	95,8	12-16	...	1	53	1	50	.	0,1	46
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	18	15	54	15 ^Y	52 ^Y	81 ^Y	6 ^Y	54 ^Y
75	Argentina	94,6 ^Y	93,4 ^Y	95,8 ^Y	12-17	4117	3722	51	3516 ^Z	51 ^Z	27 ^Y	1270 ^Z	52 ^Z
76	Aruba ³	98,4	96,9	100,0	12-16	...	6	51	7	51	91	1	38
77	Bahamas	98,0	100,0	95,9	11-16	36	27	49	32	50	29	.	.
78	Barbados	99,4	100,0	98,9	11-15	19	22	51	21	49	5	0,1	38
79	Belice	90,1	90,7	89,6	11-16	37	22	51	31	50	74 ^Y	3	43
80	Bermudas ³	98,2	...	...	11-17	...	...	...	5	52	40	.	.
81	Bolivia	90,2 ^Y	90,0 ^Y	90,4 ^Y	12-17	1241	830	48	1049 ^Y	48 ^Y	...	50 ^Y	65 ^Y
82	Brasil	80,5 ^Y	...	...	11-17	23543	24983	52	25128 ^Z	52 ^Z	12 ^Z	718 ^Z	47 ^Z
83	Chile	96,7	95,6	98,0	12-17	1795	1305	50	1630	49	52	398	46
84	Colombia	100,0	100,0	100,0	11-16	5505	3589	52	4297	52	24	283	54
85	Costa Rica	96,9	...	...	12-16	438	235	51	347	50	13 ^Z	61	51
86	Cuba	98,5	98,3	98,8	12-17	1001	740	50	937	49	.	269	44
87	Dominica ³	98,9	99,3	98,4	12-16	...	7	57	7	50	33	0,3	68
88	Ecuador	73,4	75,8	71,0	12-17	1638	904	50	1000	49	33	224	52
89	El Salvador	92,9	92,8	93,0	13-18	835	406	49	524	50	18	108	53
90	Granada	...	...	...	12-16	...	...	...	14 [*]	50 [*]	60 ^Y	0,7 [*]	46 [*]
91	Guatemala	93,8 ^Y	95,0 ^Y	92,5 ^Y	13-17	1470	435	45	754	48	74	222	51
92	Guyana	...	...	...	12-16	69	66	50	71	50	2 ^Y	7	45
93	Haití	...	...	...	12-18	1476	...	...	...	...	...	-^Z	- ^Z
94	Honduras	...	...	...	12-16	863	...	...	566	55	...	211	55
95	Islas Caimán	...	...	...	11-16	...	2	48	3	48	25	.	.
96	Islas Turcos y Caicos	87,5	83,8	92,0	12-16	...	1	51	2	48	16	0,1	48
97	Islas Vírgenes Británicas ³	91,6	93,8	89,4	12-16	...	2	47	2	54	9	0	59
98	Jamaica	98,6	100,0	97,3	12-16	282	231	50	246	50	6	-	-
99	México	93,7	94,7	92,6	12-17	13166	8722	50	10564	51	15	1484	57
100	Montserrat ³	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,3	49	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	13-17	660	321	54	438	53	27	23	55
102	Panamá	64,6	63,7	65,5	12-17	365	230	51	256	51	15	98	49
103	Paraguay	90,3 ^Y	90,3 ^Y	90,3 ^Y	12-17	825	425	50	526 ^Z	50 ^Z	20 ^Z	47 ^Z	46 ^Z
104	Perú	94,7	95,9	93,5	12-16	2935	2278	48	2691	50	22	279	63
105	R. Dominicana	87,6	83,4	91,8	12-17	1143	611	55	808	54	25	40	60
106	Saint Kitts y Nevis ³	90,4 ^Y	...	...	12-16	...	...	...	4	51	3	.	.
107	San Vicente/Granadinas	81,1	76,3	85,2	12-16	13	...	...	10	55	25	0,4	34
108	Santa Lucía	70,5	62,7	78,9	12-16	18	12	56	14	54	4	0,8	40
109	Suriname	...	...	...	12-17	53	...	...	46	56	20	22	50
110	Trinidad y Tobago	92,7 [*]	93,6 [*]	91,9 [*]	12-16	120	117	52	97 [*]	50 [*]	24 [*]	0,9	28
111	Uruguay	80,8 ^Y	74,6 ^Y	87,1 ^Y	12-17	326	284	53	339 ^Z	53 ^Z	11 ^Z	52 ^Z	45 ^Z
112	Venezuela	98,7	98,4	99,0	12-16	2724	1439	54	2028	52	25	78	50
Asia Central													
113	Armenia	98,8 ^Y	97,7 ^Y	100,0 ^Y	10-16	415	...	...	365	50	0,7	3	38
114	Azerbaiyán	99,0	99,4	98,6	10-16	1292	929	49	1070	48	0,3	3	30
115	Georgia	98,3 ^X	98,1 ^X	98,5 ^X	12-16	381	440	49	315	49	3 ^Z	8	31

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)													TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria					Total secundaria								
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en 2005								
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2005				Total	H	M	IPS (M/H)		
106	104	108	1,04	123	114	132	1,16	107	104	110	1,06	113	108	118	1,09	88	85	91	1,06	58	
105 ²	105 ²	105 ²	1,00 ²	110 ²	108 ²	113 ²	1,05 ²	109	107	112	1,05	108 ²	107 ²	109 ²	1,03 ²	88 ²	87 ²	89 ²	1,03 ²	59	
77	77	77	1,00	108	109	107	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	89	89	1,01	60	
106	107	104	0,97	96	96	96	1,00	92	92	91	0,99	99	100	99	0,99	92	92	93	1,01	61	
102	101	103	1,03	88	84	92	1,10	92	91	94	1,03	94	91	97	1,06	82	79	85	1,08	62	
104	101	107	1,06	89	91	86	0,94	...	...	...	...	99	98	101	1,03	84	84	83	0,98	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
102	102	102	1,00	127	126	127	1,01	120	119	121	1,02	114	114	114	1,01	97	97	97	1,01	65	
130	133	127	0,96	107	106	107	1,01	124	127	122	0,96	119	120	117	0,98	87	86	88	1,02	66	
110	108	112	1,03	88	81	96	1,19	106	102	111	1,08	99	94	104	1,10	83	79	87	1,11	67	
103	103	102	1,00	107	104	110	1,05	101	101	101	1,00	105	104	107	1,03	95	94	97	1,04	68	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
104	104	104	1,00	102	101	102	1,01	160	141	180	1,28	103	103	103	1,00	99	99	100	1,01	70	
112	111	113	1,01	81	87	74	0,85	96	101	91	0,90	94	98	91	0,93	84	87	81	0,93	71	
																	América Latina y el Caribe				
81	83	79	0,95	98	97	99	1,01	...	...	...	...	87	88	86	0,97	81	83	79	0,96	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
116Y	120Y	112Y	0,94Y	71Y	63Y	79Y	1,25Y	97	90	104	1,16	87Y	83Y	90Y	1,09Y	77Y	73Y	81Y	1,10Y	74	
102 ²	100 ²	103 ²	1,03 ²	70 ²	66 ²	74 ²	1,13 ²	94	91	97	1,07	86 ²	83 ²	89 ²	1,07 ²	79 ²	76 ²	82 ²	1,07 ²	75	
116	121	111	0,92	85	79	91	1,16	101	98	103	1,05	97	96	99	1,03	76	75	78	1,05	76	
96	97	94	0,96	85	82	87	1,06	115	79	78	0,99	90	90	91	1,00	84	83	85	1,02	77	
112	114	111	0,97	114	112	117	1,04	104	101	107	1,05	113	113	113	1,00	96	96	97	1,01	78	
97	98	96	0,98	56	52	61	1,18	64	62	67	1,08	84	83	85	1,02	71	71	72	1,01	79	
96	93	99	1,06	83	78	88	1,12	...	...	...	...	89	85	93	1,09	...	...	...	...	80
106Y	106Y	106Y	1,01Y	79Y	81Y	77Y	0,9Y	78	80	75	0,93	88Y	90Y	87Y	0,97Y	73 ²	73 ²	72 ²	0,99 ²	81	
114 ²	112 ²	117 ²	1,04 ²	94 ²	86 ²	103 ²	1,19 ²	99	94	104	1,11	106 ²	101 ²	111 ²	1,10 ²	78 ²	75 ²	81 ²	1,08 ²	82	
99	101	98	0,98	86	85	88	1,03	79	78	81	1,04	91	90	91	1,01	...	...	...	...	83
85	82	89	1,08	63	57	68	1,19	71	67	75	1,11	78	74	82	1,11	...	...	...	...	84
95	93	96	1,03	57	53	61	1,16	57	55	60	1,09	79	77	82	1,06	...	...	...	...	85
101	103	99	0,96	87	84	89	1,06	80	78	83	1,06	94	93	94	1,00	87	87	88	1,02	86	
125	134	117	0,87	81	73	89	1,22	90	77	104	1,35	107	109	106	0,97	92	92	92	1,00	87	
69	71	68	0,97	52	51	54	1,05	57	56	57	1,03	61	61	61	1,00	52 ²	52 ²	53 ²	1,01 ²	88	
78	78	78	1,00	46	44	48	1,09	51	51	50	0,98	63	62	64	1,03	53	52	54	1,04	89	
102	104	100	0,96	97*	89*	104*	1,17*	...	...	...	...	100*	99*	102*	1,03*	79	78	80	1,02	90
56	60	51	0,86	44	44	44	1,01	33	36	31	0,84	51	54	49	0,91	34 ²	35 ²	32 ²	0,92 ²	91	
126	125	127	1,01	66	64	67	1,05	81	81	82	1,02	102	101	103	1,02	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
60	56	64	1,14	75	63	87	1,39	...	...	...	...	65	58	73	1,24	...	...	...	...	94
114	121	107	0,88	88	89	88	0,98	...	...	...	...	102	106	98	0,92	96	99	92	0,92	95
86	89	84	0,95	85	89	82	0,92	...	...	...	...	86	89	83	0,94	70	72	69	0,96	96
113	102	123	1,21	91	85	97	1,13	99	103	94	0,91	104	96	113	1,18	88	82	95	1,16	97	
94	94	93	1,00	77	73	81	1,11	88	87	88	1,02	87	86	89	1,03	78	77	80	1,05	98	
104	100	108	1,07	55	54	57	1,06	69	68	70	1,02	80	78	83	1,07	65	64	66	1,04	99	
123	124	121	0,97	106	91	125	1,38	...	...	...	...	116	111	123	1,10	96 ²	...	...	...	100
75	72	78	1,08	53	46	60	1,31	52	48	57	1,19	66	62	71	1,15	43	40	46	1,15	101	
85	84	86	1,03	55	52	59	1,15	67	65	69	1,07	70	68	73	1,07	64	61	67	1,09	102	
75 ²	75 ²	75 ²	1,00 ²	52 ²	51 ²	53 ²	1,04 ²	57	56	58	1,04	64 ²	63 ²	64 ²	1,02 ²	...	...	...	...	103
104	102	106	1,04	72	73	71	0,96	83	86	81	0,94	92	91	92	1,01	70	70	69	0,99	104	
83	78	88	1,14	65	57	72	1,27	55	49	62	1,27	71	64	78	1,21	53	47	59	1,24	105	
99	106	92	0,87	86	78	94	1,20	...	...	...	...	94	95	93	0,98	86	87	85	0,99	106
90	83	96	1,16	54	44	64	1,46	...	...	...	...	75	67	83	1,24	64	57	71	1,23	107
81	74	88	1,18	73	65	82	1,26	72	63	80	1,28	78	71	85	1,21	68	61	76	1,24	108	
94	86	104	1,21	73	54	93	1,71	...	...	...	...	87	75	100	1,33	75	63	87	1,39	109
82*	81*	83*	1,02*	79*	77*	81*	1,06*	82	78	85	1,08	81*	79*	82*	1,04*	69	68	70	1,03	110	
110 ²	106 ²	115 ²	1,08 ²	100 ²	89 ²	111 ²	1,25 ²	92	84	99	1,17	105 ²	98 ²	113 ²	1,16 ²	...	...	...	...	111
86	83	89	1,08	57	51	63	1,25	56	51	62	1,23	74	70	79	1,13	63	59	67	1,15	112	
																	Asia Central				
93	93	94	1,01	76	73	80	1,10	...	...	...	...	88	87	89	1,03	84	83	86	1,03	113
89	90	87	0,97	68	70	67	0,96	76	76	76	1,00	83	84	81	0,96	78	79	76	0,97	114	
95	95	94	0,99	66	64	67	1,05	79	80	78	0,98	83	82	83	1,01	81 ²	81 ²	81 ²	1,00 ²	115	

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2004			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en 2005	Año escolar finalizado en 2005	
				Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M				
116	Kazajstán	99,9	99,7	100,0	11-17	2 070	1 966	49	2 040	49	0,8	102	34
117	Kirguistán	99,0	98,1	100,0	11-17	835	633	50	721	49	0,7	28	36
118	Mongolia	97,4	96,2	98,7	12-17	369	205	55	339	52	4	20	50
119	Tayikistán	97,6	98,4	96,7	11-17	1 204	769	46	984	45	.	24	27
120	Turkmenistán	...	...	...	10-16	810	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	99,6 ^x	100,0 ^x	99,2 ^x	11-17	4 522	...	...	4 235 ^z	49 ^z	. ^z	378 ^z	44 ^z
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	...	13-18	4 011	...	...	651	23	...	9	10
123	Bangladesh	89,3 ^y	86,5 ^y	92,1 ^y	11-17	22 150	9 912	49	10 355 ^z	50 ^z	96 ^z	168 ^z	27 ^z
124	Bhután ⁷	...	...	...	13-18	...	20	44	42	47	8	1	34
125	India	85,1	86,5	83,4	11-17	158 173	67 090	39	92 743	43	42 ^y	772	16
126	Irán, R. I. del	90,3	94,9	85,6	11-17	12 329	9 727	47	9 942	47	8	876	38
127	Maldivas	78,2	74,6	82,2	13-17	40	15	51	29 ^z	52 ^z	11 ^z	1 ^z	30 ^z
128	Nepal	76,7 ^y	78,7 ^y	74,3 ^y	10-16	4 499	1 265	40	1 984	45	27	22	22
129	Pakistán	69,0	67,0	72,0	10-16	26 971	...	...	7 245	41	25	154	25
130	Sri Lanka	97,0 ^x	96,4 ^x	97,7 ^x	10-17	2 792	...	...	2 332 ^z	49 ^z	2 ^y	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ⁸	99,9 ^x	99,9 ^x	99,8 ^x	12-17	1 682	2 491	49	2 491	48	27	1 028	44
132	Brunei Darussalam	89,8	87,5	92,6	12-18	46	34	51	44	49	13	3	41
133	Camboya	82,2	84,0	80,2	12-17	2 108	318	34	632 ^z	40 ^z	0,3 ^y	15 ^z	34 ^z
134	China	...	...	...	12-17	135 361	77 436	...	101 195	48	8	15 306	51
135	Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	12-17	16	...	...	14	49	...	...	...
136	Fiji	98,6	97,3	100,0	12-18	116	98	51	102	50	92	3	28
137	Filipinas	91,8	91,3	92,4	12-15	7 452	5 117	51	6 352	52	20	.	.
138	Indonesia	78,5	78,6	78,3	13-18	25 332	...	...	15 993	49	44	2 164	42
139	Islas Cook ³	...	...	...	11-17	...	2	50	2 ^z	49 ^z	19 ^z	. ^y	. ^y
140	Islas Marshall	...	...	...	12-17	...	6	50	6	50	34 ^y	.	.
141	Islas Salomón	69,8 ^x	71,4 ^x	67,9 ^x	12-18	76	17	41	22	43	...	.	.
142	Japón	...	...	...	12-17	7 596	8 959	49	7 710	49	19	994	43
143	Kiribati ³	...	...	...	12-17	...	9	53	11	52	...	-	-
144	Macao (China)	88,0	85,5	90,7	12-17	48	32	51	47	49	94	2	46
145	Malasia	...	...	...	12-18	3 454	2 177	51	2 584 ^z	52 ^z	5 ^z	148 ^z	42 ^z
146	Myanmar	71,7	72,3	71,0	10-15	6 429	2 059	50	2 589	49	.	-	-
147	Nauru ³	...	...	...	12-17	...	...	...	0,6 ^z	50 ^z	19 ^y	. ^z	. ^z
148	Niue ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2	...	...	.	.
149	Nueva Zelanda	...	...	...	11-17	429	437	50	526	50	22	...	...
150	Palau ³	88,8	89,4	88,1	11-17	...	2	49	2	50	27	.	.
151	Papua Nueva Guinea	76,8 ^x	77,0 ^x	76,5 ^x	13-18	782	144	40	190 ^y	41 ^y	...	17 ^y	27 ^y
152	R. D. P. Lao	78,0	80,1	75,5	11-16	843	240	40	394	42	2	6	37
153	R. de Corea	99,5	99,5	99,6	12-17	3 975	4 368	48	3 786	47	33	503	46
154	R. P. D. de Corea	...	...	...	10-15	2 374	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	96,3 ^y	95,3 ^y	97,4 ^y	11-17	30	22	50	24	51	32	.	.
156	Singapur	...	...	...	12-17	383	197	49	242	49	...	28	38
157	Tailandia	...	...	...	12-17	6 449	...	...	4 530	51	15	703	45
158	Timor-Leste	...	...	...	12-17	144	...	...	75	49	...	3	40
159	Tokelau ³	87,5 ^x	91,7 ^x	82,1 ^x	11-15	...	...	...	0,2 ^z	45 ^z	. ^y	. ^z	. ^z
160	Tonga	80,9	78,4	83,8	11-16	14	15	50	14 ^z	49 ^z	...	1 ^z	32 ^z
161	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	52,5	50,3	55,0	12-18	34	9	45	14 ^z	45 ^z	...	3 ^z	30 ^z
163	Viet Nam	...	...	...	11-17	13 115	7 401	47	9 939	49	10	467	55
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	95,0	93,1	97,0	12-17	3 121	...	...	2 732	48	8	86	9
165	Argelia	79,5	76,2	83,2	12-17	4 522	...	...	3 756	51	-	464	39
166	Bahrein	97,1	95,3	98,9	12-17	73	59	51	72	50	16	16	39
167	Djibuti	71,4	74,4	67,3	12-18	126	16	42	30	40	23	2	46
168	Egipto	76,9	72,4	82,0	12-17	9 562	7 671	47	8 177	47	4	2 244	45
169	Emiratos Árabes Unidos	97,5	96,7	98,4	11-17	446	202	50	285	49	42	1	.
170	Iraq	70,2	72,9	66,4	12-17	3 918	1 105	38	1 751	39	.	140	32
171	Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	12-17	713	...	...	727	54	3 ^y	...	...

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)														TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria						Total secundaria						
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en 2005						
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2005				Total	H	M	IPS (M/H)	
								Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)					
104	105	104	0,99	86	88	83	0,94	91	91	91	0,99	99	100	97	0,97	92	92	91	0,99	116
90	90	90	1,00	77	76	78	1,03	84	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,01	117
98	94	102	1,09	82	73	91	1,24	58	51	65	1,27	92	86	98	1,13	84	79	90	1,14	118
92	98	87	0,89	54	67	41	0,61	71	79	68	0,86	82	89	74	0,83	80	86	73	0,85	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
98 ²	98 ²	97 ²	0,99 ²	87 ²	91 ²	83 ²	0,91 ²	...	...	...	...	95 ²	96 ²	93 ²	0,97 ²	...	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																				
22	32	11	0,35	10	15	4	0,28	...	...	...	...	16	24	8	0,33	...	...	...	...	122
64 ²	61 ²	68 ²	1,10 ²	34 ²	35 ²	32 ²	0,94 ²	49	49	49	1,01	47 ²	47 ²	48 ²	1,03 ²	44 ²	44 ²	45 ²	1,04 ²	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
75	80	68	0,85	46	52	40	0,76	46	54	38	0,69	59	65	52	0,81	...	...	...	...	125
86	90	82	0,91	77	78	75	0,96	77	80	74	0,93	81	83	78	0,94	77	79	75	0,94	126
108 ²	98 ²	118 ²	1,2 ²	18 ²	21 ²	15 ²	0,70 ²	43	42	45	1,07	73 ²	68 ²	78 ²	1,14 ²	63	60	66	1,10	127
66	70	63	0,89	24	26	22	0,87	34	40	28	0,70	43	46	40	0,89	...	...	...	...	128
33	38	28	0,73	11	12	10	0,83	...	...	...	...	27	31	23	0,74	21	24	18	0,74	129
95 ²	94 ²	97 ²	1,04 ²	70 ²	72 ²	69 ²	0,96 ²	...	...	...	...	83 ²	82 ²	83 ²	1,00 ²	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																				
114	114	114	1,00	217	228	205	0,90	154	154	154	1,00	148	152	144	0,95	86	86	87	1,01	131
115	118	112	0,95	80	74	86	1,16	85	81	89	1,09	96	94	98	1,04	87	85	90	1,05	132
44 ²	50 ²	37 ²	0,7 ²	15 ²	20 ²	11 ²	0,57 ²	16	21	11	0,53	29 ²	35 ²	24 ²	0,69 ²	24	27	22	0,84	133
99	99	99	1,00	55	54	56	1,03	62	...	...	...	76	75	76	1,01	...	...	...	...	134
106	101	110	1,09	75	74	77	1,05	...	...	...	...	85	83	88	1,07	...	...	...	...	135
100	98	102	1,04	70	67	74	1,11	81	77	85	1,11	88	85	91	1,07	83	80	85	1,06	136
87	84	91	1,09	79	71	87	1,21	76	73	79	1,09	85	81	90	1,12	61	55	66	1,20	137
77	76	77	1,02	50	51	48	0,95	...	...	...	...	63	63	63	0,99	58	59	58	0,99	138
85 ²	88 ²	81 ²	0,93 ²	54 ²	49 ²	61 ²	1,24 ²	60	58	63	1,08	72 ²	72 ²	73 ²	1,02 ²	...	...	...	...	139
105	106	104	0,98	63	60	66	1,10	...	70	74	1,06	76	75	78	1,05	74 ^y	72 ^y	77 ^y	1,06 ^y	140
47	50	44	0,88	16	18	13	0,73	24	27	21	0,75	29	32	27	0,83	26 ^y	28 ^y	24 ^y	0,86 ^y	141
101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	102	101	102	1,01	102	101	102	1,00	100	...	...	...	142
110	106	114	1,07	65	57	73	1,26	84	77	91	1,18	87	82	93	1,13	68	65	71	1,10	143
117	118	115	0,97	80	75	85	1,13	76	73	78	1,08	97	96	99	1,04	78	75	81	1,08	144
95 ²	93 ²	98 ²	1,05 ²	60 ²	53 ²	67 ²	1,26 ²	69	66	73	1,10	76 ²	72 ²	81 ²	1,14 ²	76 ²	71 ²	81 ²	1,14 ²	145
45	45	44	0,98	31	31	31	1,02	34	34	34	1,00	40	41	40	0,99	37	38	37	0,98	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48 ²	46 ²	50 ²	1,07 ²	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99	104	94	0,91	...	...	...	...	148
108	108	108	1,00	141	132	151	1,14	110	107	113	1,06	123	119	127	1,07	...	...	...	...	149
118	123	113	0,92	87	77	98	1,28	101	98	105	1,07	101	97	105	1,08	...	...	...	...	150
35 ^y	38 ^y	30 ^y	0,79 ^y	6 ^y	7 ^y	5 ^y	0,70 ^y	22	24	19	0,76	26 ^y	29 ^y	23 ^y	0,79 ^y	...	...	...	...	151
56	63	50	0,79	37	43	31	0,72	33	39	27	0,69	47	53	40	0,76	38	41	35	0,85	152
98	98	99	1,00	93	93	93	1,00	100	100	100	1,00	96	95	96	1,00	94	94	94	1,01	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
100	100	100	1,00	72	65	79	1,20	80	76	84	1,10	80	76	85	1,12	66 ²	62 ²	70 ²	1,14 ²	155
80	80	79	1,00	25	22	28	1,25	...	66	67	1,02	63	62	64	1,03	...	...	...	...	156
87	87	87	1,00	55	51	59	1,15	...	...	...	...	71	69	72	1,05	64	62	66	1,07	157
71	70	71	1,02	34	34	33	0,96	...	...	...	...	52	52	52	1,00	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101 ²	107 ²	94 ²	0,88 ²	...	...	...	...	159
93 ²	95 ²	91 ²	0,95 ²	108 ²	91 ²	127 ²	1,4 ²	101	96	106	1,11	98 ²	94 ²	102 ²	1,08 ²	68 ²	61 ²	75 ²	1,23 ²	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
47 ²	47 ²	48 ²	1,03 ²	32 ²	41 ²	24 ²	0,58 ²	30	32	28	0,88	41 ²	44 ²	38 ²	0,86 ²	39 ²	42 ²	36 ²	0,86 ²	162
88	90	86	0,95	59	58	60	1,03	62	65	58	0,90	76	77	75	0,97	69	71	68	0,96	163
Estados Árabes																				
87	88	87	0,99	88	91	84	0,93	71	...	...	...	88	89	86	0,96	66	63	68	1,08	164
108	111	105	0,95	58	49	67	1,36	...	...	...	...	83	80	86	1,07	66 ²	65 ²	68 ²	1,05 ²	165
101	101	101	1,01	96	90	102	1,13	94	91	98	1,08	99	96	102	1,06	90	87	93	1,07	166
29	34	23	0,67	17	21	13	0,63	15	17	12	0,72	24	29	19	0,66	23	27	18	0,66	167
96	100	92	0,92	75	78	72	0,93	81	84	77	0,91	86	89	82	0,92	82	85	79	0,92	168
70	71	68	0,95	56	51	62	1,22	82	79	86	1,08	64	62	66	1,05	57	56	59	1,06	169
57	69	44	0,64	31	37	26	0,70	34	41	26	0,63	45	54	35	0,66	38	44	31	0,71	170
114	112	116	1,03	97	80	115	1,44	...	...	...	...	105	96	115	1,21	...	...	...	...	171

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2004			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en 2005	Año escolar finalizado en 2005	
				2005	2004	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		Total (en miles)	% M	
172	Jordania	96,7	96,3	97,2	12-17	716	579	49	626	49	17 ²	31	35
173	Kuwait	94,5	92,7	96,5	11-17	262	235	49	249	50	28 ²	15	36
174	Líbano	85,6	83,2	88,2	12-17	407	372	52	362	52	53	49	41
175	Marruecos	78,2	78,5	77,9	12-17	3 926	1 470	43	1 952	45	5	118	39
176	Mauritania	45,9	48,3	43,4	12-18	452	63	42	93	46	13	3	38
177	Omán	98,4	98,7	98,1	12-17	336	229	49	299	48	1	.	.
178	Qatar	94,7	90,9	98,8	12-17	56	44	50	56	49	32	0,5	.
179	R. Árabe Siria	94,6	94,1	95,0	10-17	3 536	1 030	47	2 389	47	4	122	43
180	Sudán	89,5	87,9	91,5	12-16	4 001	965	...	1 370	48	10	18	28
181	T. A. Palestinos	99,9	100,0	99,7	10-17	691	444	50	686	50	4	6	31
182	Túnez	88,1	86,1	90,2	12-18	1 478	1 059	49	1 239	51	5	103	39
183	Yemen	...	...	...	12-17	3 112	1 042	26	1 455	32	2	10	6
Europa Central y Oriental													
184	Albania	99,7 ^y	100,0 ^y	99,5 ^y	10-17	506	364	48	397 ^z	48 ^z	3 ^z	24 ^z	34 ^z
185	Belarrús	99,6	99,2*	100,0*	10-16	973	978	50	928	49	0,1	5	32
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	10-17	403	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	95,6	95,3	95,9	11-17	665	700	48	686	48	0,9	204	38
188	Croacia	99,9 ^x	99,8 ^x	100,0 ^x	11-18	441	416	49	400 ^y	49 ^y	1 ^y	146 ^y	46 ^y
189	Eslovaquia	98,3	98,2	98,5	10-18	699	674	50	663	49	8	227	46
190	Eslovenia	99,4 ^x	100,0 ^x	98,7 ^x	11-18	182	220	49	181	49	1	62	43
191	Estonia	97,2	95,9	98,6	13-18	124	116	50	124	49	2	19	33
192	Federación de Rusia	...	...	...	10-16	13 523	...	...	12 433	49	0,5	2 023	37
193	Hungría	99,0	98,8	99,2	11-18	999	1 007	49	960	49	10	131	38
194	la ex R. Y. de Macedonia	99,6	100,0	99,1	11-18	254	219	48	214	48	0,6	58	43
195	Letonia	97,2	96,7	97,7	11-18	277	255	50	272	49	1	40	38
196	Lituania	98,7	98,3	99,2	11-18	438	407	49	424	49	0,4	38	36
197	Polonia	99,3	...	...	13-18	3 466	3 984	49	3 445	49	2	814	37
198	R. Checa	99,6	99,3	100,0	11-18	1 018	928	50	975	49	7	383	46
199	R. de Moldova ^{3, 6}	98,6	99,3	97,9	11-17	...	415	50	383	50	1	23	38
200	Rumania	98,4	98,4	98,4	11-18	2 451	2 218	49	2 090	49	0,5	693	44
201	Serbia y Montenegro ³	...	...	...	11-18	...	814	49	...	...	...	...	...
202	Turquía	91,6	92,8	90,3	12-16	6 741	...	...	5 076	44	2	1 040	37
203	Ucrania	99,8 ^y	100,0 ^y	99,7 ^y	10-16	4 559	5 214	50*	4 043	47	0,4	320	34
Mediana													
I	Mundo	91,8	91,3	92,4	...	775 474	438 570	47	511 936	47	11	51 100	45
II	Países desarrollados	99,3	...	...	...	83 730	84 659	49	85 280	49	8	14 738	44
III	Países en desarrollo	87,5	87,7	87,1	...	660 691	321 911	46	398 529	47	15	33 419	46
IV	Países en transición	99,0	99,3	99,4	...	31 053	32 000	49	28 127	48	0,5	2 943	37
V	África Subsahariana	63,2	63,0	58,0	...	104 741	21 381	45	33 190	44	12	2 063	40
VI	América del Norte y Europa Occidental	99,6	99,3	100,0	...	61 977	60 679	49	63 205	49	10	9 559	44
VII	América Latina y el Caribe	93,7	94,7	92,6	...	66 788	52 953	51	58 504	51	22	5 962	53
VIII	América Latina	93,7	94,7	92,6	...	64 601	51 802	51	57 231	51	22	5 919	53
IX	Caribe	95,3	96,8	93,8	...	2 187	1 151	50	1 273	50	22	43	48
X	Asia Central	98,9	98,3	99,0	...	11 899	9 688	49	10 679	48	1	593	41
XI	Asia Meridional y Occidental	85,1	86,5	83,4	...	231 272	97 783	41	121 870	44	18	2 915	23
XII	Asia Oriental y el Pacífico	87,5	85,5	83,8	...	218 312	133 794	47	161 333	48	19	19 789	49
XIII	Asia Oriental	85,1	84,7	85,4	...	214 965	130 486	47	157 828	48	14	18 661	49
XIV	Pacífico	87,5	89,4	83,8	...	3 347	3 308	49	3 505	48	27	1 127	44
XV	Estados Árabes	92,0	89,4	93,3	...	41 453	22 682	46	28 275	47	7	3 592	42
XVI	Europa Central y Oriental	99,0	98,8	99,2	...	39 033	39 608	48	34 880	48	1	6 626	40

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
 2. Los datos corresponden al año 2004, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2005.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
 4. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.
 5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)														TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)						
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria						Total secundaria						
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en 2005						
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2005				Total	H	M	IPS (M/H)	
								Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)					
93	93	93	1,01	76	74	77	1,04	88	87	89	1,03	87	87	88	1,02	79	77	80	1,04	172
93	94	91	0,97	98	89	107	1,20	<i>99</i>	<i>98</i>	<i>99</i>	<i>1,02</i>	95	92	98	1,06	...	...	...	...	173
99	95	103	1,09	78	74	83	1,11	80	76	84	1,10	89	85	93	1,10	...	...	...	...	174
<i>65</i>	<i>70</i>	<i>59</i>	<i>0,83</i>	<i>35</i>	<i>37</i>	<i>33</i>	<i>0,88</i>	37	41	33	0,79	<i>50</i>	<i>54</i>	<i>46</i>	<i>0,85</i>	<i>35^y</i>	<i>38^y</i>	<i>32^y</i>	<i>0,86^y</i>	175
20	22	19	0,86	21	22	19	0,84	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>16</i>	<i>0,73</i>	21	22	19	0,85	15	17	14	0,85	176
93	95	91	0,95	83	84	82	0,97	75	76	75	0,99	88	90	86	0,96	77	77	77	1,00	177
102	104	99	0,96	98	98	98	1,00	90	87	93	1,07	100	101	99	0,98	90	91	89	0,98	178
90	93	86	0,93	32	32	31	0,97	40	42	38	0,91	68	70	65	0,94	62	64	60	0,94	179
46	49	43	0,89	26	26	26	1,00	26	...	...	...	34	35	33	0,94	...	...	...	...	180
106	104	109	1,05	76	70	81	1,16	79	78	81	1,04	99	96	102	1,07	95	92	98	1,06	181
105	105	105	0,99	69	62	76	1,22	73	72	73	1,02	84	80	88	1,09	<i>65^y</i>	<i>62^y</i>	<i>68^y</i>	<i>1,09^y</i>	182
53	69	36	0,52	40	55	25	0,46	41	59	22	0,37	47	62	31	0,49	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																				
99 ^z	100 ^z	99 ^z	0,99 ^z	56 ^z	59 ^z	54 ^z	0,92 ^z	74	76	72	0,95	78 ^z	79 ^z	77 ^z	0,96 ^z	74 ^z	75 ^z	73 ^z	0,98 ^z	184
109	111	107	0,96	68	63	73	1,18	83	81	86	1,06	95	95	96	1,01	89	88	89	1,01	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
88	91	85	0,93	120	122	118	0,97	91	92	90	0,98	103	106	101	0,95	88	89	87	0,97	187
<i>94^y</i>	<i>95^y</i>	<i>93^y</i>	<i>0,98^y</i>	<i>83^y</i>	<i>81^y</i>	<i>85^y</i>	<i>1,05^y</i>	84	84	85	1,02	<i>88^y</i>	<i>87^y</i>	<i>89^y</i>	<i>1,02^y</i>	<i>85^y</i>	<i>84^y</i>	<i>86^y</i>	<i>1,02^y</i>	188
97	98	97	0,99	92	91	94	1,03	85	84	86	1,02	95	94	95	1,01	...	...	...	...	189
98	98	97	0,99	101	101	101	1,00	101	100	102	1,02	100	100	99	1,00	94	94	95	1,01	190
111	114	108	0,95	92	88	96	1,09	93	91	95	1,04	101	100	101	1,01	91	90	93	1,02	191
88	87	88	1,00	100	102	98	0,96	...	...	...	...	92	93	91	0,99	...	...	...	...	192
98	99	97	0,99	94	94	94	1,00	94	93	94	1,02	96	96	96	0,99	90	90	90	1,00	193
94	94	94	1,01	75	77	73	0,94	82	83	81	0,97	84	85	83	0,98	82	83	81	0,98	194
100	101	98	0,97	96	94	99	1,06	89	87	90	1,04	98	98	98	1,01	...	...	...	...	195
98	99	97	0,98	93	91	95	1,04	96	96	97	1,01	97	97	96	0,99	91	91	91	1,00	196
100	101	99	0,98	99	99	99	1,01	99	100	99	0,99	99	100	99	0,99	93	92	94	1,01	197
99	99	100	1,01	93	91	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	97	1,02	...	...	...	...	198
88	88	87	1,00	69	65	74	1,14	84	84	85	1,01	82	80	83	1,03	76	75	77	1,03	199
97	98	96	0,98	77	75	78	1,04	79	79	80	1,01	85	85	86	1,01	80	79	82	1,03	200
...	...	...	...	...	...	...	...	92	92	93	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	201
<i>86</i>	<i>93</i>	<i>80</i>	<i>0,86</i>	68	76	59	0,78	...	...	...	...	<i>75</i>	<i>83</i>	<i>68</i>	<i>0,82</i>	<i>67</i>	<i>72</i>	<i>61</i>	<i>0,85</i>	202
87	92	83	0,91	92	94	89	0,94	97	96*	98*	1,02*	89	92	85	0,92	79	82*	77*	0,94*	203
Media ponderada														Media ponderada						
79	81	76	0,94	53	54	51	0,94	60	63	57	0,91	66	68	64	0,94	59	60	57	0,95	I
104	105	104	0,99	99	98	100	1,02	100	100	100	1,00	102	102	102	1,00	92	91	93	1,02	II
75	77	72	0,93	46	48	44	0,92	53	56	49	0,88	60	63	58	0,93	53	55	51	0,93	III
91	92	90	0,98	89	92	87	0,95	91	91	91	0,99	91	92	89	0,97	82	83	81	0,98	IV
38	43	34	0,80	24	27	21	0,78	24	26	21	0,82	32	35	28	0,79	25	28	23	0,82	V
105	106	104	0,99	99	97	100	1,03	101	101	100	0,99	102	102	102	1,01	92	91	92	1,02	VI
100	98	102	1,05	73	68	77	1,13	80	77	83	1,07	88	84	91	1,08	68	66	70	1,07	VII
101	99	103	1,05	74	69	79	1,13	81	78	84	1,07	89	85	92	1,08	69	67	71	1,07	VIII
75	75	75	1,01	43	42	43	1,04	54	53	55	1,03	58	57	59	1,02	42	40	43	1,07	IX
95	97	94	0,98	76	80	73	0,91	86	88	85	0,97	90	92	88	0,96	84	86	83	0,97	X
66	70	61	0,86	41	46	36	0,78	46	53	39	0,74	53	57	48	0,83	46	51	42	0,83	XI
93	93	93	1,00	55	54	55	1,01	64	66	63	0,96	74	74	74	1,00	70	70	70	1,00	XII
93	93	93	1,00	54	53	54	1,01	64	65	62	0,96	73	73	74	1,00	70	70	70	1,00	XIII
89	90	89	0,99	132	134	130	0,96	107	106	107	1,01	105	106	103	0,98	69	69	69	1,01	XIV
81	86	76	0,89	54	55	53	0,96	60	63	56	0,89	68	71	65	0,92	59	61	58	0,94	XV
91	93	90	0,96	87	89	84	0,95	87	89	86	0,97	89	91	87	0,96	81	82	80	0,98	XVI

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

8. En el número de alumnos escolarizados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria están comprendidos los que participan en la educación de adultos (estudiantes de más de 25 años), en particular los que cursan programas preprofesionales o profesionales. Esto explica el valor elevado de la TBE y el valor relativamente bajo del IPS.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

*) Estimación nacional.

Cuadro 9A
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2005		1999				2005			
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)
África Subsahariana												
Angola	8	39	13 ^Y	40 ^Y	0,6	0,7	0,5	0,63	0,8 ^Y	1,0 ^Y	0,7 ^Y	0,66 ^Y
Benin	16	21	...	...	3	4	1	0,26	...	...	...	...
Botswana	5,5	44,0	11	50	3	3	3	0,79	5	5	5	1,00
Burkina Faso	10	23	28	31	1,0	1,5	0,5	0,30	2	3	1	0,45
Burundi	5	30	17	28	1	1	1	0,41	2	3	1	0,38
Cabo Verde	0,7	...	4	51	2	...	...	...	7	7	7	1,04
Camerún	67	...	100*	40*	5	...	...	...	6*	7*	5*	0,66*
Chad	...	...	10	13	...	...	...	...	1	2	0	0,14
Comoras	0,6	42,7	2 ^Z	43 ^Z	1	1	1	0,75	2 ^Z	3 ^Z	2 ^Z	0,77 ^Z
Congo	11	21	12 ^Y	16 ^Y	4	6	1	0,26	4 ^Y	6 ^Y	1 ^Y	0,19 ^Y
Côte d'Ivoire	97	26	...	...	6	10	3	0,36	...	...	...	...
Eritrea	4	14	5 ^Z	13 ^Z	1,1	2,0	0,3	0,15	1 ^Z	2 ^Z	0 ^Z	0,15 ^Z
Etiopía	52	19	191	24	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,32
Gabón	7,5	35,7	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambia	1,2	22,7	1,5 ^Z	19,2 ^Z	1,1	1,7	0,5	0,29	1 ^Z	2 ^Z	0 ^Z	0,23 ^Z
Ghana	...	...	110	34	...	...	...	...	5	6	3	0,53
Guinea	...	...	24	19	...	...	...	...	3	5	1	0,24
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0,5	15,6	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Kenya	...	...	108 ^Z	37 ^Z	...	...	...	...	3 ^Z	4 ^Z	2 ^Z	0,60 ^Z
Lesotho	4	64	8	57	2	2	3	1,64	3	3	4	1,27
Liberia	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	45	47	2	2	2	0,84	3	3	2	0,89
Malawi	3,2	27,6	5 ^Z	35 ^Z	0,3	0,4	0,2	0,38	0,4 ^Z	0,5 ^Z	0,3 ^Z	0,54 ^Z
Mali	19	32	33	31	2	2	1	0,47	3	3	2	0,47
Mauricio	7,6	46,1	17	55	7	7	6	0,88	17	15	19	1,26
Mozambique	10	...	28	33	0,6	...	...	...	1	2	1	0,49
Namibia	...	...	12 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	6 ^Z	6 ^Z	7 ^Z	1,15 ^Z
Niger	...	...	11	30	...	...	...	...	1	1	1	0,45
Nigeria	699	43	1290 ^Z	35 ^Z	7	7	6	0,78	10 ^Z	13 ^Z	7 ^Z	0,55 ^Z
R. Centroafricana	6	16	6	...	2	3	1	0,18	2	...	...	...
R. D. del Congo	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	19	21	51	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26	39	0,9	...	...	...	3	3	2	0,62
Senegal	29	...	59*	...	3	...	...	...	5*	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sudáfrica	633	54	735	55	14	13	15	1,17	15	14	17	1,22
Swazilandia	5	48	6	52	5	5	4	0,86	4	4	5	1,06
Togo	15	17	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Uganda	41	35	88 ^Z	38 ^Z	2	2	1	0,53	3 ^Z	4 ^Z	3 ^Z	0,62 ^Z
Zambia	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	56 ^Y	39 ^Y	3	...	...	...	4 ^Y	5 ^Y	3 ^Y	0,63 ^Y
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra ²	...	...	0,3	50,9	...	...	...	...	8	8	9	1,06
Austria	253	50	244	54	54	52	55	1,04	50	46	55	1,20
Bélgica	352	53	390	54	56	52	60	1,15	63	56	70	1,24
Canadá	1221	56	...	...	60	51	69	1,34	...	...	...	...
Chipre ²	11	56	20	52	21	19	23	1,25	33	31	35	1,13
Dinamarca	190	56	232	57	56	48	64	1,33	80	67	94	1,39
España	1787	53	1809	54	55	50	60	1,18	67	60	74	1,22
Estados Unidos	13769	56	17272	57	73	63	83	1,31	83	69	97	1,40
Finlandia	263	54	306	54	82	74	91	1,22	92	83	101	1,21
Francia ³	2012	54	2187	55	52	47	58	1,24	56	49	64	1,29
Grecia	388	50	647	51	47	45	49	1,11	89	83	95	1,14
Irlanda	151	54	187	55	45	41	49	1,20	59	52	67	1,27

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999		2005		
1999										
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana										
100 ^Y	.Y	—Y	40 ^Y	.Y	—Y	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
94	6	—	52	16	—	...	...	0,7	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	38,4	Burkina Faso
33	67	0	25	29	19	0,1	...	...	...	Burundi
100	.	0	51	.	63	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
68 ^Z	32 ^Z	. ^Z	39 ^Z	52 ^Z	. ^Z	.	.	...	...	Comoras
84 ^Y	15 ^Y	1 ^Y	16 ^Y	13 ^Y	31 ^Y	...	...	0,1 ^Z	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
77 ^Z	23 ^Z	. ^Z	12 ^Z	16 ^Z	.	0,1	16,3	...	...	Eritrea
98	.	2	25	.	9	...	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabón
100 ^Z	. ^Z	. ^Z	19 ^Z	. ^Z	. ^Z	...	...	—^Z	— ^Z	Gambia
75	25	0	34	32	17	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	27,5	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
62 ^Z	33 ^Z	5 ^Z	35 ^Z	43 ^Z	36 ^Z	...	...	...	...	Kenya
51	49	.	58	56	.	1,0	46,0	0,1 ^Y	46,6 ^Y	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
79	18	3	48	46	40	1,1	...	1,2	24,6	Madagascar
100 ^Z	. ^Z	. ^Z	35 ^Z	. ^Z	. ^Z	...	...	...	...	Malawi
95	5	.	31	51	.	1,2	...	...	...	Malí
51	48	1	51	61	38	...	...	0,08 ^Z	53,33 ^Z	Mauricio
100	.	.	33	.	.	...	...	...	...	Mozambique
61 ^Z	39 ^Z	0,1 ^Z	55 ^Z	51 ^Z	44 ^Z	...	...	1,0 ^Y	...	Namibia
65	35	...	21	46	...	...	...	0,2	25,1	Níger
58 ^Z	41 ^Z	1 ^Z	26 ^Z	46 ^Z	39 ^Z	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centrafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
78	17	6	33	33	27	...	...	0,3 ^Z	20,4 ^Z	R. U. de Tanzania
65	35	.	41	35	.	0,1	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Santo Tomé y Príncipe
62	37	1	55	55	41	...	...	50	—	Sudáfrica
100	.	.	52	.	.	0,1	...	...	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	0,5	32,7	...	...	Togo
62 ^Z	36 ^Z	2 ^Z	41 ^Z	35 ^Z	37 ^Z	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
38 ^Y	59 ^Y	...	32 ^Y	44 ^Y	...	...	...	...	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	48	60	...	178	46	205	51	Alemania
27	73	.	60	48	.	...	...	0,0 ^Y	...	Andorra ²
83	10	6	53	68	45	30	49	34 ^Z	52 ^Z	Austria
46	52	2	51	58	40	36	48	21	59	Bélgica
...	...	...	...	...	...	40	44	...	...	Canadá
21	77	1	76	46	50	2	39	5	...	Chipre ²
84	14	2	59	47	45	12	61	10	59	Dinamarca
82	14	4	54	51	51	33	51	18	55	España
77	21	2	57	60	51	452	42	590	...	Estados Unidos
93	0	7	54	32	51	5	41	8	45	Finlandia
72	24	4	55	56	48	131 [±]	...	237	...	Francia ³
61	35	3	53	49	43	...	...	16	55	Grecia
67	30	3	58	49	48	7 ^{eo}	51	13	50	Irlanda

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2005		1999				2005			
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)
Islandia	8	62	15 ²	65 ²	40	30	50	1,68	68 ²	48 ²	88 ²	1,85 ²
Israel	247	58	311	56	48	40	57	1,44	58	50	66	1,34
Italia	1 797	55	2 015	57	47	41	53	1,28	66	56	76	1,36
Luxemburgo	2,7	51,7	3 ²	53 ²	11	10	11	1,09	12 ²	11 ²	13 ²	1,18 ²
Malta	6	51	9	56	20	18	21	1,13	32	27	37	1,36
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega	187	57	214	60	66	56	78	1,40	80	63	97	1,54
Países Bajos	470	49	565	51	50	50	50	1,01	61	58	63	1,08
Portugal	357	56	381	56	45	39	51	1,30	56	49	64	1,30
Reino Unido	2 081	53	2 288	57	60	56	64	1,15	60	50	70	1,39
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	335	58	427	60	64	53	75	1,41	82	64	100	1,55
Suiza	156	42	200	46	38	44	31	0,70	47	52	43	0,84
América Latina y el Caribe												
Anguila	.	.	0,03	75,76	.	.	.	.	3	2	5	3,11
Antigua y Barbuda	.	.	. ²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Antillas Neerlandesas	2	53	...	...	23	22	25	1,13	...	...	...	...
Argentina	1 601	62	2 127 ²	58 ²	49	37	60	1,63	65 ²	54 ²	76 ²	1,41 ²
Aruba ²	1,4	53,9	2,1	59,8	26	24	28	1,16	34	27*	40	1,49
Bahamas	.	.	. ²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Barbados	7	69	...	...	33	20	46	2,29	...	...	...	...
Belice	...	...	0,7 ²	70,2 ²	...	...	...	...	3 ²	2 ²	4 ²	2,43 ²
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	253	...	346 ²	...	33	...	...	...	41 ²	...	...	...
Brasil	2 457	56	4 275 ²	56 ²	14	13	16	1,26	24 ²	21 ²	27 ²	1,32 ²
Chile	451	47	664	48	38	39	36	0,91	48	49	47	0,96
Colombia	878	52	1 224	51	22	21	23	1,11	29	28	31	1,09
Costa Rica	59	53	111	54	16	15	17	1,17	25	23	28	1,26
Cuba	153	53	472	62*	20	18	21	1,18	61	46*	78*	1,72*
Dominica	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	118	55	122	55	18	16	19	1,25	19	17	21	1,23
Granada	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Guatemala	...	...	115 ^Y	43 ^Y	...	...	...	...	10 ^Y	11 ^Y	8 ^Y	0,72 ^Y
Guyana	...	...	7	68	...	...	...	...	10	6	13	2,13
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	123 ²	59 ²	14	12	16	1,29	16 ²	13 ²	20 ²	1,46 ²
Islas Caimán ⁴	0,4	73,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Vírgenes Británicas ²	0,9	69,9	1,2	68,8	60	36	86	2,40	75	46	106	2,28
Jamaica	...	...	46 ^Y	70 ^Y	...	...	...	...	19 ^Y	12 ^Y	26 ^Y	2,29 ^Y
México	1 838	48	2 385	50	18	19	17	0,92	24	24	24	0,99
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	104 ^Y	52 ^Y	...	...	...	...	18 ^Y	17 ^Y	19 ^Y	1,11 ^Y
Panamá	109	61	126	61	41	31	50	1,59	44	34	55	1,63
Paraguay	66	57	149 ²	57 ²	13	11	15	1,38	24 ²	21 ²	28 ²	1,34 ²
Perú	...	...	908	50	...	...	...	...	33	33	34	1,03
R. Dominicana	...	...	294 ²	61 ²	...	...	...	...	33 ²	25 ²	41 ²	1,64 ²
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
San Vicente/Granadinas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Santa Lucía	...	...	2,2	73,8	...	...	...	...	14	7	20	2,80
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	7,6	57,4	17	56	6	5	7	1,38	12	11	14	1,27
Uruguay	91	63	103 ²	66 ²	34	25	44	1,76	41 ²	27 ²	55 ²	2,03 ²
Venezuela	...	...	1 050* ²	...	...	...	...	...	41* ²	...	...	...
Asia Central												
Armenia	61	54	87	55	24	22	25	1,11	28	25	31	1,22
Azerbaiyán	108	39	129	47	15	19	12	0,64	15	16	14	0,90
Georgia	130	52	174	50	36	35	37	1,07	46	45	47	1,04
Kazajstán	324	53	753	58	25	23	26	1,16	53	44	62	1,42

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999		2005		
1999			2005			Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6					
95 ²	5 ²	0 ²	65 ²	49 ²	53 ²	0,2	72,0	0,5 ²	66,1 ²	Islandia
80	17	3	57	54	52	...	...	...	...	Israel
97	1	2	57	60	51	23	50	45	57	Italia
60 ²	40 ²	1 ²	54 ²	52 ²	52 ²	1j	...	...	...	Luxemburgo
85	14	1	56	57	30	0,3j	53,3	0,6	56,9	Malta
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Mónaco
97	1	2	60	57	43	9	53	13	44	Noruega
99	.	1	51	.	41	14	46	26	55	Países Bajos
94	1	5	56	56	56	...	...	17	50	Portugal
73	23	4	55	66	44	233	47	318	47	Reino Unido
...	...	...	...	...	.	...	...	...	...	San Marino
91	4	5	61	50	48	24	45	20	...	Suecia
73	18	8	48	41	39	25	44	26	47	Suiza
América Latina y el Caribe										
52	48	.	71	81	.	.	.	.²	. ²	Anguila
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
74 ²	26 ²	0 ²	55 ²	67 ²	56 ²	...	...	...	...	Argentina
30	70	.	73	54	.	...	...	0,04	80,00	Aruba ²
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
100 ²	. ²	. ²	70 ²	. ²	. ²	...	...	.²	. ²	Belice
.	100	.	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
94 ²	4 ²	3 ²	57 ²	35 ²	56 ²	...	...	1,2 ²	...	Brasil
67	33	0	52	40	39	1,5	...	2,0	...	Chile
75	25	0	57	35	41	...	...	...	...	Colombia
85 ²	13 ²	1 ²	56 ²	43 ²	58 ²	...	...	1,6 ²	...	Costa Rica
99	.	1	62*	.	44	...	...	14	...	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
88	12	0	55	54	13	...	...	0,5	...	El Salvador
.	.	.	.	.	.	...	...	.²	. ²	Granada
95 ²	5 ²	. ²	42 ²	66 ²	. ²	...	...	...	...	Guatemala
81	19	.	65	78	.	...	...	0,04	51,16	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
91 ²	9 ²	0 ²	58 ²	67 ²	33 ²	...	...	0,8 ²	35,2 ²	Honduras
...	...	...	...	...	.²	...	...	...	...	Islas Caimán ⁴
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Islas Turcos y Caicos
67	33	.	75	56	.	.	.	.²	. ²	Islas Vírgenes Británicas ²
37 ²	56 ²	7 ²	73 ²	68 ²	71 ²	0,6	...	...	...	Jamaica
96	3	1	51	42	40	2	...	...	...	México
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Montserrat
95 ²	5 ²	. ²	52 ²	59 ²	. ²	...	...	...	...	Nicaragua
89	11	0	62	55	57	...	...	...	...	Panamá
87 ²	13 ²	...	55 ²	67 ²	...	...	...	...	...	Paraguay
58	42	...	45	57	...	...	...	...	...	Perú
91 ²	8 ²	1 ²	65 ²	25 ²	40 ²	...	...	...	...	R. Dominicana
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Saint Kitts y Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	San Vicente/Granadinas
75	25	.	80	56	.	...	...	.²	. ²	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
51	34	15	60	48	58	1,0	45,8	1,0 ²	55,4 ²	Trinidad y Tobago
73 ²	27 ²	...	60 ²	83 ²	...	0,9	...	...	...	Uruguay
61* ²	...	...	...	...	...	...	...	2 ²	...	Venezuela
Asia Central										
98	.	2	56	.	36	...	...	4	44	Armenia
99	.	1	47	.	27	1,7	35,1	2,5	15,2	Azerbaiyán
99	.	1	50	.	65	0,3	...	0,2	...	Georgia
99	.	1	58	.	55	8	...	9	...	Kazajstán

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2005		1999				2005			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Kirguistán	131	51	220	55	29	28	30	1,04	41	37	46	1,25
Mongolia	65	65	124	61	26	18	34	1,88	43	33	54	1,62
Tayikistán	76	25	119	26	14	20	7	0,35	17	26	9	0,35
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	408 ²	44 ²	...	...	...	...	15 ²	17 ²	14 ²	0,80 ²
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	28 ²	20 ²	...	...	...	...	1 ²	2 ²	0,5 ²	0,28 ²
Bangladesh	709	32	912	33	6	8	4	0,51	6	8	4	0,53
Bhután ⁵	1,5	36,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	...	...	11 777	40	...	...	...	...	11	13	9	0,70
Irán, R. I. del	1 308	43	2 126	51	19	21	17	0,80	24	23	25	1,09
Maldivas	.	.	0,1 ²	69,9 ²	.	.	.	.	0,2 ²	0,1 ²	0,3 ²	2,37 ²
Nepal	...	...	147 ²	28 ²	...	...	...	...	6 ²	8 ²	3 ²	0,40 ²
Pakistán	...	...	783	45	...	...	...	...	5	5	4	0,88
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	846	54	1 015	54	66	59	72	1,22	72	64	80	1,25
Brunei Darussalam	3,7	65,9	5	67	12	8	16	1,97	15	10	20	2,02
Camboya	...	...	57	31	...	...	...	...	3	5	2	0,46
China	6 366	...	23 361	47	6	...	...	...	22	22	21	0,97
Estados Fed. de Micronesia	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	13	53	...	...	...	...	15	14	17	1,20
Filipinas	2 209	55	2 403	54	29	25	32	1,26	28	25	31	1,23
Indonesia	...	...	3 640	44	...	...	...	...	17	19	15	0,79
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	0,9 ^y	56,5 ^y	...	...	...	...	17 ^y	15 ^y	19 ^y	1,30 ^y
Islas Salomón	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón	3 941	45	4 038	46	45	49	41	0,85	55	59	52	0,89
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao (China)	7	46	23	43	27	31	24	0,77	61	71	52	0,73
Malasia	473	50	731 ²	55 ²	23	23	24	1,04	32 ²	28 ²	36 ²	1,31 ²
Myanmar	335	61	...	...	7	5	9	1,60	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelanda	167	59	240	59	67	55	79	1,45	82	66	99	1,50
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	10	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
R. de Corea	2 636	35	3 210	37	66	83	47	0,57	91	111	70	0,63
R. D. P. Lao	12	32	47	41	2	3	2	0,49	8	9	7	0,72
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	47,5	...	...	12	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	1 814	53	2 339	51	32	30	35	1,16	43	42	44	1,06
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	54,9	0,7 ²	59,8 ²	3	3	4	1,27	6 ²	5 ²	8 ²	1,67 ²
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	1,0 ²	36,1 ²	4	...	...	...	5 ²	6 ²	4 ²	0,58 ²
Viet Nam	810	43	1 355	41	11	12	9	0,76	16	19	13	0,71
Estados Árabes												
Arabia Saudita	350	57	604	58	20	17	24	1,38	28	23	34	1,47
Argelia	456	...	755	57	14	...	...	...	20	17	24	1,37
Bahrein	11	60	19	68	21	16	27	1,76	36	22	50	2,23
Djibuti	0,2	50,9	2	42	0,3	0,3	0,3	1,05	2	3	2	0,73
Egipto	2 447	...	2 594	...	36	...	...	...	34	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	40	67	68 ^y	66 ^y	19	10	31	3,03	22 ^y	12 ^y	39 ^y	3,24 ^y
Iraq	272	34	425	36	11	15	8	0,54	15	19	11	0,59
Jamahiriya Árabe Libia	308	49	375 ^y	51 ^y	53	53	52	0,98	56 ^y	54 ^y	59 ^y	1,09 ^y
Jordania	...	...	218	50	...	...	...	...	39	38	40	1,06

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999		2005		
1999			2005			Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6					
99	.	1	55	.	62	1,1	50,7	24	61	Kirguistán
94	5	1	62	59	61	0,3	50,0	0,8	34,3	Mongolia
99	.	1	26	.	29	5	25	1,0	39,6	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
59 ²	40 ²	1 ²	39 ²	51 ²	39 ²	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
91	9	0	35	20	28	...	...	0,7	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután ⁵
100	—	0	39	—	41	...	...	8 ²	...	India
71	28	1	55	41	25	...	...	2	34,8	Irán, R. I. del
. ²	100 ²	. ²	. ²	70 ²	. ²	.	.	—Y	—Y	Maldivas
99 ²	. ²	1 ²	28 ²	. ²	23 ²	...	...	...	...	Nepal
97	2	1	46	29	28	...	...	0,4Y	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	—Y	—Y	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
80	16	4	55	52	50	117	49	207	46	Australia
60	39	0	69	64	13	0,07	52,94	0,2	42,1	Brunei Darussalam
99	.	1	32	.	27	0,02	25,00	0,0 ²	17,5 ²	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	36	45	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
86	12	1	52	63	43	...	...	4 ²	53 ²	Fiji
89	11	0	54	53	61	4	...	5	...	Filipinas
73	26	2	42	49	35	0,3	...	0,4 ²	...	Indonesia
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Islas Cook
14Y	86Y	.Y	57Y	56Y	.Y	...	...	...	...	Islas Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.Y	.Y	Islas Salomón
74	24	2	41	62	29	57	43	126	49	Japón
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Kiribati
86	13	2	40	62	24	...	...	13	30	Macao (China)
54 ²	45 ²	1 ²	58 ²	52 ²	38 ²	4	...	30Y	...	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Niue
73	25	2	59	58	52	7	51	41	50	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	0,3	31,8	...	...	Papua Nueva Guinea
61	38	1	37	37	33	3	38	15	47	R. de Corea
45	55	.	42	41	.	0,08	13,92	0,2	27,6	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	0,1	39,4	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
83	17	0	52	48	54	21	55	...	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokelau
30 ²	42 ²	28 ²	34 ²	95 ²	36 ²	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
67	30	3	47	29	28	0,5	15,3	2,1	20,8	Viet Nam
Estados Árabes										
84	14	2	65	21	40	6	25	13	33	Arabia Saudita
77	19	4	64	30	44	...	...	5 ²	...	Argelia
92	8	0	69	52	30	...	...	0,8	43,0	Bahrein
69	31	.	39	48	.	—	—	—	—	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
78	17	5	39	22	35	...	...	4 ²	19 ²	Iraq
72Y	26Y	2Y	52Y	50Y	38Y	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
88	11	1	49	61	28	...	...	21	27	Jordania

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2005		1999				2005			
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)
Kuwait	32	68	35	66	23	14	34	2,39	18	11	25	2,19
Líbano	113	50	166	53	36	36	37	1,04	51	47	54	1,15
Marruecos	273	42	367	45	9	10	8	0,74	11	12	10	0,85
Mauritania	13	...	9	25	5	...	...	...	3	5	2	0,33
Omán	...	...	48	51	...	...	...	...	18	18	19	1,09
Qatar	9	72	10	68	25	13	41	3,23	19	10	33	3,45
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
T. A. Palestinos	66	46	127	50	25	26	23	0,89	38	37	39	1,04
Túnez	157	48	315	57	17	17	17	0,97	30	26	35	1,37
Yemen	164	21	201	26	10	16	4	0,28	9	14	5	0,37
Europa Central y Oriental												
Albania	39	60	53 ^z	62 ^z	16	13	18	1,40	19 ^z	15 ^z	23 ^z	1,57 ^z
Belarrús	387	56	529	57	52	45	59	1,32	62	53	72	1,37
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	270	59	238	52	46	36	56	1,54	44	41	47	1,14
Croacia	96	53	122 ^y	53 ^y	31	28	33	1,16	39 ^y	35 ^y	42 ^y	1,19 ^y
Eslovaquia	123	52	181	55	26	25	28	1,11	41	36	46	1,29
Eslovenia	79	56	112	58	53	45	61	1,36	81	67	96	1,43
Estonia	49	58	68	62	51	42	60	1,42	66	50	82	1,66
Federación de Rusia	...	...	9020	57	...	...	...	...	71	60	82	1,36
Hungría	279	54	436	58	33	30	37	1,24	65	53	78	1,46
la ex R. Y. de Macedonia	35	55	49	57	22	19	24	1,28	30	25	35	1,38
Letonia	82	62	131	63	50	38	62	1,64	74	54	96	1,79
Lituania	107	60	195	60	44	35	53	1,52	76	59	93	1,57
Polonia	1399	57	2118	58	44	37	52	1,38	63	53	74	1,41
R. Checa	231	50	336	53	26	26	27	1,03	48	44	52	1,16
R. de Moldova ^{2, 6}	104	56	119	59	33	29	38	1,30	34	27	41	1,48
Rumania	408	51	739	55	22	21	23	1,09	45	40	50	1,26
Serbia y Montenegro ²	197	54	...	...	34	31	37	1,19	...	...	...	...
Turquía	1465	40	2106	42	22	25	17	0,68	31	36	26	0,74
Ucrania	1737	53	2605	54	47	44	51	1,14	69	63	75	1,20

	Total	% M	Total	% M	Media ponderada				Media ponderada			
Mundo	92 863	48	137 769	50	18	18	18	0,96	24	24	25	1,05
Países desarrollados	36 365	53	43 411	55	55	50	60	1,19	66	58	74	1,28
Países en desarrollo	47 225	43	80 150	46	11	12	10	0,78	17	18	16	0,91
Países en transición	9 272	54	14 208	56	41	37	45	1,20	56	50	64	1,29
África Subsahariana	2 133	40	3 540	38	4	4	3	0,68	5	6	4	0,62
América del Norte y Europa Occidental	28 230	54	33 412	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
América Latina y el Caribe	10 663	53	15 293	54	21	20	23	1,12	29	27	32	1,17
América Latina	10 583	53	15 189	54	22	21	23	1,12	30	28	32	1,17
Caribe	79	57	105	63	6	5	6	1,33	6	5	8	1,70
Asia Central	1 279	48	2 060	51	19	20	18	0,92	27	26	28	1,08
Asia Meridional y Occidental	9 758	37	15 842	41	8	9	6	0,63	11	12	9	0,74
Asia Oriental y el Pacífico	22 674	42	41 424	47	14	16	12	0,75	24	25	23	0,93
Asia Oriental	21 629	41	40 128	46	13	15	11	0,73	23	24	22	0,92
Pacífico	1 045	55	1 296	55	46	41	51	1,24	50	44	57	1,31
Estados Árabes	5 165	42	6 783	49	19	22	16	0,74	21	21	21	1,01
Europa Central y Oriental	12 960	53	19 414	55	39	36	43	1,19	57	51	63	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. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.

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.
 6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999		2005		
1999			2005			Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6					
98	.	2	66	.	51	...	...	...	...	Kuwait
84	15	1	54	47	35	16	...	14	53	Líbano
77	17	5	46	45	32	4,2	16,0	5	29	Marruecos
96	4	.	25	13	.	...	...	0,2 ^z	...	Mauritania
79	20	1	54	41	22	...	...	...	...	Omán
97	3	1	68	87	39	...	...	2	61	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
90	10	.	50	49	.	3	29	— ^z	— ^z	T. A. Palestinos
...	...	...	...	...	...	2,7 ^j	...	2,3 ^z	...	Túnez
...	...	0	...	...	31	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
99 ^z	1 ^z	./..1,z	62 ^z	73 ^z	./..1,z	0,8	27,4	0,5 ^z	24,8 ^z	Albania
69	30	1	58	55	53	3	...	4	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
90	8	2	52	55	50	8	42	9	41	Bulgaria
66 ^y	34 ^y	0 ^y	55 ^y	50 ^y	36 ^y	0,5 ^j	...	3 ^y	46 ^y	Croacia
92	3	6	56	64	41	...	...	1,6	45,1	Eslovaquia
50	49	1	61	55	46	0,7	39,8	1,1	...	Eslovenia
62	36	3	62	62	53	0,8	57,8	1,1	56,5	Estonia
76	22	...	58	54	...	41	...	90	...	Federación de Rusia
93	5	2	58	64	45	9 ^j	54	14	46	Hungría
94	6	—	57	50	—	0,3	43,4	0,3	49,3	la ex R. Y. de Macedonia
86	13	1	64	59	58	2 ^j	...	1,7	...	Letonia
70	29	1	60	60	57	0,5	22,4	0,9	48,3	Lituania
97	1	2	57	81	48	6 ^j	48	10	53	Polonia
83	10	7	52	68	37	5	41	19	...	R. Checa
98	—	2	59	—	61	2	...	2,3	34,9	R. de Moldova ^{2, 6}
91	6	3	55	56	47	13	40	11	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	1,3	36,8	...	...	Serbia y Montenegro ²
69	29	1	43	39	40	18 ^y	28	18	29	Turquía
78	21	1	54	53	52	18	...	23	...	Ucrania
Mediana										
82	16	2	54	50	39	...	...	...	...	Mundo
83	12	6	56	60	48	...	...	...	...	Países desarrollados
79	18	3	52	46	31	...	...	...	...	Países en desarrollo
98	.	2	55	.	62	...	...	...	...	Países en transición
71	29	0	35	37	27	...	...	...	...	África Subsahariana
80	17	3	56	56	52	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
70	30	...	56	55	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
88	12	0	56	55	...	...	...	...	...	América Latina
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Caribe
99	.	1	53	.	47	...	...	...	...	Asia Central
94	5	1	37	10	34	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
73	26	2	42	49	29	...	...	...	...	Asia Oriental
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacífico
84	14	2	53	45	30	...	...	...	...	Estados Árabes
84	11	4	57	68	51	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

eo) A tiempo completo solamente.

j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

l) Los datos se refieren solamente al nivel 5B de la CINE.

v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

± Datos parciales.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

*) Estimación nacional.

Cuadro 9B. Educación superior: distribución de los estudiantes por sector de estudios y porcentaje de mujeres por sector

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
África Subsahariana											
Angola	13 ^Y	40 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11	50	21	26	25	12	6	—	—	0,3	11
Burkina Faso	28	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	17	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	4	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	100*	40*	5*,z	17*,z	44*,z	20*,z	3*,z	1*,z	1*,z	—*,z	9*,z
Chad	10	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	2 ^Z	43 ^Z	9 ^Y	29 ^Y	38 ^Y	11 ^Y	. ^Y	. ^Y	8 ^Y	4 ^Y	. ^Y
Congo	12 ^Y	16 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	5 ^Z	13 ^Z	22 ^Z	2 ^Z	24 ^Z	9 ^Z	28 ^Z	9 ^Z	6 ^Z	— ^Z	— ^Z
Etiopía	191	24	30	3	38	8	9	5	6	0,2	0,3
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	2 ^Z	19 ^Z	4 ^Z	35 ^Z	19 ^Z	21 ^Z	. ^Z	. ^Z	15 ^Z	. ^Z	7 ^Z
Ghana	110	34	11 ^Z	39 ^Z	12 ^Z	15 ^Z	12 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	2 ^Z	1 ^Z
Guinea	24	19	7 ^Z	10 ^Z	25 ^Z	22 ^Z	12 ^Z	5 ^Z	9 ^Z	2 ^Z	8 ^Z
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	108 ^Z	37 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	8	57	32	8	33	23	1	1	1,1	—	—
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	45	47	3	15	51	15	5	3	7	0,3	0,4
Malawi	5 ^Z	35 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	33	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	17	55	21	13	30	8	18	2	0,3	1,0	8,3
Mozambique	28	33	8	11	44	14	10	5	5	3	0,5
Namibia	12 ^Z	53 ^Z	25 ^Y	4 ^Y	41 ^Y	8 ^Y	5 ^Y	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y	8 ^Y
Níger	11	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	1 290 ^Z	35 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centrafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	51	32	13	7	20	15	9	5	7	2	22
Rwanda	26	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	59*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sudáfrica	735	55	14	5	51	11	9	2	6	1	—
Swazilandia	6	52	24	15	34	5	4	5	12	2	.
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	88 ^Z	38 ^Z	32 ^Z	5 ^Z	40 ^Z	3 ^Z	7 ^Z	2 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	2 ^Z
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	56 ^Y	39 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^Y
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	0,3	51	2	3	53	27	—	—	15	—	—
Austria	244	54	13	14	36	12	12	2	9	2	0,04
Bélgica	390	54	13	10	32	6	10	3	17	1	8
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	20	52	10	9	44	13	5	0,1	5	14	1
Dinamarca	232	57	11	15	30	8	10	1	22	2	—
España	1 809	54	9	10	32	12	18	2	11	5	0,3
Estados Unidos	17 272	57	9	11	27	9	7	1	14	5	18
Finlandia	306	54	5	14	22	12	26	2	13	5	—
Francia ¹	2 187	55	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Grecia	647	51	7	12	32	16	16	6	7	5	—
Irlanda	187	55	5	17	22	12	10	1	11	4	17
Islandia	15 ^Z	65 ^Z	19 ^Z	15 ^Z	36 ^Z	9 ^Z	7 ^Z	1 ^Z	12 ^Z	2 ^Z	— ^Z

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado		
África Subsahariana										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
58	62	56	9	12	—	—	87	53	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
53 ^Y	36 ^Y	47 ^Y	27 ^Y	. ^Y	. ^Y	55 ^Y	57 ^Y	. ^Y	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
9 ^Z	41 ^Z	16 ^Z	21 ^Z	10 ^Z	6 ^Z	20 ^Z	— ^Z	— ^Z	...	Eritrea
20	30	29	26	14	22	26	19	18	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
2 ^Z	19 ^Z	14 ^Z	14 ^Z	. ^Z	. ^Z	13 ^Z	. ^Z	68 ^Z	...	Gambia
36 ^Z	37 ^Z	42 ^Z	27 ^Z	8 ^Z	20 ^Z	37 ^Z	22 ^Z	33 ^Z	...	Ghana
2 ^Z	20 ^Z	19 ^Z	16 ^Z	7 ^Z	8 ^Z	26 ^Z	15 ^Z	18 ^Z	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
58	67	56	54	37	61	53	—	—	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
46	56	51	33	18	37	51	51	67	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malí
55	67	55	53	28	58	42	32	100	...	Mauricio
33	36	41	21	10	27	54	21	23	...	Mozambique
54 ^Y	58 ^Y	56 ^Y	37 ^Y	18 ^Y	39 ^Y	81 ^Y	64 ^Y	58 ^Y	...	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centrafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
38	56	41	24	10	26	29	16	32	...	R. U. de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Santo Tomé y Príncipe
71	60	56	44	24	42	68	65	—	...	Sudáfrica
52	66	50	37	11	27	72	43	.	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
39 ^Z	41 ^Z	41 ^Z	24 ^Z	19 ^Z	22 ^Z	40 ^Z	53 ^Z	55 ^Z	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	39 ^Y	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
83	80	60	10	—	—	83	—	—	...	Andorra
75	66	55	34	21	63	68	51	49	...	Austria
70	58	54	34	21	49	73	50	49	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
91	76	50	35	13	—	71	40	17	...	Chipre
71	63	50	32	33	52	81	22	—	...	Dinamarca
78	61	59	35	28	46	75	58	49	...	España
79	58	56	38	16	50	80	53	56	...	Estados Unidos
80	71	63	41	19	51	84	70	—	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	55	...	Francia ¹
70	73	55	39	28	44	74	44	—	...	Grecia
79	64	57	41	16	43	79	48	55	...	Irlanda
85 ^Z	66 ^Z	59 ^Z	35 ^Z	31 ^Z	38 ^Z	85 ^Z	83 ^Z	— ^Z	...	Islandia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Israel	311	56	16	11	37	10	18	0,5	7	.	1
Italia	2 015	57	7	16	37	8	16	2	12	2	0,3
Luxemburgo	3 ²	53 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	9	56	16	13	42	6	8	0,8	15	0,2	—
Mónaco	.	.	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²
Noruega	214	60	15	11	32	9	7	1	19	4	2
Países Bajos	565	51	15	8	40	8	8	2	16	3	2
Portugal	381	56	9	9	31	8	22	2	14	5	—
Reino Unido	2 288	57	9	17	27	14	8	1	19	1	5
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	427	60	15	13	26	9	16	1	17	2	0,2
Suiza	200	46	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
América Latina y el Caribe											
Anguila	0,03	76	48	.	52	.	.	.	.	.	.
Antigua y Barbuda	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	2 127 ²	58 ²	12 ²	11 ²	39 ²	10 ²	8 ²	3 ²	12 ²	2 ²	0,2 ²
Aruba	2	60	10 ²	. ²	44 ²	. ²	23 ²	. ²	23 ²	. ²	. ²
Bahamas	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	0,7 ²	70 ²	25 ²	4 ²	29 ²	9 ²	0,1 ²	. ²	9 ²	. ²	23 ²
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	346 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	4 275 ²	56 ²	20 ²	4 ²	41 ²	8 ²	7 ²	2 ²	13 ²	2 ²	3 ²
Chile	664	48	14	6	27	10	18	5	14	5	—
Colombia	1 224	51	9	4	43	3	30	2	9	—	—
Costa Rica	111	54	27 ²	4 ²	26 ²	8 ²	15 ²	3 ²	11 ²	3 ²	3 ²
Cuba	472	62 [*]
Dominica	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	122	55	8	4	48	11	12	1	15	0,02	—
Granada	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	115 ^Y	43 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	7	68	36	0	41	8	6	4	4	—	—
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	123 ²	59 ²	20 ^Y	1 ^Y	44 ^Y	5 ^Y	18 ^Y	2 ^Y	9 ^Y	1 ^Y	0,3 ^Y
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	.	.	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²
Islas Vírgenes Británicas	1	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	46 ^Y	70 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^Y
México	2 385	50	11	4	40	13	18	2	8	2,6	—
Montserrat	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	104 ^Y	52 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	126	61	15	10	39	9	12	1	9	5	0
Paraguay	149 ²	57 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	908	50	12	—	8	6	0,4	1	8	—	64
R. Dominicana	294 ²	61 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	2	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	17	56	5 ²	8 ²	27 ²	14 ²	23 ²	4 ²	10 ²	4 ²	5,9 ²
Uruguay	103 ²	66 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	1 050 ^{*.2}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central											
Asia Central	87	55	18	4	35	—	7	2	8	2	24
Azerbaiyán	129	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	174	50	6	33	22	5	18	3	8	3	0,03
Kazajstán	753	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	220	55	25	7	40	7	10	1	3	7	—
Mongolia	124	61	10	13	38	7	16	3	8	5	0,4

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS									
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	Pais o territorio
83	64	56	40	27	56	77	.	63	Israel
87	72	57	49	28	44	65	48	64	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
72	57	56	35	28	31	67	33	—	Malta
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	Mónaco
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Noruega
73	55	47	20	13	46	74	51	39	Países Bajos
84	62	60	49	26	55	77	50	—	Portugal
74	62	55	36	19	62	79	67	61	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
77	63	61	42	28	58	81	58	78	Suecia
70	59	46	28	14	45	68	51	50	Suiza
América Latina y el Caribe									
81	.	71	.	.	.	.	.	.	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
17 ²	35 ²	48 ²	37 ²	44 ²	51 ²	47 ²	28 ²	56 ²	Argentina
89 ²	. ²	65 ²	. ²	13 ²	. ²	88 ²	. ²	. ²	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
76 ²	61 ²	52 ²	35 ²	26 ²	40 ²	71 ²	66 ²	55 ²	Brasil
70	51	52	26	21	44	71	44	—	Chile
69	49	58	43	32	37	77	—	—	Colombia
73 ²	57 ²	57 ²	35 ²	29 ²	41 ²	55 ²	50 ²	61 ²	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
76	54	57	38	25	36	73	56	—	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
82	100	71	41	12	31	74	—	—	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
79 ^y	48 ^y	61 ^y	38 ^y	34 ^y	28 ^y	72 ^y	49 ^y	17 ^y	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	70 ^y	Jamaica
70	56	57	40	25	36	64	59	—	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
76	60	66	46	31	36	77	61	65	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
62	—	58	43	23	31	78	—	44	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
69 ²	78 ²	70 ²	51 ²	21 ²	55 ²	64 ²	66 ²	67 ²	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central									
76	65	51	—	26	25	63	11	59	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán
61	63	39	69	33	29	75	11	46	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
82	61	51	54	29	20	50	19	—	Kirguistán
77	72	65	47	41	60	81	34	67	Mongolia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Tayikistán	119	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	408 ²	44 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	28 ²	20 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	912	33	3	24	34	15	5	1	2	0,2	15
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	9327	40	1 ²	36 ²	15 ²	16 ²	7 ²	— ²	2 ²	— ²	24 ²
Irán, R. I. del	2126	51	3	13	28	13	27	6	6	2	2
Maldivas	0,1 ²	70 ²	100 ^y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Nepal	147 ²	28 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	783	45	—	23	17	20	4	—	3	—	33
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia	1015	54	9	12	38	12	11	1	15	3	0,04
Brunei Darussalam	5	67	53	10	14	6	4	—	9	—	4
Camboya	57	31	1 ²	14 ²	52 ²	16 ²	2 ²	4 ²	3 ²	5 ²	2 ²
China	23361	47	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	13	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	2403	54	17 ²	3 ²	28 ²	12 ²	16 ²	3 ²	13 ²	1 ²	7 ²
Indonesia	3640	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^y
Islas Cook	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	1 ^y	56 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	4038	46	7 ²	16 ²	29 ²	3 ²	17 ²	2 ²	11 ²	7 ²	7 ²
Kiribati	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	23	43	4	7	73	4	2	—	5	5	—
Malasia	731 ²	55 ²	13 ²	10 ²	27 ²	19 ²	21 ²	2 ²	5 ²	3 ²	0,1 ²
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	240	59	10	8	43	11	6	1	12	2	6
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	3210	37	6	18	21	8	30	1	8	6	.
R. D. P. Lao	47	41	19	18	14	1	5	8	2	2	31
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	2339	51	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,7 ²	60 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	1,0 ²	36 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1355	41	23 ^y	3 ^y	38 ^y	—	20 ^y	6 ^y	4 ^y	—	6 ^y
Estados Árabes											
Arabia Saudita	604	58	24	32	15	14	3	0,4	5	0,1	6
Argelia	755	57	1 ²	15 ²	38 ²	8 ²	10 ²	2 ²	7 ²	1 ²	18 ²
Bahrein	19	68	3	9	53	9	8	.	8	3	8
Djibuti	2	42	.	5	31	9	.	.	.	5	50
Egipto	2594	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²
Emiratos Árabes Unidos	68 ^y	66 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	425	36	20 ²	11 ²	21 ²	5 ²	19 ²	4 ²	8 ²	12 ²	— ²
Jamahiriya Árabe Libia	375 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	218	50	20	16	26	11	12	2	11	0,3	3
Kuwait	35	66	26	27	15	11	7	.	5	.	9
Líbano	166	53	3	18	42	12	12	0,4	9	3	0,4
Marruecos	367	45	2	20	51	17	5	1	4	1	0,0

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
36	41	33	26	15	17	38	33	36	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
50 ^z	44 ^z	37 ^z	40 ^z	24 ^z	— ^z	42 ^z	— ^z	32 ^z	...	India
69	71	58	67	21	40	74	50	75	...	Irán, R. I. del
70 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
—	43	43	43	43	—	43	—	50	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
74	64	55	34	21	51	76	53	68	...	Australia
70	56	63	57	39	—	79	—	76	...	Brunei Darussalam
26 ^z	33 ^z	37 ^z	14 ^z	4 ^z	17 ^z	36 ^z	44 ^z	34 ^z	...	Cambodia
...	...	...	...	...	...	...	...	47	...	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Filipinas
...	...	...	...	...	...	...	...	44 ^y	...	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
71 ^z	67 ^z	34 ^z	25 ^z	12 ^z	40 ^z	63 ^z	79 ^z	50 ^z	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
66	76	37	15	12	—	72	67	—	...	Macao (China)
58 ^z	55 ^z	61 ^z	56 ^z	37 ^z	78 ^z	69 ^z	88 ^z	4 ^z	...	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
81	62	58	42	23	51	82	42	55	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
71	56	35	30	16	32	63	31	—	...	R. de Corea
47	44	40	39	15	23	57	21	46	...	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	51	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
56 ^y	66 ^y	50 ^y	—	14 ^y	32 ^y	40 ^y	—	46 ^y	...	Viet Nam
Estados Árabes										
71	64	43	60	15	0	44	27,0	45	...	Arabia Saudita
70 ^z	73 ^z	57 ^z	54 ^z	31 ^z	48 ^z	57 ^z	15 ^z	27 ^z	...	Argelia
57	87	68	75	23	.	85	71	74	...	Bahrein
.	55	53	8	.	.	.	57	38	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
50 ^z	38 ^z	33 ^z	51 ^z	19 ^z	30 ^z	41 ^z	37 ^z	— ^z	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
77	65	39	38	25	54	46	58	57	...	Jordania
81	64	69	60	50	.	74	.	38	...	Kuwait
92	64	54	46	20	52	67	35	72	...	Líbano
51	52	46	36	24	30	66	43	36	...	Marruecos

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Mauritania	9	25	4	13	20	6	—	—	—	—	57
Omán	48	51	30	8	20	11	9	0,2	3	—	18
Qatar	10	68	13 ^z	6 ^z	48 ^z	14 ^z	5 ^z	0,2 ^z	4 ^z	— ^z	9 ^z
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. Palestinos	127	50	28 ^z	14 ^z	33 ^z	11 ^z	7 ^z	0,4 ^z	6 ^z	— ^z	0,0 ^z
Túnez	315	57	1	21	31	15	10	3	8	0,5	12
Yemen	201	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania	53 ^z	62 ^z	33 ^y	10 ^y	32 ^y	3 ^y	9 ^y	3 ^y	9 ^y	2 ^y	— ^y
Belarrús	529	57	13	5	39	2	25	8	4	3	—
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	238	52	7	8	42	5	21	2	6	7	0,2
Croacia	122 ^y	53 ^y	5 ^y	10 ^y	35 ^y	7 ^y	17 ^y	4 ^y	8 ^y	15 ^y	— ^y
Eslovaquia	181	55	16	6	28	9	17	3	14	7	—
Eslovenia	112	58	9	8	44	5	16	3	7	8	—
Estonia	68	62	8	11	38	10	12	3	9	9	—
Federación de Rusia	9020	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Hungría	436	58	13	8	43	5	12	3	8	8	—
la ex R. Y. de Macedonia	49	57	13	11	33	7	18	4	9	4	—
Letonia	131	63	14	7	55	5	9	1	5	4	—
Lituania	195	60	13	7	41	6	19	2	9	3	—
Polonia	2 118	58	13	9	40	8	12	2	4	7	6
R. Checa	336	53	15	10	28	9	20	4	10	4	0,5
R. de Moldova	119	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania	739	55	2	11	47	5	20	3	6	3	3
Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	2 106	42	12	5	18	7	14	3	5	3	33
Ucrania	2 605	54	9	5	42	4	22	5	5	6	2

	Total	% M	Mediana								
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Mundo	137 769	50	12	22	15	11	13	4	5	2	17
Países desarrollados	43 411	55	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
Países en desarrollo	80 150	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	14 208	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	3 540	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	33 412	56	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
América Latina y el Caribe	15 293	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	15 189	54	13	3	18	8	9	3	11	3	32
Caribe	105	63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	2 060	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	15 842	41	3	13	28	13	27	6	6	2	2
Asia Oriental y el Pacífico	41 424	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	40 128	46	13	10	27	19	21	2	5	3	0,1
Pacífico	1 296	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	6 783	49	8	10	34	10	2	0,1	2	—	33
Europa Central y Oriental	19 414	55	13	8	41	7	15	2	6	5	3

1. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar. Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004. y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003. *) Estimación nacional.

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS

Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	País o territorio
17	24	26	21	—	—	—	—	25	Mauritania
69	60	41	53	20	25	67	—	40	Omán
89 ²	73 ²	65 ²	75 ²	16 ²	— ²	100 ²	— ²	94 ²	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
64 ²	64 ²	34 ²	50 ²	31 ²	18 ²	57 ²	— ²	32 ²	T. A. Palestinos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
77Y	72Y	56Y	63Y	26Y	48Y	65Y	50Y	—Y	Albania
77	75	70	51	29	29	81	38	—	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
66	60	58	49	32	43	65	47	49	Bulgaria
92Y	71Y	65Y	46Y	25Y	43Y	72Y	29Y	—Y	Croacia
74	56	61	33	28	38	81	40	—	Eslovaquia
80	73	65	32	24	55	80	45	—	Eslovenia
89	76	65	39	27	52	89	50	—	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	57 ²	Federación de Rusia
73	66	65	33	19	46	77	58	—	Hungría
74	68	60	55	32	34	74	38	—	la ex R. Y. de Macedonia
86	78	66	30	21	46	87	49	—	Letonia
78	73	68	35	26	47	84	45	—	Lituania
72	69	62	33	26	55	76	50	71	Polonia
74	63	60	36	21	54	75	38	11	R. Checa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Moldova
77	67	62	56	29	35	65	48	44	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
49	56	46	40	18	36	61	27	44	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mediana									
71	56	35	30	16	32	63	31	.	Mundo
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
77	63	61	42	28	58	81	58	78	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
72	57	57	38	27	38	59	55	31	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
50	44	37	40	24	—	42	—	32	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
62	66	49	36	25	39	71	77	2	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
69	60	41	53	20	25	67	—	40	Estados Árabes
77	72	56	63	26	48	65	50	—	Europa Central y Oriental

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		
	1999		2005		1999			2005			1999	2005	
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
África Subsahariana													
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	0,6	71	100	100	100	100 ²	100 ²	100 ²	28	43	
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	0,2	99	0,3*	88*	...	...	...	72*	64*	73*	28	41*
Cabo Verde	...	...	0,9	100	...	...	...	8	.	8	...	23
Camerún	4	97	7*	99*	...	...	...	51*	39*	51*	23	31*
Chad	...	...	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	38
Comoras	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Congo	0,6	100	1,1	86	...	...	...	53	-	62	10	22
Côte d'Ivoire	2	96	2*.y	80*.y	...	...	...	100*.y	100*.y	100*.y	23	22*.y
Eritrea	0,3	97	0,8	97	65	22	66	66	55	66	36	37	
Etiopía	2	93	5	91	63	37	65	79	68	80	36	33	
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	0,8 ²	56 ²	...	...	...	...	...	...	...	38 ²
Ghana	26	91	29	91	24	14	25	22	25	22	25	25	
Guinea	...	...	2,4	33	...	...	...	...	...	...	...	31
Guinea-Bissau	0,4	36	0,6 ^y	80 ^y	...	...	...	36 ^y	46 ^y	33 ^y	43	39 ^y
Guinea Ecuatorial	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Kenya	44	55	72	87	...	...	...	71	55	73	27	23
Lesotho	...	...	2	95	...	...	...	-	-	-	...	19
Liberia	6	19	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Madagascar	...	...	3 ²	91 ²	...	...	...	...	...	...	...	57 ²
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	1 ^y	73 ^y	...	...	...	...	...	...	...	21 ^y
Mauricio	3	100	3	100	100	.	100	90	.	90	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Níger	0,6	98	0,8	97	96	91	96	86 ²	64 ²	86 ²	21	23	
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centrafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	3 ^y	34 ^y	...	...	...	...	...	...	...	23 ^y
R. U. de Tanzania	...	...	15	59	...	...	...	17	10	22	...	46
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	1	78	2,2	82	...	...	...	100	100	100	19	36
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	.	86	77 ^y	.y	77 ^y	16	15	
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	0,2 ^y	94 ^y	...	...	...	...	...	...	...	25 ^y
Sudáfrica	6	80	11 ²	78 ²	...	...	...	...	...	...	36	34 ²
Swazilandia	...	...	0,5 ²	75 ²	...	...	...	...	...	...	...	32 ²
Togo	0,6	97	0,7 ²	91 ²	...	...	...	67 ^y	70 ^y	67 ^y	20	18 ²
Uganda	3	70	1	84	...	...	...	...	...	...	25	22
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabue	...	...	20 ^y	100 ^y	...	...	...	...	...	...	...	23 ^y
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	...	...	190	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorra	...	...	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	14
Austria	14	99	15	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Bélgica	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canadá	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Chipre	1	99	0,9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
España	68	93	105	89	...	...	...	...	...	...	17	14
Estados Unidos	327	95	430	91	...	...	...	...	...	...	22	17
Finlandia	10	96	11	97	...	...	...	...	...	...	12	12
Francia	128	78	139 ²	81 ²	...	...	...	...	...	...	19	18 ²
Grecia	9	100	11	99	...	...	...	...	...	...	16	12

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		2005		1999			2005			1999	2005		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
16	23	28	18	58	52	77	72 ²	70 ²	82 ²	53	47		Benin
12	81	13	78	90	81	92	97	96	97	27	25		Botswana
17	25	27	29	...	...	...	88	87	91	49	47		Burkina Faso
12	54	21	55	...	...	...	88	83	91	57	49		Burundi
3	62	3	66	...	...	...	78	71	81	29	26		Cabo Verde
41	36	62*	40*	...	...	...	63*	59*	68*	52	48*		Camerún
12	9	20	12	...	...	...	27	21	70	68	63		Chad
2	26	3	33	...	...	...	...	...	...	35	35		Comoras
5	42	7	45	...	...	...	62 ²	57 ²	68 ²	61	83		Congo
45	20	48*.y	24*.y	...	...	...	100*.y	100*.y	100*.y	43	42*.y		Côte d'Ivoire
6	35	8	40	73	75	69	84	92	71	47	48		Eritrea
69	37	121	45	...	...	...	97	96	98	64	72		Etiopía
6	42	8 ²	45 ²	...	...	...	100y	100y	100y	44	36 ²		Gabón
5	29	5 ²	35 ²	72	72	72	58 ²	...	...	33	35 ²		Gambia
80	32	88	44	72	64	89	56	...	...	30	35		Ghana
16	25	27	24	...	...	...	68	68	68	47	45		Guinea
1	28	2y	30y	...	...	...	...	...	...	57	32y		Guinea-Bissau
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...		Guinea Ecuatorial
148	42	154	45	...	...	...	99 ²	98 ²	99 ²	32	40		Kenya
8	80	10	78	78	68	81	64	46	69	44	42		Lesotho
10	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...		Liberia
43	58	67	60	...	...	...	36	30	40	47	54		Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Malawi
15*	23*	28	26	...	...	...	...	...	...	62*	54		Malí
5	54	6	63	100	100	100	100	100	100	26	22		Mauricio
37	25	59	30	...	...	...	60	57	67	61	66		Mozambique
12	67	13	67	29	27	30	92	83	97	32	31		Namibia
13	31	24	37	98	98	98	76 ²	78 ²	72 ²	41	44		Niger
440	47	599	51	...	...	...	50	39	60	41	37		Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		R. Centroafricana
155	21	163y	26y	...	...	...	...	...	...	26	34y		R. D. del Congo
104	45	152	48	...	...	...	100	100	100	40	52		R. U. de Tanzania
24	55	28	51	49	52	46	82 ²	79 ²	85 ²	54	62		Rwanda
21	23	35	25	...	...	...	100	100	100	49	42		Senegal
0,7	85	0,7	85	82	76	83	78y	67y	80y	15	14		Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Somalia
0,7	...	1,0	55	...	...	...	...	...	...	36	31		Santo Tomé y Príncipe
227	78	209 ²	76 ²	62	65	61	79y	77y	79y	35	36 ²		Sudáfrica
6	75	7 ²	73 ²	91	89	92	91 ²	89 ²	91 ²	33	32 ²		Swazilandia
23	13	30	12	...	...	...	37	37	38	41	34		Togo
...	...	140	39	...	...	...	85	84	86	...	52		Uganda
33	49	50	48	94	93	95	...	...	...	47	51		Zambia
60	47	61y	51y	...	...	...	...	...	...	41	39y		Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental													
221	82	234	84	...	...	...	...	...	...	17	14		Alemania
...	...	0,4	74	...	...	...	...	...	...	...	11		Andorra
29	89	29	90	...	...	...	...	...	...	13	12		Austria
...	...	64	79	...	...	...	...	...	...	...	11		Bélgica
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...		Canadá
4	67	3	83	...	...	...	...	...	...	18	18		Chipre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...		Dinamarca
172	88	181	69	...	...	...	...	...	...	15	14		España
1618	86	1731	89	...	...	...	...	...	...	15	14		Estados Unidos
22	71	25	76	...	...	...	...	...	...	17	16		Finlandia
209	78	203 ²	81 ²	...	...	...	...	...	...	19	19 ²		Francia
48	57	59	63	...	...	...	...	...	...	14	11		Grecia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en	
	1999		2005		1999			2005			1999	2005
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	2	98	2 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	5	6 ²
Israel	...	...	11	100	...	...	...	...	...	...	...	34
Italia	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxemburgo	...	...	1,1	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Malta	0,9	99	0,7	98	...	...	...	...	...	...	12	12
Mónaco	0,1	100	0,05 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	18	17 ²
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Reino Unido	...	...	46	97	...	...	...	...	...	...	...	17
San Marino	...	...	0,1 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ²
Suecia	...	...	33	97	...	...	...	...	...	...	...	10
Suiza	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	15
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	100	38	.	38	49	.	49	18	10
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0,3	99	0,3 ^Y	100 ^Y	100	100	100	...	...	...	21	19 ^Y
Argentina	50	96	53 ^Y	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	24	24 ^Y
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	-	100	100	100	100	26	20
Bahamas	0,2	97	0,3 ^Y	100 ^Y	53	50	53	...	...	...	9	11 ^Y
Barbados	0,3	93	0,3	95	...	...	...	63	29	65	18	18
Belice	0,2	98	0,3	99	...	...	...	70 ²	- ²	70,5 ²	19	17
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	5,0	93	6	92	...	...	...	79 ^Y	32 ^Y	82 ^Y	42	41
Brasil	304	98	369 ²	98 ²	...	...	...	...	...	...	19	18 ²
Chile	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	21
Colombia	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	22
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	88	77*	89*	19	16
Cuba	26	98	27	100	98	-	100	100	.	100	19	17
Dominica	0,1	100	0,2	100	75	.	75	78 ²	.	78 ²	18	14
Ecuador	10	90	13	87	...	...	...	72 ²	60 ²	73 ²	18	17
El Salvador	...	...	9	88	...	...	...	100	100	100	...	27
Granada	0,2	96	0,3	99	...	...	...	32 ^Y	-	33 ^Y	18	10
Guatemala	12	...	17	...	...	...	...	...	...	...	26	25
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	48	21	49	18	16
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	10	94	...	...	...	64 ²	53 ²	65 ²	...	20
Islas Caimán	0,1	96	0,05	100	92	50	94	100	.	100	9	12
Islas Turcos y Caicos	0,1	92	0,1	95	61	40	63	76	25	78	13	12
Islas Vírgenes Británicas	0,03	100	0,05	100	29	-	29	20 ²	.	20 ²	13	14
Jamaica	5	...	7	98	...	...	...	...	...	...	25	22
México	150	94	142	96	...	...	...	...	...	...	22	29
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	.	100	100	.	100	12	15
Nicaragua	6	97	8	96	32	19	33	33	24	33	26	25
Panamá	3	98	4	95	36	35	36	48	7	50	19	20
Paraguay	...	...	6 ^Y	88 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	26 ^Y
Perú	...	...	45	97	...	...	...	...	...	...	...	25
R. Dominicana	8	95	9	96	54	59	53	77	71	77	24	22
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	46	.	46	...	6
San Vicente/Granadinas	...	...	0,3	100	...	...	...	59	.	59	...	11
Santa Lucía	0,3	100	0,4	100	...	...	...	56	.	56	13	12
Suriname	...	...	0,7	100	...	...	...	...	...	...	...	24
Trinidad y Tobago	2	100	2*	100*	20	-	20	25 ²	- ²	25 ²	13	14*
Uruguay	3	98	4 ²	...	...	...	...	...	...	...	31	27 ²
Venezuela	...	...	63	94	...	...	...	86	70	87	...	15
Asia Central												
Armenia	8	...	5	100	...	...	...	56 ²	20 ²	56 ²	7	9
Azerbaiyán	12	100	11	100	78	-	78	84	90	84	9	10
Georgia	6	100	8	100	...	...	...	97 ^Y	. ^Y	97 ^Y	13	10

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		2005		1999			2005			1999	2005		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
21	85	25	84	...	...	...	...	...	...	22	18	Irlanda
3	76	3 ²	78 ²	...	...	...	...	...	...	11	11 ²	Islandia
54	...	60	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israel
254	95	264	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Italia
...	...	3	71	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxemburgo
2	87	3	86	...	...	...	...	...	...	20	11	Malta
0,1	87	0,1 ²	80 ²	...	...	...	...	...	...	16	14 ²	Mónaco
...	...	41 ²	73 ²	...	...	...	...	...	...	...	11 ²	Noruega
...	...	133	82	...	...	...	...	...	...	...	10	Países Bajos
...	...	72	82	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal
244	76	265	82	...	...	...	...	...	...	19	17	Reino Unido
...	...	0,2 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ²	San Marino
62	80	66	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suecia
...	...	41	78	...	...	...	...	...	...	...	13	Suiza
América Latina y el Caribe													
0,07	87	0,1	89	76	78	76	68	20	74	22	15	Anguila	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
1	86	1 ^Y	86 ^Y	100	100	100	...	...	...	20	20 ^Y	Antillas Neerlandesas
221	88	270 ^Y	86 ^Y	...	...	...	...	...	...	22	17 ^Y	Argentina
0,5	78	0,6	81	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba	
2	63	2	88	58	57	59	89	90	88	14	16	Bahamas	
1	76	1	78	...	...	...	73	78	72	18	15	Barbados
2	64	2	72	...	...	...	51 ²	51 ²	52 ²	24	24	Belice
...	...	0,6	88	...	...	...	100	100	100	...	8	Bermudas
58	61	64 ²	61 ²	...	...	...	...	...	...	25	24 ²	Bolivia
807	93	887 ²	90 ²	...	...	...	...	...	...	26	21 ²	Brasil
56	77	66	78	...	...	...	...	...	...	32	26	Chile
215	77	187	77	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombia
20	80	25	79	93	...	...	97	97*	97*	27	21	Costa Rica
91	79	87	78	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba	
0,6	75	0,5	85	64	46	70	60	45	63	20	18	Dominica	
71	68	86	70	...	...	...	71 ²	71 ²	71 ²	27	23	Ecuador
...	...	35,3	70	...	...	...	100	100	100	...	30	El Salvador
...	...	0,9	76	...	...	...	67	65	68	...	18	Granada
48	...	76	...	...	...	...	...	...	...	38	31	Guatemala
4	86	4	86	52	52	52	57	52	58	27	28	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	39	75	...	...	...	87 ²	86 ²	88 ²	...	33	Honduras
0,2	89	0,3	89	98	96	98	99	100	99	15	13	Islas Caimán	
0,1	92	0,1	89	81	63	82	82	81	83	18	15	Islas Turcos y Caicos	
0,2	86	0,2	88	72	55	75	87	35	94	18	15	Islas Vírgenes Británicas	
...	...	12	89	...	...	...	...	...	...	...	28	Jamaica
540	62	519	66	...	...	...	...	...	...	27	28	México
0,02	84	0,03	100	100	100	100	80	-	80	21	20	Montserrat	
24	83	28	78	79	63	82	77	58	82	34	34	Nicaragua	
15	75	18	76	79	86	77	90	92	89	26	24	Panamá	
...	...	34 ^Y	72 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Y	Paraguay
...	...	177	64	...	...	...	...	...	...	...	23	Perú
...	...	53	76	...	...	...	88	81,3	90,5	...	24	R. Dominicana
...	...	0,4	86	...	...	...	58	67	57	...	18	Saint Kitts y Nevis
...	...	1,0	73	...	...	...	74	68	76	...	18	San Vicente/Granadinas
1,2	84	1,1	86	...	...	...	80	73	81	22	22	Santa Lucía
...	...	3,5	92	...	...	...	...	...	...	...	19	Suriname
8	76	8*	72*	71	74	71	81*,z	72*,z	84*,z	21	17*	Trinidad y Tobago	
18	92	18 ²	...	...	...	...	...	...	...	20	21 ²	Uruguay
...	...	184	81	...	...	...	84	70	87	...	19	Venezuela
Asia Central													
...	...	6	99	...	...	...	77	22	78	...	21	Armenia
37	83	42	85	100	100	100	100	100	100	19	13	Azerbaiyán	
17	92	17 ^Y	95 ^Y	...	...	...	97 ^Y	...	...	17	14 ^Y	Georgia

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en	
	1999		2005		1999			2005			1999	2005
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Kazajstán	19	...	27	99	...	...	...	...	...	...	9	11
Kirguistán	3	100	2	99	32	—	32	38	39	38	18	23
Mongolia	3	100	3	89	99	75	99	...	...	...	25	24
Tayikistán	5	100	4	100	...	...	...	74	.	74	11	14
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	64 ²	95 ²	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	10 ²
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	4 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	7 ²
Bangladesh	68	33	33 ²	90 ²	...	...	...	41 ²	50 ²	40 ²	27	34 ²
Bhután	0,01	31	0,02	...	100	100	100	...	...	...	22	23
India	...	...	717	100	...	...	...	...	...	...	...	41
Irán, R. I. del	9	98	19	89	...	...	...	79 ^Y	...	...	23	27
Maldivas	0,4	90	0,5	95	47	46	47	41	42	41	31	26
Nepal	10	31	12 ^Y	41 ^Y	—	—	—	— ^Y	— ^Y	— ^Y	24	20 ^Y
Pakistán	...	...	86 ²	45 ²	...	...	...	...	...	...	...	41 ²
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,6*	83*	0,6	96	...	...	...	64	96	63	20*	19
Camboya	2	99	4	99	...	...	...	...	...	...	...	25
China	875	94	952	98	...	...	...	...	...	...	27	23
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	0,4	99	...	...	...	...	...	...	...	21
Filipinas	18	92	24	97	100	...	...	...	...	...	33	34
Indonesia	118	98	182	98	...	...	...	...	...	...	17	16
Islas Cook	0,03	100	0,03 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	14	18 ^Y
Islas Marshall	0,1	...	0,1 ^Y	60 ^Y	...	...	...	...	...	...	11	12 ^Y
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	96	...	105	98	...	...	...	...	...	...	31	29
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	1	100	0,5	99	93	—	93	98	75	98	31	24
Malasia	21	100	29 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	27	23 ²
Myanmar	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
Nauru	...	...	0,04 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	13 ²
Niue	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nueva Zelandia	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	15
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	2	41	3 ^Y	37 ^Y	...	...	...	...	...	...	30	35 ^Y
R. de Corea	23	100	27	99	...	...	...	...	...	...	24	20
R. D. P. Lao	2	100	3	99	86	100	86	82	61	82	18	16
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1 ²	94 ²	...	...	...	...	...	...	...	42 ²
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	98,8	78	...	...	...	...	...	...	25	25
Timor-Leste	...	...	0,2	97	...	...	...	...	...	...	...	29
Tokelau	...	...	0,01 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	14 ²
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	94	100	156	98	44	.	44	...	...	...	23	18
Estados Árabes												
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	1	93	2	86	...	...	...	...	...	...	28	29
Bahrein	0,7	100	1	99	18	—	18	...	...	...	21	15
Djibuti	0,01	100	0,03	47	...	...	...	100	100	100	29	14
Egipto	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	24
Emiratos Árabes Unidos	3	100	4	100	59	71	59	50	80	50	19	19
Iraq	5	100	6	100	...	...	...	100 ²	. ²	100 ²	15	16
Jamahiriyá Árabe Libia	1	100	2,2	97	...	...	...	...	...	...	8	8

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		2005		1999			2005			1999	2005		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
...	...	59	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Kazajstán
19	95	18	96	48	49	48	58	58	58	24	24	Kirguistán	
8	93	7	94	...	...	...	...	...	...	32	34	Mongolia
31	56	32	63	...	...	...	84 ^z	...	...	22	21	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental													
26	—	52	34	...	...	...	36	...	...	36	83	Afganistán
312	33	353 ^z	34 ^z	64	64	64	48 ^z	47 ^z	52 ^z	56	51 ^z	Bangladesh	
2	32	3	38	100	100	100	94	93	95	42	31	Bhután	
3 135*	33*	...	...	...	...	...	...	...	...	35*	...	India
327	53	380	61	...	...	...	100	100	100	27	19	Irán, R. I. del
3	60	3	66	67	70	65	64	60	66	24	20	Maldivas	
92	23	113	30	46	50	35	31	32	27	39	40	Nepal	
...	...	450	46	...	...	...	86	94	76	...	38	Pakistán
...	...	72 ^z	79 ^z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^z	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico													
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australia
3*	66*	5	71	...	...	...	84	90	82	14*	10	Brunei Darussalam
45	37	51	41	...	...	...	98	...	...	48	53	Camboya
...	...	6 116	55	...	...	...	...	...	...	...	18	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	...	4	57	...	...	...	...	...	...	...	28	Fiji
360	87	373	87	100	...	...	...	...	...	35	35	Filipinas
...	...	1 428	61	...	...	...	...	...	...	...	20	Indonesia
0,1	86	0,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ^y	Islas Cook
0,6	...	0,5 ^y	34 ^y	...	...	...	...	...	...	15	17 ^y	Islas Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Islas Salomón
367	...	383	65	...	...	...	...	...	...	21	19	Japón
0,6	62	0,7	75	...	...	...	...	...	...	25	25	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	91	75	93	31	23	Macao (China)	
143	66	181 ^z	67 ^z	...	...	...	...	...	...	21	17 ^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 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	16	12 ^z	Niue
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nueva Zelandia
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palau
17	39	19 ^y	39 ^y	...	...	...	...	...	...	36	35 ^y	Papua Nueva Guinea
124	64	145	75	...	...	...	...	...	...	31	28	R. de Corea
27	43	28	45	76	69	85	83	78	89	31	31	R. D. P. Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1,1	71	1,2 ^z	73 ^z	...	...	...	...	...	...	24	25 ^z	Samoa
11	80	12,3	83	...	...	...	...	...	...	27	24	Singapur
298	63	313	60	...	...	...	...	...	...	21	19	Tailandia
...	...	5	31	...	...	...	...	...	...	...	34	Timor-Leste
...	...	0,04 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	6 ^z	Tokelau
0,8	67	0,8	63	...	...	...	...	...	...	21	20	Tonga
0,1	...	0,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^z	Tuvalu
1,4	49	2,0	54	...	...	...	...	...	...	24	20	Vanuatu
337	78	361	78	78	75	78	93	...	...	30	22	Viet Nam
Estados Árabes													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
170	46	171	50	94	92	96	99	98	99	28	25	Argelia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
1,0	28	1,5	27	...	...	...	...	...	...	40	35	Djibuti
346	52	373	55	...	...	...	...	...	...	23	26	Egipto
17	73	17	84	...	...	...	60	69	58	16	15	Emiratos Árabes Unidos
141	72	216	72	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	25	21	Iraq
...	...	148	82	...	...	...	...	...	...	...	5	Jamahiriya 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		2005		1999			2005			1999	2005	
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Jordania	3	100	5	99	...	...	...	...	...	...	22	20
Kuwait	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	13	
Líbano	11	95	9	99	...	...	...	11	13	11	13	16
Marruecos	40	40	40	54	...	...	...	100	100	100	20	17
Mauritania	...	...	0,3	100	...	...	...	100 ²	. ²	100 ²	...	19
Omán	0,4	100	0,5	100	93	-	93	100	.	100	20	18	
Qatar	0,4	96	1	100	...	...	...	...	...	...	21	17
R. Árabe Siria	5	96	7	98	87	84	87	16	15	16	24	22	
Sudán	12	84	17	99	...	...	...	60	60	60	30	29
T. A. Palestinos	3	100	3	99	...	...	...	100	100	100	29	26
Túnez	4	95	6 ^y	95 ^y	...	...	...	...	...	...	20	19 ^y
Yemen	0,8	93	1,2	97	...	...	...	...	...	...	17	15
Europa Central y Oriental													
Albania	4	100	4 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	20	21 ^z
Belarrús	53	...	44	99	...	...	...	65	65	65	5	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croacia	6	100	7 ^y	100 ^y	76	86	76	84 ^y	100 ^y	84 ^y	13	12 ^y	
Eslovaquia	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	14
Eslovenia	3	99	2	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Estonia	7	100	7	100	...	...	...	...	...	...	8	7
Federación de Rusia	618	...	619	...	...	...	...	94 ^y	...	...	7	7
Hungría	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
la ex R. Y. de Macedonia	3	99	3	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Letonia	7	99	6	100	...	...	...	...	...	...	9	11
Lituania	13	99	11	99	...	...	...	...	...	...	7	8
Polonia	77	...	47	97	...	...	...	...	...	...	12	18
R. Checa	17	100	22	100	...	...	...	...	...	...	18	13
R. de Moldova	13	100	10	100	92	.	92	89	.	89	8	10	
Rumania	37	100	35	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbia y Montenegro	12	100	...	...	96	.	96	...	...	...	14	...
Turquía	17	99	22	95	...	...	...	...	...	...	15	20
Ucrania	143	100	118	99	...	...	...	...	...	...	8	8

	Total	% M	Total	% M	Mediana						Media ponderada	
Mundo	5417	91	6119	94	...	...	...	...	...	...	21	22
Países desarrollados	1452	94	1659	93	...	...	...	...	...	...	17	15
Países en desarrollo	2998	87	3533	93	...	...	...	...	...	...	27	28
Países en transición	967	98	927	98	...	...	...	84	90	84	7	8
África Subsahariana	177	69	263	74	...	...	...	...	...	...	29	31
América del Norte y Europa Occidental	1100	92	1332	92	...	...	...	...	...	...	17	15
América Latina y el Caribe	748	96	894	96	...	...	...	70	-	70	22	21
América Latina	726	96	868	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caribe	22	97	26	99	61	40	63	59	.	59	31	31
Asia Central	143	97	139	97	...	...	...	79	.	79	10	11
Asia Meridional y Occidental	601	69	882	93	...	...	...	...	...	...	36	40
Asia Oriental y el Pacífico	1430	94	1432	96	...	...	...	...	...	...	26	25
Asia Oriental	1404	94	1402	96	...	...	...	...	...	...	26	25
Pacífico	26	94	30	93	...	...	...	...	...	...	16	17
Estados Árabes	117	77	143	86	...	...	...	100	.	100	21	20
Europa Central y Oriental	1102	99	1034	99	...	...	...	...	...	...	8	9

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. Basada en el número de alumnos y docentes. Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

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		2005		1999			2005			1999	2005		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
...	...	39 ^y	64 ^y	...	...	...	...	...	...	...	20 ^y	Jordania
10	73	17	86	100	100	100	100	100	100	13	12	Kuwait	
28	82	32	85	15	...	...	14	17	14	14	14	Líbano
123	39	148	46	...	...	...	100	100	100	28	27	Marruecos
7	26	11	31	...	...	...	100	100	100	47	40	Mauritania
12	52	20	65	100	100	99	100	100	100	25	14	Omán	
5	75	6	66	...	...	...	...	...	...	13	11	Qatar
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	R. Árabe Siria
...	...	113	66	...	...	...	58	81	46	...	29	Sudán
10	54	16	50	100	100	100	100	100	100	38	25	T. A. Palestinos	
60	50	59	52	...	...	...	...	...	...	24	20	Túnez
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yemen
Europa Central y Oriental													
13	75	12 ^z	76 ^z	...	...	...	...	...	...	23	21 ^z	Albania
32	99	24	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
23	91	18	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgaria
11	89	11 ^y	90 ^y	100	100	100	100 ^y	100 ^y	100 ^y	19	18 ^y	Croacia	
17	93	14	90	...	...	...	...	...	...	19	18	Eslovaquia
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Eslovenia
8	86	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	Estonia
349	98	317	99	...	...	...	99 ^y	...	...	18	17	Federación de Rusia
47	85	41	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hungría
6	66	6	70	...	...	...	...	...	...	22	19	la ex R. Y. de Macedonia
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	12	Letonia
13	98	11	98	...	...	...	...	...	...	17	14	Lituania
...	...	236	85	...	...	...	...	...	...	...	12	Polonia
36	85	31	84	...	...	...	...	...	...	18	16	R. Checa
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	18	R. de Moldova
69	86	57	86	...	...	...	...	...	...	19	17	Rumania
21	82	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
107	98	104	99	...	...	...	99,7	...	...	20	19	Ucrania
Total	% M	Total	% M	Mediana						Media ponderada			
25 724	58	27 048	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Mundo
4 483	81	4 598	83	...	...	...	...	...	...	16	15	Países desarrollados
20 426	52	21 713	57	...	...	...	...	...	...	27	28	Países en desarrollo
815	93	738	93	...	...	...	98	...	...	19	19	Países en transición
1 964	44	2 461	45	...	...	...	78	72	80	41	45	África Subsahariana
3 443	81	3 653	84	...	...	...	...	...	...	15	14	América del Norte y Europa Occidental
2 684	76	2 971	77	...	...	...	82	73	83	26	23	América Latina y el Caribe
2 580	77	2 861	78	...	...	...	...	...	...	26	23	América Latina
104	50	111	57	76	74	76	80	68	80	24	22	Caribe	
322	84	290	84	...	...	...	84	...	...	21	21	Asia Central
4 301	35	4 889	45	...	...	...	64	60	66	37	39	Asia Meridional y Occidental
10 094	55	9 734	59	...	...	...	...	...	...	22	20	Asia Oriental y el Pacífico
9 934	55	9 554	59	...	...	...	...	...	...	22	20	Asia Oriental
160	70	180	72	...	...	...	...	...	...	21	19	Pacífico
1 554	52	1 802	58	...	...	...	100	100	100	23	22	Estados Árabes
1 363	82	1 247	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Europa Central y Oriental

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

*) Estimación nacional.

Cuadro 10B
Personal docente en la enseñanza secundaria y superior

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA														Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente											Total secundaria					
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				
	1999		2005		1999		2005		1999		2005		2005				
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M			
África Subsahariana																	
Angola	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...	...	...	...	...
Benin	6	12	10 ²	11 ²	3	14	4 ²	15 ²	9	12	14 ²	12 ²	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ²	47 ²	93 ^Y	94 ^Y	93 ^Y	...
Burkina Faso	5	...	...	...	1	...	...	6	...	8 ²	11 ²	...	...	...	...
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ²	21 ²	37 ^Y	39 ^Y	28 ^Y	...
Cabo Verde	...	...	2	40	...	...	0,7	40	...	...	2	40	62	60	65
Camerún	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	48*	26*	...	...	...
Chad	2	5	...	...	1	6	...	...	4	5	7	...	...	...	...
Comoras	...	...	2	16	...	...	1	9	...	...	3	13	51 ^Y	...	...
Congo	...	...	4 ²	15 ²	...	...	3 ²	11 ²	...	...	7 ²	13 ²	...	...	...
Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...	...	...	...
Eritrea	1	12	2	10	1	11	2	13	2	12	4	11	51	49	67		
Etiopía	38	15	...	...	14	8	...	...	52	13	96	17	51	51	52
Gabón	2	17	...	...	0,7	15	...	...	3	16	...	...	...	...	...
Gambia	2	16	1 ²	16 ²	0,6	12	0,9 ²	12 ²	2	15	2 ²	14 ²	...	...	...
Ghana	40	24	56	29	12	16	17	19	52	22	74	27	74	83	48		
Guinea	4	11	...	...	1	10	...	...	6	11	12	5	...	...	...
Guinea-Bissau	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78	38	...	...	...	...
Lesotho	2	51	...	...	1	53	...	...	3	51	4	56	81	79	83
Liberia	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...	...	...
Madagascar	14	44	...	...	6	44	...	...	20	44	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	5*	17*	8	15	3	10	...	...	8*	14*	...	...	...	...	...
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	7	55	...	...	...
Mozambique	...	...	7	19	...	...	2	14	...	...	10	18	...	...	...
Namibia	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50	97	...	...
Níger	2	23	3 ²	21 ²	2	12	2 ²	14 ²	4	18	5 ²	19 ²	30*, ²	30*, ²	30*, ²		
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	36	...	...	...
R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	114 ^Y	9 ^Y	...	...	...
R. U. de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	20	...	...	...	...
Senegal	6	14	...	...	3	13	...	...	9	14	15	14	51 ²	50 ²	55 ²
Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	56	91 ^Y	90 ^Y	93 ^Y
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	149 ²	52 ²	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ²	49 ²	99 ²	99 ²	99 ²
Togo	5	13	...	...	2	15	...	...	7	13	13	7	47 ²	47 ²	39 ²
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36	22	82 ²	81 ²	86 ²
Zambia	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	34 ^Y	40 ^Y	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																	
Alemania	365	57	419	60	168	39	177	46	533	51	596	56	...	...	...
Andorra	...	...	0,4	61	...	...	0,1	51	...	...	0,5	59	...	...	...
Austria	43	64	42	68	30	49	29	51	73	57	71	61	...	...	...
Bélgica	...	...	42	60	...	...	80	58	...	...	122	58	...	...	...
Canadá	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...	...	...	...
Chipre	2	54	...	...	2	49	...	...	5	51	6	60	...	...	...
Dinamarca	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...	...	...	...
España	...	...	160	...	...	...	120	...	...	...	280	56	...	...	...
Estados Unidos	764	60	908	68	740	51	727	56	1 504	56	1 635	63	...	...	...
Finlandia	20	71	21	72	...	...	21	57	...	...	42	64	...	...	...
Francia	255	...	245 ²	65 ²	240	...	267 ²	53 ²	495	57	511 ²	59 ²	...	...	...
Grecia	37	64	43	64	38	49	43	47	75	56	86	56	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	1999		2005		
1999	2005	1999	2005	1999	2005	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana										
...	...	...	...	18	...	0,8	20	...	...	Angola
27	27 ²	15	16 ²	24	24 ²	0,6	9	...	...	Benin
...	...	...	...	18	14 ²	0,5	28	0,5	37	Botswana
29	...	23	...	28	31 ²	0,8	...	2	6	Burkina Faso
...	...	...	...	...	19 ²	0,4	...	0,7	14	Burundi
...	23	...	23	...	23	...	...	0,5	41	Cabo Verde
26	...	21	...	24	25*	2,6	...	3	...	Camerún
41	...	23	...	34	34	...	...	1,1	3	Chad
...	16	...	11	...	14	0,1	10	0,1 ²	15 ²	Comoras
...	45 ²	...	18 ²	...	34 ²	0,4	5	0,9 ²	...	Congo
34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
55	57	45	44	51	51	0,2	13	0,4 ²	14 ²	Eritrea
35	...	37	...	36	54	2	6	5	10	Etiopía
28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	Gabón
20	51 ²	25	31 ²	22	42 ²	0,1	15	0,1 ²	16 ²	Gambia
20	18	19	21	20	19	2	13	4	11	Ghana
31	...	26	...	30	36	...	...	1	4	Guinea
25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	0,0	18	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	Kenya
24	...	17	...	22	27	0,4	45	0,6	...	Lesotho
17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	Liberia
20	...	11	...	17	...	1	31	2	31	Madagascar
...	...	...	...	...	...	0,5	25	0,4 ²	32 ²	Malawi
31*	38	24	...	28*	...	1	...	1	...	Malí
...	...	...	...	20	17	0,6	26	...	...	Mauricio
...	36	...	18	...	32	...	...	3	21	Mozambique
25	...	21	...	24	25	...	...	0,9 ²	27 ²	Namibia
34	44 ²	12	11 ²	24	31 ²	...	...	0,7	6	Níger
...	...	...	...	...	40	52	31	37 ²	17 ²	Nigeria
...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	14	15 ²	4	6	...	...	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	2	14	3	17	R. U. de Tanzania
...	...	...	...	...	26	0,4	10	2	12	Rwanda
29	...	19	...	25	26	...	...	...	...	Senegal
14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	...	...	22	.	.	.	.	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	29	31 ²	...	...	43	50	Sudáfrica
...	...	...	...	...	18 ²	0,2	32	0,4	36	Swazilandia
40	...	23	...	35	30	0,4	10	...	...	Togo
...	...	...	...	...	21	2	17	4 ²	19 ²	Uganda
29	...	19	...	23	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	27	22 ²	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental										
15	13	16	16	15	14	272	30	287	34	Alemania
...	7	...	14	...	8	...	...	0,1	47	Andorra
9	9	12	13	10	11	26	...	30 ²	29 ²	Austria
...	7	...	7	...	7	...	...	26	41	Bélgica
17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	Canadá
14	...	12	...	13	11	1	34	1	42	Chipre
10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	Dinamarca
...	12	...	9	...	11	108	35	145	39	España
16	15	14	15	15	15	992	41	1208	43	Estados Unidos
10	10	...	11	...	10	18	46	19	46	Finlandia
13	13 ²	11	10 ²	12	11 ²	102	40	136 ²	39 ²	Francia
10	8	10	9	10	8	17	31	27	36	Grecia

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA														Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente											Total secundaria			Total secundaria		
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				
	Año escolar finalizado en 1999		2005		Año escolar finalizado en 1999		2005		Año escolar finalizado en 1999		2005		Año escolar finalizado en 2005				
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M		
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	1,1	78	1 ²	78 ²	1	44	2 ²	50 ²	3	58	3 ²	63 ²	...	...	...
Israel	19	...	23	77	36	...	...	...	55	...	61	71	...	...	...
Italia	177	73	183	75	245	59	245	60	422	65	428	66	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	3	45	...	...	3	45	...	...	...
Malta	3	50	3	60	0,2	31	0,5	36	4	48	4	57	...	...	...
Mónaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,4 ²	66 ²	...	...	...
Noruega	...	...	20 ²	73 ²	26	44	26 ²	47 ²	...	...	46 ²	58 ²	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107	45	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94	69	...	...	...
Reino Unido	142	55	153	61	212	56	235	61	355	56	388	61	...	...	...
San Marino	...	...	0,1 ²	69 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	28	...	38	64	35	50	38	51	63	...	76	58	...	...	...
Suiza	...	...	31	48	...	...	9	39	...	...	41	46	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	63	0,08	62	83	81	84
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0,7	46	0,8 ^Y	58 ^Y	0,4	66	0,4 ^Y	49 ^Y	1	53	1,2 ^Y	55 ^Y	...	...	...
Argentina	171	73	110 ^Y	67 ^Y	...	...	92 ^Y	64 ^Y	...	...	202 ^Y	66 ^Y	...	...	...
Aruba	0,2	49	0,2	52	0,2	49	0,3	52	0,4	49	0,5	52	92	91	92		
Bahamas	0,6	73	1	77	0,6	75	1	69	1	74	2	73	91	90	91		
Barbados	0,7	58	0,8	57	0,5	58	0,6	57	1	58	1	57	60	60	60		
Belize	0,7	63	1,3	64	0,2	60	0,4	63	0,9	62	2	64	43 ²	25 ²	53 ²		
Bermudas	...	...	0,3	69	...	...	0,4	65	...	...	0,7	67	100	100	100
Bolivia	14	59	19 ^Y	61 ^Y	24,5	48	25 ^Y	47 ^Y	39	52	44 ^Y	53 ^Y	...	...	...
Brasil	703	84	945 ²	87 ²	401	70	625 ²	70 ²	1 104	79	1 571 ²	80 ²	...	...	...
Chile	16	78	23	78	29	54	43	54	45	62	66	63	...	...	...
Colombia	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	164	52	...	...	...
Costa Rica	9	51	11 ^Y	54 ^Y	4	54	5 ^Y	55 ^Y	13	52	16 ^Y	54 ^Y	...	...	...
Cuba	40	68	46	64	25	49	38	46	65	60	85	55	79 ²	79 ²	78 ²		
Dominica	0,3	68	0,4	57	0,1	67	0,1	62	0,4	68	0,5	58	31	27	34		
Ecuador	31	49	44	50	23	50	31	48	54	50	75	49	69 ^{*,2}	63 ^{*,2}	76 ^{*,2}		
El Salvador	...	...	13	53	...	...	8	44	...	...	21	49	100	100	100
Granada	...	...	0,6	60	...	...	0,3	57	...	...	0,9	59	35	39	33
Guatemala	20	...	30	...	13	...	18	...	33	...	48	...	...	...	...
Guyana	3	63	3	64	0,9	63	1	63	4	63	4	63	55	46	60		
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	11	56	...	...	5	52	...	...	17	55	64 ²	59 ²	69 ²
Islas Caimán	0,1	52	0,1	61	0,1	41	0,1	44	0,2	46	0,3	52	100	99	100		
Islas Turcos y Caicos	0,1	61	0,1	61	0,0	63	0,1	64	0,1	62	0,2	62	100	100	100		
Islas Vírgenes Británicas	0,2	64	0,1	67	0,0	57	0,1	68	0,2	63	0,2	67	70	70	71		
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	68	...	...	...
México	321	46	357	49	198	40	237	43	519	44	593	47	...	...	...
Montserrat	0,02	63	0,02	65	0,01	60	0,01	67	0,03	62	0,03	65	50	11	71		
Nicaragua	7*	56*	9	56	3,2*	56*	4	59	10*	56*	13	57	53	44	59		
Panamá	8	55	10	60	6	55	7	54	14	55	16	57	83	79	86		
Paraguay	...	...	20 ^Y	64 ^Y	...	...	23 ^Y	61 ^Y	...	...	43 ^Y	62 ^Y	...	...	...
Perú	...	...	161	44	...	...	...	...	...	...	161	44	...	...	...
R. Dominicana	...	...	12	76	14	47	18	52	...	...	31	62	85	77	90
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,2	60	...	...	0,2	60	...	...	0,4	60	39	47	33
San Vicente/Granadinas	...	...	0,4	57	...	...	0,2	60	...	...	0,5	58	55	58	53
Santa Lucía	0,4	65	0,5	63	0,3	62	0,3	63	0,7	64	0,8	63	58	52	61		
Suriname	...	...	2	67	...	...	1	56	...	...	3	62	...	...	...
Trinidad y Tobago	3	61	3	62	2	55	2	62	6	59	6	62	56 ²	58 ²	54 ²		
Uruguay	14	75	17 ^Y	...	5	65	6 ^Y	...	19	72	23 ^Y	...	...	...	...
Venezuela	...	...	116	65	...	...	72	60	...	...	188	63	83	76	86
Asia Central	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Armenia	...	...	26	80	...	...	10	85	...	...	36	81	77	75	77
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	128	65	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	58	77	49 ^Y	82 ^Y	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en	1999		2005		
1999	2005	1999	2005	1999	2005	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	...	...	...	10	33	12	39	Irlanda
11	11 ^z	14	12 ^z	13	11 ^z	1	43	2 ^z	44 ^z	Islandia
12	11	9	...	10	10	...	...	...	...	Israel
10	10	11	11	11	11	73	...	94	34	Italia
...	...	...	5	...	10	...	...	...	...	Luxemburgo
...	8	...	20	...	10	0,7	25	0,8	23	Malta
10	...	7	...	8	9 ^z	.	.	.	.	Mónaco
...	9 ^z	8	8 ^z	...	9 ^z	14	36	18 ^z	37 ^z	Noruega
...	...	...	6	...	13	...	...	45	35	Países Bajos
...	...	...	...	...	7	...	...	37	42	Portugal
16	15	14	14	15	15	92	32	122	40	Reino Unido
...	6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
12	10	18	9	15	10	29	...	38	43	Suecia
...	9	...	29	...	14	8,0	16	34	32	Suiza
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	15	12	.	.	0,02	54	Anguila
...	...	...	...	...	...	.	.	.^z	. ^z	Antigua y Barbuda
12	9 ^y	21	19 ^y	15	13 ^y	0,2	42	...	...	Antillas Neerlandesas
13	19 ^y	...	16 ^y	...	17 ^y	102	54	131 ^y	50 ^y	Argentina
16	14	16	14	16	14	0,2	43	0,2	45	Aruba
23	17	23	11	23	14	.	.	. ^z	. ^z	Bahamas
18	16	18	16	18	16	0,6	41	...	...	Barbados
24	19	23	16	24	19	...	...	0,1	49	Belice
...	7	...	7	...	7	...	...	...	...	Bermudas
24	24 ^y	20	24 ^y	21	24 ^y	13	...	18 ^z	...	Bolivia
23	16 ^z	21	16 ^z	23	16 ^z	174	41	314 ^z	44 ^z	Brasil
32	26	27	24	29	25	...	...	...	...	Chile
19	...	20	...	19	26	86	34	94	34	Colombia
18	19 ^y	18	18 ^y	18	19 ^y	...	...	4 ^y	...	Costa Rica
12	11	10	12	11	11	24	48	91	59	Cuba
21	15	15	16	19	15	.	.	.	.	Dominica
17	13	17	14	17	13	...	...	...	...	Ecuador
...	25	...	24	...	25	7	32	8	34	El Salvador
...	14	...	18*	...	15*	.	.	.	.	Granada
15	17	11	14	13	16	...	...	4 ^y	...	Guatemala
19	18	19	18	19	18	...	...	0,6	44	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	28	...	45	...	33	...	...	7 ^z	38 ^z	Honduras
11	12	7	9	9	10	0,0	42	...	...	Islas Caimán
9	9	9	9	9	9	.	.	.	.	Islas Turcos y Caicos
6	10	10	8	7	9	0,1	49	0,1	55	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	20	...	...	2 ^y	60 ^y	Jamaica
18	20	14	15	17	18	192	...	251	...	México
11	11	10	12	10	11	.	.	.	.	Montserrat
31*	35	31	32	31	34	...	...	7 ^y	46 ^y	Nicaragua
17	16	15	15	16	16	8	...	11	47	Panamá
...	15 ^y	...	9 ^y	...	12 ^y	...	...	...	...	Paraguay
...	12	...	...	...	17	...	...	...	...	Perú
...	26	28	27	...	26	...	...	11 ^z	41 ^z	R. Dominicana
...	10	...	10	...	10	.	.	.	.	Saint Kitts y Nevis
...	17	...	19	...	18	.	.	.	.	San Vicente/Granadinas
19	17	16	18	18	17	...	...	0,2	48	Santa Lucía
...	17	...	10	...	14	...	...	...	...	Suriname
22	16	19	16	21	16	0,5	31	2	33	Trinidad y Tobago
12	11 ^y	23	28 ^y	15	15 ^y	11	...	13 ^z	...	Uruguay
...	12	...	9	...	11	...	...	82*.z	...	Venezuela
Asia Central										
...	10	...	10	...	10	9	42	12	46	Armenia
...	...	...	...	8	8	13	36	15	42	Azerbaiyán
...	...	...	...	8	9 ^y	14	49	13	46	Georgia

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	Personal docente												Docentes formados (en %) ¹		
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2005		1999		2005		1999		2005		2005		
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186	85	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	48	68	54	72	76	74	77	
Mongolia	8	69	10	73	3	67	5	71	11	69	15	72	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	47	42	60	45	92 ²	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	136	13	186 ²	17 ²	129	13	192 ²	19 ²	265	13	378 ²	18 ²	32 ²	31 ²	35 ²
Bhután	0,4	32	1	31	0,2	32	0,4	31	0,6	32	1	31	...	...	...
India	...	...	1312 ²	37 ²	...	...	1274 ²	31 ²	1995	34	2586 ²	34 ²	...	...	...
Irán, R. I. del	179	45	236	49	143	44	294	47	322	45	530	48	100	100	100
Maldivas	0,8	25	1,8 ^Y	34 ^Y	0,1	27	0,3 ^Y	39 ^Y	0,9	25	2 ^Y	35 ^Y	...	...	...
Nepal	22	12	28 ^Y	16 ^Y	18	7	24 ^Y	11 ^Y	40	9	53 ^Y	14 ^Y	...	...	...
Pakistán	...	...	162 ^{*,2}	54 ^{*,2}	...	...	36 ^{*,2}	35 ^{*,2}	...	...	197 ^{*,2}	51 ^{*,2}	...	...	...
Sri Lanka	...	...	67 ²	64 ²	...	...	52 ²	62 ²	...	...	119 ²	63 ²	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	2*	48*	2*	58*	1*	47*	2*	58*	3	48	4*	58*	85*	84*	86*
Camboya	14	28	19 ²	33 ²	4	24	6 ²	26 ²	18	27	25 ²	31 ²	...	...	...
China	3213	41	3661	46	...	...	2444	43	...	6105	45	...	...	...	...
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	3 ²	50 ²	...	...	1,5 ²	50 ²	...	...	5 ²	50 ²	...	...	...
Filipinas	100	76	117	76	50	76	51	77	150	76	168	76	...	...	...
Indonesia	...	...	751	43	...	...	603	44	...	...	1354	43	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Y	...	...	...	...
Islas Marshall	0,1	...	0,2 ^Y	35 ^Y	0,2	...	0,2 ^Y	42 ^Y	0,3	...	0,4 ^Y	39 ^Y	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...	...	...	...
Japón	268	...	258	...	362	...	352	...	630	...	610	...	...	...	...
Kiribati	0,2	59	0,3	52	0,3	38	0,3	42	0,5	46	0,7	47	...	...	...
Macao (China)	0,9	59	1	63	0,5	49	0,9	52	1	56	2	58	67	53	76
Malasia	76	65	87 ²	64 ²	...	...	56 ²	64 ²	...	...	143 ²	64 ²	...	...	...
Myanmar	54	77	58	84	14	73	20	78	68	76	78	82	84	84	84
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 ²	53 ²	...	...	...
Niue	0,02	43	...	...	0,00	50	...	...	0,03	44	0,03 ²	68 ²	...	...	...
Nueva Zelanda	13	63	17	65	15	54	19	57	28	58	36	61	...	...	...
Palau	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6	35	...	...	0,6	30	...	...	7	34	8 ^Y	37 ^Y	...	...	...
R. de Corea	90	54	98	64	102	27	112	39	192	40	210	51	...	...	...
R. D. P. Lao	9	40	11	41	3,2	40	5	44	12	40	16	42	91	89	92
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	76	0,4 ²	74 ²	0,8	49	0,8 ²	53 ²	1	57	1 ²	60 ²	...	...	...
Singapur	9	65	11	67	2	60	3	58	11	64	14	65	...	...	...
Tailandia	136	58	109	55	106	62	84	53	242	60	194	54	...	...	...
Timor-Leste	...	...	1,8	26	...	...	1	24	...	...	3,2	25	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 ²	100 ²	...	...	...
Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...
Viet Nam	194	70	295	68	64	51	121	53	258	65	416	64	94	...	...
Estados Árabes															
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	113 ²	51 ²	...	...	64 ²	46 ²	...	...	176 ²	49 ²	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	...	...	...	...	...
Egipto	207	44	222	45	247	38	270	38	454	41	492	41	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	8	54	12	56	8	55	10	53	16	55	22	55	46	47	46
Iraq	34	77	61	59	23	57	32	56	56	69	93	58	100 ²	100 ²	100 ²

Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				País o territorio
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2005		
1999	2005	1999	2005	1999	2005	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	...	...	11	27	58	42	61	Kazajstán
...	...	...	...	13	13	8	32	13	54	Kirguistán
19	23	17	21	19	22	6	47	8	55	Mongolia
...	...	...	...	16	16	6	29	7	32	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	25 ^z	38 ^z	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	14	...	...	...	...	...	...	2 ^z	12 ^z	Afganistán
43	34 ^z	32	21 ^z	37	27 ^z	45	14	52	15	Bangladesh
35	32	27	20	32	28	0,2	...	...	...	Bhután
...	37 ^z	...	28 ^z	34	32 ^z	...	...	539 ^z	40 ^z	India
30	19	31	19	30	19	65	17	115	19	Irán, R. I. del
18	15 ^y	9	8 ^y	17	14 ^y	.	.	0,04 ^y	67 ^y	Maldivas
38	40 ^y	24	28 ^y	32	35 ^y	...	...	...	...	Nepal
...	38 ^{*,z}	...	32 ^{*,z}	...	37 ^{*,z}	...	...	69 [*]	17 [*]	Pakistán
...	20 ^z	...	19 ^z	...	20 ^z	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
12 [*]	10 [*]	10 [*]	10 [*]	11	10 [*]	0,5	32	0,6	39	Brunei Darussalam
16	25 ^z	21	26 ^z	18	25 ^z	1	19	2	16	Camboya
17	17	...	16	...	17	504	...	1332	51	China
...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	22 ^z	...	22 ^z	...	22 ^z	...	...	...	...	Fiji
41	42	21	28	34	38	94	...	113	56	Filipinas
...	13	...	10	...	12	...	...	271	39	Indonesia
...	...	...	...	...	15 ^y	.	.	.	.	Islas Cook
28	17 ^y	18	17 ^y	22	17 ^y	...	...	0,05 ^y	51 ^y	Islas Marshall
...	...	...	...	13	...	.	.	.	.	Islas Salomón
16	14	13	11	14	13	465	...	497	17	Japón
21	21	19	13	20	17	.	.	.	.	Kiribati
24	23	21	21	23	22	0,7	...	2	32	Macao (China)
18	17 ^z	...	20 ^z	...	18 ^z	...	...	42 ^z	47 ^z	Malasia
28	33	38	33	30	33	9	76	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	19 ^z	.	.	.	.	Nauru
6	...	21	...	11	8 ^z	.	.	.	.	Niue
18	15	13	14	15	15	11	43	15	50	Nueva Zelanda
14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	Palau
22	...	15	...	21	23 ^y	1	20	...	...	Papua Nueva Guinea
22	21	23	16	23	18	127	25	191	31	R. de Corea
20	23	22	28	20	25	1	31	2	31	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
26	25 ^z	17	19 ^z	20	21 ^z	0,2	41	...	...	Samoa
19	19	14	11	18	17	...	...	...	...	Singapur
...	25	...	21	...	23	50	53	70	...	Tailandia
...	28	...	18	...	24	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	7 ^z	.	.	.	.	Tokelau
15	...	13	...	15	...	0,1	21	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	23	...	...	...	...	...	Vanuatu
29	23	29	27	29	24	28	37	48	40	Viet Nam
Estados Árabes										
...	...	...	...	...	...	20	36	27	33	Arabia Saudita
...	21 ^z	...	20 ^z	...	21 ^z	...	...	25	34	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	41	Bahrein
26	...	16	...	23	...	0,0	30	0,1	21	Djibuti
22	20	13	14	17	17	...	...	81 ^z	...	Egipto
14	15	10	11	12	13	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
22	19	16	19	20	19	12	31	19	35	Iraq

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	Personal docente												Docentes formados (en %) ¹		
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2005		1999		2005		1999		2005		2005		
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	79	82	...	...	73	71	...	...	152	77	...	...	...
Jordania	...	...	22 ^Y	62 ^Y	10	48	12 ^Y	49 ^Y	...	...	34 ^Y	58 ^Y	...	...	...
Kuwait	11	58	12	53	11	53	12	53	22	56	24	53	100	100	100
Líbano	27	57	19	60	15	42	22	44	42	51	41	51	...	...	...
Marruecos	53	35	60 ^Z	36 ^Z	35	29	40 ^Z	29 ^Z	88	33	100 ^Z	33 ^Z	...	...	...
Mauritania	1	11	...	...	1	10	...	...	2	10	3	13	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Omán	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100
Qatar	2	56	3	54	2	57	2	58	4	57	5	56	...	...	...
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	44	46	54	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	30	67	18	47	34	46	...	...	64	56	80	78	82
T. A. Palestinos	14	49	20	51	3	38	4	...	18	48	25	...	...	...	...
Túnez	27	46	...	...	30	35	...	...	56	40	72	45	...	...	...
Yemen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	56 ^Y	21 ^Y	...	...	...
Europa Central y Oriental															
Albania	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	23 ^Z	56 ^Z	...	...	...
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	104	80	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	27	76	25	80	29	70	32	75	56	73	57	77	...	...	...
Croacia	16	67	17 ^Y	69 ^Y	18	62	20 ^Y	65 ^Y	33	64	37 ^Y	67 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y
Eslovaquia	29	77	27	76	25	66	24	69	54	72	51	73	...	...	...
Eslovenia	7	77	8	78	9	62	8	64	17	69	16	71	...	...	...
Estonia	5	85	...	...	6	78	...	...	11	81	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 306	...	93 ^Y	...	...
Hungría	47	86	50	78	53	59	47	64	100	71	97	71	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	8	46	9	51	5	53	6	56	13	49	15	53	...	...	...
Letonia	16	83	15	85	9	76	10	81	25	80	25	83	...	...	...
Lituania	24	81	...	...	12	76	...	...	36	79	43	81	...	...	...
Polonia	...	...	131	73	...	...	140	66	...	...	271	69	...	...	...
R. Checa	31	76	40	82	41	52	53	56	72	62	93	67	...	...	...
R. de Moldova	25	74	23	76	8	68	8	73	33	72	31	75	...	...	...
Rumanía	104	67	93	68	73	60	68	64	177	64	162	66	...	...	...
Serbia y Montenegro	32	60	...	...	27	57	...	...	59	58	...	...	...	...	...
Turquía	...	...	...	...	...	...	136	41	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	79	...	...	...

	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Mediana		
Mundo	24 296	52	28 457	53	...	...	...
Países desarrollados	6 296	55	6 564	59	...	...	...
Países en desarrollo	15 111	47	19 049	47	...	...	...
Países en transición	2 888	74	2 844	75	...	...	...
África Subsahariana	871	31	1 171	29	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	4 487	56	4 807	60	...	...	...
América Latina y el Caribe	2 746	64	3 436	65	69	63	71
América Latina	2 693	64	3 370	66	...	...	...
Caribe	53	44	66	40	58	58	61
Asia Central	972	66	1 069	67	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2 956	35	4 142	36	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	7 704	46	9 116	46	...	...	...
Asia Oriental	7 476	46	8 867	46	...	...	...
Pacífico	228	57	249	55	...	...	...
Estados Árabes	1 387	46	1 711	49	...	...	...
Europa Central y Oriental	3 172	72	3 005	74	...	...	...

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. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. En el segundo ciclo de primaria, el personal docente comprende los profesores con dedicación a tiempo completo y los contratados a tiempo parcial.

Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				País o territorio
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2005		
1999	2005	1999	2005	1999	2005	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	5	...	5	...	5	12	13	16 ^y	...	Jamahiriya Árabe Libia
...	20 ^y	17	14 ^y	...	18 ^y	...	...	8	21	Jordania
12	12	9	9	11	10	2	...	2	27	Kuwait
9	11	8	7	9	9	9	28	21	37	Líbano
19	20 ^z	14	17 ^z	17	19 ^z	16	23	19	24	Marruecos
28	...	24	...	26	31	...	...	0,4	4	Mauritania
19	13	16	20	18	16	...	...	3	29	Omán
13	11	8	13	10	12	0,7	32	0,7	32	Qatar
...	...	...	10	19	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	26	22	18	...	22	4	23	...	...	Sudán
26	28	19	29	24	28	3	13	5	15	T. A. Palestinos
23	...	15	...	19	17	6	41	17	40	Túnez
22	...	21	...	22	25 ^y	5	1	6	16	Yemen
Europa Central y Oriental										
16	...	17	...	16	18 ^z	2	36	2 ^z	41 ^z	Albania
...	...	...	...	9	9	30	51	42	56	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
13	12	12	12	13	12	24	41	21	45	Bulgaria
14	12 ^y	11	10 ^y	12	11 ^y	7	35	8 ^y	37 ^y	Croacia
13	13	12	13	13	13	11	38	13	42	Eslovaquia
14	10	13	12	13	11	2	21	4	33	Eslovenia
11	...	10	...	10	...	6	49	7	49	Estonia
...	...	...	...	...	10	...	...	625	54	Federación de Rusia
11	10	9	10	10	10	21	38	25	39	Hungría
16	14	16	16	16	15	3	42	3	44	la ex R. Y. de Macedonia
10	11	10	11	10	11	6	52	6	58	Letonia
11	...	11	...	11	10	15	50	13	53	Lituania
...	13	...	13	...	13	76	...	95	41	Polonia
17	12	9	9	13	10	19	38	24	40	R. Checa
13	12	12	13	13	12	7	50	6	54	R. de Moldova
12	11	13	16	13	13	26	37	31	43	Rumania
14	...	13	...	14	...	13	36	...	...	Serbia y Montenegro
...	...	...	20	...	...	60	35	82	38	Turquía
...	...	...	...	13	12	133	...	187	...	Ucrania
Media ponderada										
...	...	...	...	18	18	6 476	39	8 812	41	Mundo
...	...	...	...	13	13	2 787	34	3 289	37	Países desarrollados
...	...	...	...	21	21	2 893	39	4 531	40	Países en desarrollo
...	...	...	...	11	10	797	54	993	53	Países en transición
...	...	...	...	25	28	116	29	149	28	África Subsahariana
...	...	...	...	14	13	2 043	38	2 492	40	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	19	17	832	45	1 208	45	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	19	17	826	45	1 200	45	América Latina
...	...	...	...	22	19	6	47	8	49	Caribe
...	...	...	...	10	10	107	44	141	49	Asia Central
...	...	...	...	33	29	573	31	784	33	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	17	18	1 608	33	2 557	37	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	17	18	1 533	33	2 485	37	Asia Oriental
...	...	...	...	15	14	76	44	73	43	Pacífico
...	...	...	...	16	17	205	33	270	34	Estados Árabes
...	...	...	...	12	12	991	50	1 211	50	Europa Central y Oriental

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.
*) Estimación nacional.

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 en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
África Subsahariana												
Angola	3,4	...	6	...	89	...	...	...	...	...	...	...
Benin	2,5	3,5	...	14	94	82 ²	...	50 ²	...	116	...	1,7
Botswana	...	11,0	...	22	...	78	...	25	...	1 118	...	2,1
Burkina Faso	...	4,7	...	17	...	96	...	71	...	396	...	3,2
Burundi	3,5	5,2	...	18	94	98	39	52	76	120	1,3	2,7
Cabo Verde	...	7,2	...	25	...	85	...	52	...	1 142	...	3,2
Camerún	2,4	1,8*	10	9*	...	85*	...	68*	154	112*	1,2	1,1
Chad	1,7	2,5	...	10	...	50	...	48	...	67	...	0,6
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,8	22	8	93	91	36	27	169	37	2,0	0,7
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74	...	43	...	262	...	1,8	0,1
Eritrea	5,3	5,4	...	...	70	73	...	25	...	111	...	1,0
Etiopía	3,6	6,1	...	18	...	65	...	51	...	...	...	2,0
Gabón	3,8	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3,1	2,1 ²	14	...	87	86 ^Y	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5	...	...	...	86	...	34	...	283	...	1,6
Guinea	2,1	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	4 ^Y	...	90 ^Y	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	5,6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,8 ²	...	29 ²	95	92 ²	...	63 ²	...	240 ²	...	4,0 ²
Lesotho	10,2	10,8	26	30	74	85	43	39	441	476	3,2	3,6
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,2	...	25	...	84	...	47	...	58	...	1,3
Malawi	4,7	5,9 ^Y	25	...	82	82 ^Y	...	63 ^Y	...	88 ^Y	...	3,0 ^Y
Malí	3,0	4,5	...	15	90	81	49	...	131	...	1,3	...
Mauricio	4,2	4,5	18	14	91	84	32	30	1 046	1 311	1,2	1,1
Mozambique	2,5	3,9 ²	...	19 ²	...	94 ²	...	70 ²	...	165 ²	...	2,6 ²
Namibia	7,9	6,8 ^Y	...	...	94	...	59	...	1 444	911 ^Y	4,4	3,9 ^Y
Níger	2,1	2,3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129	...	1,1
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	3,9	...	12	...	92	...	54	...	128	...	1,9
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	3,5	5,5	...	19	...	83	...	48	...	305	...	2,2
Seychelles	5,5	5,7 ²	...	...	...	93 ²	...	31 ²	...	2 443 ²	...	1,6 ²
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	52 ^Y	...	...	...	2,3 ^Y
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,2	5,5	22	18	98	97	45	43	1 470*	1 443	2,7	2,3
Swazilandia	5,7	6,2 ²	...	...	100	100 ²	33	38 ²	430	472 ²	1,9	2,3 ²
Togo	4,3	...	26	...	97	...	43	...	155	...	1,8	...
Uganda	...	5,3 ²	...	18 ²	...	75 ²	...	62 ²	...	106 ²	...	2,5 ²
Zambia	2,0	2,2	...	15 ²	...	99	...	59	...	54	...	1,3
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	4,5	4,7 ^Y	10	10 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	97 ²	...	29 ²	...	...	...	...
Austria	6,4	5,5 ²	12	11 ²	94	96 ²	19	19 ²	7 021	7 023 ²	1,1	1,0 ²
Bélgica	...	6,0 ²	...	12 ²	...	98 ²	...	24 ²	...	6 127 ²	...	1,4 ²
Canadá	6,0	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	5,4	6,5 ²	...	14 ²	86	90 ²	34	30 ²	3 831	5 113 ²	1,6	1,7 ²
Dinamarca	8,2	8,6 ²	15	15 ²	...	95 ²	...	22 ²	7 054	7 358 ²	1,6	1,8 ²
España	4,4	4,4 ^Y	11	11 ^Y	91	90 ^Y	28	27 ^Y	3 890	4 399 ^Y	1,1	1,1 ^Y
Estados Unidos	5,0	5,6 ²	...	15 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6,3	6,6 ²	12	13 ²	94	92 ²	21	20 ²	4 404	4 924 ²	1,2	1,2 ²
Francia	5,7	5,8 ²	11	11 ²	91	91 ²	20	20 ²	4 280	4 837 ²	1,1	1,0 ²
Grecia	3,5	4,3 ²	7	8 ²	78	79 ²	25	25 ²	2 157	3 203 ²	0,7	0,9 ²
Irlanda	5,0	5,6 ²	13	14 ²	91	94 ²	32	33 ²	3 182	5 215 ²	1,5	1,8 ²
Islandia	...	8,3 ^Y	...	17 ^Y	...	93 ^Y	...	35 ^Y	...	7 718 ^Y	...	2,7 ^Y

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Remuneración de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria		País o territorio
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
África Subsahariana												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	10,7	...	28 ²	...	...	...	1,0 ²	...	23,8 ²	...	...	Benin
...	11,5	...	41	...	3602	...	3,5	...	37,0	...	...	Botswana
...	33,4	...	10	...	250	...	0,5	...	21,0	...	...	Burkina Faso
11,5	19,3	37	33	...	453	1,2	1,7	...	73,1	...	...	Burundi
...	19,6	...	35	...	1215	...	2,1	...	20,8	...	96*	Cabo Verde
7,9	5,6*	...	8*	335	31*	0,8	0,1	17,2	1,6*	...	...	Camerún
...	4,7	...	29	...	220	...	0,4	...	15,4	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
24,1	4,7	24	41	...	...	1,3	1,1	...	...	...	...	Congo
15,5	...	36	...	711	...	1,5	0,5	42,1	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	11,4	...	9	...	75	...	0,4	...	7,7	...	...	Eritrea
...	16,4	...	10	...	...	...	0,4	...	5,6	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ²	Gambia
...	12,3	...	37	...	668	...	1,8	...	29,0	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	22,3 ²	...	25 ²	...	254 ²	...	1,6 ²	...	23,6 ²	...	...	Kenya
15,3	15,3	24	18	1288	1069	1,8	1,7	44,8	34,3	84	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	6,7	...	23	...	...	...	0,6	...	...	...	...	Madagascar
...	12,9 ^y	...	10 ^y	...	78 ^y	...	0,5 ^y	...	11,5 ^y	...	...	Malawi
15,7	...	34	...	398	...	0,9	...	47,7	...	...	...	Malí
10,9	11,1	37	41	1544	1853	1,4	1,6	16,2	15,6	...	...	Mauricio
...	14,1 ²	...	17 ²	...	568 ²	...	0,6 ²	...	48,5 ²	...	93 ²	Mozambique
20,7	18,7 ^y	28	...	2358	1100 ^y	2,1	1,6 ^y	33,8	22,5 ^y	...	...	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. U. de Tanzania
...	10,0	...	11	...	214	...	0,4	...	16,7	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
...	17,7	...	28	...	624	...	1,3	...	36,1	...	...	Seychelles
...	15,2 ²	...	30 ²	...	2879 ²	...	1,6 ²	...	17,9 ²	...	62 ^y	Sierra Leona
...	...	...	27 ^y	...	...	...	1,2 ^y	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
14,3*	13,8	34	33	2068*	1823	2,0	1,8	20,2*	17,4	...	84	Sudáfrica
8,9	12,5 ²	27	28 ²	1216	1172 ²	1,5	1,7 ²	25,1	31,0 ²	...	...	Swazilandia
9,7	...	34	...	498	...	1,4	...	31,2	...	79	...	Togo
...	8,7 ²	...	20 ²	...	362 ²	...	0,8 ²	...	29,8 ²	...	...	Uganda
...	5,8	...	15	...	83	...	0,3	...	9,0	...	93 ²	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	19 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
23,4	22,1 ²	45	48 ²	8655	8603 ²	2,7	2,5 ²	28,9	27,1 ²	71	68 ²	Austria
...	19,4 ²	...	43 ²	...	10364 ²	...	2,5 ²	...	32,9 ²	...	66 ²	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
19,1	23,0 ²	53	50 ²	6047	8323 ²	2,4	2,9 ²	30,1	37,4 ²	...	79 ²	Chipre
23,6	23,2 ²	...	35 ²	11119	10888 ²	3,0	2,9 ²	37,2	34,3 ²	49	52 ²	Dinamarca
17,5	18,1 ^y	47	41 ^y	5141	5416 ^y	1,9	1,6 ^y	23,1	22,2 ^y	78	76 ^y	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55 ²	Estados Unidos
16,8	16,5 ²	39	41 ²	6545	8948 ²	2,3	2,4 ²	25,0	30,0 ²	59	58 ²	Finlandia
15,6	16,4 ²	50	48 ²	6997	7680 ²	2,6	2,5 ²	25,6	26,1 ²	...	55 ²	Francia
11,8	14,4 ²	38	36 ²	2685	4327 ²	1,0	1,2 ²	14,7	19,5 ²	...	...	Grecia
12,0	15,8 ²	37	35 ²	4790	7807 ²	1,7	1,9 ²	18,1	23,7 ²	83	77 ²	Irlanda
...	24,9 ^y	...	34 ^y	...	6753 ^y	...	2,6 ^y	...	21,8 ^y	...	...	Islandia

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 en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Israel	7,5	7,1 ²	14	14 ^Y	94	95 ²	34	36 ²	4765	4996 ²	2,4	2,4 ²
Italia	4,8	4,7 ²	10	10 ²	94	95 ²	26	25 ²	6207	6571 ²	1,2	1,1 ²
Luxemburgo	3,6	...	8	...	...	...	...	...	12359 ²	...	1,5 ²	...
Malta	4,9	...	...	...	...	...	...	...	2443 ^X	...	1,1 ^X	...
Mónaco	...	...	5	...	92	91 ²	18	17 ²	...	...	...	...
Noruega	7,2	7,7 ²	16	17 ²	90	92 ²	25	24 ²	6267	7013 ²	1,6	1,7 ²
Países Bajos	4,8	5,5 ²	10	11 ²	96	93 ²	26	27 ²	4446	5441 ²	1,2	1,4 ²
Portugal	5,7	5,8 ²	13	11 ²	93	98 ²	31	32 ²	3838	4762 ²	1,6	1,8 ²
Reino Unido	4,6	5,4 ^Y	11	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7,5	7,3 ²	14	13 ²	...	100 ²	...	27 ²	...	7664 ²	...	2,0 ²
Suiza	5,0	5,6 ^Y	15	13 ^Y	90	92 ^Y	32	29 ^Y	6635	7193 ^Y	1,4	1,5 ^Y
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	41 ^Y	...	48 ^Y	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3,5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4,6	4,0 ²	13	13 ²	94	99 ²	37	37 ²	1594	1498 ²	1,6	1,5 ²
Aruba	...	...	14	15	90	84	30	30	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,3	7,2	15	16	92	96	21	28	...	...	1,0	2,0
Belice	5,7	5,9 ²	17	18 ^Y	...	88 ²	...	47 ²	...	896 ²	...	2,5 ²
Bermudas	...	...	...	...	...	97	...	41	...	...	...	...
Bolivia	5,8	6,6 ^Y	16	18 ^Y	84	96 ^Y	41	46 ^Y	286	429 ^Y	2,0	2,9 ^Y
Brasil	4,4	4,5 ²	10	...	95	94 ²	33	32 ²	855	1071 ²	1,4	1,4 ²
Chile	4,0	3,8	17	18 ²	88	95	45	37	1206	1421	1,5	1,4
Colombia	4,5	5,0	17	11	...	99	...	48	...	1478	...	2,4
Costa Rica	5,5	5,1 ²	...	19 ²	100	79 ²	47	56 ²	1563	1578 ²	2,6	2,3 ²
Cuba	7,7	...	14	17	...	86	...	32	...	...	...	...
Dominica	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	2,0	...	10	...	93 [*]
El Salvador	2,4	2,8	17	...	...	98	...	51	...	470	...	1,4
Granada	...	6,0 ^Y	...	13 ^Y	...	87 ^Y	...	35 ^Y	...	762 ^Y	...	1,8 ^Y
Guatemala	...	1,3	...	9	...	100	...	73	...	214	...	0,9
Guyana	9,3	9,1	18	15	...	90	...	34	...	737	...	2,8
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	17	12	73	88	30	20	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	12	...	87	...	32	...	...	...	...
Jamaica	...	5,6	...	9	...	96 ²	...	37 ²	...	547	...	1,8
México	4,5	5,5 ²	23	26 ²	95	97 ²	41	40 ²	1054	1442 ²	1,8	2,1 ²
Montserrat	...	...	11	...	47	65 ²	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	3,2 ^Y	6	...	...	91 ^X	...	68 ²	...	295 ²	...	1,5 ²
Panamá	5,1	4,7 ²	...	9 ²	...	...	...	...	862	...	1,9	...
Paraguay	4,8	4,3 ^Y	9	11 ^Y	88	96 ^Y	...	46 ^Y	...	567 ^Y	...	1,9 ^Y
Perú	3,5	2,6	21	14	88	97	40	42	355	403	1,2	1,0
R. Dominicana	...	1,9	...	10	...	99	...	65	...	598	...	1,2
Saint Kitts y Nevis	5,6	10,8	13	13 ^Y	...	37	...	...	...	987 ^X	...	1,2 ^X
San Vicente/Granadinas	7,2	8,7	...	16	...	68	...	50	...	1250	...	2,9
Santa Lucía	8,0	6,2	21	17	79	90	53	40	1151	909	3,3	2,2
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3,9	...	16	...	96	...	40	...	948	...	1,5	...
Uruguay	2,8	2,3 ^Y	...	8 ^Y	92	...	32	...	736	...	0,8	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central												
Armenia	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	4,3	2,8	24	20	99	98	...	17	...	337	...	0,5
Georgia	2,0	2,8 ²	10	13 ²	...	97 ²	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	4,0	2,5	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	3,7	4,6 ^Y	...	...	99	...	...	...	...	127 ^X	...	0,7 ^X
Mongolia	6,0	5,4 ²	...	...	...	94 ²	...	24 ²	...	269 ²	...	1,2 ²

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Remuneración de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria		País o territorio
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
20,4	21,0 ²	30	30 ²	5 343	5 282 ²	2,1	2,0 ²	22,8	22,2 ²	...	...	Israel
23,7	23,5 ²	47	47 ²	7 147	7 556 ²	2,1	2,1 ²	27,3	27,0 ²	...	60 ²	Italia
...	20,1 ²	...	...	...	13 977 ²	...	1,8 ²	...	22,7 ²	...	75 ²	Luxemburgo
...	13,2 ^x	...	...	...	4 244 ^x	...	2,0 ^x	...	22,2 ^x	...	...	Malta
...	...	51	46 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
17,4	18,1 ²	32	35 ²	8 816	10 914 ²	2,1	2,5 ²	24,4	28,2 ²	...	...	Noruega
14,6	17,3 ²	39	40 ²	6 388	7 495 ²	1,8	2,1 ²	21,0	23,9 ²	...	...	Países Bajos
20,4	24,8 ²	44	41 ²	5 233	7 035 ²	2,3	2,3 ²	27,8	36,6 ²	...	87 ²	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	50 ^y	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	25,7 ²	...	37 ²	...	10 299 ²	...	2,7 ²	...	34,5 ²	50	54 ²	Suecia
19,2	20,5 ^y	40	37 ^y	8 253	8 793 ^y	1,8	1,9 ^y	23,9	25,0 ^y	72	72 ^y	Suiza
América Latina y el Caribe												
...	...	...	17 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
12,1	12,0 ²	35	38 ²	1 990	2 058 ²	1,5	1,5 ²	15,1	16,4 ²	...	63 ²	Argentina
...	...	32	32	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11,1	23,9	31	30	...	...	1,5	2,1	18,4	26,4	...	...	Barbados
...	13,7 ²	...	44 ²	...	1 298 ²	...	2,3 ²	...	19,9 ²	...	86 ²	Belice
...	...	...	52	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
11,3	16,7 ^y	22	25 ^y	270	345 ^y	1,1	1,6 ^y	10,7	13,4 ^y	...	...	Bolivia
11,4	13,5 ²	36	40 ²	775	987 ²	1,5	1,7 ²	10,3	12,4 ²	...	...	Brasil
13,0	12,8	36	39	1 367	1 564	1,3	1,4	14,8	14,1	...	85	Chile
...	20,5	...	36	...	1 364	...	1,8	...	18,9	91 [*]	76	Colombia
18,0	17,1 ²	29	34 ²	2 263	1 587 ²	1,6	1,4 ²	26,0	17,2 ²	...	...	Costa Rica
...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...	69	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	9,4	...	29	...	526	...	0,8	...	10,5	...	...	El Salvador
...	11,5 ^y	...	35 ^y	...	837 ^y	...	1,8 ^y	...	12,6 ^y	...	93 ^y	Granada
...	5,0	...	18	...	161	...	0,2	...	3,7	...	88	Guatemala
...	17,9	...	13	...	454	...	1,0	...	11,0	...	75	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	40	30	...	...	...	...	...	...	63	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	34	...	...	...	...	...	...	...	81	Islas Vírgenes Británicas
...	14,7	...	43 ²	...	819	...	2,1	...	22,0	...	87	Jamaica
11,6	14,7 ²	...	30 ²	...	1 510 ²	...	1,6 ²	...	15,4 ²	86	88 ²	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	8,5 ²	...	31 ²	...	309 ²	...	0,7 ²	...	8,9 ²	...	93	Nicaragua
13,7	...	...	...	1 229	...	1,5	...	19,5	...	...	99	Panamá
...	12,0 ^y	30	28 ^y	805	642 ^y	1,3	1,2 ^y	15,8	13,5 ^y	...	74 ^y	Paraguay
7,2	7,1	28	36	476	520	0,9	0,9	9,6	9,2	88	72	Perú
...	8,6	...	29	...	427	...	0,6	...	6,1	...	71	R. Dominicana
...	8,0 ^{*,x}	...	...	...	1 623 ^x	...	1,3 ^x	...	14,8 ^x	...	68	Saint Kitts y Nevis
...	19,9	...	30	...	1 258	...	1,7	...	20,0	...	85	San Vicente/Granadinas
19,8	15,6	33	30	1 540	1 166	2,0	1,7	26,5	20,0	88	83	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11,1	...	31	...	1 089	...	1,2	...	12,8	...	78	...	Trinidad y Tobago
7,6	...	37	...	1 081	...	1,0	...	11,2	...	71	45 ^y	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	7,1	...	52	...	539	...	1,4	...	11,3	...	...	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
...	7,8 ^x	...	...	...	240 ^x	...	2,0 ^x	...	14,5 ^x	47	...	Kirguistán
...	13,2 ²	...	32 ²	...	249 ²	...	1,6 ²	...	12,2 ²	...	...	Mongolia

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 en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Tayikistán	2,2	3,6	12	18	90	88	...	27	...	100	...	0,9
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,4	15	14	64	79	39	35	63	106	0,6	0,7
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	4,0	3,8 ²	13	11 ^Y	98	...	30	...	264	...	1,2	...
Irán, R. I. del	4,6	4,7	19	23	91	94	...	23	...	599	...	1,0
Maldivas	...	7,5	...	15	...	81	...	54	...	...	...	3,3
Nepal	2,9	3,4 ^Y	12	15 ^Y	74	77 ^Y	53	49 ^Y	94	113 ^Y	1,1	1,3 ^Y
Pakistán	2,6	2,4	...	11	89	78	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5,1	4,9 ²	...	...	96	96 ²	33	33 ²	4311	4747 ²	1,6	1,6 ²
Brunei Darussalam	...	...	9	...	97	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	1,0	2,0 ²	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	1,9	...	13	...	93	...	34	...	...	...	0,6	...
Estados Fed. de Micronesia	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	5,7	6,4 ²	18	...	...	97 ²	...	40 ²	...	1068 ²	...	2,5 ²
Filipinas	...	2,5 ²	...	16 ²	...	94 ²	...	55 ²	...	414 ²	...	1,3 ²
Indonesia	...	1,0 ^Y	...	...	...	88 ^Y	...	39 ^Y	...	84 ^Y	...	0,3 ^Y
Islas Cook	0,4	...	13	...	99	...	53	...	...	...	0,2	...
Islas Marshall	13,3	9,5 ²	...	16 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3,5	3,5 ²	9	11 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	3,6	...	14	14 ²	...	89 ²	...	...	...	...	...	...
Malasia	6,1	6,2 ²	25	24 ²	...	88 ²	...	31 ²	...	1293 ²	...	1,7 ²
Myanmar	0,6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	7,3	7,0	...	21 ^Y	95	100	27	26	3720	3853	1,8	1,8
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	3,8	4,6 ²	13	15 ^Y	80	88 ²	44	34 ²	2564	3254 ²	1,3	1,4 ²
R. D. P. Lao	1,0	2,5	...	12	...	44	...	46	...	55	...	0,4
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	13	...	99	...	32	...	449	...	1,4	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	5,1	4,3	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	15 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,4	4,9 ²	...	13 ^Y	...	...	...	...	...	878 ^X	...	2,2 ^X
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	10,0 ^Y	17	...	84	...	39	...	388	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	7,0	6,7 ²	26	28 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	672 ^Y	...	1,6 ^Y
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2926 ^X	...	1,9 ^X
Djibuti	...	7,1	...	27	...	93	...	44	...	983	...	2,9
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	1,6 ^{*.2}	...	27	...	...	...	...	1880	1601 ²	0,7	0,4 ²
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	68	...	12	...	...	...	...	...
Jordania	5,0	...	21	...	...	...	...	...	537	589 ²	1,9	1,8 ²
Kuwait	...	4,5	...	13	...	92	...	21	...	2910 ²	...	0,9
Libano	2,0	2,7	10	11	...	93	...	33	...	370	...	0,8
Marruecos	6,2	6,8	26	27	91	95	39	45	663	937	2,2	2,9

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Remuneración de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria		País o territorio
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
...	8,1	...	50	...	130	...	1,6	...	10,6	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
3,9	5,2	42	47	137	243	0,6	0,9	8,5	11,9	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
10,4	...	38	...	532	...	1,5	...	20,9	...	79	80 ^z	India
...	9,1	...	35	...	672	...	1,5	...	10,2	...	...	Irán, R. I. del
...	18,5	...	22	...	...	...	1,3	...	14,6 ^z	...	...	Maldivas
7,3	8,3 ^y	29	28 ^y	147	136 ^y	0,6	0,7 ^y	11,3	10,0 ^y	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
16,2	16,2 ^z	40	39 ^z	3 922	4 348 ^z	1,9	1,8 ^z	14,7	... ^z	60	62 ^z	Australia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	38	...	441	...	0,7	...	11,2	...	...	...	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
...	18,6 ^z	...	33 ^z	...	991 ^z	...	2,1 ^z	...	17,2 ^z	...	...	Fiji
...	8,3 ^z	...	25 ^z	...	391 ^z	...	0,6 ^z	...	7,8 ^z	...	94 ^z	Filipinas
...	2,5 ^y	...	42 ^y	...	158 ^y	...	0,4 ^y	...	4,7 ^y	...	78 ^y	Indonesia
...	...	40	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
...	13,3 ^z	...	37 ^z	...	1 877 ^z	...	2,0 ^z	...	19,3 ^z	70	64 ^z	Malasia
...	...	...	...	...	...^y	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
19,4	20,6	40	43	4 634	4 483	2,7	3,0	24,2	24,0	...	...	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
15,7	15,8 ^z	38	43 ^z	2 130	4 636 ^z	1,2	1,7 ^z	13,1	22,6 ^z	78	64 ^z	R. de Corea
...	2,8	...	23	...	77	...	0,3	...	3,9	...	...	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
9,1	...	27	...	475	...	1,2	...	9,6	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	12,9 ^x	...	...	...	475 ^x	...	1,0 ^x	...	7,0 ^x	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
12,0	...	52	...	1 975	...	2,9	...	60,8	...	94	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
...	11,0 ^y	...	...	...	1 019 ^y	...	1,9 ^y	...	16,6 ^y	...	...	Argelia
...	16,3 ^x	...	...	...	3 273 ^x	...	1,7 ^x	...	18,3 ^x	...	...	Bahrein
...	45,1	...	39	...	1 481	...	2,6	...	68,0	...	54	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
7,8	6,6 ^z	...	...	2 453	2 070 ^z	0,7	0,6 ^z	10,2	8,6 ^z	...	77 ^z	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia
12,5	12,0 ^z	...	...	622	712 ^z	1,8	1,7 ^z	14,5	14,5 ^z	78	86 ^z	Jordania
...	10,6	...	38	...	3 283 ^z	...	1,6	...	15,7	...	78	Kuwait
...	6,6	...	30	...	413	...	0,7	...	7,4	69	84	Líbano
17,6	22,1	44	38	1 739	1 620	2,5	2,5	46,2	38,1	...	...	Marruecos

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 en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Mauritania	3,1	2,4	...	...	...	99	...	62	...	201Y	...	1,5
Omán	4,2	4,3 ^z	21	24	...	89	...	50	1 363	2 142 ^z	1,4	1,8 ^z
Qatar	...	...	...	...	...	88 ^z	...	...	...	...	...	...
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	412	577 ^x	1,7	2,1 ^x
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	7,2	7,6	...	21	...	87	...	35	...	1 524	...	2,3
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6,0	6,0	...	11	...	95	...	9	...	1 033	...	0,5
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	4,4 ^y	...	...	...	97 ^y	...	19 ^y	...	1 429 ^y	...	0,8 ^y
Croacia	...	4,9 ^y	...	10 ^y	...	93 ^y	...	19 ^y	...	2 246 ^y	...	0,8 ^y
Eslovaquia	4,3	4,3 ^z	14	11 ^z	96	94 ^z	14	14 ^z	1 190	1 695 ^z	0,6	0,6 ^z
Eslovenia	...	6,0 ^z	...	13 ^y	...	92 ^z	...	20 ^z	...	4 866 ^z	...	1,1 ^z
Estonia	7,0	5,6 ^z	...	15 ^z	...	91 ^z	...	26 ^z	...	2 628 ^z	...	1,3 ^z
Federación de Rusia	...	3,6 ^z	...	13 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	5,0	5,9 ^z	13	11 ^z	91	94 ^z	20	19 ^z	2 260	3 831 ^z	0,9	1,1 ^z
la ex R. Y. de Macedonia	4,2	3,4 ^y	...	16 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,8	5,3 ^y	...	15 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	5,4 ^z	...	16 ^z	...	95 ^z	...	14 ^z	...	1 879 ^z	...	0,7 ^z
Polonia	4,7	5,7 ^z	11	13 ^z	93	95 ^z	...	31 ^z	...	2 865 ^z	...	1,7 ^z
R. Checa	4,1	4,7 ^z	10	10 ^z	91	90 ^z	18	15 ^z	1 651	2 226 ^z	0,7	0,6 ^z
R. de Moldova	3,9	3,8	...	21	...	94	...	17	...	290	...	0,6
Rumania	3,6	3,5 ^y	...	...	...	93 ^y	...	17 ^y	...	919 ^y	...	0,5 ^y
Serbia y Montenegro	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	4,0	3,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	3,7	6,5	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...

Mundo ¹	4,5	4,9	...	14	...	92	...	34	...	985	...	1,5
Países desarrollados	5,0	5,5	11	13	...	94	...	25	...	4 762	...	1,2
Países en desarrollo	4,4	4,7	...	...	...	89	...	...	...	...	...	1,8
Países en transición	3,7	3,6	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	3,7	5,0	...	...	...	86	...	50	...	165	...	2,1
América del Norte y Europa Occidental	5,0	5,7	12	13	92	93	26	27	4 425	5 441	1,3	1,5
América Latina y el Caribe	4,7	5,0	16	13	...	93	...	40	...	...	...	1,8
América Latina	4,5	4,0	15	13	93	96	...	46	862	598	1,6	1,5
Caribe	...	...	...	15	...	87	...	35	...	...	...	...
Asia Central	3,7	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2,9	3,6	...	15	89	79	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3,5	3,0	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	960	...	1,5
Europa Central y Oriental	4,3	4,9	...	13	...	94	...	18	...	2 053	...	0,8

1. Todas las cifras regionales indicadas representan valores medios. Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.
x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.

*) Estimación nacional.

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2004 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Remuneración de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria		País o territorio
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
...	10,1	...	33	...	596 ^Y	...	0,8	...	25,4	...	...	Mauritania
10,6	14,6 ^Z	...	41	2 649	2 039 ^Z	2,0	1,6 ^Z	20,6	13,9 ^Z	75	91 ^Z	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
10,2	12,6 ^X	...	...	132	159 ^X	1,1	1,3 ^X	17,6	19,9 ^X	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
...	19,8	...	43	...	1 766	...	2,8	...	23,0	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	13,5	...	40	...	1 845	...	2,3	...	24,0	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	19,2 ^Y	...	45 ^Y	...	1 567 ^Y	...	1,9 ^Y	...	21,0 ^Y	...	61 ^Y	Bulgaria
...	19,6 ^Y	...	49 ^Y	...	2 838 ^Y	...	2,2 ^Y	...	24,7 ^Y	...	...	Croacia
10,1	11,7 ^Z	56	51 ^Z	2 147	2 421 ^Z	2,3	2,1 ^Z	18,1	16,7 ^Z	62	50 ^Z	Eslovaquia
...	23,4 ^Z	...	48 ^Z	...	5 904 ^Z	...	2,7 ^Z	...	28,4 ^Z	...	42 ^Z	Eslovenia
...	19,3 ^Z	...	47 ^Z	...	3 519 ^Z	...	2,4 ^Z	...	25,8 ^Z	...	...	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
18,0	24,2 ^Z	41	42 ^Z	2 352	3 822 ^Z	1,8	2,3 ^Z	18,7	24,2 ^Z	...	...	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
...	14,7 ^Z	...	51 ^Z	...	2 666 ^Z	...	2,6 ^Z	...	20,8 ^Z	...	...	Lituania
...	22,5 ^Z	...	35 ^Z	...	2 628 ^Z	...	1,9 ^Z	...	20,7 ^Z	...	...	Polonia
10,5	12,1 ^Z	50	52 ^Z	3 254	4 190 ^Z	1,9	2,2 ^Z	20,7	22,7 ^Z	45	47 ^Z	R. Checa
...	13,8	...	51	...	421	...	1,8	...	20,1	...	...	R. de Moldova
...	12,0 ^Y	...	42 ^Y	...	1 029 ^Y	...	1,4 ^Y	...	13,4 ^Y	...	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
...	14,1	...	35	...	...	...	1,7	...	19,9	...	...	Mundo ¹
...	19,3	...	42	5 233	5 904	...	2,2	...	24,1	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	12,4	...	27	...	...	...	1,1	...	21,0	...	...	África Subsahariana
18,3	20,1	42	40	6 467	7 807	2,1	2,3	24,7	26,1	...	66	América del Norte y Europa Occidental
...	13,5	...	32	...	...	...	1,5	...	14,1	...	...	América Latina y el Caribe
11,6	12,0	...	33	1 081	642	1,3	1,4	14,8	13,4	...	75	América Latina
...	...	...	31	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	12,3	...	...	...	1 551	...	1,6	...	17,4	...	...	Estados Árabes
...	16,9	...	47	...	2 647	...	2,2	...	21,9	...	...	Europa Central y Oriental

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						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		1995-2004 ¹	
	1991	1999	2005	1991		1999		2005		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
África Subsahariana													
Angola	47	...	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75
Benin	2	4	5	41	0,54	50*	0,68*	78	0,81	40	0,48*	45	0,56*
Botswana	...	...	...	83	1,09	78	1,04	85	1,00	89	1,07*	94	1,04*
Burkina Faso	0,8	2	2	29	0,64	35	0,69	45	0,79	20	0,53*	33	0,66*
Burundi	...	1	2	53	0,85	...	...	60	0,91	54	0,81*	73	0,92*
Cabo Verde	...	...	54	91	0,95	99	0,98	90	0,98	88	0,96*	96	1,01*
Camerún	13	12	24*	74	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	...	1	35	0,45	52	0,62	61 ^Y	0,69 ^Y	17	...	38	0,42
Comoras	...	2	3	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
Congo	2	2	6	79	0,93	...	...	44	1,20	94	0,95	97	0,98
Côte d'Ivoire	0,9	2	3* ^Y	45	0,71	53	0,75	56* ^Y	0,80* ^Y	49	0,63*	61	0,74*
Eritrea	...	6	12	16	0,98	36	0,86	47	0,86	...	...	...	...
Etiopía	2	1	2	22	0,75	33	0,74	68	0,93	34	0,71*	50	0,62
Gabón	...	...	...	85	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	96	0,98*
Gambia	...	20	18 ^Z	48	0,71	67	0,88	77 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...
Ghana	...	40	56	54	0,89	57	0,96	69	1,01	...	...	71	0,86
Guinea	...	...	7	27	0,53	44	0,71	66	0,87	...	...	47	0,57
Guinea-Bissau	...	31	41	91	0,97	83	...	81 ^Y	0,90 ^Y	...	...	95	1,00
Guinea Ecuatorial	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
Kenya	35	44	52	...	...	64	1,01	79	1,01	...	...	80	1,01
Lesotho	...	23	34	71	1,24	60	1,13	87	1,06	...	...	...	...
Liberia	...	41	...	...	...	41	0,77	...	...	51	0,84	67	1,06
Madagascar	...	3	10 ^Z	64	1,00	63	1,01	92	1,00	...	...	70	0,94
Malawi	...	...	...	48	0,93	98	0,98	95	1,05	59	0,70*	76	0,86*
Malí	...	1	3	21	0,61	40	0,73	51	0,81	...	...	24	0,52
Mauricio	...	100	95	91	1,00	91	1,01	95	1,02	91	1,01*	95	1,02*
Mozambique	...	...	...	43	0,79	52	0,80	77	0,91	...	...	47	0,61
Namibia	14	19	29 ^Z	...	...	73	1,08	72	1,07	88	1,06*	92	1,03*
Níger	1	1	1	22	0,60	24	0,68	40	0,73	...	...	37	0,44
Nigeria	...	...	15	...	...	61	0,84	68	0,88	71	0,77*	84	0,94*
R. Centroafricana	6	...	2 ^Z	52	0,66	...	...	...	...	48	0,56*	59	0,67*
R. D. del Congo	...	...	7 ^Y	54	0,78	...	...	...	...	...	...	70	0,81
R. U. de Tanzania	...	...	30	49	1,01	48	1,04	98	0,99	82	0,90*	78	0,94*
Rwanda	...	...	...	66	0,99	...	...	74	1,04	75	...	78	0,98
Senegal	2	3	8	43	0,75	52	0,88	69	0,97	38	0,57*	49	0,70*
Seychelles ²	...	109	109	...	...	...	...	99 ^Z	1,01 ^Z	99	1,01*	99	1,01*
Sierra Leona	...	...	...	43	0,73	...	...	...	...	...	...	48	0,63
Somalia	...	...	...	9	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	27	32	...	...	85	0,99	97	0,99	94	0,96*	95	0,99*
Sudáfrica	21	20	37 ^Z	90	1,03	93	1,02	87 ^Z	1,00 ^Z	...	...	94	1,01
Swazilandia	...	...	18 ^Z	75	1,05	75	1,02	80 ^Z	1,01 ^Z	84	1,01*	88	1,03*
Togo	3	2	2 ^Z	64	0,71	79	0,79	78	0,86	...	...	74	0,76
Uganda	...	4	1	...	...	...	...	...	...	70	0,82*	77	0,86*
Zambia	...	...	...	...	...	63	0,96	89	1,00	66	0,97*	69	0,91*
Zimbabwe	...	41	43 ^Y	...	...	81	1,01	82 ^Y	1,01 ^Y	95	0,98*	98	1,00*
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	...	93	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra ²	...	...	113	...	...	...	...	80	0,97	...	...	...	...
Austria	71	83	91	88	1,02	97	1,01	97	1,02	...	...	...	...
Bélgica	104	110	121	96	1,02	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Canadá	61	65	...	98	1,00	98	1,00	...	...	...	...	...	...
Chipre ²	49	60	65	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00*
Dinamarca	99	91	93	98	1,00	97	1,00	95	1,01	...	...	...	...
España	59	100	114	103	1,00	99	...	99	0,99	100	1,00*	...	...
Estados Unidos	63	59	61	97	1,00	94	1,00	92	1,01	...	...	...	...
Finlandia	34	49	59	98	1,00	99	1,00	98	1,00	...	...	...	...
Francia ³	84	111	118	101	1,00	99	1,00	99	...	...	...	...	...
Grecia	57	68	67	95	0,99	92	1,01	99	1,00	99	1,00*	99	1,00*

OBJETIVO 4					OBJETIVO 5											País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2005		1991		1999		2005		
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																
...	...	67	0,65*	80	0,92	64	0,86	...	...	11	...	13	0,83	...	...	Angola
27	0,42*	35	0,49*	54	0,51	74	0,67	96	0,80	10	0,42	19	0,47	33	0,57	Benin
69	1,09*	81	1,02*	101	1,07	102	1,00	106	0,98	44	1,18	71	1,07	75 ²	1,05 ²	Botswana
14	0,42*	24	0,53*	36	0,64	44	0,70	58	0,80	7	0,53	10	0,61	14	0,70	Burkina Faso
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	61	0,80	85	0,86	5	0,58	...	...	13	0,74	Burundi
63	0,71*	81	0,86	111	0,94	119	0,96	108	0,95	21*	...	...	...	68	1,07	Cabo Verde
...	...	68	0,78*	99	0,86	89	0,82	117*	0,85*	27	0,71	27	0,83	44*	0,80*	Camerún
12	...	26	0,31*	52	0,45	64	0,58	77	0,67	7	0,20	10	0,26	16	0,33	Chad
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85	0,88	18*	0,65*	25	0,81	35	0,76	Comoras
74	0,79	85	0,87	117	0,90	50	0,95	88	0,92	46	0,73	...	...	39 ²	0,84 ²	Congo
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	70	0,74	72* ^y	0,79* ^y	21	0,48	22	0,54	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	21	0,94	57	0,82	64	0,81	...	...	24	0,68	31	0,59	Eritrea
27	0,51*	35,9	0,46	30	0,66	59	0,62	100	0,88	13	0,75	15	0,62	35	0,69	Etiopía
72	0,82*	84	0,90	141	0,98	132	1,00	130 ²	0,99 ²	...	...	45	0,86	...	...	Gabón
...	...	...	...	61	0,68	80	0,85	81 ²	1,06 ²	18	0,49	33	0,65	47 ²	0,82 ²	Gambia
...	...	58	0,75*	74	0,85	76	0,92	94	0,98	35	0,65	37	0,80	45	0,88	Ghana
...	...	29	0,43*	36	0,49	57	0,65	81	0,84	9	0,34	15	0,37	30	0,53	Guinea
...	...	87	0,86*	163	0,96	132	...	114	0,95	...	...	31	0,37	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	74	0,90*	94	0,96	93	0,97	112	0,96	28	0,77	38	0,96	49	0,95	Kenya
...	...	82	1,23*	109	1,22	105	1,08	132	1,00	24	1,42	30	1,35	39	1,26	Lesotho
41	0,57	52	0,78	...	...	85	0,74	...	...	...	...	29	0,65	...	...	Liberia
...	...	71	0,85*	93	0,98	94	0,97	138	0,96	17	0,97	14	0,96	...	...	Madagascar
49	0,51*	64	0,72*	66	0,84	139	0,95	122	1,02	8	0,46	37	0,70	28	0,81	Malawi
...	...	19	0,44*	26	0,60	51	0,72	66	0,80	7	0,52	14	0,54	24	0,62	Malí
80	0,88*	84	0,91*	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88	0,99	Mauricio
...	...	39	0,46*	61	0,75	69	0,74	103	0,85	7	0,57	5	0,69	13	0,69	Mozambique
76	0,95*	85	0,96*	132	1,05	104	1,02	99	1,01	45	1,24	57	1,13	56	1,15	Namibia
...	...	29	0,35*	26	0,60	29	0,68	47	0,73	6	0,44	6	0,65	9	0,68	Níger
55	0,65*	69	0,77	87	0,81	93	0,82	103	0,86	25	0,74	24	0,91	34	0,84	Nigeria
34	0,42*	49	0,52*	64	0,64	...	...	56	0,66	11	0,40	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	62 ^y	0,78 ^y	...	...	18	0,52	22 ^y	0,58 ^y	R. D. del Congo
59	0,67*	69	0,80*	68	0,98	64	1,00	110	0,97	5	0,77	6	0,82	...	...	R. U. de Tanzania
58	...	65	0,84*	70	0,97	99	0,98	120	1,02	8	0,75	10	1,00	14	0,89	Rwanda
27	0,48*	39	0,57*	53	0,73	61	0,86	78	0,97	15	0,53	15	0,64	21	0,75	Senegal
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	116	1,01	...	...	113	1,04	105	0,99	Seychelles ²
...	...	35	0,52*	53	0,70	...	...	...	...	18	0,57	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
73	0,73*	85	0,85*	...	...	106	0,98	134	0,98	...	...	...	...	44	1,08	Santo Tomé y Príncipe
...	...	82	0,96*	109	0,99	114	0,98	104 ²	0,96 ²	69	1,18	88	1,13	93 ²	1,07 ²	Sudáfrica
67	0,94*	80	0,97*	94	0,99	100	0,95	107 ²	0,93 ²	42	0,96	45	1,00	45 ²	0,97 ²	Swazilandia
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	100	0,85	20	0,34	28	0,40	40	0,51	Togo
56	0,66*	67	0,75*	70	0,85	126	0,92	119	1,00	11	0,59	10	0,66	19	0,81	Uganda
65	0,79*	68	0,78*	93	...	75	0,92	111	0,95	21	...	20	0,77	28	0,82	Zambia
84	0,88*	89	0,93	107	0,97	98	0,97	96 ^y	0,98 ^y	48	0,78	43	0,88	36 ^y	0,91 ^y	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental																
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	101	1,00	...	...	98	0,98	100	0,98	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	87	0,95	...	...	...	...	88	1,12	Andorra ²
...	...	...	...	101	1,00	102	0,99	106	1,00	102	0,93	99	0,96	102	0,95	Austria
...	...	...	...	100	1,01	104	0,99	104	0,99	102	1,01	142	1,08	110	0,97	Bélgica
...	...	...	...	104	0,98	98	1,00	...	...	101	1,00	105	...	...	...	Canadá
94	0,93*	97	0,96*	90	1,00	97	1,00	101	1,00	72	1,02	93	1,03	97	1,02	Chipre ²
...	...	...	...	98	1,00	102	1,00	98	1,00	109	1,01	124	1,06	124	1,03	Dinamarca
96	0,97*	...	...	109	0,99	107	0,98	106	0,98	104	1,07	109	1,07	124	1,05	España
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	0,99	92	1,01	95	...	95	1,02	Estados Unidos
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	99	0,99	116	1,19	121	1,09	111	1,05	Finlandia
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	111	0,99	98	1,05	110	1,00	116	1,00	Francia ³
93	0,93*	96	0,96*	98	0,99	94	1,00	101	1,00	94	0,98	90	1,04	102	0,98	Grecia

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		1995-2004 ¹	
	1991	1999	2005	1991		1999		2005		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Irlanda	103	...	...	90	1,02	93	1,01	98	1,00	...	...	...	...
Islandia	...	88	94 ²	101	0,99	99	0,98	99 ²	0,97 ²	...	...	...	...
Israel	85	104	92	92	1,03	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
Italia	94	96	104	103	1,00	99	0,99	99	0,99	...	...	100	1,00
Luxemburgo	92	72	86	...	...	96	1,02	95	1,01	...	...	...	...
Malta	103	102	101	97	0,99	95	1,02	86	0,95	...	...	96	1,04
Mónaco ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	88	75	88	100	1,00	100	1,00	98	1,00	...	...	...	...
Países Bajos	99	98	90	95	1,04	99	0,99	99	0,99	...	...	...	...
Portugal	52	68	77	98	1,00	...	...	98	1,00	99	1,00*	100	1,00*
Reino Unido	52	79	59	100	0,97	100	1,01	99	1,00	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	64	78	88	100	1,00	100	0,99	96	1,00	...	...	...	...
Suiza	60	92	99	84	1,02	96	0,99	93	0,99	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
Anguila	...	...	97	...	...	...	...	89	1,06	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	120	113 ¹	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00*
Argentina	49	57	64 ²	...	...	99*	1,00*	99 ²	0,99 ²	98	1,00*	99	1,00*
Aruba ²	...	97	99	...	...	98	1,01	99	1,00	...	...	99	1,00
Bahamas	...	12	31 ¹	90	1,03	89	0,99	91	1,03	...	...	...	...
Barbados	...	82	93	80	0,99	97	0,99	98	1,00	...	...	...	...
Belice	23	28	33	94	0,99	94	1,00	94	1,03	76	1,01*	...	...
Bermudas ²	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...
Bolivia	32	45	50	...	...	95	1,00	95 ²	1,01 ²	94	0,95*	97	0,98*
Brasil	48	58	63 ²	85	...	91	...	95 ²	1,00 ²	...	...	97	1,02
Chile	72	77	54	89	0,98	...	...	90	0,98	98	1,01*	99	1,00*
Colombia	13	36	39	69	...	88	1,01	87	1,00	91	1,03*	98	1,01*
Costa Rica	65	84	69	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
Cuba	102	105	113	93	1,01	98	1,00	97	0,98	...	...	100	1,00
Dominica ²	...	80	78	...	...	94	0,98	84	1,02	...	...	...	...
Ecuador	42	64	77	98	1,01	97	1,01	98 ²	1,01 ²	96	0,99*	96	1,00*
El Salvador	21	42	51	...	...	...	...	93	1,00	85	1,00*	88	1,04*
Granada ²	...	93	81	...	...	...	...	84	0,99	...	...	...	...
Guatemala	25	46	28	...	...	82	0,91	94	0,95	76	0,87*	82	0,91*
Guyana	76	122	107	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	34	...	...	22	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	13	...	33	89	1,02	...	...	91	1,02	...	...	89	1,05
Islas Caimán	...	...	93	...	...	...	...	81	0,90	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	118	...	...	...	...	78	1,07	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	...	62	90	...	...	96	1,02	95	0,99	...	...	...	...
Jamaica	80	78	95	96	1,00	88	1,00	90	1,00	...	...	...	...
México	63	73	93	98	0,97	98	1,00	98	1,00	95	0,99*	98	1,00*
Montserrat	...	...	105	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...
Nicaragua	13	28	37	73	1,03	78	1,01	87	0,98	...	...	86	1,06
Panamá	57	39	62	...	...	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	0,99*
Paraguay	30	27	31 ²	94	0,99	92	1,00	88 ²	1,00 ²	96	0,99*	96	1,00*
Perú	30	55	62	...	...	98	1,00	96	1,00	95	0,97*	97	0,98*
R. Dominicana	...	34	34	57	2,18	84	1,01	88	1,01	...	...	94	1,03
Saint Kitts y Nevis	...	...	102	...	...	...	...	93	1,06	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	44	...	86	...	...	...	...	90	0,95	...	...	...	...
Santa Lucía	52	66	74	95	0,97	91	0,99	97	0,98	...	...	...	...
Suriname	82	...	89	81	1,06	...	...	94	1,04	...	...	95	0,98
Trinidad y Tobago	9	60	87*	91	0,99	93	1,00	90*	1,00*	99	1,00	99	1,00
Uruguay	42	59	62 ²	91	1,01	94	1,00	93 ²	1,01 ²	99	1,01*	99	1,01*
Venezuela	40	45	58	87	1,03	86	1,01	91	1,01	95	1,02*	97	1,02*
Asia Central													
Armenia	36	26	33	...	...	...	...	79	1,05	100	1,00*	100	1,00*
Azerbaiyán	18	22	29	89	0,99	85	1,01	85	0,98	...	...	100	1,00
Georgia	58	38	51	97	1,00	...	...	93 ²	0,99 ²	...	...	...	...

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2005		1991		1999		2005		
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)	
...	...	...	...	102	1,00	103	0,99	107	0,99	100	1,09	107	1,06	113	1,09
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	99 ²	0,97 ²	100	0,96	109	1,05	108 ²	1,03 ²
...	...	...	...	98	1,03	112	0,99	109	1,01	88	1,08	90	1,00	92	0,99
...	...	98	0,99*	104	1,00	103	0,99	102	0,99	83	1,00	92	0,99	99	0,99	
...	...	...	...	90	1,09	100	1,01	100	1,00	76	...	92	1,03	94	1,06
...	...	88	1,03*	108	0,96	106	1,01	98	0,94	83	0,94	...	...	99	1,03
...	
...	...	...	...	100	1,00	100	1,00	98	1,00	103	1,03	120	1,02	114	1,01
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	124	0,96	119	0,98
88	0,92*	94	0,96	119	0,95	124	0,96	114	0,96	66	1,16	106	1,08	99	1,10	
...	...	...	...	107	0,97	102	1,01	107	1,00	88	1,00	101	1,00	105	1,03
...	
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	97	1,00	90	1,05	160	1,28	103	1,00
...	...	...	...	90	1,01	104	0,99	102	0,99	99	0,95	96	0,90	94	0,93
América Latina y el Caribe																
...	...	...	...	...	...	...	...	91	1,06	...	...	...	...	87	0,97
...	
95	1,00*	96	1,00	...	...	134	0,94	126 ^y	0,98 ^y	93	1,19	97	1,16	87 ^y	1,09 ^y
96	1,00*	97	1,00*	108	...	117	1,00	113 ²	0,99 ²	72	...	94	1,07	86 ²	1,07 ²	
...	...	97	1,00*	...	...	112	0,98	114	0,97	...	...	101	1,05	97	1,03
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	101	1,00	...	...	115	0,99	90	1,00
...	...	...	...	93	1,00	108	0,98	108	1,00	...	...	104	1,05	113	1,00
70	1,00*	...	...	112	0,98	118	0,97	127	0,96	44	1,15	64	1,08	84	1,02
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,03	...	...	...	...	89	1,09
80	0,82*	87	0,87*	97	0,92	113	0,98	113 ²	1,00 ²	...	...	78	0,93	88 ^y	0,97 ^y
...	...	89	1,00*	104	...	155	0,94	140 ²	0,93 ²	40	...	99	1,11	106 ²	1,10 ²	
94	0,99*	96	1,00*	101	0,98	101	0,97	104	0,96	73	1,07	79	1,04	91	1,01	
81	1,00*	93	1,00*	103	1,02	113	1,00	112	0,98	50	1,19	71	1,11	78	1,11	
...	...	95	1,00*	103	0,99	108	0,98	110	0,99	45	1,06	57	1,09	79	1,06	
...	...	100	1,00*	99	0,97	106	0,96	102	0,95	90	1,14	80	1,06	94	1,00	
...	...	...	...	...	...	104	0,95	92	0,99	...	...	90	1,35	107	0,97
88	0,95*	91	0,97*	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	61	1,00	
74	0,92*	81	0,96	81	1,01	111	0,96	113	0,96	25	1,22	51	0,98	63	1,03	
...	...	...	...	...	...	...	...	93	0,96	...	...	...	...	100	1,03
64	0,80*	69	0,84*	81	0,87	101	0,87	114	0,92	23	...	33	0,84	51	0,91	
...	...	...	...	94	0,98	119	0,98	132	0,98	79	1,06	81	1,02	102	1,02
...	...	...	...	48	0,94	...	...	...	...	21*	0,96*	...	...	...	...
...	...	80	1,01*	108	1,04	...	...	113	1,00	33	1,25	...	...	65	1,24
...	...	...	...	...	...	...	...	90	0,89	...	...	...	...	102	0,92
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,04	...	...	...	...	86	0,94
...	...	...	...	...	...	112	0,97	111	0,96	...	...	99	0,91	104	1,18
...	...	80	1,16*	101	0,99	93	1,00	95	1,00	65	1,06	88	1,02	87	1,03	
88	0,94*	92	0,97*	111	0,97	109	0,97	109	0,98	52	1,00	69	1,02	80	1,07	
...	...	...	...	...	...	...	...	116	1,04	...	...	...	...	116	1,10
...	...	77	1,00*	94	1,06	103	1,01	112	0,97	45	1,22	52	1,19	66	1,15	
89	0,99*	92	0,99*	105	...	108	0,97	111	0,97	62	...	67	1,07	70	1,07	
90	0,96*	93	0,98	106	0,97	113	0,96	104 ²	0,97 ²	31	1,06	57	1,04	64 ²	1,02 ²	
87	0,88*	88	0,88*	118	0,97	123	0,99	112	1,00	67	0,94	83	0,94	92	1,01	
...	...	87	1,00*	94	1,01	113	0,98	113	0,95	...	...	55	1,27	71	1,21
...	...	...	...	119	1,02	...	...	99	1,06	85	1,11	...	...	94	0,98
...	...	...	...	112	0,98	...	...	111	0,90	58	1,24	...	...	75	1,24
...	...	...	...	139	0,94	103	0,98	109	0,97	53	1,45	72	1,28	78	1,21
...	...	90	0,95*	104	1,03	...	...	120	1,00	58	1,16	...	...	87	1,33
97	0,98	98	0,99	97	0,99	102	0,99	100*	0,97*	80	1,05	82	1,08	81*	1,04*	
95	1,01*	97	1,01*	108	0,99	112	0,99	109 ²	0,98 ²	84	...	92	1,17	105 ²	1,16 ²	
90	0,98*	93	0,99*	95	1,03	100	0,98	105	0,98	34	1,38	56	1,23	74	1,13	
Asia Central																
99	0,99*	99	0,99*	...	...	...	...	94	1,04	...	...	...	...	88	1,03
...	...	99	0,99*	111	0,99	94	1,00	96	0,98	88	1,01	76	1,00	83	0,96	
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	94	1,01	95	0,97	79	0,98	83	1,01

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		1995-2004 ¹	
	1991	1999	2005	1991		1999		2005		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Kazajstán	71	15	34	89	0,99	...	...	91	0,98	100	1,00*	100	1,00*
Kirguistán	34	10	13	92	1,00	88*	0,99*	87	0,99	...	...	100	1,00
Mongolia	38	25	40	90	1,02	90	1,04	84	1,03	...	...	98	1,01
Tayikistán	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00*
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Uzbekistán	73	...	28 ²	78	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	7 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	34	0,36
Bangladesh	...	18	11 ²	...	...	89*	1,00*	94*, ²	1,03*, ²	45	0,73*	64	0,90*
Bhután ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ⁶	3	20	41	...	...	...	...	89	0,93	62	0,67*	76	0,80*
Irán, R. I. del	12	13	46	92	0,92	82	0,97	95	1,10	87	0,88*	97	0,99*
Maldivas	...	46	49	...	...	97	1,01	79	1,00	98	1,00*	98	1,00*
Nepal	...	11	27	...	...	65*	0,79*	79 ²	0,87 ²	50	0,48*	70	0,75*
Pakistán	...	...	50	33	...	...	...	68	0,76	...	...	65	0,69
Sri Lanka ⁶	...	...	...	...	...	...	...	97 ²	...	...	...	96	1,01
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	71	...	104	99	1,00	92	1,01	97	1,00	...	...	...	...
Brunei Darussalam	47	51	52	92	0,98	...	...	93	1,01	98	1,00*	99	1,00*
Camboya	4	6	9	69	0,84	85	0,91	99	0,98	...	...	83	0,90
China ⁷	22	38	40	97	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	0,99*
Estados Fed. de Micronesia	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	14	17	16	...	...	99	1,01	96	0,99	...	...	...	...
Filipinas	12	31	41	96	0,99	92	1,00	94	1,02	97	1,01*	95	1,03*
Indonesia	18	24	34	97	0,96	...	...	96	0,96	96	0,98*	99	1,00*
Islas Cook ²	...	86	91 ²	...	...	85	0,96	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	59	50 ¹	...	...	...	...	90 ¹	0,99 ¹	...	...	...	...
Islas Salomón	35	35	41 ¹	...	...	...	...	63 ¹	0,96 ¹	...	...	...	...
Japón	48	82	85	100	1,00	100	1,00	100	1,00	...	...	...	...
Kiribati ²	...	...	75 ²	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	88	89	92	81	0,98	85	1,01	91	0,96	...	...	100	1,00
Malasia	42	102	119 ²	...	...	98	0,98	95 ²	1,00 ²	96	0,99*	97	1,00*
Myanmar	...	2	...	98	0,97	80	0,99	90	1,02	...	...	95	0,98
Nauru ²	...	...	71 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ²	...	154	100	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	76	88	93	98	1,00	99	1,01	99	1,00	...	...	...	...
Palau ²	...	63	64	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	0,3	35	59 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	67	0,93
R. de Corea	55	80	96	104	1,01	94	1,01	99	1,00	...	...	...	...
R. D. P. Lao	7	8	9	63	0,85	80	0,92	84	0,95	...	...	78	0,90
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	51	49 ²	...	...	92	0,99	90 ²	1,00 ²	99	1,00	99	1,00
Singapur	...	53	...	...	...	82	1,00	...	...	99	1,00*	100	1,00*
Tailandia	43	88	82	76	0,97	...	...	88	0,96	...	...	98	1,00
Timor-Leste	...	...	16	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...
Tokelau ²	...	...	125 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	30	23	...	...	91	0,97	95	0,96	...	...	99	1,00
Tuvalu ²	...	...	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	49	...	...	...	91	0,99	94	0,98	...	...	...	...
Viet Nam	28	41	60	90	0,92	96	...	88	...	94	0,99*	94	0,99*
Estados Árabes													
Arabia Saudita	7	...	10,0	59	0,81	...	...	78	1,03	88	0,86*	96	0,98*
Argelia	...	3	6,0	89	0,88	91	0,96	97	0,98	74	0,72*	90	0,92*
Bahrein	29	35	46,8	99	1,00	96	1,02	97	1,00	97	0,99*	97	1,00*
Djibuti	0,6	0,4	1,0	29	0,72	28	0,73	33	0,81	...	...	...	...
Egipto	6	11	16,2	84	0,84	93	0,93	94	0,95	63	0,76*	85	0,88*
Emiratos Árabes Unidos	55	63	64,3	103	0,98	79	0,99	71	0,97	94	0,96	97	0,98
Iraq	7	5	5,7	94	0,88	85	0,85	88	0,86	...	...	85	0,91*
Jamahiriya Árabe Libia	...	5	7,6	96	0,96	...	...	...	...	95	0,92	98	0,97

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2005		1991		1999		2005		
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	0,97*	100	1,00*	90	0,99	98	1,00	109	0,99	99	1,04	91	0,99	99	0,97	Kazajstán
...	...	99	0,99*	...	...	98	0,99	98	0,99	100	1,02	84	1,02	86	1,01	Kirguistán
...	...	98	1,00*	97	1,02	98	1,04	93	1,02	82	1,14	58	1,27	92	1,13	Mongolia
98	0,98*	99	1,00*	91	0,98	98	0,95	101	0,96	102	...	71	0,86	82	0,83	Tayikistán
...	...	99	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	81	0,98	...	...	100 ^z	0,99 ^z	99	0,91	...	...	95 ^z	0,97 ^z	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental																
...	...	28	0,29*	25	0,55	25	0,08	87	0,59	14	0,51	...	...	16	0,33	Afganistán
35	0,58*	47	0,76*	...	...	110	0,99	109 ^z	1,03 ^z	...	...	49	1,01	47 ^z	1,03 ^z	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután ⁵
48	0,55*	61	0,65*	98	0,76	97	0,82	125	0,93	44	0,60	46	0,69	59	0,81	India ⁶
66	0,76*	82	0,87*	109	0,90	96	0,95	111	1,22	57	0,75	77	0,93	81	0,94	Irán, R. I. del
96	1,00*	96	1,00*	...	...	130	1,01	94	0,98	...	...	43	1,07	73 ^z	1,14 ^z	Maldivas
33	0,35*	49	0,56*	110	0,63	114	0,77	126	0,95	34	0,46	34	0,70	43	0,89	Nepal
...	...	50	0,55*	...	...	...	...	87	0,76	25	0,48	...	...	27	0,74	Pakistán
...	...	91	0,97*	107	0,95	...	...	98 ^z	...	71	1,08	...	...	83 ^z	1,00 ^z	Sri Lanka ⁶
Asia Oriental y el Pacífico																
...	...	...	...	108	0,99	98	1,00	104	0,99	83	1,03	154	1,00	148	0,95	Australia
88	0,89*	93	0,95*	114	0,94	114	0,97	107	1,00	77	1,09	85	1,09	96	1,04	Brunei Darussalam
...	...	74	0,76*	87	0,81	99	0,87	134	0,92	29	0,43	16	0,53	29 ^z	0,69 ^z	Camboya
78	0,78*	91	0,91*	125	0,93	...	...	112	0,98	49	0,75	62	...	76	1,01	China ⁷
...	...	...	...	...	...	...	...	115	0,97	...	...	...	...	85	1,07	Estados Fed. de Micronesia
...	...	...	...	133	1,00	110	0,99	106	0,98	64	0,95	81	1,11	88	1,07	Fiji
94	0,99*	93	1,02*	109	0,99	113	1,00	112	0,99	71	1,04	76	1,09	85	1,12	Filipinas
82	0,86*	90	0,92*	114	0,98	...	...	117	0,96	46	0,83	...	...	63	0,99	Indonesia
...	...	...	...	...	...	96	0,95	82 ^z	0,98 ^z	...	...	60	1,08	72 ^z	1,02 ^z	Islas Cook ²
...	...	...	...	...	...	101	0,98	103	0,96	...	...	...	1,06	76	1,05	Islas Marshall
...	...	...	...	86	0,86	88	0,93	97	0,95	15	0,61	24	0,75	29	0,83	Islas Salomón
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	102	1,00	Japón
...	...	...	...	...	...	104	1,01	112	1,02	...	...	84	1,18	87	1,13	Kiribati ²
...	...	91	0,92*	99	0,96	100	0,96	106	0,92	65*	1,11*	76	1,08	97	1,04	Macao (China)
83	0,87*	89	0,93*	95	1,00	100	0,98	96 ^z	1,00 ^z	57	1,05	69	1,10	76 ^z	1,14 ^z	Malasia
...	...	90	0,92*	107	0,96	88	0,99	100	1,02	22	0,98	34	1,00	40	0,99	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	48 ^z	1,07 ^z	Nauru ²
...	...	...	...	...	...	99	1,00	86	1,24	...	...	98	1,10	99	0,91	Niue ²
...	...	...	...	101	0,99	102	1,01	102	1,00	90	1,02	110	1,06	123	1,07	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	114	0,93	104	0,93	...	...	101	1,07	101	1,08	Palau ²
...	...	57	0,80*	66	0,88	78	0,93	75 ^y	0,88 ^y	12	0,61	22	0,76	26 ^y	0,79 ^y	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	105	1,01	95	1,01	104	0,99	90	0,97	100	1,00	96	1,00	R. de Corea
...	...	69	0,79*	103	0,79	117	0,85	116	0,88	24*	0,62*	33	0,69	47	0,76	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
98	0,99	99	0,99	124	1,02	99	0,98	100	1,00	33	1,96	80	1,10	80	1,12	Samoa
89	0,87*	93	0,92*	103	0,97	83	1,00	78	1,00	67	0,93	...	1,02	63	1,03	Singapur
...	...	93	0,95*	98	0,96	94	0,95	96	0,96	31	0,94	...	...	71	1,05	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	151	0,92	...	...	...	...	52	1,00	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	93 ^z	1,35 ^z	...	...	...	...	101 ^z	0,88 ^z	Tokelau ²
...	...	99	1,00*	112	0,97	112	0,98	115	0,95	99	1,03	101	1,11	98 ^z	1,08 ^z	Tonga
...	...	...	...	...	...	98	1,02	99 ^z	1,07 ^z	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ²
...	...	74	...	95	0,96	110	0,98	118	0,97	18	0,80	30	0,88	41 ^z	0,86 ^z	Vanuatu
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	95	0,94	32	...	62	0,90	76	0,97	Viet Nam
Estados Árabes																
71	0,72*	83	0,87*	73	0,86	...	...	91	1,00	44	0,79	71	...	88	0,96	Arabia Saudita
50	0,57*	70	0,76*	96	0,85	105	0,91	112	0,93	60	0,79	...	...	83	1,07	Argelia
84	0,87*	87	0,94*	110	1,00	105	1,01	104	0,99	100	1,04	94	1,08	99	1,06	Bahrein
...	...	...	...	35	0,72	35	0,71	40	0,82	11	0,66	15	0,72	24	0,66	Djibuti
44	0,55*	71	0,71*	92	0,83	101	0,91	101	0,94	71	0,79	81	0,91	86	0,92	Egipto
79	0,99	89	0,99	115	0,97	90	0,97	83	0,97	68	1,16	82	1,08	64	1,05	Emiratos Árabes Unidos
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	98	0,83	44	0,63	34	0,63	45	0,66	Iraq
75	0,70	84	0,81	104	0,94	114	0,98	106	0,99	86	...	...	...	105	1,21	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		1995-2004 ¹	
	1991	1999	2005	1991		1999		2005		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Jordania	20	29	30,7	94	1,01	92	1,01	89	1,02	...	...	99	1,00*
Kuwait	31	79	72,9	49	0,93	87	1,01	87	0,99	87	0,93*	100	1,00*
Líbano	...	67	74,1	73	0,97	94	0,96	92	0,99	...	...	...	...
Marruecos	60	62	53,6	56	0,70	72	0,86	86	0,94	58	0,64*	70	0,75*
Mauritania	...	...	1,7	35	0,74	63	0,94	72	1,00	...	...	61	0,82*
Omán	3	6	8,0	69	0,95	80	1,00	73	1,02	...	...	97	0,99*
Qatar	28	25	36,5	89	0,98	94	1,01	96	1,00	90	1,03*	96	1,03*
R. Árabe Siria	6	8	10,4	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	92	0,95*
Sudán ⁶	18	20	25,5	40	0,75	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
T. A. Palestinos	14	40	30,1	...	...	97	1,01	80	0,99	...	...	99	1,00*
Túnez	8	14	21,7 ⁷	94	0,92	94	0,98	97	1,01	...	...	94	0,96*
Yemen	0,7	1	0,9	51	0,38	57	0,59	75 ²	0,73 ²	60	0,43*	75	0,65*
Europa Central y Oriental													
Albania	57	44	49,5 ²	95	1,01	99	0,99	94 ²	1,00 ²	...	...	99	1,00
Belarrús	82	80	104,7	86	0,95	...	...	89	0,97	100	1,00*	100	1,00*
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Bulgaria	90	69	79,0	86	0,99	97	0,98	93	0,99	...	...	98	1,00
Croacia	28	40	46,5 ^Y	79	1,00	85	0,98	87 ^Y	0,99 ^Y	100	1,00*	100	1,00*
Eslovaquia	86	83	94,7	...	...	...	...	92	1,01	...	...	...	...
Eslovenia	65	75	79,4	96	1,01	97	0,99	98	0,99	100	1,00*	100	1,00*
Estonia	72	90	110,9	100	0,99	96	0,98	95	0,99	100	1,00*	100	1,00*
Federación de Rusia ⁸	73	67	83,9	99	1,00	...	...	92	1,01	100	1,00*	100	1,00*
Hungría	109	80	83,0	91	1,01	88	0,99	89	0,98	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	...	28	33,4	94	0,99	93	0,98	92	1,00	99	0,99*	99	0,99*
Letonia	43	53	84,2	92	0,99	...	...	88	1,03	100	1,00*	100	1,00*
Lituania	58	51	67,6	...	...	95	0,99	89	1,00	100	1,00*	100	1,00*
Polonia	48	50	54,3	97	1,00	96	1,00	96	1,00	...	...	...	...
R. Checa	92	94	109,4	87	1,00	97	1,00	92	1,02	...	...	...	...
R. de Moldova ^{2, 9}	72	46	62,4	89	0,99	88	...	86	0,99	100	1,00*	100	1,00*
Rumania	71	63	75,4	81	1,00	96	0,99	93	0,99	99	1,00*	98	1,00*
Serbia y Montenegro ^{2, 6}	...	44	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99*	99	1,00*
Turquía	4	6	10,0	89	0,92	...	...	89	0,95	93	0,92*	96	0,95*
Ucrania	85	48	85,7	80	1,00	...	...	83	1,00*	...	...	100	1,00

	Media ponderada			Media ponderada						Media ponderada			
Mundo	...	33	40	81	0,88	83	0,93	87	0,96	83	0,90	88	0,93
Países desarrollados	...	73	78	96	1,00	97	1,00	96	1,01	99	1,00	99	1,00
Países en desarrollo	...	28	34	79	0,86	81	0,92	86	0,95	80	0,88	85	0,92
Países en transición	...	46	60	89	0,99	85	0,99	90	1,00	100	1,00	100	1,00
África Subsahariana	...	10	14	54	0,87	57	0,90	70	0,92	64	0,82	69	0,85
América del Norte y Europa Occidental	...	76	79	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
América Latina y el Caribe	...	56	62	86	0,99	92	0,98	94	1,00	94	1,01	96	1,01
América Latina	...	55	61	87	0,99	93	0,98	95	1,00	94	1,01	97	1,01
Caribe	...	71	83	52	1,01	77	0,96	77	0,96	78	1,04	77	1,03
Asia Central	...	22	28	84	0,99	88	0,99	90	0,99	100	1,00	100	1,00
Asia Meridional y Occidental	...	22	37	72	0,66	77	0,83	86	0,92	61	0,69	75	0,81
Asia Oriental y el Pacífico	...	40	43	96	0,96	95	1,00	94	0,99	95	0,96	98	0,99
Asia Oriental	...	40	43	96	0,96	96	1,00	94	0,99	95	0,96	98	0,99
Pacífico	...	57	72	91	0,98	87	0,99	90	0,97	92	0,98	92	0,99
Estados Árabes	...	15	17	73	0,81	79	0,90	83	0,93	75	0,79	85	0,88
Europa Central y Oriental	...	49	59	90	0,98	90	0,97	91	0,98	97	0,98	99	0,99

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 el signo (*), 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 utilizando el modelo de proyección mundial de datos de alfabetización por edad específica del IEU. Se basan en los datos observados entre 1990 y 1994.

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
3. En los datos figuran por primera vez los departamentos y territorios franceses de ultramar.
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.

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2005		1991		1999		2005		
				Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
...	...	91	0,91*	101	1,01	99	1,00	96	1,01	63	1,04	88	1,03	87	1,02	Jordania
74	0,88*	93	0,96*	60	0,95	100	1,01	98	0,98	43	0,98	99	1,02	95	1,06	Kuwait
...	...	...	...	106	0,97	115	0,95	106	0,97	...	...	80	1,10	89	1,10	Líbano
42	0,52*	52	0,60*	64	0,69	87	0,81	105	0,89	35	0,72	37	0,79	50	0,85	Marruecos
...	...	51	0,73*	50	0,73	87	0,94	93	1,01	13	0,46	19	0,73	21	0,85	Mauritania
...	...	81	0,85*	85	0,92	91	0,97	82	1,01	45	0,81	75	0,99	88	0,96	Omán
76	0,94*	89	0,99*	101	0,93	105	0,96	106	0,99	84	1,06	90	1,07	100	0,98	Qatar
...	...	81	0,84*	101	0,90	102	0,92	124	0,95	48	0,73	40	0,91	68	0,94	R. Árabe Siria
...	...	61	0,73*	48	0,77	51	0,85	60	0,87	21	0,79	26	...	34	0,94	Sudán ⁶
...	...	92	0,91*	...	...	106	1,01	89	0,99	...	...	79	1,04	99	1,07	T. A. Palestinos
...	...	74	0,78*	114	0,89	114	0,95	109	0,97	45	0,79	73	1,02	84	1,09	Túnez
37	0,30*	54	0,47	64	0,35	73	0,56	89	0,74	...	...	41	0,37	47	0,49	Yemen
Europa Central y Oriental																
...	...	99	0,99*	100	1,00	110	0,98	106 ^z	0,99 ^z	78	0,86	74	0,95	78 ^z	0,96 ^z	Albania
98	0,97*	100	1,00*	96	0,96	109	0,98	101	0,97	95	...	83	1,06	95	1,01	Belarrús
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	98	0,99*	98	0,97	106	0,97	102	0,99	75	1,04	91	0,98	103	0,95	Bulgaria
97	0,96*	98	0,98*	85	0,99	92	0,98	94 ^y	0,99 ^y	76	1,10	84	1,02	88 ^y	1,02 ^y	Croacia
...	...	...	...	...	...	103	0,99	99	0,99	...	...	85	1,02	95	1,01	Eslovaquia
100	1,00*	100	1,00	100	...	101	0,99	101	0,99	89	...	101	1,02	100	1,00	Eslovenia
100	1,00*	100	1,00*	111	0,97	102	0,97	100	0,97	98	1,11	93	1,04	101	1,01	Estonia
98	0,97*	99	1,00*	109	1,00	100	0,99	129	1,00	93	1,06	...	...	92	0,99	Federación de Rusia ⁸
...	...	...	...	95	1,00	102	0,98	98	0,98	79	1,01	94	1,02	96	0,99	Hungría
94	0,94*	96	0,96*	99	0,98	101	0,98	98	1,00	56	0,99	82	0,97	84	0,98	la ex R. Y. de Macedonia
99	0,99*	100	1,00*	97	0,99	99	0,98	92	0,96	91	1,00	89	1,04	98	1,01	Letonia
98	0,99*	100	1,00*	92	0,95	103	0,98	95	1,00	92	...	96	1,01	97	0,99	Lituania
...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	98	0,99	81	1,05	99	0,99	99	0,99	Polonia
...	...	...	...	96	1,00	104	0,99	101	0,98	91	0,97	83	1,04	96	1,02	R. Checa
96	0,96*	99	0,99	93	1,00	95	1,00	92	0,99	80	1,09	84	1,01	82	1,03	R. de Moldova ^{2,9}
97	0,96*	97	0,98*	91	1,00	105	0,98	107	0,99	92	0,99	79	1,01	85	1,01	Rumania
92	0,91*	96	0,95*	...	...	104	0,99	...	...	...	...	92	1,01	...	...	Serbia y Montenegro ^{2,6}
79	0,76*	87	0,84*	99	0,92	...	...	93	0,95	48	0,63	...	...	75	0,82	Turquía
...	...	99	0,99*	89	1,00	105	0,99	107	1,00	93	...	97	1,02*	89	0,92	Ucrania
Media ponderada				Media ponderada						Media ponderada						
76	0,85	82	0,89	99	0,89	100	0,92	107	0,95	52	0,83	60	0,91	66	0,94	Mundo
99	0,99	99	1,00	102	0,99	102	1,00	102	0,99	93	1,01	100	1,00	102	1,00	Países desarrollados
68	0,77	77	0,84	98	0,87	100	0,91	108	0,94	42	0,74	53	0,88	60	0,93	Países en desarrollo
98	0,98	99	0,99	97	0,99	100	0,99	111	0,99	95	1,03	91	0,99	91	0,97	Países en transición
54	0,71	59	0,73	72	0,84	80	0,86	97	0,89	22	0,75	24	0,82	32	0,79	África Subsahariana
99	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	0,99	94	1,01	101	0,99	102	1,01	América del Norte y Europa Occidental
88	0,98	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,96	51	1,09	80	1,07	88	1,08	América Latina y el Caribe
88	0,98	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,96	51	1,09	81	1,07	89	1,08	América Latina
71	1,00	71	1,00	71	0,97	115	0,97	117	0,98	43	1,04	54	1,03	58	1,02	Caribe
99	0,99	99	0,99	90	0,99	99	0,99	101	0,99	98	0,99	86	0,97	90	0,96	Asia Central
48	0,57	60	0,67	92	0,76	94	0,82	113	0,93	41	0,60	46	0,74	53	0,83	Asia Meridional y Occidental
82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	110	0,98	50	0,83	64	0,96	74	1,00	Asia Oriental y el Pacífico
82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	111	0,98	50	0,83	64	0,96	73	1,00	Asia Oriental
94	0,99	93	0,98	98	0,97	94	0,99	98	0,96	66	1,00	107	1,01	105	0,98	Pacífico
58	0,66	70	0,74	83	0,80	90	0,88	95	0,91	51	0,75	60	0,89	68	0,92	Estados Árabes
96	0,96	97	0,97	98	0,98	100	0,96	103	0,98	81	0,98	87	0,97	89	0,96	Europa Central y Oriental

6. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

7. 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 población relativos al grupo con edades comprendidas entre siete y once años.

8. En los países donde existen por lo menos dos sistemas educativos, los indicadores se han calculado sobre la base del sistema más común o generalizado. La Federación de Rusia cuenta con un sistema de enseñanza primaria de tres grados, que los niños empiezan a cursar a los 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.

9. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

*) Estimación nacional.

Cuadro 13. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
África Subsahariana									
Angola	...	...	...	...	...	...	32	...	...
Benin	55	1,02	...	...	52	0,94	36	53	47
Botswana	84	1,06	87	1,06	90 ^y	1,04 ^y	30	27	25
Burkina Faso	70	0,96	68	1,05	76	1,01	57	49	47
Burundi	62	0,89	...	...	67	1,03	67	57	49
Cabo Verde	...	...	...	...	93	...	...	29	26
Camerún	...	...	81	...	64 ^x	0,99 ^x	51	52	48*
Chad	51	0,74	55	0,86	33	0,94	66	68	63
Comoras	...	...	...	...	80	1,02	37	35	35
Congo	60	1,16	...	...	66 ^x	1,03 ^x	65	61	83
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	...	...	37	43	42*,y
Eritrea	...	...	95	0,95	79	0,89	38	47	48
Etiopía	18	1,47	...	...	...	...	36	64	72
Gabón	...	...	...	...	69 ^x	1,04 ^x	...	44	36 ^z
Gambia	...	...	...	...	...	...	31	33	35 ^z
Ghana	80	0,98	...	...	63 ^x	1,05 ^x	29	30	35
Guinea	59	0,76	...	...	76	0,94	40	47	45
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	57	32 ^y
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	44	...
Kenya	77	1,04	...	...	83	1,05	32	32	40
Lesotho	66	1,26	74	1,20	73	...	54	44	42
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	39	...
Madagascar	21	0,96	51	1,02	43	1,00	40	47	54
Malawi	64	0,80	49	0,77	42	0,93	61	...	...
Malí	70	0,95	78	0,97	87	0,93	47	62*	54
Mauricio	97	1,01	99	0,99	97	1,00	21	26	22
Mozambique	34	0,87	43	0,79	62	0,88	55	61	66
Namibia	62	1,08	92	1,02	86	1,04	...	32	31
Niger	62	1,06	...	...	65	0,97	42	41	44
Nigeria	89	...	...	...	73 ^y	1,05 ^y	39	41	37
R. Centroafricana	23	0,90	...	...	...	...	77	...	...
R. D. del Congo	55	0,86	...	...	...	...	40	26	34 ^y
R. U. de Tanzania	81	1,02	...	...	85	1,03	36	40	52
Rwanda	60	0,97	45	...	46 ^y	1,13 ^y	57	54	62
Senegal	85	...	...	...	73	0,96	53	49	42
Seychelles	93	1,03	99	1,02	...	...	...	15	14
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	35	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	76	1,02	...	36	31
Sudáfrica	...	...	65	0,99	82 ^y	1,02 ^y	27	35	36 ^z
Swazilandia	77	1,09	80	1,22	77 ^x	1,08 ^x	32	33	32 ^z
Togo	48	0,80	...	...	75	0,89	58	41	34
Uganda	36	...	...	...	49	0,99	33	...	52
Zambia	...	...	81	0,94	...	...	...	47	51
Zimbabwe	76	1,12	...	...	70 ^x	1,04 ^x	39	41	39 ^y
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	17	14
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	11
Austria	...	...	...	...	...	...	11	13	12
Bélgica	91	1,02	...	...	...	...	...	...	11
Canadá	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...
Chipre	100	1,00	96	1,03	...	...	21	18	18
Dinamarca	94	1,00	100	1,00	93	1,00	...	10	...
España	...	...	...	...	100	1,00	22	15	14
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	15	14
Finlandia	100	1,00	100	1,00	...	...	...	17	16
Francia	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19 ^z
Grecia	100	1,00	...	...	99	1,02	19	14	11

PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS 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 2004 (PPA)			País o territorio	
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005		
África Subsahariana												
...	Angola
25	23	18	58	72 ²	...	...	1,7	...	...	116	Benin
78	81	78	90	97	...	...	2,1	...	...	1 118	Botswana
27	25	29	...	88	...	...	3,2	...	...	396	Burkina Faso
46	54	55	...	88	1,5	1,3	2,7	59	76	120	Burundi	
...	62	66	...	78	...	...	3,2	...	...	1 142	Cabo Verde
30	36	40*	...	63*	...	1,2	1,1	...	154	112*	Camerún	
6	9	12	...	27	0,7	...	0,6	58	...	67	Chad	
...	26	33	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
32	42	45	...	62 ²	...	2,00	0,7	...	169	37	Congo	
18	20	24*.y	...	100*.y	...	1,8	0,1	...	262	...	Côte d'Ivoire	
45	35	40	73	84	...	...	1,0	...	...	111	Eritrea
24	37	45	...	97	1,5	...	2,0	61	...	...	Etiopía
...	42	45 ²	...	100y	...	...	...	...	...	...	Gabón
31	29	35 ²	72	58 ²	1,3	...	...	169	...	...	Gambia
36	32	44	72	56	...	...	1,6	...	...	283	Ghana
22	25	24	...	68	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	28	30y	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
38	42	45	...	99 ²	3,2	...	4,0 ²	196	...	240 ²	Kenya	
80	80	78	78	64	...	3,2	3,6	...	441	476	Lesotho	
...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	58	60	...	36	...	...	1,3	...	...	58	Madagascar
31	...	...	...	...	1,1	...	3,0y	...	...	88y	Malawi
25	23*	26	...	...	...	1,3	...	...	131	...	Malí
45	54	63	100	100	1,3	1,2	1,1	557	1 046	1 311	Mauricio	
23	25	30	...	60	...	...	2,6 ²	...	...	165 ²	Mozambique
...	67	67	29	92	...	4,4	3,9y	...	1 444	911y	Namibia	
33	31	37	98	76 ²	...	...	...	...	...	...	Níger
43	47	51	...	50	...	...	...	...	...	...	Nigeria
25	...	...	...	...	1,2	...	1,1	92	...	129	R. Centrafricana
24	21	26y	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
40	45	48	...	100	...	...	...	...	...	...	R. U. de Tanzania
46	55	51	49	82 ²	...	...	1,9	...	...	128	Rwanda
27	23	25	...	100	1,7	...	2,2	157	...	305	Senegal	
...	85	85	82	78y	...	...	1,6 ²	...	...	2 443 ²	Seychelles
...	...	...	...	61	...	...	2,3y	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
58	78	76 ²	62	79y	4,1	2,7	2,3	1 537	1 470*	1 443	Sudáfrica	
78	75	73 ²	91	91 ²	1,4	1,9	2,3 ²	369	430	472 ²	Suazilandia	
19	13	12	...	37	...	1,8	...	155	...	...	Togo
...	...	39	...	85	...	...	2,5 ²	...	...	106 ²	Uganda
...	49	48	94	...	...	...	1,3	...	...	54	Zambia
40	47	51y	...	...	4,3	...	...	...	...	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental												
...	82	84	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	74	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
82	89	90	...	...	0,9	1,1	1,0 ²	4 359	7 021	7 023 ²	Austria
...	...	79	...	...	1,2	...	1,4 ²	3 723	...	6 127 ²	Bélgica
69	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7 ²	1 647	3 831	5 113 ²	Chipre
...	63	...	...	...	...	1,6	1,8 ²	...	7 054	7 358 ²	Dinamarca
73	68	69	...	...	0,8	1,1	1,1y	1 781	3 890	4 399y	España
...	86	89	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	71	76	...	...	1,8	1,2	1,2 ²	3 696	4 404	4 924 ²	Finlandia
...	78	81 ²	...	...	0,9	1,1	1,0 ²	2 624	4 280	4 837 ²	Francia
52	57	63	...	...	0,6	0,7	0,9 ²	1 272	2 157	3 203 ²	Grecia

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Irlanda	100	1,01	95	1,03	100 ^y	1,00 ^y	27	22	18
Islandia	...	...	100	1,00	100 ^x	0,99 ^x	...	11	11 ²
Israel	...	...	...	...	...	...	15	13	13
Italia	...	...	97	...	100	1,00	12	11	10
Luxemburgo	...	...	96	1,08	92 ^x	1,02 ^x	13	...	11
Malta	99	1,01	99	0,99	99 ^x	1,01 ^x	21	20	11
Mónaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	14 ²
Noruega	100	1,01	100	1,00	100	1,00	...	...	17 ²
Países Bajos	...	...	100	1,00	100 ^x	1,00 ^x	17	...	10
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	11
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	20	19	17
San Marino	...	...	...	...	...	...	6	...	6 ²
Suecia	100	1,00	...	...	...	...	10	12	10
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	13
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	97	1,06	...	22	15
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	84	1,10	...	...	...	20	20 ^y
Argentina	...	...	90	1,00	97 ^y	1,02 ^y	...	22	17 ^y
Aruba	...	...	97	0,99	...	...	...	19	18
Bahamas	84	...	...	...	99	...	...	14	16
Barbados	...	...	93	0,97	...	...	18	18	15
Belice	67	0,96	78	1,04	...	...	26	24	24
Bermudas	...	...	...	...	93	...	...	...	8
Bolivia	...	...	82	0,97	85 ^y	1,00 ^y	24	25	24 ²
Brasil	73	...	...	...	...	...	23	26	21 ²
Chile	92	0,97	100	1,00	99	1,00	25	32	26
Colombia	76	...	67	1,08	81	1,07	30	24	28
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	87	1,07	32	27	21
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,02	13	12	10
Dominica	75	...	91	...	93	0,96	29	20	18
Ecuador	...	...	77	1,01	76 ^y	1,03 ^y	30	27	23
El Salvador	58	1,08	65	1,02	69	1,07	...	...	30
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	18
Guatemala	...	...	56	1,06	68	0,95	34	38	31
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	28
Haití	...	...	...	...	...	...	23	...	...
Honduras	...	...	...	...	70	1,08	38	...	33
Islas Caimán	...	...	...	...	78	1,01	...	15	13
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	46 ^x	1,23 ^x	...	18	15
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	19	18	15
Jamaica	...	...	...	...	89 ^x	1,07 ^x	34	...	28
México	80	2,06	89	1,02	94	1,01	31	27	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	21	20
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	54	1,11	36	34	34
Panamá	...	...	92	1,01	85	1,01	...	26	24
Paraguay	74	1,02	78	1,05	81 ^y	1,05 ^y	25	...	28 ^y
Perú	...	...	87	0,98	90	0,99	29	...	23
R. Dominicana	...	...	75	1,11	86	...	...	...	24
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	22	...	18
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	88 ^x	...	20	...	18
Santa Lucía	96	1,02	90	...	...	...	29	22	22
Suriname	...	...	...	...	...	...	22	...	19
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	91 [*]	1,03 [*]	26	21	17 [*]
Uruguay	97	1,03	...	...	91 ^y	1,04 ^y	22	20	21 ²
Venezuela	86	1,09	91	1,08	91	1,08	23	...	19
Asia Central									
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	21
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	19	13

PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS 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 2004 (PPA)			País o territorio
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
77	85	84	...	...	1,5	1,5	1,8 ²	2 102	3 182	5 215 ²	Irlanda
...	76	78 ²	...	...	...	...	2,7 ^Y	...	...	7 718 ^Y	Islandia
82	...	86	...	...	1,9	2,4	2,4 ²	2005	4 765	4 996 ²	Israel
91	95	96	...	...	0,8	1,2	1,1 ²	3 060	6 207	6 571 ²	Italia
51	...	71	...	...	...	...	1,5 ²	...	...	12 359 ²	Luxemburgo
79	87	86	...	...	0,9	...	1,1 ^X	1 158	...	2 443 ^X	Malta
...	87	80 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	73 ²	...	...	2,5	1,6	1,7 ²	9 637	6 267	7 013 ²	Noruega
53	...	82	...	...	0,9	1,2	1,4 ²	3 072	4 446	5 441 ²	Países Bajos
81	...	82	...	...	1,8	1,6	1,8 ²	2 912	3 838	4 762 ²	Portugal
78	76	82	...	...	1,2	...	...	3 100	...	...	Reino Unido
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
77	80	81	...	...	3,2	...	2,0 ²	7 185	...	7 864 ²	Suecia
...	...	78	...	...	2,1	1,4	1,5 ^Y	10 208	6 635	7 193 ^Y	Suiza
América Latina y el Caribe											
...	87	89	76	68	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	86	86 ^Y	100	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	88	86 ^Y	...	...	...	1,6	1,5 ²	...	1 594	1 498 ²	Argentina
...	78	81	100	100	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	63	88	58	89	...	...	...	...	...	...	Bahamas
72	76	78	...	73	...	1,0	2,0	...	...	...	Barbados
70	64	72	...	51 ²	2,7	...	2,5 ²	453	...	896 ²	Belice
...	...	88	...	100	1,1	...	...	...	...	...	Bermudas
59	61	61 ²	...	...	...	2,0	2,9 ^Y	...	286	429 ^Y	Bolivia
...	93	90 ²	...	...	...	1,4	1,4 ²	...	855	1 071 ²	Brasil
73	77	78	...	...	...	1,5	1,4	...	1 206	1 421	Chile
...	77	77	...	...	...	...	2,4	...	...	1 478	Colombia
80	80	79	93	97	1,2	2,6	2,3 ²	566	1 563	1 578 ²	Costa Rica
79	79	78	100	100	...	...	...	...	...	...	Cuba
81	75	85	64	60	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	68	70	...	71 ²	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	70	...	100	...	...	1,4	...	...	470	El Salvador
...	...	76	...	67	...	...	1,8 ^Y	...	...	762 ^Y	Granada
...	...	...	...	...	...	...	0,9	...	...	214	Guatemala
76	86	86	52	57	...	...	2,8	...	...	737	Guyana
45	...	...	...	...	0,7	...	...	213	...	...	Haití
74	...	75	...	87 ²	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	89	89	98	99	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	92	89	81	82	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	86	88	72	87	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	89	...	...	1,5	...	1,8	641	...	547	Jamaica
...	62	66	...	...	0,8	1,8	2,1 ²	453	1 054	1 442 ²	México
...	84	100	100	80	...	...	...	...	...	...	Montserrat
86	83	78	79	77	...	...	1,5 ²	...	...	295 ²	Nicaragua
...	75	76	79	90	1,7	1,9	...	645	862	...	Panamá
...	...	72 ^Y	...	...	...	...	1,9 ^Y	...	...	567 ^Y	Paraguay
...	...	64	...	...	...	1,2	1,0	...	355	403	Perú
...	...	76	...	88	...	...	1,2	...	...	598	R. Dominicana
74	...	86	...	58	1,1	...	...	...	...	987 ^X	Saint Kitts y Nevis
67	...	73	...	74	3,0	...	2,9	737	...	1 250	San Vicente/Granadinas
83	84	86	...	80	2,5	3,3	2,2	529	1 151	909	Santa Lucía
84	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
70	76	72 [*]	71	81 ^{*,2}	...	1,5	...	...	948	...	Trinidad y Tobago
...	92	...	...	...	0,9	0,8	...	420	736	...	Uruguay
74	...	81	...	84	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central											
...	...	99	...	77	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	83	85	100	100	...	...	0,5	...	...	337	Azerbaiyán

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Georgia	...	...	...	...	...	...	17	17	14 ^Y
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	21	...	17
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	24	24
Mongolia	...	...	...	...	...	...	28	32	34
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	21	22	21
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	24	...	...
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	36	83
Bangladesh	...	...	65	1,16	65 ^Y	1,07 ^Y	...	56	51 ^Z
Bhután	...	...	90	1,04	...	...	...	42	31
India	...	...	62	0,95	79 ^Y	0,94 ^Y	47	35*	...
Irán, R. I. del	90	0,98	...	...	88 ^X	0,99 ^X	31	27	19
Maldivas	...	...	...	...	92	1,09	...	24	20
Nepal	51	0,99	58	1,10	79	1,10	39	39	40
Pakistán	...	...	...	...	70	1,07	...	...	38
Sri Lanka	92	1,01	...	...	...	...	31	...	22 ^Z
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...
Brunei Darussalam	...	...	92	1,00	100	1,01	15	14*	10
Camboya	...	...	56	0,93	63	1,05	33	48	53
China	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18
Estados Fed. de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	87	0,97	87	0,96	99 ^Y	0,97 ^Y	31	...	28
Filipinas	...	...	...	...	75	1,13	33	35	35
Indonesia	84	...	...	...	89	0,94	23	...	20
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ^Y
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	15	17 ^Y
Islas Salomón	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...
Japón	100	1,00	...	...	...	...	21	21	19
Kiribati	92	...	...	...	82 ^Y	1,16 ^Y	29	25	25
Macao (China)	...	...	...	...	100 ^X	1,01 ^X	...	31	23
Malasia	97	1,00	...	...	98 ^X	0,99 ^X	20	21	17 ^Z
Myanmar	...	...	...	...	70	1,06	48	31	31
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	22 ^Z
Niue	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ^Z
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	17	18	16
Palau	...	...	...	...	...	...	...	15	...
Papua Nueva Guinea	69	0,97	65	0,92	68 ^X	0,99 ^X	31	36	35 ^Y
R. de Corea	99	1,00	100	1,00	99	1,00	36	31	28
R. D. P. Lao	...	...	54	0,98	63	0,98	27	31	31
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	94	1,05	...	...	26	24	25 ^Z
Singapur	...	...	...	...	...	...	26	27	24
Tailandia	...	...	...	...	...	...	22	21	19
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	34
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Z
Tonga	...	...	...	...	77 ^Y	1,07 ^Y	23	21	20
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^Z
Vanuatu	...	...	72	0,99	78	...	29	24	20
Viet Nam	...	...	83	1,08	87 ^X	0,99 ^X	35	30	22
Estados Árabes									
Arabia Saudita	83	1,03	...	...	...	...	16	...	...
Argelia	95	0,99	95	1,02	96	1,03	28	28	25
Bahrein	89	1,01	97	1,01	99	0,98	19*	...	...
Djibuti	87	1,81	77	1,19	...	...	43	40	35
Egipto	...	...	99	1,01	99 ^Y	1,01 ^Y	24	23	26
Emiratos Árabes Unidos	80	0,99	92	0,99	97	1,01	18	16	15

	PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS 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 2004 (PPA)			País o territorio
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
	1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
	92	92	95 ^Y	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	Georgia
	96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
	81	95	96	48	58	...	...	0,7 ^X	...	...	127 ^X	Kirguistán
	90	93	94	...	...	...	...	1,2 ^Z	...	...	269 ^Z	Mongolia
	49	56	63	...	84 ^Z	...	...	0,9	...	...	100	Tayikistán
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
	...	—	34	...	36	...	...	...	...	...	...	Afganistán
	...	33	34 ^Z	64	48 ^Z	...	0,6	0,7	...	63	106	Bangladesh
	...	32	38	100	94	...	...	...	...	...	...	Bhután
	28	33 [*]	1,2	...	...	264	...	India
	53	53	61	...	100	...	...	1,0	...	...	599	Irán, R. I. del
	...	60	66	67	64	...	...	3,3	...	...	...	Maldivas
	14	23	30	46	31	...	1,1	1,3 ^Y	...	94	113 ^Y	Nepal
	27	...	46	...	86	...	...	...	...	...	...	Pakistán
	...	...	79 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
	72	...	...	...	...	...	1,6	1,6 ^Z	...	4311	4747 ^Z	Australia
	57	66 [*]	71	...	84	0,5	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
	31	37	41	...	98	...	...	...	...	...	...	Camboya
	43	...	55	...	...	...	0,6	...	...	...	...	China
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Fed. de Micronesia
	57	...	57	...	...	...	...	2,5 ^Z	...	...	1068 ^Z	Fiji
	...	87	87	100	...	...	...	1,3 ^Z	...	...	414 ^Z	Filipinas
	51	...	61	...	...	...	...	0,3 ^Y	...	...	84 ^Y	Indonesia
	...	86	...	...	...	...	0,2	...	...	...	...	Islas Cook
	...	...	34 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
	...	41	...	...	...	2,2	...	...	270	...	...	Islas Salomón
	58	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
	58	62	75	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
	...	87	89	81	91	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
	57	66	67 ^Z	...	...	1,5	...	1,7 ^Z	543	...	1293 ^Z	Malasia
	62	73	81	60	76	...	...	...	...	...	...	Myanmar
	...	...	95 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
	...	100	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
	80	82	83	...	...	1,7	1,8	1,8	3061	3720	3853	Nueva Zelandia
	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
	34	39	39 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
	50	64	75	...	...	1,3	1,3	1,4 ^Z	1012	2564	3254 ^Z	R. de Corea
	38	43	45	76	83	...	...	0,4	...	...	55	R. D. P. Lao
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
	72	71	73 ^Z	...	...	...	1,4	...	...	449	...	Samoa
	...	80	83	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
	...	63	60	...	...	1,5	...	...	422	...	...	Tailandia
	...	...	31	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
	...	...	69 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
	67	67	63	...	...	...	...	2,2 ^X	...	...	878 ^X	Tonga
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
	40	49	54	...	...	...	2,2	...	...	388	...	Vanuatu
	...	78	78	78	93	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
	39	46	50	94	99	...	...	1,6 ^Y	...	...	672 ^Y	Argelia
	54 [*]	1,9 ^X	...	...	2926 ^X	Bahrein
	37	28	27	...	...	...	...	2,9	...	...	983	Djibuti
	52	52	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
	64	73	84	...	60	...	0,7	0,4 ^Z	...	1880	1601 ^Z	Emiratos Árabes Unidos

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Iraq	...	...	66	0,94	81	0,84	25	25	21
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	14	...	5
Jordania	...	...	98	0,99	99 ^y	1,00 ^y	25	...	20 ^y
Kuwait	...	...	...	...	...	...	18	13	12
Líbano	...	...	91	1,07	93	1,05	...	14	14
Marruecos	75	1,02	82	1,00	79	0,95	27	28	27
Mauritania	75	0,99	68	0,94	53	1,07	45	47	40
Omán	97	0,99	94	1,00	100	1,00	28	25	14
Qatar	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11
R. Árabe Siria	96	0,98	92	0,99	...	...	25	25	...
Sudán	94	1,09	84	1,10	79	1,02	34	...	29
T. A. Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	38	25
Túnez	86	0,83	92	1,02	97	1,01	28	24	20
Yemen	...	...	87	...	73 ^y	0,86 ^y	...	22	...
Europa Central y Oriental									
Albania	...	...	...	...	...	...	19	23	21 ^z
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	20	16
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	91	0,99	...	...	...	...	15	18	16
Croacia	...	...	...	...	...	...	19	19	18 ^y
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	19	18
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	14	15
Estonia	...	...	99	1,01	99	1,01	...	16	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	22	18	17
Hungría	98	1,26	...	...	...	...	12	11	10
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	21	22	19
Letonia	...	...	...	...	...	...	15	15	12
Lituania	...	...	...	...	...	...	18	17	14
Polonia	98	1,08	99	...	99	...	16	...	12
R. Checa	...	...	98	1,01	98	1,01	23	18	16
R. de Moldova	...	...	...	...	...	...	23	21	18
Rumania	...	...	...	...	...	...	22	19	17
Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Turquía	98	0,99	...	...	97	0,99	30	...	...
Ucrania	98	...	...	...	...	...	22	20	19
Mediana									
Mundo	...	...	...	...	...	...	26	25	25
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	17	16	15
Países en desarrollo	...	...	...	...	81	...	29	27	28
Países en transición	...	...	...	...	...	...	22	19	19
África Subsahariana	63	0,93	...	...	73	...	37	41	45
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	16	15	14
América Latina y el Caribe	...	...	89	1,02	87	1,07	25	26	23
América Latina	80	...	85	0,98	86	...	25	26	23
Caribe	...	...	...	...	...	...	25	24	22
Asia Central	...	...	...	...	...	...	21	21	21
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	79	1,02	45	37	39
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	23	22	20
Asia Oriental	...	...	...	...	88	0,97	23	22	20
Pacífico	...	...	...	...	...	...	18	21	19
Estados Árabes	87	1,00	92	0,99	96	1,03	25	23	22
Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	21	19	18
Media ponderada									

1. Basada en el 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).

PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS 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 2004 (PPA)			País o territorio
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
70	72	72	...	100 ²	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
62	...	64 ^y	...	...	...	1,9	1,8 ^z	...	537	589 ^z	Jordania
61	73	86	100	100	1,5	...	0,9	...	...	2 910 ^z	Kuwait
...	82	85	15	14	...	...	0,8	...	...	370	Líbano
37	39	46	...	100	1,6	2,2	2,9	534	663	937	Marruecos
18	26	31	...	100	...	...	1,5	...	...	201 ^y	Mauritania
47	52	65	100	100	1,6	1,4	1,8 ^z	...	1 363	2 142 ^z	Omán
72	75	66	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
64	65	...	81	...	...	1,7	2,1 ^x	...	412	577 ^x	R. Árabe Siria
51	...	66	...	58	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	54	50	100	100	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
45	50	52	...	...	...	...	2,3	...	...	1 524	Túnez
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental											
55	75	76 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	99	99	...	100	1,8	...	0,5	...	...	1 033	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
77	91	93	...	...	2,8	...	0,8 ^y	...	...	1 429 ^y	Bulgaria
75	89	90 ^y	100	100 ^y	...	...	0,8 ^y	...	...	2 246 ^y	Croacia
...	93	90	...	...	...	0,6	0,6 ^z	...	1 190	1 695 ^z	Eslovaquia
...	96	97	...	...	1,0	...	1,1 ^z	2 877	...	4 866 ^z	Eslovenia
...	86	...	...	...	...	...	1,3 ^z	...	...	2 628 ^z	Estonia
99	98	99	...	99 ^y	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
84	85	96	...	...	2,4	0,9	1,1 ^z	3 195	2 260	3 831 ^z	Hungría
...	66	70	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
94	98	98	...	...	...	...	0,7 ^z	...	...	1 879 ^z	Lituania
...	...	85	...	...	1,8	...	1,7 ^z	1 231	...	2 865 ^z	Polonia
...	85	84	...	...	...	0,7	0,6 ^z	...	1 651	2 226 ^z	R. Checa
97	96	97	...	...	...	...	0,6	...	...	290	R. de Moldova
84	86	86	...	...	...	...	0,5 ^y	...	...	919 ^y	Rumania
...	82	...	100	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
43	...	...	...	...	1,3	...	...	504	...	...	Turquía
98	98	99	...	99,7	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Media ponderada			Mediana		Mediana			Mediana			
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
56	58	62	...	...	...	...	1,5	...	...	985	Mundo
78	81	83	...	...	...	...	1,2	...	...	4 762	Países desarrollados
49	52	57	...	...	...	...	1,8	...	...	...	Países en desarrollo
93	93	93	...	98	...	...	...	...	...	...	Países en transición
40	44	45	...	78	...	...	2,1	...	...	165	África Subsahariana
80	81	84	...	...	1,2	1,3	1,5	3 060	4 425	5 441	América del Norte y Europa Occidental
77	76	77	...	82	...	...	1,8	...	...	...	América Latina y el Caribe
77	77	78	...	...	...	1,6	1,5	...	862	598	América Latina
65	50	57	76	80	...	...	...	...	...	...	Caribe
85	84	84	...	84	...	...	...	...	...	...	Asia Central
31	35	45	...	64	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
48	55	59	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
48	55	59	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
66	70	72	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
52	52	58	...	100	...	...	1,5	...	...	960	Estados Árabes
81	82	81	...	...	...	...	0,8	...	...	2 053	Europa Central y Oriental

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
*) Estimación nacional.

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 el presente informe fueron descargados entre marzo y junio de 2007.

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 subsiguientes 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 su 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 aplicado 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 puede comprender 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 último grupo de países recibe el nombre de “Asistencia Oficial” (AO). Salvo que se especifique lo contrario, los datos del 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 en 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 y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas (como el PNUD y el UNICEF) y entidades regionales (como la Comisión Europea y las organizaciones árabes). Algunos países de ingresos medios y elevados obtienen de los bancos de desarrollo préstamos en condiciones que no son preferentes. Estos préstamos no se contabilizan, por lo tanto, en la AOD.

Tipos de ayuda

Ayuda no imputada: Algunas contribuciones no son susceptibles de una asignación 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 operaciones relacionadas con la deuda (comprendido el alivio de la carga de la deuda) y de ayudas de emergencia.

Ayuda a la 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 los jóvenes y adultos, y también la atención y educación de la primera infancia.

Ayuda a la educación, nivel no especificado: La ayuda a la educación comunicada a la base de datos del CAD comprende la destinada a la educación básica y la enseñanza secundaria y postsecundaria, así como a una subcategoría denominada "educación, nivel no especificado". Esta subcategoría comprende la ayuda destinada a toda actividad que no se puede atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico.

Financiación del presupuesto sectorial: Los donantes clasifican a menudo en esta subcategoría las contribuciones financieras destinadas directamente al presupuesto de un ministerio de educación. Aunque esta ayuda se destine de hecho a niveles de educación específicos, esa indicación no figura en la base de datos del CAD. Esta laguna informativa merma 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 de equipamiento correspondientes. 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 externo 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 2005 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 2005. Los índices utilizados para ajustar las monedas y los años –denominados “deflatores”– son los que figuran el cuadro 36 del anexo estadístico del Informe 2006 del CAD (OCDE-CAD, 2007b). En las ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, las cifras sobre los volúmenes de la ayuda se basaban en precios constantes de años diferentes, por ejemplo las de la edición de 2007 tomaban como referencia los precios de 2003. Por eso, las cifras relativas a un determinado país para un año determinado difieren de las que figuran el presente Informe para ese mismo año.

Para obtener definiciones más detalladas y precisas de los términos utilizados en la base de datos del CAD, se pueden consultar las directivas de este comité en la siguiente página web:
www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Fuente: OCDE-CAD (2000, 2007c).

Cuadro 1: AOD bilateral y multilateral

	AOD total			AOD total en % del INB (desembolsos)			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2005)						(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Alemania	4 640	5 684	9 372	0,27	0,28	0,36	3 669	4 310	4 671	321	838	4 035
Australia	1 386	1 302	1 431	0,27	0,25	0,25	1 127	1 037	1 056	10	8	7
Austria	667	393	1 260	0,23	0,23	0,52	357	205	244	213	85	874
Bélgica	677	1 323	1 578	0,36	0,41	0,53	448	762	819	62	216	501
Canadá	1 509	2 559	2 366	0,25	0,27	0,34	778	1 650	1 436	51	95	470
Dinamarca	1 125	1 693	1 674	1,06	0,85	0,81	960	1 357	1 446	13	71	66
España	1 537	1 582	1 730	0,22	0,24	0,27	1 059	958	698	100	295	762
Estados Unidos	11 477	24 160	26 859	0,10	0,17	0,22	7 186	18 644	16 354	115	209	4 219
Finlandia	280	438	681	0,31	0,37	0,46	174	338	490	24	0	1
Francia	5 293	7 593	9 400	0,30	0,41	0,47	3 730	3 886	3 868	1 346	2 096	3 761
Grecia	0	172	207	0,20	0,16	0,17	0	138	146	0	0	0
Irlanda	110	419	483	0,29	0,39	0,42	64	324	336	6	0	0
Italia	984	909	2 218	0,13	0,15	0,29	459	434	445	240	129	1 773
Japón	11 679	11 967	16 563	0,28	0,19	0,28	9 894	8 151	9 446	968	2 444	5 689
Luxemburgo	0	162	219	0,71	0,83	0,82	0	99	124	0	0	0
Noruega	1 547	1 491	1 948	0,76	0,87	0,94	1 007	1 147	1 503	26	14	2
Nueva Zelanda	0	188	306	0,25	0,23	0,27	0	132	201	0	0	0
Países Bajos	3 260	2 853	4 348	0,84	0,73	0,82	1 509	2 222	3 368	238	30	0
Portugal	425	1 048	271	0,26	0,63	0,21	221	179	231	183	710	3
Reino Unido	4 745	5 235	9 836	0,32	0,36	0,47	4 021	3 847	4 340	153	787	4 584
Suecia	1 253	2 047	2 694	0,80	0,78	0,94	823	1 097	1 861	0	26	53
Suiza	1 033	1 265	1 404	0,34	0,41	0,44	613	801	650	0	8	224
Total donantes bilaterales del CAD	53 627	74 484	96 848	...	...	...	38 098	51 718	53 734	4 069	8 061	27 026
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	6 592	12 253	8 613	...	...	...	6 242	11 701	6 292	0	412	67
Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial)	338	336	494	...	...	...	338	333	484	0	0	0
Comisión Europea (CE)	8 668	9 263	11 355	...	...	...	6 544	7 396	8 983	0	6	0
Fondo Africano de Desarrollo	790	1 465	1 519	...	...	...	680	1 382	1 452	1	84	66
Fondo Asiático de Desarrollo	1 239	1 575	1 409	...	...	...	1 183	1 503	1 349	0	0	0
Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA)	0	38	50	...	...	...	0	38	50	0	0	0
UNICEF	192	676	737	...	...	...	169	404	480	0	0	0
Total donantes multilaterales	18 514	26 985	25 732	...	...	...	15 806	24 119	20 646	1	502	133
Total	72 141	101 469	122 581	...	...	...	53 904	75 838	74 380	4 070	8 563	27 160

Nota:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Los datos relativos a la ayuda sectorial comprenden la ayuda asignada a los distintos sectores, así como la suministrada al presupuesto general.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: Base de datos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2007c); y Base de datos en línea del CAD, Cuadro 1 (OCDE-CAD, 2007c).

Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica			Ayuda directa a la enseñanza secundaria		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Alemania	829	1 103	416	119	130	161	826	1 091	405	96	107	115	97	93	83
Australia	239	116	138	63	77	37	239	116	137	40	51	21	21	9	15
Austria	122	84	95	5	4	4	122	83	95	3	3	2	40	6	1
Bélgica	89	164	146	15	34	36	87	157	143	5	21	23	10	5	17
Canadá	95	200	246	48	158	189	93	179	232	27	136	146	16	3	3
Dinamarca	69	145	129	42	94	71	63	117	125	34	54	33	19	2	20
España	225	126	184	68	45	73	225	123	183	21	30	48	31	24	34
Estados Unidos	355	600	744	194	530	596	331	598	694	174	510	509	43	15	39
Finlandia	26	79	52	12	52	28	26	71	50	3	33	10	1	2	1
Francia	1 548	1 578	1 496	354	321	236	1 515	1 547	1 461	91	273	196	284	149	149
Grecia	0	23	38	0	3	6	0	22	38	0	0	0	0	0	0
Irlanda	17	59	62	9	38	38	17	53	58	4	28	22	1	4	3
Italia	53	86	...	15	39	...	50	85	...	1	21	...	11	13	...
Japón	517	1 238	855	213	298	264	330	1 237	841	46	209	155	36	71	49
Luxemburgo	0	23	29	0	11	13	0	23	29	0	11	3	0	11	6
Noruega	137	165	207	85	117	116	134	140	185	72	85	78	8	6	6
Nueva Zelandia	0	50	67	0	14	48	0	46	62	0	11	44	0	4	3
Países Bajos	272	419	721	176	274	476	235	392	618	127	254	361	10	4	11
Portugal	36	56	65	9	6	10	35	55	64	4	3	4	4	2	6
Reino Unido	435	956	336	320	830	249	316	794	257	233	737	164	15	1	1
Suecia	68	85	173	44	68	63	44	71	144	24	59	1	1	1	5
Suiza	45	46	24	19	26	5	45	36	24	14	18	3	20	7	7
Total donantes bilaterales del CAD	5 180	7 401	6 222	1 811	3 170	2 719	4 732	7 037	5 844	1 019	2 654	1 937	670	435	458
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	787	2 126	584	406	1 377	268	609	1 624	559	143	1 032	84	53	316	19
Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial)	5	48	22	3	29	0	5	42	22	0	10	0	0	0	22
Comisión Europea (CE)	709	576	949	451	227	474	503	429	720	332	102	310	60	61	61
Fondo Africano de Desarrollo	74	158	123	46	49	62	68	129	66	18	2	0	0	61	0
Fondo Asiático de Desarrollo	125	305	311	9	123	33	125	304	282	0	123	18	104	181	264
Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA)	0	38	50	0	38	50	0	38	50	0	38	50	0	0	0
UNICEF	28	60	68	28	59	67	28	60	68	28	59	67	0	0	1
Total donantes multilaterales	1 734	3 311	2 106	945	1 903	954	1 343	2 625	1 768	522	1 366	529	217	619	368
Total	6 914	10 712	8 328	2 756	5 074	3 672	6 076	9 662	7 612	1 541	4 020	2 466	887	1 054	826

Nota:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Los datos relativos a la ayuda sectorial comprenden la ayuda asignada a los distintos sectores, así como la suministrada al presupuesto general.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: Base de datos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2007c); y Base de datos en línea del CAD, Cuadro 1 (OCDE-CAD, 2007c).

	Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD sectorial total			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación			
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)												
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	
	591	856	127	42	35	80	18	19	4	23	26	9	14	12	39	Alemania
	132	5	71	45	50	31	17	9	10	21	11	13	26	66	26	Australia
	75	72	89	4	3	2	18	21	8	34	41	39	4	5	4	Austria
	53	111	80	19	21	24	13	12	9	20	21	18	17	21	25	Bélgica
	10	18	12	40	22	72	6	8	10	12	12	17	51	79	77	Canadá
	0	10	1	10	51	71	6	9	8	7	11	9	61	65	55	Dinamarca
	79	42	53	94	27	48	15	8	11	21	13	26	30	36	39	España
	98	34	22	16	38	125	3	2	3	5	3	5	55	88	80	Estados Unidos
	4	5	4	17	30	35	9	18	8	15	23	11	44	66	54	Finlandia
	647	1059	1070	493	66	45	29	21	16	41	41	39	23	20	16	Francia
	0	18	26	0	4	11	...	13	18	...	17	26	...	11	15	Grecia
	2	9	4	11	12	29	16	14	13	27	18	19	51	63	62	Irlanda
	13	14	...	24	37	...	5	9	...	12	20	...	29	46	...	Italia
	99	782	433	149	176	204	4	10	5	5	15	9	41	24	31	Japón
	0	0	0	0	1	20	...	14	13	...	23	23	...	49	44	Luxemburgo
	32	10	47	22	38	54	9	11	11	14	14	14	62	71	56	Noruega
	0	29	11	0	2	3	...	26	22	...	38	33	...	28	73	Nueva Zelandia
	37	122	119	61	12	127	8	15	17	18	19	21	65	65	66	Países Bajos
	18	44	43	8	6	11	9	5	24	16	31	28	26	11	16	Portugal
	13	32	0	54	25	92	9	18	3	11	25	8	74	87	74	Reino Unido
	2	6	43	17	5	95	5	4	6	8	8	9	65	81	37	Suecia
	1	4	9	10	7	5	4	4	2	7	6	4	43	57	21	Suiza
	1907	3280	2264	1137	668	1184	10	10	6	14	14	12	35	43	44	Total donantes bilaterales del CAD
	65	88	112	348	188	344	12	17	7	13	18	9	52	65	46	Asociación Internacional de Fomento (AIF)
	0	0	0	5	31	0	2	14	4	2	14	5	50	61	0	Banco Interamericano de Desarrollo (Fondo Especial)
	79	163	248	32	104	100	8	6	8	11	8	11	64	39	50	Comisión Europea (CE)
	0	0	0	49	66	66	9	11	8	11	11	8	62	31	50	Fondo Africano de Desarrollo
	4	0	0	17	0	0	10	19	22	11	20	23	7	40	10	Fondo Asiático de Desarrollo
	0	0	0	0	0	0	...	100	100	...	100	100	...	100	100	Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA)
	0	0	0	0	0	0	14	9	9	16	15	14	100	99	99	UNICEF
	148	251	361	456	389	511	9	12	8	11	14	10	55	57	45	Total donantes multilaterales
	2056	3531	2624	1592	1058	1695	10	11	7	13	14	11	40	47	44	Total

Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
África Subsahariana	19 408	29 280	35 179	32	42	50	15 168	19 578	19 942	1 918	6 266	10 823
<i>Países no especificados</i>	769	1 264	1 312	...	...	...	646	697	895	1	1	1
Angola	353	1 133	438	27	73	27	193	176	259	0	710	0
Benin	411	605	537	66	74	64	358	505	469	31	83	44
Botswana	44	43	119	29	24	67	38	40	112	3	0	5
Burkina Faso	588	607	934	51	47	71	522	548	844	38	39	42
Burundi	180	534	313	28	73	41	104	332	157	8	62	12
Cabo Verde	146	119	338	342	240	668	131	94	327	1	6	1
Camerún	643	962	467	43	60	29	470	398	192	147	543	237
Chad	362	313	447	46	33	46	343	181	306	12	15	7
Comoras	29	43	65	41	55	82	23	39	55	3	2	2
Congo	133	212	1 577	44	55	394	41	203	143	74	5	1 391
Côte d'Ivoire	661	322	272	41	18	15	388	121	114	242	118	50
Eritrea	256	266	322	70	63	73	147	101	144	0	0	0
Etiopía	871	2 269	2 118	14	30	27	417	1 653	1 103	3	150	215
Gabón	111	168	74	90	124	53	84	122	48	27	7	17
Gambia	62	52	92	47	35	61	57	46	88	1	3	0
Ghana	1 024	2 513	1 430	53	116	65	872	1 207	801	7	1 266	556
Guinea	278	287	201	34	31	21	237	161	137	27	70	18
Guinea-Bissau	96	60	81	80	39	51	73	48	46	11	6	0
Guinea Ecuatorial	31	50	42	68	102	84	27	20	24	3	28	15
Kenya	1 007	1 486	1 095	33	44	32	820	1 272	964	17	80	27
Lesotho	90	88	91	44	49	51	86	83	84	0	0	0
Liberia	44	277	232	15	85	71	22	103	103	0	0	0
Madagascar	635	1 221	1 358	40	67	73	488	613	756	91	539	544
Malawi	668	452	972	59	36	75	598	359	832	28	49	22
Malí	586	732	963	52	56	71	527	610	805	36	115	80
Mauricio	47	40	47	40	32	38	46	22	45	0	0	0
Mozambique	1 660	1 210	1 451	91	62	73	1 195	1 111	1 320	260	22	70
Namibia	122	224	108	70	111	53	116	217	101	0	0	0
Níger	291	464	647	27	34	46	243	238	512	33	206	50
Nigeria	576	1 378	6 433	5	11	49	559	1 349	930	0	0	5 461
República Centroafricana	150	84	110	40	21	27	129	72	88	20	8	7
R. Democrática del Congo	182	2 080	2 010	4	37	35	107	1 019	864	15	822	507
R. Unida de Tanzania	1 312	2 069	1 791	37	55	47	1 054	1 705	1 599	185	301	95
Rwanda	494	442	513	65	50	57	403	392	437	20	20	36
Santo Tomé y Príncipe	46	46	20	334	299	127	42	42	17	2	2	0
Senegal	888	1 150	952	94	101	82	659	619	693	195	487	231
Seychelles	6	10	13	80	121	158	6	8	8	0	0	0
Sierra Leona	300	400	380	68	75	69	211	331	325	0	15	2
Somalia	124	179	173	14	22	21	44	57	52	3	1	1
Sudáfrica	527	632	971	12	13	20	502	615	927	0	0	0
Swazilandia	27	15	54	29	15	52	22	12	52	0	0	0
Togo	102	63	70	23	11	11	80	49	53	18	8	6
Uganda	1 105	1 501	1 393	47	54	48	972	1 244	1 069	95	86	95
Zambia	1 141	1 050	1 939	109	91	166	860	633	917	260	391	976
Zimbabwe	230	166	213	18	13	16	208	113	127	0	0	0
América del Norte y Europa Occidental	73	338	170	186	844	423	...	...	...	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	71	338	170	...	...	...	71	333	165	0	0	0
Malta	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	8 998	8 786	8 229	18	16	15	7 040	6 383	6 077	566	1 535	1 162
<i>Países no especificados</i>	1 108	744	871	...	...	...	917	539	712	0	0	0
Anguila	6	1	2	517	46	165	5	1	2	0	0	0
Antigua y Barbuda	8	9	3	126	115	38	8	9	3	0	0	0

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Argentina	120	86	105	3	2	3	62	71	97	0	0	0
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	2	18	3	7	65	10	2	17	2	0	0	0
Belice	37	14	21	164	52	77	36	11	17	0	3	2
Bolivia	1 042	1 222	602	125	136	66	692	650	486	254	497	60
Brasil	248	478	322	1	3	2	237	446	292	0	0	0
Chile	70	94	68	5	6	4	66	84	58	0	0	0
Colombia	919	872	832	22	19	18	888	811	733	3	9	0
Costa Rica	54	41	86	14	10	20	44	36	79	8	0	0
Cuba	73	72	62	7	6	5	54	61	47	0	0	0
Dominica	19	13	34	272	160	427	18	12	32	0	0	1
Ecuador	186	320	207	15	25	16	143	276	175	0	16	10
El Salvador	211	140	222	34	21	32	170	117	193	0	1	1
Granada	14	33	26	152	324	249	11	9	22	0	0	0
Guatemala	374	262	318	33	21	25	311	221	242	0	0	0
Guyana	162	172	147	213	229	196	126	142	102	20	23	38
Haití	263	412	970	32	49	114	202	261	661	4	14	16
Honduras	951	663	1 373	148	94	191	651	557	566	86	72	759
Islas Turcos y Caicos	5	1	1	269	54	37	5	1	1	0	0	0
Jamaica	120	162	82	47	62	31	106	134	42	5	12	28
México	222	233	287	2	2	3	214	226	275	0	0	0
Montserrat	41	15	4	10 305	3 476	982	36	14	4	0	0	0
Nicaragua	757	1 599	699	149	297	127	539	698	489	61	861	161
Panamá	35	42	45	12	13	14	35	40	40	0	0	0
Paraguay	215	77	65	39	13	11	48	72	61	0	0	0
Perú	1 123	527	401	44	19	14	905	443	297	122	25	80
República Dominicana	365	223	115	44	25	13	284	207	103	1	0	4
Saint Kitts y Nevis	5	1	6	143	28	143	5	1	6	0	0	0
San Vicente/Granadinas	13	17	7	113	141	62	12	15	7	0	0	0
Santa Lucía	27	21	44	185	134	275	27	19	42	0	0	0
Suriname	38	93	59	92	209	130	36	86	58	0	0	0
Trinidad y Tobago	9	19	38	7	15	29	7	17	37	0	0	0
Uruguay	18	23	64	6	7	18	18	18	58	0	0	3
Venezuela	137	66	39	6	3	1	120	60	33	0	0	0
Asia Central	1 950	1 823	2 165	26	24	28	1 564	1 580	1 828	0	5	74
<i>Países no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>35</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>62</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Armenia	265	289	407	70	95	135	230	272	318	0	0	23
Azerbaiyán	291	173	483	36	21	57	251	141	445	0	0	0
Georgia	307	302	313	58	67	70	266	228	247	0	4	0
Kazajstán	211	117	139	13	8	9	208	111	124	0	0	0
Kirguistán	255	213	228	52	41	43	193	197	167	0	1	43
Mongolia	283	164	151	112	63	57	154	131	114	0	0	8
Tayikistán	149	237	241	25	37	37	84	188	191	0	0	0
Turkmenistán	24	15	21	5	3	4	24	12	20	0	0	0
Uzbekistán	165	313	147	7	12	6	154	300	140	0	0	0
Asia Meridional y Occidental	6 593	13 188	14 583	5	9	9	5 283	11 463	10 700	615	320	185
<i>Países no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>36</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afganistán	179	3 024	3 343	8	106	112	53	2 411	2 694	0	0	0
Bangladesh	2 008	2 636	2 049	15	19	14	1 608	2 158	1 869	166	271	40
Bhután	70	54	81	34	25	38	69	52	80	0	0	0
India	2 228	4 013	3 698	2	4	3	2 027	3 917	3 089	1	0	0
Iran, R. I. del	149	203	63	2	3	1	126	83	47	0	0	0
Maldivas	32	29	76	110	89	231	32	28	17	0	0	0
Nepal	482	708	515	21	27	19	454	670	436	18	1	34
Pakistán	852	1 459	3 011	6	9	19	369	1 365	1 678	429	48	0
Sri Lanka	591	1 063	1 712	31	52	83	547	780	788	0	1	111

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Asia Oriental y el Pacífico	13 864	11 515	13 803	7	6	7	12 640	10 861	11 131	142	5	632
<i>Paises no especificados</i>	210	322	567	...	...	...	172	225	381	0	0	0
Camboya	508	556	549	39	40	39	431	503	510	0	0	0
China	2 692	2 499	1 898	2	2	1	2 562	2 465	1 632	0	0	0
E. F. de Micronesia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fiji	22	63	44	27	74	52	21	57	42	0	0	0
Filipinas	1 680	536	505	22	7	6	1 612	485	471	0	0	0
Indonesia	2 053	2 134	4 468	10	10	20	1 607	2 058	2 713	96	0	527
Islas Cook	3	8	15	134	421	817	3	8	13	0	0	0
Islas Marshal	59	54	52	1 152	902	844	43	51	51	0	0	0
Islas Salomón	114	104	158	255	223	330	110	97	152	0	1	3
Kiribati	23	29	28	275	296	285	23	29	28	0	0	0
Malasia	1 245	76	815	56	3	32	1 244	72	813	0	0	0
Myanmar	59	125	140	1	2	3	34	63	74	12	4	4
Nauru	0	16	16	11	1 195	1 194	0	3	14	1	0	0
Niue	1	16	33	497	10 689	22 644	1	10	32	0	0	0
Palau	37	24	29	1 927	1 221	1 456	30	24	29	0	0	0
Papua Nueva Guinea	497	544	255	103	94	43	484	533	248	0	0	0
República de Corea	34	0	0	1	0	0	32	0	0	0	0	0
R.D.P. Lao	216	237	337	41	41	57	201	221	309	3	0	4
R.P.D. de Corea	196	124	65	9	6	3	59	24	24	0	0	0
Samoa	31	56	68	197	306	366	31	50	66	0	0	0
Tailandia	1 563	607	614	25	10	10	1 507	571	540	0	0	0
Timor-Leste	310	167	188	421	188	199	208	158	168	0	0	0
Tokelau	0	15	14	0	11 099	10 478	0	15	14	0	0	0
Tonga	17	27	19	176	263	181	17	26	16	0	0	0
Tuvalu	7	7	19	684	715	1 782	7	7	19	0	0	0
Vanuatu	42	40	74	214	191	351	38	28	72	1	0	0
Viet Nam	2 245	3 129	2 832	29	38	34	2 162	3 081	2 701	30	0	93
Estados Árabes	6 501	17 649	28 292	24	59	93	5 307	14 028	11 271	485	330	14 009
<i>Paises no especificados</i>	276	291	413	...	...	...	191	208	320	1	0	0
Arabia Saudita	4	14	9	0,2	1	0	4	9	8	0	0	0
Argelia	247	624	561	8	19	17	222	314	454	0	0	36
Bahrein	1	2	0	1	3	0	1	1	0	0	0	0
Djibuti	101	70	96	160	90	122	96	56	83	2	0	0
Egipto	1 688	1 359	944	25	19	13	1 396	1 003	802	290	135	125
Iraq	118	9 851	19 607	5	351	681	17	8 736	5 266	0	0	13 708
Jamahiriya Árabe Libia	2	0	5	0,4	0	1	2	0	5	0	0	0
Jordania	601	581	590	122	105	104	454	528	548	86	15	25
Líbano	142	166	248	41	47	69	126	139	218	0	0	0
Marruecos	923	1 293	902	31	42	29	840	1 036	856	63	64	0
Mauritania	254	338	253	95	113	83	214	220	131	20	96	34
Omán	8	9	10	3	4	4	7	8	9	0	0	0
República Árabe Siria	126	152	106	8	8	6	123	135	98	0	0	0
Sudán	300	1 238	2 777	10	35	77	98	336	983	4	4	7
T. A. Palestinos	587	629	959	184	175	259	513	419	782	0	0	0
Túnez	661	553	463	70	55	46	652	481	450	0	0	2
Yemen	461	478	348	25	24	17	350	402	257	19	15	72
Europa Central y Oriental	5 872	3 969	5 628	37	25	35	3 460	3 401	4 739	287	7	203
<i>Paises no especificados</i>	293	499	470	...	...	...	141	239	306	0	0	0
Albania	594	386	344	190	124	110	431	342	328	2	0	0
Belarrús	0	0	56	0	0	6	0	0	51	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	1 197	616	453	301	158	116	665	552	370	285	0	0
Croacia	94	197	202	20	43	44	79	167	193	0	0	0

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD per cápita			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Eslovenia	37	0	0	18	0	0	32	0	0	0	0	0
la ex R. Y. de Macedonia	647	339	195	318	167	96	306	313	181	0	0	0
República de Moldova	158	154	214	37	37	51	146	128	158	0	0	0
Serbia y Montenegro	2026	1 251	1 417	192	119	135	1 036	1 160	1 027	0	6	203
Turquía	825	526	1 674	12	7	23	624	500	1 538	0	0	0
Ucrania	0	0	603	0	0	13	0	0	587	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	<i>8 942</i>	<i>15 246</i>	<i>14 533</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 430</i>	<i>8 529</i>	<i>8 521</i>	<i>55</i>	<i>95</i>	<i>71</i>
Total	72 140	101 462	122 570	15	19	23	53 903	75 831	74 369	4 070	8 563	27 160

Total países de ingresos medios altos	3 947	2 930	5 297	11	8	13	3 537	2 648	4 959	39	11	29
Total países de ingresos medios bajos	25 628	31 445	43 059	11	13	18	20 540	27 007	22 961	1 317	882	15 742
Total países de ingresos altos	134	2	0	3	0	0	127	1	0	0	0	0
No especificados	11 430	17 943	18 122	...	...	...	5 363	10 019	11 087	57	97	72
Total países menos adelantados (PMA)	18 942	30 153	33 064	28	41	44	14 608	20 932	23 092	1 649	4 651	3 290
Total países de ingresos bajos	31 002	49 142	56 092	14	21	23	24 337	36 156	35 361	2 658	7 573	11 317
Total países de ingresos medios	29 575	34 375	48 356	11	12	17	24 077	29 655	27 920	1 356	893	15 770
Total	72 140	101 462	122 570	15	19	23	53 903	75 831	74 369	4 070	8 563	27 160

África Subsahariana	19 408	29 280	35 179	32	42	50	15 168	19 578	19 942	1 918	6 266	10 823
América del Norte y Europa Occidental	73	338	170	186	844	423	72	333	165	0	0	0
América Latina y el Caribe	8 998	8 786	8 229	18	16	15	7 040	6 383	6 077	566	1 535	1 162
Asia Central	1 950	1 823	2 165	26	24	28	1 564	1 580	1 828	0	5	74
Asia Meridional y Occidental	6 593	13 188	14 583	5	9	9	5 283	11 463	10 700	615	320	185
Asia Oriental y el Pacífico	13 864	11 515	13 803	7	6	7	12 640	10 861	11 131	142	5	632
Estados Árabes	6 501	17 649	28 292	24	59	93	5 307	14 028	11 271	485	330	14 009
Europa Central y Oriental	5 872	3 969	5 628	37	25	35	3 460	3 401	4 739	287	7	203
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>8 881</i>	<i>14 915</i>	<i>14 522</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 370</i>	<i>8 203</i>	<i>8 514</i>	<i>55</i>	<i>95</i>	<i>71</i>
Total	72 140	101 462	122 570	15	19	23	53 903	75 831	74 369	4 070	8 563	27 160

Nota:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Los datos relativos a la ayuda sectorial comprenden la ayuda asignada a los distintos sectores, así como la suministrada al presupuesto general.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: Base de datos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2007c); Base de datos en línea del CAD, Cuadro 1 (OCDE-CAD, 2007c); y Cuadros Estadísticos 1 y 5 del Anexo.

Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
África Subsahariana	2 279	2 900	2 810	1 149	1 451	1 504	11	13	13	1 765	2 235	2 337	631	990	956
<i>Países no especificados</i>	42	54	50	23	42	10	...	...	...	41	52	49	18	34	2
Angola	21	16	66	8	5	57	5	3	31	21	16	66	3	3	54
Benin	37	59	69	18	32	26	16	24	19	28	45	68	8	24	8
Botswana	13	1	64	0	0	32	1	1	102	13	1	64	0	0	0
Burkina Faso	67	160	153	35	135	87	17	63	39	52	140	81	25	124	43
Burundi	6	18	21	2	8	11	2	7	9	4	5	11	0	1	2
Cabo Verde	26	37	45	7	4	9	105	57	122	21	33	37	2	2	1
Camerún	115	141	72	31	23	29	13	9	11	92	141	72	6	22	21
Chad	30	27	19	11	14	11	8	9	7	22	20	14	6	9	9
Comoras	7	11	28	3	1	10	27	11	83	6	11	27	0	0	0
Congo	16	52	30	7	17	7	13	25	11	16	43	22	0	10	3
Côte d'Ivoire	126	39	37	45	5	10	17	2	3	110	39	37	22	5	10
Eritrea	33	2	95	27	1	80	53	2	137	33	2	95	25	1	66
Etiopía	52	222	61	25	106	33	2	13	4	51	118	43	18	49	18
Gabón	50	42	24	15	8	3	81	39	16	50	42	24	10	8	3
Gambia	11	10	1	9	10	1	48	46	3	10	10	1	8	10	1
Ghana	119	194	103	86	80	61	28	24	18	88	144	71	70	44	30
Guinea	41	20	45	19	9	24	15	7	16	41	20	45	16	9	14
Guinea-Bissau	13	5	17	5	1	7	26	5	28	8	5	16	2	1	1
Guinea Ecuatorial	9	7	8	4	4	5	71	60	73	9	7	8	3	3	3
Kenya	63	110	64	39	56	49	6	11	9	33	78	64	22	15	45
Lesotho	16	22	3	2	20	1	5	60	4	16	20	2	1	17	0
Liberia	2	4	3	1	4	3	3	6	5	2	4	3	1	3	3
Madagascar	73	102	144	26	49	81	12	20	31	41	68	130	1	23	45
Malawi	136	39	94	94	23	49	48	10	21	104	25	61	67	12	22
Malí	84	119	74	44	96	37	24	44	16	72	111	52	20	91	13
Mauricio	24	16	17	3	0	2	25	0	15	24	16	17	0	0	2
Mozambique	151	135	262	81	77	180	32	21	47	109	62	205	32	38	111
Namibia	25	8	5	17	5	4	48	11	9	25	8	5	14	4	3
Níger	31	79	80	13	72	49	7	33	21	18	75	48	3	68	30
Nigeria	70	70	13	40	56	8	2	3	0	69	70	13	23	56	8
R. Centrafricana	28	13	17	7	2	10	11	3	15	21	10	14	2	1	9
R. D. del Congo	14	123	40	6	80	16	1	9	2	14	79	36	3	50	12
R. U. de Tanzania	80	372	95	41	137	36	6	20	5	31	299	41	15	99	6
Rwanda	76	27	42	36	11	17	29	8	12	39	14	27	5	2	3
Santo Tomé y Príncipe	5	10	4	1	2	1	...	94	23	5	10	4	0	1	0
Senegal	138	142	242	75	59	29	48	32	16	129	120	242	41	46	23
Seychelles	1	0	1	1	0	0	...	...	...	1	0	1	0	0	0
Sierra Leona	23	20	26	11	12	15	16	16	18	2	9	9	0	7	3
Somalia	5	19	6	2	12	5	1	8	3	5	19	6	0	5	4
Sudáfrica	83	80	149	39	10	104	6	1	14	83	80	149	34	5	83
Swazilandia	1	1	25	0	0	25	1	2	126	1	1	25	0	0	25
Togo	13	14	17	5	0	6	7	1	6	12	14	17	2	0	6
Uganda	147	147	178	89	83	107	18	14	18	99	48	148	47	32	84
Zambia	134	104	194	90	74	157	44	33	68	72	96	158	53	54	130
Zimbabwe	23	6	5	8	2	1	3	1	1	23	6	5	1	2	1
América del Norte y Europa Occidental	3	55	1	0	27	0	...	...	...	3	55	0	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	2	55	1	0	27	0	...	...	...	2	55	0	0	0	0
Malta	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	576	729	660	259	341	263	5	6	4	548	669	637	175	232	164
<i>Países no especificados</i>	72	62	117	31	19	19	...	...	...	70	62	117	15	16	10
Anguila	3	0	0	0	0	0	...	...	...	3	0	0	0	0	0
Antigua y Barbuda	1	0	3	1	0	0	...	...	...	1	0	3	0	0	0

Cuadro 4

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2005)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2005)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2005)			Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD sectorial total			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación		
Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
215	398	236	396	591	523	523	257	622	12	10	8	15	15	14	50	50	54
4	1	2	10	2	29	10	15	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1	1	0	7	8	7	10	4	5	6	1	15	11	9	26	38	29	86
5	0	6	5	19	20	10	2	34	9	10	13	10	12	15	47	54	37
2	0	0	11	0	0	0	0	63	30	2	54	35	2	57	3	47	50
9	5	2	12	9	20	6	2	16	11	26	16	13	29	18	53	84	57
0	0	0	2	3	2	2	0	6	3	3	7	6	5	14	32	45	50
3	5	1	11	25	26	5	1	10	18	31	13	20	39	14	26	12	21
4	28	1	54	89	34	29	2	16	18	15	15	24	35	38	27	16	40
2	2	0	13	5	5	2	4	0	8	9	4	9	15	6	36	52	60
1	1	0	0	7	7	5	2	20	23	25	43	29	28	51	45	12	37
0	9	0	2	20	19	13	4	0	12	25	2	39	26	21	44	32	24
22	3	0	36	30	27	31	1	0	19	12	14	32	32	33	36	14	27
3	0	0	2	0	0	3	0	28	13	1	29	23	2	66	80	63	85
4	7	2	17	50	11	12	12	12	6	10	3	13	13	6	47	48	54
17	12	0	13	21	20	9	0	0	45	25	32	60	34	50	30	20	15
0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	20	1	19	22	1	84	96	61
10	39	4	7	39	7	1	22	31	12	8	7	14	16	13	72	41	59
8	0	0	11	11	10	6	0	21	15	7	22	17	13	33	46	46	54
1	1	1	4	3	4	1	0	11	14	8	21	18	10	38	37	24	41
2	1	0	1	1	1	3	2	4	29	14	20	33	35	35	47	56	58
2	4	5	5	9	7	4	50	8	6	7	6	8	9	7	61	51	76
13	0	0	1	0	0	1	2	2	17	25	3	18	27	3	12	89	56
0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	1	1	8	4	3	67	89	81
8	1	0	15	25	26	17	19	60	12	8	11	15	17	19	35	48	56
15	5	6	1	0	12	20	8	21	20	9	10	23	11	11	69	59	52
10	6	0	7	12	12	34	2	27	14	16	8	16	20	9	52	81	50
0	0	0	18	16	15	6	0	0	51	41	35	51	74	37	13	0	11
7	6	4	13	11	9	56	6	81	9	11	18	13	12	20	54	57	69
3	2	1	3	1	1	5	1	1	20	3	5	21	3	5	67	62	68
5	0	7	3	4	5	6	3	6	11	17	12	13	33	16	42	90	61
3	5	1	10	9	4	33	1	1	12	5	0	12	5	1	57	80	61
9	4	0	7	6	6	2	0	0	19	16	16	22	18	19	24	16	59
1	1	8	4	11	12	7	17	5	8	6	2	13	12	5	46	65	40
6	192	6	7	5	22	3	3	7	6	18	5	8	22	6	51	37	38
4	1	1	4	6	10	27	5	14	15	6	8	19	7	10	48	42	40
1	3	0	2	3	3	1	3	0	12	22	22	13	24	27	21	21	12
9	11	149	21	58	59	59	5	11	16	12	25	21	23	35	54	42	12
0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	4	5	18	6	8	47	23	36
0	1	0	1	1	0	0	0	5	8	5	7	11	6	8	49	62	55
0	0	0	0	0	0	4	13	2	4	10	4	11	33	12	51	63	76
11	23	17	28	41	8	11	10	40	16	13	15	17	13	16	47	13	70
1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	47	7	4	49	7	90	99
0	0	0	3	13	11	6	0	0	12	22	24	16	29	32	41	3	33
2	10	6	15	3	42	34	2	17	13	10	13	15	12	17	60	56	60
4	4	5	3	5	5	13	33	19	12	10	10	16	16	21	67	71	81
3	0	0	5	3	3	13	1	1	10	4	3	11	6	4	35	38	26
0	0	0	2	1	0	0	54	0	4	16	0	4	16	0	6	49	50
0	0	0	2	1	0	0	54	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0	0	0	1	0	0	0	0	0	39	...	...	40	...	...	7	...	...
56	57	79	176	222	219	140	158	176	6	8	8	8	11	11	45	47	40
2	1	3	23	38	85	30	7	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	0	0	0	0	0	0	0	0	52	0	1	54	0	1	12	...	0
0	0	3	0	0	0	1	0	0	16	0	96	16	0	98	50	8	0

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Argentina	16	19	28	2	2	14	1	0	3	16	19	28	0	1	13
Aruba	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Barbados	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Belice	1	1	1	1	0	0	21	10	10	1	1	1	1	0	0
Bolivia	40	127	85	29	106	39	23	77	29	38	118	85	26	94	6
Brasil	45	47	37	11	5	7	1	0	1	45	47	37	5	2	3
Chile	19	12	12	3	1	2	1	0	1	19	12	12	1	0	1
Colombia	33	30	27	11	4	4	2	1	1	33	30	27	4	3	3
Costa Rica	4	5	3	0	2	1	1	5	2	4	5	3	0	2	1
Cuba	9	12	4	1	3	0	1	3	1	8	12	4	0	3	0
Dominica	1	1	1	0	0	0	...	...	...	0	0	1	0	0	0
Ecuador	10	22	14	2	4	3	1	3	2	10	22	14	1	4	2
El Salvador	14	10	10	7	5	5	9	6	5	14	10	10	5	4	2
Granada	0	1	12	0	0	12	...	...	...	0	0	12	0	0	12
Guatemala	30	18	39	19	10	28	10	5	14	30	18	39	17	8	25
Guyana	6	12	0	1	7	0	7	83	2	5	6	0	0	4	0
Haití	30	21	65	18	9	21	14	7	17	27	21	52	11	9	7
Honduras	23	88	42	13	55	32	12	50	29	20	70	42	5	27	27
Islas Turcos y Caicos	2	0	0	2	0	0	...	...	...	2	0	0	2	0	0
Jamaica	21	12	5	17	8	4	52	24	12	15	6	5	14	5	3
México	21	27	22	4	2	3	0	0	0	21	27	22	1	1	2
Montserrat	2	0	0	1	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Nicaragua	74	120	48	60	66	36	74	78	43	72	101	41	52	26	31
Panamá	13	3	3	1	1	0	3	2	1	13	3	3	1	0	0
Paraguay	4	8	14	2	4	4	3	4	5	4	8	14	2	3	3
Perú	27	41	29	9	14	10	3	4	3	27	41	26	6	11	6
República Dominicana	21	13	12	7	9	6	6	8	5	21	13	12	6	8	2
Saint Kitts y Nevis	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
San Vicente/Granadinas	1	3	0	1	1	0	...	45	11	1	3	0	0	0	0
Santa Lucía	2	1	1	1	0	1	60	20	24	1	1	1	0	0	0
Suriname	1	2	17	0	1	8	1	10	144	1	2	17	0	0	0
Trinidad y Tobago	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Uruguay	5	4	2	1	1	0	2	4	1	5	4	2	0	1	0
Venezuela	24	8	7	3	0	0	1	0	0	21	8	7	0	0	0
Asia Central	104	211	118	26	70	58	4	11	10	84	193	103	9	43	43
<i>Países no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Armenia	10	36	7	2	14	1	8	101	9	9	29	5	0	8	0
Azerbaiján	7	6	9	2	1	5	3	2	8	6	6	5	0	0	2
Georgia	20	32	7	4	5	2	15	13	6	13	25	6	0	0	1
Kazajstán	16	16	10	2	4	3	2	4	3	16	16	10	2	0	0
Kirguistán	9	28	18	4	12	13	8	26	28	3	26	18	0	7	11
Mongolia	15	46	30	6	18	20	23	81	76	13	46	30	4	17	19
Tayikistán	8	19	15	3	13	9	5	19	14	7	17	13	1	9	8
Turkmenistán	4	3	3	1	0	0	2	1	1	3	3	3	0	0	0
Uzbekistán	14	25	12	2	3	2	1	1	1	14	25	12	1	1	1
Asia Meridional y Occidental	812	2750	1101	431	2141	537	3	13	3	798	2564	1060	328	1972	365
<i>Países no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afganistán	7	199	227	2	159	165	0	33	33	7	186	213	1	143	151
Bangladesh	129	928	308	79	696	101	4	42	6	129	887	308	75	671	77
Bhután	5	3	7	1	2	1	...	...	...	5	3	7	0	1	0
India	446	1034	82	284	946	19	3	8	0	432	983	82	197	918	17
Iran, R. I. del	77	57	19	4	1	1	0	0	0	77	57	19	0	1	0
Maldivas	15	16	8	0	1	1	7	20	19	15	16	8	0	1	1
Nepal	56	199	19	47	190	11	15	54	3	56	199	18	46	188	9
Pakistán	26	256	295	9	141	197	0	7	10	26	176	273	5	46	104
Sri Lanka	50	56	136	4	6	42	3	3	26	50	56	133	4	3	6

CUADROS RELATIVOS A LA AYUDA INTERNACIONAL

Cuadro 4

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD sectorial total			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)											
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
	3	1	2	8	16	10	4	2	2	13	22	26	26	27	29	15	8	52
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	0	...	...	...	...	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	4	0	3	23	0	25
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	4	77	73	65
	1	2	7	6	7	5	4	15	66	4	10	14	6	19	17	73	83	46
	4	4	2	24	35	23	11	7	9	18	10	12	19	10	13	24	11	20
	3	1	1	12	10	8	4	1	2	27	13	17	29	15	20	13	6	17
	2	3	4	12	22	18	15	2	1	4	3	3	4	4	4	35	13	15
	1	0	0	2	2	2	0	0	1	6	12	3	8	14	4	11	49	28
	2	0	1	4	9	3	1	0	0	12	17	6	16	20	8	14	24	13
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	2	5	8	2	48	32	20
	2	6	5	5	11	5	2	2	2	5	7	7	7	8	8	19	20	21
	2	2	1	3	2	1	4	2	5	7	7	4	8	8	5	51	53	48
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	46	1	10	53	47	48	99
	2	2	2	6	4	6	4	3	6	8	7	12	10	8	16	64	54	72
	5	1	0	0	0	0	0	0	0	4	7	0	5	8	0	10	63	29
	2	3	22	4	8	7	11	1	15	11	5	7	15	8	10	59	45	33
	1	1	1	2	4	3	13	38	10	2	13	3	4	16	7	55	63	76
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	7	37	35	7	37	100	100	100
	0	0	0	1	0	0	0	0	2	18	7	7	20	9	13	81	69	78
	1	1	1	14	24	17	5	2	2	9	12	8	10	12	8	17	7	14
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	5	2	0	54	50	...
	3	13	5	3	2	2	14	60	3	10	8	7	14	17	10	81	55	75
	1	0	1	11	1	1	0	1	1	37	6	6	38	7	7	7	29	12
	0	1	7	1	2	1	2	3	3	2	10	22	9	11	24	55	51	30
	5	10	7	10	13	9	5	7	4	2	8	7	3	9	10	32	34	34
	10	2	2	3	1	1	1	1	6	6	6	10	7	6	11	33	69	48
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	5	0	0
	0	2	0	0	0	0	1	1	0	9	20	6	9	22	6	50	22	40
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	3	2	8	4	2	58	64	64
	0	0	0	1	1	2	0	0	16	3	2	30	3	2	30	6	31	45
	0	0	0	1	1	0	0	0	0	9	4	1	11	5	1	9	0	3
	1	0	0	2	2	1	1	1	0	28	16	4	28	20	4	16	35	11
	1	1	1	17	7	5	3	0	1	17	12	17	20	13	20	13	5	5
	23	21	7	38	94	37	14	35	16	5	12	5	7	13	6	25	33	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	8	1	7	7	4	1	5	1	4	12	2	4	13	2	15	40	17
	0	0	0	2	5	2	3	1	0	2	4	2	3	4	2	32	17	51
	0	0	0	12	23	4	0	2	1	7	11	2	8	14	3	22	15	29
	9	0	0	5	9	5	1	7	5	8	14	7	8	14	8	11	22	27
	1	6	0	1	6	4	0	7	3	4	13	8	5	14	11	38	42	69
	1	0	0	6	26	7	2	3	4	5	28	20	10	35	26	39	40	68
	2	0	1	0	2	3	3	6	1	5	8	6	9	10	8	40	69	62
	3	0	0	0	3	3	0	0	0	17	23	15	18	28	16	18	9	11
	7	6	4	3	14	5	3	4	2	9	8	9	9	8	9	16	12	18
	110	263	247	170	177	144	190	152	304	12	21	8	15	24	10	53	78	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	11	5	5	14	42	1	19	15	4	7	7	14	8	8	22	80	73
	38	182	171	8	25	12	9	9	48	6	35	15	8	43	16	61	75	33
	2	0	4	1	1	2	2	1	1	8	6	9	8	6	9	21	56	13
	12	6	6	63	55	55	160	4	4	20	26	2	22	26	3	64	91	23
	0	5	1	69	52	17	8	0	1	51	28	30	61	68	41	5	1	4
	10	14	6	4	0	0	0	1	1	47	56	10	47	57	48	3	8	15
	4	1	0	5	7	6	1	3	3	12	28	4	12	30	4	83	95	56
	1	4	0	12	16	5	9	110	163	3	18	10	7	19	18	35	55	67
	43	40	52	2	8	6	1	4	69	8	5	8	9	7	17	9	10	31

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Asia Oriental y el Pacífico	1 252	1 728	1 265	361	324	431	2	2	3	1 059	1 656	1 207	128	193	275
<i>Países no especificados</i>	23	39	39	9	16	18	...	...	...	14	39	39	4	2	4
Camboya	38	44	55	14	18	28	7	9	14	32	44	55	7	14	11
China	164	883	326	26	13	10	0	0	0	164	883	326	16	8	4
Fiji	6	31	6	1	14	1	9	129	13	6	31	6	1	0	1
Filipinas	177	80	56	63	53	35	6	5	3	175	80	56	5	46	30
Indonesia	301	155	241	121	74	83	5	3	3	193	155	211	55	56	51
Islas Cook	0	4	2	0	1	1	...	...	...	0	4	2	0	0	0
Islas Marshal	4	12	13	2	6	6	...	...	...	0	12	13	0	1	0
Islas Salomón	12	8	23	4	7	21	48	90	277	7	8	23	0	6	21
Kiribati	7	3	1	3	0	0	...	...	...	7	3	1	0	0	0
Malasia	91	33	18	1	6	2	0	2	1	91	33	18	0	0	0
E. F. de Micronesia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Myanmar	3	16	14	2	3	6	0	1	1	3	16	14	1	3	4
Nauru	0	0	1	0	0	0	...	...	...	0	0	1	0	0	0
Niue	0	1	4	0	1	2	...	...	...	0	0	1	0	0	0
Palau	2	4	3	1	2	2	...	...	...	0	1	1	0	1	1
Papua Nueva Guinea	92	17	67	48	5	58	67	5	61	87	17	67	29	0	51
República de Corea	28	0	0	4	0	0	1	0	0	28	0	0	0	0	0
R.D.P. Lao	31	63	20	5	19	8	7	25	10	29	63	20	2	15	4
R.P.D. de Corea	12	3	2	5	1	1	3	1	1	1	1	1	0	0	0
Samoa	7	11	12	3	1	10	122	26	306	7	11	12	1	0	9
Tailandia	47	46	37	13	4	3	2	1	1	24	46	37	0	2	0
Timor-Leste	8	20	15	2	12	4	17	97	34	7	19	14	1	10	1
Tokelau	0	3	3	0	1	1	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	5	5	0	0	3	18	31	194	2	5	5	0	0	2
Tuvalu	1	4	2	0	0	1	...	...	...	1	4	2	0	0	0
Vanuatu	11	7	17	1	1	4	16	31	113	11	6	17	0	1	3
Viet Nam	187	238	282	35	67	124	4	8	15	170	175	265	6	26	76
Estados Árabes	1 057	1 383	1 283	309	496	457	8	13	11	1 032	1 372	1 194	141	454	341
<i>Países no especificados</i>	24	10	23	6	2	14	...	...	...	24	10	23	4	2	7
Arabia Saudita	2	4	4	0	0	1	0	0	0	2	4	4	0	0	0
Argelia	119	191	185	36	22	21	9	5	6	119	191	185	0	22	9
Bahrein	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibuti	46	44	53	13	4	32	126	32	254	44	44	53	1	0	30
Egipto	144	72	95	38	39	76	5	5	8	144	72	95	36	38	71
Iraq	8	185	130	1	163	90	0	37	20	8	182	130	0	153	89
Jamahiriyá Árabe Libia	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
Jordania	26	50	56	2	31	33	3	38	39	22	50	18	0	30	13
Líbano	41	54	48	8	1	5	18	2	11	41	54	48	1	1	1
Marruecos	255	315	233	62	10	33	15	3	9	255	315	233	11	6	30
Mauritania	39	35	38	11	9	25	25	19	53	32	35	38	1	8	19
Omán	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
República Árabe Siria	38	69	22	4	1	1	2	1	1	38	69	22	0	1	0
Sudán	20	36	37	5	21	20	1	4	4	13	34	36	1	19	7
T. A. Palestinos	55	35	101	28	12	50	77	29	114	54	28	70	18	3	20
Túnez	172	90	210	44	1	16	37	1	14	171	90	191	28	1	4
Yemen	64	193	43	48	179	41	15	50	11	63	193	43	40	172	40
Europa Central y Oriental	396	382	295	126	80	27	10	7	2	360	345	291	84	24	11
<i>Países no especificados</i>	14	13	21	2	3	2	...	...	...	13	13	21	0	0	0
Albania	31	38	20	11	6	4	41	27	16	24	32	20	2	1	2
Belarrús	0	0	8	0	0	1	0	0	1	0	0	8	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	35	40	33	11	3	2	54	16	13	27	40	33	2	2	1

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD sectorial total			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)											
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
	207	139	101	450	1 134	576	273	190	256	9	15	9	10	16	11	29	19	34
	1	4	1	8	5	6	1	27	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	2	1	13	20	10	9	8	34	7	8	10	9	9	11	38	42	50
	10	17	4	118	848	304	19	11	13	6	35	17	6	36	20	16	1	3
	0	0	1	5	3	3	0	27	2	28	49	14	30	54	15	15	45	23
	33	3	6	22	19	12	115	12	8	11	15	11	11	17	12	36	66	61
	54	4	8	59	59	118	25	36	34	15	7	5	19	8	9	40	48	34
	0	1	0	0	2	0	0	1	2	3	47	15	3	47	18	0	21	38
	0	0	1	0	0	0	0	11	12	7	23	25	9	24	26	45	50	50
	1	0	0	4	1	2	1	0	0	11	8	15	11	9	15	29	80	89
	0	0	0	1	3	1	6	0	0	29	10	4	29	10	4	43	6	18
	2	1	1	87	20	12	2	12	4	7	44	2	7	46	2	1	18	13
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	0	0	1	12	4	1	0	6	5	13	10	8	25	19	58	21	47
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	51	1	8	51	5	9	0	3	27
	0	0	0	0	0	1	0	0	0	32	8	14	38	12	14	0	45	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14	11	5	15	11	40	54	55
	8	4	1	16	4	1	33	9	13	18	3	26	19	3	27	52	29	86
	0	0	0	20	0	0	8	0	0	83	...	...	89	...	...	14	...	...
	3	24	2	20	17	7	4	7	7	14	27	6	16	28	7	15	30	38
	0	0	0	1	1	1	0	0	0	6	3	3	20	14	9	46	30	37
	1	5	1	1	5	1	4	1	1	24	19	18	24	21	18	44	8	81
	5	3	1	17	36	29	2	5	6	3	8	6	3	8	7	27	9	9
	0	1	4	5	6	5	1	3	4	3	12	8	4	13	9	29	58	27
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	21	18	93	21	19	0	45	44
	0	1	0	2	3	1	0	1	1	11	19	28	11	19	33	14	9	55
	0	2	0	0	1	1	1	0	1	16	52	11	16	55	11	34	3	35
	5	3	10	5	3	2	1	0	1	27	17	22	30	24	23	4	15	23
	80	66	58	43	65	52	41	18	78	8	8	10	9	8	10	19	28	44
	201	121	108	378	726	602	311	71	143	16	8	5	20	10	11	29	36	36
	2	6	0	13	1	2	5	0	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	1	2	1	3	1	1	0	1	55	30	49	55	49	50	12	5	17
	5	2	1	42	166	150	72	0	25	48	31	33	54	61	41	30	12	12
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97	24	9	97	71	9	2	0	0
	12	23	4	9	13	16	21	8	3	46	63	55	48	78	64	29	9	60
	44	1	1	58	31	13	6	2	9	9	5	10	10	7	12	27	54	80
	0	2	36	7	10	4	1	17	1	7	2	1	46	2	2	8	88	69
	0	0	0	1	0	2	0	0	0	87	...	47	93	...	54	11	...	2
	4	0	0	17	19	3	1	1	2	4	9	9	6	10	10	10	61	58
	10	9	6	16	43	33	14	1	8	29	33	20	33	39	22	20	2	10
	59	39	10	83	262	187	103	7	7	28	24	26	30	30	27	24	3	14
	6	0	0	13	25	8	12	1	11	16	10	15	18	16	29	28	26	65
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	6	6	8	8	7	12	8	5
	1	28	0	30	40	20	7	1	1	30	45	21	31	51	22	10	1	4
	1	1	2	10	11	2	1	4	26	7	3	1	20	11	4	26	60	55
	9	4	4	7	9	18	20	12	28	9	6	11	11	8	13	52	35	49
	49	2	42	65	87	141	29	0	4	26	16	45	26	19	47	25	1	7
	1	1	1	6	5	1	16	15	2	14	40	12	18	48	17	75	93	94
	47	47	27	181	199	226	48	75	27	7	10	5	11	11	6	32	21	9
	1	3	2	9	4	14	3	6	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	8	0	9	18	14	11	5	3	5	10	6	7	11	6	34	17	18
	0	0	0	0	0	6	0	0	1	...	...	14	...	...	15	...	...	7
	0	13	12	16	24	18	8	2	2	3	7	7	5	7	9	30	7	7

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)			(en millones de dólares constantes de 2005)		
	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
Croacia	19	21	13	0	4	0	2	21	1	19	21	13	0	4	0
Eslovenia	7	0	0	0	0	0	2	0	0	7	0	0	0	0	0
la ex R. Y. Macedonia	25	21	17	11	4	4	87	33	39	12	17	13	4	1	2
República de Moldova	9	12	9	3	4	1	12	19	...	3	12	9	0	4	0
Serbia y Montenegro	39	75	43	6	21	8	...	...	...	38	51	43	1	6	5
Turquía	215	160	101	81	33	4	10	4	1	215	157	101	76	6	0
Ucrania	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	<i>435</i>	<i>574</i>	<i>794</i>	<i>94</i>	<i>144</i>	<i>394</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>428</i>	<i>574</i>	<i>782</i>	<i>44</i>	<i>111</i>	<i>312</i>
Total	6914	10712	8328	2756	5074	3672	5	9	6	6076	9662	7612	1541	4020	2466

Total países de ingresos medios altos	659	546	542	170	98	191	4	2	4	651	539	540	128	32	121
Total países de ingresos medios bajos	2 152	3 097	2 461	650	771	731	3	4	3	1 947	2 995	2 320	289	568	460
Total países de ingresos altos	38	0	0	4	0	0	1	0	0	38	0	0	0	0	0
No especificados	602	723	1 022	161	213	446	...	...	...	590	721	1 004	84	165	334
Total países menos adelantados (PMA)	2 041	3 935	3 115	1 054	2 477	1 658	10	23	15	1 590	3 307	2 652	599	2 046	1 116
Total países de ingresos bajos	3 464	6 346	4 303	1 770	3 992	2 303	6	13	8	2 850	5 406	3 748	1 039	3 255	1 552
Total países de ingresos medios	2 810	3 643	3 003	820	869	923	3	3	3	2 598	3 535	2 859	417	600	580
Total	6914	10712	8328	2756	5074	3672	5	9	6	6076	9662	7612	1541	4020	2466

África Subsahariana	2 279	2 900	2 810	1 149	1 451	1 504	11	13	13	1 765	2 235	2 337	631	990	956
América del Norte y Europa Occidental	3	55	1	0	27	0	5	...	...	3	55	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	576	729	660	259	341	263	5	6	4	548	669	637	175	232	164
Asia Central	104	211	118	26	70	58	4	11	10	84	193	103	9	43	43
Asia Meridional y Occidental	812	2 750	1 101	431	2 141	537	3	13	3	798	2 564	1 060	328	1 972	365
Asia Oriental y el Pacífico	1 252	1 728	1 265	361	324	431	2	2	3	1 059	1 656	1 207	128	193	275
Estados Árabes	1 057	1 383	1 283	309	496	457	8	13	11	1 032	1 372	1 194	141	454	341
Europa Central y Oriental	396	382	295	126	80	27	10	7	2	360	345	291	84	24	11
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>435</i>	<i>574</i>	<i>794</i>	<i>94</i>	<i>144</i>	<i>394</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>428</i>	<i>574</i>	<i>782</i>	<i>44</i>	<i>111</i>	<i>312</i>
Total	6914	10712	8328	2756	5074	3672	5	9	6	6076	9662	7612	1541	4020	2466

Nota:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Los datos relativos a la ayuda sectorial comprenden la ayuda asignada a los distintos sectores, así como la suministrada al presupuesto general.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: Base de datos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2007c); Base de datos en línea del CAD, Cuadro 1 (OCDE-CAD, 2007c); y Cuadros Estadísticos 1 y 5 del Anexo.

Cuadro 4

Ayuda directa a la enseñanza secundaria (en millones de dólares constantes de 2005)			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2005)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2005)			Porcentaje de la educación en la AOD total			Porcentaje de la educación en la AOD sectorial total			Porcentaje de la educación básica en la ayuda total a la educación		
Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005	Promedio anual 1999-2000	2004	2005
0	0	1	19	16	11	1	1	1	21	11	6	25	12	7	2	20	2
0	0	0	6	0	0	0	0	0	18	...	...	20	...	...	2	...	...
2	4	0	5	9	10	1	3	0	4	6	9	8	7	9	43	19	26
0	0	0	3	7	8	0	1	0	6	8	4	6	9	6	37	38	7
1	10	9	26	30	23	11	6	6	2	6	3	4	6	4	17	27	19
40	9	1	88	91	91	11	51	8	26	30	6	34	32	7	38	20	4
0	0	0	0	0	29	0	0	1	...	...	5	...	...	5	...	...	1
27	9	21	265	388	297	93	66	151	...	...	...	...	...	...	...	...	...
887	1054	826	2056	3531	2624	1592	1058	1695	10	11	7	13	14	11	40	47	44

94	64	40	352	317	241	77	126	139	17	19	10	19	21	11	26	18	35
373	230	230	767	1894	1228	518	303	402	8	10	6	10	11	11	30	25	30
0	0	0	29	0	0	8	0	0	28	24	9	30	71	9	11	0	0
36	23	30	327	439	434	142	94	206	...	...	...	...	...	...	...	...	...
222	543	439	310	485	477	459	232	620	11	13	9	14	19	13	52	63	53
382	737	527	581	880	722	848	534	948	11	13	8	14	18	12	51	63	54
468	294	269	1119	2211	1469	594	429	541	10	11	6	12	12	11	29	24	31
887	1054	826	2056	3531	2624	1592	1058	1695	10	11	7	13	14	11	40	47	44

215	398	236	396	591	523	523	257	622	12	10	8	15	15	14	50	50	54
0	0	0	2	1	0	0	54	0	4	16	0	4	16	0	6	49	50
56	57	79	176	222	219	140	158	176	6	8	8	8	11	11	45	47	40
23	21	7	38	94	37	14	35	16	5	12	5	7	13	6	25	33	49
110	263	247	170	177	144	190	152	304	12	21	8	15	24	10	53	78	49
207	139	101	450	1134	576	273	190	256	9	15	9	10	16	11	29	19	34
201	121	108	378	726	602	311	71	143	16	8	5	20	10	11	29	36	36
47	47	27	181	199	226	48	75	27	7	10	5	11	11	6	32	21	9
27	9	21	265	388	297	93	66	151	...	...	...	...	...	...	...	...	...
887	1054	826	2056	3531	2624	1592	1058	1695	10	11	7	13	14	11	40	47	44

Glosario

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida 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**.

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.

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 continua o permanente**.

Educación equivalente. Programas educativos destinados esencialmente a los niños y jóvenes que no han podido acceder a la enseñanza primaria o la educación básica formales, o que han abandonado sus estudios a esos niveles. En general, estos programas tienen por objeto impartir una enseñanza equivalente a la enseñanza primaria o la educación básica formales y reincorporar a los grupos destinatarios específicos al sistema educativo formal, una vez que terminan con éxito el programa de equivalencia.

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.

Enfermedades infecciosas. Enfermedades provocadas por microorganismos patógenos, bacterias, hongos, parásitos o virus, que son transmisibles de una persona a otra de forma directa o indirecta. Estas enfermedades comprenden la gripe aviar, el dengue, la hepatitis, el paludismo, el sarampión, la tuberculosis y la fiebre amarilla.

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.

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.

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 indígena. Lengua originaria de un territorio o comunidad particular que no ha sido importada.

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 endebles 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.

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.

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.

Primer ciclo de enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE). Véase **Enseñanza secundaria**.

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 interior bruto per cápita. El producto interior bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes a mitad del año.

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 muy 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 per cápita. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes a mitad del año.

Programa sectorial. Programa en el que todas las financiaciones importantes asignadas al sector sufragadas por una sola política sectorial y un programa de gastos único, bajo la autoridad del gobierno, adoptando métodos comunes para el conjunto del sector y basándose progresivamente en los procedimientos gubernamentales para desembolsar la totalidad de los fondos y rendir cuentas de ellos.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y docentes.

Proporción alumnos/docente formado. Promedio de alumnos por docente formado en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y docentes formados.

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.

Segundo ciclo de enseñanza secundaria (nivel 3 de la CINE). Véase enseñanza secundaria.

Subalimentación/malnutrición. Situación de las personas cuya ingesta energética alimentaria es inferior al mínimo necesario para llevar una vida sana y realizar una actividad física moderada. La malnutrición se refiere a las carencias alimentarias tanto cuantitativas como cualitativas (falta de vitaminas o nutrientes específicos).

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 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 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 11,5 ptmenos de un año de edad por cada mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de participación en la población activa. Proporción de 11,5 pta población que tiene o busca un empleo con respecto a la población en edad de trabajar.

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 total de escolarización en primaria. Número de niños del grupo que tienen la edad oficial de cursar la enseñanza primaria y están escolarizados en un centro docente de primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población 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.

Trabajo infantil. Trabajo que desposee a los niños de su infancia, sus posibilidades y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y mental.

Varianza. Medición de la dispersión de una distribución determinada.

Referencias*

- Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington DC, Banco Mundial (Serie sobre las orientaciones de la descentralización del desarrollo).
- 2007. *Absenteeism and Beyond: Loss and Cost of Instructional Time in Schools*. Washington DC, Grupo de Evaluación Independiente, Banco Mundial (Proyecto).
- Academy for Education Development y USAID-Etiopía. 2001. *Ethiopian National Learning Assessment of Grade 4 Students*. Addis Abeba, Organización Nacional de Exámenes.
- 2004. *Ethiopian Second National Learning Assessment of Grade 4 Students*. Addis Abeba, Organización Nacional de Exámenes.
- Administración de Seguridad Social de los Estados Unidos (SSA). 2005. *Social Security Programs throughout the World: Africa, 2005*. Washington DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11803).
- 2006a. *Social Security Programs throughout the World: Europe, 2006*. Washington DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11801).
- 2006b. *Regímenes de seguridad social en las Américas, 2005*. Washington DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11803).
- 2007. *Social Security Programs throughout the World: Asia and the Pacific, 2006*. Washington DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11802).
- Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI). 2007. *Progress in Educational Development*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (Contribuciones de la ASDI, 2006.)
- Ahmed, A. U. 2004. *Impact of Feeding Children in School: Evidence from Bangladesh*. Washington DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias.
- 2005. *Comparing Food and Cash Incentives for Schooling in Bangladesh*. Washington DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (Vinculando la Investigación y la Acción: Fortaleciendo la Asistencia Alimentaria y la Investigación en Política Alimentaria).
- 2006. *Conditional Cash and Food Transfer Programs for Education in Bangladesh*. Tercera Conferencia Internacional sobre Transferencias en Efectivo Condicionales, Estambul, Turquía, Banco Mundial, 26-30 de junio.
- Ahmed, A. U. y Arends-Kuenning, M. 2006. ¿Desplazan el Aprendizaje las Clases Atestadas? Evidencia del Programa de Alimentos por Educación en Bangladesh.
- Ahmed, F. B. 2006. Male bias in school texts. *The Tribune Online Edition* N° 26, febrero. <http://www.tribuneindia.com/2006/20060226/society.htm#2> (Consulta efectuada el 26 de julio de 2007).
- Ahmed, S. S. 2005. *Delivery Mechanisms of Cash Transfer Programs to the Poor in Bangladesh*. Washington DC, Red de Desarrollo Humano, Banco Mundial, Unidad de la Protección Social (Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social, N° 0520).
- AIF/FMI. 2006. *Heavily Indebted Poor Countries Initiative (HIPC) and Multilateral Debt Relief Initiative (MDRI) - Status of Implementation*. Washington DC, Asociación Internacional de Fomento/Fondo Monetario Internacional.
- Aitchison, J. 2007. South Africa non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Al Samarrai, S. y Zaman, H. 2006. *Abolishing School Fees in Malawi: The Impact on Education Access and Equity*. Munich, Alemania, Munich Personal RePEc Archive [Documento MPRA, 130].
- Albania, Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *Education for All/Fast Track Initiative (EFA/FTI) Proposal*. Washington DC/Tirana, Banco Mundial/Ministerio de Educación y Ciencia de Albania, Departamento de Análisis y Planificación de Políticas.
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. y Muralidharan, K. 2006. *Why Are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools*. Washington DC, Banco Mundial.
- Allard, A. 2004. Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, Vol. 16, N° 3, págs. 347-363.
- Anderson-Levitt, K., Bloch, M. y Soumaré, A. 1998. Inside classrooms in Guinea: girls' experiences. Bloch, M., Beoku-Betts, J. y Tabachnick, R. (compiladores), *Women and Education in Sub-Saharan Africa*. Boulder, Colorado, Lynne Rienner, págs. 99-130.
- Angrist, J. y Lavy, V. 2002. New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, Vol. 112 N° 482, págs. 735-765.
- Anis, K. 2007. Ethiopia non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Aradhya, N. y Kashyap, A. 2006. *The "Fundamentals": Right to Education in India*. Bangalore, India, Books for Change (Education).
- Araújo, M. C. y Schady, N. 2006. *Cash Transfers, Conditions, School Enrollment, and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador*. Washington DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 3930).

* Todos los documentos de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008* se pueden consultar en el sitio web: www.efareport.unesco.org

- Archer, D. 2007. Civil society education coalitions. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Armecin, G., Behrman, J. R., Duazo, P., Ghuman, S., Gualtiano, S., King, E. M. y Lee, N. 2006. *Early Childhood Development through an Integrated Program: Evidence from the Philippines*. Washington DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 3922)
- Ashcraft, C. 2006. "Girl, you better go get you a condom": popular culture and teen sexuality as resources for critical multicultural curriculum. *Teachers College Record*, Vol. 108, N° 1, págs. 2145-2186.
- Asociación Americana de Mujeres Universitarias. 1992. *How Schools Shortchange Girls. The AAUW: A Study of Major Findings on Girls and Education*. Washington DC, AAUW.
- Attanasio, O., Battistin, E., Fitzsimons, E., Meghir, C., Mesnard, A. y Vera-Hernandez, M. 2004. *Evaluación del Impacto del Programa Familias en Acción - Subsidios Condicionados de la Red de Apoyo Social: Informe del Primer Seguimiento*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales.
- Attanasio, O., Fitzsimons, E., Gomez, A., Lopez, D., Meghir, C. y Mesnard, A. 2006. *Child Education and Work Choices in the Presence of a Conditional Cash Transfer Programme in Rural Colombia*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales (Documento de trabajo, 06/13).
- Aydagül, B. 2007. Turkey case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Balogun, P. 2005. *Evaluating Progress towards Harmonisation*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (Documento de trabajo, 15).
- Balázsi, I. 2007. Results of the national assessment of basic competencies in Hungary. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Banco Africano de Desarrollo. 2007. *Statistiques choisies sur les pays africains*. Túnez, BAD, División de Estadísticas Económicas y Sociales.
- Banco Asiático de Desarrollo. 2006. *2006 Annual Evaluation Review*. Mandaluyong City, Filipinas, Banco Asiático de Desarrollo, Departamento de Evaluación de Operaciones (RPE: OTH 2006-11).
- 2007. *Key Indicators 2007: Inequality in Asia*. Manila, Banco Asiático de Desarrollo.
- Banco Mundial. 2002. *User fees in primary education*. Washington DC, Banco Mundial (Documento mimeografiado; versión revisada).
- 2004a. *Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2004b. *Cost, Financing and School Effectiveness of Education in Malawi: A Future of Limited Choices and Endless Opportunities*. Washington DC, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, Región África.
- 2004c. *Education in Indonesia: Managing the Transition to Decentralization*. Washington DC, Banco Mundial (29506).
- 2004d. *République du Niger: Revue des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEMFAR)*. Washington DC, Banco Mundial, Región África, PREM 3 (29752-NE).
- 2005a. *Cambodia: Quality Basic Education for All*. Washington DC, Banco Mundial, Región de Asia Oriental y el Pacífico, Unidad del Departamento de Desarrollo Humano (Informes del Sector de Desarrollo Humano, 32619-KH).
- 2005b. *Education in Ethiopia: Strengthening the Foundation for Sustainable Progress*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2005c. *Le renouveau du système éducatif de la République du Congo: Priorités et alternatives*. Washington DC, Banco Mundial (Country Studies, 0-8213-6121-X).
- 2005d. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2005e. *Perspectivas económicas mundiales 2006: Remesas internacionales y migración*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2005 f. *Implementation Completion Report: Republic of Albania Education Reform Project*. Washington DC, Banco Mundial (Informe N° 31861)
- 2005g. *Mozambique Poverty and Social Impact Analysis: Primary School Enrollment and Retention - The Impact of School Fees*. Washington DC, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, Región África (29423-MZ).
- 2005h. *Primary and Secondary Education in Lesotho: A Country Status Report for Education*. Washington DC, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, Región África (101).
- 2005i. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2006a. *A Decade of Measuring the Quality of Governance. Governance Matters 2006: Worldwide Governance Indicators, 1996-2006. Annual Indicators and Underlying Data*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2006b. *Informe sobre seguimiento mundial 2006*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2006c. *Third International Conditional Cash Transfers Conference, June 26-30 2006, Istanbul-Turkey Conference Sessions*. Estambul, Turquía, Banco Mundial. <http://info.worldbank.org/etools/icct06/agenda.htm> (Consulta efectuada el 2 de octubre de 2007)
- 2007a. *Índice de asignación de recursos de la AIF (IRAI) 2005*. Washington DC, Banco Mundial. <http://go.worldbank.org/FHNU4A23U0>
- 2007b. *Africa Regional Workshop on Cash Transfer Programs for the Vulnerable Groups*. Mombasa, Kenya, Banco Mundial. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/SPLP/0,contentMDK:21270980~menuPK:461671~pagePK:64-156158~piPK:64152884~theSitePK:4-61654-,00.html> (Consulta efectuada el 2 de octubre de 2007).

- 2007c. *Clasificación de los países*. Washington DC, Banco Mundial. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,contentMDK:20420458-menuPK:64133156-pagePK:64133150-piPK:64133175-theSitePK:239419,00.html> [Consulta efectuada el 3 de octubre de 2007].
- 2007d. *Informe sobre seguimiento mundial 2007: Resolución de los desafíos que plantean la igualdad de género y los Estados frágiles*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2007e. *Investing in Indonesia's Education: Allocation, Equity, and Efficiency of Public Expenditures*. Yakarta, Banco Mundial, Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica, Región de Asia Oriental y el Pacífico.
- 2007f. *Indicadores del desarrollo mundial*. Washington DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial y Gobierno de Kenya. 2005. *Kenya Public Expenditure Review 2004. Report on the Structure and Management of Public Spending*. Washington DC, Banco Mundial (29421-KE).
- Bankov, K., Mikova, D. y Smith, T. M. 2006. Assessing between-school variation in educational resources and mathematics and science achievement in Bulgaria. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 36, N° 4, págs. 447-473.
- Bano, M. 2007. Progress since Dakar: Pakistan country review. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Barrera-Osorio, F. 2007. *The Impact of Private Provision of Public Education: Empirical Evidence from Bogotá's Concession Schools*. Washington DC, Banco Mundial (4121).
- Barrera-Osorio, F., Linden, L. L. y Urquiola, M. 2007. *The Effects of User Fee Reductions on Enrollment: Evidence from a Quasi-Experiment*. Documento presentado en la Conferencia "La Calidad de Educación en América Latina y el Caribe", Ciudad de México, 2-3 febrero de 2007.
- Barrett, A. M., Ali, S., Clegg, J., Hinojosa, J. E., Lowe, J., Nickel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. y Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: what really matters? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Batbaatar, M., Bold, T., Marshall, J., Oyuntsetseg, D., Tamir, C. y Tumennast, G. 2005. *Children on the Move: Rural-Urban Migration and Access to Education in Mongolia*. Londres, Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP Report, 17).
- Baucal, A., Pavlovic-Babic, D. and Willms, J. D. 2006. Differential selection into secondary schools in Serbia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 36, N° 4, págs. 539-546.
- Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Beckmann, S. y Rai, P. 2004. *HIV/AIDS, Work and Development in the United Republic of Tanzania*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo (Perfil de país elaborado en el marco de la cooperación entre la OITy GTZ).
- Behrman, J. R., Parker, S. W. y Todd, P. E. 2007. *Do School Subsidy Programs Generate Lasting Benefits? A Five-Year Follow-Up of Oportunidades Participants*. México/Filadelfia, Pensilvania, Instituto Nacional de Salud Pública/Fundación Andrew W. Mellon/Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de Pensilvania.
- Bella, N. y Mputu, H. 2004. Dropout in primary and secondary: a global issue and an obstacle to the achievement of the Education for All goals. *The International Journal on School Disaffection*, Vol. 2, N° 2, págs. 14-30.
- Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- 2006. *La diversificación en la educación secundaria: Currículos escolares desde la perspectiva comparada*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006).
- 2007. Adhoc consultation on the literate environment: selected highlights. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Benavot, A. y Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 34, N° 3, págs. 291-310.
- Benavot, A. y Tanner, E. 2007. Mapping national learning assessments in the world, 1995-2006. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Benbenishty, R. y Astor, R. 2005. *School Violence in Context. Culture, Neighborhoods, Family, School and Gender*. Nueva York, Oxford University Press.
- Bender, P., Diarra, A., Edoh, K. y Ziegler, M. 2007. *Evaluation of the World Bank Assistance to Primary Education in Mali. A Country Case Study*. Washington DC, Banco Mundial, Grupo de Evaluación Independiente.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2006. *CONAFE: Evaluación 2006 Programas Compensatorios (PAREIB)*. Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benin, Ministerio de Enseñanza Primaria y Secundaria. 2004. *Document de Contribution. La Gestion des Enseignants non-Fonctionnaires*. Comunicación presentada en la Conferencia sobre los Docentes No Funcionarios, Bamako, Ministerio de Enseñanza Primaria y Secundaria, 21-23 de noviembre.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.

- 2006. *Implementation of Free Basic Education Policy*. Washington DC, Banco Mundial (Serie de documentos de trabajo sobre educación, 7).
- Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, Vol. 46, Nº 1, págs. 89-118.
- Berlinski, S. y Galiani, S. 2005. *The Effect of a Large Expansion of pre-Primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales (Documento de trabajo, 04/30).
- Besley, T. y Cord, L. J. (compiladores). 2007. *Delivering on the Promise of Pro-Poor Growth: Insights and Lessons from Country Experiences*. Washington DC, Palgrave Macmillan y Banco Mundial.
- Betcherman, G., Fares, J., Luinstra, A. y Prouty, R. 2004. *Child Labor, Education, and Children's Rights*. Washington DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Unidad de Protección Social (Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social, Nº 0412).
- Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000-2006. Estudio de caso de país. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Bloom, D. E., Canning, D. y Sevilla, J. 2003. *The Demographic Dividend A New Perspective on the Economic Consequence of Population Changes* (publicado también en francés) Santa Mónica, California, RAND (Informe monográfico).
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to equality in education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington DC, Banco Mundial.
- Boler, T. y Jellema, A. 2005. Inercia mortal: un estudio comparado entre países sobre las respuestas al VIH/SIDA. Bruselas, Campaña Mundial por la Educación.
- Bonnet, G. 2007. What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Boone, P. 1996. Politics and the effectiveness of foreign aid. *European Economic Review*, Vol. 40, págs. 289-329.
- Bosch, A., Rhodes, R. y Kariuki, S. 2002. Interactive radio instruction: an update from the field. Haddad, W. D. y Draxler, A. (compiladores), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. París/Washington DC, UNESCO/Academy for Educational Development.
- Bourdon, J., Frölich, M. y Michaelowa, K. 2007. *Teacher Shortages, Teacher Contracts and Their Impact on Education in Africa*. San Gall, Suiza, Universidad de San Gall, Departamento de Economía (2007-20).
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J. y Sibbons, M. 2002. *Reaching the Poor. The 'Costs' of Sending Children to School: A Six Country Comparative Study*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (Informe de investigación sobre educación, 47).
- Bracho, T. 2007. Mexico country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Brasil, Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre. 2005. Levantamento de Beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho [Análisis de los beneficiarios del Programa de Erradicación del Trabajo Infantil] Brasilia, Ministerio del Desarrollo Social y Combate al Hambre (25).
- 2007. *Resultados na área de Educação* [Resultados en el área de la educación]. Brasilia, Ministerio del Desarrollo Social y Combate al Hambre. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/resultados-na-area-de-educacao>
- Brasil, Senado Federal. 2007. *Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Consolidado até a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de Dezembro de 2006* [Constitución de la República Federativa de Brasil. Texto consolidado de la enmienda constitucional número 53 de fecha 19 de diciembre de 2006]. Brasilia, Senado Federal.
- Bratton, M., Alderfer, P., Brower, G. y Temba, J. 1999. The effects of civic education on political culture: evidence from Zambia. *World Development*, Vol. 27, Nº 5, págs. 807-824.
- Bray, M. 2006. Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 36, Nº 4, págs. 515-530.
- Bray, M. y Mukundan, M. V. 2003. Management and governance for EFA: is decentralisation really the answer? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/2004*.
- Brenner, M. 1998. Gender and classroom interactions in Liberia. Bloch, M., Beoku-Betts, J. y Tabachnick, R. (compiladores) *Women and Education in Sub-Saharan Africa*. Boulder, Colorado, Lynne Rienner, págs. 131-156.
- Briller, V. 2007. Country case study: Tayikistán. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Brock-Utne, B. (compilador). 2000. *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. Nueva York, Falmer Press.
- Bruneforth, M. 2007. The distribution of out-of-school children by school exposure. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Bundy, D. A. P., Shaeffer, S., Jukes, M., Beegle, K., Gillespie, A., Drake, L., Frances Lee, S.-h., Hoffman, A.-M., Jones, J., Mitchell, A., Barcelona, D., Camara, B., Golmar, C., Savioli, L., Sembene, M., Takeuchi, T. y Wright, C. 2006. School-Based Health and Nutrition Programs. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. y Musgrove, P. (compiladores), *Disease Control priorities in Developing Countries* [Prioridades de lucha contra la enfermedad en países en desarrollo], Oxford Medical Publications para el Banco Mundial, págs. 101-108.

- Buonomo Zabaleta, M. 2007. *A Dynamic Analysis of the Effects of Child Labor on Educational Attainments in Nicaragua*. Tesis doctoral, Universidad George Washington, Washington DC.
- Burnside, C. y Dollar, D. 2000. Aid, Policies and Growth. *American Economic Review*, Vol. 90, págs. 847-868.
- Caillaud, F. 2007. *Gender Inequality in Education and Economic Development*. Tesis doctoral, Universidad de Aix-Marsella, Francia.
- Caillods, F. y Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: A Review of Experiences*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Camboya, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte. 2005. *Education Strategic Plan 2006-2010*. Phnom Penh, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte.
- Cameron, L. A., Dowling, J. M. y Worswick, C. 2001. Education and labor market participation of women in Asia: evidence from five countries. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 49, N° 3, págs. 460-477.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Consejo de Educación de Adultos de América Latina. 2007. *Study on Civil Society Involvement in Education Policy Dialogue and the EFA Process*. Sao Paulo, Brasil/Ciudad de Panamá, CLADE/CEAAL.
- Campaña Mundial por la Educación. 2005. Inercia mortal; Un estudio comparado entre países sobre las respuestas al VIH/SIDA. Bruselas, Campaña Mundial por la Educación.
- Caoli-Rodriguez, R. B. 2007. Country case study: Filipinas. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Cardoso, E. y Souza, A. P. 2003. *The Impact of Cash Transfers on Child Labor and School Attendance in Brazil*. Sao Paulo, Brasil, Universidad de Sao Paulo, Departamento de Economía.
- Cardoso, F. H. 2003. *Civil Society and Global Governance*. Documento presentado ante el Grupo de Personas Eminentes encargado de examinar la relación entre las Naciones Unidas y la sociedad civil, Nueva York, Naciones Unidas, 2-3 de junio.
- Carlson, S. y Gadio, C. T. 2002. Teacher professional development in the use of technology. Haddad, W. D. y Draxler, A. (compiladores) *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. París/Washington DC, UNESCO/Academy for Educational Development.
- Carr-Hill, R. y Peart, E. 2005. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda. Review of Relevant Literature*. Tunis Belvédère, Túnez/París, Banco Africano de Desarrollo/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Casa de la Libertad. 2007. *Freedom in the World Historical Ratings, 1973-2007*. Washington DC, Casa de la Libertad. <http://www.freedomhouse.org/uploads/fiw/FIWScores.xls> [Consulta efectuada el 3 de mayo de 2007].
- Case, A., Hosegood, V. y Lund, F. 2005. The reach and impact of child support grants: evidence from KwaZulu-Natal. *Development Southern Africa*, Vol. 22, N° 4, 4 467-82.
- Cassidy, T. 2006. *Education Management Information Systems (EMIS) in Latin America and the Caribbean: Lessons and Challenges*. Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Integración y Programas Regionales y Departamento de Desarrollo Sostenible (Documento de Trabajo. Estudio preparado para el VIII Diálogo Regional sobre Políticas, Red de Educación).
- Castro, L. 2006. *Nicaragua: Social Protection Network*. Comunicación presentada en la Tercera Conferencia Internacional sobre Transferencias en Efectivo Condicionadas, Turquía, 26-30 de junio.
- Centro de Noticias ONU. 2007. *Security Council Urges Greater Protection of Civilians in Armed Conflict*. Nueva York, Centro de Noticias ONU. <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=23014&Cr=civilian&Cr1=conflict#> [Consulta efectuada el 3 de octubre de 2007].
- Centro de Políticas y Datos sobre Educación. 2007a. Global series of enrolment projections for primary school. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Non-formal educational attainment. EPDC summary report for GMR. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007c. Past and future school participation around the world: comparisons by school level, sub-national region and over time. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Centro de Seguridad Humana. 2006. *Human Security Brief 2006*. Vancouver, Columbia británica, Universidad de la Columbia Británica.
- Centro Europeo para los Derechos de los Roma. 2004. *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. Budapest, Centro Europeo para los Derechos de los Roma (ERRC).
- 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children: A Study of Anti-Discrimination Law and Government Measures to Eliminate Segregation in Education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest, Centro Europeo para los Derechos de los Roma (ERRC).
- Centro para el Desarrollo Mundial. 2007. *Does the IMF Constrain Health Spending in Poor Countries? Evidence and an Agenda for Action*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Informe del Grupo de Trabajo sobre Programas del FMI y Gasto en Salud).
- Chabbot, C. y Ramirez, F. O. 2000. Development and education. Hallinan, M. (compilador), *Handbook of the Sociology of Education*. Nueva York, Kluwer Academic, págs. 163-188.
- Chan, M. 2007. *Health Diplomacy in the 21st Century*. Alocución ante la Dirección de la Salud y Asuntos Sociales, Oslo, 13 de febrero.

- Châtaigner, J.-M. y Gaulme, F. 2005. *Agir en Faveur des Acteurs et des Sociétés Fragiles: Pour une Vision Renouvelée des Enjeux de l'Aide au Développement dans la Prévention et la Gestion de Crises*. París, Agencia Francesa de Desarrollo, Departamento de Investigaciones (Documento de trabajo).
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, N° 1, págs. 91-116.
- Chaudhury, N. y Parajuli, D. 2006. *Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Program on Public School Enrollments in Punjab, Pakistan*. Washington DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 4102).
- Chauvet, L. y Collier, P. 2007. Education in fragile states. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Chen, D. H. C. 2004. *Gender Equality and Economic Development: The Role for Information and Communication Technologies*. Washington DC, Banco Mundial, Programa Conocimiento para el Desarrollo (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 3285).
- Chilisa, B. 2002. National policies on pregnancy in education systems in sub-Saharan Africa: the case of Botswana. *Gender and Education*, Vol. 14, N° 1, págs. 31-35.
- Chitrakar, R. 2007. Nepal non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Clemens, M., Radelet, S. y Bhavnani, R. 2004. *Counting Chickens When They Hatch: The Short-Term Effect of Aid on Growth*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 44).
- Club de París. 2007. *Description of the Paris Club*. París, Club de París. <http://www.clubdeparis.org/sections/qui-sommes-nous>
- Cohen, E. 1986. On the sociology of the classroom. Hannaway, J. and Lockheed, M. (compiladores), *The Contributions of the Social Sciences to Educational Policy and Practice: 1965-1985*. Berkeley, California, McCutchan.
- Collier, P., Elliott, V. L., Hegre, H., Hoeffler, A., Reynal-Querol, M. y Sambanis, N. 2003. *Breaking the Conflict Trap: Civil War and Development Policy*. Washington DC, Banco Mundial y Oxford University Press (Informe de Investigación sobre Políticas del Banco Mundial).
- Colombia, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. 2007. *Familias en Acción*. Bogotá, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=204&conID=157&pagID=264> [Consulta efectuada el 4 de octubre de 2007].
- Comisión Europea. 2005. *Eurostat: Encuesta sobre las fuerzas de trabajo de la Unión Europea - Microdatos*, Bruselas, Comisión Europea. http://epágs.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1913,47567825,1913_47568351&_dad=portal&_schema=PORTAL#B
- 2007. *Conferencia de donantes "Manteniendo nuestras promesas sobre la educación"*. Bruselas, Comisión Europea. <http://ec.europa.eu/development/services/events/promises-edu/index.htm> [Consulta efectuada el 3 de octubre de 2007].
- Comité de los Derechos del Niño, UNICEF y Fundación Bernard van Leer. 2006. *A Guide to General Comment 7: "Implementing Child Rights in Early Childhood"*. La Haya, Países Bajos.
- Condie, R. y Munro, B. 2007. *The Impact of ICT in Schools - A Landscape Review*. Coventry, Reino Unido, BECTA.
- Cornejo B., A., Escobar, D., Nuñez A., R., Reyes V., G. y Rojas P., K. 2003. *Evaluación de Impacto del Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB*, Santiago, Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Cromer, S. y Brugeilles, C. 2006. Manuels scolaires et égalité des sexes. *Administration et éducation*, Vol. 110, pág. 95.
- Crouch, L. 2004. *The Hard Slog of Implementation: South African Reforms from Early Post-apartheid to the Future*. Conferencia sobre gobernanza y rendición de cuentas en la descentralización del sector social, Washington DC, Banco Mundial, 18-19 de febrero.
- Crouch, L. y Fasih, T. 2004. *Patterns of Educational Development: Implications for Further Efficiency Analysis*. Washington DC, Banco Mundial.
- Cueto, S. y Secada, W. 2004. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas de niños y niñas aimara, quéchua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. Winkler, D. R. y Cueto, S. (compiladores), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Santiago, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, págs. 315-353.
- Dalgaard, C.-J., Hansen, H. y Tarp, F. 2004. On the empirics of foreign aid and growth. *The Economic Journal*, Vol. 114, junio, págs. F191-F216.
- Dang, H.-A. 2006. *The Determinants and Impact of Private Tutoring Classes in Vietnam*. St. Paul, Minnesota, Universidad de Minnesota, Departamento de Economía Aplicada.
- Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. y Krishnan, P. 2005. *Teacher Shocks and Student Learning: Evidence from Zambia*. Washington DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 3602).
- Davies, P. 1999. *Student Retention in Further Education: A Problem of Quality or of Student Finance?* Comunicación presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Británica para Investigaciones sobre la Educación, Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, 2-5 de septiembre.

- Davoodi, H. R., Tiongson, E. y Asawanuchit, S. S. 2003. *How Useful are Benefit Incidence Analyses of Public Education and Health Spending*. Washington DC, Fondo Monetario Internacional (Serie de Documentos de Trabajo, 03/227).
- De Silva, I. 2006. *Demographic and social trends affecting families in the South and Central Asian region*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Política Social y Desarrollo Social, Programa sobre la Familia. <http://www.un.org/esa/socdev/family/Publications/mtdesilva.pdf> (Consulta efectuada el 7 de octubre de 2007).
- Dee, T. 2004. Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, Vol. 88, N° 9, págs. 1697-1720.
- Degenhart, E. R. (compilador). 1990. *Thirty Years of International Research. An Annotated Bibliography of IEA Publications (1960-1990)*. La Haya, Países Bajos, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Deiningir, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, N° 3, págs. 291-305.
- Dembélé, M. 2005. Breaking the mold: teacher development for pedagogical renewal. Verspoor, A. M. (compilador), *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in sub-Saharan Africa*. París, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, págs. 167-94.
- Desse, J. 2005. *Evaluation des Acquis Scolaires*. Puerto Príncipe, Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deporte; Programa de Apoyo al Reforzamiento de la Calidad de la Educación en Haití.
- DFID. 2005. *DFID's Medium Term Action Plan on Aid Effectiveness: Our Response to the Paris Declaration*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional, Equipo encargado de las estrategias de reducción de la pobreza y la armonización de la ayuda, División de Políticas.
- Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington DC, Banco Mundial (Serie de Documentos de Trabajo, 72).
- Dreher, A., Nunnenkamp, P. y Thiele, R. 2006. *Does Aid for Education Educate Children? Evidence from Panel Data*. Zurich, Suiza, KOF – Instituto Suizo para Investigaciones sobre el Ciclo de Negocios e Instituto Federal Suizo de Tecnología (ETH Zurich) [Documento de trabajo, 146].
- Drèze, J. y Kingdon, G. G. 2001. School participation in rural India. *Review of Development Economics*, Vol. 5, N° 1, págs. 1-24.
- Drudy, S. y Chatáin, M. 2002. Gender effects in classroom interaction: data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 16, N° 1, págs. 35-50.
- Du Plessis, J. 2003. *Rainbow Charts and Coconuts: Teacher Development for Continuous Assessment in Malawi Classrooms*. Washington DC, Institutos Americanos de Investigación.
- Duflo, E. y Breierova, L. 2002. *The Impact of Education on Fertility and Child Mortality: Do Fathers Really Matter less than Mothers?* Cambridge, Massachusetts, Instituto de Tecnología de Massachusetts, Departamento de Economía (Documento de trabajo).
- Dulger, I. 2004. *Turkey: Rapid Coverage for Compulsory Education - The 1997 Basic Education Program*. Washington DC Banco Mundial.
- Dunne, M. y Leach, F. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Dutcher, N. 1997. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of International Experience*. Washington DC, Banco Mundial.
- Duthilleul, Y. 2005. *Lessons Learnt in the Use of 'Contract' Teachers*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Easterly, W. R. 2001. *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- 2002. *The Cartel of Good Intentions: Bureaucracy versus Markets in Foreign Aid*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial [Documento de trabajo, 4].
- 2003. *Can Foreign Aid Buy Growth?* Nueva York, Universidad de Nueva York.
- 2006. *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. Nueva York, Penguin Press.
- Ecuador, Ministerio de Bienestar Social. 2007. *Bono de Desarrollo Humano* Quito, Ministerio de Bienestar Social, Programa de Protección Social. <http://www.pps.gov.ec/PPS/PPS/BDH/INF/BaseLegal.aspx> [Consulta efectuada el 4 de octubre de 2007].
- Education Support Program. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports. Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Georgia, Lithuania, Mongolia, Poland, Slovakia, Ukraine*. Open Society Institute de Budapest, Education Support Program, Red de Centros de Políticas de Educación.
- 2007. *Monitoring School Dropouts: Albania, Kazakhstan, Latvia, Mongolia, Slovakia and Tajikistan*. Open Society Institute de Budapest, Education Support Program, Red de Centros de Políticas de Educación.
- Eide, A. H. y Loeb, M. E. 2006. *Living Conditions among People with Activity Limitations in Zambia. A National Representative Study*. Oslo, Federación Zambiana de Discapitados/Universidad de Zambia, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales/Oficina Central de Estadística de Zambia/ISINTEF (Informe, A262).
- Eide, A. H., Nhwathiwa, S., Muderedzi, J. y Loeb, M. E. 2003. *Living Conditions among People with Activity Limitations in Zimbabwe. A National Representative Study*. Oslo, SINTEF Unimed.

- Eilor, J., Okurut, H. E., Opolot, M. J., Mulyalya, C., Nansamba, J. F., Nakayenga, J., Zalwango, C., Omongin, O., Nantume, O. y Apolot, F. 2003. *Country Case Study: Uganda. Impact of Primary Education Reform Program (PERP) on the Quality of Basic Education in Uganda*. Comunicación presentada en la Reunión Bienal de la ADEA 2003, Grand Baie, Mauricio, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, 3-6 de diciembre.
- Einarsson, C. y Granström, K. 2004. Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, N° 2, págs. 117-127.
- Ejrnaes, M. y Portner, C. C. 2004. Birth order and the intrahousehold allocation of time and education. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 86, N° 4, págs. 1008-1019.
- Elley, W. B. 1992. *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. La Haya, Países Bajos, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Emerson, P. M. y Souza, A. P. 2002. *Bargaining Over Sons and Daughters: Child Labor, School Attendance and Intra-household Gender Bias in Brazil*. Nashville, Tennessee, Universidad Vanderbilt, Departamento de Economía [0213].
- 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 2007*.
- Equipo de Trabajo Interinstitucional (ETI) del ONUSIDA sobre la Educación. 2005. *Encuesta mundial sobre la capacidad de respuesta del sector de la educación para afrontar el VIH y el SIDA, 2004: Implicaciones de política para la educación y el desarrollo, integración de perspectivas de los ministerios de educación y de las organizaciones de la sociedad civil*. París, UNESCO.
- Espinosa, G. 2006. El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima, Ames, P. (compilador), *Las Brechas Invisibles: Desafíos para una Equidad de Género en la Educación*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, págs. 103-147.
- Etiopía, Ministerio de Educación. 2005. *Education Sector Development Program III (ESDP-III): 2005/2006 – 2010/2011 (1998 EFY – 2002 EFY). Program Action Plan (PAP)*. Addis Abeba, Ministerio de Educación (Versión final)
- 2006. *Ethiopia Education Sector Development Programme III: 1998 E.C. – 2002 E.C. (2005/06 G.C. – 2009/10 G.C.). Joint Review Mission: 20th October – 10th November 2006 G.C. Final Report*. Addis Abeba, Ministerio de Educación.
- Farrell, G., Isaacs, S. y Trucano, M. 2007. *The NEPAD e-Schools Demonstration Project: A Work in Progress*. Informe public. Vancouver, Columbia Británica/Washington DC, Commonwealth of Learning/InfoDEV, Banco Mundial (Serie TIC y Educación).
- Farrell, G. M. 2003. An overview of developments and trends in the application of information and communication technologies in education. Farrell, G. M. y Wachholz, C. (compiladores), *Meta-Survey on the Use of Technologies in Education in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- Farrell, G. M. e Isaacs, S. En preparación. *Survey of ICT and Education in Africa: A Synthesis Report Based on 53 Country Surveys*. Washington DC, InfoDev (Serie TIC y Educación. Proyecto)
- Farrell, G. M. y Wachholz, C. (compiladores). 2003. *Meta-Survey on the Use of Technologies in Education in Asia and the Pacific 2003-2004*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- Fauci, A. S. 2001. Infectious diseases: considerations for the 21st century. *Clinical Infectious Diseases*, Vol. 32, N° 1, págs. 675-685.
- Fennema, F. y Peterson, P. 1985. Autonomous learning behaviors: a possible explanation of gender-related differences in mathematics. Wilkinson, L. y Marrett, C. (compiladores), *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando, Florida, Academy Press, págs. 17-35.
- Ferreira, W. 2005. *Brazilian Experience: B. SC. for the Deaf*. Brasilia, Ministerio de Educación de Brasil, Secretaría de Educación Especial.
- Ferrer, G. 2006. *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: Balance y desafíos*. Washington DC, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.
- Filmer, D. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys*. Washington DC, Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre el Desarrollo (Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social, N° 0539).
- Filmer, D. y Schady, N. 2006. *Getting Girls into School: Evidence from a Scholarship Program in Cambodia*. Washington DC, Banco Mundial (Serie de Documentos de Trabajo de investigación sobre políticas, N° 3910).
- FMI. 2005. *Uganda: Poverty Reduction Strategy Paper*. Washington DC, Fondo Monetario Internacional/Ministerio de hacienda, Planificación y Desarrollo Económico de Uganda (Informe de país del FMI, 05/307).
- FNUAP. 2007. *Estado de la población mundial 2007: Liberar el potencial del crecimiento urbano*. Nueva York, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Fomba, C. O. 2006. *Evaluation du Niveau d'Acquisition en Français, en Mathématiques et en Sciences des Elèves des Ecoles Traditionnelles du Cycle de Base 1*. Niamey, Ministerio de Educación Básica y Alfabetización del Níger/Dirección de Exámenes y Evaluaciones/División de Evaluación y Gestión del Aprendizaje de los Alumnos.
- Fondo de los Estados Unidos para el UNICEF. 2007. *UNICEF's Low-cost, High-impact Water and Sanitation Programs Save Lives*. Nueva York, Fondo de los Estados Unidos para el UNICEF.
<http://www.unicefusa.org/site/c.duLR1800H/b.2557515/k.A3E4/WaterSanitation.htm>
- Foro de Alto Nivel sobre los ODM relacionados con la salud. 2005. *Fiscal Space and Sustainability from the Perspective of the Health Sector*, París, Foro de Alto Nivel sobre los ODM relacionados con la salud, 14-15 de noviembre.

- Fredriksen, B. 2005. *Building Capacity in the Education Sector in Africa: The Need to Strengthen External Agencies' Capacity to Help*. Comunicación presentada en el Seminario sobre Creación de Capacidades para el Sector de la Educación en África, Oslo, 13-14 de octubre.
- Fuller, B. y Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol. 64, N° 1, págs. 119-157.
- Fundación Aga Khan. 2007. Non-state providers and public-private-community partnerships in education - contributions towards achieving EFA: A critical review of challenges, opportunities and issues. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Fundación Cisneros. 2006. *AME Informe Año 2006*. Caracas, Fundación Cisneros.
- Fuwa, N. 2006. *The Net Impact of the Female Secondary Stipend Program in Bangladesh*. Washington DC, Banco Mundial (Serie de Documentos de Trabajo).
- Fyfe, A. 2006. *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*. Ginebra, OIT/UNESCO (Documento de Referencia preparado para el Comité Mixto OIT-UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Novena Reunión, Ginebra, 30 de octubre-3 de noviembre de 2006. Grupo de Trabajo sobre Empleo y Carreras, CEART/9/2006/WG-EC-2).
- Gajardo, M. 2007. Dominican Republic: The search for a quality Education for All. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Galiani, S., Gertler, P. y Schargrodsky, E. 2005. *School Decentralization: Helping the Good Get Better, but Leaving the Rest Behind*. Washington DC, Banco Mundial.
- Gambell, T. y Hunter, D. 2000. Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 32, págs. 689-719.
- Genito, D., Roces, L. y Somerset, A. 2005. *Reducing Disparities in Teacher Provision in the Philippines: Progress and Constraints*. Comunicación presentada en la 8ª Oxford Conferencia Internacional sobre Educación y Desarrollo del UKFIET, Oxford, Reino Unido, Universidad de Oxford, 13-15 de septiembre.
- Georges, H. 2000. *Rapport final de Synthèse*. Niamey, Ministerio de Educación Nacional del Níger SEDEP/Unidad de Evaluación, Dirección de Proyecto de Educación.
- Gertler, P., Patrinos, H. y Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico*. Washington DC, Banco Mundial (Serie de Documentos de Trabajo, N°3935).
- Geske, A., Grinfelds, A., Dedze, I. y Zhang, Y. 2006. Family background, school quality and rural-urban disparities in student learning achievement in Latvia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, N° 4, págs. 419-432.
- Geva, E. y Ryan, E. B. 1993. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, Vol. 43, N° 1, págs. 5-42.
- Glewwe, P. y Kremer, M. 2005. Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. Hanushek, E. y Welch, F. (compiladores), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Oxford, Reino Unido, North-Holland (Manuales de economía, 26).
- Glewwe, P. y Olinto, P. 2004. *Evaluating of the Impact of Conditional Cash Transfers on Schooling: An Experimental Analysis of Honduras's PRAF Program*. Minneápolis, Minnesota/Washington DC, Universidad de Minnesota/Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias, División de Consumo Alimentario y Nutrición (Informe final para USAID).
- Gökalp, Y. 2006. *Conditional Cash Transfers in Turkey: Motivation, Design, Achievements, Challenges, and the Way Forward*. Comunicación presentada en la Tercera Conferencia Internacional sobre Transferencias en Efectivo Condicionadas, Estambul, Turquía, Banco Mundial, 26-30 de junio.
- Goody, E. y Bennett, J. 2001. Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana. Olson, D. R. y Torrance, N. (compiladores) *The Making of Literate Societies*. Oxford, Reino Unido, Blackwell, págs. 178-200.
- 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.
- Govinda, R. 2007. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., Jukes, M., Alcock, K., Lambo, J., Ngorosho, D., Nokes, C. y Bundy, D. A. P. 2006. Effects of antiparasitic treatment on dynamically and statically tested cognitive skills over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 27, N° 6, págs. 499-526.
- Grin, F. 2005. *The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs*. Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation, Ciudad del Cabo, Sudáfrica, Fundación Volkswagen y Proyecto para el estudio de la educación alternativa en Sudáfrica, 16-19 de octubre.
- Grindle, M. S. 2007. *Going Local: Decentralization, Democratization, and the Promise of Good Governance*. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia. 2003. *Advocacy*. Toronto, Ontario, Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (Coordinators Notebook: An International Resource for Early Childhood Development, 27).

- Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial. 2006a. *Alivio de la deuda de los países pobres: Un examen sobre la Iniciativa para los PPME*. Washington DC, Banco Mundial.
- 2006b. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington DC, Banco Mundial (Edición de conferencias).
- Grupo de Investigación sobre el Desarrollo del Banco Mundial. 2006. *Le Système éducatif Guinéen: Diagnostic et Perspectives pour la Politique éducative dans le Contexte de Contraintes Macro-économiques Fortes et de Réduction de la Pauvreté*. Conakry, Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, Región África [Serie de documentos de trabajo, 33644].
- Grupo de los ocho países más industrializados. 2005. *G8 Gleneagles 2005: Africa*. Gleneagles, Reino Unido, G-8.
- Guarcello, L., Lyon, S. y Rosati, F. C. 2006a. *Child Labour and Education for All: An Issue Paper*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil [Serie de Documentos de Trabajo].
- 2006b. *Promoting School Enrolment, Attendance and Retention among Disadvantaged Children in Yemen: The Potential of Conditional Cash Transfers*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil.
- Guarcello, L. y Rosati, F. C. 2007. *Does School Quality Matter for Working Children?* Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil (Proyecto)
- Guatemala, Gobierno y Banco Mundial. 2000. *Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida 2000*. Ciudad de Guatemala/Washington DC, Gobierno de Guatemala/IBanco Mundial.
- Guo, L. y Zhou, Z. 2002. Children, gender, and language teaching materials. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, N° 5 págs. 34-52.
- Haddad, W. D. y Draxler, A. 2002. *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris/Washington DC, UNESCO/Academy for Educational Development.
- Hall, G. y Patrinos, H. A. 2005. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington DC, Banco Mundial.
- 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 para las Estadísticas de Educación [NCES 2006014].
- Hannum, E. 2002. Ethnic differences in basic education in reform-era rural China. *Demography*, Vol. 39, N° 1, págs. 95-117.
- Hannum, E. y Buchmann, C. 2004. Global educational expansion and socio-economic development: an assessment of findings from the social sciences. *World Development*, Vol. 33, N° 3, págs. 1-22.
- Hansen, H. y Tarp, F. 2001. Aid and growth regressions. *Journal of Development Economics*, Vol. 64, N° 2, págs. 547-570.
- Hanushek, E. A. 2004. Economic analysis of school quality. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Hanushek, E. A. y Kimko, D. 2000. Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, Vol. 90, N° 5, págs. 1184-1208.
- Hanushek, E. A. y Wößmann, L. 2007. *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Washington DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Grupo Educación [Documento de Trabajo de investigación sobre políticas, N° 4122].
- Hddigui, E. M. 2007a. Evaluation of student achievement in Morocco. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Morocco country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Hedges, J. 2002. The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, N° 3-4, págs. 353-366.
- Henaff, N., Lange, M.-F. y Trân, T. K. T. 2007. Country study: Viet Nam. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Hepp, P., Hinostroza, J. E. y Laval, E. 2004. A systematic approach to educational renewal with new technologies: empowering learning communities in Chile. Brown, A. y Davis, N. (compiladores), *World Yearbook of Education 2004: Digital Technology, Communities and Education*. Londres, Routledge Falmer, págs. 299-311.
- Heugh, K. 2003. *Language Policy and Democracy in South Africa: The Prospects of Equality within Rights-Based Policy and Planning*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo. Centro de Investigaciones sobre el Bilingüismo.
- Hexagrama Consultora. 2006. *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago, Hexagrama Consultora, FLACSO-Buenos Aires e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- Heyneman, S. P. 2006. The role of textbooks in a modern system of education. Braslavsky, C. (compilador), *Textbooks and Quality Learning for All*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, págs. 31-92.
- Heyneman, S. P. y Jamison, D. 1980. Student learning in Uganda: textbook availability and other determinants. *Comparative Education Review*, Vol. 24, N° 2, págs. 108-118.
- Hinostroza, J. E., Hepp, P., Cox, C. y Guzmán, A. 2003. National policies and practices on ICT in education: Chile [Enlaces]. Plomp, T., Anderson, R. E., Law, N. y Quale, A. (compiladores), *Cross-National Policies and Practices on Information and Communication Technology in Education*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, págs. 97-113.
- Hoppers, W. 2007. Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.

- Horn, D., Balázs, I., Takács, S. y Zhang, Y. 2006. Tracking and inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, N° 4, págs. 433-446.
- Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, N° 3 págs. 287-297.
- Hull, G. y Schultz, K. 2001. Literacy and learning out of school: a review of theory and research. *Review of Educational Research*, Vol. 71, N° 4, págs. 575-611.
- Hussein, A. 2006. *Conditional Cash Transfers in Low Income Countries: Applicability and Challenges - Kenya*. Comunicación presentada en la Tercera Conferencia Internacional sobre Transferencias en Efectivo Condicionadas, Estambul, Turquía, Banco Mundial, 26-30 de junio.
- IEU. 2005. *Compendio Mundial de la Educación 2005: Comparación de las estadísticas de educación den el mundo*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- 2006a. *Education Counts. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries. World Education indicators - 2006*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- 2006b. *Compendio Mundial de la Educación 2006: Comparación de las estadísticas de educación den el mundo*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- 2006c. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- IEU/OCDE. 2003. *Financing Education: Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators 2002*. Montreal, Quebec/París, Instituto de Estadística de la UNESCO/IOCDE.
- Iniciativa de supresión de los derechos de matrícula. En preparación. *Lessons Learned from Abolishing School Fees in Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. NuevaYork/Washington DC, UNICEF/Banco Mundial.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Nicaragua y Banco Mundial. 2001. *Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición de Nivel de Vida 2001*. Managua/Washington DC, Instituto Nacional de Estadística y Censos de Nicaragua/IBanco Mundial.
- Instituto para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología. 2005. *Students' Achievement (Learning Outcome) in Thailand*. Bangkok, IPST.
- Internacional de la Educación. 2006. *Education International Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel*. Bruselas, Internacional de la Educación.
- Ireland, T. 2007. Brazil non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Isaacs, S. 2005. 'Against all odds': reflections on the challenges of SchoolNet Africa. Bracey, B. Y Culver, T (compiladores), *Harnessing the Potential of ICT for Education: A Multistakeholder Approach. Proceedings from the Dublin Global Forum of the United Nations ICT Task Force*. Nueva York, Grupo de Tareas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Serie Grupos de Tareas sobre TIC, 9).
- Istrate, O., Noveanu, G. y Smith, T. M. 2006. Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, N° 4, págs. 475-496.
- Jamaica National Poverty Eradication Programme. 2007. *The National Poverty Eradication Programme: Annual Report 2005/2006*. Kingston, NPEP.
- Jamison, D., Searle, B., Galda, K. y Heyneman, S. 1981. Improving elementary mathematics education in Nicaragua: an experimental study of the impact of textbooks and radio on achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, págs. 556-567.
- Jha, J. y Jhingran, D. 2005. *Elementary Education for the Poorest and Other Deprived Groups*. Nueva Delhi, Manohar Publishers.
- Jha, J. y Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education. An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. Vancouver, Columbia Británica, Secretaría del Commonwealth/Commonwealth of Learning.
- Jones, S. y Dindia, K. 2004. A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Education Research*, Vol. 74, N° 4, págs. 443-471.
- Jukes, M. y Desai, K. 2005. Education and HIV/AIDS. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Karatnycky, A. 2002. *Freedom in the World 2002: The Democracy Gap*. Budapest, Casa de la Libertad.
- Karatnycky, A. y Ackerman, P. 2005. *How Freedom is Won: From Civic Resistance to Durable Democracy*. Nueva York, Casa de la Libertad.
- Katz, E. 2003. La evolución del papel de las mujeres en las economías rurales latinoamericanas. Davis, B. (compilador), *Alimentación, Agricultura y Desarrollo Agrícola: Temas Actuales y Emergentes para el Análisis Económico y la Investigación de Políticas (CUREMIS II)*, Vol. 1, América Latina y El Caribe. Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Keeves, J. P. 1995. *The World of School Learning: Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. La Haya, Países Bajos, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Kefaya, N. 2007. Country case study: Yemen. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. 2003. *Monitoring Performance: Assessment and Examinations in Africa*. Comunicación presentada en la Reunión Bienal de la ADEA 2003, Grand Baie, Mauricio, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, 3-6 de diciembre.
- Kenya, Oficina Nacional de Estadísticas. 2007. *Kenya National Adult Literacy Survey (KNALS) Report*. Nairobi, Oficina Nacional de Estadísticas de Kenya.

- Khandker, S., Pitt, M. y Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington DC, Banco Mundial.
- Kim, M. 2007. *School Choice and Private Supplementary Education in South Korea*. Comunicación presentada en el Foro de Política del IIPE: "Enfrentar el sistema de educación en la sombra: ¿qué políticas públicas para qué clases particulares?" París, 5-6 de julio.
- Kirby, D., Laris, B. A. y Roller, L. 2005. *Impact of Sex and HIV Education Programs on Sexual Behaviors of Youth in Developing and Developed Countries*. Research Triangle Park, NC, Family Health International, Youth Net Program/USAID/ETR Associates (Serie de documentos de investigación sobre la juventud, 2).
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, Vol. 41, Nº 2, págs. 75-86.
- Klein, S. S., Kramarae, C. y Richardson, B. 2007. Examining the achievement of gender equity in and through education. Klein, S. S. (compilador), *Handbook for Achieving Gender Equity through Education*, 2ª edición. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, págs. 1-13.
- Kristensen, K., Omagor-Loican, M., Onen, N. y Okot, D. 2006. Opportunities for inclusion? The education of learners with special education needs and disabilities in special schools in Uganda. *British Journal of Special Education*, Vol. 33, Nº 3 págs. 139-147.
- Krueger, A. B. y Lindahl, M. 2001. Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, Nº 4, págs. 1101-1136.
- Lawson, A., Booth, D., Msuya, M., Wangwe, S. y Williamson, T. 2005. *Does General Budget Support Work? Evidence from Tanzania*. London/Dar es Salaam, Overseas Development Institute/Daima Associates.
- Leach, F. 2006. Researching gender violence in schools: methodological and ethical considerations. *World Development*, Vol. 34, Nº 6, págs. 1129-1147.
- Leithwood, K. y Menzies, T. 1998. A review of research concerning the implementation of site-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, Nº 3, págs. 233-285.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Richman, A., Uribe, F. M. T., Correa, C. S. y Miller, P. M. 1991. Women's schooling and child care in the demographic transition: a Mexican case study. *Population and Development Review*, Vol. 17, págs. 459-496.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E., Rowe, M. L. y Schnell-Anzola, B. 2004. Maternal literacy and health behavior: a Nepalese case study. *Social Science and Medicine*, Vol. 58, págs. 866-877.
- LeVine, R. A., LeVine, S. E. y Schnell, B. 2001. Improve the women: mass schooling, female literacy, and worldwide social change. *Harvard Education Review*, Vol. 71, págs. 1-50.
- Levy, D. y Ohls, J. 2007. *Evaluation of Jamaica's PATH Program: Final Report*. Washington DC, Mathematica Policy Research, Inc.
- Levy, S. 2006. *Progress against Poverty: Sustaining Mexico's Progres-Oportunidades Program*. Washington DC, Brookings Institution Press.
- Lewin, K. M. y Sayed, Y. 2005. *Non-Government Secondary Schooling in sub-Saharan Africa: Exploring the Evidence in South Africa and Malawi*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (Investigación temática, 59).
- Lewis, M. A. y Lockheed, M. E. 2006. *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What To Do about It* [Una ausencia inexcusable: ¿por qué 60 millones de niñas no están en la escuela y qué se puede hacer?]. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- Liberia, Ministerio de Educación. 2007. *Liberian Primary Education Recovery Program*. Monrovia, Ministerio de Educación de Liberia. [Documento elaborado para la Iniciativa de Financiación Acelerada].
- Limage, L. 2005. The political economy and recent history of book publishing and print materials. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Linden, L., Banerjee, A. y Duflo, E. 2003. *Computer-Assisted Learning: Evidence from a Randomized Experiment*. Cambridge, Massachusetts, Instituto de tecnología de Massachusetts, Laboratorio Acción contra la Pobreza (Proyecto, 5).
- Linehan, S. 2004. Language of instruction and the quality of basic education in Zambia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Lockheed, M. y Hanushek, E. 1988. Improving educational efficiency in developing countries: what do we know? *Compare*, Vol. 18, Nº 1, págs. 21-38.
- Lockheed, M. y Verspoor, A. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Loeb, M. E. y Eide, A. H. 2004. *Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi. A National Representative Study*. Oslo, Investigaciones sobre la salud de la SINTEF.
- López, N., Pereyra, A. y Sourrouille, F. 2007. Disparidades urbanas y rurales en América Latina. Algunas de sus implicancias en el acceso a la educación. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*. [Encargado por intermedio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO-Buenos Aires].
- Luciak, M. 2004. *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. Luxemburgo, Comunidades Europeas (Documento elaborado para el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia).

- Lyon, S. y Rosati, F. C. 2006. *Non-Formal Education Approaches for Child Labourers: An Issue Paper*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil.
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- MacGregor, K. 2007. The good news: global trends in the media and its role in Education for All. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Machona, P. E. y Chilala, M. M. 2004. *The Role of Assessment in the Implementation of National Education Policies in Zambia*. Comunicación presentada en la 22ª reunión de la Asociación Africana para la Evaluación de la Educación, Gabarone, 13-17 de septiembre.
- Mackay, K. 2006. *Institutionalization of Monitoring and Evaluation Systems to Improve Public Sector Management*. Washington DC, Banco Mundial, Grupo de Evaluación Independiente y Grupo temático para el análisis, seguimiento y evaluación del impacto en la pobreza (Serie de documentos de trabajo ECD, 15).
- Macpherson, I. 2007. Tanzania non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Malawi (Oficina Nacional de Estadísticas) y ORC Macro. 2003. *Malawi DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision-making*. Calverton, Maryland, Oficina Nacional de Estadísticas de Malawi/ORC Macro.
- Malí (Ministerio de Educación), Polo de Dakar-UNESCO y Banco Mundial. 2006. *Eléments de Diagnostic du Système éducatif Malien: Le Besoin d'une Politique éducative Nouvelle pour l'Atteinte des Objectifs du Millénaire et la Réduction de la Pauvreté*. Dakar, Ministerio de Educación de Malí/LUNESCO-Polo de Dakar/Banco Mundial.
- Maluccio, J. A. y Flores, R. 2004. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (184).
- Marphatia, A. A., Moussié, R., Ainger, A.-M. y Archer, D. 2007. *Confronting the Contradictions: The IMF, Wage Bill Caps and the Case for Teachers*. Johannesburgo, Sudáfrica, Ayuda en Acción.
- Marshall, J. H. 2004. *EQIP School Grants Program Evaluation: Final Report*. Phnom Penh, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya.
- Mason, A. 2006. *Changing Age Structures and their Implications for Development*. Comunicación presentada en "Challenges of World Population in the 21st Century: The Changing Age Structure of Population and its Consequences for Development", Nueva York, 12 de octubre de 2006.
- Mason, K. y Longworth, N. 2005. *Belize Report: Hemispheric Project for the Preparation of Policies and Strategies for the Prevention of School Failure*. Belmopán, Ministerio de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de Belice, Servicios de Garantía y Desarrollo de la Calidad.
- McKenzie, D. J. 2007. *A Profile of the World's Developing Country Migrants*. Bonn, Alemania, Instituto para el Estudio del Trabajo (Documento de discusión, 2948).
- Mchazime, H. 2003. *Integrating Primary School Curriculum and Continuous Assessment in Malawi. Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices*. Comunicación presentada en la Conferencia Subregional sobre Evaluación, Livingstone, Zambia, USAID.
- Meana, T. 2003. Estamos ocultas, escondidas tras los masculinos. *Emakunde*, Vol. 52 págs. 24-25.
- Menezes-Filho, N. y Pazello, E. 2006. *Do Teachers' Wages Matter for Proficiency? Evidence from a Funding Reform in Brazil*. Comunicación presentada en la Conferencia Internacional sobre "Economía de la educación: contribuciones principales y orientaciones futuras, Dijon, Francia, Universidad de Borgoña - Polo AAFE, Instituto de Investigaciones sobre la Educación, Sociología y Economía de la Educación - Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia, 20-23 de junio.
- Mere, K., Reiska, P. y Smith, T. M. 2006. Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, N° 4, págs. 497-516.
- Michaelowa, K. 2004. *Aid Effectiveness Reconsidered: Panel Data Evidence for the Education Sector*. Hamburgo, Alemania, Instituto de Economía Internacional de Hamburgo (Documento de discusión del HWWA, 264).
- Michaelowa, K. y Weber, A. 2007a. Aid Effectiveness in Primary, Secondary and Tertiary Education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Aid effectiveness in the education sector: a dynamic panel analysis. Lahiri, S. (compilador), *Theory and Practice of Foreign Aid*. Amsterdam, Elsevier, págs. 357-385.
- Michaelowa, K. y Wechtler, A. 2006. *The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from the Literature and Recent Student Surveys for sub-Saharan Africa*. Comunicación presentada en la Reunión Bienal de la ADEA, Libreville, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, 27-31 de marzo.
- Mickelson, R. A., Nkomo, M. y Smith, S. S. 2001. Education, ethnicity, gender and social transformation in Israel and South Africa. *Comparative Education Review*, Vol. 45, N° 1, págs. 1-28.
- Miguel, E. y Kremer, M. 2004. Worms: identifying impact on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, N° 1, págs. 159-218.
- Milligan, K., Moretti, E. y Oreopoulos, P. 2003. Does education improve citizenship? Evidence from the US and the UK. *Journal of Public Economics*, Vol. 88, N° 9-10, págs. 1667-1695.

- Mingat, A. 2003. *Management of Education Systems in sub-Saharan African Countries: A Diagnostic and Ways toward Improvement in the Context of the EFA-FTI*. Washington DC/Dakar, Banco Mundial/UNESCO-Polo de Dakar.
- 2004. *La Rémunération des Enseignants de l'Enseignement Primaire dans les Pays Francophones d'Afrique sub-Saharienne*. Comunicación presentada en la Conferencia sobre los Docentes No Funcionarios, Bamako, Ministerio de Educación, Dirección del Proyecto de Apoyo a los Voluntarios de la Educación, 21-23 de noviembre.
- Minow, M. 2002. Education for Co-Existence. Isaac Marks Memorial Lecture. *Arizona Law Review*, Vol. 44, Nº 1, págs. 1-29.
- Mirembe, R. y Davies, L. 2001. Is schooling a risk? Gender, power relations and school culture in Uganda. *Gender and Education*, Vol. 13, Nº 4, págs. 401-416.
- Mkhonta, L. 2003. *Continuous Assessment at Primary School in Swaziland. Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices*. Comunicación presentada en la Conferencia Subregional sobre Evaluación, Livingstone, Zambia, USAID.
- Mongolia, Oficina Nacional de Estadísticas. 2004. *Main Report of Household Income and Expenditure Survey/Living Standards Measurement Survey 2002-2003*. Ulan Bator, Oficina Nacional de Estadísticas de Mongolia.
- Montagnes, I. 2001. *Thematic Studies: Textbooks and Learning Materials 1990-99*. Dakar, UNESCO, Foro Mundial sobre la Educación (Educación para Todos, balance hasta el año 2000 – Publicación coordinada por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido y la UNESCO).
- Montoya, M. 2003. *La educación sexual desde el Ministerio de Educación Pública*. Comunicación presentada en el Coloquio sobre género y equidad social para todos, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.
- Moon, B. 2007. *Research Analysis: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: A Global Overview of Current Policies and Practices*. París, UNESCO (Documento de trabajo, ED/HED/TED/2007/ME/20).
- Morgan, P. 2006. *The Concept of Capacity, Draft Version*. Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (Estudio sobre capacidad, cambio y rendimiento).
- Morgan, W. J., Sives, A. y Appleton, S. 2006. *Teacher Mobility, 'Brain Drain', Labour Markets and Educational Resources in the Commonwealth*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (Conocimientos e investigaciones).
- Morley, S. y Coody, D. 2003. *From Social Assistance to Social Development: Targeted Education Subsidies in Developing Countries*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- Motala, S. 2007. *Education Transformation in South Africa: The Impact of Finance Equity Reforms in Public Schooling after 1998*. Tesis doctoral, Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo.
- Mozambique, Ministerio de Educación. 2005. *Education Sector Strategic Plan II (ESSPII) 2005 - 2009*. Maputo, Ministerio de Educación.
- Muito, M. 2004. *Gender Quality in the Classroom. Reflections on Practice*. Nairobi, Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía.
- Mulkeen, A. 2006. *Policy, Planning, Utilization and Management of Rural Primary School Teachers in Africa: Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, Uganda. Country Reports of the Maseru Workshop 2005*. Washington DC, Banco Mundial.
- 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, Centro de Estudios Internacionales (TIMSS y PIRLS), Boston College, Escuela de Educación Lynch.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. y Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, Asociación Internacional para la Evaluación Educativa y Centro de Estudios Internacionales, Boston College, Escuela de Educación Lynch.
- Mundy, K. 2006. *Civil Society Participation and the Governance of Educational Systems in the Context of Sector-wide Approaches to Basic Education*. Toronto, Ontario, Instituto de Estudios sobre Educación de Ontario.
- Mungai, A. 2002. *Growing up in Kenya: Rural Schooling and Girls*. Nueva York, Peter Lang.
- Muñoz Villalobos, V. 2007. *Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de derechos humanos". Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Nueva York, Naciones Unidas (A/HRC/4/29).
- Murillo, L. 2007. Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*. (Encargado por intermedio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe).
- Nadoo, K. 2003. Civil society at a time of uncertainty. *El Observador de la OCDE*, Nº 237, OCDE.
http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1012/Civil_society_at_a_time_of_gobal_uncertainty.html
 (Consulta efectuada el 20 de septiembre de 2007).
- Neri, M. y Buchmann, G. 2007. Monitoring the Dakar education goals: evaluation of the Brazilian case. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York, Naciones Unidas (Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948).
- 1965. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965).
- 1966a. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966).

- 1966b. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966).
- 1979. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979).
- 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)
- 1990. *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares* (Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990).
- 2000. *Protocolos facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño relativos a la participación de niños en los conflictos armados y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía* (Adoptados y abiertos a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000).
- 2001a. *Resolución de la Asamblea General. Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio. 56º periodo de sesiones. Punto 40 del orden del día provisional. Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio*. Nueva York Naciones Unidas (Informe del Secretario General, A/56/326).
- 2001 b. *Resolución aprobada por la Asamblea General. Vigésimo sexto período extraordinario de sesiones, Tema 8 del programa. Declaración de compromiso en la lucha contra el VIH/SIDA*. Nueva York, Naciones Unidas (A/RES/S-26/2).
- 2006a. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Naciones Unidas (Aprobada en el sexagésimo primer período de sesiones. Tema 67, b) del programa. Cuestiones relativas a los derechos humanos: cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales).
- 2006b. *Major Trends Affecting Families: A Background Document*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Política Social y Desarrollo Social, Programa sobre la Familia.
- 2006c. *World Migrant Stock: The 2005 Revision Population Database*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población. <http://esa.un.org/migration> [Consulta efectuada el 5 de marzo de 2007].
- 2006d. *World Report on Violence Against Children* [Informe Mundial sobre la Violencia contra los niños]. Ginebra, Naciones Unidas.
- 2006e. *Perspectivas demográficas Mundiales: La revisión de 2005*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población [Documento de Trabajo, ESA/P/WP/200].
- 2007. *Perspectivas demográficas Mundiales: La revisión de 2006. Highlights*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población [Asuntos Económicos y Sociales, Documento de Trabajo, ESA/P/WP.202].
- Naciones Unidas, División de Población. 2005. *Perspectivas demográficas mundiales. – La revisión de 2004*. Nueva York, Naciones Unidas.
- 2007. *World population prospects: the 2006 revision. Highlights*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población [Asuntos Económicos y Sociales, Documento de Trabajo, ESA/P/WP.202].
- Ngom, E. H. 2007. Evolution of apprenticeship results in Senegal based on national evaluations. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Niane, B. and Robert, F. 2007. Country case study: Senegal. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 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/ORC Macro.
- Nilsson, P. 2003. *Education for All: Teacher Demand and Supply in South Asia*. Bruselas, Internacional de la Educación (13).
- Nishimura, M., Yamano, T. y Sasaoka, Y. 2005. *Impacts of the Universal Primary Education Policy on Educational Attainment and Private Costs in Rural Uganda*. Nueva York/Tokio, Universidad de Colombia, Escuela de Docentes/Fundación para Estudios Superiores sobre el Desarrollo Internacional/Instituto Nacional de Graduados para Estudios sobre Políticas.
- Nordtveit, H. 2005. Public-private partnerships and outsourcing. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. 2006a. *Informe anual sobre la situación de racismo y xenofobia en los Estados miembros de la UE*. Viena, EUMC.
- 2006b. Los roma/gitanos y viajeros en la educación pública: una visión general de la situación en los Estados miembros de la UE. Viena, EUMC.
- O'Malley, B. 2007. *Education under Attack: A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials and Institutions*. París, UNESCO.
- OCDE. 2001. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- 2004a. *Early Childhood Education and Care Policy: Country Note for Mexico*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Educación.
- 2004b. *Education at a Glance: OECD Indicators- 2004*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- 2004c. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.

- 2006. *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- 2007a. *Development Committee Meeting, Washington, 15 April 2007, Statement by Mr Angel Gurría, OECD Secretary-General, and Mr Richard Manning, Chairman, OECD Development Assistance Committee (DAC)*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- 2007b. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- 2007c. *Understanding the Social Outcomes of Learning*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Centro para Investigaciones e Innovaciones Educativas.
- OCDE-CAD. 2005. *Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo – Apropiación, Armonización, Alineación y Resultados y Mutua Responsabilidad*. Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, 28 de febrero-2 de marzo.
- 2006a. *The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, Red sobre Gobernanza [DCD/DAC/GOVNET [2005]5/REV1].
- 2006b. *Cooperación para el desarrollo- Informe 2005*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo (Diario de la OCDE sobre el desarrollo)
- 2006c. *Monitoring Resource Flows to Fragile States: 2005 Report*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, Grupo sobre los Estados frágiles.
- 2006d. *Monitoring Resource Flows to Fragile States: 2006 Report. DAC Meeting, 15 November 2006*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, Grupo encargado de los Estados frágiles [DCD/DAC[2006]52].
- 2007a. *DAC List of ODA Recipients: Effective from 2006 for Reporting on Flows in 2005, 2006 and 2007*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/35/37954903.pdf> (Consulta efectuada el 5 de octubre de 2007)
- 2007b. *Development Co-operation Report 2006*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo (Diario de la OCDE sobre el desarrollo).
- 2007c. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. www.oecd.org/cad/stats/sdienligne (Consulta efectuada el 13 de julio de 2007)
- OCDE y Estadísticas Canadá. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur. 2007. *Collective Consultation of NGOs Survey on Civil Society Engagement on Education Policy Dialogue Since Dakar 2000: Report of Survey Findings*. Maharashtra, India, ASPBAE.
- Oficina de Evaluación Independiente del FMI. 2007. *An Evaluation of the IMF and Aid to Sub-Saharan Africa [Evaluación de la labor del FMI en relación con la ayuda que recibe África subsahariana]*. Washington DC, Fondo Monetario Internacional, Grupo de Evaluación Independiente.
- OIT. 1958. *Convenio N° 111 relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo [Adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo el 25 de junio de 1958].
- 1989. *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo.
- 1999. *Convenio N° 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo.
- 2006a. *Cambios en el mundo del trabajo*. Ginebra, OIT (Memoria del Director General, Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión 2006, Informe I [C]).
- 2006b. *Every Child Needs a Teacher: Education for All (EFA) Global Action Week 24-30 April 2006*. Pretoria, Sudáfrica, OIT.
- 2007. *Tendencias Mundiales del Empleo de las Mujeres*. Ginebra, Suiza, Oficina Internacional del Trabajo (Resumen)
- OIT-UNESCO. 2006. *Comité Mixto OIT-UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Informe. Novena reunión*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo/UNESCO.
- OMS. 2007. *WHO Report 2007. Global Tuberculosis Control: Surveillance, Planning, Financing*. Ginebra, Suiza Organización Mundial de la Salud.
- OMS-UNICEF. 2005. *Informe sobre el paludismo en el Mundo 2005*. Ginebra, Suiza, Organización Mundial de la Salud, Departamento "Hacer retroceder el paludismo" y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- ONUSIDA. 2006. *Informe sobre la epidemia mundial de SIDA. Edición especial con motivo del décimo aniversario del ONUSIDA*. Ginebra, Suiza, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA.
- Open Society Institute. 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma: Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia*. Budapest, Programa de Seguimiento y Sensibilización OSI/EU, Education Support Program, Programa de participación de los Roma (Volumen 1).

- Organismo Alemán de Cooperación Técnica (GTZ). 2007. *Social Cash Transfers in Zambia: Setup, Lessons Learned and Challenges*. Paper presented at the Africa Regional Workshop on Cash Transfers, Mombasa, Kenya, Organismo Alemán de Cooperación Técnica, 26-28 de febrero.
- Organización Internacional de la Francofonía, CONFEMEN y Ministerio de Educación de Chad. 2006. *La Qualité de l'Éducation au Tchad: Quels Espaces et Facteurs d'Amélioration*. Dakar, CONFEMEN.
- Ortega Goodspeed, T. 2006. *Using Report Cards to Promote Better Education Policy in Latin America: PREAL's Experience*. Santiago, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.
- Ouane, A. 2003. *Towards a Multicultural Culture of Education*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Overseas Development Institute. 2006. *PSABH - A Good News Case Study: Primary School Action for Better Health Projects in Kenya (PSABH)*. Londres, Overseas Development Institute (ODI). http://www.odi.org.uk/RAPID/Tools/Case_studies/PSABH.html (Consulta efectuada el 2 de octubre de 2007).
- Oxenham, J. 2004. The quality of programmes and policies. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Oxfam. 2007. *Paying for People: Financing the Skilled Workers Needed to Deliver Health and Education Services for All*. Oxford, Reino Unido, Oxfam (Documento informativo, 98).
- Packer, S. 2007. International EFA architecture. Lessons and prospects: a preliminary assessment. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Paes de Souza, R. 2006. *Bolsa Familia Program Effects on Health and Education Services: Catching Unusual Suspects*. Brasília, Brasil, Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre. http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/Resources/281945-1131468287118/l1876750-1162923802334/CCT_Brazil_Romulo_10-30-06.pdf (Consulta efectuada el 4 de octubre de 2007).
- Países Bajos, Ministerio de Relaciones Exteriores. 2006. *From Project Aid to Sector Support: An Evaluation of the Sector-Wide Approach in Dutch Bilateral Aid 1998-2005*. La Haya, Departamento de Intervenciones y Evaluación de Políticas (Evaluaciones IOB, 301).
- Panamá (Gobierno) y Banco Mundial. 2003. *Panamá 2003: Encuesta de Niveles de Vida*. Ciudad de Panamá/Washington DC, Gobierno de Panamá/Banco Mundial.
- Parker, S. W., Rubalcava, L. y Teruel, G. 2005. Schooling inequality and language barriers. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 54, N° 1, págs. 71-94.
- Patchen, T. 2006. Engendering participation, deliberating dependence: inner-city adolescents' perceptions of classroom practice. *Teachers College Record*, Vol. 108, N° 10, págs. 2053-2079.
- Pearson, R. y Alviar, C. 2007. *The Evolution of the Government of Kenya Cash Transfer Programme for Vulnerable Children between 2002 to 2006 and Prospects for Nationwide Scale-Up*. Nairobi, UNICEF-Kenya.
- Pelgrum, W. J. 2001. Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, Vol. 37, N° 2, págs. 163-178.
- Phamotse, P., Mapetla, P., Phatela, M., Khechane, N. y Monaheng-Mariti, P. 2006. *Lesotho Country Report*. Taller de Maseru 2005, Banco Mundial.
- Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence against Children*. Ginebra, Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños.
- Plaatjies, D. 2006. *Conditional Cash Transfer Programs in South Africa*. Comunicación presentada en la Tercera Conferencia Internacional sobre Transferencias en Efectivo Condicionadas, Estambul, Turquía, Banco Mundial, 26-30 de junio.
- PNUD. 2006. *Informe sobre Desarrollo Humano 2006: Más allá de la Escasez - Poder, Pobreza y la Crisis Mundial del Agua*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Porta, E. y Laguna, J. R. 2007a. *Equidad de la Educación en Guatemala*. Ciudad de Guatemala, USAID-Guatemala y Academy for Educational Development (Vol. 4).
- 2007b. Guatemala: country case study. Present state of education for all: the case of Guatemala. Monitoring Education for All in Guatemala. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007c. Nicaragua: country case study. Present state of education for all: the case of Nicaragua. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Postlethwaite, T. N. 2004. *Monitoring Educational Achievement*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Fundamentals of Educational Planning, 81).
- Price, M. y Benton-Short, L. 2007. *Counting Immigrants in Cities across the Globe*. Washington DC, Instituto de Política Migratoria (Fuente de información sobre migraciones).
- Pridmore, P. 2007. *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-National Review of the Research Evidence*. Brighton, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, Consorcio para Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad.
- Primo Braga, C. A. y Brokhaug, K. 2005. *Services and the Doha Development Agenda*. Washington DC, Banco Mundial (Documento elaborado para el Grupo de Trabajo sobre el Comercio de la Red Parlamentaria sobre el Banco Mundial).

- Pritchett, L. 2004. *Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 43).
- Programa Mundial de Alimentos. 2006. *Food for Education Works: A Review of WFP FFE Programme Monitoring and Evaluation 2002-2006*. Roma, Programa Mundial de Alimentos.
- Project Ploughshares. 2007. *Armed Conflicts Report 2007*. Waterloo, Ontario, Project Ploughshares. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm> (Consulta efectuada el 5 de octubre de 2007).
- Qureshi, M. 2004. Globalization - Friend or foe of the developing world? UNESCO and United Nations University (compiladores). *International Conference "Globalization with a Human Face - Benefitting All". 30 - 31 July 2003, Tokyo, Japan*. París, UNESCO, págs. 58-67.
- Ramirez, F. O., Luo, X., Schofer, E. y Meyer, J. W. 2006. Student achievement and national economic growth. *American Journal of Education*, Vol. 113, págs. 1-29.
- Ravallion, M. y Wodon, Q. T. 1999. *Does Child Labor Displace Schooling? Evidence on Behavioral Responses to an Enrollment Subsidy*. Washington DC, Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre el Desarrollo (Documento de Trabajo de investigación sobre políticas, 2116).
- Razquin, P. 2003. *Teacher Career Incentives and Sanctions*. Carolina del Norte, RTI International, Research Triangle Park. Trabajo para el Proyecto de Asistencia a la Mejora de la Alfabetización en Nigeria (Informe final, elaborado con el apoyo de USAID-Nigeria).
- Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos. 2007. *Engagement de la Société Civile Africaine dans le Dialogue Politique et le Processus EPT: Une étude de la Consultation Collective des ONG sur l'Éducation (CCNGO)*. Dakar, ANCEFA.
- Red Árabe para la Alfabetización y la Educación de Adultos. 2007. *Summary Regional Report: A Study Conducted for the Collective Consultation of NGOs in Education (CCNGO)*. Gizeh, Egipto, ANLAE.
- Reh, M. 1981. *Problems of Linguistic Communication in Africa*, Vol. 1. Hamburgo, Alemania, Helmut Buske (Bibliografías lingüísticas africanas).
- Reimers, F., DeShano da Silva, C. y Trevino, E. 2006. *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO (4).
- República Democrática Popular Lao, Ministerio de Educación. 2001. *Lao National Literacy Survey 2001: Final Report*. Bangkok, Oficina de la UNESCO en Bangkok y Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico.
- Riddell, A. 2007a. The new modalities of aid to education: the view from some development agencies' headquarters. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. The new modalities of aid to education: the view from within some recipient countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Riddell, R. C. 2007. *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Roodman, D. 2004. *The Anarchy of Numbers: Aid, Development and Cross-country Empirics*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 32).
- Rosati, F. C. y Rossi, M. 2007. *Impact of School Quality on Child Labor and School Attendance: The Case of CONAFE Compensatory Education Program in Mexico*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil (21).
- Rose, P. 2002. *Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa*. Comunicación presentada en el Taller "Hacer que los servicios funcionen para los pobres", Oxford, Reino Unido, Taller de discusión del Informe sobre el Desarrollo Mundial 2003/04, 4-5 de noviembre.
- 2006. Collaborating in Education for All? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, Vol. 26, N° 3, págs. 219-230.
- 2007. *Review of Absorptive Capacity and Education in the Context of Scaling-up Aid*. Brighton, Reino Unido, Campaña Mundial por la Educación/Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia/Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (68).
- Ross, H., Lou, J., Yang, L., Rybakova, O. y Wakhunga, P. 2005. China country study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Rus, C. 2004. *The Training of Roma/Gypsy School Mediators and Assistants*. Timisoara, Rumania, Consejo de Europa (Seminario de Timisoara, Rumania, 1-4 de abril de 2004. Organizado en cooperación con el Instituto Intercultural de Timisoara).
- Sabri, A. 2007. Egypt non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Sachs, J. D. 2005. *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time*. Nueva York, The Penguin Press.
- Save the Children. 2007a. Children in crisis: education rights for children in conflict affected and fragile states. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Education rights for children in conflict affected and fragile states. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Scheerens, J. y Visscher, A. J. 2004. *School Factors Related to Quality and Equity*. París, OCDE (PISA, Informe temático).

- Schmidt, P. 2006. *Budget Support in the EC's Development Cooperation*. Bonn, Alemania, Instituto Alemán de Desarrollo (Estudios, 20).
- Schubert, B. y Huijbregts, M. 2006. *The Malawi Social Cash Transfer Pilot Scheme: Preliminary Lessons Learned*. Comunicación presentada en la Conferencia internacional "Protección social para la infancia, la mujer y la familia: Un análisis de experiencias recientes" Nueva York, UNICEF, 30-31 de octubre.
- Schulmeyer, A. 2004. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Pearlman, M., Schulmeyer, A., Tedesco, J. C., Tenti, E., Aguerrondo, I., Vaillant, D., Rego, T., Avalos, B., Namó de Mello, G., Chezzi Dallan, E. M., Rama, G., Navarro, J. C., Liang, X., Herrán, C. A., Uribe, C., Mizala, A. y Romaguera, P. (compiladores), *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago, PREAL/Banco Interamericano de Desarrollo, págs. 25-64.
- Schultz, P. T. 2002. Why governments should invest more to educate girls. *World Development*, Vol. 30, Nº 2, págs. 207-225.
- Schwille, J. y Dembélé, M. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Fundamentals of Educational Planning, 84).
- Scribner, S. y Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Secretaría de la IFA. 2007. *Quality Assurance in the Education for All – Fast Track Initiative*. Washington DC, Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada.
- Seel, A. 2007. Reaching the unreached: progress and challenges in EFA in East Asia, focusing on China, Viet Nam, Cambodia Philippines and Indonesia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Shapiro, J. y Trevino, J. M. 2004. *Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching*. Washington DC, Banco Mundial (3334).
- Sherman, J. D. y Poirier, J. M. 2007. Sub-national disparities in participation in quality primary education: draft report. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008* (Encargado por intermedio de los Institutos Americanos de Investigación).
- Shi, J. y Ross, H. 2002. Guest editors' introduction. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, Nº 5, págs. 3-13.
- Shockley, R., Guglielmino, P. y Watlington, E. 2006. *The Costs of Teacher Attrition*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional para la Eficacia y Mejora de la Escuela, Fort Lauderdale, Florida, Universidad Atlántica de Florida, 5 de enero.
- Silova, I., Johnson, M. S. y Heyneman, S. P. 2007. Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia. *Comparative Education Review*, Vol. 52, Nº 2, págs. 159-180.
- Sindicato Democrático de Docentes Sudafricanos. 2003. *Matric 2002: Results of a Survey of the Impressions of SADTU Education Desk Leaders. The Educators Voice*. Johannesburgo, Sudáfrica, SADTU.
- Singh, K. 2007. Emerging understanding of the right to education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Sirias, T. 2007. Su primer decreto: muerte a la autonomía. *El Nuevo Diario*, 12 de enero, Sección: Nacional.
- Sistema de las Naciones Unidas. 2004. *5th Report on the World Nutrition Situation: Nutrition for Improved Development Outcomes*. Ginebra, Suiza, Sistema de las Naciones Unidas, Comité Permanente de Nutrición.
- Skelton, C. 2005. Boys and girls in the elementary school. Kelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (compiladores), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, SAGE Publications.
- Skoufias, E. y Shapiro, J. 2006. *The Pitfalls of Evaluating a School Grants Program Using Non-Experimental Data*. Washington DC, Banco Mundial.
- Smith, G., Kippax, S., Aggleton, P. y Tyrer, P. 2003. HIV/AIDS school-based education in selected Asia-Pacific countries. *Sex Education*, Vol. 3, Nº 1, págs. 3-21.
- Smith, M. T., Miguel Langa, R. y Marizane, K. 2006. *Mozambique Country Report*. Taller de Maseru 2005, Banco Mundial.
- Smits, J., Huisman, J. y Webbink, E. 2007. *Family Background, District and National Determinants of Primary School Enrollment in 62 Developing Countries*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, Sarajevo, 3-7 de septiembre.
- Souza, A. P. y Emerson, P. M. 2002. *Birth Order, Child Labor and School Attendance in Brazil*. Nashville, Tennessee. Universidad Vanderbilt, Departamento de Economía (0212).
- Stash, S. y Hannum, E. 2001. Who goes to school? Educational stratification by gender, caste and ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*, Vol. 45, págs. 354-378.
- Steiner-Khamsi, G. 2007. Mongolia country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Straková J., Tomásek, V. y Willms, J. D. 2006. Educational inequalities in the Czech Republic. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, Nº 4, págs. 517-528.
- Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Tayikistán (Goscomstat) y Banco Mundial. 2003. *2003 Tajikistan LSMS Survey*. Dushanbe/Washington DC Goscomstat de Tayikistán/Banco Mundial.
- Temple, J. 2001. Growth effects of education and social capital in the OECD countries. *Revista Económica de la OCDE*, Nº 33, págs. 57-101.

- The Economist*. 2007. Rich man, poor man. Informe especial sobre Brasil. *The Economist*, 14 de abril, pág. 11.
- The Guardian*. 2007. Dubai's ruler gives £5bn to improve region's education. *The Guardian*, 14 June.
- Theobald, D., Umar, A., Ocheke, S. y Sanni, K. 2007. Nigeria country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Thiele, R., Nunnenkamp, P. y Dreher, A. 2006. *Sectoral Aid Priorities: Are Donors Really Doing their Best to Achieve the Millennium Development Goals?* Zürich, Suiza, KOF - Swiss Institute for Business Cycle Research, Instituto Federal Suizo de Tecnología (ETH Zürich) [Documento de trabajo, 124].
- Tidemand, P., Steffensen, J. y Olsen, H. B. 2007. *Local Level Service Delivery, Decentralisation and Governance: A Comparative Study of Uganda, Kenya and Tanzania Education, Health and Agriculture Sectors*. Copenhagen, Dege Consult.
- Timor-Leste (Dirección Nacional de Estadística) y Banco Mundial. 2001. *2001 Timor-Leste LSMS Survey*. Dili/Washington DC, Dirección Nacional de Estadística de Timor-Leste/Banco Mundial.
- Tinio, V. L. 2003. *ICT in Education*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied: Costs and Remedies*. Londres, Zed Books.
- 2006. *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Topel, R. 1999. Labor markets and economic growth. Ashenfelt, O. y Card, D. (compiladores), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3C. Amsterdam, North Holland, págs. 2943-2984.
- 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.
- Uganda, Consejo Nacional de Exámenes. 2006. *The Achievements of Primary School Pupils in Uganda in English Literacy and Numeracy*. Kampala, Ministerio de Educación.
- UNESCO. 1960. *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Aprobada por la Conferencia General en su 11ª reunión, en París, el 14 de diciembre de 1960*. París, UNESCO.
- 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, UNESCO, 5-9 de marzo.
- 1997. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1997*. París, UNESCO (BPE.98/WS/1).
- 2000a. *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, UNESCO.
- 2000b. *Educación para Todos. Situación y Tendencias 2000: Evaluación del Aprovechamiento Escolar*. París, UNESCO (Publicación para el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos).
- 2003a. *La Educación en un mundo plurilingüe*. París, UNESCO (Documento de orientación)
- 2003b. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2003/4. Educación para Todos - Hacia la igualdad entre los sexos*. París, UNESCO.
- 2004a. *Civil Society Engagement in EFA in the Post-Dakar Period: A Self-Reflective Review*. París, UNESCO (Documento de trabajo para la quinta reunión del Grupo de Trabajo sobre EPT, ED/EFA/2006/ME/12).
- 2004b. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos - El imperativo de la calidad*. París, UNESCO.
- 2005a. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Educación para Todos - La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO.
- 2005b. *Implementing Education for All: Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization*. París, UNESCO (Políticas y Estrategias Educativas, 8).
- 2006a. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas - Atención y Educación de la Primera Infancia*. París, UNESCO.
- 2006b. *Estrategia de la UNESCO de Apoyo a la Educación Nacional- Egipto*. Documento presentado en el Taller sobre la evaluación piloto de la Estrategia de la UNESCO de Apoyo a la Educación Nacional (UNESS), París, UNESCO, 27-29 de septiembre.
- 2007a. *Del acceso al éxito: definir acciones para reforzar el aprendizaje*. París, UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=52857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- 2007b. *UNESCO's Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa (TTISSA). Meeting on TTISSA at IIEP*. París, UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53121&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO-Bangkok. 2006. *Equivalency Programmes (EPs) for Promoting Lifelong Learning*. Bangkok, UNESCO.
- 2007a. *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded. Language in Education Policy and Practice in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- 2007b. *Strengthening Community Learning Centres through Linkages and Networks. A Synthesis of Six Country Reports*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO-BREDA. 2007. *Education pour tous en Afrique 2007. Rapport Dakar+7*. Dakar, Oficina Regional de Educación para África de la UNESCO y Polo de Dakar (EPT: prioridad máxima a las políticas sectoriales integradas).
- UNESCO-IIPE. 2004. *Summer School, Educational Reconstruction in Post-Conflict Situations: Access and Inclusion. Module on Policies for Inclusive Access: Curriculum*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

- 2005. Country templates synthesis report. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO-OIE. 2007a. A compilation of background information about educational materials and equipment worldwide (Elaborado por Nhung Truong y Massimo Amadio). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Pre-service training programmes for 'basic education' teachers: an initial exploration of minimum qualification standards worldwide (Elaborado por Nhung Truong y Massimo Amadio). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007c. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (Elaborado por Massimo Amadio). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007d. Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century (Elaborado por Nhung Truong y Massimo Amadio). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- UNESCO-OREALC. 2007. *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PREALC)-2007*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO-UNEVOC-IEU. 2006. *Participation in Formal and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn, Alemania, UNESCO-UNEVOC, Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional/Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UN-HABITAT. 2006. *The State of the World's Cities Report 2006/7: The Millennium Development Goals and Urban Sustainability; 30 Years of Shaping the Habitat Agenda*. Nairobi, Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (CNUAH).
- UNICEF. 2001. *Una década de transición*. Florencia, Italia, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF (Informe de monitoreo regional MONEE, 8).
- 2004. *Marco de protección, cuidado y apoyo a huérfanos y niños vulnerables en un mundo con VIH/SIDA*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 2005a. *Logros y Perspectivas de Género en la Educación – El informe GAP*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 2005b. *Joint Press Release: Women, Water and Hygiene are Key to Change in Africa*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. http://www.unicef.org/media/media_28260.html
- 2005c. *Progreso para la Infancia. Un balance sobre inmunización, N° 3*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 2005d. *Estado Mundial de la Infancia 2005: La infancia amenazada*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 2006. *Estado Mundial de la Infancia 2007: La mujer y la infancia: El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF-ONUSIDA-OMS. 2007. *La infancia y el SIDA. Un inventario de la situación. Medidas y progresos durante el primer año de Únete por la niñez, Únete con la juventud, Únete para vencer al SIDA*. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, Organización Mundial de la Salud.
- Us-Sabur, Z. 2007. Bangladesh non-formal education country profile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- USAID. 2003. *Unsafe Schools: A Literature Review of School-Related Gender-Based Violence in Developing Countries*. Washington DC, USAID, Departamento Mujeres y Desarrollo.
- USAID-Sudáfrica. 2006. *Integrated Education Program Analysis of the Impact on Pupil Performance of the District Development Support Programme (DDSP)*. Pretoria, USAID-Sudáfrica (Elaborado por Eric Schollar para RTI International).
- Vachon, P. 2007. Country case study: Burkina Faso. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Valdivia, B. 2006. El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica. Ames, P (compilador), *Las Brechas Invisibles: Desafíos para una Equidad de Género en la Educación*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, págs. 194-279.
- Vally, S. 2003. Education policy and implementation developments, June to August 1998. Chisholm, L, Motala, S. y Vally, S (compiladores), *South African Education Policy Review*. Sandown, Sudáfrica, Heinemann Publishers, págs. 465-495.
- Van de Walle, N. 2005. *Overcoming Stagnation in Aid-Dependent Countries*. Washington DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- Vermeersch, C. 2003. *School Meals, Educational Achievement and School Competition: Evidence from a Randomized Experiment*. Oxford, Reino Unido, Universidad de Oxford [Documento de trabajo].
- Vermeersch, C. y Kremer, M. 2004. *School Meals, Educational Achievement, and School Competition: Evidence from a Randomized Evaluation*. Washington DC, Banco Mundial [Documento de Trabajo de investigación sobre políticas, N° 3523].
- Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Wade Diagne, A. y Aw Sall, B. R. 2006. *State-of-the Art of the Outsourcing Strategy of Literacy Programs*. ADEA Comunicación presentada en la Reunión Bienal de la ADEA, Libreville, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, 27-31 de marzo.

- Wagstaff, A. y van Doorslaer, E. 2003. Catastrophe and impoverishment in paying for health care: with applications to Vietnam 1993-1998. *Health Economics*, Vol. 12, N° 11, págs. 921-934.
- Walters, P. B. 2000. The limits of growth: expansion and school reform in historical perspective. Hallinan, M. (compilador) *Handbook of the Sociology of Education*. Nueva York, Kluwer Academic, págs. 163-187.
- Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report* [Informe Oxfam sobre Educación]. Londres, Oxfam.
- Watson, D. y Yohannes, L. 2005. *Capacity Building for Decentralised Education Service Delivery in Ethiopia*. Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (Estudio sobre capacidad, cambio y rendimiento).
- Weber, A. 2006. *Aid Effectiveness in the Education Sector: The Role of Policies Reassessed*. Universidad Goethe, Frankfurt, Alemania.
- Whitehead, M., Dahlgren, G. e Evans, T. 2001. Equity and health sector reforms: can low-income countries escape the medical poverty trap? *The Lancet*, Vol. 358, págs. 833-836.
- Wils, A. 2002. *On Accelerating the Global Literacy Transition*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Escuela de Ciencias Políticas Kennedy, Centro Belfer para Ciencias y Asuntos Internacionales, Programa de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Documento de discusión del Programa sobre Sistemas de Investigación y Evaluación para el desarrollo Sostenible BCSIA, 2002-18).
- Winkler, D. R. y Gershberg, A. I. 2003. *Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice*. Washington DC, Banco Mundial.
- Woldehanna, T. y Jones, N. 2006. *How Pro-Poor is Ethiopia's Education Expansion? A Benefit Incidence Analysis of Education since 1995/96*. Londres, Save the Children, Young Lives (Documento de trabajo, 23).
- Wolff, L., de Moura Castro, C., Navarro, J. C. y García, N. 2002. Television for secondary education: experience of Mexico and Brazil. Haddad, W. D. y Draxler, A. (compiladores), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. París/Nueva York, UNESCO/Academy for Educational Development.
- Woods, E. 2007a. Education for All in Eritrea: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007b. Education for All in Rwanda: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- 2007c. Education for All in the United Republic of Tanzania: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Yap, Y.-T., Sedlacek, G. y Orazem, P. F. 2001. *Limiting Child Labor through Behavior-Based Income Transfers: An Experimental Evaluation of the PETI Program in Rural Brazil*. Washington DC, Banco Mundial.
- Yemen (Gobierno). 2007. *Progress of Allocations of the Yemen Consultative Group and Post-Consultative Group Pledges*. Documento presentado en la primera reunión entre el Gobierno del Yemen y sus asociados, después del seguimiento efectuado por el Grupo Consultivo. Sana'a.
- Yi, J. 2002. A discussion on the form of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, N° 5, págs. 63-76.
- 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 2007*.
- Yonggong, L. y He, L. 2006. Developing skills for the poor: developing skills for rural populations in China. *International Institute for Educational Planning Newsletter*, Vol. XXIV, N° 3, pág. 4.
- Young, M. E. y Richardson, L. M. (compiladores). 2007. *Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington DC, Banco Mundial.
- Zafeirakou, A. 2007. Teacher policies for serving the underserved populations: a synthesis of selected policies. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Zambia (Oficina Central de Estadísticas) y ORC Macro. 2003. *Zambia DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision-Making*. Calverton, Maryland, Oficina Central de Estadísticas de Zambia y ORC Macro.
- Zambia (Ministerio de Desarrollo Comunitario y Servicios Sociales) y Organismo Alemán de Cooperación Técnica (GTZ). 2005. *Pilot Social Cash Transfer Scheme: Kalomo District, Zambia*. Lusaka/Eschborn, Alemania, Ministerio de Desarrollo Comunitario y Servicios Sociales de Zambia, Plan Público de Asistencia Social/Organismo Alemán de Cooperación Técnica [Informe de seguimiento, 2ª edición].
- Zelmanova, O., Korsnakova, P., Tramonte, L. y Willms, J. D. 2006. Education inequality in Slovakia: the effects of early selection. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. XXXVI, N° 4, págs. 529-538.
- Zhao, J. y Wenbin, H. 2007. EFA case study: China. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.

Siglas y abreviaturas

- ACNUDH Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
- ADEA Asociación pro Desarrollo de la Educación en África
- AEPI Atención y educación de la primera infancia
- AIF Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
- AME Actualización de Maestros en Educación
- AO Asistencia Oficial
- AOD Asistencia Oficial para el Desarrollo
- ASDI Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- ASEAN Asociación de Naciones de Asia Sudoriental
- BAfD Banco Africano de Desarrollo
- BAfD Banco Asiático de Desarrollo
- BECAS Examen Global de Educación Básica (Ghana)
- BID Banco Interamericano de Desarrollo
- BIRF Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial)
- BRAC Comité para el Progreso Rural de Bangladesh
- CAD/OCDE Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
- CADR Centro de Investigaciones sobre el Desarrollo de Capacidades (Hungría)
- CE Comisión Europea
- CES Centro de Evaluación de Estudios (Hungría)
- CIDA Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional
- CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
- CLADE Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
- CME Campaña Mundial por la Educación
- CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo (México)
- CONALFA Comité Nacional de Alfabetización (Guatemala)
- CONFEMEN Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
- DELP Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
- DFID Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
- DPNU División de Población de Naciones Unidas
- E-9 Grupo de los Nueve Países muy Poblados (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán)
- EDI Estadísticas del Desarrollo Internacional (CAD-OCDE)
- EFTP Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
- EIAA Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
- EMIS Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación
- EPT Educación para Todos
- EPU Educación Primaria Universal
- ERDD Departamento de Investigación y Desarrollo de la Educación (Turquía)
- EUROSTAT Oficina de Estadística de la Comunidad Europea
- FAfD Fondo Africano de Desarrollo
- FAsD Fondo Asiático de Desarrollo
- FMI Fondo Monetario Internacional
- FNUAP Fondo de Población de las Naciones Unidas

FRESH	Iniciativa "Enfocar los Recursos sobre una Salud Escolar Eficaz"
FUNDEB	Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de las Profesiones de la Educación (Brasil)
FUNDEF	Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (Brasil)
G-8	Grupo de los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido, y representantes de la Unión Europea)
H/M	Hombres/Mujeres
HSRC	Consejo de Investigaciones sobre Ciencias Humanas (Sudáfrica)
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Colombia)
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	Proyecto "Improving Educational Quality" (USAID)
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
INEADE	Instituto Nacional de Estudios y Actividades para el Fomento de la Educación (Senegal)
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil)
INVALSI	Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo (Italia)
IPS	Índice de Paridad entre los Sexos
IPST	Instituto para la Promoción de las Ciencias y Tecnologías Pedagógicas (Tailandia)
IRC	Comité Internacional de Rescate
IRI	Instrucción por Radio Interactiva
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
JICA	Organismo Japonés de Cooperación Internacional
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LEAPS	Aprendizaje y Aprovechamiento Escolar en las Escuelas del Punjab (Pakistán)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
M/H	Mujeres/Hombres
MICS	Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (UNICEF)
NCERT	Consejo Nacional de Investigaciones y Formación para la Educación (India)
NEPAD	Nueva Alianza para el Desarrollo de África
NIER	Instituto Nacional de Investigaciones sobre Políticas Educativas (Japón)
N/V	Niñas/Varones
NU	Naciones Unidas
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
OKÉV	Centro de Educación, Evaluación y Exámenes (Hungría)
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

- OSC Organización de la Sociedad Civil
- PAD Proporción alumnos/docente
- PAP Programa de Acciones Prioritarias (Camboya)
- PARQE Programa de Apoyo al Incremento de la Calidad de la Educación (Haití)
- PASEC Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
- PDDEB Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica (Burkina Faso)
- PDEP Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (Bangladesh)
- PDSE Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (Eritrea, Etiopía y República Unida de Tanzania)
- PESE Plan Estratégico del Sector de la Educación (Mozambique y Rwanda)
- PETI Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (Brasil)
- PIB Producto Interno Bruto
- PIRLS Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
- PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
- PMA Países Menos Adelantados
- PNB Producto Nacional Bruto
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- PPA Paridad de poder adquisitivo
- PPME Países pobres muy endeudados
- PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
- PRONADE Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)
- RAMA Organismo Nacional para la Medición y Evaluación de la Educación (Israel)
- SACMEQ Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación
- SAEB Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Brasil)
- SCRIPT Servicio de Coordinación de las Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas y Tecnológicas (Luxemburgo)
- SECAD Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Brasil)
- SEDEP Servicio de Elaboración y Evaluación de Programas de Formación (Níger)
- SMC Comités de Gestión Escolares (Nigeria y República Unida de Tanzania)
- SNA SchoolNet Africa
- TBE Tasa bruta de escolarización
- TBI Tasa bruta de ingreso
- TDC Transferencias de dinero condicionales
- TIC Tecnologías de la información y la comunicación
- TNE Tasa neta de escolarización
- TNET Tasa neta de escolarización total
- TNI Tasa neta de ingreso
- TTISSA Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana
- UE Unión Europea
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UN-HABITAT Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
- UNEVOC Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UOE UNESCO/OCDE/EUROSTAT
- USAID Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
- VIH/SIDA Virus de la Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
- V/N Varones/Niñas
- WEI Indicadores Mundiales de Educación

Índice de materias

Este índice por palabras clave se refiere a los capítulos 1 a 5 del Informe. Los números de páginas en *itálicas* se refieren a los gráficos y cuadros del Informe, los impresos en **negrita** a los recuadros, los acompañados de la letra "n" a las notas al pie de página y los acompañados de la letra "m" a los mapas. En el Glosario del Informe se pueden encontrar definiciones de los términos utilizados en el índice y en los Cuadros Estadísticos del Anexo se proporciona información complementaria sobre los países.

A

- absentismo de los docentes 22, 83, **88**, 150
 acceso a la enseñanza *véase también* pobreza
 ampliación 125-44
 y calidad 163
 educación básica 66-7
 educación no formal 68-70
 enseñanza preescolar 38-9, 108
 enseñanza primaria 48-9, 62, 92-4, 128
 enseñanza superior 67-8
 libros de texto 75, 78, 83-4, 147-8
 minorías étnicas 28, 55-6, 141
 niñas 16, 40, 92-4
 programas de AEPI 46, 108
 varones 93
- acoso de carácter sexual 98-9
 administración del sistema educativo 117-18,
 117n, 123-5
- Adoptar una escuela* (Filipinas) **129**
- Afganistán
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n
 ayuda a la educación 188, 188, 194, 223, 223n,
 224
 conflicto 85
 educación en situaciones posteriores
 a conflictos **162**
 educación no formal 68
 enseñanza preescolar 43m, 45, 46
 enseñanza primaria 49, 90, 133m
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m,
 97m
 niños sin escolarizar 57n
 personal docente 86, 88, 90
- África *véase también cada país individualmente*
 coaliciones nacionales en pro de la educación
120
 enseñanza a distancia 158
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 101
 redes de escuelas **160**
 TIC 158-60
- África Subsahariana
 AEPI 211
 alfabetización de los adultos 40, 72, 72-4, 214,
 223
 AOD 26, 26
 aprendizaje para la vida diaria 213
 ayuda a la educación 186, 188, **192, 192**, 202,
 204-5
 contexto de aprendizaje 83, 147
 crecimiento económico 22-3
 discapacitados 142
 enfermedades 21, 21n
- enseñanza a distancia 158
 enseñanza preescolar 42, 43m, 44, 44, 46
 enseñanza primaria 39, 48, 48-9, 49, **50, 50**,
 51, 51-2, 60-1, 60n, 62, 63m, 64, 84, 92, 95,
 125, 149, 210
 enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 67, 92, 92, 96
 enseñanza superior 68, 68, 92, 97, 98, 106
 Estados frágiles **25**
 evaluaciones del aprendizaje 80, 82
 evolución demográfica 20
 gasto en educación 168, 168-9, **170**, 173,
 173-4, 175, 175-6, 176, 186, 203
 gobernanza 24
 huérfanos **137**
 IDE 107, 108
 paridad/disparidad entre los sexos 91-2, 92-3,
 93-5, 95-6, 97, 98, 215, 217
 niños sin escolarizar 56, 57, 58m, 59
 personal docente 40, 86, 86-7, 87, **88**, 89n,
 90-1, 100, 149-50, 217, 218
 PNB 219, 219
 reducción de la deuda 193
 seguimiento de la EPT 117n
 tasas de mortalidad infantil 41
 transferencias de dinero 137
- Agencia Sueca de Cooperación Internacional
 para el Desarrollo (ASDI) 196, 202
- agricultura 23
 AIF 189, 190-1, 221
- Albania
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 educación básica 30
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 52, 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje 157
 gasto en educación 179-80
 IDE 109, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
 niños sin escolarizar 58m
 planes de educación 116, 117n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Alemania
 AOD 26
 donante 187, 190, 190-1, 220, 221
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 63m, 133m
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
- alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT)
 ayuda 189
 definiciones 71, 71n
 evaluación **71, 71**
 gobiernos nacionales 227
 indicador IDE 106, 108
 plurilingüismo 155-7
 programas 69, 143-4, **156**
 progresos 39-40, 71-6, 214, 223
 proveedores no estatales de servicios
 educativos 143-4
 seguimiento **71**, 71, 72-3, 75-6
 tendencias 72-3, 72-3, 213-15
- alfabetización de los jóvenes 73
 almuerzos escolares 27, **145**, 145
 alumnos recién ingresados en el grado 1
 de primaria 48, 48, **50, 50**
 América del Norte y Europa Occidental *véase*
también cada país individualmente
 alfabetización de los adultos 72-3, 73
 atención y educación de la primera infancia
 (AEPI) 41
 contexto de aprendizaje 83, 147
 enseñanza preescolar 42, 43m, 45-6
 enseñanza primaria 48, 48-9, **50**, 51, 51-2,
 60n, 62, 63m, 84, 92, 95
 enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 67, 92,
 96
 enseñanza superior 68, 68, 92, 98, 107
 evaluaciones del aprendizaje 79, 80
 gasto en educación 168, 168, 169, 173, 173,
 175, 178
 IDE 107, 108
 paridad/disparidad entre los sexos 91, 92-3,
 95, 95, 96, 98, 138-9, 215, 217
 niños sin escolarizar 56, 57, 58m, 59
 personal docente 86, 86-7, 100, 218
- América Latina y el Caribe *véase también*
cada país individualmente
 AEPI 127
 alfabetización de los adultos 72-3, 75,
 214-15
 AOD 26
 atención y educación de la primera infancia
 (AEPI) 41
 ayuda a la educación 191, **192**, **192**, 206
 contexto de aprendizaje 83, 147
 crecimiento económico 23
 discapacitados 142
 enseñanza a distancia 159
 enseñanza preescolar 39, 42, 43m, 45-6
 enseñanza primaria 48-9, 49, 49, **50, 50**, 51,
 51-2, 60n, 61, 62, 63m, 64, 84, 92, 95, 211
 enseñanza secundaria 67, 67, 92, 96
 enseñanza superior 68, 92, 98, 106
 Estados frágiles **25**
 evaluaciones del aprendizaje 79, 80, 82, 158
 gasto en educación 168, 168, 169, 173, 173,
 175, 182, 186, 203
 IDE 107, 108
 paridad/disparidad entre los sexos 91, 92, 92,
 93, 94-5, 95-6, 98, 101, 138-9, 215, 217
 niños sin escolarizar 56, 57, 58m, 59
 personal docente 86, 86-7, 89, 90, 100, 218
 PNB 219
 reducción de la deuda 191
 seguimiento de la EPT 117n
 tasas de mortalidad infantil 41
- analfabetismo *véase* alfabetización de los adultos
- Andorra
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria **50**
 enseñanza superior 107
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m
 niños sin escolarizar 58m
- Angola
 alfabetización de los adultos 74m, 74n, 214
 ayuda a la educación 194
 IDE 108n
 niños sin escolarizar 57n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

- Anguila
enseñanza preescolar 43m, 46, 47
enseñanza primaria 50, 63m, 64, 90, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
- Antigua y Barbuda
enseñanza obligatoria 29
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Antillas Neerlandesas
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m
- AOD 182-203, 183, 184-5, 198
aumento 25
desembolsos 25, 25, 182, 184, 184, 189, 220
distribución regional 26
nuevas modalidades 194-9
perspectivas 223
reducción de la deuda 25, 167, 182, 193, 204, 220
apoyo para los alumnos 64
aprendizaje abierto 158-9, 159
aprendizaje para la vida diaria (objetivo de la EPT)
atención limitada 15, 39
programas 68-9, 140, 143-4
progresos 39, 68-70, 108
seguimiento 69
tendencias 213
aprovechamiento escolar
ciencias 77, 102-3, 103-4, 104-5
evaluación 77-81, 157-8
lengua 102-3, 103-4
lenguas extranjeras 79
matemáticas 77, 80, 80-1, 81, 102-3, 103-4, 104
niñas 81, 102-5
y nutrición 41, 145-6
varones 102-5
- Arabia Saudita
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 49, 50, 63m, 211, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169-70, 170-1, 172
paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 95, 97m, 105, 216
niños sin escolarizar 58m, 59
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Arco Iris (Filipinas) 152, 152
- Argelia
alfabetización de los adultos 72, 74m, 214, 223
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 50, 52, 61, 63m, 64, 90, 133m, 212
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
organizaciones de la sociedad civil 119n
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
- Argentina
AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 214
descentralización 125
educación básica 30
enseñanza a distancia 158
enseñanza preescolar 43m, 45
- enseñanza primaria 50, 53, 53, 53, 54, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 83
gasto en educación 170-1, 174-5, 177, 177
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
- aritmética elemental, competencias básicas 71, 71, 80, 80
- Armenia
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45, 46
enseñanza primaria 63m, 90, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Aruba
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 47
enseñanza primaria 50, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
- ASDI 196, 202
- Asia véase también Asia Central; Asia Meridional y Occidental; cada país individualmente
crecimiento migratorio 18n
discapacitados 142
educación plurilingüe 155
enseñanza a distancia 158
- Asia Central véase también cada país individualmente
alfabetización de los adultos 72-3, 213
atención y educación de la primera infancia [AEPI] 41
ayuda a la educación 192, 192
contexto de aprendizaje 83, 85
enseñanza preescolar 42, 43m, 44-6
enseñanza primaria 48, 48, 49, 50, 51, 51-2, 62, 62, 63m, 64, 84, 92, 95
enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 67, 92, 96
enseñanza superior 68, 92, 98, 106
Estados frágiles 25
evaluaciones del aprendizaje 80
gasto en educación 168, 169, 173, 173, 175
gobernanza 24
IDE 107
paridad/disparidad entre los sexos 91, 92-3, 95-6, 98
niños sin escolarizar 57, 58m, 59
personal docente 86, 86-7, 89, 90, 100, 218
PNB 219
- Asia Meridional y Occidental véase también cada país individualmente
alfabetización de los adultos 40, 72, 72, 74
AOD 26
aprendizaje para la vida diaria 213
ayuda a la educación 188, 192, 192, 202, 204
contexto de aprendizaje 83, 147
crecimiento económico 22-3
enseñanza preescolar 42, 43m, 44, 44, 45-6
- enseñanza primaria 39, 48, 48-9, 49, 50, 51, 51-2, 60, 62, 63m, 64, 84, 92, 95, 125, 149, 210
enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 67, 92, 96
enseñanza superior 68, 92, 98, 106
Estados frágiles 25
evaluaciones del aprendizaje 79, 80
gasto en educación 168, 168, 169, 173, 173, 175, 186, 203
IDE 107, 108
paridad/disparidad entre los sexos 91, 92, 92, 93, 93, 95, 95, 96, 97, 98
niños sin escolarizar 56, 57, 58m, 59
personal docente 40, 86, 86-7, 87, 90, 100, 149-50, 217, 218
PNB 219, 219
- Asia Oriental y el Pacífico véase también cada país individualmente
AEPI 127
alfabetización de los adultos 40, 72, 72, 73, 213
AOD 26
ayuda a la educación 192, 192, 202
coaliciones nacionales en pro de la educación 120
contexto de aprendizaje 83, 147
crecimiento económico 22
enseñanza preescolar 42, 43m, 44-6
enseñanza primaria 39, 48, 48-9, 50, 50, 51, 51, 52, 60n, 61, 62, 63m, 64, 84, 92, 95
enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 92, 96
enseñanza superior 68, 92, 98, 106
Estados frágiles 25
evaluaciones del aprendizaje 80, 82
gasto en educación 168, 168-9, 173, 173, 175-6, 186
IDE 107, 108
paridad/disparidad entre los sexos 91, 92-3, 95, 95, 96, 97, 98, 215, 217
niños sin escolarizar 57, 58m, 59
personal docente 86, 86-7, 90, 100, 217, 218
PNB 219
seguimiento de la EPT 117n
tasas de mortalidad infantil 41
- asistencia a la escuela véase también atención y educación de la primera infancia [AEPI], participación; deserción escolar; escolarización; niños sin escolarizar; participación en la enseñanza
costos 131
y gasto de las familias 180
niñas 56, 99, 180
niños discapacitados 56, 56
y pobreza 54-5, 55, 63, 180-1
programas de transferencias de dinero 134
y trabajo infantil 139, 139-40
varones 57
in zonas rurales 126
- Asistencia Oficial para el Desarrollo véase AOD
- Asociación Internacional de Fomento (AIF) 189, 190-1, 221
- atención médica 42
- atención y educación de la primera infancia [AEPI] véase también enseñanza preescolar
acceso 108
atención limitada 15
enfoque global 34
investigación 27
participación 43-4, 211
programas 41-8, 127-8
progresos 38-9, 41-8, 108
tendencias 211

Australia
 donante 190-1, 199, 221
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 50, 52, 133m, 212
 enseñanza secundaria 66
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96, 97m, 100, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 100
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Austria
 alfabetización de los adultos 74m
 donante 190-1, 221
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

autogestión 124
 ayuda véase también AOD
 ayuda a la educación 182-203, 183, 184-5, 194, 219-25
 educación no formal 68-70
 enseñanza primaria 135-6
 y estrategias generales de financiación 222
 impacto 134-7
 nuevas modalidades 194-9
 orientada a los programas 198
 perspectivas 221
 preescolar 189
 primaria 189, 198, 223
 principales países beneficiarios 188
 seguimiento 194
 ayuda al desarrollo 24-7 véase también AOD

Azerbaián
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 49, 50, 52, 63m, 64, 90, 133m, 212
 gasto en educación 169, 170-1, 171, 179
 IDE 108n, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

B

Bahamas
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 50, 52, 60n, 90, 133m, 212
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 tasa de mortalidad infantil 41n

Bahrein
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 50, 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 106

IDE 108n, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 105, 216
 niños sin escolarizar 58m
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Banco Africano de Desarrollo 192
 Banco Asiático de Desarrollo 192, 199, 202
 Banco Interamericano de Desarrollo (BID) 190-2, 192
 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) 192
 Banco Islámico de Desarrollo 191
 Banco Mundial
 análisis de la gobernanza 24n
 autoevaluación de los proyectos 201
 creación de capacidades 201
 donante 190-3, 198, 221, 224-5

Bangladesh
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 214
 alimentación y salud 146
 ayuda a la educación 188, 188, 189, 191, 194, 196, 198, 206, 207
 contexto de aprendizaje 99
 educación no formal 68-9, 144
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45, 47
 enseñanza primaria 52, 53, 53, 54-5, 54n, 55, 62, 63m, 64, 133m, 211, 212
 gasto en educación 169, 170-1, 172, 174, 180
 IDE 108, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar 55, 58m, 59, 180
 organizaciones de la sociedad civil 119n, 120, 120
 personal docente 86, 150
 proveedores no estatales de servicios educativos 121-2
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 trabajo infantil 140
 transferencias de dinero 134, 135, 137
 VIH/SIDA 22n

Barbados
 enseñanza preescolar 43m, 47
 enseñanza primaria 50, 60n, 63m, 64, 90, 133m, 212
 gasto en educación 170-1, 171
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Barbuda véase Antigua y Barbuda
 barriadas miserables 21n, 54-5
 Bases sólidas - Atención y educación de la primera infancia 34

Belarrús
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 47
 enseñanza primaria 50, 63m, 64, 90, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 gasto en educación 169, 170-1, 174
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m

personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Bélgica
 donante 190-1, 221
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 133m, 212
 enseñanza secundaria 67
 enseñanza superior 107
 gasto en educación 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 101, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 101
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Belice
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanzas primaria 50, 52, 133m, 212
 evaluaciones del aprendizaje 81, 82-3
 gasto en educación 170-1
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Benin
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
 ayuda a la educación 194, 207, 223
 disparidades geográficas 130
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 50, 51, 52, 53, 53, 54-5, 61, 62, 62, 63m, 64, 133m, 212
 enseñanza secundaria 66
 gasto en educación 170-1, 171, 206
 IDE 108
 paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 95, 96, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m, 59
 personal docente 88, 90, 91
 planes de educación 117n
 proveedores no estatales de servicios educativos 121
 reducción de la pobreza 193
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Bermudas
 enseñanza primaria 60n, 63m, 90, 212
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90

Bhután
 ayuda a la educación 194
 educación básica 30
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza primaria 50, 90
 personal docente 88, 90
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

BID 190-2

Bolivia
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 ayuda a la educación 186, 187-8, 196
 contexto de aprendizaje 84
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 50, 52-3, 54, 55, 55, 63m, 64, 133m, 212
 gasto en educación 169, 170-1, 174
 IDE 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
planes de educación 117n
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m
trabajo infantil 140

Bolsa Escola [Brasil] 135
Bolsa Família [Brasil] 134, 135, 181
Bono de Desarrollo Humano [Ecuador] 134
Bosnia y Herzegovina
alfabetización de los adultos 74m, 214
conflicto 85
educación en situaciones posteriores a
 conflictos 159
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 63m, 133m
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Botswana
administración del sistema educativo 118
alfabetización de los adultos 74m, 75, 156, 214
ayuda a la educación 186
contexto de aprendizaje 147
educación básica 30
enseñanza primaria 52, 63m, 64, 90, 133m, 212
gasto en educación 168-9
gobernanza 24
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95,
 97, 97m, 101, 104, 216
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41
transferencias de dinero 137

Brasil
AEPI 127
alfabetización de los adultos 72, 74m, 143, 214
ayuda a la educación 222
contexto de aprendizaje 84
discapacitados 142
disparidades geográficas 130
educación básica 30
educación no formal 69-70
enseñanza a distancia 158-9
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 52, 53, 53, 54-5, 55, 61,
 62, 63m, 133m, 212
enseñanza secundaria 66
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 82, 157
gasto en educación 29, 170-1, 176, 181
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
niños sin escolarizar 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 119n, 120
personal docente 88, 149
supresión de los derechos de escolaridad 132m
trabajo infantil 140
transferencias de dinero 134, 135

Brasil Alfabetizado 143
Brigada Eskwela [Filipinas] 129
Brunei Darussalam
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 50, 63, 63m, 64, 90, 212
enseñanza superior 106
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
planes de estudios 155

Bulgaria
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 222
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gobernanza 24
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Burkina Faso
administración del sistema educativo 118
AEPI 127
alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n,
 214, 223
ayuda a la educación 187-8, 188, 194, 223,
 223n, 224
creación de capacidades 118
descentralización 123
disparidades geográficas 130
educación básica 30
educación no formal 69, 144
educación plurilingüe 157
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 48, 49, 50, 50, 52-3, 53-4,
 54-5, 56-7, 63m, 90, 133m, 212
gasto en educación 174
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m,
 97m, 104, 137-8, 215, 216
niños sin escolarizar 55, 57, 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 119
personal docente 90-1
planes de educación 117n
reducción de la deuda 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Burundi
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 186, 187, 194, 207, 223,
 223n, 224
conflicto 85
educación básica 30
educación no formal 70, 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47, 47
enseñanza primaria 49, 50, 53, 60-1, 62, 63m,
 64, 90, 133m, 212, 213n
gasto en educación 170-1, 171, 172, 174
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95,
 97m, 98, 216
niños sin escolarizar 55, 57n, 58m
personal docente 47, 88, 90
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m

C

Cabo Verde
alfabetización de los adultos 72, 74m, 214
ayuda a la educación 194
educación básica 30
enseñanza preescolar 43m, 44, 47
enseñanza primaria 49, 50, 52, 63m, 64, 90,
 133m, 212, 213
gasto en educación 168-9, 174

IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
personal docente 47, 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n

calidad de la educación [objetivo de la EPT]
beneficios 28
gobiernos nacionales 227
indicador IDE 106
Marco de Acción de Dakar 155n
mejora de la 29-31, 144-60, 145
progresos 34, 40-1, 76-81, 108
proveedores no estatales de servicios
 educativos 122-3
tendencias 217

Camboya
AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 76, 214, 215,
 223
ampliación de la infraestructura 128
ayuda a la educación 194, 196, 207
calidad de la educación 145
descentralización 123
disparidades geográficas 130
educación en situaciones posteriores a
 conflictos 161
educación no formal 69
educación plurilingüe 156
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 50, 51, 52, 53, 53-4, 54n,
 61-2, 62, 63m, 90, 133m, 211, 212
enseñanza secundaria 66
enseñanza superior 106
gasto en educación 169, 170-1, 171, 179, 206
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95,
 96, 97m, 216
niños sin escolarizar 55, 57n, 58m
organizaciones de la sociedad civil 120
personal docente 86, 88, 89n, 90, 150
planes de educación 117n
planes de estudios 155
supresión de los derechos de escolaridad 132m
transferencias de dinero 134, 135

Camerún
alfabetización de los adultos 74m
ayuda a la educación 194, 207
educación básica 30
educación no formal 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47
enseñanza primaria 49, 55, 55, 61-2, 63m, 64,
 90, 133m
enseñanza secundaria 66
gasto en educación 169, 170-1, 171-2, 206
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 102, 216
niños sin escolarizar 55
personal docente 47, 89, 90-1, 149
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la
 Educación [CLADE] 121
Campaña Mundial por la Educación [CME] 119,
 119
Campaña Nacional por el Derecho a la Educación
 [Brasil] 121

Canadá
AOD 26
donante 189, 190-1, 195, 198, 221
enseñanza primaria 212

gasto en educación 177
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 capacidades, administración del sistema educativo 117-18, **118**
 CAQ ("costo alumno calidad"), instrumento de análisis presupuestario (Brasil) **121**
 Carta Internacional de los Derechos Humanos 19, 29
 castigos corporales 98
 centros de aprendizaje comunitarios 69
 ciencias, aprovechamiento escolar 77, 102-3, 103-4, 104-5
 CINE
 y enseñanza profesional 67
 nivel 2 66-7
 nivel 3 67
 nivel 4 **65**
 niveles 5 y 6 105
 CLADE **121**
Classroom Galing sa Mamamayang Pilipino Abroad **129**
 CME (Campaña Mundial por la Educación) **119**, **119**
 coaliciones nacionales en pro de la educación **119-20**
 coeficiente de Gini 23
 Colombia
 alfabetización de los adultos 214
 contexto de aprendizaje 84
 educación no formal 70
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 52-3, 53, 54-5, 62, 63m, 64, 133m, 212
 enseñanza superior 106
 evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 82-3, 84
 gasto en educación 170-1, 182
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 96n, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 proveedores no estatales de servicios educativos 122
 supresión de los derechos de escolaridad 132, 132m
 transferencias de dinero 135
 Comisión Europea, donante 189, 190-1, 197
 Comité de los Derechos del Niño 18
 Comité Internacional de Rescate (IRC), escuelas a domicilio **162**
 Comoras
 ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 49, 49, 61, 63m, 133m
 enseñanza superior 106
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 niños sin escolarizar 57n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Comunidad de Estados Independientes 23
 condición socioeconómica y aprovechamiento escolar 77, **79**
 Conferencia de Jomtien 14-15, 171, **172**, 182, 218
 conflictos y educación 40, 85, 115, 161-3, 161n
 Congo
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 ayuda a la educación 186, 187, 194, 207
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47, 47
 enseñanza primaria 49, 49, 61, 62, 63m, 133m
 gasto en educación 169-70, 170-1, 171-2, 172, 174-5
 IDE 108n

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 98, 216
 niños sin escolarizar 57n, 58m
 personal docente 47, 47, 86, 88-9, 91
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Consejo de Cooperación del Golfo 191
 construcción de escuelas, financiación 129
 contexto de aprendizaje 81-5, 98-9, 115, 147-8
 Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 19
 Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 19, 141-3
 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer 19
 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial 19
 Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares 19
 Convención sobre los Derechos del Niño 19, 29
 Convenio N° 111 de la OIT relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación 19
 Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales 19
 Convenio N° 182 de la OIT sobre la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil 19
 cooperación técnica 194
 Corea véase República de Corea; República Popular Democrática de Corea
 corrupción 24, 203-4
 Costa Rica
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 educación no formal 70
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza preescolar 43m, 44-5, 47, 47
 enseñanza primaria 55, 63m, 64, 90, 133m
 enseñanza superior 106
 evaluaciones del aprendizaje 82
 gasto en educación 170-1
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 costos de transacción, ayuda 229
 Côte d'Ivoire
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
 ayuda a la educación 186, 187, 194, 223, 223n, 224
 educación no formal 70, 70, 144
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 49, 49, 52-3, 133m, 212, 213n
 paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 102, 216
 niños sin escolarizar 57, 57n, 58m, 59
 personal docente 91
 reducción de la deuda 193
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 creación de capacidades 33, 116, 226, 228
 ayuda a la educación 229
 Banco Mundial 201
 Burkina Faso **118**
 decenios de 194
 Estados frágiles 220
 evaluación y validación de los planes 197
 gestión de la educación 201

paridad/disparidad entre los sexos 28
 República Unida de Tanzania 199
 crecimiento demográfico 20-1
 crecimiento económico 22-3
 Croacia
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 49, 52, 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 IDE 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 Cuba
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza preescolar 43m, 47
 enseñanza primaria **50**, 55, 63m, 68, 90, 133m, 212
 IDE 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 148
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 Cumbre de Gleneagles 26, 26, 32, 193
 cursos intensivos de transición, niños que trabajan 140

CH

Chad
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214, 223
 ayuda a la educación 186, 187, 194, 207, 223, 223n, 224
 contexto de aprendizaje 85
 educación en situaciones posteriores a conflictos 161
 educación no formal 70, 70, 144
 enseñanza preescolar 43m, 44, 46
 enseñanza primaria 48, 49, 52-3, 54, 55, 55, 61, 62, 62, 63m, 90, 133m, 212, 213n
 gasto en educación 169, 170-1
 IDE 108, 108n, 109, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 95, 96, 97m, 104, 216
 niños sin escolarizar 55, 57n, 58m, 59
 personal docente 86, 89, 90-1
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Chile
 administración del sistema educativo 118
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 alimentación y salud 146
 contexto de aprendizaje 84
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45
 enseñanza primaria 49, 55, 55, 63m, 133m
 enseñanza superior 106
 evaluaciones del aprendizaje 81, 82, 157
 gasto en educación 170-1, 177, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, **96**, 97m, **101**, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 149
 proveedores no estatales de servicios educativos 123

supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
TIC 160

China
administración del sistema educativo 118
alfabetización de los adultos 72-3, 74m, 143, 214
ampliación de la infraestructura 128
donante 191
educación básica 30
educación no formal 69
enseñanza a distancia 158
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 49, 53, 53-4, **59**
gasto en educación 180
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97, 97m, 102, 216
minorías étnicas 28, 141
niños sin escolarizar 57, 180
personal docente 150-1
planes de estudios 154, **155**
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 132m
VIH/SIDA 22n
violencias 98

Chipre
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

D

Declaración de Jomtien 15-16, **16**, 18
Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo 194, 199, 204, 229
Declaración Universal de Derechos Humanos 19
democracia 23-4
democratización 28
Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) 196-7
derecho a la educación 19, 28-30
derechos cívicos 23
derechos civiles 19, 24
derechos de escolaridad 131-4, 132m-3m, 178-9, 181-2, 203, 227
derechos humanos 19, 23, 29
derechos políticos 19
derechos políticos y humanos 23
descentralización
administración del sistema educativo 123-5
Marco de Acción de Dakar 125
desembolsos y compromisos de ayuda 26, 26, 182, 184, 184, 185, 187, 189
deserción escolar *véanse también* niños sin escolarizar; participación en la enseñanza; terminación de los estudios primarios
enseñanza primaria 58, **60**, 62, 63
enseñanza secundaria **96**
desigualdad y crecimiento económico 23
desigualdades entre los sexos *véase también* paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT)
empleo 28
desigualdades socioeconómicas 23
desparasitación 27, 146

Dinamarca
donante 189, 190-1, 195, 221
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

discapacidad, derechos de las personas con discapacidad 19, 141-3
discriminación, tratados internacionales sobre derechos humanos 19
discriminación étnica 141
disparidades en la enseñanza 16, **17**, 40, 53-6, **60**, 77, **79**, 108
disparidades geográficas 53, 53-4, 54, 80, 83, 83, 126, 130-1

Djibuti
ayuda a la educación 187, 194
educación básica 30
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 47, 47
enseñanza primaria 48-9, 49, **50**, 51, 52-3, 61, 133m, 212, 213n
enseñanza secundaria 66
gasto en educación 169
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m, 98, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
personal docente 88
supresión de los derechos de escolaridad 132m

docentes *véase* personal docente
docentes voluntarios 89n
docentes contractuales 89-90, 91, 149-50
docentes cualificados y motivados, Marco de Acción de Dakar 148

Dominica
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 49, **50**, 52, 62, 63m, 64, 90, 133m, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90

donantes
aumento de la ayuda 229
ayuda a la educación básica 190, 205
desembolsos y compromisos 24-6, 182, 184, 184-7, 187, 189, 190, 191
estrategias 189-90, 194-9
estrategias en el campo de la educación 189, 195, 224
y gobiernos nacionales 195, 200, 219
reducción de la ayuda 189-90
supresión de los derechos de escolaridad 181

donantes bilaterales
aumento de la ayuda 24, 229
desembolsos y compromisos 184, 190, 191
estrategias en el campo de la educación 189, 195, 224
perspectivas de la ayuda 220-1

donantes multilaterales 195
aumento de la ayuda 229
ayuda a la educación básica 221
compromisos 189, 190
desembolsos 25, 185
estrategias en el campo de la educación 189, 195, 224

E

economía del conocimiento 23

Ecuador
alfabetización de los adultos 74m, 214
contexto de aprendizaje 84
educación básica 30
enseñanza a distancia 158
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria **50**, 55, 63m, 64, 133m, 212
IDE 108, 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
personal docente 150
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
transferencias de dinero 135

edad oficial
matriculación de niños por debajo de la **50**
matriculación de niños que han superado la **50**

edificios escolares 85, 128, **129**

educación
gasto de las familias 177-82
tendencias 27-33

educación a distancia **159**

educación básica 18 *véanse también* enseñanza preescolar; enseñanza primaria; enseñanza primaria universal; primer ciclo de la enseñanza secundaria
acceso a la 66-7
ayuda 15, 167, **183**, 184, 184-6, 186, 188, 189, 190
apoyo a programas 196
componentes **183**
desembolsos y compromisos 184, 185
distribución geográfica 222
donantes 190, 205, 221
eficacia 225
impacto 199-203, 220-1
países de bajos ingresos 167, 195, 220-2, 224
perspectivas 220-1, 221
tendencias 15, 182-3, 189-90

definiciones 30, 30
escolarización 129 *véase también* escolarización, enseñanza primaria
financiación 115, 130
gasto público 30, 166, 176, 193, 218
Marco de Acción de Dakar 30, 76n, 115, 125
necesidades 15
objetivos de la EPT 67-8
políticas de educación 67
políticas nacionales 115
programas 68-9
progresos 203

educación bilingüe 141, 155-7
educación de los adultos *véanse* aprendizaje para la vida diaria; enseñanza superior; formación de docentes
educación equivalente, programas 69
educación multicultural 163
educación no formal 39, 68-70, 70, 108
programas 68-9, 140, 143-4
educación para la paz 163
Educación para todos – El imperativo de la calidad 33

- Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos* 33
- Educación para Todos – ¿Va el mundo por el buen camino?* 33
- educación permanente, Marco de Acción de Dakar 69
- educación plurilingüe 155–7
- educación primaria *véase* enseñanza primaria
- educación sexual, prejuicios sexistas **101**
- EDUSAT (India) **159**
- eficacia de la ayuda 199–203
- EFTP 67
- Egipto
- alfabetización de los adultos 72, 74m, 214, 223
 - ampliación de la infraestructura 128
 - educación no formal 69
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 44
 - enseñanza primaria 48, 49, **50**, 52–3, 54, 55, 55, 63m, 133m, 211, 212
 - gasto en educación 179
 - IDE 108
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 55, 58m
 - redes de escuelas **160**
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
 - tasa de mortalidad infantil 41n
- El Salvador
- alfabetización de los adultos 74m, 75, 214
 - enseñanza preescolar 43m, 45, 47
 - enseñanza primaria **50**, 55, 63m, 64, 90, 124, 133m, 212
 - enseñanza superior 106
 - evaluaciones del aprendizaje 81, 82–3
 - gasto en educación 169, 170–1
 - IDE 108
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 104, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - organizaciones de la sociedad civil 119n
 - personal docente 90, 149
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- emigración del campo a la ciudad 21, 129, **130**, 130
- Emiratos Árabes Unidos
- alfabetización de los adultos 74m, 214
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 - enseñanza primaria 49, **50**, **50**, 52, 52, 60n, 63m, 64, 90, 133m, 212
 - gasto en educación 169
 - IDE 109
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - personal docente 90
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- EMIS 117–18, 117n
- empleo, mujeres 28, 99–100, 100, 151, **153**
- Enciclopedia* (México) 148
- Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) 75
- encuestas sobre hogares, alfabetización 76
- enfermedades 21–2
- Enfocar los Recursos sobre una Salud Escolar Eficaz* (FRESH) 145–6, 147n
- enfoques específicos para incrementar la participación 134–7, 135–6, 138
- Enlaces* (Chile) 160
- enseñanza a distancia 158–9
- enseñanza obligatoria 29, 29, 42, 66, 108, 129 *véase también* enseñanza primaria universal
- enseñanza postsecundaria no superior **65** *véanse también* aprendizaje para la vida diaria; enseñanza superior
- enseñanza preescolar
- acceso a la 38–9, 108
 - ayuda 189
 - disparidades entre los sexos 45–6
 - duración 42
 - y educación básica 30
 - estereotipos sexistas 34
 - evaluaciones 127
 - gasto público 173
 - objetivos de la EPT 38–9
 - personal docente 39, 46–8
 - programas 127
 - sector privado 44
- enseñanza primaria 48–64 *véanse también* atención y educación de la primera infancia (AEPI); enseñanza primaria universal (objetivo de la EPT)
- acceso 48–9, 62, 92–4, 128
 - duración 52n
 - escasez de docentes 40, 85–90
 - escolarización *véanse* escolarización, enseñanza preescolar; escolarización, enseñanza primaria
 - gasto público 173, 173, 173–4, 175, 175–6
 - gastos 178, 178–9
 - horas lectivas 40, 81, 83, 84
 - mejora de la calidad 144–60, **145**
 - paridad entre los sexos 40, 92, 92–5, 215–17
 - personal docente 85–90, 86–7, 90
 - planes de estudios 154–5
 - tasas brutas de ingreso 49
 - tasas de terminación 200
- enseñanza primaria gratuita 29
- enseñanza primaria universal (objetivo de la EPT) 39 *véanse también* enseñanza obligatoria; enseñanza primaria
- ODM 17
 - progresos 39, 48–64, 106, 108, 211–113, 212
 - seguimiento **59**
 - tendencias 211–113, 212
- enseñanza profesional
- EFTP 67
 - postsecundaria **65**
- enseñanza secundaria
- acceso 134
 - ayuda 198
 - desarrollo **65**, 65–6, 218
 - EFTP 67
 - escolarización 39, 64–5, 67, 96
 - gasto 180
 - gasto público 173, 173–5, 177–8
 - y objetivos de la EPT 64–5
 - paridad entre los sexos 91, 92, 95, 96, **96**, 215–17
 - personal docente 86–7, 86–7
- enseñanza superior
- desarrollo 28, 218
 - escolarización 67–8, 68, 98
 - gasto público 173, 173–4, 178
 - paridad entre los sexos 92, 97–8, 105, 106–7
- enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) 67
- entornos alfabetizados 34, 75–6
- EPT
- actividades a escala mundial 32
 - arquitectura internacional 31–2, 226
- Declaración Mundial 15–16
- estrategias **18**, 114–16, 115
- gobiernos nacionales 226–8
- noción 15
- objetivos de la EPT *véase* objetivos de la EPT
- perspectiva **16**
- prioridades a nivel mundial 225–6
- equidad
- gasto en educación 175–6, 176
 - importancia 41
 - problemas 15
 - propiedad de la tierra 21n
- equidad de la educación **79**
- Eritrea
- ampliación de la infraestructura 129
 - ayuda a la educación 187, 194, 207, 223, 223n, 224
 - enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47
 - enseñanza primaria 49, 49, **50**, 52–3, 53, 54, 61–2, 62, 63m, 64, 90, 133m, 212, 213n
 - enseñanza superior 106
 - gasto en educación 170–1, 174
 - IDE 108n
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 57n, 58m
 - personal docente 47, **88**, 88, 90
 - planes de estudios 154
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- escala restringida 53
- escasez de aulas 129
- escasez de docentes 39–40, 46–8, 85–90, 86–7, 86n, 150
- Escocia (Reino Unido), paridad/disparidad entre los sexos 104
- escolarización
- educación básica 129
 - efectos del aumento 128–9
 - enseñanza postsecundaria **65**
 - enseñanza preescolar 39, 42, 44, 44–5, 45, 121–2, 128
 - ayuda 189
 - sector privado 44–5
- enseñanza primaria
- aumentos 49–52, **50**, 51–2, 57, 62, 149
 - y descentralización 123–4
 - disparidades geográficas 53, 53–4, 54–5
 - y financiación 129–31
 - grado 1 48
 - tendencias 108, 211–13, 212, 218
- enseñanza secundaria 39, 64–5, 67–8, 96, **96**
- enseñanza superior 67–8, 68, 98
- y escasez de aulas 129
- factores 21, 42
- impacto de la ayuda 134–7, 135–6
- niños sin escolarizar 59
- y paridad entre los sexos 93
- programas de EFTP 67
- progresos realizados hacia la consecución de los objetivos 14–15
- y proporción alumnos/docente 46–8, 86, 128
- y supresión de los derechos de escolaridad 131–4, 133m
- escolarización flexible 140–1
- escuelas a domicilio **162**
- escuelas especiales 142
- escuelas públicas, proporción alumnos/docente 46–8, 88
- escuelas seguras y salubres, Marco de Acción de Dakar 98, 145

- Eslovaquia
- alfabetización de los adultos 74m
 - enseñanza preescolar 43m
 - enseñanza primaria 63m, 133m
 - enseñanza superior 107
 - gasto en educación 170-1, 177
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Eslovenia
- alfabetización de los adultos 74m, 214
 - educación básica 30
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 - enseñanza superior 107
 - gasto en educación 169
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- España
- donante 190-1, 221
 - enseñanza preescolar 43m
 - enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 - enseñanza superior 107
 - evaluaciones del aprendizaje 77
 - gasto en educación 170-1, 177
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 215, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Estados Árabes *véase también cada país individualmente*
- AEPI 211
 - alfabetización de los adultos 72, 72-3, 74, 214
 - AOD 26
 - ayuda a la educación 192, 192
 - contexto de aprendizaje 83, 147
 - crecimiento migratorio 21n
 - enseñanza preescolar 42, 43m, 44, 44, 46
 - enseñanza primaria 39, 48, 48-9, 49, 50, 50, 51, 51, 52, 61, 62, 63m, 64, 84, 92, 95, 211
 - enseñanza secundaria 65, 65-6, 67, 67, 67, 92, 96
 - enseñanza superior 68, 92, 98, 106
 - Estados frágiles 25
 - evaluaciones del aprendizaje 79, 80, 82
 - gasto en educación 168, 168-9, 173, 173, 175-6, 186, 203
 - IDE 107, 108
 - paridad/disparidad entre los sexos 91, 92, 93, 93, 95, 95, 96, 98, 102, 215, 217
 - niños sin escolarizar 56, 57, 58m, 59
 - organizaciones de la sociedad civil 120
 - personal docente 86-7, 87, 89, 90, 100, 217, 218
 - PNB 219
 - sector privado 44
 - tasa de mortalidad infantil 41
- Estados frágiles 25, 25, 39, 161-3, 186, 226
- aumento del volumen de la ayuda 229
 - ayuda a la educación 223
 - eficacia de la ayuda 225
 - enseñanza primaria universal 213
 - evaluaciones del aprendizaje 79
 - IDE 108, 108n
 - niños sin escolarizar 57
 - paridad entre los sexos 93
- Estados frágiles, creación de capacidades 220
- Estados Unidos
- AOD 26
 - donante 187, 189, 190-1, 191, 197, 220, 221
 - enseñanza a distancia 158
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 50, 52, 133m
 - gasto en educación 170-1, 177
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 100, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - personal docente 100
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- estereotipos sexistas y resultados del aprendizaje 105
- Estonia
- alfabetización de los adultos 74m, 214
 - enseñanza preescolar 43m
 - enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 - enseñanza superior 107
 - gasto en educación 170-1
 - IDE 109
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- estrategias, Marco de Acción de Dakar 18, 31-2, 115, 226
- estrategias de la EPT 14-15, 18, 114-16, 115
- estructura de las familias, tendencias 21
- estudios transculturales, educación 28
- Etiopía
- AEPI 127
 - alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n
 - ampliación de la infraestructura 128-9
 - ayuda a la educación 194, 196, 198, 207, 220, 223, 223n, 224
 - contexto de aprendizaje 147
 - descentralización 123
 - discapitados 142
 - disparidades geográficas 130
 - educación básica 30
 - educación no formal 69
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 44
 - enseñanza primaria 48, 49, 50, 51, 52, 52, 53, 53, 54, 54-5, 60n, 62, 63m, 90, 133m, 212
 - enseñanza secundaria 66
 - enseñanza superior 106
 - evaluaciones del aprendizaje 81, 82, 157
 - gasto en educación 169, 170-1, 171, 172, 176, 206
 - IDE 109, 110
 - paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m, 137, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 55, 57, 58m, 59
 - personal docente 86, 88, 90, 149-52, 153
 - planes de estudios 155
 - reducción de la deuda 193
 - sector privado 44
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Europa *véanse también* Europa Central y Oriental; *cada país individualmente*
- PNB 219
- Europa Central y Oriental *véase también cada país individualmente*
- alfabetización de los adultos 72-3, 213
 - ayuda a la educación 192
 - enseñanza preescolar 42, 43m, 45-6, 211
- enseñanza primaria 48-9, 49, 50, 51, 51, 52, 62, 62, 63m, 64, 84, 92, 95
- enseñanza secundaria 65-6, 67, 67, 92, 96
- enseñanza superior 68, 92, 98, 107
- evaluaciones del aprendizaje 79, 80, 83
- gasto en educación 168, 168, 173, 173, 175
- gobernanza 24
- IDE 107
- paridad/disparidad entre los sexos 91, 92-3, 96, 98, 215, 217
- niños sin escolarizar 57, 58m, 59
- personal docente 86, 86-7, 90, 100, 218
- Europa Oriental *véanse* Europa Central y Oriental; *cada país individualmente*
- evaluación *véase también* seguimiento
- alfabetización 71, 71
- evaluación continua 157-8
- evaluación de la EPT 16
- evaluaciones del aprendizaje 77-81, 80, 82, 157-8
- evaluaciones del aprovechamiento en lectura 77
- evaluaciones internacionales 40, 77-8, 77n
- evaluaciones nacionales 40, 78-81, 80, 82, 104, 157-8
- evaluaciones regionales del aprendizaje 77-8
- exclusión de los discapacitados 141-3
- exclusión y alfabetización 75
- extrema pobreza 22

F

- Familias en Acción* (Colombia) 135, 181-2
- familias encabezadas por mujeres solas 20
- familias "intactas" 21
- Federación de Rusia
- alfabetización de los adultos 74m, 214
 - AOD 26
 - enseñanza preescolar 43m, 44, 45
 - enseñanza primaria 49, 133m, 212
 - evaluaciones del aprendizaje 77
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- VIH/SIDA 22n
- feminización
- de la producción agrícola 21n
 - VIH/SIDA 21n
- fichas informativas sobre la educación 121
- Fiji
- enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 50, 63m, 133m, 212
 - gasto en educación 170-1
 - IDE 109
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - sector privado 44
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Filipinas
- administración del sistema educativo 117
 - AEPI 127
 - alfabetización de los adultos 74m, 214
 - ayuda a la educación 188
 - educación básica 30
 - educación no formal 69
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 50, 52, 53, 53, 54-5, 55, 63m, 129, 133m, 212
 - gasto en educación 169, 177
 - IDE 108

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 103, 104, 105, 216
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 119n, **120, 129**
personal docente **152**, 152
planes de estudios **155**
redes de escuelas **160**
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
trabajo infantil 140

financiación
construcción de escuelas 129
educación 29-30, 180-1, **192 véase también**
ayuda a la educación
educación básica 115, 130

Finlandia
donante 189, 190-1, 195, 221
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria **50**, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 215, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

FMI 193, 202
Fondo Africano de Desarrollo 190-1
Fondo Asiático de Desarrollo 190-1
Fondo Catalítico 189, 222, 224, 229
Fondo de Desarrollo China-África 191
Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de las Profesiones de la Educación (FUNDEB) **121**, 127
Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) 130
Fondo Monetario Internacional (FMI) 193, 202
formación continua, personal docente 149, 152
formación de docentes 40, **65**, 89n, 90, 148
enseñanza a distancia 158-9
necesidades educativas especiales 142
perfeccionamiento profesional 149, 152-3
problemática de la igualdad entre los sexos 101
TIC 158-9
tutoría por grupo de escuelas **154**
VIH/SIDA **155**

formación religiosa **65**
Formar jóvenes agricultores para el siglo XXI (China) 69

Foro Mundial sobre la Educación de Dakar
noción de la EPT 15
objetivos y estrategias **17-18**, 31-2, 114-16, 115
organismos 16n

Francia
AOD 26
donante 187, 189, 190-1, 191, 221
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 133m, 212
gasto en educación 170-1, 177
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 100, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 100-1
supresión de los derechos de escolaridad 132m

FRESH, salud escolar 145-6, 147n
funciones sexuadas 40
Fundación Gates 191

Fundación Hewlett 191
Fundación Soros 191
fundaciones privadas, ayuda a la educación 191
FUNDEB (Brasil) **121**, 127
FUNDEF (Brasil) 130

G

Gabón
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza primaria 49, 61, 62, 63m, 133m
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95
personal docente 88n
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Gambia
ayuda a la educación 194, 207, 223, 223n, 224
disparidades geográficas 130
educación no formal 70, 70, 144
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44
enseñanza primaria 49, 52-3, 53, 54, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169, 170-1, 171, 172, 173, 206
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 96, 97m, 215, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
planes de educación 117n
reducción de la pobreza 193
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 132m

gasto de las familias en educación 131, 177, 177, 177, 180, 181, 203
gasto en educación, familias 131, 177, 177-82, 180, 181, 203
gasto por alumno, enseñanza primaria 178
gasto público en educación 177
educación básica 30, 166, 176, 193, 218
enseñanza preescolar 173
enseñanza primaria 173, 173-4, 175, 175-6
enseñanza secundaria 173, 173-5, 177-8
enseñanza superior 173, 173-4, 178
gasto público por alumno, enseñanza primaria 174-5, 175

Georgia
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 45, 46
enseñanza primaria **50**, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169, 170-1
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

gestión basada en la escuela 124
gestión de la educación, creación de capacidades 201

Ghana
alfabetización de los adultos 74m, **156**, 214, 223
ayuda a la educación 181, 188, 189, 194, 196, 207, 223, 223n, 224
contexto de aprendizaje 147
descentralización 125
educación no formal 69
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47

enseñanza primaria 48, 49, **50**, 52-3, 53, 55, 55, 63m, 64, 90, 133m, 211, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 170-1, 171, 206
gobernanza 24
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 95, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
personal docente 47, **88**, 90, 148
reducción de la deuda 193
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m
violencias 98

gitanos 141
gobernanza 23-4
educación 115
Marco de Acción de Dakar 116
progresos 24

gobiernos nacionales
atención y educación de la primera infancia (AEPI) 41-8, 127-8
derechos de escolaridad 131-4
y donantes 195, 200, 219
y educación básica 67, 115
exclusión de los discapacitados 141-3
gasto en educación 166-7, 168, 168-76, 170-1, 173, 176, 178, 204
crecimiento 206-7, 207
y crecimiento económico 22
erradicación de la pobreza 115
y FMI 202
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 181-2
tendencias 218-19, 219
y organizaciones de la sociedad civil 115, 118-21, **119-20**, **129**, 205-6
programas de AEPI 108
y proveedores no estatales de servicios educativos 121-3, 143-4
responsabilidad de la EPT 226

Granada
enseñanza preescolar 43m, 45, 46, 47
enseñanza primaria 63, 63m, 64, 90, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Grecia
alfabetización de los adultos 74m, 214, 215
donante 190-1, 221
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria **50**, 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
evaluaciones del aprendizaje 77
gasto en educación 170-1, 177
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Guatemala
AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 214, 215, 223
descentralización 124
educación en situaciones posteriores a conflictos 161
enseñanza a distancia 158
enseñanza preescolar 43m, 44, 45

enseñanza primaria **50**, 52, 55–6, 58, **60**, **60**, 61–2, *63m*, 64, 133m, 212
 evaluaciones del aprendizaje 81, 83
 gasto en educación 169–70, 178, 178–80, 180
 IDE 108–9, 109
 paridad/disparidad entre los sexos *94m*, 95, *97m*, 104, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar *58m*
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 trabajo infantil 140
 violencias 99

Guinea
 alfabetización de los adultos *72*, *74m*, *74n*, 214, 223
 ayuda a la educación *194*, 207, 223, 223n, 224
 contexto de aprendizaje 85
 disparidades geográficas 130
 educación básica 30
 educación no formal 144
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar *43m*, 44
 enseñanza primaria 48, 49, 52, 52–3, 53, 54, 54, *63m*, 64, 90, 133m, 212
 enseñanza secundaria 66
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 169, 170–1, 171, 172, 206
 IDE 108, 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 93–4, *94m*, 95, 96, *97m*, 100, 215, 216
 niños sin escolarizar 57n, *58m*, 59
 personal docente 89, 90–1, 100, 148
 planes de educación 117n
 proveedores no estatales de servicios educativos 121
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Guinea Bissau
 ayuda a la educación *194*, 223, 223n, 224
 educación básica 30
 educación no formal 70, 70
 niños sin escolarizar 57n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Guinea Ecuatorial
 alfabetización de los adultos *74m*, 214
 ayuda a la educación *194*
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar *43m*, 44, 46
 enseñanza primaria 52, 60–1, 133m, 212
 gasto en educación 170
 paridad/disparidad entre los sexos 93, *94m*
 niños sin escolarizar *58m*
 personal docente 88
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Guyana
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar *43m*, 47
 enseñanza primaria 90, 133m
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 169, 170–1, 206
 paridad/disparidad entre los sexos *94m*, *97m*, 216
 personal docente 90
 planes de educación 117n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

H

Hacer una escuela (Brasil) 143

Haití
 ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
 educación básica 30
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza primaria 54, 55
 evaluaciones del aprendizaje 80
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 104
 niños sin escolarizar 57n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Herzegovina *véase* Bosnia y Herzegovina

hombres *véase también* niños
 alfabetización **71**, 73
 educación no formal 70
 enseñanza superior 97–8

Honduras
 alfabetización de los adultos *74m*, 75, 214
 ayuda a la educación 196
 enseñanza preescolar *43m*, 45
 enseñanza primaria **50**, 55, *63m*, 124
 enseñanza superior 106
 evaluaciones del aprendizaje 81, 82–3
 gasto en educación 182
 IDE 108
 paridad/disparidad entre los sexos *94m*, 95, 96n, *97m*, 104
 niños sin escolarizar *58m*
 personal docente 149
 planes de educación 117n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 transferencias de dinero 135, 137
 violencias 99

huérfanos
 en escuelas especiales 142
 transferencias de dinero 135–6, **137**

huérfanos del sida 22, 22n

Hungría
 alfabetización de los adultos *74m*
 enseñanza preescolar *43m*, 45
 enseñanza primaria **50**, 52, *63m*, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje 77, **78**, 80, 81
 gasto en educación 170–1, 177
 IDE 109
 paridad/disparidad entre los sexos *94m*, *97m*, 104, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar *58m*
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

I

IDE (Índice de Desarrollo de la EPT) 105–10, 107
 IEG (índice de la EPT relativo al género) 106
 IFA (Iniciativa de Financiación Acelerada) 222
 incentivos, personal docente 149, 151
 incentivos para que los niños vayan a la escuela 139, 139–40

India
 AEPI 127
 alfabetización de los adultos *72*, *74m*, *74n*, 214, 215
 ayuda a la educación 188, 188, 191, 194, 196, 206, 207, 220, 223
 derecho a la educación 29
 disparidades geográficas 130–1
 educación no formal 68–9, 144

educación plurilingüe 157
 enseñanza a distancia 158–9, **159**
 enseñanza preescolar *43m*, 44, 45
 enseñanza primaria 53, 53–4, 62, 62, *63m*, 133m, 211, 212
 gasto en educación 170–1, 172, 176, 177, 178–9
 IDE 108
 paridad/disparidad entre los sexos 93, *94m*, 95, *97m*, 102, 137–8, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar 57, *58m*, 59
 organizaciones de la sociedad civil **120**
 personal docente 88, 89n, 149–50
 planes de educación 117n
 proveedores no estatales de servicios educativos 121
 redes de escuelas **160**
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 trabajo infantil 140
 VIH/SIDA 22n

Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) 105–10, 107
 índice de la EPT relativo al género (IEG) 106
 índice de paridad entre los sexos
 enseñanza preescolar 45–6
 enseñanza primaria 92–3
 enseñanza secundaria 92, 96
 enseñanza superior 92, 97–8

Indonesia
 alfabetización de los adultos *72*, *74m*, 214
 ayuda a la educación 188
 descentralización 123–4
 educación no formal 68–9
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza preescolar *43m*, 45
 enseñanza primaria **50**, **50**, 53, 53, 54–5, 55, *63m*, 211, 212
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 29, 169, 177, 180
 paridad/disparidad entre los sexos *94m*, 95, *97m*, 216
 niños sin escolarizar 55, *58m*, 180
 planes de educación 117n
 planes de estudios **155**
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 VIH/SIDA 22n

INEE 161
Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo 32–3, 117, 125
 infraestructuras 85, **129**, 129
 ingreso de las familias *véase también* pobreza y alfabetización 75
 y nivel de instrucción 70

Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) 222
 ayuda 189
 compromisos de ayuda 190–1
 coordinación de los donantes 32
 limitaciones 15
 mediciones de la calidad 31
 y planes de educación 197, 204–6

Iniciativa del Grupo E–9 108n

Iniciativa para la reducción de la deuda multilateral (IRDM) 193

Iniciativa reforzada en favor de los países pobres muy endeudados – Iniciativa PPME 181, 193

instalaciones higiénicas y asistencia a la escuela 99

Instituto Nacional de Escolarización Abierta (India) 69
 integración 227
 interacción entre docentes y alumnos 100
 Internet, escuelas conectadas con **160**
 investigación
 beneficios de la educación 27–8
 tendencias 27
 Irán, República Islámica del
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 214
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45, 46
 enseñanza primaria 49, **50**, 52–3, 63m, 90, 133m, 212
 enseñanza superior 106
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 170, 170–1, 173
 paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m, 103, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m, 59
 personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 Iraq
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 AOD 24
 ayuda a la educación 188
 conflicto 85
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 52–3, 63m, 64, 211, 212
 enseñanza superior 106
 IDE 109, 110
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m, 59
 IRC, escuelas a domicilio **162**
 IRDM 193
 Irlanda
 donante 189, 190–1, 221
 enseñanza postsecundaria **65**
 enseñanza primaria 52, 133m, 212
 gasto en educación 170–1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216, 217
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Islandia
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria **50**, 60n, 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 gasto en educación 174, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 102, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Islas Caimán
 enseñanza preescolar 43m, 47
 enseñanza primaria 49, **50**, 63m, 90, 212
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 Islas Cook
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 49, 133m
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 Islas Marshall
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45
 enseñanza primaria 60n
 gasto en educación 170–1, 171

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 Islas Salomón
 ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 133m
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 57n, 58m
 Islas Turcos y Caicos
 enseñanza preescolar 43m, 47
 enseñanza primaria 49, **50**, 61, 62, 63m, 90
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 Islas Vírgenes Británicas
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria **50**, 90, 133m, 212
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96n, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 90
 Israel
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 gasto en educación 170–1
 paridad/disparidad entre los sexos 28, 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Italia
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 AOD 26
 donante 190–1, 221
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 170–1, 177
 IDE 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

J

Jamahiriya Árabe Libia
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 133m
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Jamaica
 alfabetización de los adultos 74m, 75
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 49, **50**, 52, 63m, 133m, 212
 gasto en educación 170, 177, 177–8
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, **96**, 97m, 216
 niños sin escolarizar 55, 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 transferencias de dinero 135

Japón
 AOD 26
 donante 189–90, 190–1, 199, 220, 221
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 133m, 212
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 170–1, 177, 179
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Jordania
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 49, 49, **50**, 52, 63m, 133m, 212, 213
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 177, 178
 paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 97m, 104, 105, 216
 niños sin escolarizar 58m
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Jornada Ampliada (Brasil) 140
 jóvenes véase también aprendizaje para la vida diaria
 educación no formal 39, 68–70, 143–4, 213
 nivel de instrucción 70
 programas de educación 68–9, 140

K

Kasturba Gandhi Balika Vidyalya (India) 138
 Kazajstán
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza postsecundaria **65**
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45
 enseñanza primaria **50**, 63m, 64, 133m, 212
 gasto en educación 169, 170–1, 171, 180
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 Kenya
 AEPI 123
 alfabetización de los adultos **71**, 74m, 76, 214
 ayuda a la educación 181, 194, 207, 223, 223n, 224
 desparasitación 27
 disparidades geográficas 130
 educación básica 30
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 52, 52n, 53, 53, 54–5, 55, 63m, 64, 133m, 211, 212
 evaluaciones del aprendizaje 78n
 gasto en educación 169, 170–1, 171, 172, 174, 179, 181–2, 206
 huérfanos **137**
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 100, 104, 216
 niños sin escolarizar 55, 57, 58m, 59
 organizaciones de la sociedad civil 119, 119n, **120**
 personal docente **88**, 89n, 100
 planes de educación 117n
 planes de estudios **155**
 supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m
 trabajo infantil 140
 transferencias de dinero 134, 136, **137**

Kirguizistán
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194, 207, 223
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 50, 52, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 170-1, 206
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Kiribati
ayuda a la educación 194
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n

Kosovo, conflicto 85

Kuwait
alfabetización de los adultos 72, 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47
enseñanza primaria 49, 50, 52, 52n, 58m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza secundaria 64
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 77
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

L

La alfabetización, un factor vital 33
la ex República Yugoslava de Macedonia véase Macedonia (la ex-República Yugoslava de)

legislación
AEPI 127
aprendizaje para la vida diaria 143
discapacitados 142
enseñanza obligatoria 29, 29, 29n, 129
gasto en educación 29-30
para la descentralización 123-4
seguridad 147
trabajo infantil 139, 139

lengua, aprovechamiento escolar 102-3, 103-4
lengua materna 34, 155-7, 155n
lenguas extranjeras, aprovechamiento escolar 79

Lesotho
alfabetización de los adultos 74m, 75
ayuda a la educación 194, 207
contexto de aprendizaje 85, 148
educación no formal 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44
enseñanza primaria 50, 51, 52, 61, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n
gasto en educación 169, 170-1, 172, 172, 206
IDE 108, 109

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 88, 90, 149-51
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m
transferencias de dinero 137

Letonia
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 49, 63m, 133m
enseñanza superior 107
evaluaciones del aprendizaje 79
gasto en educación 170-1, 180
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Líbano
enseñanza preescolar 43m, 44, 47
enseñanza primaria 50, 52, 52n, 63m, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169, 170-1, 172
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 47, 89, 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Liberia
alfabetización de los adultos 74m, 75, 214
ayuda a la educación 191, 194, 223, 223n, 224
coaliciones nacionales en pro de la educación 120
conflicto 85
IDE 108n
niños sin escolarizar 57n
supresión de los derechos de escolaridad 132m

libros de texto
acceso 75, 78, 83-4, 147-8
prejuicios sexistas 102

Liechtenstein, paridad/disparidad entre los sexos 103, 104

Lituania
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
IDE 109, 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

lugar de trabajo y alfabetización 75

Luxemburgo
donante 190-1, 221
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 63m, 133m, 212
evaluaciones del aprendizaje 77
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216, 217
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

M

Macao, China
alfabetización de los adultos 74m, 214
educación básica 30
enseñanza preescolar 43m, 47
enseñanza primaria 49, 50, 52, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 98, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Macedonia (la ex República Yugoslava de)
alfabetización de los adultos 74m, 214
educación en situaciones posteriores a conflictos 163
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Madagascar
alfabetización de los adultos 74m, 214, 223
ayuda a la educación 194, 207, 223
enseñanza preescolar 43m, 44, 44
enseñanza primaria 48, 50, 51, 52-3, 55, 55, 61, 62, 62, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169, 170-1, 206
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 104
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
personal docente 88-9, 90-1
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Madrazas Preescolares (África Oriental) 123
madres y participación en la enseñanza 57
maestras 151-2, 153 véase también mujeres docentes
maestros comunitarios (contractuales) 89-90, 91, 149-50

Malasia
alfabetización de los adultos 74m, 214
educación plurilingüe 156
enseñanza preescolar 43m, 46
enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 169-70, 170-1
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
planes de estudios 155
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Malawi
alfabetización de los adultos 72, 74m, 156, 214, 223
ayuda a la educación 188, 188, 194, 207, 223
contexto de aprendizaje 85
enseñanza obligatoria 29
enseñanza primaria 52, 55, 55, 61, 62, 63m, 133m, 212
evaluaciones del aprendizaje 78n, 157
gasto en educación 170-1, 171, 172, 178-9, 181-2
IDE 108, 109, 110
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 95, 97m, 100, 216

- niños sin escolarizar 55, 58m
personal docente **88**, 100, 148, 151
proveedores no estatales de servicios educativos 123
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m
transferencias de dinero 134
violencias 98
- Maldivas**
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194
educación básica 30
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 49, 49, 52, 90, 133m, 212
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
- Malí**
alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
ayuda a la educación 186, 187, 194, 196, 207, 223, 223n, 224
disparidades geográficas 130
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 48, 49, **50**, **50**, 52, 52, 53, 53-4, 54, 61, 62, 62, 63m, 64, 133m, 212
gasto en educación 170-1, 171, 193, 206
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 57, 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 119
personal docente 88, 91, 150
proveedores no estatales de servicios educativos 121
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- malnutrición** 42 *véase también* nutrición
- Malta**
alfabetización de los adultos 74m, 75, 214, 215
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 49, 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Marco de Acción de Dakar** 114-16, 115, 167
aspectos financieros 166
calidad de la educación 155n
y Campaña Mundial por la Educación **119**
descentralización 125
docentes cualificados y motivados 148
educación básica 30, 76n, 125, 199
educación permanente 69
elementos esenciales **16-17**, 31-2
entornos educativos integradores 144
escuelas seguras y salubres 98, 145
estrategias **18**, 31-2, 115, 226
evaluación 157
gasto de las familias en educación 177
gasto en educación 170
iniciativas 32
marcos reglamentarios 121
mecanismos 31
necesidades propias de cada sexo 98
objetivos de la EPT **17**
y ODM 32
- países de ingresos bajos 166
participación de la sociedad civil 24, 123
progresos en la aplicación del Marco de Acción 203-7
reducción de la deuda 193
seguimiento de los resultados del sistema educativo 117
sistemas de gobernanza y gestión 116
TIC 158
- marco sectorial** 115
- Marruecos**
administración del sistema educativo 117
alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
ampliación de la infraestructura 128
ayuda a la educación 188
descentralización 123
disparidades geográficas 130
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 46, 47
enseñanza primaria **50**, 51, 52, 53, 53, 54-5, 54n, 55, 61, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 82, 157
gasto en educación 169, 170-1, 172, 174
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 95, 97m, 137, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
personal docente **88**, 90
planes de estudios 154
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
- matemáticas, aprovechamiento escolar** 77, 80, 80-1, 81, 102-3, 103-4, 104-5
- material de lectura** 75
- materiales de aprendizaje** 75-6, 78, 83-4
- Mauricio**
alfabetización de los adultos 74m, 214
contexto de aprendizaje 85
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 47
enseñanza primaria **50**, 52, 63m, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n
gasto en educación 170-1, 172, 172
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Mauritania** 224
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194, 207, 223, 223n
contexto de aprendizaje 85
disparidades geográficas 130
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria **50**, 52, 52, 53, 53-4, 61, 62, 62, 63m, 64, 90, 133m, 212
gasto en educación 169, 170-1, 173-4, 206
IDE 109, 110
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 86, 88, 90-1
planes de educación 117n
proveedores no estatales de servicios educativos 121
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- medio socioeconómico y aprendizaje** **96**
medios de subsistencia, programas 68-9
menores de cinco años, tasa de mortalidad 41
- México**
administración del sistema educativo 118
AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 214
descentralización 125
educación básica 30
educación no formal 69
enseñanza a distancia 158-9
enseñanza preescolar 43m, 127
enseñanza primaria **50**, 53, 53, 55, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 82-3
gasto en educación 29, 169-70, 170-1, 177, 182
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97, 97m, 104, 216
minorías étnicas 141
mujeres 28
niños sin escolarizar 58m
personal docente 149
programas compensatorios **126**
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n
trabajo infantil 140
transferencias de dinero 134, 136
violencias 99
- Micronesia, paridad/disparidad entre los sexos** 94m, 97m
- migraciones** 21
zonas urbanas 130
- migraciones de docentes** 87n
- migraciones internas** **130** *véase* emigración del campo a la ciudad
- Miith Akolda (Sudán)** **162**
- minorías étnicas, acceso a la enseñanza** 28, 55-6, 141
- Mongolia**
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 186, 187, 194, 207, 223
enseñanza preescolar 43m, 45, 46
enseñanza primaria 52, 56, 62, 63m, 64, 133m, 212
enseñanza superior 106
gasto en educación 170-1, 178, 180, 206
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
migraciones internas **130**
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 55, 58m
planes de estudios **155**
supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Montserrat**
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 47
enseñanza primaria **50**, **50**, 90, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96n, 97m
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
- Mozambique**
alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214, 223
ayuda a la educación 181, 188, 188, 194, 196, 207, 223, 223n, 224
conflicto 85
disparidades geográficas 130

educación básica 30
enseñanza obligatoria 29
enseñanza primaria 50, 51, 52, 52n, 53, 53, 54-5, 54n, 55, 61-2, 62, 63m, 90, 133m, 211, 212
enseñanza secundaria 66
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n
gasto en educación 170-1, 171, 179, 206
gobernanza 24
IDE 108, 109, 110
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 119
personal docente 86, 88, 88, 90, 148, 150
planes de educación 117n
reducción de la deuda 193
supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m

muchachas véase niñas

mujeres véase también niñas

alfabetización 39-40, 71, 72, 73-4
educación no formal 70
empleo 23, 28
enseñanza superior 97-8, 105, 106-7
mujeres docentes 99-100, 100, 153
posibilidades de empleo 105
VIH/SIDA 21, 21n

mujeres docentes 99-100, 100, 151-2, 153 véase también maestras

Myanmar

alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194, 223
educación básica 30
educación no formal 70, 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza primaria 50, 52-3, 63m, 64, 90, 133m, 212
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m, 59
personal docente 90
planes de estudios 155
supresión de los derechos de escolaridad 132m

N

Namibia

alfabetización de los adultos 74m, 156, 214
educación no formal 68
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 46
enseñanza primaria 49, 50, 52, 54, 55, 63m, 64, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n, 157
gasto en educación 169, 170-1, 171, 172, 175
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 89, 90
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 132m
transferencias de dinero 137
violencias 99n

Nauru

enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

NEPAD 160

Nepal

alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
ayuda a la educación 188, 194, 196, 207, 223n, 224
educación en situaciones posteriores a conflictos 161
educación no formal 69
enseñanza preescolar 29, 29
enseñanza primaria 43m, 45
enseñanza primaria 51, 52-3, 55, 61, 62, 62-3, 63m, 64, 90, 133m
gasto en educación 172, 174, 180
IDE 108, 109, 110
paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 95, 96, 97m, 216
minorías étnicas 28, 141
mujeres 28
niños sin escolarizar 58m, 59, 180
personal docente 88-9, 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Nicaragua

AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 75, 214, 215, 223
ayuda a la educación 186, 187-8, 194, 207
descentralización 124
educación básica 30
enseñanza a distancia 159
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 50, 50, 52, 55, 55, 61, 62, 63m, 64, 90, 124, 133m, 212
gasto en educación 170-1, 178, 178, 179-80, 180, 206
IDE 108, 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 96n, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 89n, 90
planes de educación 116, 117n
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m
trabajo infantil 140
transferencias de dinero 134, 136
violencias 99

Níger

alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214, 223
ayuda a la educación 186, 187, 194, 207, 223, 223n, 224
disparidades geográficas 130
educación básica 30
educación no formal 70, 70, 144
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 48-9, 49, 50, 52-3, 53, 54, 54, 62, 63m, 64, 133m, 212, 213n
evaluaciones del aprendizaje 81, 82-3
gasto en educación 169, 170-1, 172, 206
IDE 108, 108n
paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 95, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 57, 57n, 58m, 59
organizaciones de la sociedad civil 120
personal docente 88, 90, 91, 150
planes de educación 117n
reducción de la pobreza 193
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Nigeria

AEPI 127
alfabetización de los adultos 72, 74m, 214
ayuda a la educación 186, 187, 194, 223, 223n, 224
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 50, 52, 53, 53, 53, 55, 55, 63m, 90, 133m, 212, 213n
enseñanza superior 68
gasto en educación 176, 178, 179
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 97m, 98, 216
niños sin escolarizar 55, 57, 57n, 58m, 59
personal docente 88, 88n, 90, 152
proveedores no estatales de servicios educativos 122
supresión de los derechos de escolaridad 132m

niñas

acceso a la enseñanza 16, 40, 92-4
alimentación y salud 146
aprovechamiento escolar 81, 103, 104-5
asistencia a la escuela 56, 99, 180
enseñanza preescolar 45-6
enseñanza primaria 93-5, 95
enseñanza secundaria 40, 95-6, 96
expectativas de los docentes 100
y gasto en educación 176
maestras 151-2, 153
paridad entre los sexos programas 137-9, 162
performance 102-3
transferencias de dinero 134, 135-6
violencias 98-9

niños véase también varones

acceso a la enseñanza 93
acceso a la enseñanza preescolar 46
asistencia a la escuela 57
enseñanza primaria 93-5, 95
enseñanza secundaria 95-6

niños discapacitados, asistencia a la escuela 56, 56

niños menores de tres años, atención y educación 38, 41-2, 211

niños sin escolarizar 56-7, 57, 59 véanse también asistencia a la escuela; deserción escolar y ayuda a la educación 186, 187 y objetivos de la EPT 39

niños soldados 161, 162

Niue

enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 49, 60n, 133m
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

nivel de instrucción véase también aprovechamiento escolar

alcanzado en el marco de la educación no formal 70, 70
tendencias 82

Noruega

donante 189, 190-1, 195, 198, 221
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n

Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD) 160

Nueva Zelanda
 donante 189, 190-1, 221
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 50, 133m, 212
 enseñanza superior 106
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 216, 217
 niños sin escolarizar 58m
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 "Nuevo avance hacia la alfabetización" (Zambia) 156
 número de plazas en las escuelas, aumento 128-30
 nutrición 22, 42, 145-6

O

objetivo de la alfabetización universal 214
 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 15, 17, 23n, 64, 97n, 196, 201, 205, 225
 objetivos de la EPT 14, 17, 38-40
 objetivo 1, atención y educación de la primera infancia 38-9, 41-8, 108, 211
 acceso 108
 atención limitada 16
 investigación 27
 participación 43-4, 211
 programas 41-8, 127-8
 progresos 34, 38-9, 41-8, 108, 211
 tendencias 211
 objetivo 2, enseñanza primaria universal *véanse también* enseñanza obligatoria; enseñanza primaria
 ayuda 224
 ODM 17
 progresos 48-64, 106, 108, 212
 seguimiento 59
 tendencias 211-113
 objetivo 3, necesidades de aprendizaje para la vida diaria
 atención limitada 15, 39
 programas 68-9, 140, 143-4
 progresos 68-70, 108
 seguimiento 69
 tendencias 213
 objetivo 4, alfabetización de los adultos
 ayuda 189
 definiciones 71, 71n
 evaluaciones del aprendizaje 71, 71
 gobiernos nacionales 227
 indicador IDE 108
 plurilingüismo 155-7
 programas 69, 143-4, 156
 progresos 39-40, 71-6, 214, 223
 proveedores no estatales de servicios educativos 143-4
 seguimiento 71, 71, 72-3, 75-6
 tendencias 213-15
 objetivo 5, paridad entre los sexos 28
 alfabetización de los adultos 72-3, 73-5
 enseñanza preescolar 45-6
 enseñanza primaria 40, 92, 92-5
 enseñanza secundaria 40, 95-6
 enseñanza superior 97-8
 gobiernos nacionales 227
 e igualdad entre los géneros 33, 137-9
 indicador IDE 108
 maestras 151-2, 153

objetivo no alcanzado todavía 14-15, 40
 ODM 17
 progresos 34, 91-105, 108
 resultados del aprendizaje 102-5, 104, 108
 tendencias 215-17, 216
 objetivo 6, calidad de la educación
 beneficios 28
 gobiernos nacionales 227
 indicador IDE 106
 mejora de la 29-31, 144-60, 145
 progresos 34, 40-1, 76-81, 108
 proveedores no estatales de servicios educativos 122-3
 tendencias 217
 enseñanza secundaria 64-5
 enseñanza superior 64-5
 y gasto en educación 218-19
 y planes de educación 116-17
 progresos 38-40, 59, 106-11, 115
 tendencias 210-17
 tendencias mundiales 20-7
 OCDE *véase también* países desarrollados
 alfabetización 76
 educación y democratización 28
 enseñanza primaria universal 211
 enseñanza profesional 65
 enseñanza secundaria 96
 enseñanza superior 105
 gasto en educación 177, 177-8
 paridad entre los sexos 96, 105
 ODM *véase* Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
 Omán
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 educación básica 30
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria 49, 49, 50, 52, 61, 62, 63m, 133m, 212
 gasto en educación 170-1, 172
 paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 sector privado 44
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 ONG, AEPI 122
 Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) 119
 organizaciones de la sociedad civil (OSC), participación en pro de la EPT 115, 118-21, 119-20, 129, 205-6, 228
 Oriente Medio *véase también cada país individualmente*
 ayuda a la educación 192

P

Pacífico
 AOD 26
 Estados frágiles 25
 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 19
 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 19
 Países Bajos
 donante 189, 190-1, 196, 199, 203, 221
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212
 enseñanza secundaria 67

enseñanza superior 107
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 enseñanza primaria 133m
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 países de bajos ingresos *véase también* países en desarrollo
 AOD 25, 184
 aprovechamiento escolar 77
 ayuda a la educación 183, 220-3
 donantes 194, 194, 206
 educación básica 167, 195, 220-2, 224
 tendencias 182, 184, 184, 185, 204, 207
 enseñanza primaria universal 213
 gasto en educación 169, 169, 173, 173-4
 PNB 219
 países de ingresos altos
 gasto en educación 169, 169, 173, 173-4, 203
 paridad/disparidad entre los sexos 138-9
 sector de los servicios 23
 países de ingresos bajos, sector de los servicios 23
 países de ingresos medios *véase también* países en desarrollo
 AOD 24, 184
 aprovechamiento escolar 77
 ayuda a la educación 185, 194, 222
 enseñanza primaria 61
 enseñanza primaria universal 211
 enseñanza superior 68
 gasto en educación 169, 169, 173, 173-4, 181-2, 203
 paridad/disparidad entre los sexos 138-9
 sector de los servicios 23
 países desarrollados *véase también* OCDE
 alfabetización 72-3
 aprovechamiento escolar 78-9
 enseñanza preescolar 43, 46
 enseñanza primaria 48, 51, 57, 61
 enseñanza secundaria 67, 67
 enseñanza superior 68, 68
 niños sin escolarizar 59
 paridad entre los sexos 91
 personal docente 86-7
 países en desarrollo *véanse también* países de bajos ingresos; países de ingresos medios
 alfabetización 72-3, 72-3
 AOD *véase* AOD
 aprovechamiento escolar 77-9
 ayuda a la educación 184, 184, 194, 194
 calidad de la educación 40-1
 crecimiento demográfico 20-1
 crecimiento económico 22-3
 enfermedades 21
 enseñanza preescolar 44, 44-5, 46
 enseñanza primaria 20-1, 48, 51
 enseñanza secundaria 67
 enseñanza superior 68, 68
 gasto en educación 178
 niños sin escolarizar 57, 59
 personal docente 86-7, 88
 perspectivas de la ayuda bilateral 221
 tasas de mortalidad infantil 41
 países en transición
 alfabetización 72-3
 alumnos recién ingresados en el grado 1 de primaria 48

- aprovechamiento escolar 78-9
- crecimiento económico 23
- enfermedades 21
- enseñanza preescolar 36, 42, 46
- enseñanza primaria 61
- enseñanza secundaria 67, 67
- enseñanza superior 68, 68
- escolarizados en primaria 51
- gasto en educación 176
- niños sin escolarizar 57
- paridad entre los sexos 91
- personal docente 86-7
- países menos adelantados *véanse también*
- países de bajos ingresos; países en desarrollo
 - AOD 184
 - ayuda a la educación 184, 194, 194, 204
 - evolución demográfica 20
 - gasto en educación 203
 - ODM 17
 - reducción de la deuda 191
- Pakistán
 - alfabetización de los adultos 72, 74m, 214, 215
 - ayuda a la educación 188, 188, 194, 206, 207, 223, 223n, 224
 - descentralización 123
 - educación en situaciones posteriores a conflictos 161
 - enseñanza a distancia 158
 - enseñanza obligatoria 29, 29
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 50, 51, 53, 53, 63, 63m, 64, 90, 211, 212
 - gasto en educación 169, 170-1, 173
 - IDE 108
 - paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 95, 97m, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 57, 58m, 59
 - organizaciones de la sociedad civil 119n
 - personal docente 90, 153, 154
 - proveedores no estatales de servicios educativos 121
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
 - trabajo infantil 140
 - transferencias de dinero 134, 136
 - VIH/SIDA 22n
- Palau
 - enseñanza obligatoria 29, 29
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 49
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
- paludismo 21
- Panamá
 - alfabetización de los adultos 74m, 214
 - contexto de aprendizaje 84
 - educación básica 30
 - enseñanza a distancia 158
 - enseñanza preescolar 43m, 45, 47
 - enseñanza primaria 50, 55-6, 63m, 64, 90, 133m, 212
 - enseñanza superior 106
 - gasto en educación 170, 170-1, 177, 178, 178, 180
 - IDE 109
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - personal docente 90
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
 - violencias 99
- Papua Nueva Guinea
 - alfabetización de los adultos 74m, 214
 - ayuda a la educación 188, 194, 223n, 224
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 44, 45
 - enseñanza primaria 60n, 63m, 133m
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 57n
 - organizaciones de la sociedad civil 120
 - planes de estudios 155
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
 - VIH/SIDA 22n
- paradocentes 89n *véase también* docentes contractuales
- Paraguay
 - alfabetización de los adultos 74m, 214
 - enseñanza preescolar 43m, 45
 - enseñanza primaria 52, 54-5, 55, 63m, 133m
 - evaluaciones del aprendizaje 81, 83
 - gasto en educación 170-1, 177
 - IDE 109
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
 - niños sin escolarizar 58m
 - planes de educación 117n
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- paridad/disparidad entre los sexos (objetivo de la EPT) 28, 33, 98-104
 - y abusos deshonestos en la escuela 147
 - alfabetización de los adultos 72-3, 73-5
 - enseñanza preescolar 45-6
 - enseñanza primaria 40, 92, 92-5
 - enseñanza secundaria 40, 95-6
 - enseñanza superior 97-8
 - estrategias 115
 - gobiernos nacionales 227
 - indicador IDE 106, 108
 - maestras 151-2, 153
 - objetivo no alcanzado todavía 14-15, 40
 - y objetivos de la EPT 40
 - ODM 17
 - progresos 91-105, 108
 - resultados del aprendizaje 104, 108
 - tendencias 215-17, 216
- participación, enseñanza superior 67-8
- participación de la sociedad civil *véase también* organizaciones de la sociedad civil (OSC)
 - Marco de Acción de Dakar 24, 123
- participación en la enseñanza *véanse también* asistencia a la escuela; escolarización; niños sin escolarizar
 - impacto de la pobreza 54-5, 55, 63, 180
 - primaria 93-4
 - secundaria 6
 - y medio socioeconómico 96
- participación en la enseñanza primaria 49-52
- participación, AEPI 211
- personal docente
 - absentismo 22, 88
 - adscripción 150-1
 - y aumento del número de niños escolarizados 133
 - y calidad de la educación 217, 218
 - condición social 115
 - contractual 89-90, 91, 149-50
 - docentes formados 47, 89, 90
 - enseñanza preescolar 39, 46-8
 - enseñanza primaria 85-90, 86-7, 90
- enseñanza secundaria 86-7, 86-7
- escasez de docentes formados 47
- y escolarización 133m
- formación *véase* formación de docentes
- gobiernos nacionales 228
- incentivos 149, 151
- minorías étnicas 141
- nuevos puestos 152, 152
- penuria 39-40, 46-8, 85-90, 86-7, 86n, 150
- perfeccionamiento profesional 149, 152-3
- prejuicios sexistas 40, 100-1, 104-5
- perspectiva de la EPT *véase* EPT, perspectiva Perú
- alfabetización de los adultos 74m, 214
- contexto de aprendizaje 84
- educación básica 30
- educación no formal 70
- enseñanza a distancia 158
- enseñanza preescolar 43m, 45, 47
- enseñanza primaria 50, 53, 53, 55, 55, 63m, 133m, 211, 212
- enseñanza superior 97
- evaluaciones del aprendizaje 81, 82-3
- gasto en educación 169, 170-1, 177
- paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97, 97m, 100-1, 104, 216
- niños sin escolarizar 55, 58m
- organizaciones de la sociedad civil 121
- personal docente 100-1, 150
- supresión de los derechos de escolaridad 132m
- trabajo infantil 140
- Plan de Acción Global 32
- Plan de Acción para África 225
- Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica (Burkina Faso) 130, 138
- Plan Nacional de Educación (Brasil) 127
- planes de educación 116-17, 196, 204-5
- planes de estudios
 - centrados en los alumnos y los resultados 154-5, 155
 - enseñanza secundaria 65
 - igualdad entre los sexos 101-5
- plurilingüismo 155-7
- PNB 168, 168-76, 169, 172-3, 173-4, 175, 203, 206, 206, 218-19
- crecimiento anual 22, 219
- población mundial 20-1
- poblaciones indígenas, disparidades en la enseñanza 55
- pobreza 22-3
 - y alfabetización 75
 - y asistencia a la escuela 63-4
 - y participación en la enseñanza 55, 63, 180
 - zonas rurales 129-30
- Polonia
 - enseñanza obligatoria 29
 - enseñanza preescolar 43m, 45, 47
 - enseñanza primaria 63m, 133m, 212
 - enseñanza superior 107
 - gasto en educación 170-1, 177, 179
 - paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 - minorías étnicas 141
 - niños sin escolarizar 58m
 - supresión de los derechos de escolaridad 132m
- Portugal
 - alfabetización de los adultos 74m, 214, 215
 - donante 190-1, 221
 - educación básica 30

enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 61, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje 77
 gasto en educación 170-1, 177, 178
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 prejuicios sexistas 100, **101**, 103-5
 libros de texto 102
 préstamos sin trato de favor **192**
 primer ciclo de la enseñanza secundaria 30, 66-7, 67, 179, 180
 problemas de conducta y aprovechamiento escolar 77
 producción agrícola 21n
 Programa de Asignación Familiar (Honduras) 135, 137, 182
 Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) **121**
 Programa del Bono de Desarrollo Humano (Ecuador) 135
 programas
 AEPI 108, 127-8
 alfabetización de los adultos 69, 143-4, **156**
 calidad de la educación 144, **145**
 educación básica 68-9
 educación multicultural 163
 educación no formal 68-9, 140, 143-4
 enseñanza preescolar 44-5, 128
 enseñanza primaria 128-37, **129**, 135-6, **137**, 139
 enseñanza secundaria **65**
 nutrición 145-6
 paridad entre los sexos 137-9
 resultados de aprendizaje **126**
 programas compensatorios **126**
 Progresión-Oportunidades (México) 134, 136, 182
 progresos en los estudios 94-5
 PRONADE (Guatemala) 124
 proporción alumnos/libro de texto 84
 proporción alumnos/docente 39, 87, 90, 133m, 149
 y escasez de docentes 86-8, 151
 y escolarización 46-8, 86, 128
 en la enseñanza preescolar 46-7, 46-8
 Protocolo facultativo de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en conflictos armados 19
 proveedores no estatales de servicios educativos 121-3, 143-4
 proyectos de inversión 195

Q

Qatar
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 44, 44
 enseñanza primaria **50**, 52, 133m, 212
 enseñanza superior 106
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

R

radio 159
 ratificaciones de los tratados 18-19
 recursos de las escuelas 78, 83-4
 Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos **119**
 Red Árabe para la Erradicación del Analfabetismo y la Educación de Adultos **120**
 Red de Protección Social (Nicaragua) 134, 136
 Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) 161
 reducción de la deuda 167, 220
 aumento 25, 182, 193, 204
 Marco de Acción de Dakar 193
 reducción de la pobreza 22-3, 115, 193
 reforma de la educación 15
 Reino Unido
 AOD 26
 donante 187, 190, 190-1, 196-7, 221
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza preescolar 43m, 45
 enseñanza primaria 60n, 133m, 212
 enseñanza superior 107
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 personal docente 148
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 rendición de cuentas 114-16, **121**, 123, **126**, 166-7, 203, **204**
 repetición de curso
 y aprovechamiento escolar 80
 enseñanza primaria 58-60, **60**
 reducción **126**
 República Árabe Siria
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 enseñanza preescolar 43m, 44, 47
 enseñanza primaria **50**, 62, 63m, 133m, 212
 enseñanza secundaria 66
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 personal docente 47
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 República Centroafricana
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214
 ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 49, 49, 61
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m
 niños sin escolarizar 57n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 República Checa
 alfabetización de los adultos 74m
 donante 191
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria 52, 63m, 133m
 enseñanza superior 107
 evaluaciones del aprendizaje **79**
 gasto en educación 170-1, 177
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar 58m

supresión de los derechos de escolaridad 132m
 República de Corea
 contexto de aprendizaje 147
 donante 191
 educación básica 30
 enseñanza preescolar 43m
 enseñanza primaria **50**, 52, 60n, 63m, 133m, 212
 enseñanza superior 68, 106
 gasto en educación 170-1, 177, 179
 paridad/disparidad entre los sexos 28, 94m, 97m, 103, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41n
 República de Moldova
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 ayuda a la educación 194, 207
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44, 45, 47
 enseñanza primaria 49, **50**, 52, 63m, 133m, 212
 gasto en educación 170, 170-1, 174, 206
 IDE 109, 109
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 103, 104, 216
 niños sin escolarizar 58m
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 República Democrática del Congo
 alfabetización de los adultos 74m, 74n, 214
 ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
 educación básica 30
 educación no formal 70
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 49, 49, 133m
 gasto en educación 179
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 93-4, 94m, 97m, 216
 niños sin escolarizar 57n
 reducción de la deuda 193
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 República Democrática Popular Lao
 alfabetización de los adultos 74m, 76, 214, 215
 ayuda a la educación 194, 196, 207, 223
 educación no formal 70
 educación plurilingüe 156
 enseñanza obligatoria 29, 29
 enseñanza preescolar 43m, 45, 47
 enseñanza primaria **50**, 52, 61, 63m, 64, 90, 133m, 212
 gasto en educación 169, 170-1, 171, 173
 IDE 108n
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
 minorías étnicas 141
 niños sin escolarizar 57n, 58m
 personal docente 90
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 República Dominicana
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 educación no formal 70
 enseñanza a distancia 158
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza preescolar 43m, 45, 47
 enseñanza primaria **50**, 52, 55, 62, 63m, 90, 133m, 212, 213
 gasto en educación 169-70, 174
 IDE 109

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96n, 97m, 216

niños sin escolarizar 58m

personal docente 90

supresión de los derechos de escolaridad 132m

violencias 99

República Popular Democrática de Corea

ayuda a la educación 194

enseñanza obligatoria 29

supresión de los derechos de escolaridad 132m

República Unida de Tanzania

alfabetización de los adultos 74m, 214, 223

alimentación y salud 146

ampliación de la infraestructura 130

ayuda a la educación 181, 188, 188, 194, 196-8, 220

contexto de aprendizaje 85

creación de capacidades 199

descentralización 123

disparidades geográficas 130

enseñanza preescolar 43m, 44, 47, 47

enseñanza primaria 48, 49, 50, 51, 52, 53, 53-4, 54-5, 54n, 63m, 90, 133m, 212

evaluaciones del aprendizaje 78n

gobernanza 24

paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 104

niños sin escolarizar 55, 58m, 59

organizaciones de la sociedad civil 119, 119n, 120

personal docente 47, 88, 88, 88n, 90, 148, 150

planes de educación 117n

reducción de la deuda 193

supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m

tasa de mortalidad infantil 41n

resultados del aprendizaje 31, 40

y descentralización 124

disparidades 217

igualdad entre los sexos 102-5

paridad entre los sexos 104, 105, 110

programas compensatorios 126

retención de los alumnos 108 *véase también*

deserción escolar

retorno a la escuela, niños que trabajan 140

retretes y baños 99

Rumania

alfabetización de los adultos 74m, 214

educación en situaciones posteriores a conflictos 163

enseñanza obligatoria 29

enseñanza preescolar 43m, 45

enseñanza primaria 49, 52, 63m, 133m, 212

enseñanza superior 107

evaluaciones del aprendizaje 79

gasto en educación 170-1

gobernanza 24

IDE 109

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

minorías étnicas 141

niños sin escolarizar 55, 58m

personal docente 153

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Rusia *véase* Federación de Rusia

Rwanda

AEPI 127

alfabetización de los adultos 74m, 214

ampliación de la infraestructura 129

ayuda a la educación 194, 196, 223, 223n, 224

descentralización 123

educación no formal 70

enseñanza obligatoria 29

enseñanza primaria 50, 53, 55, 55, 61, 62, 63m, 64, 133m, 212

formación de docentes 148

paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 97m, 100, 216

niños sin escolarizar 55, 58m

personal docente 86, 86n, 87-8, 100

planes de educación 116

supresión de los derechos de escolaridad 132m

S

Saint Kitts y Nevis

enseñanza obligatoria 29

enseñanza preescolar 43m, 47

enseñanza primaria 49, 50, 60n, 90

gasto en educación 170-1, 171

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

niños sin escolarizar 58m

personal docente 90

supresión de los derechos de escolaridad 132m

salarios, personal docente 87, 90, 149

salud 21-2, 145-6

Samoa

alfabetización de los adultos 74m, 214

ayuda a la educación 194

enseñanza preescolar 43m, 45

enseñanza primaria 52, 133m, 212

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

niños sin escolarizar 58m

San Vicente y las Granadinas

enseñanza preescolar 43m, 45, 47

enseñanza primaria 50, 63m, 90, 212

gasto en educación 170-1, 171

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96n, 97m, 216

niños sin escolarizar 58m

personal docente 90

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Santa Lucía

educación básica 30

enseñanza preescolar 43m, 45, 47

enseñanza primaria 50, 52, 63m, 90, 133m, 212

gasto en educación 170-1, 174-5

IDE 109

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96n, 97m, 216

niños sin escolarizar 58m

personal docente 90

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Santo Tomé y Príncipe

alfabetización de los adultos 74m, 214

ayuda a la educación 194

educación no formal 70

enseñanza obligatoria 29

enseñanza preescolar 43m, 45

enseñanza primaria 52, 61, 63m, 133m, 212

IDE 108

paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m

niños sin escolarizar 57n, 58m

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Sarva Shiksha Abhiyan (India) 138

SchoolNet Africa 160

sector de los servicios 23

sector privado

y aprovechamiento escolar 80

enseñanza preescolar 44-5

enseñanza secundaria, gasto de las familias 179-80

proporción alumnos/docente 47, 88

seguimiento *véase también* evaluación

aprendizaje para la vida diaria 70

ayuda a la educación 194

entornos alfabetizados 75-6

objetivos de la EPT 59, 106-11, 115

progresos en la educación 117-18

UPE 59

seguimiento de los resultados del sistema educativo, Marco de Acción de Dakar 117

"segunda oportunidad", programas 69

segundo ciclo de la enseñanza secundaria 30, 67, 67

seguridad 98-9, 145-6

Semana Mundial de Acción 31, 119

Senegal

alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214, 223

ayuda a la educación 188, 188, 194, 207, 223, 223n, 224

descentralización 123

educación no formal 68, 70, 70, 144

enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 46, 47, 47

enseñanza primaria 48, 49, 50, 52-3, 53, 54, 54-5, 63, 63m, 64, 90, 133m, 212

evaluaciones del aprendizaje 81, 82

gasto en educación 170-1, 171, 172, 206

gobernanza 24

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 104, 216

niños sin escolarizar 55, 58m, 59

organizaciones de la sociedad civil 119

personal docente 79, 88-90, 90-1, 91, 150, 152

reducción de la deuda 193

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Serbia y Montenegro

alfabetización de los adultos 74m, 214

enseñanza obligatoria 29

enseñanza preescolar 43m

enseñanza primaria 63m, 133m, 212

paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m

niños sin escolarizar 58m

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Seychelles

alfabetización de los adultos 74m

contexto de aprendizaje 85

enseñanza postsecundaria 65

enseñanza preescolar 43m

enseñanza primaria 60n, 63m, 133m, 212

evaluaciones del aprendizaje 78n

gasto en educación 170-1, 172

paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m, 97m, 103, 104, 216

niños sin escolarizar 58m

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Sierra Leona

alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n, 214

ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224

educación no formal 70

IDE 108n

niños sin escolarizar 57n

organizaciones de la sociedad civil 120

personal docente 88

supresión de los derechos de escolaridad 132m

Singapur
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza obligatoria 29
enseñanza primaria 133m
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 105, 216
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS) 117-18, 117n

sociedad civil 228 *véase también* organizaciones de la sociedad civil y democracia 24

Somalia
ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
enseñanza obligatoria 29
IDE 108n
niños sin escolarizar 57n
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Sri Lanka
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza primaria 49, 50, 212
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
organizaciones de la sociedad civil 120
personal docente 149
supresión de los derechos de escolaridad 132m

subalimentación 41 *véase también* nutrición

Sudáfrica
alfabetización de los adultos 214
descentralización 124
educación no formal 69, 144
enseñanza preescolar 43m, 44, 44
enseñanza primaria 50, 50, 52, 52, 53, 62, 63m, 133m, 212, 213
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 81, 82, 157
gasto en educación 170-1, 171, 172, 176
IDE 109, 110
paridad/disparidad entre los sexos 28, 94m, 95, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 58m, 59
personal docente 148
planes de estudios 155
proveedores no estatales de servicios educativos 122-3
redes de escuelas 157
supresión de los derechos de escolaridad 132m, 133
tasa de mortalidad infantil 41
transferencias de dinero 136

Sudán
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194, 223, 223n, 224
educación en situaciones posteriores a conflictos 162
educación no formal 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 47
enseñanza primaria 49, 49, 61, 62, 63m, 90, 133m
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n
personal docente 47, 90
planes de educación 117n
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Suecia
donante 190-1, 195-6, 199, 221
enseñanza preescolar 43m, 45

enseñanza primaria 49, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 100, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 100
supresión de los derechos de escolaridad 132m

sueldos, personal docente 87, 90, 149

Suiza
donante 190-1, 221
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 49, 52, 133m, 212
enseñanza superior 107
gasto en educación 170-1
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 101, 215, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 101
supresión de los derechos de escolaridad 132m

supervisión, proveedores no estatales de servicios educativos 121-3
supervivencia en el último grado de primaria 60, 61-4, 62, 64, 95, 95, 108

Suriname
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 50, 61
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 96m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Swazilandia
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 186, 187
educación no formal 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 52, 63m, 64, 133m, 212, 213
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n, 158
gasto en educación 169, 170-1, 172
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41
violencias 99n

T

Tailandia
alfabetización de los adultos 74m, 214
educación básica 30
educación no formal 69, 144
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 44, 45
enseñanza primaria 53, 133m
evaluaciones del aprendizaje 77, 81, 82
gasto en educación 170, 170-1, 177, 177-8
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
planes de estudios 155
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Tanzania *véase* República Unida de Tanzania
tasa neta de escolarización total en primaria 211, 212, 218
enseñanza primaria y financiación 129
indicador IDE 106, 110

tasas brutas de escolarización
enseñanza preescolar 42, 44, 44, 44-5, 45
enseñanza primaria 48, 48, 49, 51, 94m, 133m, 149, 176
enseñanza secundaria 67, 96

tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior 68

tasas de asistencia, zonas rurales 54, 55

tasas de mortalidad 22, 38-9, 42

tasas de terminación de estudios por cohorte 62-3, 63n, 64

tasas netas de escolarización
enseñanza primaria
aumentos 51, 51-2, 52, 57, 62
y descentralización 124
disparidades geográficas 53, 53-4, 54
y financiación 130-1

Tayikistán
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 194, 207
conflicto 85
educación no formal 70
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 63m, 64, 133m, 212
gasto en educación 170-1, 171, 178, 179, 179-80, 180, 206
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
trabajo infantil 139

tecnologías de la información 148, 158-9

Telesecundaria [México] 159

televisión 158-9

tendencias mundiales que influyen en la educación 20-7

terminación de los estudios primarios 39, 41, 61-4, 63n, 71, 200

Territorios Autónomos Palestinos
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 187, 223
enseñanza preescolar 43m, 44, 44, 47
enseñanza primaria 49, 49, 50, 52, 52, 63m, 90, 133m, 211, 212
enseñanza superior 106
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 105, 216
niños sin escolarizar 58m
organizaciones de la sociedad civil 119n
personal docente 90
sector privado 44

TIC, instrumento de aprendizaje 158-9

tiempo lectivo 78, 81, 84, 84, 88, 147-8

Timor-Leste
ayuda a la educación 194
conflicto 85
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 50, 50, 133m, 212
gasto en educación 178, 179-80
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m
niños sin escolarizar 57n, 58m
supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m

Tobago *véase* Trinidad y Tobago

Togo
alfabetización de los adultos 74m, 74n, 214
ayuda a la educación 194, 223
educación no formal 70
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 49, 50, 52, 60-1, 63m, 64, 90, 133m, 212
huérfanos 137
IDE 108n
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 95, 96, 97m, 102, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
personal docente 88n, 89, 90-1, 91, 150
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Tokelau
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 49, 60n
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216

Tonga
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 52, 133m, 212
gasto en educación 170-1, 171
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
trabajadores migratorios, derechos 19
trabajo infantil 134, 139, 139-40
"trampa de la pobreza médica" 22
transferencias de dinero 134-7, 135-6, 181-2

Trinidad y Tobago
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 50, 52, 63m, 133m, 212
enseñanza superior 106
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 149
supresión de los derechos de escolaridad 132m

tuberculosis 21

Túnez
alfabetización de los adultos 74m, 214, 223
educación básica 30
enseñanza preescolar 43m, 44
enseñanza primaria 50, 52, 63m, 133m, 212
gasto en educación 169, 170-1
IDE 108
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 102, 104, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 58m
personal docente 88
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Turkmenistán
alfabetización de los adultos 74m, 214
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Turquía
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 188
descentralización 123
donante 191
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 49, 50, 63m, 212, 213
evaluaciones del aprendizaje 77
gasto en educación 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 97m, 216
minorías étnicas 141

niños sin escolarizar 58m, 59
personal docente 151
planes de estudios 154
supresión de los derechos de escolaridad 132m
transferencias de dinero 136

tutoría por grupo de escuelas, personal docente 154

Tuvalu
ayuda a la educación 194
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m
enseñanza primaria 49, 60n, 133m
paridad/disparidad entre los sexos 94m

U

Ucrania
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 222
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 49, 50, 90, 133m, 212
gasto en educación 169, 170-1, 171
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m
VIH/SIDA 22n

Uganda
AEPI 123
alfabetización de los adultos 74m, 156, 214
ayuda a la educación 181, 188, 188, 194
contexto de aprendizaje 85, 99
descentralización 123
discapacitados 142
educación en situaciones posteriores a conflictos 161
enseñanza preescolar 43m, 44, 44
enseñanza primaria 50, 55, 61, 62, 63m, 133m
enseñanza secundaria 66
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 78n, 81, 83
gasto en educación 179, 180
huérfanos 137
paridad/disparidad entre los sexos 94, 94m, 96, 97m, 104, 216
niños sin escolarizar 180
organizaciones de la sociedad civil 120
personal docente 88, 148, 150
planes de educación 117n
proveedores no estatales de servicios educativos 123
reducción de la deuda 193
sector privado 44
supresión de los derechos de escolaridad 131, 132m
violencias 99, 99n

UNESCO
función en la EPT 31
Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo 32-3, 117, 125

UNICEF, donante 190-1, 199
uniforme escolar 178

Unión Europea, AOD 26

urbanización 21

Uruguay
AEPI 127
alfabetización de los adultos 74m, 214
enseñanza preescolar 43m, 45

enseñanza primaria 52, 63m, 133m
gasto en educación 169-70, 170-1, 177, 178
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 96n, 97m, 216
niños sin escolarizar 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m

Uzbekistán
ayuda a la educación 194
educación no formal 70
educación plurilingüe 156
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45
enseñanza primaria 60n, 63m
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n
planes de educación 117n
supresión de los derechos de escolaridad 132m

V

vacunación 22, 38, 42

Vanuatu
alfabetización de los adultos 74m
ayuda a la educación 194, 207
enseñanza obligatoria 29
enseñanza primaria 52, 63m, 133m, 212
gasto en educación 170-1, 171
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 216
niños sin escolarizar 57n, 58m
supresión de los derechos de escolaridad 132m
tasa de mortalidad infantil 41n

varones
aprovechamiento escolar 101-5, 103
enseñanza secundaria 96
expectativas de los docentes 100, 104
violencias 98-9

Venezuela
alfabetización de los adultos 74m, 214
contexto de aprendizaje 84
enseñanza a distancia 158
enseñanza obligatoria 29
enseñanza preescolar 43m, 45, 47
enseñanza primaria 50, 52, 63m, 64, 90, 133m, 212
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 95, 96n, 97m, 216
mujeres 28
niños sin escolarizar 58m
personal docente 90
supresión de los derechos de escolaridad 132m

vida diaria véase aprendizaje para la vida diaria

Viet Nam
alfabetización de los adultos 74m, 214
ayuda a la educación 188, 194, 196, 223
educación no formal 69, 70
enseñanza preescolar 43m, 44, 45
enseñanza primaria 49, 49, 52, 52-3, 55, 55, 60n, 63m, 90, 133m, 212
enseñanza superior 106
evaluaciones del aprendizaje 157
gasto en educación 179
IDE 109
paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m, 98, 216
minorías étnicas 141
niños sin escolarizar 55, 58m, 59
personal docente 90

planes de educación 117n
 planes de estudios **155**
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 VIH/SIDA 22n
 VIH/SIDA
 y docentes 22, **88**
 educación relativa al **155**
 y mujeres 21, 21n
 programas educativos 115
 tasas de mortalidad 22
 violencia en las escuelas 98-9, 145-7
 violencias psicológicas 98
 violencias sexuales perpetradas en las escuelas
 98-9, 147
 violencias y acosos sexuales 98-9

Y

Yemen
 administración del sistema educativo 117-18
 alfabetización de los adultos 72, 74m, 74n,
 214, 223
 ayuda a la educación 188, 191, 194, 220, 223,
 223n, 224
 enseñanza preescolar 43m, 44, 46
 enseñanza primaria 48, 49, 51, 52, 62, 63m,
 133m, 211, 212
 gasto en educación 180
 IDE 108, 109, 110
 paridad/disparidad entre los sexos 93, 94m,
 95, 96, 97m, 137, 216
 niños sin escolarizar 58m, 59, 180
 personal docente 152, **153**
 planes de educación 116, 117n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m

Z

Zambia
 alfabetización de los adultos 74m, **156**, 214, 223
 ayuda a la educación 188, 194, 196, 207, 220,
 223
 contexto de aprendizaje 85
 disparidades geográficas 130
 educación plurilingüe 156
 enseñanza obligatoria 29
 enseñanza primaria 48, 49, **50**, 51, 52-3, 53,
 54, 54-5, 133m, 212
 evaluaciones del aprendizaje 78n, 157
 gasto en educación 169, 170-1, 172, 178,
 178-9, 180
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
 mujeres 28
 niños sin escolarizar 58m, 59
 organizaciones de la sociedad civil 119
 personal docente **88**
 planes de educación 117n
 reducción de la deuda 193
 supresión de los derechos de escolaridad 131,
 132m
 transferencias de dinero 134, 136, **137**
 violencias 99n
 Zanzíbar
 AEPI 123
 contexto de aprendizaje 85
 Zimbabwe
 alfabetización de los adultos 74m, 214
 ayuda a la educación 194, 223

educación básica 30
 enseñanza preescolar 43m, 44
 enseñanza primaria 52, 53, 53-4, 55, 63m,
 133m, 212, 213
 evaluaciones del aprendizaje 78n
 paridad/disparidad entre los sexos 94m, 97m,
 216
 niños sin escolarizar 57n, 58m
 personal docente 88n
 supresión de los derechos de escolaridad 132m
 tasa de mortalidad infantil 41
 violencias 98-9
 zonas marginadas 127
 zonas rurales
 aprovechamiento escolar 81, 83
 asistencia a la escuela **126**
 educación no formal 70
 escasez de docentes 151
 niños sin escolarizar 57
 pobreza 129-30
 tasas de asistencia 54, 55
 zonas urbanas 21, 77, 81, 82

Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* del presente año se publica cuando se cumple la mitad del plazo que la comunidad internacional se ha fijado para cumplir con su compromiso de ofrecer una educación de calidad para todos en 2015. El Informe evalúa los progresos realizados hacia la generalización de los programas de atención y educación de la primera infancia, la universalización y gratuidad de la enseñanza primaria, la consecución de la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación, la reducción del analfabetismo de los adultos y la mejora de la calidad de la educación.

El Informe señala que se han logrado avances reales, sobre todo en lo que atañe al aumento del número de niños escolarizados en primaria. Además, muchos gobiernos han tomado medidas para reducir el costo de la escolaridad y tratar de resolver los obstáculos con que tropieza la educación de las niñas. Sin embargo, siguen subsistiendo problemas considerables. No hay escuelas, ni maestros, ni materiales de aprendizaje en cantidad suficiente. La pobreza y las carencias diversas siguen representando un obstáculo importante para millones de niños y jóvenes. Aunque se han adoptado políticas para mejorar el acceso a la educación y su calidad, es preciso aplicarlas con más audacia –desde la más temprana edad de los educandos– a fin de poner la instrucción al alcance de los grupos más vulnerables y extender en proporciones espectaculares los programas de alfabetización destinados a los jóvenes y los adultos.

El Informe sirve de elemento de referencia para las políticas y el desarrollo de la educación, ya que proporciona toda una serie de indicadores estadísticos sobre todos los niveles de enseñanza de más de 200 países y territorios, así como un análisis detallado de la ayuda internacional a la educación.



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
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织



www.unesco.org/publishing

Foto de la portada

Niños en la escuela de Kishori Kendra
(Estado de Bihar – India)

© AMI VITALE / PANOS PICTURES

